

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften

***Multiprofessionelle Umsetzung inklusiver Bildung im deutsch-kanadischen Vergleich –
Eine qualitativ-vergleichende Studie zu Kooperation und Rollenkonstellationen beruflicher Akteure an inklusiven Schulen des Sekundarstufenbereichs I in Nordrhein-Westfalen (Deutschland) und Alberta (Kanada)***

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) im Fach Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn

von
Lukas Müller

Erstgutachter:
Prof. Dr. Harry Kullmann

Zweitgutachter:
Prof. Dr. Phillip Neumann

Abgabe: 06.05.2025

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht, wie Lehrkräfte an Schulen des Sekundarstufenbereichs I (Jahrgangsstufen 7-9) in Nordrhein-Westfalen (NRW, Deutschland) und Alberta (Kanada) multiprofessionelle Kooperation zur Umsetzung inklusiver Bildung auf Unterrichts- und Schulebene nutzen. Besonderer Fokus liegt auf den im binationalen Vergleich vorgefundenen Rollen bzw. Aufgabenprofilen beruflicher Akteure und der Frage, welche Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation und vorgefundenen Berufsrollen bestehen.

Die Relevanz einer solchen Fragestellung ergibt sich durch die herausgehobene Bedeutung multiprofessioneller Kooperation und Inklusion als „zwei Seiten einer Medaille“ (Lütje-Klose & Urban 2014, S.114) und einer inklusionssensiblen Rollenfindung zwischen Lehrkräften und „Professionsanderen“ (Idel et al., 2019, S.35) als Gelingensbedingung multiprofessioneller Kooperation. Zudem läuft eine unterkomplexe oder scheiternde Abstimmung über Aufgaben- und Verantwortungsbereiche Gefahr, inklusive Zielstellungen zu unterlaufen, statt zu befördern (Demmer et al., 2017; Kunze, 2016). Der Rückgriff auf multiprofessionelle Teams ist dabei eine Kernstrategie NRWs zur Umsetzung inklusiver Zielstellungen, aber kein Garant für deren Gelingen (MSB NRW, 2022a).

Daher ist ein Vergleich mit Alberta für NRW potenziell instruktiv: Das Bildungssystem Albertas gilt international als leistungsstark und chancengerecht (Webber & Nickel, 2020), proklamiert ein weites, an Individualität und Vielfalt orientiertes Inklusionsverständnis und verzichtet weitestgehend auf segregierte Beschulung von Schüler:innen mit *Special Educational Needs*. Zudem finden sich in Alberta stark systemisch ausgerichtete, unterrichtsunterstützende Berufsrollen sowohl von assistierendem Personal als auch von sonderpädagogisch orientierten Lehrkräften. Diese stützen die Zentralstellung von Lehrkräften als Protagonist:innen inklusiver Bildung, die somit eine ungeteilte Lerngruppe hauptverantwortlich unterrichten.

Zur Eruierung der beiden Kernthemen multiprofessioneller Kooperation und Rollenverteilung an inklusiven Schulen wurden Expert:inneninterviews mit Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften in Alberta und NRW mittels eines semi-strukturierten Interviewleitfadens geführt (n=20). In den Interviews wurden drei Textvignetten in Form von Schüler:innenprofilen als Anker verwendet, um von den Profilen ausgehend eigene Aufgaben, die Aufgaben weiterer beruflicher Akteure sowie die Zusammenarbeit mit diesen Akteuren zu erfragen. Die Auswertung erfolgte mittels der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018).

Die Ergebnisse zeigen eine starke, inhaltliche Varianz in der berichteten Nutzung multiprofessioneller Kooperation, sowohl in NRW als auch in Alberta, die von wenig intensiven Formen zu theoretisch wünschenswerten Formen enger Teamarbeit reichen. Die vorliegenden

Bedingungen auf Einzelschulebene beeinflussen maßgeblich die Gestaltung der Berufsrollen, es finden sich in NRW und Alberta systemisch orientierte Berufsrollen. Während in NRW mehr Co-Teaching und innerunterrichtliche Kooperation berichtet wird, berichten Lehrkräfte in Alberta mehr über Kooperation mit schulexternen, spezialisierten Berufsgruppen sowie eine auf Beratung und Professionalisierung ausgerichtete Kooperationskultur. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Ebene der Schuldistrikte in Alberta zu: Diese entscheiden z.B., wie stark inklusive Bildung auf Einzelschulebene forciert wird.

Dadurch ergeben sich Brüche in Alberta: Es finden sich Schulen mit einer stark systemischen Ausrichtung von Berufsrollen (z.B. als *Classroom Support Teacher*) und hoher Multiprofessionalität und Schulen ohne personelle Unterstützung und einer solitären Aufgabenbewältigung. Die interviewten Lehrkräfte bevorzugen zudem die Verfügbarkeit von schulinternen Bezugsgruppen zur gemeinsamen Bewältigung didaktischer Herausforderungen sowie als erwartbar, sicher empfundene strukturelle und curriculare Rahmenbedingungen gegenüber besonderen Kooperationsformen.

Die Ergebnisse werden diskutiert und münden in einen zusammenfassenden Ausblick, der sich speziell der stagnierenden inklusiven Schulentwicklung NRWs widmet (Kottmann et al., 2024).

Abstract

This doctoral thesis examines how teachers at middle schools (grades 7-9) in North Rhine-Westphalia (NRW, Germany) and Alberta (Canada) use multi-professional collaboration to implement inclusive education at the classroom and school level. A particular focus is on the roles and responsibilities of professional actors and the question how multi-professional collaboration connects to the role-profiles found.

Collaboration among professionals is considered as a necessary condition for implementing inclusive education but requires inclusion-oriented role and task distribution between teachers and other professions (Idel et al., 2019, p.35). In addition, an under-complex or failing coordination of tasks and responsibilities likely undermines inclusive objectives instead of promoting them (Demmer et al., 2019; Kunze, 2016). The use of multi-professional teams is NRW's main strategy for implementing inclusive objectives but is no guarantee for their success (MSB NRW, 2022a).

A comparison with Alberta is therefore particularly instructive for NRW: Alberta's education system is internationally regarded as high-performing and equitable (Webber & Nickel, 2020), proclaims a wider understanding of inclusion based on individuality and diversity and largely dispenses with segregated schooling for students with special educational needs. In addition, Alberta has strongly systemic, instructionally supportive professional roles for both support staff and special education teachers. These support the central position of teachers as protagonists of inclusive education, who thus have primary responsibility for teaching an undivided learning group.

To explore the two core topics of multi-professional collaboration and role allocation in inclusive schools, expert interviews were conducted with regular and special education teachers in Alberta and North Rhine-Westphalia (n=20) using a semi-structured interview guideline. In the interviews, three text vignettes in the form of student profiles were used as anchors to ask about teacher's own tasks, the tasks of other professionals or support staff and the cooperation with these actors regarding the profiles.

The results show a strong variance in the use of multi-professional collaboration, both in NRW and Alberta, ranging from less intensive forms to theoretically desirable forms of close teamwork. The existing conditions at the individual school level significantly influence the allocation of professional roles but systemically oriented professional roles are found in NRW and Alberta. While more co-teaching and in-class collaboration is reported in NRW, cooperation with specialized outside services is more important in Alberta, as well as collaboration geared towards consultation and professionalization of classroom teachers. School districts in Alberta

are of particular importance here: they decide, for example, how strongly they promote inclusive education on the school level. These reveal discontinuities regarding inclusive education in Alberta: there are schools with a strong systemic orientation of professional roles (e.g. as classroom support teachers) and a high level of multi-professionalism on the one hand, and schools without additional personnel support and a solitary approach to teaching and problem-solving on the other.

The interviewed teachers overall prefer the availability of school-internal support for jointly overcoming pedagogical challenges as well as structural and curricular framework conditions perceived as expectable and secure over specific forms of collaboration.

The results are discussed and culminate in a summarized outlook, which is specifically dedicated to the stagnating inclusive school development in NRW (Kottmann et al., 2024).

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	10
Abbildungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis	11
1. Einleitung	13
2. Normative Grundlagen schulischer Inklusion	18
2.1 Systematisierungen inklusiver Bildung	20
2.2 Universalistisches Prinzip in lokalen Kontexten.....	23
3. Inklusion in Alberta (Kanada) und Nordrhein-Westfalen	26
3.1 Verständnis schulischer Inklusion und Rolle der Sonderpädagogik.....	28
3.2 Unterschiede in der Schulstruktur und Lehrkräftebildung.....	31
3.3 Diagnostik und Prävalenz sonderpädagogischer Förderkategorien	34
4. Inklusion und multiprofessionelle Kooperation	39
4.1 Inklusion als Spannungsfeld und Schulentwicklungsimpuls	39
4.1.1 Ebenen der Schulentwicklung	41
4.1.2 Die „traditionelle“ Schule als Idealtyp gefügearter Kooperation	44
4.2 Kooperationsdefinitionen.....	45
4.3 Lehrkräfteprofessionalität zwischen Autonomie und endemischer Unsicherheit.....	50
4.3.1 Sonderpädagogische Professionalität	55
4.3.2 Zuständigkeitsdiffusität	58
4.4 Systematisierung und Ausgestaltung schulischer Kooperation	60
4.4.1 Kooperation als Professions- und Organisationsmerkmal.....	61
4.4.2 Formen der Lehrkräftekooperation.....	64
4.4.3 Modellierungen der Lehrkräftekooperation.....	66
4.5 Interdisziplinäre Kooperation	70
4.5.1 Interdisziplinäre Kooperation zwischen Kokonstruktion und Konflikt.....	73
4.5.2 Co-Teaching	77
4.5.3 Beratung.....	80
4.6 Differenzierungsmuster in multiprofessionellen Akteurskonstellationen.....	83
5. Rollen in multiprofessionellen Teams	89
5.1 Zum soziologischen Rollenbegriff.....	89
5.2 Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings	93
5.2.1 Standards der Lehrkräftebildung in NRW und Alberta.....	93
5.2.2 Empirische Befunde zu Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings.....	96
5.2.3 Sonderpädagogische Aufgabenprofile.....	101
5.2.4 Die Berufsrolle des Learning Coaches	105
5.3 Rolle und Aufgaben Assistenzkräften.....	107

5.3.1	Aufgabenprofil von Assistenzkräften	108
5.3.2	Unterschiede in der (schul-)rechtlichen Rahmung	109
5.3.3	Kooperation zwischen Lehrkraft und Assistenz	111
5.3.4	Kritik und Gelingensbedingungen beim Einsatz von Schulbegleitungen.....	112
5.4	Aufgaben der Schulsozialarbeit	115
5.5	Rolle der Schulleitung.....	115
6.	Herleitung und Begründung der Forschungsfragen	117
7.	Forschungsdesign	121
7.1	Rekrutierung und Auswahl der Interviewpartner:innen.....	122
7.2	Feldzugang.....	124
7.3	Interviewform	127
7.4	Einzelinstrumente der Erhebung.....	129
7.4.1	Kurzfragebogen	129
7.4.2	Textvignetten	130
7.4.3	Leitfaden.....	133
7.4.4	Postscripte und Memos.....	136
7.5	Transkriptionsregeln	136
8	Kategoriensystem und Auswertungsstrategie.....	138
8.1	Qualitative Inhaltsanalyse	138
8.1.1	Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse	139
8.2	Das Kategoriensystem.....	141
8.2.1	Oberkategorie 1: Kooperation	144
8.2.2	Oberkategorien 2 und 3: Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte	147
8.2.3	Oberkategorie 4: Assistenzkräfte.....	152
8.2.4	Oberkategorie 5: Weitere berufliche Akteure.....	153
8.2.5	Oberkategorie 6: Kontextbedingungen.....	154
8.2.6	Oberkategorie 7: Inklusionsbezogene Wertungen.....	155
8.3	Anwendungsschema der Kategorien.....	156
8.4	Sicherstellung wissenschaftlicher Gütekriterien.....	159
8.4.1	Prozentuale Übereinstimmung und Übereinstimmungskoeffizienten	161
8.4.2	Übereinstimmungsprüfung	165
9	Ergebnisse	167
9.1	Fallbesonderheiten	169
9.2	Kodierhäufigkeiten in den Oberkategorien.....	171
9.3	Solitäre Aufgabenbeschreibungen	175
9.3.1	Solitäre Aufgabenbeschreibungen von Regelschullehrkräften.....	176
9.3.2	Solitäre Aufgabenbeschreibungen sonderpädagogischer Lehrkräfte.....	192
9.3.3	Solitäre Aufgabenbeschreibung von Assistenzkräften	210

9.3.4	Solitäre Aufgabenbeschreibungen weiterer beruflicher Akteure.....	215
9.4	Kooperation und Überschneidungsbereiche.....	218
9.4.1	Situativer Austausch	222
9.4.2	„Ich [würde] schauen, wie das Bedürfnis ist“ – Absprachen.....	238
9.4.3	Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten.....	239
9.4.4	„A happy experience for everybody“ – Kollegiale Entlastung.....	249
9.4.5	„It becomes a time factor“ – Arbeitsteilung	251
9.4.6	Kokonstruktion	254
9.4.7	Kooperation im Unterricht.....	258
9.4.8	Vorgegebene Kooperation.....	274
9.4.9	„Tons of mutual professional respect“ – Bewertungen kollegialer Beziehungen	280
9.4.10	„You have to go and figure it out“ – Entwicklung der Zusammenarbeit.....	283
9.4.11	„Eine relativ enge kommunikative Bindung“ – Kooperation in Teams.....	285
10	Diskussion und Zusammenfassung.....	288
10.1	Beteiligung beruflicher Akteure im binationalen Vergleich.....	288
10.2	Aufgabenfelder im binationalen Vergleich.....	292
10.2.1	Rolle der Regelschullehrkräften im binationalen Vergleich	292
10.2.2	Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte im binationalen Vergleich	294
10.2.3	Rolle der Assistenzkräfte im binationalen Vergleich.....	299
10.2.4	Rollen weiterer beruflicher Akteure im binationalen Vergleich	304
10.3	Rollendifferenzierung im binationalen Vergleich.....	307
10.3.1	Einordnung nach Rollendifferenzierungskriterien	309
10.3.2	Zuständigkeitsdifferenzierung und Zuständigkeitsdiffusität.....	314
10.4	Multiprofessionelle Kooperationsformen im binationalen Vergleich.....	323
10.4.1	Unterscheidungslinien multiprofessioneller Kooperation.....	324
10.4.2	Zur Dominanz unverbindlicher-Kooperationsformen.....	325
10.4.3	Kokonstruktion, Multiprofessionalität und Unterstützungsempfinden	327
10.5	Limitationen.....	329
10.5.1	Internationale Vergleichbarkeit.....	330
10.5.2	Sampling und Rekrutierung.....	331
10.5.3	Erstellung und Einsatz der Vignetten.....	332
10.5.4	Kategoriensystem und -anwendung	333
11	Fazit und Ausblick	335
	Literaturverzeichnis.....	345
	Anhang	369

Abkürzungsverzeichnis

AO-SF	<i>Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung</i>
ATA.....	<i>Alberta Teachers' Association</i>
CST.....	<i>Classroom Support Teacher</i>
EA.....	<i>Educational Assistant</i>
ESE.....	<i>sonderpädagogischer Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung</i>
GG	<i>sonderpädagogischer Förderbedarf Geistige Entwicklung</i>
IPP	<i>Individualized Programme Plan</i>
JHS	<i>Junior-High-School</i>
JHST	<i>Junior-High-School-Teacher</i>
KMK.....	<i>Kultusministerkonferenz</i>
LC.....	<i>Learning Coach</i>
LES.....	<i>Lern- und Entwicklungsstörungen</i>
MSB NRW	<i>Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen</i>
OECD	<i>Organization for Economic Cooperation and Development</i>
PZI.....	<i>Problemzentriertes Interview</i>
QA.....	<i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>
SCC.....	<i>Self-Contained Classroom</i>
SEN	<i>Special Educational Needs</i>
SNE	<i>Special Needs Education</i>
SPF	<i>Sonderpädagogischer Förderbedarf</i>
UN	<i>United Nations</i>
UN-BRK.....	<i>Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (United Nations)</i>
UNESCO.....	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Kodierhäufigkeiten solitärer Aufgabenbeschreibungen beruflicher Akteure, getrennt nach Dokumentgruppe</i>	175
Abbildung 2: <i>Kodierhäufigkeiten solitärer Aufgabenbeschreibungen innerhalb der Kategorie „Regelschullehrkräfte“, getrennt nach Dokumentgruppe</i>	176
Abbildung 3: <i>Kodierhäufigkeiten solitärer Aufgabenbeschreibungen innerhalb der Kategorie „sonderpädagogische Lehrkräfte“, getrennt nach Dokumentgruppe</i>	193
Abbildung 4: <i>Kodierhäufigkeiten der Unterkategorien der Kategorie „Kooperation“, getrennt nach Dokumentgruppe</i>	220
Abbildung 5: <i>Überscheidungshäufigkeiten innerhalb der Kooperationskategorien und zwischen Kooperationskategorien und den Kategorien beruflicher Akteure(2-5)</i>	221

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Demographische Daten der interviewten Lehrkräfte</i>	126
Tabelle 2: <i>Fälle möglicher (Nicht-)Übereinstimmung bei unabhängigem Kodieren und freier Segmentierung</i>	164
Tabelle 3: <i>Kodierhäufigkeiten, zusammengefasst nach Oberkategorien, getrennt nach Dokumentgruppe</i>	173

1. Einleitung

Spätestens seit dem Inkrafttreten des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) im Jahre 2009 liegt ein normativer und rechtlich verankerter Bezugspunkt für eine inklusive (Um-)Gestaltung des deutschen Bildungssystems vor (United Nations, 2006). Leitend ist der Artikel 24 der Konvention der ein vollinklusives Bildungssystem auf allen Ebenen fordert. Gerade weil die Umsetzung inklusiver Bildung in der Breite in Deutschland stagniert (Klemm, 2018; DIM, 2022), ergeben sich aus der Konvention nach wie vor deutliche Schulentwicklungsimpulse (Seitz & Scheidt, 2012). Mehr denn je sind Schulen als „lernende Organisationen“ (Rolff, 2020, S. 14) gefordert, Partizipation vormals exkludierter Schüler:innengruppen zu ermöglichen sowie einem insgesamt gestiegenen Bewusstsein für die heterogenen Lernausgangsvoraussetzungen aller Schüler:innen pädagogisch-didaktisch Rechnung zu tragen (Budde, 2012).

Eine Kernstrategie zur Bewältigung dieses Transformationsprozesses liegt in der Ergänzung der traditionell monoprofessionell aufgestellten Regelschule um weitere Berufsgruppen. Inklusion, so die Annahme, gelinge am besten durch multiprofessionelle Teamarbeit, die helfen könne, einer leistungsheterogenen Lerngruppe pädagogisch und organisatorisch gerecht zu werden, z.B. durch eine synergetische Nutzung unterschiedlicher beruflicher Perspektiven auf Lernen und Verhalten, durch wechselseitige Professionalisierung oder systemisch angelegte, gegenseitige Unterstützung (Grummt, 2019; Kullmann, 2023; Lütje-Klose & Urban, 2014; Neumann, 2019).

Zugleich erzeugt die „Heterogenität der Lehrgruppe“ (Blasse, 2024) die Notwendigkeit, Aufgaben- und Verantwortungsbereiche neu zu justieren und idealiter auf inklusive Zielstellungen hin zu optimieren. Denn obwohl multiprofessionelle Kooperation und Inklusion als „zwei Seiten einer Medaille“ verstanden werden (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 114), ergeben sich ebenso unerwünschte Folgeeffekte, wenn Berufsrollen diffus bleiben bzw. die Rollenfindung zwischen Lehrkräften und weiteren Berufsgruppen unterkomplex ausfällt (Demmer et al., 2017; Heinrich et al., 2014). Die Notwendigkeit zur Aushandlung von Berufsrollen stellt sich für alle an schulischer Inklusion beteiligten Berufsgruppen: Für regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte, für sozialpädagogische Berufsgruppen wie die Schulsozialarbeit sowie für assistierende, wenig professionalisierte Berufsgruppen wie Schulbegleitungen.

Relativierend und teilweise gegenläufig zu den Erwartungen an multiprofessionelle Kooperation lesen sich empirische Befunde zur Ausprägung der Zusammenarbeit (z.B. Richter & Pant, 2016) sowie Studien zur Rollen- und Verantwortungsaufteilung in multiprofessionellen Teams

(z.B. Blasse et al., 2019). Unerwünschte Effekte eines beruflich diversifizierten Personals – so lassen sich die Gefahren subsumieren – liegen in einer Stabilisierung exkludierender Praktiken und/oder einer pädagogisch-didaktischen Deprofessionalisierung (ebd.). Stabilisierungseffekte ergeben sich dort, wo die Multiprofessionalität nicht zur synergetischen Neujustierung schulpädagogischen Handelns genutzt wird, sondern zum Aufrechterhalten einer im Kern traditionell-regelschulpädagogischen Ordnung, z.B. durch räumliche Lerngruppentrennung (externe Differenzierung) nach kategorialen Gesichtspunkten mit ebenso kategorialer Verantwortungsaufteilung von Berufs- zu Schüler:innengruppen.

Deprofessionalisierung wiederum besteht in einem qualifikationsunangemessenen Einsatz von Berufsgruppen, wie einem lediglich assistierenden Einsatz von Sonderpädagog:innen oder einem Einsatz assistierenden Personals als Zweitlehrkraft (Heinrich et al., 2014; Grüter et al., 2022).

Wie und mit welchen Effekten Multiprofessionalität genutzt wird, darüber entscheidet – so die hier angestellte Überlegung – in erster Linie eine reflektierte Aufteilung von Aufgaben und Verantwortungsbereichen mit Blick auf die komplexen Zielstellungen inklusiver Schulentwicklung. Es bleibt bisher unklar, ob und wie eine auf die hohen normativen Ansprüche schulischer Inklusion abgestimmte und tragfähige Akteurskonstellation aussehen kann: Lässt sie sich durch organisatorisch, distinkt abgegrenzte Aufgabenbereiche vorgeben oder setzt sie teamförmige Reflexions- und Aushandlungsprozesse voraus? Wie beeinflusst die Präsenz neuer Berufsgruppen die Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften an inklusiven Schulen? Welche Verantwortungsaufteilungen ergeben sich für die Bewältigung einzelfallbezogener Herausforderungen?

Speziell aus deutscher Perspektive ist es daher lohnend, die multiprofessionelle Umsetzung inklusiver Bildung in inklusionserfahreneren Bildungssystemen vergleichend zu erforschen. Diesem Ziel widmet sich die vorliegende Arbeit durch einen Vergleich multiprofessioneller Bearbeitung inklusionsbezogener Herausforderungen zwischen der kanadischen Provinz Alberta und dem deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW).

Der Vergleich mit Alberta ist hinsichtlich der multiprofessionellen Rollengestaltung aus mehreren Gründen produktiv. Im föderalen Bildungssystem Kanadas nimmt Alberta eine herausragende Stellung ein (Webber & Nickel, 2020): Wie in den meisten kanadischen Provinzen sind auch in Alberta Schulen größtenteils inklusiv ausgerichtet und in einem flächendeckenden Gesamtschulsystem organisiert. Das Bildungssystem ist zu größten Teilen öffentlich finanziert und sticht besonders durch gute Leistungen der Schüler:innen bei gleichzeitig geringem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes der Schüler:innen (OECD, 2019) auch innerhalb der kanadischen Provinzen hervor. Die Inklusionsorientierung Albertas zeigt sich zudem in

einem weiten Inklusionsverständnis, welches hinsichtlich der *Special Needs Education* (SNE) auf einem Abbau der Förderschulen sowie einer Neudefinition der sonderpädagogischen Berufsrolle fußt (Sliwka & Klopsch, 2018). Diese ist eher systemisch-unterstützend auf das professionelle Lernen der Regelschullehrkräfte ausgerichtet (Osmond-Johnson et al., 2017).

Dadurch bietet Alberta eine Kontrastfolie zur Umsetzung von Inklusion in NRW, die sich im Kern vorwiegend auf die Umsetzung sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule fokussiert (Kottmann et al., 2024; MSB NRW, 2022a).

Um der Frage nachzugehen, wie zwei strukturell und kulturell unterschiedliche Bildungssysteme Inklusion umsetzen, welche Berufsgruppen an der Umsetzung mit welchen Aufgaben und Verantwortungsbereichen beteiligt sind, und welche Folgen sich für Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung ergeben, wurden semi-strukturierte Leitfadenterviews mit Lehrkräften der Sekundarstufe I bzw. der *Junior-High-School* (Jahrgänge 7-9) geführt. Innerhalb der Interviews wurden Vignetten in Form fiktiver Schüler:innenprofile verwendet, die als Ankerpunkt im internationalen Vergleich fungieren. Die Ergebnisse wurden mit der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet und hinsichtlich multiprofessioneller Kooperation und den Aufgabenbereichen der einzelnen Akteure ausgewertet.

Die Arbeit gliedert sich dabei wie folgt: Zuerst erfolgt eine Annäherung an den Inklusionsbegriff, aus dem sich die teils spannungsgeladenen Zielstellungen inklusiver Bildung ableiten (Kapitel 2). An diese schließt ein Vergleich übergeordneter Kennwerte zu inklusiver Bildung in NRW und Alberta an (Kapitel 3). Im selben Zuge werden erste Vergleichspunkte zwischen den beiden Systemen herausgestellt, welche für die vorliegende Arbeit einen besonderen Stellenwert haben. Neben Unterschieden in der Schulorganisation sind dies besonders die Kategorisierung sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. der *Special Educational Needs* (SEN) sowie die Unterschiede in der Ausbildung (sonderpädagogischer) Lehrkräfte.

Verknüpfungspunkte zwischen Inklusion, Schulentwicklungsprozessen und multiprofessioneller Kooperation sind Gegenstand des vierten Kapitels. Von inklusiver Schulentwicklung ausgehend, werden hier verschiedene Definitionen (multi-)professioneller Kooperation an Schulen vorgestellt. Diese werden mit schulstrukturellen und professionstheoretischen Annahmen verknüpft, welche wiederum den Stellenwert und gewünschten Ertrag (multi-)professioneller Kooperation für die Umsetzung inklusiver Zielstellungen unterstreichen. Sodann werden Systematisierungen schulischer Kooperation dargestellt, die sich im Falle multiprofessioneller Kooperation auf die Frage der Rollenaushandlung und ihrer Grundlagen zuspitzen. Die Darstellung mündet in Befunden zur Differenzierungsmustern in multiprofessionellen Teams.

Um die Operationalisierung von Rollen im Forschungsdesign vorzubereiten, werden diese in empirisch vorgefundene Aufgabenbereiche inklusionsrelevanter schulischer Berufsgruppen übersetzt (Kapitel 5). Hierzu dienen offizielle Aufgabenbeschreibungen und empirische Befunde zu Aufgabenprofilen, die besonders für unterrichtsnahe Berufsgruppen vorgenommen werden. Im vorliegenden Falle sind dies regelschul- und sonderpädagogische Berufsgruppen, assistierende Berufsgruppen wie Schulbegleitungen oder pädagogische Fachkräfte sowie die Schulsozialarbeit. An dieser Stelle wird der internationale Vergleich wieder aufgenommen, d.h. es werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Berufsgruppen in NRW und Alberta dargestellt. Diese bilden den Abschluss der theoretischen Hintergrundüberlegungen und schließen mit der Herleitung der Fragestellungen dieser Arbeit (Kapitel 6).

Aus diesen Überlegungen resultiert das Forschungsdesign. Dieses beinhaltet problemzentrierte, semi-strukturierte Leitfadeninterviews. Um die internationale Vergleichbarkeit zu erhöhen, wurden Vignetten als Stimuli in diesen Interviews verwendet. Diese sind in Textform verfasst und beschreiben Schüler:innen aus dem Spektrum sonderpädagogischer Förderbedarfe, ohne diese explizit zu nennen. Sie wurden inhaltsgleich übersetzt und für die Interviews in NRW und Alberta eingesetzt, sodass sich anhand der Antworten einschätzen lässt, wie Lehrkräfte in NRW und Alberta ihren Unterricht auf heterogene Lernbedürfnisse hin anpassen und auf welche anderen Berufsgruppen sie dabei in welcher Form verwiesen sind (Kapitel 7).

An die Darstellung des Erhebungsdesigns knüpft die Darstellung des Auswertungsschemas an. Die Arbeit orientiert sich an der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), die eine Kodierung des gesamten Materials mit entweder a priori gebildeten deduktiven oder in der Analyse des Materials neu gewonnen induktiven Kategorien vorsieht. Das Kategoriensystem stützt sich dabei auf Konzeptionen verschiedener Kooperationsformen ebenso wie auf die im Forschungsstand vorgefundenen Aufgabenprofile beruflicher Akteure an inklusiven Schulen. Besonderheiten im deutsch-kanadischen Vergleich werden dabei berücksichtigt. Die Herleitung der Kategorien wird in diesem achten Kapitel nachgezeichnet, ebenso werden Maßnahmen zur Qualitätssicherung beschrieben.

In Kapitel neun werden Ergebnisse der Auswertung bezogen auf die zentrale Fragestellungen dargestellt. Die Auswertung verläuft entlang folgender Schritte: Zuerst werden eigene Aufgaben- und Rollenbeschreibungen der interviewten Lehrkräfte sowie die Beschreibung der Aufgaben anderer beruflicher Akteure ohne Bezüge zu anderen Berufsgruppen oder Zusammenarbeit ausgewertet („solitäre“ Aufgabenbeschreibungen). In einem zweiten Schritt werden die beschriebenen Kooperationsformen und Aufgabenverteilungen in Kooperation dargestellt.

Diese werden in Kapitel zehn auf die vier zentralen Forschungsfragen hin zusammengefasst und vergleichend diskutiert. Vergleichspunkte sind dabei unter anderem die Fragen, welche Akteure mit welchen Aufgaben für die fallbezogenen Herausforderungen aus Sicht der interviewten Lehrkräfte in welcher Form relevant werden. Die Ergebnisse werden hinsichtlich der Schulstruktur Albertas und NRWs eingeordnet und auf die Frage nach interaktionaler oder organisatorisch vorgeprägter Rollenfindung bezogen. Zudem werden Differenzierungsmuster in den Aufgabenverteilungen diskutiert und mit Konzeptionen (multi-)professioneller Kooperation sowie Zielstellungen inklusiver Bildung verknüpft. Denn die Befunde zeigen ein ambivalentes Bild, welches sich vor allem auf die Aufgabenverteilung zwischen regelschul- und sonderpädagogisch orientierten Berufsgruppen zuspitzt. Anschließend wird erläutert, inwiefern limitierende Faktoren des Forschungsdesigns und der Daten Schlussfolgerungen erschweren. Die Arbeit mündet in einem Fazit, welches einen Ausblick in Form von Impulsen für das deutsche bzw. das Schulsystem Nordrhein-Westfalens wagt und weiteren Forschungsbedarf benennt.

2. Normative Grundlagen schulischer Inklusion

Die Konjunktur des Inklusionsbegriffs im bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs wurde maßgeblich durch zwei Ereignisse befördert. Die Abschlusserklärung der UNESCO-Salamanca Konferenz 1994 und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK, United Nations, 2006). Beiden gemeinsam ist zum einen ihre transnationale Ausrichtung, zum anderen ihre Fundierung in SNE bzw. einem Fokus auf Menschen mit Behinderungen, von dem aus sich normative Forderungen nach sozial gerechten Bildungssystemen ausweiten. So heißt es im Abschlussbericht der Salamanca Erklärung:

„Regular schools with [an] inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.“ (UNESCO, 1994, ix)

Inklusion wird hier dreifach begründet (Ainscow et al., 2019):

- a) *Pädagogisch* beinhaltet die Anforderung inklusiver Bildung eine Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen, von der letztlich alle Schüler:innen profitieren. Inklusiv Pädagogik ist responsiv für alle individuellen Lernvoraussetzungen.
- b) *Normativ*, unter Gesichtspunkten sozialer Gerechtigkeit, ist mit Inklusion die Erwartung verbunden, Vorurteile gegenüber Vielfalt und Unterschiedlichkeit abzubauen und dadurch die Grundlage einer diskriminierungsfreien Gesellschaft zu formen.
- c) *Ökonomisch* ist mit Inklusion die Erwartung verbunden, dass ein inklusives Schulsystem kostengünstiger als ein stark nach Schulformen segregiertes und spezialisiertes ist (Powell, 2011).

Die Salamanca-Erklärung war zwar rechtlich nicht bindend, kann aber als Startpunkt oder Vision einer international ausgerichteten Inklusionsforschung gelten (Hernández-Torrano et al., 2022). Sie unterstreicht zudem zentrale Aspekte der Inklusionsforschung: Inklusion bzw. Exklusion können nicht als Resultate individueller Leistungsvoraussetzungen oder Beeinträchtigungen betrachtet werden, sondern sind Ergebnisse struktureller, institutioneller und politischer Entscheidungen und Rahmenbedingungen. Dementsprechend fordert inklusive Bildung eine Anpassung der institutionellen Strukturen an die individuellen Lernausgangslagen.

Exklusion ist zudem intersektional konzipiert, neben der Ausschlusskategorie Behinderung bzw. Leistungsfähigkeit wird vor allem Armut thematisiert (Ainscow et al., 2019). Die

normative Stoßrichtung der Salamanca Erklärung kann unter dem Slogan „every learner matters equally“ (ebd., S. 672) zusammengefasst werden.

Die UN-BRK hingegen ist eine Spezifizierung der allgemeinen Menschenrechte für die Gruppe von Menschen mit Behinderung – ähnlich, wie sie auch schon für andere soziale Gruppen wie Frauen oder Kinder spezifiziert wurde (Hinz, 2013). Hier liegt ihr Fokus auf Teilhabe für eben diese spezielle Gruppe. Gleichzeitig relativiert die Konvention diesen Fokus wieder, wenn im Artikel 24 ein Recht auf umfassende inklusive Bildung und lebenslanges Lernen gefordert wird (United Nations, 2006). Dieses fordert die unterzeichnenden Staaten auf, in dieser Hinsicht angemessene Vorkehrungen zu treffen sowie Lern- und Teilhabebarrieren abzubauen. Eine Barriere kann, muss sich aber nicht auf körperliche oder intellektuelle Einschränkungen beziehen. Barrieren können darüber hinaus für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache oder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in der Unterrichtssprache oder -methode liegen (Wocken, 2013). Besonders der rechtliche Status der UN-BRK macht sie zu einem wichtigen Katalysator der inklusiven Schulentwicklungsforschung.

Der Inklusionsbegriff liegt in beiden Dokumenten auf einer allgemeinen Ebene, die zwar den Anlass für Schulentwicklungsprozesse gibt, zugleich aber unscharf bleibt. Wie angedeutet lässt sich ein enger, besonders auf Menschen mit Behinderung bezogener, von einem weiten, auf einem möglichst gerechten Schulsystem und einer bedürfnisgerechten allgemeinen Pädagogik abzielenden, unterscheiden – je nachdem, wie weit der Auftrag, Bildungsbarrieren abzubauen, gedeutet wird (Katzenbach, 2017).

Dieses Spektrum trifft zudem auf bestehende Strukturen von Bildungssystemen, die sich international deutlich unterscheiden und zudem auf eine je eigene Geschichte zurückblicken. Dadurch sind die Barrieren, die es für ein inklusives Schulsystem zu überwinden gilt, teilweise anders gelagert. Inklusion wird von Bildungssystemen ebenso unterschiedlich interpretiert, adaptiert und implementiert, wie es kulturelle Unterschiede in der Auffassung von Behinderung, dem Ablauf von Förderdiagnostik und der übergeordneten Organisation von Bildungsprozessen gibt (Jahnukainen, 2011). Inklusion muss damit auf gesellschaftlicher, bildungspolitischer und schulischer Ebene als ein *Prozess* verstanden werden, der seinen Ausgangspunkt von den jeweils vorliegenden ausgrenzenden Strukturen nimmt und in seinem Fortschreiten immer neue Barrieren in den Blick nimmt. Den Prozesscharakter von Inklusion betont auch die Arbeitsdefinition von Slee (2018):

„Inclusive education refers to securing and guaranteeing the right of all children to access, presence, participation and success in their local regular school. Inclusive

education calls upon neighbourhood schools to build their capacity to eliminate barriers to access, presence, participation, and achievement in order to be able to provide excellent educational experiences and outcomes for all children and young people.” (ebd., S. 8)

Die globale Forderung nach der Umsetzung von schulischer Inklusion zeigt sich dementsprechend als Steigerung von Bildungsteilhabe in nationalen und lokalen Kontexten und erhält damit den Status als „Auftrag für Schulentwicklung“ innerhalb der jeweiligen Bildungssysteme (Seitz & Scheidt, 2012, o.S.).

In der Folge ergeben sich aber für die (internationale) Inklusionsforschung Systematisierungs-herausforderungen, die wesentlich zwei Spannungsfelder des Inklusionsbegriffs betreffen. Auf der einen Seite nimmt die Umsetzung desselben menschenrechtlichen Prinzips je nach lokal zu überwindenden Hürden unterschiedliche Formen an; dadurch lassen sich international gültige Strategien und Indikatoren für Inklusion nicht ohne Weiteres destillieren. Zum anderen fordert ein weiter Inklusionsbegriff – wie er in der Salamanca-Erklärung und teilweise auch in der UN-BRK proklamiert wird – Status und Funktion der sonderpädagogischen Förderung bzw. SNE heraus: Denn eine Beschränkung des Inklusionsdiskurses auf nur diese Kategorie würde die Stoßrichtung des normativen Anspruchs von Inklusion verkürzen, zumal die Kategorien sonderpädagogischer Förderung oftmals intersektional verstanden werden müssen (Walgenbach & Pfahl, 2017); ein weites Inklusionsverständnis hingegen droht, die Unterscheidungslinie SPF/SEN als eine von vielen gleichwertigen Kategorien tendenziell zu marginalisieren und in Schulentwicklungsprozessen zu übergehen (Katzenbach, 2015).

2.1 Systematisierungen inklusiver Bildung

Daher nehmen Systematisierungsversuche von Inklusion ihren Ausgangspunkt in der Beschulung von Schüler:innen mit Behinderung, die sich im Zuge inklusiver Bildung sukzessive in Forderungen nach insgesamt gerechteren Bildungssystemen sowie einer an Vielfalt ausgerichteten (Schul-)Pädagogik ausweitet (Prenzel, 2018).

Historisch wird Inklusion als Resultat einer längeren Geschichte des Unterrichts von Menschen mit Behinderung konzipiert (Loreman, 2014; Sander, 2003). Der Verlauf ist dabei in den meisten (westlichen) Staaten vergleichsweise ähnlich (Jahnukainen, 2015). Von einem generellen Ausschluss vom Bildungssystem (Exklusion) über die Bildung in eigenen Schultypen (Separation) und die (teilweise) Aufnahme bestimmter, meist lernschwacher Schüler:innen in das Regelschulsystem bei Beibehaltung kategorialer Unterscheidungslinien (Integration) steht am Ende dieser Entwicklung ein responsives, an die vorliegenden individuellen Bedürfnisse der

Schüler:innen anpassungsfähiges Bildungssystem (Inklusion). Dieses Modell unterstellt eine idealtypische Linearität, die sich so empirisch nicht beobachten lässt (Loreman 2014; Powell, 2016).

Räumlich, d.h. von den Förderorten ausgehend, lassen sich vier Formen der SNE unterscheiden. Diese umfassen separierende Beschulung in Förderschulen, Unterricht in der Regelschule aber in eigenen Klassen (*Self-Contained Classrooms*, SCC) in Voll- oder Teilzeit bis zum umfassenden, dauerhaft gemeinsamen Unterricht (*full inclusion*, Loreman, 2014). Die Modelle existieren dabei nebeneinander, ein erkennbarer Trend für ein einheitliches Modell zeigt sich national und international nur in seltenen Ausnahmefällen (Hinz, 2007; Jahnukainen, 2015; Loreman, 2014). Obschon die Exklusion von Menschen mit Behinderung in den meisten Bildungssystemen also nicht mehr praktiziert wird, finden sich weiterhin segregierte, sowie eher integrativ ausgerichtete sonderpädagogische Fördermodelle. Bildungssysteme mit einem stark segregierten und spezialisierten Förderschulsystem wie es in Deutschland historisch weitestgehend der Fall war (sogenanntes *two track* System der sonderpädagogischen Förderung, Powell, 2016, S. 3), ist in anderen westlichen Staaten eher unüblich. Verbreiteter sind die genannten Mischformen (*multi-track* Systeme, ebd., S. 54).

Eine andauernde Schwierigkeit – auch durch die historisch etablierte, starke Trennung von Regelschul- und Sonderpädagogik in Deutschland bedingt – liegt in der Abgrenzung von schulischer Inklusion und Integration. Integration und Inklusion lassen sich im deutschsprachigen Forschungsdiskurs nur schwer voneinander abheben, da auch die Integrationsbewegung von dem Ziel nach einem gerechten und nicht-selektiven Bildungssystem getragen war (Hinz, 2013; Katzenbach, 2015; Reiser, 2003). Eine so verstandene Integration geht über bloßes Mainstreaming von Menschen mit Behinderung im Regelschulsystem hinaus, da es das Gemeinsame Lernen von Schüler:innen mit und ohne Behinderungen als Möglichkeit einer gerechteren Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung für alle Schüler:innen begreift. Aufgrund dieser Schnittmenge zwischen umfassender Integration und Inklusion setzt Neumann (2019) die Unterscheidungslinie mit der Ratifizierung der UN-BRK: Alle Formen und Versuche des Gemeinsamen Unterrichts davor versteht er als Integration, alle Formen danach als Inklusion (ebd., S. 29).

Eine weitere Systematik nimmt diese Schwierigkeit auf und stammt von Göransson und Nilholm (Göransson & Nilholm, 2014; Nilholm & Göransson, 2017). Sie unterscheiden basierend auf einem Meta-Review zu in der Inklusionsforschung verwendeten Inklusionsdefinitionen vier

aufeinander aufbauende Inklusionsverständnisse (Göransson & Nilholm, 2014). Inklusion wird hier also durch den Forschungsdiskurs bestimmt und nicht durch Förderort für Schüler:innen mit *Special Educational Needs* (SEN) oder einer bestimmten historischen Phase der Schulentwicklung.

Die erste Definition kann als Minimalkriterium für Inklusion gelten und bezieht sich auf die Anwesenheit von Schüler:innen mit diagnostizierter Behinderung bzw. SEN in der allgemeinbildenden Regelschule (*placement definition*). Diese Definition wird den weithin akzeptierten normativen Anforderungen an Inklusion nicht gerecht und erlaubt keine Aussagen über die Qualität inklusiver Beschulung. Sie ist aber besonders für empirisch ausgerichtete Publikation oder die Bildungsstatistik von Bedeutung und liefert einen leicht zu beobachtenden Kennwert, speziell für Exklusion (da über Inklusion qualitativ keine Aussage zu treffen ist). Zudem ist sie eine Art Anker für die darauf aufbauenden Konzeptualisierungen. Denn wenn Inklusion nicht bei der Gruppe von Schüler:innen mit SEN ansetzt, ergibt sich die Gefahr Inklusion in einer allgemeinen Vorstellung von Diversität aufgehen zu lassen, die grundsätzlich jeder Lerngruppe zugeschrieben werden könnte (Katzenbach, 2017; Trautmann & Wischer, 2011). Die Ausrichtung von Inklusion an besonders marginalisierten und gefährdeten Gruppen muss daher als Prüfstein und Minimalkriterium für die inklusive Schulentwicklung gelten.

Die zweite Definition bezieht sich auf die Anwesenheit und spezialisierte Förderung von Schüler:innen mit SEN (*specified individualised definition*, Nilholm & Göransson 2017, S. 441). Hier werden besondere Vorkehrungen und personelle Ressourcen betont, um die spezifische Gruppe von Schüler:innen mit SEN in der Regelschule angemessen zu unterrichten.

Diese spezialisierte Förderung erweitert sich nach dem dritten Verständnis zu einer generalisierten individuellen Förderung (*general individualised definition*, ebd.). Ressourcen werden hier systemisch eingesetzt und dienen nicht nur dem angemessenen Unterricht von Schüler:innen mit SEN, sondern sollen letztlich allen Schüler:innen dienlich sein.

Die letzte Definition versteht schulische Inklusion als die Bildung von Schulgemeinschaften nach lokal variierenden Kriterien. Diese Definition bleibt sehr vage, soll aber die je vorliegenden kommunalen Bedürfnisse und Herausforderungen (*subjugated knowledge*) miteinbeziehen und sich nach den vorliegenden Differenzlinien richten (*community definition*, ebd.).

Für die Inklusionsforschung lässt sich ein enges Verständnis in empirisch ausgerichteten Artikeln feststellen, während kritische oder normativ argumentierende Publikationen eher ein weites Inklusionsverständnis verwenden (ebd., S. 446). Die Abstufung lässt sich allerdings auch aus dem wissenschaftlichen Kontext lösen und auf andere Verwendungsfelder übertragen, wie z.B. ministeriale oder offiziell proklamierte Inklusionsdefinitionen (vgl. Abschnitt 3.1).

2.2 Universalistisches Prinzip in lokalen Kontexten

Inklusion, so macht die Annäherung an den Begriff deutlich, muss als Prozess verstanden werden, der seinen Ausgangspunkt an den je vorliegenden, strukturellen Teilhabebarrieren bestimmter Gesellschaftsformen und -bereiche nimmt. Dadurch lässt sich der Inklusionsbegriff als allgemeines, universalistisch und menschenrechtlich fundiertes Prinzip zwar fassen, variiert in seiner Bedeutung aber je nach nationalen bzw. lokalem Kontext (Jahnukainen, 2015).

Als Beleg dafür kann das internationale Review von Holmqvist und Lelinge (2021) mit Fokus auf dem kollaborativen Lernen von Lehrkräften in inklusiven Settings gelten. Sie unterscheiden vier Definitionen von schulischer Inklusion, deren Verwendung von den Problemstellungen in bestimmten Bildungssystemen abhängen: *Classroom Inclusion*, *Basic Inclusion*, *General Inclusion* und *Content Inclusion* (ebd., S. 825/826).

Classroom Inclusion bezieht sich inhaltlich auf Fragen der professionellen Umsetzung inklusiver Bildung in Bildungssystemen, die Schüler:innen mit SEN grundsätzlich Zugang zu Regelschulen ermöglichen. Studien, die einen solchen Inklusionsbegriff zugrunde legen, stammen größtenteils aus dem angloamerikanischen Raum, speziell aus den USA. Professionalisierung für Inklusion auf Unterrichtsebene bildet den Kern dieser Studien (ebd., S. 826).

Basic Inclusion wiederum bezieht sich auf die Forderung nach Teilhabe an formeller Bildung in Systemen, in denen der Bildungszugang speziell für Schüler:innen mit SEN nicht garantiert ist. Ein Mangel an ausgebildeten sonderpädagogischen Lehrkräften oder Unterstützungsstrukturen führe z.B. in Südafrika oder Hongkong zum Ausschluss dieser Schüler:innengruppe sowohl in segregierten als auch in Regelschulsettings (ebd.).

Im Gegensatz dazu meint Inklusion im Sinne der *General Inclusion* einen allgemeineren pädagogischen Ansatz, der neben der Differenzlinie der Special Needs den Fokus auf „at-risk“ Gruppen von Schüler:innen richtet (ebd., S. 825). Studien basierend auf diesem Verständnis wurden in Kanada, den USA und Hongkong durchgeführt und untersuchen Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften (ebd., S. 827).

Inhaltlich ähnlich ist die *Content Inclusion* konturiert. Auch diese legt ein weites Inklusionsverständnis an, welches sich auf vulnerable Schüler:innengruppen bezieht. Der Fokus liegt hier jedoch auf der Verbesserung des Unterrichts sowie Prävention von Exklusion und weniger in den Einstellungen und Überzeugungen. Studien, die einen solchen Inklusionsbegriff verwenden stammen aus den USA, beziehen sich auf fachdidaktische Aspekte und deren Wirksamkeit wie z.B. die Evaluation von Modellen zur Förderung der Lesekompetenz (ebd.).

Hier ist ersichtlich, welche Dimensionen je nach betrachtetem Kontext in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit schulischer Inklusion einfließen: Der generelle politische Rahmen, die Ressourcenlage, die Untersuchungsebene oder die betrachteten Schüler:innengruppen.

Auch innerhalb eines nationalen Systems ergeben sich Bedeutungsverschiebungen des Inklusionsbegriffs. Für den deutschsprachigen Diskurs macht z.B. Hinz (2013) auf die unterschiedlichen Verwendungen des Begriffs je nach Bezugsgruppe und Kontext aufmerksam. Während auf rhetorischer Ebene in der Regel ein weites Inklusionsverständnis konsensfähig ist, bezieht sich der bildungspolitische Diskurs oftmals auf den Abbau des Förderschulsystems (De-Segregation) und wird in pädagogisch-didaktischen Diskursen auf die Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) bzw. die Kategorie Behinderung enggeführt, also im Sinne von Integration verstanden.

Diese lokale, nationale und internationale Varianz motiviert und erschwert Vergleichsstudien gleichermaßen (Graham & Jahnukainen, 2011; Jahnukainen, 2015; Powell, 2011). Zwar definieren spezifische Problemlagen die jeweiligen Ansatzpunkte zur Implementierung inklusiver Bildung sowie das vorherrschende Verständnis von Inklusion; durch Kontrastierung lassen internationale Vergleiche aber zugleich hervortreten, was jeweils möglich und was nötig ist. So sind z.B. Schulstrukturen historisch gewachsen und kulturell überformt, lassen sich aber trotzdem hinsichtlich zentraler Dimensionen besonders auf struktureller Ebene vergleichen (Van Ackeren et al., 2021). Vergleichspunkte wären hier die übergeordnete Schulstruktur, Finanzierung und (Personal-)Ressourcen, unterschiedliche Definitionen von Behinderung und/oder Kategorien sonderpädagogischer Förderung (Powell, 2016). Methodisch weitestgehend unproblematische Vergleichspunkte sind zudem demographische Merkmale.

Groß angelegte internationale Vergleichsstudien wie PISA (OECD, 2019) dienen zudem als Orientierungspunkte für die Leistungsstärke oder Chancengerechtigkeit nationaler Bildungssysteme und können dadurch Einfluss auf die Bildungssteuerung nehmen. Ein wesentlicher Katalysator für den Ausbau von Gesamt- und Ganztagschulen sowie für die Heterogenitätsforschung war der durch die erste Teilnahme Deutschlands an der PISA-Studie ausgelöste „PISA-Schock“ (Budde, 2012). Dieser bestand im Wesentlichen in der – speziell im internationalen Vergleich – starken Abhängigkeit des Bildungserfolges von der sozialen Herkunft der Schüler:innen in Deutschland. Die konsekutiven Veränderungsimpulse orientieren sich wiederum an Bildungssystemen, die Leistungsstärke und Chancengleichheit in der Breite weitaus besser vereinbaren können als das deutsche. Bis heute bilden skandinavische Bildungssysteme –

besonders das finnische – oder Kanada die Speerspitze leistungsstarker und vergleichsweise chancengerechter Bildungssysteme (OECD, 2019).

Für die qualitative Sozialforschung sind systematisch vergleichende, internationale Studien eher die Ausnahme. Jahnukainen (2015) kann allerdings im Vergleich zwischen Alberta und Finnland Unterschiede im Inklusionsverständnis von Schulleitungen beider Länder zeigen. Unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren wie der unterschiedlichen Bildungssteuerung oder der Entwicklung diagnostizierter SEN lassen sich aus Studien dieser Art Umsetzungsstrategien inklusiver Bildung auf unterschiedlichen Ebenen der Vergleichssysteme destillieren, die dann wiederum hinsichtlich ihrer pädagogischen oder finanziellen Konsequenzen bzw. Kosten diskutierbar werden (Jahnukainen, 2011). Ebenso lässt sich unter der Schicht standardisierbarer Kennwerte herauskristallisieren, wie bildungspolitische Entscheidungen und Rahmenbedingungen jenseits offizieller Rhetorik aus Sicht zentraler Akteure empfunden, bewertet und gedeutet werden (Jahnukainen, 2015).

3. Inklusion in Alberta (Kanada) und Nordrhein-Westfalen

Kanada gilt insgesamt als beliebtes Ziel für vergleichende Bildungsforschung, speziell mit Blick auf die Umsetzung inklusiver Bildung sowie dem Umgang mit Multikulturalität bzw. Diversität (Graham & Jahnukainen, 2011; Hinz 2006, 2007; Hargreaves & O'Connor, 2017; Jahnukainen, 2015; Klopsch & Sliwka, 2021; Köpfer, 2013; Sliwka & Klopsch, 2018).

Kanada wurde dabei aus Sicht deutscher Inklusionsforscher bisher vorwiegend ethnologisch untersucht (Hinz 2006, 2007; Köpfer, 2013). Untersuchungen dieser Art betonen, dass ein internationaler Vergleich zwar nicht zu direkt transferierbaren Erkenntnissen führe, aber verdeutliche, wie sich die Realität bzw. der Status-Quo des deutschen Bildungssystems einer sich in Kanada stärker abzeichnenden Vision der *full-inclusion* schrittweise nähern könne (Hinz, 2006). Kanada wird in solchen Untersuchungen entsprechend als „Nordstern“ für inklusive Bildung verbildlicht (ebd., S. 95).

Ein Vergleich zwischen NRW und Alberta offeriert – so die Vermutung vorab – besonders Schulentwicklungsimpulse für NRW. Denn Kanadas Reputation als potenzieller Orientierungspunkt für die Umsetzung inklusiver Bildung trifft auf eine speziell in NRW stagnierende inklusive Schulentwicklung (Kottmann et al., 2024). Z.B. bemängelt der jüngste Monitoring-Bericht der Vereinten Nationen zur Umsetzung der UN-BRK in Deutschland „falsche Vorstellungen und negative Wahrnehmungen von inklusiver Bildung“, „fehlende Barrierefreiheit und Vorkerhungen in öffentlichen Schulen“ sowie „eine unzureichende Schulung von Lehrkräften und nicht lehrendem Personal im Hinblick auf das Recht auf inklusive Bildung [und] die unzureichende Weiterentwicklung von spezifischen Kompetenzen und Unterrichtsmethoden“ (DIM, 2022, S. 14). Empfehlungen richten sich u.a. an einen schnelleren Abbau des Förderschulsystems, eine weitere Öffnung der Regelschule sowie Barrierefreiheit und eine fortlaufende Professionalisierung des schulischen Personals (ebd., S. 14/15).

Der hier vorgenommene Vergleich bezieht sich dabei auf zwei miteinander verknüpfte Facetten inklusiver Bildung: der multiprofessionellen Kooperation sowie der Ausgestaltung von Berufsrollen inklusionsrelevanter beruflicher Akteure. Angestrebt ist ein Vergleich in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I – hier scheinen Schulentwicklungsimpulse für NRW besonders wichtig zu sein (Gresch et al., 2021; Kottmann et al., 2024). In der Folge werden Eckpunkte in der Umsetzung von Inklusion in Alberta hervorgehoben und der Fokus auf multiprofessionelle Kooperation als Vergleichspunkt darauf basierend plausibilisiert.

Zwischen NRW und Alberta gibt es Gemeinsamkeiten, die Vergleichbarkeit tendenziell gewährleisten, aber auch hinreichend Unterschiede bis Kontraste, um Impulse für die inklusive Schulentwicklung zu ermöglichen. Gemeinsamkeiten beziehen sich besonders auf vergleichbare Bildungsausgaben sowie ein weitestgehend öffentlich finanziertes Bildungssystem (Sliwka & Klopsch, 2018). Zudem sind NRW und Alberta Teil eines föderalen Bildungssystems, das sich an westlich-demokratischen und damit menschenrechtlichen Prinzipien orientiert (ebd.; Jahnukainen, 2015).

In Alberta sind – wie in Kanada im Ganzen – die für Deutschland von der Monitoring-Stelle der UN geforderten Empfehlungen größtenteils Realität: Das Förderschulsystem ist weitestgehend abgebaut und inklusiver, auf adaptive Planung und Durchführung ausgerichteter Unterricht ist Teil offizieller Berufsbeschreibung aller Lehrkräfte (Government of Alberta, 2018; Köpfer, 2013; Sliwka & Klopsch, 2018). Zudem gelten Schulen in Alberta als kooperativ aufgebaut (Hargreaves & O’Connor, 2017) und orientieren sich in besonderem Maße an dem Kooperationskonzept der *Professional Learning Communities* (PLCs, Sliwka & Klopsch 2018; deutsch: Professionelle Lerngemeinschaft, PLG, Bensen & Rolff, 2006).

Professionalisierung bildet damit eine besondere Zielstellung kooperativer Aktivitäten in Alberta (OECD, 2020; Osmond-Johnson et al., 2017). Zudem ist ein zentrales Ergebnis der ethnologisch ausgerichteten Kanada-Forschung, dass besonders inklusionsorientierte Provinzen (z.B. New Brunswick) nonkategoriale und systemische Berufsrollen ausbilden (AuCoin et al., 2020; Hinz, 2008; Köpfer, 2013). Das trifft besonders auf unterrichtsnahe, sonderpädagogisch ausgerichtete Berufs- bzw. Akteursgruppen zu wie sonderpädagogische Lehrkräfte (*Educational Support Teacher*) und assistierende Berufsgruppen (*Teaching Assistants*, Porter, 1991). In Alberta finden sich ähnliche Ausrichtungen für sog. *Learning Coaches* (LC, Abschnitt 5.3.1) oder *Educational Assistants* (EA, vgl. Abschnitt 5.4) ebenfalls (Alberta Education, 2011; ATA, 2000/2023).

Schließlich sticht Alberta unter den kanadischen Provinzen durch ein international teils hochgelobtes Bildungssystem hervor und gilt als eine „educational authority“ (Ärlesting & Johansson, 2020; Webber & Nickel, 2020). Dies wird besonders durch die konstant sehr guten Leistungen in internationalen Vergleichsstudien belegt (ebd., Sliwka & Klopsch, 2018). Alberta gelingt es dabei besonders gut, herkunftsbedingte Disparitäten der Schüler:innen im Bildungsverlauf zu kompensieren (Webber & Nickel, 2020).

In NRW wiederum wird die Bedeutung multiprofessioneller Teams für die Umsetzung inklusiver Bildung offiziell sowie im Forschungsdiskurs hervorgehoben (Batzdorfer & Kullmann,

2016; Lütje-Klose & Urban, 2014; MSB NRW, 2022a/b; Muckenthaler, 2019; Prengel, 2018; Wocken, 2013). Welche Berufsgruppen bzw. beruflichen Akteure dabei unter das Banner der Multiprofessionalität fallen, ob und welche Form der (teamförmigen) Kooperation dabei forciert wird und welche Aufgaben von welchen Akteuren jeweils übernommen werden (sollten) ist allerdings umstritten (vgl. Abschnitt 4.6, Demmer et al., 2017; Heinrich et al., 2014; Idel et al., 2019; Quante et al., 2022). Die für die Umsetzung schulischer Inklusion als notwendig erachtete Zusammenführung verschiedener beruflicher Expertisen ist im Gegenteil selbst konfliktbehaftet und gilt im Sinne von Rollenaushandlungsprozessen als Faktor gelingender Kooperation (Lütje-Klose & Urban, 2014; Neumann et al., 2021). Zudem bergen scheiternde Rollenaushandlungen hier die Gefahr, einer unterkomplexen Umsetzung von Inklusion und ggf. sogar exkludierenden Praktiken sowie Deprofessionalisierungsprozessen Vorschub zu leisten (z.B. Blasse, 2022; Idel et al., 2019).

Die hier kursorisch dargestellten Unterschiede legen nahe, dass sich aus einem Vergleich multiprofessioneller Kooperation in NRW und Alberta Orientierungspunkte und Impulse für die inklusive, multiprofessionelle Schulentwicklung in NRW destillieren lassen können. Inwiefern sich diese Orientierung als Leitlinie für den Status Quo in Deutschland bzw. NRW aufrechterhalten lässt, wird Gegenstand der Diskussion dieser Arbeit sein (s. Abschnitt 10.5). Für einen qualitativen Vergleich multiprofessioneller Kooperation aus Perspektive unterrichtender Lehrkräfte, der in dieser Arbeit angestrebt wird, ist es vorab wichtig, Vergleichspunkte zu setzen und hinsichtlich verschiedener Rahmenbedingungen einzuordnen (van Ackeren et al., 2021).

3.1 Verständnis schulischer Inklusion und Rolle der Sonderpädagogik

Ein deutlicher Unterschied zwischen Alberta und NRW findet sich schon in offiziellen Definitionen inklusiver Bildung. Im Falle NRWs verweist das Schulministerium darauf, dass

„die Landesregierung das Ziel [verfolgt], Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung bestmöglich zu fördern. Die Schulen des Gemeinsamen Lernens und die Förderschulen werden dabei gleichermaßen unterstützt. Eltern sollen eine echte Wahl zwischen einer allgemeinen Schule und einer Förderschule haben. [...] Dabei steht die Qualität der individuellen Förderung im Zentrum der Anstrengungen“ (MSB NRW, o.D.)

Dieses Inklusionsverständnis entspricht am ehesten der oben genannten (s. Abschnitt 2.1) spezialisiert-individualisierten Auffassung von Inklusion, auch wenn es sich nicht ausschließlich auf Schüler:innen mit SPF bezieht. Da das Ziel aber die individuelle Förderung ist und unterschieden Förderschulen als Teil inklusiver Bildung beschrieben werden, liegt ein Bezug zur

sonderpädagogischen Förderung als Kerngedanke diesem Inklusionsverständnis zugrunde. Die Betonung eines „echten“ Elternwahlrechts kann dabei auch so gelesen werden, dass die allgemeine Schule bisher *keine* echte Wahl hinsichtlich der Qualität der individuellen Förderung für Schüler:innen mit SPF darstellt. Im Falle Albertas wird ein enges Verständnis direkt aufgebrochen:

„Inclusion is not just about learners with special needs. It is an attitude and approach that embraces diversity and learner differences and promotes equal opportunities for all learners in Alberta. Alberta’s education system is built on a values-based approach to accepting responsibility for all children and students. Every learner has unique needs. Some learners have profound and ongoing needs and others have short-term or situation-based needs. This calls for flexible and responsive learning environments that can adapt to the changing needs of learners.“ (Alberta Education, o.D.a)

Diese Definition konzipiert Inklusion als Einstellung und Ansatz (*attitude and approach*) mit dem Ziel gleicher Lernmöglichkeiten. Diese sind für unterschiedliche Schüler:innen unterschiedlich gelagert, sodass eine flexibel-responsive Lernumgebung Kern des Inklusionsgedankens bildet. Damit entspricht diese Definition am ehesten einer generalisiert-individualisierten Vorstellung von Inklusion.

Weiter wird ausgeführt, was eine solche responsive und flexible Lernumgebung bedeuten kann (ebd.). Je nach vorliegenden Lernbedürfnissen wird ein durchgängig gemeinsamer Unterricht mit Unterstützung, Kleingruppenförderung mit Unterstützung, separate Klassen (*specialised classroom*), Einzelbetreuung oder eine Kombination dieser Maßnahmen genannt (ebd.). Dieser Ansatz wird als *Continuum of Services* (Loreman, 2014) oder *Continuum of Supports* (Alberta Education, o.D.a) bezeichnet.

Zudem ist die Umsetzung von inklusiver Bildung in Alberta insgesamt nach einem dem *Response-to-Intervention* vergleichbarem Ansatz geordnet (Hinz, 2013; Grummt, 2019). Dieser Ansatz intensiviert die individuelle Förderung pyramidenförmig nach vorliegendem Bedarf und unterscheidet *Universal Supports*, *Targeted Supports* und *Individualized Supports*.

Universelle Unterstützung (*universal supports*) bildet dabei die Grundlage und bezieht sich auf die allgemeine Lernumgebung, von der alle Schüler:innen akademisch, sozial und hinsichtlich ihres schulischen Wohlbefindens profitieren können sollen. Zielgerichtete Unterstützungsmaßnahmen (*targeted supports*) bestehen in zusätzlichen Fördermaßnahmen und Interventionen, die bestimmte Fähigkeiten fördern und Teilhabebarrieren abbauen sollen, die entweder das Lernen oder das sozial-emotionale Wohlbefinden betreffen. Die Stufe der individuellen Unterstützungsmaßnahmen (*individualized supports*) sind für Schüler:innen konzipiert, die

schwerwiegende und andauernde Herausforderungen im Lernen aufweisen und werden dann angewendet, wenn die beiden Förderstufen nicht ausreichend effektiv sind („severe or pervasive challenges that require changes to supports and services beyond the universal and targeted supports provided“, Alberta Education, o.D.a).

Im Gegensatz dazu bleibt die ministeriale Richtliniensetzung für Inklusion in NRW stark auf sonderpädagogische Förderbedarfe und die Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte bezogen, wie sie in den „Leitlinien Gemeinsames Lernen“ beschrieben werden (MSB NRW, 2022a, S. 3). Diese betonen zwar, dass die Umsetzung Gemeinsamen Lernens in berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit geleistet und gemeinsam verantwortet werden sollen; wie die konkreten Aufgaben für Regelschullehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte oder andere pädagogische Fachkräfte gestaltet wird, soll auf Ebene der Einzelschule und dem jeweils vorliegenden Inklusionskonzept festgelegt werden (ebd. S. 3/8). In Frage kommen innerschulisch sowohl ein durchgängiger Gemeinsamer Unterricht als auch zeitweise externe Differenzierung. Zudem sollten sonderpädagogische Ressourcen dezidiert für den Unterricht von Schüler:innen mit SPF genutzt werden (ebd., S. 3, vgl. Textor, 2018).

In Alberta findet sich also hinsichtlich des Inklusionsverständnisses kein expliziter Bezug zur SEN. In der rechtlichen Rahmung und Beschreibung der Standards der SNE, die inzwischen ca. 20 Jahre alt ist, finden sich allerdings einige ergänzende Hinweise zur Umsetzung. Diese richten sich vorwiegend an die *School Boards*, also die Ebene der Schulverwaltung. Eine inklusive, wohnortnahe Schule wird dabei als „first placement option“ hervorgehoben (Alberta Education, 2004, S. 10). Zudem werden Transparenz und eine konsensuelle Entscheidungsfindung zwischen (wenn angemessen) dem oder der betreffenden Schüler:in, ihren Erziehungsberechtigten und Verantwortlichen der *School Boards* über eine angemessene Lernumgebung als Vorgabe beschrieben. Die *School Boards* sind durchgehend verantwortlich für die Implementierung sonderpädagogischer Unterrichts- und Beschulungsangebote in den von ihnen verwalteten Schulen.

Die Schulen wiederum müssen für alle Schüler:innen mit SEN einen individuellen Förderplan (*Individualised Programme Plan*, IPP) entwerfen. Dieser wird im Team von Lehrkräften, Schulleitung, Eltern, wenn angemessen den Schüler:innen selbst, so wie ggf. weiteren Berufsgruppen wie Assistenzkräften entworfen, umgesetzt und evaluiert. Eltern haben jederzeit das Recht, die Förderplanung einzusehen und dieser zu widersprechen (ebd., S. 10/11). Dementsprechend gilt gegenüber Eltern eine starke Begründungspflicht in der Förderplanung.

Die oben genannten Förderstufen der universellen, zielgerichteten und modifizierten Unterstützung finden sich bezogen auf SEN hinsichtlich der Anpassung (*Accommodation*) und der Modifizierung (*Modification*) des provinzwweit vorgegebenen Curriculums: Anpassungen entsprechen dabei Lernzielgleichheit mit zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen, Modifizierung erlaubt Lernzieldifferenz und entsprechend intensivierete Unterstützungsmaßnahmen.

Hierfür muss eine entsprechende Förderdiagnostik (*Psychoeducational Assessment*) vorliegen (Alberta Education, 2004, S. 2). Diese wird – anders als das AO-SF-Verfahren¹ in NRW – in der Regel durch schulexternes, spezialisiertes Personal und nicht durch sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte vorgenommen. Insgesamt orientiert sich die SNE deutlich mehr an den von der Weltgesundheitsorganisation proklamierten Systematisierungen von Behinderung als an schulischen Förderbedarfen (Textor, 2018). Entscheidungen über Zieldifferenz oder -gleichheit werden basierend auf den außerschulisch festgestellten Behinderungsformen getroffen.

3.2 Unterschiede in der Schulstruktur und Lehrkräftebildung

Ausgewiesene Förderschulen gibt es in Alberta nicht, obwohl unter dem Banner der freien Schulwahl, die in der Provinz als sehr wichtig gilt, klar sein soll, welche Schulen (inoffiziell) Förderschulen sind (Loreman, 2014). Es finden sich zudem alle gängigen Förderformen von der Vollzeitinklusion, über die Teilzeitinklusion sowie den durchgängigen Unterricht in Förderklassen als *special needs programmes* der jeweiligen Schulen wieder (ebd. S. 49). Insgesamt folgt die Umsetzung von Inklusion einer Philosophie der *Least Restrictive Environment* (Hinz, 2008). Die Beschulung von Schüler:innen mit SEN erfolgt demnach in der Umgebung, die als am wenigsten restriktiv bzw. am angemessensten gilt, d.h. die besten Entwicklungsprognosen erlaubt.

Die grundsätzliche Schulstruktur beginnt mit einer siebenjährigen Grundschulzeit, zu der auch eine einjährige Vorschulzeit (*Kindergarten*) gehört. Der Sekundarschulbereich ist in der Regel in eine dreijährige *Junior-High-School* (JHS, Jahrgänge 7-9) und eine ebenfalls dreijährige *Senior-High-School* (Jahrgänge 10-12) gegliedert. Eine besondere Rolle kommt auch hier den Distrikten/Divisionen bzw. *School Boards* zu, die für die lokale Ressourcenzuweisung, die

¹ Die *Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung* (AO-SF) legt besonders in Abschnitt 2 (§10-§20) den rechtlichen Rahmen zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs fest (MSB NRW, 2005/2022).

Evaluation der Schuleffektivität und damit verbunden für die pädagogische Rahmensetzung durch Fortbildungsangebote verantwortlich ist.

Je nach Distrikt unterscheiden sich die Schulstrukturen: Während die Einteilung in eine sechs- bzw. siebenjährige Grundschulzeit und eine jeweils dreijährige *Junior-* und *Senior-High-School* entweder in integrierter oder strukturell differenzierter Form die Regel sind, finden sich in manchen Distrikten Schulformen, in denen Elementar-, Primar- und Sekundarstufe bis zur Junior- bzw. Senior High School gebündelt sind (K-8 oder K-12 Schulen). Zudem sind *Senior-High-Schools* mitunter vierjährig (9-12). Eine stärkere Leistungsdifferenzierung findet erst in der *Senior-High-School* statt: Hier gibt es vier Leistungsstufen für die Kernfächer, Schüler:innen mit SEN im Bereich der Lernschwierigkeiten wird eher lebenspraktischer und berufsvorbereitender Unterricht zuteil (sog. *Knowledge & Employability* Kurse, Alberta Education, o.D.b). Bis zur *Senior-High-School* sind die Klassen in der Regel inklusiv und es wird von allen Lehrkräften eine differenzierte Unterrichtsdurchführung erwartet.

Das öffentlich finanzierte Schulwesen ist in 62 *School Authorities* unterteilt – Private und Charter Schools werden hier nicht mitgezählt. Diese sind für die Verwaltung von 1945 Schulen zuständig (ASBA, 2024). Die Relation zwischen der Bildungsverwaltung und den Einzelschulen ist damit deutlich höher als in NRW. Hier ist die Schulverwaltungsebene in fünf Bezirksregierungen und 53 Schulämter aufgeteilt, denen insgesamt 5023 Schulen zugeordnet sind (MSB NRW, 2024).

Die deutlich engere Relation von Schulämtern und Einzelschulen in Alberta spiegelt einen weiteren offenkundigen Unterschied zwischen NRW und Alberta: NRW verfügt über eine deutlich höhere Bevölkerungsdichte und eine höhere Anzahl an Schüler:innen. So betrug die Bevölkerungsdichte 2021 in NRW 525 Einwohner/km² (Statista, 2025), in Alberta 6,7 Einwohner/km² (Statistics Canada, 2022). In NRW wurden im Schuljahr 2023/24 2.498.867 Schüler:innen beschult (MSB NRW, 2024), im deutlich dünner besiedeltem Alberta im selben Schuljahr 800.038 Schüler*innen (Alberta Education, o.D.d).

Operativ ist die wichtigste Position innerhalb eines Distrikts die des *Superintendents*, welcher für Schwerpunktsetzungen in der Bildungssteuerung verantwortlich ist. Daneben gibt es für verschiedene organisatorische Fragen unterschiedliche Zuständigkeiten, oft eine:n Koordinator:in für Inklusion (*inclusive education coordinator* bzw. *director*) oder Lernunterstützung (*learning services*), aber auch Positionen für den öffentlichen Nahverkehr oder Gebäudemanagement. Damit ist inklusive Bildung in Alberta auch eine Frage der jeweiligen Schwerpunktsetzung einzelner Schuldistrikte. Forschung aus anderen kanadischen Provinzen hebt z.B. die

höhere inklusive Grundorientierung katholisch-christlicher Schuldistrikte gegenüber rein öffentlichen hervor (Hinz, 2007, Köpfer, 2013).

Zudem werden die ländlichen, weniger dicht besiedelten Schuldistrikte gegenüber den urbanen als inklusionsorientierter beschrieben (Loreman et al., 2015). So existiert in der Provinzhauptstadt Edmonton eine elaborierte Übersicht über *Specialized Programming*, welches kategorial auf vorliegende, diagnostizierte Unterstützungsbedarfe zugeschnitten ist (z.B. Hochbegabung oder Autismus) und in Form segregierter Förderung umgesetzt werden kann. Offiziell heißt es hier: „Students attending a specialized program [...] learn alongside similar-aged classmates who require similar supports and services.“ (Edmonton Public Schools, o.D.). Den Rückgriff auf segregierte Unterrichtssettings bei starken Lern- und Verhaltensauffälligkeiten hebt auch eine qualitative Vergleichsstudie zwischen den Grenzen inklusiver Bildung in Alberta und Finnland hervor (Jahnukainen, 2015). Im Unterschied zu NRW („echte“ Wahl der Eltern zwischen allgemeinbildender und Förderschule) ist der Besuch einer inklusiven Schule aber trotzdem der Standard (*first placement option*) und eine Abweichung muss entsprechend gut begründet sein (Alberta Education, 2004; Loreman, 2014).

Trotzdem kommt der Trennung des Lehrberufs in Regelschul- und Sonderpädagogik in Alberta eine weitaus geringere Bedeutung zu als in NRW. Das spiegelt sich auch in der Ausbildung der Lehrkräfte. In Alberta ist in der Regel ein vierjähriges Bachelor-of-Education (BEd) Studium oder ein anderes Bachelorstudium, das um einen zweijährigen BEd ergänzt wird (*after degree*) Voraussetzung, um als Lehrkraft zertifiziert zu werden (Loreman, 2014). Zudem ist für eine vorläufige Lehrbefugnis ein zehnwöchiges, begleitetes Praktikum einer Grund- oder High-School nötig. Darüber hinaus sind 400 Tage Lehrerfahrung sowie zwei erfolgreich bestandene formale Evaluationen der Unterrichtspraxis Bedingung für eine dauerhafte Lehrbefugnis (Alberta Education, o.D.e).

SNE ist dabei ein möglicher Schwerpunkt innerhalb des BEd Studiums, der von einigen, aber nicht von allen Universitäten angeboten wird. Spezialisierungen erfolgen für bestimmte Teilbereiche inklusiver oder SEN-orientierter Bildung, z.B. hinsichtlich des Unterrichts von Schüler:innen mit Sinnesbeeinträchtigungen. Zudem ist ein Schwerpunkt in SEN in Alberta keine Voraussetzung um als Lehrkraft für Schüler:innen mit SEN zu arbeiten (Loreman, 2014). Inklusionsbezogene Kompetenzen werden in der Lehrkräfteausbildung entweder durch eigene Kurse mit Bezug zu SEN oder zu differenzierter Unterrichtsdurchführung angeboten, teilweise aber auch als „content infused approach“ querschnittlich in verschiedene Kurse integriert (Loreman 2014, S. 53).

Für weiterführende Karriereoptionen, z.B. für die Qualifikation als Schulleitung oder als *Superintendent* auf Ebene der Schulverwaltung, müssen Lehrkräfte spezialisierte Master-Kurse absolvieren. Diese werden auch im Bereich der *Educational Psychology* angeboten, die wiederum für die Diagnose von SEN wichtig ist, in der Regel aber nicht von praktizierenden Lehrkräften durchgeführt wird (Alberta Education, o.D.c).

3.3 Diagnostik und Prävalenz sonderpädagogischer Förderkategorien

SEN-Kategorien sind im Vergleich zu NRW stark medizinisch geprägt und stärker differenziert. Die drei Förderstufen der universellen, spezialisierten und individualisierten *Supports* sind mit dieser SEN-Diagnostik verknüpft (s. Abschnitt 3.1).

In Alberta gibt es insgesamt vier Oberkategorien von Special Needs, die in 21 Unterkategorien differenziert werden. Jeder Kategorie entspricht dabei ein numerischer Code. Die Finanzierung selbst erfolgt für die Distrikte basierend auf den innerhalb der Bezirke vorliegenden Verteilung dieser Codes. Besondere Ressourcen werden zudem für die *Early Childhood Services* sowie für als schwer- oder mehrfach beeinträchtigt diagnostizierte Schüler:innen bereitgestellt (Alberta Education, o.D.d).

Die SEN-Oberkategorien sind in „mild and moderate“ und „severe disabilities“ sowie eine Kategorie für Mehrfachdiagnosen unterteilt, also nach Schweregrad der Beeinträchtigung. Während diese drei Diagnosekategorien um den defizitorientierten Begriff der Behinderung (*disability*) zentriert sind, umfassen die SEN ebenso die nicht weiter differenzierte Kategorie „gifted“ (Hochbegabung). Kriterium ist also auch hier eine Abweichung von alterstypischen Lern- und Verhaltensnormen, die jeweils Differenzierungen in der Lernumgebung begründet. Moderate und schwerwiegendere (nach Häufigkeit ihrer Diagnose auch *high-* bzw. *low-incidence disabilities* genannt, Jahnukainen, 2015) sind in elf bzw. acht Unterkategorien unterteilt. Durch die Einteilung nach Schweregrad entstehen dabei allerdings Dopplungen: kognitive Beeinträchtigungen können gering, moderat oder schwerwiegend ausfallen. Emotional-soziale Beeinträchtigungen, Mehrfachbehinderungen, physisch-medizinische Beeinträchtigungen, Hör- und Sehbeeinträchtigungen werden entweder in leichter/moderater Form oder in schwerwiegender Form diagnostiziert.

Zudem beziehen sich jeweils zwei Codes in der *mild/moderate* und *severe* Kategorie auf die oben erwähnte Frühförderung (*Early Childhood Services*): Leicht/moderat ausgeprägte Kategorien sind dabei Entwicklungsverzögerungen und nicht näher spezifizierte leichte/moderate Behinderungen; in der „severe“ Kategorie finden sich seit dem Schuljahr 2021/22 schwere, aber auch moderate Sprachverzögerungen.

In die „mild/moderate“ Kategorien fallen schließlich Lern- und Kommunikationsbehinderungen.

Dieses Code-System ist komplex, bildet aber die Grundlage für finanzielle Zusatzaufwendungen durch die Provinz. Die Mittel werden von den *School Boards* verwaltet. Die Verknüpfung von Finanzierung und Diagnostik – die besonders hoch bei schwerwiegenden oder Mehrfachkodierungen ausfällt – hat zu starker Kritik geführt: Die Diagnose schwerwiegender Formen von Behinderung war finanziell lohnend für die Schuldistrikte und hat somit „Prämien“ auf deren Diagnostik gesetzt, die tatsächlich zu einem Anstieg diagnostizierter Behinderungen in der *severe* Kategorie geführt hat (Graham & Jahnukainen, 2011; Winzer & Mazurek, 2019).

Die Finanzierung der SEN-Education über Codes ist also umstritten. Sie erfolgt inzwischen nach einem auf drei Jahre prognostizierten Mittelwert, der aus den vorliegenden Codes innerhalb eines Distrikts berechnet wird. Trotzdem kritisiert die Gewerkschaft der Lehrkräfte in Alberta eine dauerhafte Unterfinanzierung des Bildungssektors (ATA 2021). Zudem wird betont, dass die Bildungsfinanzierung vom für Alberta wichtigen Erdöl Geschäft abhängt und dementsprechend schwanken kann (Osmond-Johnson et al., 2017, S. 7). Im Zusammenhang mit mangelnden Ressourcen bleibt auch Inklusion bzw. SNE ein dauerhaft umstrittenes Thema innerhalb Albertas (ATA, 2024; Winzer & Mazurek, 2019; Sokal & Katz, 2015).

In NRW gibt es hingegen sieben schulische Förderschwerpunkte. Schulische Förderbedarfe sind dabei nicht kongruent zu medizinischen Diagnoseverfahren, obwohl es hier Überschneidungen gibt – ein Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung geht nicht selten mit einer ADHS-Diagnose einher, die ein Arzt oder eine Ärztin stellen muss (MSB NRW, o.D.).

Die Förderbedarfe sind in Lern- und Entwicklungsstörungen (Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung/ESE, Sprache), die Sinnesstörung Hören, Kommunikation und Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung und schließlich Geistige Entwicklung (GG) unterteilt. Die Förderschwerpunkte und deren Diagnose münden in einer Empfehlung über den Förderort und den Bildungsgang des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin, die Entscheidung über den Förderort treffen schlussendlich die Eltern – die jeweilige Schulaufsichtsbehörde ist verpflichtet, den Eltern bei Vorliegen eines schulischen Förderbedarfs eine Förderschule und eine Schule des Gemeinsamen Lernens vorzuschlagen (MSB NRW, 2005/2022, §16).

Die Diagnose eines Förderschwerpunktes entscheidet auch darüber, ob Schüler:innen lernzielgleich oder -different unterrichtet werden. Die Feststellung eines Förderschwerpunktes Lernen oder Geistige Entwicklung ermöglicht dabei eine Lernzieldifferenz. Alle anderen

Förderschwerpunkte werden zielgleich unterrichtet, wobei es ebenso Überlappungen zwischen den Förderbedarfen gibt (z.B. Förderschwerpunkt Sehen und Bildungsgang Lernen).

Auch wenn es Überschneidungen zwischen den Kategorisierungen des SPFs/der SEN gibt, lassen sich die Kategorisierungssysteme nicht abschließend vergleichen. Parallelen lassen sich hinsichtlich der Oberkategorie *mild/moderate disabilities* und den Lern- und Entwicklungsstörungen (LES) feststellen. Diese machen den Großteil der Diagnosen in beiden Systemen aus: im Schuljahr 2022/23 fallen in Alberta 59,21% aller diagnostizierten SEN in die *mild/moderate* Überkategorie (Alberta Education, o.D. d), in NRW machen LES 70,25% aller festgestellten Förderbedarfe aus (MSB NRW, 2023). Allerdings reicht in Alberta das Vorliegen einer Lernbehinderung (*learning disability*) nicht für eine Adaption des Curriculums aus, während in NRW ein Förderschwerpunkt Lernen mit zieldifferentem Unterricht verbunden ist.

Ein statistischer Vergleich über Exklusionsquoten ist zwischen NRW und Alberta nicht möglich. Für NRW lässt sich ein Trend in der Integration bestimmter Förderschwerpunkte in das Regelschulsystem erkennen (Sekretariat KMK, 2022). Der Großteil des Inklusionsanteils (also derjenigen Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf, die eine allgemeinbildende Regelschule besuchen) machen die LES aus, Schüler:innen anderer Förderschwerpunkte werden zu großen Teilen separiert beschult (Inklusionsanteil LES: 54,5%, sonstige SPF: 19,9%, MSB NRW, 2023). Die Inklusionsquote (Anteil der Schüler:innen mit SPF an der Regelschule) ist dabei in der Sekundarstufe 1 besonders an Gesamt- und Sekundarschulen hoch ausgeprägt (ebd.).

Ältere Daten zur Inklusionsquote in Alberta taxieren diese auf 67%. Aufgrund der möglichen Förderarrangements teilen sich diese 67% aber nochmals in durchgehende Inklusion in einer Klasse (64%), Unterricht in einer Förderklasse (23%) und Unterricht in Regel- und Förderklasse (24%, Kohen et al., 2010) auf. Eine statistische Erfassung der Exklusions- und Inklusionsquoten wird dadurch erschwert, dass Förderschulen offiziell nicht als solche gekennzeichnet sind (Loreman, 2014, S. 50).

Auffällig ist im Ländervergleich auf die deutlich höhere Förderquote (Anteil der Schüler:innen mit SPF/SEN an der gesamten Schüler:innenpopulation) in Alberta. Während diese auch in NRW zwischen 1991 und 2023 deutlich von 4,4% auf 9,7% gestiegen ist (LES: 7,1%, Sonstige: 2,6%, MSB NRW, 2023), liegt sie im Schuljahr 2020/21 in Alberta bei 15,45% (9,14% *mild and moderate*, 5,3% *severe disabilities*, Alberta Education, o.D.d).

Der steigende Inklusionsanteil in NRW ist dabei nur mit Blick auf die insgesamt steigende Förderquote angemessen interpretierbar (Klemm, 2018). Beide Trends – mehr Schüler mit

diagnostizierten Förderbedarfen und/oder Beeinträchtigungen an Regelschulen und eine insgesamt steigende Förderquote – zeigen sich auch international (Jahnukainen, 2015; Powell, 2011; Powell & Hadjar, 2018). Dadurch steigt in einigen Bildungssystemen die Anzahl exklusiv und integrativ unterrichteter Schüler:innen. Dieser Befund wird als Paradox der *Special Education* beschrieben (Powell, 2011).

Diesen Vergleichspunkten folgend, zeigen sich deutliche inklusionsbezogene Unterschiede zwischen Alberta und NRW. Die Unterschiede bündeln sich in der Umsetzung sonderpädagogischer Förderung bzw. der SEN-Education in beiden Bildungssystemen. Besonders die Betonung sonderpädagogischer Expertise und der ausdrückliche Unterrichtsbezug sonderpädagogischer Lehrkräfte in NRW bilden dabei einen Unterschied in der Umsetzung von Inklusion. Während in NRW ein kategorialer Bezug zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und der Gruppe der Schüler:innen mit SPF hergestellt wird, fehlt in Alberta eine genauere Bestimmung der SNE als Teil der inklusiven Bildung ebenso wie ein ausgewiesenes Profil von SEN-Lehrkräften oder eine Statistik über Förderschulbesuche. Zudem ergeben sich Unterschiede hinsichtlich der Diagnostik, besonders hinsichtlich der Förderschwerpunkte Lernen bzw. *Learning Disabilities*. Schließlich ist die SNE in Alberta mehr als Spektrum angelegt, welches – der pyramidenförmigen Förderphilosophie folgend – erst bei schwerwiegenden („severe“) Formen von Beeinträchtigungen zu einer Zieldifferenz führt.

Überspitzt formuliert wird in Alberta die Diagnostik spezialisiert, während Lehrkräfte entspezialisiert ausgebildet werden, während in NRW das Lehramt spezialisierter ist und sonderpädagogische Diagnostik mit umfasst.

In Alberta bilden damit Inklusion und SNE einen gewissen Gegensatz, der weite Inklusionsbegriff endet also bei der SNE und stellt sich tendenziell dichotom dar (Jahnukainen, 2015; Loreman, 2014). Gleichzeitig wird der Begriff der Inklusion als teilweise zu weit und entspezialisiert empfunden, da er die Kategorie Ability zu einfach unter das Banner von Diversität stellt (Sokal & Katz, 2015). In NRW hingegen verschränken sich Sonderpädagogik und Inklusion in einem – der offiziellen Rhetorik nach – engen Inklusionsverständnis. Hier wird wiederum die zu stark kategorial-arbeitsteilige Umsetzung einer engen, auf vorliegende SPF bezogenen Inklusion kritisch eingeschätzt (Kluge et al. 2024; Neumann et al., 2021; Reiser, 1998).

Gemeinsamkeiten finden sich schon in diesen vergleichenden Schlaglichtern hinsichtlich der Betonung gemeinsamer Verantwortungsübernahme aller Bezugs- und Berufsgruppen für Schüler:innen mit SPF/SEN und der Betonung von Multiprofessionalität in der Umsetzung eines

inklusive Bildungsanspruchs. Berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit hat damit in beiden Systemen einen hohen Stellenwert.

Wie eine teamförmige Förderplanung praktisch umgesetzt wird, *was* in den jeweiligen Systemen mit gemeinsamer Verantwortung jeweils gemeint ist und schließlich, wie sich Kooperationsarrangements in konkrete Tätigkeiten der Akteure übersetzen, ist bislang nicht vergleichend erforscht. Die meisten Befunde zur bildungsbezogenen Kanada-Forschung behandeln jeweils nur eine Perspektive (Köpfer, 2013; Sliwka & Klopsch, 2018).

Zuletzt lässt sich durch einen binationalen Vergleich die Frage tiefer diskutieren, wie multiprofessionelle Umsetzungsstrategien hinsichtlich des normativen Anspruchs inklusiver Bildung zu bewerten sind. Daran knüpft zugleich die Frage an, wie inklusive Bildung in einem international hoch anerkannten Bildungssystem wie dem Albertas (multi-)professionell umgesetzt wird, ohne in der Breite auf vergleichbar sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte zurückgreifen zu können. Anhand der (multi-)professionellen Umsetzungsstrategien inklusiver Bildung, die sich immer auch um eine angemessene sonderpädagogische Förderung zentriert, lassen sich Rückschlüsse über organisationale, interaktionale und professionelle Vorkehrungen zur Verbesserung inklusiver Schulentwicklung ziehen, welche sich dem hohen normativen Anspruch des skizzierten Inklusionsbegriffs potenziell weiter annähern kann. Da Herausforderungen inklusiver Bildung teils komplementär gelagert sind, ergeben sich durch eine vergleichende Perspektive Impulse für beide Systeme, speziell die Rolle der Sonderpädagogik in der Inklusion betreffend.

In der Folge wird zunächst der Kooperationsbegriff im Zusammenhang mit inklusiver Schulentwicklung umrissen, um dann um Spezifika multiprofessioneller Kooperation ergänzt zu werden (Kapitel 3). Auf dieser Darstellung fußend, lässt sich der international-vergleichende Faden durch eine Gegenüberstellung beruflicher Akteursgruppen an inklusiven Schulen wiederaufnehmen (Kapitel 4). Diese mündet in eine Präzisierung der Fragestellungen dieser Arbeit (Kapitel 5).

4. Inklusion und multiprofessionelle Kooperation

Die Schwierigkeiten universeller Empfehlungen für inklusive Schulentwicklung liegen nicht ausschließlich in der Kontingenz lokaler Barrieren, deren Überwindung jeweils unterschiedlich ausfallen kann. Sie ergeben sich auch aus inhärenten Spannungsfeldern sowohl des Bildungssystems als auch des Inklusionsbegriffs selbst. Diese wiederum begründen den Stellenwert (multi-)professioneller Kooperation für die inklusive Schulentwicklung (Fend, 2008; Kullmann 2023). Zugleich setzt die Verpflichtung zur Umsetzung der UN-BRK einen deutlichen Impuls für alle Ebenen der Schulentwicklung (Werning & Riecke-Baulecke, 2018), innerhalb derer die multiprofessionelle Kooperation als eine, wenn nicht die, katalysierende Prozessvariable gilt (Grosche et al., 2020; Kullmann, 2023).

Damit sind Inklusion und multiprofessionelle Kooperation auf zwei Argumentationslinien miteinander verknüpft: Zum einen lässt sich multiprofessionelle Kooperation als Antwort auf strukturelle Widerspruchslinien des Bildungssystems bzw. inhärente Spannungsfelder des Inklusionsbegriffs verstehen – hier nimmt multiprofessionelle Kooperation also eine kompensatorische Funktion ein (Wocken, 2013); zum anderen kann multiprofessionelle Kooperation als Katalysator für (inklusive) Schulentwicklungsprozesse gelten. Beide Aspekte sind dabei miteinander verschränkt.

4.1 Inklusion als Spannungsfeld und Schulentwicklungsimpuls

Spannungsfelder des Inklusionsbegriffs zeigen sich z.B. hinsichtlich eines engen und weiten Inklusionsverständnisses und – damit zusammenhängend – hinsichtlich des Umgangs mit Kategorisierungen (Katzenbach, 2015). Das enge, im Kern integrative Verständnis von Inklusion, bezieht sich auf maximierte Teilhabe besonders für die Gruppe von Menschen mit diagnostizierten Behinderungen, während das weite Verständnis intersektional konzipiert ist und Inklusion als systemische Anpassung auf prinzipiell alle praxisrelevanten Differenzkategorien versteht. Neben der Kategorie *Ability* wären das z.B. die soziale Herkunft (Blossfeld et al., 2019), Migrationserfahrungen und Sprache (Scherr & Niemann, 2012), Geschlecht (Thon, 2017) und deren wechselseitige Verschränkung (Walgenbach & Pfahl, 2017). Im Umgang mit solchen Differenzkategorien wird dabei auf die Schwierigkeit der Reifizierung hingewiesen: Kategorien wie Behinderung oder sonderpädagogische Förderung sind demnach wichtige Marker, um Benachteiligungen und konkrete Unterstützungsmaßnahmen sichtbar und überwindbar zu machen. Gleichzeitig bergen sie die Gefahr der Stigmatisierung und „Besonderung“ (*Othring*, Zick, 2017, S. 182), die oft negativ konnotiert sind und potenziell diskriminierenden Einstellungen und Handlungsvorschub leisten können (ebd.). Praktisch spiegelt sich dieses

Spannungsfeld z.B. im Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma wider, welches spezialisierte Unterstützung an ebenso spezialisierte Diagnostik koppelt (Wocken, 2013).

Zudem seien die Zielstellung inklusiver Bildung inhärent spannungsgeladen. Beispielhaft hierfür steht die Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger, 2019). Dementsprechend enthalte Inklusion als gleichberechtigte Zielstellungen Empowerment, Dekonstruktion und Normalisierung ausgegrenzter oder marginalisierter Gruppen, welche aber nicht gleichzeitig gültig sein können. Z.B. sei der Kampf um mehr Rechte für marginalisierte Gruppen und um eine gestärkte Gruppenidentität (Empowerment und Normalisierung) nicht mit dem Verzicht auf Kategorien (Dekonstruktion) vereinbar, während eine Normalisierung sozialer Vielfalt (Normalisierung und Dekonstruktion) die für den Kampf um Rechte wichtige Gruppenidentität ausschließe bzw. überflüssig mache (Empowerment, ebd.).

Unabhängig von inklusionsinduzierten, normativen Ansprüchen an Schulen, operieren diese in einem Spannungsfeld. Unter strukturfunktionalistischer Lesart sind Schulen Teil des gesellschaftlichen Subsystems „Erziehung“, welches nicht rein pädagogisch verstanden werden kann, sondern seine Leistungen im gesamtgesellschaftlichen Gefüge für und mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen wie dem politischen oder wirtschaftlichen System erbringt (Fend, 2008; Trautmann & Wischer, 2011). Schule, als eine der zentralen Institutionen des Erziehungssystems, müsse demnach gleichzeitig Selektionsanforderungen einer meritokratisch legitimierten Leistungsgesellschaft umsetzen und stärker ganzheitlich-pädagogische Werte wie Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit vermitteln sowie Chancengleichheit gewährleisten (Fend, 2008; Klafki, 1996; Prengel, 2018). Dieses Spannungsfeld von *Equity* und *Excellence* wird unter inklusiven Transformationsdruck nochmals erhöht und von den jeweils betrachteten Bildungssystemen unterschiedlich austariert.

Das Bildungssystem selbst besteht aus der Makroebene der übergeordneten Strukturen sowie der Bildungssteuerung und -politik; der Mesoebene der Einzelschule sowie der Mikroebene des Unterrichts und der Interaktionen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften (Fend, 2008).

Wenn andere gesellschaftliche Teilbereiche horizontale Umwelten für das Bildungssystem bilden, lassen sich diese Ebenen als vertikale Umwelten verstehen. So setzt die Einzelschule Vorgaben der Makroebene (z.B. in Form von Schulprogrammarbeit) um, die wiederum den Kontext für die unterrichtlichen Prozesse der Mikroebene bildet. Dieser Vorgang ist dabei nicht linear zu verstehen, sondern als Wechselspiel von Kontextualisierung und Re-Kontextualisierung (ebd.). Vorgaben der jeweils höheren Ebene setzen Rahmenbedingungen, die von den unteren Ebenen jeweils interpretiert und unterschiedlich umgesetzt werden. Die Umsetzung erfolgt

dabei nicht bruchlos als Top-Down-Prozess, im Gegenteil kann „Druck von unten“ auch Rückwirkung auf die jeweils höhere Ebene erzeugen (ebd., S. 175).

Für die inklusive Schulentwicklung ist dabei besonders die Ebene der Einzelschule relevant. Die hier betrachteten Bildungssysteme NRWs und Albertas operieren weitestgehend outputgesteuert. Die Bildungssteuerung setzt dabei allgemeine Vorgaben (z.B. in Form von Bildungsstandards), die von der Einzelschule aufgegriffen und in Vorgaben vor Ort übersetzt werden. Der Erfolg bzw. das Monitoring dieser Steuerungsphilosophie bemisst sich dann z.B. über messbare *Outcomes* oder *Outputs*, z.B. in Form von Vergleichsarbeiten (Kullmann, 2023; Sliwka & Kopsch, 2018). Da in dieser Steuerungsphilosophie der Einzelschule in der Umsetzung bildungspolitischer Reformbemühungen hohe Autonomie zukommt, wird deutlich, warum die Einzelschule als „Motor der Schulentwicklung“ (Rolff, 2010, S. 29) gilt.

4.1.1 Ebenen der Schulentwicklung

Schulentwicklung wird als „bewusste und systematische Weiterentwicklung“ der Einzelschule definiert (Rolff, 2010, S. 36). Sie wird in die drei miteinander verschränkten Ebenen der Personal-, der Unterrichts- und der Organisationsentwicklung unterteilt.

Organisationsentwicklung bezieht sich auf die selbstgesteuerte Weiterentwicklung der Einzelschule als Ganze. Sie umfasst z.B. die Setzung kurz-, mittel-, oder langfristiger Entwicklungsziele, die Wahl geeigneter Mittel zu deren Umsetzung, Strukturanpassungen mit Blick auf die gewählten Ziele sowie die Ausgestaltung der Schulkultur, also der praktizierten Normen, Werte und Leitbilder. Kooperation ist auf Ebene der Organisationsentwicklung in mehrfacher Hinsicht wichtig: Zum einen gilt eine Organisation nur dann als lern- und entwicklungsfähig, wenn die geplanten Zielsetzungen sowie die Umsetzungsprozesse von den Organisationsmitgliedern ausreichend mitgetragen werden. Planung und Umsetzung von Entwicklungsprozessen müssen kooperativ getragen sein, daher fallen die Arbeit in Steuergruppen oder Arbeitsgruppen (AGs) in diese Ebene der Schulentwicklung (ebd.).

Die Unterrichtsentwicklung bezieht sich auf die Verbesserung bzw. Innovation von Unterrichtsprozessen als schulisches Kerngeschäft. Zur Schulentwicklung zählt die Unterrichtsentwicklung besonders „sofern der Rahmen eines Faches überschritten und eine Struktur der Arbeit an Teilen oder der ganzen Schule aufgebaut wird“ (ebd., S. 32). Die Unterrichtsentwicklung geht also über fachdidaktische, vereinzelte Fortbildungen hinaus und bezieht z.B. die Schulleitung und die Schulaufsicht mit ein. Ziel ist eine möglichst konsistente Implementierung unterrichtlicher Innovation. Hierzu zählen ebenfalls kooperative Unterrichtskonzepte wie das Team- oder Co-Teaching (Kullmann et al., 2014a).

Personalentwicklung „meint ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“ (Rolff, 2010, S. 32). Diverse Formen der Professionalisierung *on-the-job* können als Personalentwicklung gelten. Zentral ist auch hier die systematische Personalentwicklung, also die Einbindung der Personalentwicklung in Ziele der Organisationsentwicklung sowie die Wahl der geeigneten Mittel zur Personalentwicklung. Neben klassischen Fortbildungen können das Coaching oder Supervision sein (ebd.). Alle drei Ebenen verweisen wechselseitig aufeinander und basieren in je unterschiedlicher Weise auf Formen „teamförmiger“ Kooperation (Bonsen & Kügler, 2023).

Für die *inklusive* Schulentwicklung werden besonders vier Elemente hervorgehoben: Eine Schulkultur, die Inklusion bzw. die Wertschätzung von Vielfalt beinhaltet und sich auf kollegiale Kooperation gründet; ein diese Schulkultur beförderndes und partizipatives Schulleitungshandeln (Scheer, 2020); Adaptivität und Flexibilität in den Unterrichtsformen, mit dem Ziel minimaler Segregation; Unterstützung durch Schulverwaltung und Bildungspolitik (Werning & Riecke-Baulecke, 2018, S. 85). Diese Merkmale sind wesentlich auf organisatorischer Ebene verortet. Die Wahl bestimmter Unterrichtsstrukturen sei dabei weniger wichtig als die Flexibilität und Adaptivität, also die Lernfähigkeit der Organisation (ebd.).

Darüber hinaus setzt Inklusion einen deutlichen Impuls für die Unterrichts- und Personalentwicklung. Denn wenn inklusive Bildung in einer erweiterten Teilhabe marginalisierter oder vormals separierter Schüler:innengruppen besteht, erhöht der Abbau dieser Barrieren die Heterogenität in den Lerneingangsvoraussetzungen. In der Regel besteht diese Komplexitätssteigerung in der Anwesenheit neuer, vormals ausgeschlossener Gruppen von Schüler:innen wie denen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Allerdings stellt auch ein gesteigertes Bewusstsein für die in jeder Lerngruppe vorhandene Heterogenität eine Komplexitätssteigerung dar. Lehrkräfte müssen sich dieser Komplexität entsprechend anpassen, also ihre Professionalität hinsichtlich des Unterrichts einer heterogenen Lerngruppe – die auch Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen umfasst – anpassen. (Wocken, 2013; Demmer et al., 2017).

Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung lässt sich hierbei auf Konzepte einer allgemeinen, inklusiven Didaktik verweisen (Feuser, 2011, 2015; Florian, 2015; Katz, 2013; Kullmann et al., 2014a; Loreman, 2017; Prengel, 2018; Wocken, 2013). Minimalanforderungen an eine inklusive Didaktik bestehen in einer auf verschiedene Lernniveaus differenzierten Unterrichtsplanung und -durchführung (*Differentiated Instruction*, Loreman, 2017), welche adaptiv auf die vorliegenden Lernausgangslagen ausgerichtet ist. Auf pädagogischer Ebene wird eine

konsequente Stärkenorientierung hervorgehoben (z.B. Loreman et al., 2014), die von einer entsprechenden Feedback-Kultur begleitet wird (z.B. Hattie & Zierer, 2016).

Unterteilungen der Lerngruppe sollten möglichst temporär und innerhalb des Klassenraums erfolgen (Binnendifferenzierung), z.B. durch angepasste, individualisierte Lehrpläne und einen entsprechend adaptiven Unterricht (Kullmann et al., 2014a; Prengel, 2018). Unterscheidungen zwischen Ansätzen einer allgemeinen, inklusiven Didaktik sind u.a. Fragen des Umgangs mit Leistungsdiagnostik, des Differenzierungsgrades und der Forderung nach durchgehender Binnendifferenzierung in einer ungeteilten Lerngruppen: Konzepte wie die Differenzierung am Gemeinsamen Lerngegenstand (Feuser, 2011) oder das *Universal-Design-for-Learning* (UDL, Katz, 2013; Specht et al., 2015) behalten auch in einer maximal leistungsheterogenen Lerngruppe den Anspruch bei, denselben Lerngegenstand in Binnendifferenzierung allen S:S der Lerngruppe zugänglich zu machen. Der Lerngegenstand bleibt derselbe, wird aber für das jeweilige Leistungsniveau angepasst (Feuser, 2015). Im UDL werden zudem Lernwege, -methoden und -zugänge möglichst vervielfältigt (Katz, 2013). Wocken (2013) betont demgegenüber die Notwendigkeit einer Balance zwischen individuellen oder Kleingruppenlernphasen und der Schaffung von Gemeinsamkeiten. Erstere müssen nicht notwendigerweise in einem ungeteilten Klassenverband stattfinden.

Zudem wird Co-Teaching von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften für die Umsetzung inklusiver Didaktik als wichtig erachtet (Friend et al., 2010; Kullmann et al., 2014a; Lütje-Klose & Urban, 2014; Abschnitt 4.5.2). Ebenso lässt sich eine Schulkultur kollegialer Kooperation sowie schulexterne Vernetzung zwar eher der Personal- als der Unterrichtsentwicklung direkt zuordnen, im Sinne des kollaborativen professionellen Lernens nimmt Kooperation aber indirekten Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung (Kullmann, 2023; Osmond-Johnson et al., 2017).

Neben einer angepassten Professionalisierung von Lehrkräften sind multiprofessionelle Teams und eine ausreichende Personaldecke, schulinterne und -externe Kooperation Merkmale, die sich an der Schnittstelle von Organisations- und Personalentwicklung bewegen (Kullmann et al., 2014a; Prengel, 2018). Zentral sind zudem Einstellungen und Bereitschaft als Gelingensbedingungen inklusiver Bildung, die sich ebenfalls als Personalentwicklung verstehen lassen (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Kullmann & Hülshoff, 2019). So sei für die Umsetzung inklusiven Unterrichts die Akzeptanz der Individualität aller Schüler:innen ebenso entscheidend wie eine anerkennende Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Schüler:innen und eine affirmative Haltung zu Heterogenität als Bereicherung (Kullmann et al., 2014a/b; Prengel, 2018).

An der Schnittstelle zwischen inklusionsbezogenen Haltungen und multiprofessioneller Kooperation wird schließlich eine gemeinsame Verantwortungsübernahme aller Berufsgruppen – Lehrkräfte in erster Linie – für die *Outcomes* auf Seiten der Schüler:innen sowie eine fortlaufende Professionalisierung hervorgehoben (Loreman et al., 2014; Lütje-Klose & Urban, 2014; Osmond-Johnson et al., 2017).

Die Outcomes inklusiver Bildung selbst werden in einer größeren Teilhabe marginalisierter Schüler:innen, besserer Schüler:innenleistung und einer höheren außerschulischen Teilhabe gesehen (Loreman et al., 2014). Zudem könne Inklusion im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ zu einer „demokratieförderlichen Konzeption von Elitebildung“ beitragen (Prenzel, 2018, S. 43), d.h. auch die Förderung der Solidaritätsfähigkeit nicht-marginalisierter Schüler:innen stärken, ohne deren Lernzuwachs einzuschränken. Gute inklusive Schulen zeichnen sich zudem durch ein höheres schulisches Wohlbefinden von Schüler:innen aus (Marker et al., 2023).

Kooperation gilt, wie diese Skizzierungen zeigen, als wesentliches Merkmal der (inkluisiven) Schulentwicklung auf allen ihren Ebenen. Ebenso wird verständlich, dass ein Fehlen bestimmter Formen von Kooperation als innovationshemmend gewertet wird (Hargreaves, 2010). Dieses Fehlen wird mit einer „traditionellen“ Schulorganisation in Verbindung gebracht (Kullmann, 2023), die in der Folge kurz skizziert wird.

4.1.2 Die „traditionelle“ Schule als Idealtyp gefügeartiger Kooperation

Als Zerrbild bzw. Kontrastfolie von Schulen als „lernenden Organisationen“ (Rolff, 2020, S. 14) lässt sich die idealtypisch überspitze „traditionelle“ Schule anführen. Sie lässt sich skizzieren anhand einer monoprofessionellen Schulstruktur, in der Unterrichtssequenzen weitestgehend in der Eigenverantwortung solitär arbeitender Klassen- und Fachlehrer organisiert sind.

Die Klassenräume werden wie in sich geschlossene Zellen im Organisationsganzen genutzt, die untereinander lediglich „lose-gekoppelt“ sind (Weick, 1976). Kooperation erfolgt größtenteils „gefügeartig“, also anhand der durch die Einteilung in Fächer, altershomogene Klassen und zeitlich getaktete Unterrichtsstunden vorgegebenen Arbeitsteilung (Rolff, 2020, S. 6). Bis auf die „Zwangsgemeinschaft“ der Lehrkräfte durch das Konferenzwesen (Idel et al., 2019, S. 36), beschränkt sich die Kooperation der Lehrkräfte auf sporadischen, kollegialen Austausch – der allerdings durchaus entlastenden Charakter haben und „vor inkompetenter Einflussnahme schützen“ kann (Kunze & Reh, 2020, S. 1446). Die Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium ist hierarchisch, innerhalb des Kollegiums wiederum gibt es geringe formelle Statusunterschiede.

Die Statusgleichheit auf horizontaler Ebene spiegelt sich auch in der kollegialen Norm der Autonomie-Parität (Lortie, 1975): Lehrkräfte können (je nach Lesart: müssen) ihren Unterricht

weitestgehend in Eigenregie planen, durchführen und weiterentwickeln. Eine kollegiale Einmischung in den Unterricht anderer gilt als übergriffig und um Hilfe muss aktiv gebeten werden – auch auf die Gefahr hin, als schlechte Lehrkraft zu gelten (Little, 1990).

Die zelluläre Struktur der traditionellen Schule und das Autonomie-Paritäts-Muster gelten als zentrale Hemmnisse für Kooperation im Sinne einer engen und reflexiven Abstimmung der schulischen Akteure zugunsten einer kontinuierlichen internen Schulentwicklung (Hargreaves, 2019; Köker, 2013).

Damit kann an dieser Stelle resümiert werden, dass Schulen zwar grundsätzlich kooperativ strukturiert sind, für Schulentwicklungsprozesse aber bestimmte, teamförmige Formen der Kooperation besonders begünstigend sind, die über das arbeitsteilig-organisatorisch vorgegebene Kooperationsgefüge einer „traditionellen“ Schule hinausgehen. Das gilt für die *inklusive* Schulentwicklung umso mehr – hier gilt speziell die multiprofessionelle Kooperation als Gelingensbedingung für schulische Inklusion (Lütje-Klose & Urban, 2014; Prengel, 2018; Wocken, 2013).

Um im Fortgang dieser Arbeit Systematisierungen kooperativer Aktivitäten an Schulen vorzubereiten, wird in der Folge zuerst der Kooperationsbegriff allgemein definiert und auf die Lehrkräfteprofessionalität übertragen. Daraus ergeben sich zum einen der Stellenwert multiprofessioneller Kooperation, zum anderen werden Kooperationsbeschränkungen – besonders hinsichtlich multiprofessioneller Kooperation – deutlich.

4.2 Kooperationsdefinitionen

Eine allgemeine Definition *multiprofessioneller* Kooperation liegt bisher nicht vor, Konzeptualisierungen und Arbeiten zur multiprofessionellen Kooperation knüpfen meist an Konzepte der Lehrkräftekooperation an (Grosche et al., 2020; Meyer, 2017; Muckenthaler, 2021; Neumann, 2019).

Allgemeine Kooperationsdefinitionen unterscheiden sich im Detail, beruhen aber im Kern auf gemeinsamen Zielsetzungen mindestens zweier Akteure und einem zur Realisierung des Ziels abgestimmten Handeln. Kullmann (2010, 2016, 2023) definiert Kooperation als „die konstruktive, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhende[n] Zusammenarbeit zwischen Organisationseinheiten zur Erreichung gemeinsamer Ziele.“ (Kullmann 2016, S. 334)“ Damit bildet Kooperation den Gegenbegriff zum Konflikt: hier stehen mindestens zwei Akteure in einem Konkurrenzverhältnis und können ihr Ziel nur auf Kosten der jeweils anderen erreichen (Spieß, 2004).

Der Begriff der Kooperation ist allgemein positiv konnotiert und normativ unterlegt. Kooperative Handlungsvollzüge versprechen in der Regel einen Vorteil für die Beteiligten, z.B. in Form gesteigerter Leistungsfähigkeit, effizienterer Prozessgestaltung oder gegenseitiger Entlastung. Kooperation gilt daher als wünschenswert, auch wenn sie – je nach Ausprägung und Organisationskontext – an unterschiedlich leicht zu realisierende Gelingensbedingungen geknüpft ist. Da es Organisationen sind, die wesentlich über die Zielsetzungen ihrer Mitglieder entscheiden, wird deutlich, warum im bildungswissenschaftlichen Diskurs verwendete Kooperationsdefinitionen einen mehr oder weniger direkten Bezug zu den Besonderheiten der Schule als „sozialer Organisation“ enthalten (Rolf, 2020).

Dementsprechend liest sich auch die auf der allgemeinen Kooperationsdefinition aufbauende Bestimmung der Lehrerkooperation:

„Lehrerkooperation umfasst sämtliche Formen der konstruktiven und zielorientierten, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhenden Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zugunsten ihrer individuellen pädagogischen Professionalität und/oder ihres Arbeitsplatzes Schule.“ (Kullmann, 2016, S. 335)

Hier sind mit Organisationsentwicklung und Professionalisierung zwei dauerhafte Ziele der Schulentwicklung angesprochen (vgl. KMK, 2004/2022). Diese beinhalten z.B. „das Lösen von Problemen, das Implementieren von Innovationen, das Erfüllen schuladministrativer Vorgaben oder das Wahrnehmen von Interessen“ (Kullmann, 2016, S. 334).

Eine alternative, in der Forschung zu schulischer Kooperation viel verwendete Definition, stammt von Spieß (2004). Sie definiert Kooperation aus organisationspsychologischer Sicht als „gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (ebd., S. 199). Speziell das Verhältnis von Autonomie und Vertrauen als Merkmale der Kooperation wird dabei zur Systematisierung verschiedener Kooperationsformen genutzt (vgl. Abschnitt 4.4).

Freiwilligkeit und Gleichwertigkeit sind auch in der Definition von Friend und Cook (2003) zentral: „Collaboration is a style of direct interaction between at least two equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work towards a common goal“ (ebd., S. 6). Hier allerdings wird die Gleichwertigkeit der Kooperierenden als zusätzliches Merkmal herausgestellt, während sich Parallelen hinsichtlich der Freiwilligkeit von Kooperationsbeziehungen und dem individuellen Engagement/Verbundenheit (*engagement*) innerhalb dieser Beziehungen zeigt. Zudem heben die Autor:innen die direkte Interaktion (*direct interaction*) als Merkmal von Kooperation hervor – arbeitsteilige Bearbeitung organisational vorgegebener Zielstellungen ohne direkte Interaktion wären demnach nicht als Kooperation zu werten.

Schließlich definieren Lütje-Klose und Urban (2014) Kooperation mit Blick auf inklusive Schulen „als auf demokratischen Werten basierendes, auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen beruhendes, zielgerichtetes und gemeinsam verantwortetes Geschehen [...], in dem aufgrund von Aushandlungsprozessen die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen aller Kinder angestrebt wird.“ (ebd., S. 115). Hier gehen mehrere Gelingensbedingungen und inklusive Zielstellungen in die Definition mit ein (Demokratieorientierung, Gleichwertigkeit der Akteure, gemeinsame Verantwortungübernahme, Aushandlungsprozesse, inklusive Zielbestimmung, Fokus auf alle Kinder).

Im Vergleich dieser Definitionen fällt auf, dass sich die normativen Erwartungen an Schulen – besonders mit Blick auf Inklusion – in die jeweilige Kooperationsdefinition einschreiben. Kooperation wird also umso bedeutsamer und voraussetzungsvoller, je mehr sie mit anspruchsvollen normativen Konzepten von Bildung und Schule in Verbindung gebracht wird.

Gegenläufig sind Definitionsversuche, die Kooperation rein deskriptiv zu fassen versuchen. Hier gilt Kooperation z.B. als „situativ sich ereignendes Geschehen“ (Breuer, 2015, S. 18) oder wird lediglich auf die lexikalisch-etymologische Bedeutung der Zusammenarbeit begrenzt (Marquardsen, 2023, S. 10). Hiermit sollen die normativen Untertöne, die den schulischen Kooperationsdiskurs durchziehen, ebenso vermieden werden wie präskriptive Argumentationen darüber, wie eine „richtige“ Kooperation ausgestaltet und umgesetzt werden sollte (Quante et al, 2022).

Von den genannten Definitionen enthält lediglich eine einen Bezug zur Multiprofessionalität (Lütje-Klose & Urban, 2014). Das ist insofern verwunderlich, als dass multiprofessionelle Teams als maßgebliche Strategie zur Umsetzung von Inklusion begriffen werden kann (s. Abschnitt 3). Eine allgemeingültige, anerkannte Definition multiprofessioneller Kooperation liegt allerdings nicht vor. Die von Speck (2020) genannten Merkmale multiprofessioneller Kooperation legen dennoch einige Unterscheidungslinien zwischen der Lehrkräfte- und der multiprofessionellen Kooperation offen.

Multiprofessionelle Kooperation setzt ein zugrunde liegendes Problem oder eine Herausforderung voraus, zu dessen Lösung unterschiedliche Kompetenzen unterschiedlicher Berufsgruppen wesentlich beitragen können. Es arbeiten dabei mindestens zwei Berufsgruppen in einem zeitlich stabilen Horizont zusammen. Die Berufsgruppen verfügen über einen gewissen Spezialisierungsgrad. Aufgaben- und Rollen werden zwischen den Akteuren aufgeteilt und schließlich findet ein kontinuierlicher Austausch zwischen den Berufsgruppen statt (Speck 2020, S. 1455).

Hinsichtlich des gemeinsamen Ziels (bzw. eines Problems oder einer Herausforderung) sowie der Nutzung individueller Kompetenzen weisen diese Merkmale Überschneidungen mit der allgemeinen Kooperationsdefinition von Kullmann (2016) auf. Unterscheidungsmerkmale von den meisten oben genannten Definitionen sind die Rollen- und Aufgabenklärung sowie ein kontinuierlicher Austausch – zudem fehlen hier Merkmale wie Vertrauen, Reziprozität, Freiwilligkeit oder *Engagement*.

Neben Merkmalen nennt Speck (2020) Begründungsmuster multiprofessioneller Kooperation. Diese ergeben sich einerseits aus pragmatischen Erwägungen, andererseits aus fachlichen.

Pragmatische Begründungen „laufen darauf hinaus, dass weiteres pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal benötigt wird, um Rechtsvorschriften, Ganztagsangebote oder den Bestand eines Kinder- und Jugendhilfeangebots abzusichern“ (ebd. S. 1456).

Fachliche Begründungsmuster verweisen auf die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit zu einer besseren Kompetenzförderung der Schüler:innen, die Umsetzung eines erweiterten Bildungsverständnisses sowie Beiträge zur individuellen Identitätsentwicklung der S:S (ebd., Idel et al., 2019).

Inklusion lässt sich – als rechtliche Verpflichtung mit weitreichenden pädagogischen Implikationen – beiden Begründungsmustern zuordnen. Anders als der Begriff Multiprofessionalität suggeriert, wird kein spezifischer Professionalisierungsgrad der beteiligten Berufsgruppen zugrunde gelegt. Die Qualifikation spielt allerdings in der Ausgestaltung der Kooperation eine erhebliche Rolle: So weisen schon die schulstrukturellen und professionstheoretischen Überlegungen auf erhebliche Kooperationshemmnisse für die rein intraprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften hin. Die „unzureichende Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft von Lehrkräften“ kann sich dabei auf multiprofessionelle Kooperation übertragen (ebd. S. 1459). Im Falle multiprofessioneller Kooperation ergeben sich aus unterschiedlichen Qualifikationsprofilen zudem „divergierende Erwartungen und Fachkulturen“ oder die Gefahr der „Abwertungsprozesse zwischen den Professionen“ (ebd.).

Unterschieden wird multiprofessionelle Kooperation in die jeweils beteiligten Berufsgruppen. So ergeben sich z.B. im Rahmen der Forschung zu Ganztagschulen vier Kooperationsachsen, die nach innerschulisch/außerschulisch sowie pädagogisch/nicht-pädagogisch geordnet werden können (ebd., S. 1456/1457). Damit einher geht eine entsprechend hohe Zahl möglicher Kooperationspartner:innen. Innerschulisch-pädagogische Kooperationspartner:innen können z.B. pädagogische Fachkräfte, die Schulsozialarbeit oder sonderpädagogische Lehrkräfte sowie Schulpsycholog:innen, innerschulisch-nicht-pädagogische je nach Lesart Schulbegleitungen,

Eltern oder Praktikant:innen sein. Schulexterne-pädagogische Kooperationspartner:innen sind z.B. Akteure aus der Kinder- und Jugendhilfe oder des Jugendamtes, schulexterne-nicht-pädagogische Kooperationspartner:innen können Vereine oder Unternehmen sowie Eltern sein.

Einige Autor:innen fassen dabei die Kooperation zwischen Lehrkräften (intraprofessionelle Kooperation) sowie die Kooperation zwischen regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften (interdisziplinäre Kooperation) als Teil multiprofessioneller Kooperation (Urban & Lütje-Klose, 2014). Muckenthaler (2021) bezieht in ihrer Studie zu multiprofessioneller Kooperation die Berufsgruppen der Schulsozialarbeit, der Jugendhilfe, der Psychotherapie, Beratungsstellen und Migrationshilfe als externe Kooperationspartner:innen und Schulpsychologie, Beratungslehrkräfte, Schulbegleitungen und den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst als schulinterne Kooperationspartner:innen mit ein (S. 135/136). Meyer (2017) verwendet den Begriff für die Kooperation zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften, Breuer (2015) für die Kooperation zwischen Lehrkräften und Erzieher:innen.

Verbindendes Element hinsichtlich der Kooperationspartner:innen ist ihr Bezug zu Lehrkräften – multiprofessionelle Kooperation wird als Erweiterung des schulischen Personals gedacht, sodass in jeder Kooperationsbeziehung notwendig Lehrkräfte involviert sind. Daher wird multiprofessionelle Kooperation auch in dieser Arbeit bewusst nicht auf bestimmte Gruppen beschränkt, aber von der Lehrkraft und ihrer Unterrichtsgestaltung aus binational vergleichend untersucht (Köpfer, 2013). Der Forschungsstand legt dabei nahe, dass besonders die zwei Gruppen assistierender Akteure sowie sonderpädagogischer Lehrkräfte im Zuge inklusiver Schulentwicklung im binationalen Vergleich entscheidend sind (s. Abschnitt 5.2, 5.3).

Was multiprofessionelle von monoprofessioneller Kooperation unterscheidet, ist also einerseits ein unterschiedlicher beruflicher Hintergrund, der einen fachlich-spezialisierten Beitrag zur Realisierung eines Ziels oder Lösung eines Problems leisten kann; zum anderen die Notwendigkeit der Rollen- und Zuständigkeitsaushandlung, die sich für die Kooperation zwischen Lehrkräften nicht im gleichen Maße stellt. Die Aushandlungen von Zuständigkeiten bilden damit ein Kernthema in der multiprofessionellen Kooperationsforschung (Breuer, 2015; Kunze, 2016; Lütje-Klose & Urban, 2014; Neumann et al., 2021; Quante & Urbanek, 2021). Wie oben schon in der überspitzten Skizze der traditionellen Schulorganisation angerissen, trifft eine inklusionsensible Rollenverteilung mehrerer beruflicher Akteure auf Widerstände, die Teils in der Struktur der Regelschule selbst und teils in der Professionslogik der jeweils beteiligten Akteure liegen. Letztere werden zwar nicht für alle Berufsgruppen im gleichen Maße veranschlagt,

dennoch lässt sich aus professionstheoretischem Blickwinkel sowohl die Notwendigkeit zur Kooperation als auch die Hindernisse für Kooperation verständlich machen.

4.3 Lehrkräfteprofessionalität zwischen Autonomie und endemischer Unsicherheit

Wie oben beschrieben, bildet eine eigenständige, von kollegialer Einflussnahme befreite und in diesem Sinne autonome Unterrichtsgestaltung das „Kerngeschäft“ einer „traditionell“ verstandenen Schulorganisation.

Daher wird der Autonomie bzw. dem besonderen Schutz eines weitestgehend privat-individuell verantworteten Unterrichts in der Kooperationsforschung eine prominente Bedeutung zugeschrieben (Altrichter & Eder; 2004; Köker, 2013; Neumann, 2019). Meist wird Autonomie in diesem Sinne als Kooperationshemmnis gewertet (Kuper & Kapelle, 2012; Idel et al., 2019; Rolff, 2020). Demgegenüber steht, dass Autonomie „den Einzelnen vor inkompetenter Einflussnahme schützt“ (Kunze & Reh, 2019, S. 1446). Zudem ermögliche gerade die autonome Unterrichtsgestaltung einer einzelnen Lehrkraft, auf inhärente Unsicherheiten des Lehrhandelns (*endemic uncertainties*, Lortie, 1975) situativ einzugehen (Idel et al., 2019, S. 37). Dies sei nur dadurch möglich, dass die organisationale Ebene der Einzelschule von der operativen Ebene des Unterrichtsvollzugs getrennt sei und damit nicht der Notwendigkeit einer in-situ Koordination zwischen mehreren Akteuren unterworfen (Lindacher, 2021).

Wie aber unter anderem Neumann (2019) betont, kann aus den Unsicherheiten schulpädagogischen Handelns andersherum ein Anlass zu einer intensiveren Zusammenarbeit abgeleitet werden. Er verbindet in seiner Argumentation die strukturtheoretisch begründeten Widerspruchslinien (Antinomien, Helsper, 2016) des Lehrberufs mit Lorties Befunden zu den endemischen Unsicherheiten (Neumann 2019, S. 115ff). Beide Argumentationsstränge berühren sich in der autonomen Bearbeitung notwendigerweise unsicheren schulpädagogischen Handelns von Lehrkräften. Sie werden in der Folge kurz nachgezeichnet, um im Fortgang der Arbeit andere Professionen mit ihren jeweiligen beruflichen Handlungsorientierungen von der Lehrkräfteprofessionalität abgrenzen zu können. Für den multiprofessionellen Kooperationsdiskurs haben strukturtheoretische Perspektiven auf den Lehrberuf zudem besondere Bedeutung, da sie erklären könne, warum die Klärung von Zuständigkeiten zentrale Aufgabe kooperierender Akteure ist (Kunze 2016, S. 263). Die Trennung in eine regelschulpädagogische und eine sonderpädagogische Lehrkräfteprofessionalität schlägt sich zudem in der viel diskutierten Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen nieder (vgl. Abschnitt 5.3). Daher bereitet der hier vorgenommene Exkurs in die Strukturtheorie der Lehrkräfteprofessionalität die sich durch

Auswertung und Diskussion ziehende Frage nach inklusionssensiblen, schulischen Berufsrollen vor.

Helsper (2016) entwickelt seine Konzeption der Lehrerprofessionalität im Anschluss an Oevermann (1996) strukturtheoretisch. Professionelles Handeln allgemein bestehe demnach aus „stellvertretenden Krisenlösungen“ in einem Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Klienten. Diese Krisen beziehen sich auf zentrale Werte wie Gerechtigkeit, die leibliche oder psychosoziale Gesundheit oder – wie im Falle von Lehrkräften – die Erziehung von Schüler:innen zu autonom entscheidungs- und handlungsfähigen Erwachsenen (Helsper, 2016).

Professionelle Berufsgruppen arbeiten damit in hoher Eigenverantwortung (d.h.: mit einem hohen Grad an Autonomie) einzelfallbezogen. Ihre Tätigkeit ist zudem gesellschaftlich gerahmt und innerhalb eines funktional differenzierten Gesellschaftsgefüges einem ihrer Teilbereiche zugeordnet. Wenn Institutionen durch die „dauerhafte Bewältigung“ gesellschaftlicher Kernaufgaben gekennzeichnet sind, können Professionen als die entsprechenden Akteursgruppen dieser Bewältigung gelten – sofern diese Aufgaben elementare gesellschaftliche Werte betreffen.

Aus den jeweiligen Teilbereichen leitet sich das spezifische Professionswissen ab, über das professionelle Berufe verfügen müssen. Zudem übersetzt sich auch die spezifische Funktionslogik der jeweiligen gesellschaftlichen Teilbereiche in die Handlungsvollzüge der Professionen. Damit sind die erwähnten Widerspruchslinien des Bildungssystems notwendig in die Professionsbeschreibung des Lehrberufs eingeschrieben. Helsper bezeichnet diese Linien als Antinomien, also sich widersprechende Handlungsorientierungen, die gleichzeitig gültig und somit nicht abschließend zu bewältigen sind. Diese prägen den Lehrberuf mehr als die „klassischen“ Professionen, z.B. Mediziner, Therapeutinnen oder Richter (Helsper, 2016, S. 115).

Helsper unterteilt diese Widerspruchslinien in Antinomien erster und zweiter Ordnung. Antinomien erster Ordnung gelten für alle Professionen, Antinomien zweiter Ordnung beziehen sich spezifisch auf den Lehrberuf. Das spezifisch Professionelle entsteht im Falle von Lehrkräften darin, diese Antinomien reflexiv zu bearbeiten.

Bis auf die *Organisationsantinomie*, also die oben schon erwähnte relativ starre, formal-organisatorische Rahmung des Lehrberufs bei gleichzeitig hoher Offenheit und Spontaneität der Unterrichtsprozesse, entwickelt Helsper die Antinomien aus der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler:innen. Diese zeichnet sich im Vergleich zu anderen Professionen institutionell durch die Schulpflicht aus: das erwähnte Arbeitsbündnis entsteht nicht freiwillig. Gleichzeitig sind Schüler:innen in der Regel noch keine „fertigen“ Erwachsenen, sondern müssen u.a. durch

schulische Bildungsprozesse zu solchen erst reifen. Lortie (1975) spricht in diesem Zusammenhang von „*immature workers*“ (S. 135). Schließlich sind die Krisen, die im Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler:innen gelöst werden sollen, teilweise durch die Lehrkraft selbst initiiert. Denn Unterricht als Vermittlung von Neuem irritiert notwendigerweise bestehende Wissensbestände und Selbstverständlichkeiten. Insbesondere Lehrkräfte sind dabei gehalten, eine Balance zwischen „universalistisch-rollenförmigen“ Handeln und der Anerkennung der „diffus-emotionalen“ Bedürfnisse der Schüler:innen zu finden (Helsper, 2016, S. 117).

An diesen grundsätzlichen Merkmalen knüpfen die Antinomien in je unterschiedlicher Weise an. Da sie sich teilweise überschneiden, werden sie hier gebündelt skizziert.

Alle Professionen verfügen zwar über wissenschaftlich fundierte Wissensbestände, können diese aber nicht bruchlos auf den Einzelfall übertragen. Die Zuordnung von Fällen zu wissenschaftlich fundierten Kategorien kann einen Erkenntnisgewinn darstellen, der aber die Singularität des Falls notwendig reduziert (*Subsumtionsantinomie*). Damit einher geht die als „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1999) beschriebene *Ungewissheitsantinomie*: Die Krisenlösung verläuft nicht linear, sondern wird durch den oder die Klientin (in diesem Fall Schüler:innen) individuell interpretiert. Gleichzeitig sind Lehrkräfte auf Planung und Routinen angewiesen, sodass sie unter einer „Gewissheitsfiktion“ arbeiten, die allerdings nie ganz zutrifft (Helsper, 2016, S. 111). Damit verbunden sind die *Differenzierungs-* und die *Sachantinomie*. Erstere beschreibt das Spannungsfeld zwischen Einzelfallbezug im Klassenverband: Lehrkräfte sind zur Gleichbehandlung ihrer Lerngruppe verpflichtet (universalistisch-rollenförmiges Handeln), müssen aber gleichzeitig auf individuelle Lernbedürfnisse und Lebensumstände eingehen können (Anerkennung diffus-emotionaler Bedürfnisse). Zweitere beschreibt die verschiedenen Sichtweisen auf denselben Lerngegenstand und wiederholt im Kern die Nicht-Standardisierbarkeit der Wissens- und Kompetenzvermittlung.

Symmetrie-, Vertrauens- und Näheantinomie beziehen sich mit je unterschiedlicher Betonung auf das schiefe Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerschaft. Denn Lehrkräfte verfügen in der Regel über einen Wissens- und Kompetenzvorsprung und müssen gegenüber der Schülerschaft eine „Anordnungs-, Zuweisungs- und Sanktionsmacht“ (Helsper, 2016, S. 113) ausüben können. Gleichzeitig ist eine „respektvolle Augenhöhe“ und die Wahrnehmung der Schüler:innen als ganze Person, die auch Verständnis und Anerkennung diffus-emotionaler Bedürfnisse beinhaltet, eine Facette der Lehrkräfteprofessionalität (*Symmetrieantinomie*). Dieses Spannungsfeld zeigt sich ähnlich für das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler:innen: Vertrauen sei wichtig für die Initiierung von Lernprozessen, stehe aber gleichzeitig einem

„gesunden Misstrauen“ für eventuell strategisches Handeln der Schüler:innen gegenüber (ebd., S. 113). Im Falle der Näheantinomie wird stärker die Bedeutung der Lehrkraft als „Anker“ der Schüler:innen betont, die mitunter zur „biographischen Stabilisierung“ beitragen könne. Gleichzeitig sei ein zu nahes Verhältnis nicht angemessen und Lehrkräfte müssen eine professionelle Distanz ihrer Schülerschaft gegenüber wahren (ebd.).

Begründungs- und *Praxisantinomie* beziehen sich auf die Arbeit unter knappen Zeitressourcen und situativem Handlungsdruck. Lehrkräfte sollten gegenüber bestimmten Bezugsgruppen (z.B. Schüler:innen, Eltern, Kolleg:innen) begründen können, warum sie wie gehandelt haben, die Entscheidungen selbst müssen aber oftmals spontan und situativ erfolgen (Begründungsantinomie). Ebenso folgt die theoretische Reflexion dieser Praxis einer anderen Logik: Sie muss von Handlungsdruck und Zeitknappheit befreit sein. Lehrkräften müssen beides können: Kompetente Entscheidungen unter Zeitdruck treffen und diese theoretisch-reflexiv einholen.

Schließlich bezieht sich die *Autonomieantinomie* auf die (nach strukturtheoretischer Lesart) widersprüchliche Institutionalisierung des Lehrhandelns. Ziel ist die Autonomie Heranwachsender, die aber nur durch ein gewisses Maß an Heteronomie erreicht werden und aufgrund der Schulpflicht nicht freiwillig entstehen kann. Gelingt die Balance zwischen Selbst- und Fremdbestimmung nicht, kann der „Zwang zur Selbstständigkeit“ in ein Übersehen der Hilfsbedürftigkeit umschlagen (Helsper, 2016, S. 116).

Lorties (1975) Überlegungen zu den endemischen Unsicherheiten im Lehrberuf überschneiden sich zu großen Teilen mit Hespers Antinomien, liefern aber an verschiedenen Stellen instruktive Ergänzungen. Beide heben die Polytelie des Lehrhandelns bzw. dessen inhärente Zielkonflikte, die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen sowie die mangelnde Freiwilligkeit in der Institutionalisierung von schulischen Bildungsprozessen hervor (Lortie, 1975, S. 135ff).

Lehrkräfte in seiner Interviewstudie orientieren ihre Erfolgserwartung einerseits am Erreichen unterrichtlicher Ziele, andererseits durch den Aufbau angemessener Beziehungen zu den Schüler:innen. Sie stehen dabei aber vor der Schwierigkeit, den Erfolg ihrer Handlungen zu messen. Dieser Aspekt ist wesentlich, weil das schulpädagogische und didaktische Handeln nur mit Blick auf die jeweiligen Ergebnisse überprüft werden kann. Die endemische Unsicherheit des Lehrhandelns liegt nun darin, dass wesentlichen Parameter des Lehrerfolgs (Lernerfolg und Bindungs- bzw. Beziehungsaufbau) nicht eindeutig bestimmten Handlungen der Lehrkräfte zuzuordnen sind. Dadurch haben es Lehrkräfte besonders schwer, ihr eigenes Berufshandeln zu überwachen und ggf. anzupassen (ebd., S. 135).

Lortie nennt hierfür verschiedene Gründe. Zum einen liege das Ergebnis des Lehrhandelns zeitlich weit vom eigentlichen Unterricht entfernt. Beispielfähig nennt er das akademische Jahr für Schüler:innen, welches i.d.R. zehn Monate umfasst und erst an dessen Ende ein Resultat in Form eines Zeugnisses steht. Aber auch kleinschrittige Leistungsüberprüfungen wie Tests finden oft nicht direkt nach einer Lehreinheit statt. Zudem ist das „Produkt“ oder Resultat des Lehrhandelns schon aufgrund der Individualität der Klientel nicht exakt bestimm- oder fassbar. Dieser Aspekt hat wiederum mehrere Facetten. Die Schüler:innen selbst sind keine fixen Größen, sondern befinden sich im Gegenteil in ihrer Entwicklung. Lehrhandeln wirkt damit auf eine variable, sich ständig verändernde Größe ein. Lehrkräfte sind ebendarum potenziell bedeutsame Figuren für die Biografie von Schüler:innen, weil diese in zentralen Aspekten ihrer Entwicklung noch „unfertig“ sind. Das macht auf der einen Seite die Bedeutung von Lehrkräften deutlich; auf der anderen sind sie aber auch nicht die einzigen bedeutsamen Erwachsenen, welche Einfluss auf Bildungsprozesse nehmen. Das gute Ergebnis einer Leistungsüberprüfung könnte ebenso durch ein engagiertes Elternhaus entstehen, wie es Spiegel einer guten Unterrichtsführung sein kann (ebd., S. 136).

Schließlich wird die Unsicherheit durch die Rahmenbedingungen des Lehrhandelns mitbestimmt: die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen beruht nicht auf Freiwilligkeit und meistens kann sich weder die Lehrkraft ihre Klasse aussuchen noch einzelne Schüler:innen ihre Lehrkräfte. Der Mangel an Freiwilligkeit beeinflusst auch die Rolle der Lehrkraft, welche es, wie oben erwähnt, mit „unreifen Arbeitern“ zu tun hat. So kommen Lehrkräften einerseits Motivationsaufgaben zu, andererseits müssen sie den Schüler:innen in ihrer erzieherischen Tätigkeit das „Arbeiten“ selber beibringen (ebd. S. 136/137).

Alle genannten Aspekte tragen sich zudem in einem Gruppenkontext zu. Dieser beeinflusst die Handlungen der Lehrkraft sowie die Beziehung zu den Schüler:innen. Die Handlungen (besonders die erzieherischen) sind von allen Schüler:innen in der Klasse sichtbar und bewertbar. Damit ist die Lehrkraft – wie es Helsper in der Differenzierungsantinomie beschreibt – einerseits zur Gleichbehandlung und dem Aufstellen allgemeiner Klassenregeln und -routinen gehalten, andererseits der individuellen (akademisch und psycho-sozial verstandenen) Förderung verschrieben.

Ähnlich wie bei Helsper sind diese Ambiguitäten in das Lehrhandeln selbst eingeschrieben. Jede Lehrkraft muss also Strategien finden mit diesen Unsicherheiten umzugehen und ist auf ein Erfolgserleben im Unterricht angewiesen (Batzdorfer & Kullmann, 2016). Obwohl, wie oben erwähnt, die autonome Bearbeitung dieser Unsicherheiten gerade ein Merkmal der

Lehrerprofessionalität darstellt und durch eine traditionelle Schulorganisation gestützt wird, werden die Effekte einer individualistisch verstandenen Lehrerprofessionalität negativ eingeschätzt.

Individualismus führe zu einem Fokus auf kurzfristige Unterrichtsziele (*presentism*), welcher wiederum einem pädagogischen Konservatismus (*conservatism*) Vorschub leiste (Hargreaves, 2019). Dadurch wird verständlich, warum Kooperation vermehrt als Merkmal der Lehrerprofessionalität selbst gesehen wird (KMK, 2004/2022) und gleichzeitig die Professionalisierung Zielstellung von Kooperation sein kann (OECD, 2020; Osmond-Johnson et al., 2017).

Helsper betont, dass „die offene, kollegiale Reflexion des eigenen Handelns ein Merkmal professionalisierter Praxis“ sei und der Lehrberuf „einer weiteren Professionalisierung durch kollegiale Kooperation und Reflexion“ bedürfe (Helsper, 2016, S. 108). Dem folgend zeigt sich bezüglich des Zusammenhangs zwischen Profession und Kooperation ein Schleifenverhältnis: Kooperation (hier im Sinne kollegialer, fallbezogener Reflexion) macht gerade im Zusammenhang mit Autonomie ein Merkmal der Lehrerprofessionalität aus. Damit wird Professionalisierung selbst zu einer wesentlichen Zielstellung kooperierender Lehrkräfte. Der Lehrberuf ist inhärent auf reflexiv-kollegiale Professionalisierung angewiesen und die Lehrerprofessionalität besteht gerade in einer Praxis fortwährender Professionalisierung.

4.3.1 Sonderpädagogische Professionalität

Die Strukturtheorie der Lehrkräfteprofessionalität ist im Kontext dieser Arbeit aus verschiedenen Gründen wichtig. Sie ergibt sich aus spannungsgeladenen, institutionellen Anforderungen an den Lehrberuf; sie weist den Lehrberuf als fortlaufend professionalisierungsbedürftig aus und begründet damit kollegiale Kooperation als Merkmal und Dauerauftrag des Lehrberufs; und sie begründet Rollenaushandlung als Dauerauftrag und Merkmal interdisziplinärer und multiprofessioneller Kooperation.

Als interdisziplinäre Kooperation wird in dieser Arbeit die Kooperation zwischen regelschul – und sonderpädagogischen Lehrkräften verstanden (Neumann, 2019). Damit wird betont, dass es sich in beiden Fällen um Vertreter:innen desselben Berufs mit allerdings unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen handelt. Die Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte wird im Kontext inklusiver Schulentwicklung viel diskutiert und nimmt auch in der deutschsprachigen Kanada-Forschung einen prominenten Platz ein (z.B. Hinz, 2013; Köpfer, 2013). Zentraler Grund hierfür ist die Genese der Sonderpädagogik im Verhältnis zur Regelschulpädagogik, die historisch mit organisatorischer Separierung von Schüler:innen mit diagnostizierten Behinderungen konfundiert ist (Feuser, 2014; Sander, 2008).

Ausgangspunkt zu den Überlegungen einer strukturtheoretisch begründeten sonderpädagogischen Professionalität sieht Grummt (2019) in Anlehnung an Reiser (1998) in der gesellschaftlichen Funktion der Sonderpädagogik. Denn Sonderpädagogik vollbringe eine Dienstleistung (in Reisers Worten: einen *Service*), indem sie der allgemeinen Schulpädagogik in je unterschiedlichen Formen die Bildung von als lernschwach, verhaltensauffällig oder intellektuell beeinträchtigt etikettierten Schüler:innen abnimmt oder wenigstens erleichtert.

Die gesellschaftliche Funktion der Sonderpädagogik bezieht sich damit in erster Instanz auf eine Entlastung des Regelschulsystems und erst in zweiter Linie auf eine bestimmte Gruppe von Schüler:innen. Denn der „Service“ wird erst dann nötig, wenn bestimmte Schüler:innengruppen im Kontext des Regelschulsystems nicht angemessen zu beschulen sind bzw. als solche gelten. Hier schließen sich kritische Erwägungen an, die mit Bezug zu den Funktionsbestimmungen des Bildungssystems nahelegen, dass das Regelschulsystem nur dann divergierende gesellschaftliche Funktionen erfüllen kann, wenn es bestimmte Gruppen von vornherein abgibt (Prenzel, 2018; Trautmann & Wischer, 2011).

Reiser (1998) unterscheidet idealtypisch drei Formen der sonderpädagogischen Service-Leistung: Die „traditionell-organisatorisch-separierende Service-Leistung“, die „personalisierte additive Service-Leistung“ und die „institutionalisierte systembezogene Service-Leistung“ (S.48). Die Einteilung folgt im Kern den historisch orientierten Stufenmodellen in der Bildung von Schüler:innen mit Behinderung und unterscheidet die Etappen ihrer Beschulung in Separation, Integration und Inklusion (Sander, 2003).

Die *traditionell-organisatorisch-separierende Service-Leistung* meint dabei eine nach Schulform getrennte (damit organisatorisch-separierte) Bildung von Schüler:innen mit Behinderung an Förderschulen. Diese Art der Beschulung liegt historisch der Entstehung der sonderpädagogischen Lehramtsdisziplin zugrunde und wird daher als traditionell bezeichnet. Hier besteht die Dienstleistung primär in einer Entlastung des Regelschulsystems durch Auslagerung einer als „nicht beschulbar“ geltenden Gruppe von Schüler:innen. Diese lasse sich pädagogisch nicht begründen und basiert dementsprechend auf einer medizinisch-defizitorientierten Diagnostik mit starren Vorstellungen von Normalität und Abweichung.

Unter einer *personalisiert additiven Service-Leistung* versteht Reiser (1998) die Sonderpädagogik in der „Westentasche“ (S. 50). Mit den ersten Versuchen der integrativen Beschulung von Schüler:innen mit Behinderungen an Regelschulen und in der Folge des Ausbaus Gemeinsamen Lernens steigt auch der Bedarf seitens der Regelschule nach sonderpädagogischer Unterstützung vor Ort. Die Leistung der Sonderpädagogik kommt dementsprechend als Additivum in ein bestehendes System. Personenbezogen ist die Leistung, weil die Sonderpädagogik auch

hier nicht Teil eines allgemeinen Schulsystems ist, sondern bei besonderen Problemlagen einzelner Schüler:innen interventionistisch tätig wird. Sie ist zudem mit der Erwartung verbunden, dass sich die bestehende Problemlage durch die Expertise der hinzugezogenen sonderpädagogischen Lehrkraft lösen ließe, ohne das System selbst zu hinterfragen. Dementsprechend wird diese Art der sonderpädagogischen Berufsrolle metaphorisch als „Ambulanz“ oder „Feuerwehr“ beschrieben, welche wiederum zu einer „Mystifizierung“ sonderpädagogischer Kompetenz beitragen würde – verbunden mit der Hoffnung, dass ein bestehendes Problem durch die sonderpädagogische Expertise allein gelöst werden könne (Grummt, 2019, S. 55/56). Als Kehrseite muss sich in dieser Form sonderpädagogischer Dienstleistung das Regelschulsystem samt schulpädagogischer Expertise der Lehrkräfte nicht grundsätzlich ändern oder hinterfragen.

Gleichzeitig fungieren Sonderpädagog:innen in diesem Modell als „Anwälte“ und „Stellvertreter“ von Schüler:innen und Schülern mit Förderbedarf, in denen sich schon die divergierenden Sichtweisen auf Verhalten, Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse von Schüler:innen zwischen allgemeiner und Sonderpädagogik spiegelt. Durch den expliziten Personenbezug gilt diese Form der sonderpädagogischen Service-Leistung zudem als positiv diskriminierend (ebd., S. 54).

Als letzte Form der sonderpädagogischen Service-Leistung nennt Reiser die *institutionalisiert-systembezogene* Service-Leistung. Hier ist die Sonderpädagogik in die Regelschule eingeflochten (institutionalisiert) und wird mit Blick auf das System Schule eingesetzt. Dem entsprechen auch die zwei von Reiser genannten Arbeitsformen institutionalisiert-systembezogener Services: das Co-Teaching und die Beratung. Beide sind auf die Beibehaltung einer Klassenstruktur ausgerichtet, in der alle Schüler:innen eine ungeteilte Lerngemeinschaft bilden. Gleichzeitig wäre mit „systemisch“ auch der Ansatz umschrieben, mit welchem auf individuelle Problemlagen der Schüler:innen reagiert werden soll. Diese folgen einem Ansatz der Kind-Umfeld-Analyse und orientieren sich damit nicht an individuellen Defiziten, sondern der Dynamik zwischen individuellen Voraussetzungen und Wahrnehmungen sowie der sozialen, in diesem Fall schulischen oder familiären, Umwelt (Grummt, 2019, S. 58). Beide systemischen Einsatzformen sind zudem kollaborativ ausgelegt und konzipieren den Umgang mit einzelnen Schüler:innen oder Lerngruppen als gemeinsames Anliegen von Regelschul- und Sonderpädagogik.

Die Abstufung der sonderpädagogischen Services muss damit interaktional, als wechselseitige Bezugnahme von Regelschul- und Sonderpädagogik verstanden werden. Die von Reiser unterschiedenen Modelle des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte implizieren unterschiedliche Konsequenzen für die Professionalität sowohl der sonderpädagogischen als auch der

regelschulpädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte. Denn ein wesentliches Merkmal der Professionalität im Lehrberuf besteht in der prophylaktisch-therapeutischen (Wieder-)Herstellung der somato-psycho-sozialen Integrität der Schüler:innen (Oevermann, 1996). Auf dieser, an der Autonomie und dem Autonom-Werden orientierten Facette des schulpädagogischen Handelns, wird Professionalität festgemacht.

Wenn nun die Sonderpädagogik die allgemeine Schulpädagogik um als besonders schwierig geltende Schüler:innen entlastet, zeigt sie dadurch eine Lücke in der tradierten Vorstellung allgemeiner Lehrkräfteprofessionalität auf und übernimmt in diesem Zusammenhang eine stark therapeutisch-einzelfallbezogene Sichtweise auf Lernen und Verhalten. Damit verbleiben beide Disziplinen in ihren professionellen Handlungslogiken und begrenzen Professionalisierungsprozesse auf die jeweils regelschulpädagogisch oder sonderpädagogisch abgesteckten Handlungsgrenzen.

In diesem Zusammenhang können die Einsatzmodelle der Sonderpädagogik dahingehend befragt werden, inwiefern sie die allgemeine Schulpädagogik durch Übernahme oder Fokus auf die therapeutische Dimension des Lehrhandelns entlasten oder bereichern. Die Entlastung hat neben der offenkundigen, organisatorischen Komplexitätsreduktion (Homogenisierung der Regelschule) in diesem Sinne einen De-Professionalisierungscharakter (Grummt, 2019).

Dieser besteht auch in einem rein additiven Einsatz der Sonderpädagogik fort, da auch hier das „Problem“ sonderpädagogischer Förderung an individuellen Defiziten oder Abweichungen fixiert wird und die Sonderpädagogik personenbezogen operiert. Die institutionalisiert-systembezogene Einsatzweise hingegen beinhaltet in beiden Formen einen Expertisetransfer, der die historisch etablierte Trennung von Regelschul- und Sonderpädagogik in und durch Kooperation zu Teilen rückgängig macht – im Kern dadurch, dass Regelschullehrkräfte für den Unterricht von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig bleiben.

Der Forderung nach Sonderpädagogik als „Teil des Systems“ der Regelschule (Arndt & Werning, 2016, S. 165) mit gleichzeitig systemisch-orientierten Einsatzformen steht eine Spezialisierung auf individuelle sonderpädagogische Förderung mit starkem Einzelfallbezug tendenziell spannungsvoll gegenüber. In diesem Zusammenhang wird über die Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte als „Spezialist:innen“ oder „Generalist:innen“ diskutiert (Friend et al., 2010; Kluge & Grosche, 2021; Kluge et al., 2024; Lütje-Klose, 2018). Diese durchziehen zudem die Befunde zur praktischen Ausgestaltung interdisziplinärer Kooperation (Abschnitt 4.5).

4.3.2 Zuständigkeitsdiffusität

Ebenfalls aus strukturtheoretischen Überlegungen abgeleitet, aber aus Interaktionen zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Berufsgruppen entwickelt, ist das

„Zuständigkeitsdiffusitätsproblem“ (Kunze 2016, S. 264). Ausgangspunkt bilden hier die Institutionalisierung des Lehrberufs auf der einen und der der sozialen Arbeit auf der anderen Seite. Beide liegen demnach quer zu den drei klassisch-professionellen gesellschaftlichen Zuständigkeitsbereichen medizinisch-therapeutischer, juristischer oder wissenschaftlich-künstlerischer Berufsgruppen. Während diese „klassischen“ Professionen ihre professionelle Handlungslogik abgrenzen können, d.h. Zuständigkeit und Nicht-Zuständigkeit unterscheidbar werden, seien Lehrkräfte und Akteure der sozialen Arbeit in ihrem professionellen Handeln in mehrere dieser Bereiche involviert, ohne in diesen eine eigenständige Handlungslogik beanspruchen zu können (ebd.).

Lehrkräfte sind durch den Lehrauftrag mit der Erzeugung und Kritik von Wissen verflochten, aber unter erzieherisch-propädeutischen und nicht diskursiv-erkenntnisorientierten Vorzeichen. Wie der Sektor des Rechts sind sie qua Erziehungsauftrag der Sicherung normativer Integrität verpflichtet, die aber wiederum in einem Spannungsverhältnis z.B. zu einer Steigerung individueller Schüler:innenleistungen steht (bzw. stehen kann). Zuletzt ist das Lehrhandeln auch auf die subjektive Integration der Schüler:innen gerichtet und trägt therapeutisch-prophylaktische Züge – ohne mit einem therapeutischen Arbeitsbündnis vergleichbar zu sein (s. Symmetrieantinomie, Näheantinomie, S. 49). Lehrkräfte sind damit in alle drei klassischen Professionsbereiche involviert (Wissenschaft/Kunst, Recht, Therapie/Medizin), aber nie auf dieselbe Art und Weise und ohne alleinige Zuständigkeit in diesen Bereichen beanspruchen zu können. Sie handeln damit in einem Spannungsfeld, da sie weder allzuständig sind noch Zuständigkeit für diese Bereiche „abwehren“ können (ebd. S. 272).

Akteure der sozialen Arbeit wiederum sind in die Bereiche der normativen und subjektiven Integritätssicherung bzw. -wiederherstellung verwoben, erfüllen hier vor allem Hilfsfunktionen und sind anderen Professionen untergeordnet. Soziale Arbeit ist zudem prophylaktisch ausgelegt. In ihrer Hilfsfunktion ist sie dem subjektiven Wohlergehen der Klient:innen verpflichtet, zugleich agiere sie „gegenüber ihren Adressatinnen und Adressaten als Repräsentantin der staatlichen Normen und Kontrollmechanismen“ (ebd., S. 272/273). Während damit Lehrkräfte in drei Bereiche (Wissenschaft, Recht, Therapie/Medizin) auf drei verschiedene Arten involviert sei, sei die Handlungslogik der sozialen Arbeit auf gleiche Weise in zwei Bereiche verwoben (Recht, Therapie/Medizin).

Dadurch, dass beide Arbeitsbereiche – Schulpädagogik und soziale Arbeit – diffuse Zuständigkeiten beinhalten, ist auch der Kooperation zwischen den Akteuren der jeweiligen Berufsgruppen die Notwendigkeit der Aushandlung von Zuständigkeiten vorgelagert. Das Zuständigkeitsdiffusitätsproblem trete nun dort auf, wo vormals organisatorisch getrennte Berufsgruppen am

selben Ort zusammenarbeiten (müssen) und die sich überlappenden Zuständigkeitsbereiche virulent werden. Eine organisatorische Differenzierung nach Funktionalität ist damit nicht abschließend möglich. Versuche, eine solch funktionale Differenzierung innerhalb einer Organisation herzustellen können eher als ein situativer Reflex auf ein strukturelles Problem gedeutet werden.

Kunze zieht daraus ein wenig optimistisches Fazit. Eine Pluralisierung des Personals mit Forderung nach Expertisetransfer und Teamarbeit auf Basis strukturell unklarer Zuständigkeiten bedeute entweder, das Diffusitätsproblem bei enger Kooperation zu verschärfen („Verunklarung und Chaotisierung von in sich ohnehin schon nicht stimmig institutionalisierten Zuständigkeiten“, Kunze, 2016, S. 274); oder eine weitere arbeitsteilige Differenzierung von Zuständigkeiten überdecke das strukturelle Problem, da die Verflechtung in mehrere Teilbereiche eine Differenzierung von Zuständigkeiten gerade verhindere. Differenzierungsfragen könnten somit nicht arbeitsteilig-organisational beantwortet werden, sondern setzen situative Aushandlungsprozesse voraus, welche die Spannung zwischen Ent- und Ausdifferenzierung zwar reflexiv bearbeiten, aber nicht lösen können. Unterschiedlichen Muster der Verantwortungs- bzw. Rollendifferenzierung dienen Kunze (2016) als Beispiel für die Bearbeitung des Zuständigkeitsdiffusitätsproblem (S. 264).

Empirische Befunde zu Differenzierungsmuster durchziehen besonders die Forschung zu interdisziplinärer Kooperation (Abschnitt 4.5) sowie zur berufsgruppenübergreifenden Ausgestaltung von Teamarbeit (Abschnitt 4.6).

4.4 Systematisierung und Ausgestaltung schulischer Kooperation

Die schul- und professionstheoretischen Überlegungen zentrieren sich um die Autonomie des unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften einerseits und um die Frage nach Rollendifferenzierung multiprofessioneller Kooperation andererseits. Sie unterstreichen auch die hohen Erwartungen an Kooperation als zentralen Problemlösemodus schulorganisatorischer oder didaktisch-pädagogischer Herausforderungen sowie einer fortlaufenden Professionalisierung, speziell mit Blick auf inklusive Schulentwicklung.

Konzeptualisierungen verschiedener Kooperationsformen und -niveaustufen bauen dabei auf der Forschung zur Lehrkräftekooperation auf. Diese verdeutlichen auch, warum für multiprofessionelle Kooperation oftmals ein besonders hohes Maß an teamförmiger Kooperation gefordert wird (Grosche et al., 2020).

Als wichtige Prozess- oder Querschnittsvariable umfasst (multi-)professionelle Kooperation eine Vielzahl verschiedener Anlässe, die von der Arbeit in Steuergruppen, über formalisierte

Zusammenarbeit in Konferenzen, Arbeit im Jahrgangs- oder Fachteams, der Unterrichtsentwicklung über kollegiale Fallberatung oder Lesson Studies (Kullmann, 2016) bis zur Zusammenarbeit im Unterricht in Form von Co-Teaching reichen (Friend et al., 2010).

Diese Formen gehen teilweise weit über die „gefügeartige“ Arbeitsteilung hinaus, die als Organisationsmerkmal der traditionellen Schule beschrieben wird (Bonsen & Kügler, 2023; Rolff, 2020). Ihr gegenüber steht die „teamartige“ Kooperation, welche Formen der Zusammenarbeit auf horizontaler Ebene in Eigenverantwortung und -regie umfassen und für komplexe Schulentwicklungsprozesse wie die Umsetzung inklusiver Bildung als unabdingbar gelten (Grosche et al., 2020).

Versuche, Kooperation als „mehrdimensionales Konstrukt“ (Hartmann et al., 2020, S. 1) stärker zu systematisieren und zu differenzieren, schließen sich eher professionstheoretischen oder schulorganisatorischen Argumentationslinien an und greifen in je unterschiedlich konturierter Art die Frage der Autonomie wieder auf.

4.4.1 Kooperation als Professions- und Organisationsmerkmal

Professionstheoretisch argumentieren z.B. Fullan und Hargreaves (2016). Sie sehen Kooperation als (einzige) Möglichkeit einer kontinuierlichen, professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften. Lehrkräfte verfügen demnach über Professionskapital („*professional capital*“, ebd., S.1). Dieses setzt sich aus dem Humankapital („*human capital*“), dem Entscheidungskapital („*decisional capital*“) und dem sozialen Kapital („*social capital*“) zusammen (ebd.). Humankapital bezieht sich auf die in Ausbildung und Studium erworbenen Kompetenzen und Wissensbestände, das Entscheidungskapital umfasst Erfahrung und Entscheidungskompetenz unter Handlungsdruck und das soziale Kapital die Beziehung der Lehrkräfte untereinander, die hier als Ressource verstanden wird (Fullan & Hargreaves, 2012). Um die Lehrerprofession dauerhaft und in der Breite fortwährend zu professionalisieren, votieren sie dafür, dass die Lehrkräfte mit einem Mehr an Kompetenz und Erfahrung diese entsprechend im Kollegium zirkulieren lassen – also das soziale Kapital anderer Lehrkräfte bilden (ebd.).

Dafür braucht es aber einerseits eine Schulkultur, die auf Kooperation, Austausch und professionelles Lernen ausgerichtet ist und andererseits einen kooperativen Lehrerhabitus, der auf gegenseitigem Vertrauen und Präzision (im Sinne von Aufgabenorientierung) beruht (*collaborative professionalism*, Fullan & Hargreaves, 2016, S.6; Hargreaves, 2019).

Diese Konzeption steht im Gegensatz zum Autonomie-Paritäts-Muster. Sie beruht auf der Annahme, dass Lehrkräfte voneinander lernen können bzw. sollten, weil sie in ihrer Kompetenz nicht paritätisch sind. Dazu sei eine Balance aus Top-Down und Bottom-Up Prozessen notwendig, die zwischen verordneter Kollegialität und losen Austauschformen vermittelt (Hargreaves

& O'Connor, 2018). Dementsprechend wird der Schulleitung sowie (je nachdem, welches System betrachtet wird) der Schulverwaltung eine hohe Bedeutung für die kooperative Weiterentwicklung von Schulen und der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften zugeschrieben (Loreman et al., 2014). Eine kooperative Professionalität im Sinne von Fullan und Hargreaves (2012, 2016) weist dabei deutliche Merkmale zur Kooperationsdefinition von Spieß (2004) auf, die ebenfalls auf Autonomie und Vertrauen als Grundlage für Kooperation verweist.

Das Konzept des professionellen Kapitals als Synthese aus Human-, Entscheidungs- und sozialem Kapital bleibt allerdings sehr allgemein und kann sich in unterschiedlichen Kooperationsformen zeigen. Beispiele sind auch hier Professionelle Lerngemeinschaften, Lesson Studies und Schulnetzwerke (Hargreaves & O'Connor, 2017).

Speziell die professionellen Lerngemeinschaften (PLGs) gelten dabei als „Königsweg“ zur Professionalisierung von Lehrkräften und zur Steigerung von Schüler:innenleistungen (Rolff, 2015, S. 564). PLGs haben ihren Ursprung in der angloamerikanischen Schuleffektivitätsforschung (Rosenholtz, 1991). Die fünf Kernmerkmale einer PLG lesen sich konträr zu denen der „traditionellen“ Schule (Bonsen & Rolff, 2006). Sie umfassen reflektierende Dialoge zwischen Lehrkräften, die sich als reflektierte Praktiker:innen begreifen; De-Privatisierung bzw. Öffnung des Unterrichts (z.B. für Hospitationen); Gemeinsamer Fokus der Professionellen auf das Lernen der Schüler:innen und der Lehrkräfte; Kooperation zwischen den Lehrkräften sowie schließlich geteilte Normen und Werte.

Besonders der Fokus auf Lernen – im doppelten Sinne als Lernzuwachs der Schüler:innen sowie der Professionellen verstanden – und die Öffnung des Unterrichts gelten dabei als zentral. Zusammenarbeit ist hier allerdings nur ein Unteraspekt des übergreifenden Konzeptes und ist zudem inhaltlich schwer von anderen Merkmalen wie der Öffnung des Unterrichts und den reflektierenden Dialogen abzugrenzen. Eine gewisse Bedeutung kommt zudem der Gruppengröße einer PLG zu. Diese sollte zwischen drei und zehn Lehrkräfte liegen (Rolff 2015, S. 565). Wie aber z.B. Fullan & Hargreaves (2016) betonen, können PLGs auch negative Effekte zeigen, wenn sie in formalisierten Top-Down Prozessen verordnet (*contrived*, Hargreaves, 2019) werden. Der Ertrag einer Kooperationsform wird also eher einem kooperativen Professionsverständnis und -handeln zugeschrieben als der jeweiligen Form der Zusammenarbeit (Osmond-Johnson et al., 2017).

Kooperation als Organisationsmerkmal untersuchen Steinert et al. (2006). Die Autor:innen unterscheiden verschiedene Niveaustufen von Kooperation, die sie ebenfalls unter Bezugnahme auf die Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung entwerfen. Sie beziehen ihre

Überlegungen auf die systematische und kohärente Implementierung bestimmter Kooperationsformen auf Einzelschulebene. Als Idealvorstellung orientieren sich die Autor:innen an Schulen als durch Kooperation lernfähigen Organisationen (Rolff, 2020, S. 14). Das sporadische Vorliegen von engen Kooperationsformen in den befragten Kollegien allein reicht damit nicht aus, damit Schulen einer hohen Niveaustufe zuzuordnen sind. Kriterium ist, dass mindestens 50% des Kollegiums einheitlich den entsprechenden Items zur Messung der Kooperationsausprägung zustimmen, damit der Schule als ganzer eine bestimmte Niveaustufe zugeordnet werden kann.

Die Unterscheidung beginnt bei der *Fragmentierung* (Steinert et al. 2006, S. 195ff). Diese bildet dabei die unterste Stufe der Lehrerkooperation, welche ausschließlich negativ definiert ist. Darunter fallen Schulen, in denen keine Anforderungen an Kooperation im Kollegium realisiert werden: Mindeststandards an Information und Kommunikation werden nicht erreicht, es gibt keine klare Zielkonzeption und das Lehrer:innenhandeln ist zum Großteil isoliert und wenig abgestimmt. Zusammenarbeit findet kaum statt, fachlicher Austausch und individuelle Fortbildungen ergeben sich nur vereinzelt.

Bei der *Differenzierung* weist die Schule ein globales Zielkonzept, formal geregelte Arbeitsabläufe und Kommunikationsformen auf. Die Kooperationsaufgaben entsprechen dabei der vorgegebenen Funktionsteilung der Schule. Die Kooperation findet hauptsächlich innerhalb der Fach- und Jahrgangsgrenzen statt und bezieht sich auf die Unterrichtsvorbereitung, den formellen Austausch über Curricula, Fachinhalte und Noten sowie Selbstberichte und individuelle Fortbildungen.

Die Niveaustufe der *Koordination* zeichnet sich zusätzlich durch umfassende Informationen über Aufgabenverteilungen, Arbeitsabläufe und -ergebnisse aus. Darüber hinaus sind Ansätze zur Koordination von Ressourcen und Aufgaben vorhanden. Es erfolgt ein Austausch über Fachinhalte und -didaktik. Teilweise kooperieren die Lehrer:innen bei der Planung und Durchführung von Unterricht.

Auf Ebene der *Interaktion* arbeiten die Lehrer:innen fach- und jahrgangsübergreifend an gemeinsamen Themen zusammen. Es erfolgt ein umfassender Austausch über Schule und Unterricht. Zudem werden Fremdbeurteilungen für die Personal- und Unterrichtsentwicklung genutzt. Es herrscht eine wechselseitige Adaptivität und Transparenz bei der Planung, Durchführung und Überprüfung des Unterrichts.

Die *Integration* schließlich ist gekennzeichnet durch eine systematisch abgestimmte, bereichsspezifische und -übergreifende Kooperation. Das Unterrichtshandeln zeichnet sich durch Transparenz und wechselseitige Adaptivität aus, indem die Lehrer:innen aufeinander Bezug

nehmen und sich absprechen. Zudem finden gegenseitige Unterrichtsbesuche sowie Selbst- und Fremdevaluationen statt. Das Kollegium fungiert als soziale Ressource, welche organisatorische, personelle und unterrichtliche Aufgaben integriert.

Ihre Befunde zeigen, dass sowohl das Ausmaß an Fragmentierung als auch an Integration gering sind. In der Mehrheit der Schulen ist Lehrerkooperation also strukturell eingebettet, erreicht aber oft nur das Niveau der Differenzierung. Kooperation variiert dabei auch schulformspezifisch. So erreichen 40% der befragten Lehrerkollegien an Nicht-Gymnasien mindestens das Niveau der Interaktion, während es an Gymnasien nur 18% sind (ebd., S. 197).

Lehrkräftekooperation erscheint daher – je nach Perspektive – als Professionsmerkmal (*collaborative professionalism*), als Merkmal reflexiver Formen von Teamarbeit (Professionelle Lerngemeinschaften) oder als Merkmal der Schule als sozialer Organisation.

4.4.2 Formen der Lehrkräftekooperation

Einflussreiche Konzeptionalisierungen der Lehrkräftekooperation unterscheiden die Zusammenarbeit nach Anlass bzw. Zielstellung und Intensitätsgrad. Littles (1990) Systematik geht von einer weitestgehend entkoppelten und sich in diesem Sinne privat vollziehenden Arbeit von Lehrkräften als Norm des Berufstandes aus. Kooperationsformen lassen sich danach unterscheiden, inwieweit sie lose oder enge Beziehungen (*weak* oder *strong ties*) zwischen den Lehrkräften erfordern und inwieweit die beteiligten Lehrkräfte ihre Arbeit als voneinander unabhängig (*independent*) oder voneinander abhängig (*interdependent*) betrachten müssen (Little, 1990, S. 511ff).

Auf dieser Basis unterscheidet sie mit *storytelling and scanning for ideas, aid and assistance, sharing* und *joint work* vier Kategorien kollegialer Kooperation zwischen Lehrkräften. Mit *storytelling* und *scanning for Ideas* sind unverbindlich gehaltene Austauschformen, welche ein unabhängiges Arbeiten wenig bis gar nicht einschränken, gemeint.

Die gegenseitige Hilfe (*aid and assistance*) setzt ein aktives Hilfe-Suchen einer Lehrkraft voraus und erfordert damit ein höheres Maß an kollegialen Bindungen und Abhängigkeit – zudem ergibt sich für die Hilfe-suchende Lehrkraft das Risiko, als schlechte Lehrkraft gewertet zu werden. *Sharing* bezieht sich auf das Teilen von Material oder Unterrichtsmethoden. Durch das Teilen wird das Private des Unterrichts kollegial einsehbar und bewertbar, was ebenfalls ein gewisses Maß an Vertrauen und insofern Abhängigkeit voraussetzt. Schließlich ist mit *Joint Work* ein eng-abgestimmtes Arbeiten gemeint, das nur in wechselseitiger Abhängigkeit (positiver formuliert: in kollektiver Autonomie) funktionieren kann. Beispielhaft kann hier auf anspruchsvolle Formen des Co-Teachings wie das Teaming verwiesen werden (Friend et al., 2010; Abschnitt 4.5.2).

Einer ähnlichen Logik folgt die Systematik von Gräsel et al. (2006). Im Rückgriff auf die Kooperationsdefinition von Spieß (2004) unterscheiden die Autor:innen mit Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion drei qualitativ distinkte Formen der unterrichtsbezogenen Lehrerkooperation (Fussangel & Gräsel, 2014). Diese unterscheiden sich wie bei Little durch Intensität.

Intensität ergibt sich aus den gemeinsamen Zielstellungen und dem für die Kooperationsform notwendigen Vertrauen bzw. notwendigen Einschränkung der individuellen Autonomie (Gräsel et al 2006, S. 208). Intensive Formen der Zusammenarbeit sind dabei solche, die ein hohes Maß an Vertrauen erfordern und die individuelle Autonomie der Lehrkraft zugunsten eines verbindlichen, eng abgestimmten Zusammenwirkens einschränken.

Die einfachste Form schulischer Kooperation ist demnach der Austausch von Informationen oder Material zwischen Kolleg:innen. Austausch bezieht sich auf Informationen, Geschichten und Anekdoten ebenso wie auf das Teilen von didaktischem Material. Unklar ist, inwieweit der Austausch überhaupt ein gemeinsames Ziel voraussetzt. Er kann sich ebenso spontan ergeben und wird aufgrund des geringen Verpflichtungsgrades auch als eine „*low-cost*“ Variante der Lehrerkooperation beschrieben (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022, S. 10). Der Austausch erfüllt im Wesentlichen die Funktion, alle Lehrkräfte z.B. eines Jahrgangsteams auf einem ähnlichen Informationsstand zu halten (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851) Die Kategorie des Austauschs umfasst dabei inhaltlich drei der vier von Little entwickelten Kategorien. Der Austausch von Informationen und Anekdoten (*storytelling and scanning for ideas*) fällt ebenso unter diese Kategorie wie der Austausch von Material (*sharing*) und das Suchen und Anbieten kollegialer Hilfen (*aid and assistance*).

Die Arbeitsteilung dagegen setzt ein Ziel voraus, welches zu Zwecken der Produkt- oder Prozessverbesserung durch Verteilung der einzelnen Arbeitsschritte auf die Akteure ökonomischer gestaltet werden soll. Hier ist der Zielbezug ebenso entscheidend wie das nötige Maß an Vertrauen in die Arbeit anderer. Die Autonomie der Beteiligten ist hier durch die notwendige Verbindlichkeit in Aufteilung und Durchführung der einzelnen Arbeitsschritte eingeschränkt (Gräsel et al., 2006, S. 210). Diese Kategorie existiert wiederum in dieser Form bei Little nicht. Auch neuere quantitative Studien zu mono- und multiprofessioneller Kooperation verzichten entweder auf eigenständige Skalen zur Arbeitsteilung (Hartmann et al., 2020) oder fusionieren sie mit Items zur Messung des Austausches zu einer eigenen, breiteren Skala „Koordination“ (Meyer, 2017).

Die deutlichsten Einschränkungen der individuellen Autonomie finden sich bei der Kokonstruktion. Bei kokonstruktiver Kooperation beziehen die Beteiligten ihr Wissen reflexiv

aufeinander und entwickeln zusammen neues Wissen bzw. neue Lösungsansätze für bestehende Problemlagen oder Herausforderungen. Beispiele für die Kokonstruktion sind z.B. die gemeinsame Reflexion und Weiterentwicklung von Unterrichtsreihen, gemeinsame Materialerstellung oder eine gemeinsame Unterrichtsdurchführung wie im Falle des Team- oder Co-Teachings. Allen Beispielen gemein ist eine große Einschränkung der individuellen Autonomie, ein notwendig hoher Grad an Reflexionsfähigkeit und Verbindlichkeit. Durch die hohen Anforderungen an die Kooperationspartner:innen birgt Kokonstruktion auch das größte Konfliktpotenzial. Die Kooperationsform gilt als besonders geeignet für das Ziel der professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851).

Hintergrundannahme dieser Systematik ist, dass sich im Schulalltag zu verschiedenen Anlässen verschiedene Formen der Kooperation anbieten bzw. die Kooperationsformen im Schulganzen für bestimmte Zielsetzungen geeignet sind. Austausch könne z.B. zu kollegialer Entlastung führen, während sich für Schulentwicklungsarbeit oder unterrichtsbezogene Kooperation Kokonstruktion empfiehlt. Kooperation in diesem Sinne ist also stark situativ bzw. von den jeweiligen Zielstellungen geprägt.

4.4.3 Modellierungen der Lehrkräftekooperation

Die Systematik von Gräsel et al. (2006) ist vielfach aufgegriffen und in verschiedenen Studien auf interdisziplinäre bzw. multiprofessionelle Kontexte übertragen worden (Kluge et al, 2024; Kluge & Grosche, 2021; Meyer, 2017; Neumann, 2019; Muckenthaler, 2021). Obwohl die Systematik deskriptiv entworfen wurde, ist sie oft mit der impliziten Annahme verknüpft, dass ein Mehr an intensiven Kooperationsformen auch wünschenswert sei (Quante et al., 2022). Entsprechend wird die – auch international messbare – hohe Ausprägung an *low-cost* Kooperationsformen problematisiert (Richter & Pant 2016; OECD, 2020). Denn die geschilderten Erwartungen an Kooperation als Triebfeder in Schulentwicklungsprozessen werden lediglich der Kokonstruktion zugeschrieben (Grosche et al., 2020, S. 464), während Austausch und Arbeitsteilung „nur“ bestehende Abläufe erleichtern bzw. ökonomisieren.

Grosche et al. (2020) entwickeln daher kokonstruktive Kooperation konzeptuell mit direktem Bezug zu inklusiver Schulentwicklung weiter. Kokonstruktion wird definiert als „gemeinsame, zyklische, intensive und interdependente Aushandlung und Reflexion von Innovation und ihren Konkretisierungen“ (S. 467). Mit interdependenten Zielen, Vertrauen, Egalität, Reziprozität und Bereitschaft zur Öffnung des Unterrichts nennen die Autor:innen eine Vielzahl von Gelingensbedingungen, die verdeutlichen, wie voraussetzungsvoll und dementsprechend schwierig diese Art der Kooperation ist (ebd.). Das Modell basiert auf sechs Komponenten:

Rahmenbedingungen, intra- und interpersonalen Vorbedingungen, kokonstruktiven Handlungen, proximalen und distalen Folgen und schließlich den „zyklisch, kokonstruktiven Reflexionen der Ergebnisse“ (ebd. S. 467/468).

Im Zentrum der theoretischen Erwägungen stehen kokonstruktive Handlungen. Diese beziehen sich auf die Entwicklung von Innovationen und erfolgen in „zyklischen *Aushandlungen* und *Reflexionen* (Hervorhebungen im Original)“ (ebd., S. 471). So soll ein gemeinsames Verständnis der Ziele und Umsetzungsstrategien gewährleistet werden, welches permanent reflexiv eingeholt wird und mit einem Zugewinn an pädagogisch-didaktischer Expertise einhergeht. Erwartete Ergebnisse (proximale Folgen) sind ein geteiltes Verständnis interdependenter Ziele, eine gemeinsame Wissensbasis, gemeinsame Verantwortungsübernahme, ein verändertes Rollenverständnis sowie eine adaptive Umsetzung der entwickelten Innovation. Indirekte, distale Folgen werden in einer mittelfristigen, kollegialen Entlastung gesehen und in besseren inklusiven Outcomes für die Schüler:innen, z.B. in einem verbesserten Wohlbefinden, einer besseren Förderung oder einem höheren Lernzuwachs.

Damit kokonstruktive Kooperation aber überhaupt initiiert wird und in der Folge gelingen kann, werden verschiedene Rahmenbedingungen in Anschlag gebracht. Neben strukturellen Bedingungen (z.B. Zeit, Personal, Raum), sind hier schulkulturelle Erwägungen (positives Kooperationsklima) und individuelle Rahmenbedingungen leitend. Zu letzteren zählen Sympathie, Respekt, eine positive Einstellung gegenüber Kooperation, Reflexionsfähigkeit und Autonomie. Diese wird hier nicht wie bei Lortie als individualistische und kollegial entkoppelte Arbeitsweise verstanden – dafür wählen die Autor:innen den Begriff Unabhängigkeit -, sondern im Anschluss an Deci und Ryan (2008) als das Empfinden, durch eigenes Handeln gewünschte Ergebnisse herbeiführen zu können (Selbstwirksamkeitserwartungen). Demnach stünde die Autonomie nicht quer zu intensiven Kooperationsprozessen, sondern bewege sich im Falle eines bewussten Sich-Einlassens auf kooperative Prozesse mit diesen im Einklang. Diese Bedingungen werden allgemein verstanden, sind also auch für andere Kooperationsformen günstig.

Spezifisch auf Kokonstruktion bezogen sind die oben erwähnten Faktoren der Zielinterdependenz als Einsicht in schulische Aufgaben als voneinander abhängige und nur gemeinsam zu bewältigende; zudem Vertrauen, Egalität, Reziprozität und die Bereitschaft zur Deprivatisierung des Unterrichts, also dem Offenlegen der eigenen Unterrichtspraxis. Auf dieser Basis erfolgen dann die kokonstruktiven Handlungen, die schließlich zyklisch und reflexiv organisiert sind: Aushandlung und Reflexion werden so oft wiederaufgenommen bis entweder eine Innovation erfolgreich umgesetzt worden ist oder „negative Ereignisse“ die Voraussetzung der

kokonstruktiven Kooperation so sehr verschlechtern, dass diese zum Erliegen kommt (Grosche et al., 2020, S. 473).

Es ist leicht ersichtlich, dass die Ansprüche und Vorbedingungen an kokonstruktive Kooperation in diesem Sinne sehr hoch sind und das Problem mangelnder Kooperation nicht berühren (können). Denn die Voraussetzungen der kokonstruktiven Kooperation sind zugleich deren Zielsetzungen (z.B. was die Bereitschaft zur Öffnung des Unterrichts betrifft, die inhärent kooperativ ist, sofern individuelle Autonomie vorliegt). Problematisch sind in der Praxis vielmehr die Fälle, in denen die strukturellen, schulkulturellen, intra- und interpersonellen Voraussetzungen *nicht* gegeben sind – die diesem Modell nach dann aber auch nicht kokonstruktiv eingeholt werden können, weil sie zugleich Voraussetzung dieser Form der Kooperation sind.

Ein sich mit diesem Modell zu Teilen überschneidendes Modell der unterrichtsbezogenen Lehrerk Kooperation stammt von Kullmann (2010/2023). Auch dieses Modell ist rekursiv angelegt, allerdings ist hier eine Modifizierung von Einstellungen und Bereitschaften zu Kooperation und Innovation im Prozess der Kooperation selbst angelegt und (zumindest nicht voll entfaltet) nicht als Voraussetzung notwendig.

Ausgangspunkt sind gemeinsame Zielsetzungen, die allerdings auch implizit vorliegen können – Kullmann (2023) nennt hier Implementierung von Innovationen, Umsetzung schuladministrativer Vorgaben, Lösung von Problemen als Beispiele für Kooperationsanlässe bzw. Äquivalente zu gemeinsamen Zielsetzungen (S. 393ff). Mit dem Modell ist ein extrinsischer Anlass zur Kooperation (z.B. Umsetzung administrativer Vorgaben) vereinbar. Das Modell ist für die intraprofessionelle, unterrichtsbezogene Kooperation zwischen (Regelschul-)Lehrkräften hin entwickelt worden; es könnte aber ebenso für die unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften verwendet werden.

Über einen offenen Austausch werden Zielstellungen und Perspektiven auf ein zu lösendes Problem sichtbar. Da es hier um unterrichtsbezogene Kooperation geht, sieht das Modell in diesem zweiten Schritt auch vor, die eigene Unterrichtspraxis samt Begründung offenzulegen, sodass allen Beteiligten die vorhandene Expertise einsehbar wird. So werden als zweiter Aspekt in diesem Austauschprozess subjektive Theorien zur eigenen Unterrichtspraxis transparent und idealiter wird eine Steigerung des Reflexionsvermögens erreicht. Dieser Schritt setzt Kritik- und Reflexionsfähigkeit der Beteiligten voraus und wird durch ein positives Schulklima begünstigt (ebd.).

Dieses gesteigerte Reflexionsvermögen kann dann zur Modifikation der „handlungsleitenden Kognitionen“ beitragen, also eingespielte Routinen und unreflektierte Unterrichtsstrategien in

Frage stellen (ebd., S. 394). Daraus sollte viertens eine verbesserte Unterrichtsplanung folgen, etwa in einer gemeinsamen Reihenplanung oder dem gemeinsamen Entwickeln neuen Materials – die Schritte drei und vier wären kokonstruktiv zu nennen. Sie sind die Vorbedingung für eine dann veränderte Unterrichtspraxis, die durch Evaluation begleitet wird (z.B. durch kollegiale Hospitationen oder Befragung der S:S). Dieser fünfte Schritt ist rekursiv angelegt: unterrichtliche Innovation wird evaluiert, spielt sich über die Zeit ein und resultiert in einer zunehmenden Sicherheit in der Unterrichtsdurchführung; diese begünstigt neue Innovationen, die dann einen ähnlichen Prozess durchlaufen. Letztlich resultieren diese Schritte sechstens in einem nachhaltig verbesserten Unterrichtshandeln. Die angenommene Wirkung in diesem idealisierten Modell besteht dann darin, dass sich trotz unveränderter Rahmenbedingungen ein verbessertes Unterrichtshandeln einstellt (ebd., S. 394/395).

Da das Modell zudem rekursiv ausgerichtet ist, kann zusätzlich angenommen werden, dass ein erfolgreich durchlaufener Prozess der unterrichtsbezogenen Kooperation mit einer erhöhten Bereitschaft zu zukünftiger Kooperation – also einer positiveren Einstellung gegenüber Kooperation als Problemlösemodus – einhergeht.

Gegenüber dem rekursiven Modell der Kokonstruktion von Grosche et al. (2020) verfügt dieses Modell über einen konzeptuellen Vorteil: Kokonstruktive Handlungen sind wesentlicher Teil, aber nicht Voraussetzung des Modells. Neben dem Ertrag eines verbesserten Unterrichtshandelns unter gleichen Bedingungen, bildet eine erhöhte Bereitschaft zu (intensiven) Kooperationsformen einen zweiten Ertrag dieses Modells – die hohen Voraussetzungen kokonstruktiver Kooperation könnten damit also im Zuge angewandter Kooperation erlernt werden und müssten nicht für erfolgreiche Kokonstruktion schon vorhanden sein.

Eine empirisch gestützte Weiterentwicklung des Stufen-Modells von Gräsel et al. (2006) nehmen Hartmann et al. (2020) vor. Austausch und Kokonstruktion werden dahingehend unterschieden, ob sie unterrichts- oder schulbezogen erfolgen. Die Autor:innen sehen Kooperation als ein „multidimensionales Konstrukt“ (S. 15) und gelangen auf Basis einer Fragebogenerhebung an 16 bundeslandübergreifenden Kollegien (N=773) zu dem Ergebnis, dass „Kooperationsaktivitäten [...] nicht primär als Austausch vs. Kokonstruktion wahrgenommen [werden], sondern [...] in den spezifischen Inhaltsbereichen der Unterrichts- oder Schulentwicklung situiert [sind]“ (S. 16). So ist der unterrichtsbezogene Austausch z.B. über Unterrichtsmaterial oder Klassenarbeiten ausgeprägter als der schulbezogene (z.B. über Inhalte von Fortbildungen).

Bei der Kokonstruktion verhält es sich andersherum: diese ist ausgeprägter auf Schulebene und unterrichtsbezogen (besonders Hospitationen und Co-Teaching betreffend) weniger ausgeprägt

– was den Befund bestätigt, dass Kooperation umso seltener praktiziert wird, je mehr sie das „Kerngeschäft“ des Unterrichts betrifft (OECD, 2020; Richter & Pant, 2016). Zudem zeigen sich auch hier Schwierigkeiten in der Systematisierung kooperativer Aktivitäten, speziell der Kokonstruktion (Hartmann et al., 2020). Gleichzeitig wird ersichtlich, dass Lehrkräfte durchaus kokonstruktiv zusammenarbeiten.

Auch die repräsentative Erhebung von Richter und Pant (2016) zeigt, dass Lehrkräfte Kooperation eine hohe Bedeutung beimessen, was mangelnde Bereitschaft zur Öffnung des Unterrichts als Erklärung mangelnder Kooperation tendenziell in Frage stellt. Eine mögliche Erklärung wäre, dass sowohl schul- als auch unterrichtsbezogene, kokonstruktive Zusammenarbeit jeweils zeitliche Ressourcen in der Planung, Nachbereitung und Abstimmung untereinander erfordert, die nicht gleichzeitig geleistet werden können. Zudem scheint es leichter, schulbezogene Kooperation kokonstruktiv in Form von Steuergruppen oder Konferenzen zu institutionalisieren als Formen unterrichtsbezogener Kooperation. So ist im Falle des Co-Teachings bekannt, dass schwer zu kontrollierende Faktoren wie die persönliche Passung oder ein ähnlicher Unterrichtsstil für die gelingende Zusammenarbeit als wichtig erachtet werden (Arndt & Werning, 2013; Pratt, 2014). Diese könnten sich zwar innerhalb der Zusammenarbeit einspielen, basieren aber wiederum auf persönlichen Kompetenzen zur Zusammenarbeit (Kommunikations-, Reflexions- und Kritikfähigkeit), einer positiven Einstellung zu Kooperation, sowie im Falle nötiger Aushandlungsprozesse nochmals erhöhtem Bedarf an zeitlichen und räumlichen Ressourcen – was die Umsetzung kokonstruktiver, unterrichtsbezogener Kooperation deutlich erschwert.

4.5 Interdisziplinäre Kooperation

Innerhalb des multiprofessionellen Kooperationsdiskurses ist vor allem die Zusammenarbeit zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften untersucht worden. Oftmals beziehen sich Studien zu dieser interdisziplinären Kooperationsachse auf unterrichtsbezogene Kooperation (z.B. Arndt & Werning, 2013, 2016; Grosche et al., 2020; Heinrich et al., 2014; Lindacher, 2021).

Da sich Regel- und Sonderpädagogik in Kernaufgaben überschneiden, aber in Einzelaspekten unterscheiden (Abschnitt 4.3.1, 5.2), sind Aushandlungsprozesse auf dieser Kooperationsachse von besonderer Bedeutung – speziell, weil ein Misslingen oder Simplifizieren der Zusammenarbeit die Gefahr birgt, unerwünschte Effekte hinsichtlich inklusiver Zielstellung (z.B. durch „Zwei-Gruppen-Denken“, Hinz, 2013) oder des eigenen professionellen Status

(Deprofessionalisierung) zu befördern (Heinrich et al., 2014). Denn aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunkte liegt eine funktionale Differenzierung von Berufsrollen im Gemeinsamen Unterricht nahe, die sich tendenziell in der oben erwähnten personalisiert-additiven sonderpädagogischen Einsatzform zeigen (s.o., S. 41).

Daher stellen Arndt und Werning (2013) heraus, dass die interdisziplinäre, unterrichtsbezogene Kooperation wesentlich auf außerunterrichtlichen Abstimmungsprozessen beruht. In ihrem Modell ordnen sie Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Kooperation auf individueller, interpersoneller und institutioneller Ebene ein (ebd., S. 20). Diese wiederum ist gerahmt von den gesellschaftlichen und politisch-administrativen Rahmenbedingungen.

Auf der individuellen Ebene sind pädagogische Präferenzen, das Selbstverständnis als Lehrkraft, die vorhandenen Kompetenzen sowie persönliche Merkmale verortet. Die interpersonelle Ebene beschreibt die Beziehung zwischen den Lehrkräften, also die Art des Austausches und der Kommunikation (ebd., S. 22). Auf der institutionellen Ebene sind Schulstrukturen, Routinen, Abläufe, die Geschichte der Schule, aber auch Zeitstrukturen und Personalsituation angesiedelt. Besonders der Faktor Zeit wird dabei als Kernproblem für Kooperation angesehen, da eine mangelnde Abstimmung oft mit den knapp bemessenen Zeitressourcen im schulischen Alltag verknüpft ist (ebd.).

Ungünstige institutionelle Rahmenbedingungen – in erster Linie fehlende Zeit – kann dabei teilweise durch persönliches Engagement im Sinne freiwilliger Mehrarbeit ausgeglichen werden (ebd., S. 22/23).

Zudem beeinflusst die Anzahl der kooperierenden Lehrkräfte sowie das den sonderpädagogischen Lehrkräften zur Verfügung stehende Deputat die Ausgestaltung der interdisziplinären Kooperation. So zeigt sich, dass an besonders erfolgreichen inklusiven Schulen Sonderpädagog:innen durchgehend an den Schulen angestellt sind und damit „Teil des Systems“ (Arndt & Werning, 2016, S. 165). Damit verbunden seien kooperationsförderliche „kurze Wege“ (ebd.). Die Abhängigkeit der Kooperationsintensität von der jeweiligen Organisationsform sonderpädagogischer Lehrkräfte unterstreichen auch andere Studien (Melzer & Hillebrandt, 2015; Quante & Urbanek, 2021): Arbeiten sonderpädagogische Lehrkräfte z.B. im Mobilen Sozialen Dienst und sind damit nicht Teil der Einzelschule, wird die Kooperation von Regelschullehrkräften als weniger wichtig eingestuft (Muckenthaler, 2020, S. 137).

Eine weitere Herausforderung für Regelschullehrkräfte besteht in der Bereitschaft zur Öffnung des Unterrichts – das ist besonders dort der Fall, wo Sonderpädagog:innen zu einem bestehenden System hinzustoßen (Arndt & Werning, 2016).

Problematisch und zugleich konstitutiv für eine gelingende Zusammenarbeit wird die „Divergenz der Blicke“ (Arndt & Werning, 2016, S. 167) eingeschätzt. Besonders Sonderpädagog:innen können in den Konflikt zwischen Einzelfallbezug und Unterricht der gesamten Lerngruppe geraten. Obwohl die Übernahme von Unterricht durch Sonderpädagog:innen durchaus als gewinnbringend betrachtet wird, um alle Facetten des Lehrberufs auch außerhalb der Förderschulen zu behalten, droht der spezifisch sonderpädagogische Blick auf Lernen und Verhalten durch eine zu starke Annäherung an die Rolle einer Regelschullehrkraft verloren zu gehen. Austausch mit anderen Sonderpädagog:innen wird daher als wichtig für die berufliche Identität betrachtet (ebd.). Hier zeigt sich die von Kunze (2016) beschriebene Dialektik von Ent- und Ausdifferenzierung, die es situativ zu gestalten gilt. Für sonderpädagogische Lehrkräfte sei der individualisierend-ganzheitliche Blick kennzeichnend, für Regelschullehrkräfte der Bezug zur gesamten Lerngruppe, die sich in der Metapher der Perspektive auf Schüler:innen als „Bäume“ (sonderpädagogische Lehrkräfte) oder „Wald“ (Regelschullehrkräfte) ausdrückt (Murawski, 2010, S. 43).

Eine ältere Systematik von Wocken (1988) schließt an die Theorie integrativer Prozesse (Reiser, 1986) an, indem sie Herausforderungen interdisziplinärer, unterrichtsbezogener Kooperation auf Persönlichkeits-, Beziehungs-, Sach- und Organisationsebene verortet (Wocken, 1988, S. 199). Auf Persönlichkeitsebene wird die Deprivatisierung des Unterrichts durch Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft thematisiert. Diese führe zu einer „Enthüllung“ sowohl der eigenen Rolle als auch der eigenen Person (ebd.; Quante & Urbanek, 2021). Hier gelte es, die Sorge einer negativen kollegialen Beurteilung als „inkompetent und unterstützungsbedürftig“ (ebd., S. 158) zu überwinden. Die Beziehungsebene wiederum bestehe in der „Bewältigung von Interdependenz“ (Wocken, 1988, S. 230).

Sowohl die Persönlichkeits- als auch die Beziehungsebene lassen sich auf die Teilung der Unterrichtsgestaltung als Kernherausforderung beziehen. Auf Beziehungsebene beinhaltet diese aber die „Teilung von Autonomie“ sowie die „Teilung der Satisfaktion“ und weniger die Angst vor negativer kollegialer Bewertung. Während die Teilung der Autonomie vielfach als Kooperationshemmnis beschrieben wurde, ist die Teilung der Satisfaktion ein im Forschungsdiskurs vernachlässigter Aspekt. Im Rückgriff auf die *endemic uncertainties* könnte eine geteilte Unterrichtsverantwortung aber ebenso als förderlich für die Bewältigung der Schwierigkeit, das eigene Unterrichtshandeln hinsichtlich seiner Erträge (also der Satisfaktion) zu messen, interpretiert werden: Lehrkräfte können Erfolgskriterien eines gemeinsam verantworteten

Unterrichts gemeinsam entwickeln und schaffen somit Möglichkeiten wechselseitiger Rückversicherungen.

Auf der Sachebene (Bewältigung der Heterogenität der Schüler:innen und der Pädagog:innen) bestehen Herausforderungen in der Verständigung über Kooperationsziele, welche von den Kooperierenden fachliche und kommunikative Kompetenz erfordern. Begünstigend wirken sich hier ähnliche Einstellungen zu Inklusion und Unterricht aus sowie die für PLGs veranschlagten geteilten Normen. Die Organisationsebene bildet die Arbeitsbedingungen in der Einzelschule ab, d.h. Raum-, Zeit sowie Personalressourcen. Auf Organisationsebene wird auch hier Zeit als „limitierender Faktor“ (Arndt & Werning, 2013, S. 20) hervorgehoben.

4.5.1 Interdisziplinäre Kooperation zwischen Kokonstruktion und Konflikt

Besondere Bedeutung kommt auf der interdisziplinären Kooperationsachse der Kokonstruktion zu (s.o., S. 61ff). Für komplexe und normativ anspruchsvolle Schulentwicklungsprozesse – so die Überlegung – sind gemeinsame, interdisziplinäre Reflexions- und Innovationsprozesse notwendig. Weiter fußt eine systemisch orientierte Kooperation zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften wesentlich auf kokonstruktiven Handlungen, besonders wenn die Zusammenarbeit unterrichtsbezogen verläuft (Arndt & Werning, 2013, 2016; Hartmann et al., 2020). Schließlich sind Aushandlungsprozesse für multiprofessionelle Teams insgesamt konstitutiv und eine reflexive, kommunikative Abstimmung über Arbeitsfelder und -aufgaben kann ebenfalls als kokonstruktiv gelten (OECD, 2020).

Kluge und Grosche (2021) untersuchen, inwiefern kokonstruktiv gestaltete interdisziplinäre Kooperation zu einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme und einem inklusiven disziplinären Selbstverständnis beitragen. Ein inklusives Selbstverständnis besteht dabei in der Überwindung berufsbezogener Zuständigkeiten der tradierten Arbeitsteilung entlang der Kategorie des SPF. Dieses zeigt sich auch in einem Verpflichtungsgefühl beider Lehramtsdisziplinen für den schulischen Erfolg aller Schüler:innen und einem erweiterten Aufgabenspektrum (ebd. S. 357/358).

Kokonstruktive Kooperation umfasst dabei im Wesentlichen die vier (oben ausführlicher beschriebenen, S. 59ff) Dimensionen *Reflexion*, *Aushandlung*, *Iterative Überarbeitung* sowie den *Umgang mit Meinungsverschiedenheiten*. Für diese vier kokonstruktiven Handlungen wird eine positive Wirkung auf die kollektive Verantwortungsübernahme postuliert, die in einem inklusiven Rollenverständnis resultiert (ebd. S. 361).

Kokonstruktive Aushandlungsprozesse und ein kokonstruktiver Umgang mit Meinungsverschiedenheiten stehen dabei in einem positiven Zusammenhang sowohl mit der kollektiven Verantwortungsübernahme als auch einem inklusiven Rollenverständnis (ebd. S. 371).

Unterschiede zeigen sich allerdings zwischen den Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften: Während die Autor:innen für sonderpädagogische Lehrkräfte einen positiven Zusammenhang zwischen Reflexion und kollektiver Verantwortungsübernahme herausstellen, findet sich dieser Zusammenhang bei Regelschullehrkräften nicht. Im Falle iterativer Überarbeitung finden sie hingegen einen positiven Zusammenhang zwischen dieser Variable und einem inklusiven Rollenverständnis bei den Regelschullehrkräften, während der Zusammenhang bei den sonderpädagogischen Lehrkräften sogar leicht negativ ist (ebd., S. 372).

Hinsichtlich der konkreten Übernahme von Tätigkeiten – in diesem Fall Verantwortung für Unterricht bzw. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als tradiert disziplinspezifischen Aufgaben durch die jeweils andere Disziplin – zeigt sich kein Zusammenhang mit kokonstruktiven Handlungen (ebd.). Allerdings zeigt sich für die sonderpädagogischen Lehrkräfte eine stärker kollektive Verantwortungsübernahme einhergehend mit einer gemeinsamen Übernahme von Unterricht. Für die gemeinsame Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigt sich wiederum das Gegenteil: Je mehr kollektive Verantwortung empfunden wird, desto mehr wird die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als exklusive Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte gesehen (ebd.).

Speziell der Bereich der offiziellen Förderdiagnostik verbleibt also ein Merkmal sonderpädagogisch ausgebildeter Lehrkräfte. Quante & Urbanek (2021) stellen dabei heraus, dass diese Exklusivität als Ergebnis kokonstruktiver Prozesse selbst interpretiert werden kann, d.h. im Konsens und nach Abstimmung zwischen den Disziplinen als sinnvolle, funktionale Zuständigkeitsdifferenzierung wahrgenommen wird. Sie replizieren in ihrer Prä-Post-Studie ebenfalls eine nach gemeinsamen Reflexionsprozessen höher angeglichene exklusive Aufgabenwahrnehmung der Förderdiagnostik für sonderpädagogische Lehrkräfte (Abschnitt 5.2).

Für die Kokonstruktion als intensiver Kooperationsform wurde die Unterform des *Umgangs mit Konflikten* als Einflussgröße auf das kollektive Verantwortungsgefühl und ein inklusives Selbstbild der Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräfte benannt (s.o.). Die Konflikte auf dieser Kooperationsachse selbst teilen Urbanek et al. (2023) in Beziehungs- und Aufgabenkonflikte (S.3). Beziehungskonflikte haben dabei keinen Sachbezug und sind vorwiegend dem emotionalen Erleben der Beteiligten zuzuordnen. Aufgabenkonflikte hängen mit gemeinsamen Aufgaben zusammen, über deren Einschätzung (*Beurteilungskonflikt*) oder angemessene Bearbeitung (*Prozesskonflikt*) Dissens herrschen kann. Beurteilungskonflikte beziehen sich auf Einschätzungen statischer Variablen der Aufgaben, wie den Rahmenbedingungen, den vorliegenden Informationen oder den Ergebnissen, die von den Beteiligten jeweils unterschiedlich

eingeschätzt werden können. Prozesskonflikte beziehen sich auf die Bearbeitung der Aufgabe wie z.B. der Zuständigkeitsverteilung, die Wahl geeigneter Methoden oder die vorhandenen Ressourcen (ebd.).

Zwischen Beziehungs- und Sachkonflikten besteht dabei eine Wechselwirkung, emotional aufgeladene Beziehungskonflikte haben ihre Wurzel oftmals in Sachkonflikten. Diese Verschränkung untersuchen Urbanek et al. (2023) im Zusammenhang mit interdisziplinärer Kooperation an inklusiven Grundschulen in Bayern. Die von den Autor:innen dargestellten Konflikte beziehen sich in der Mehrzahl auf die Situation sonderpädagogischer Lehrkräfte. Die Beziehungskonflikte zentrieren sich um die Themen (mangelnder) Kommunikation und Absprachen, einer fehlenden Anerkennung und Wertschätzung sonderpädagogischer Expertise und einer Unterrichtsplanung der Regelschullehrkräfte, welche die Bedürfnisse von Schüler:innen mit SPF nicht ausreichend berücksichtigt und somit Verantwortung für diese Schüler:innengruppe einseitig an sonderpädagogische Lehrkräfte delegiert (S. 6).

Sachkonflikte bestehen hingegen in inklusionsbezogenen Spannungsfeldern, die nicht kooperativ aufgelöst werden, z.B. dem Konflikt zwischen Leistungsmessung und einer inklusiven, lernzieldifferenten Unterrichtsdurchführung, der Entscheidung von Kleingruppenförderung innerhalb oder außerhalb des Klassenverbandes, aber auch hinsichtlich einseitig entlastender „Pull-Out“-Erwartungen der Regelschullehrkräfte an die Sonderpädagog:innen.

Konfliktfelder beziehen sich zudem auf den Rollenwechsel von sonderpädagogischen Lehrkräften im Gemeinsamen Lernen. Gelingen Abstimmungsprozesse zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften nicht, werden sonderpädagogische Lehrkräfte oftmals in assistierenden und der Regelschullehrkraft tendenziell zuarbeitenden Positionen eingesetzt (Paulsrud & Nilholm, 2020; Scruggs et al., 2007). Damit ist – speziell im Vergleich zum Aufgabenprofil sonderpädagogischer Lehrkräfte an Förderschulen – eine Aufgabenbeschränkung im Bereich des Unterrichtens verbunden, die dem Professionsverständnis sonderpädagogischer Lehrkräfte widersprechen und als degradierend erlebt werden kann (Heinrich et al., 2014).

Spannungsfelder der interdisziplinären Kooperation bilden damit besonders unterschiedliche professionelle Handlungslogiken, divergierende pädagogische Sichtweisen sowie die konkrete Aufgabenverteilung, die persönliche Passung zwischen den Kooperationspartner:innen und mangelnde Ab- und Rücksprachen. Zudem gilt für eine inklusionssensible Zuständigkeitsverteilung eine reflexive, kokonstruktive Zusammenarbeit als mindestens wünschenswert, teils auch als notwendig (Grosche et al. 2020; Kluge & Grosche 2021). Wie sowohl die strukturtheoretischen Überlegungen zur Lehrkräfteprofessionalität als auch die Erwartungen an

interdisziplinäre Kooperation insgesamt zeigen, bilden Zuständigkeitsaufteilungen entlang geteilter, inklusiver Zielstellungen eine wesentliche Gelingensbedingung für diese Kooperationsachse. Zudem kann das Scheitern dieser hohen Erwartungen den erwarteten Erträgen diametral gegenüberstehen: Rollendiffusion gilt als Belastungsfaktor, speziell für sonderpädagogische Lehrkräfte (Chu et al., 2020), kann als Deprofessionalisierung erlebt werden (Heinrich et al., 2014) und zur „Stabilisierung exklusiver Praktiken“ entlang kategorialer Zuständigkeiten führen (Blasse et al. 2021).

Quante et al. (2022) kritisieren vor diesem Hintergrund die „Romantisierung“ von Kooperation auf zwei Ebenen: Einerseits gelte es, die Forderung nach „Mehr“ Kooperation ohne entsprechende Grundlage wie interdependente Ziele, zu hinterfragen; andererseits zeige sich in den theoretischen Konzeptionierungen von Kooperation eine unterschwellige Abstufung, bei der sich die Kokonstruktion als eigentlicher Fluchtpunkt kooperativer Aktivitäten herauskristallisiert (ebd., S. 152). Gleichzeitig schließen die Autorinnen sich innerhalb der von ihnen beschriebenen Konfliktfelder den Forderungen nach reflexiven Kooperationsformen durchgehend als Lösungsvorschlag an, z.B. wenn sie Rollenklärung, Interdependenz oder den Umgang mit Konflikten als Herausforderung beschreiben (ebd., S. 156).

Kokonstruktive Kooperationsformen bleiben speziell für die Zusammenarbeit von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften wichtig. Nicht zuletzt ist aus theoretischer Sicht davon auszugehen, dass systemisch orientierte Einsatzformen von sonderpädagogischen Lehrkräften an inklusiven Schulen Merkmale kokonstruktiv-kooperativen Handelns beinhalten. Zugleich ist aber nicht davon auszugehen, dass Kokonstruktion allein diese Kooperationsachse tragen kann – zumal im Sinne inklusiver Zielstellungen. So könnten interdisziplinäre Teams im reflexiv-konstruktiv erarbeiteten Konsens eine „tradierte“ Aufgabenverteilung in der Praxis stützen oder verfestigen.

Das heißt wiederum nicht, dass die Umsetzung von Inklusion durch Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte in zentralen Aspekten (z.B. Umgang mit Konflikten, Rollenaushandlung, Unterrichtsentwicklung) *ohne* kokonstruktive Kooperation im Sinne eines reflexiven Wechselbezugs von Expertisen der Kooperationspartner:innen möglich ist. Kokonstruktion auf der interdisziplinären Kooperationsachse scheint damit eine notwendige Bedingung für ein bestimmtes Niveau an (teamförmiger) Kooperation und darüber vermittelt für inklusive Bildung zu sein, aber keine hinreichende.

Die zwei systemisch orientierten, kooperativ angelegten Einsatzformen sonderpädagogischer Lehrkräfte – Co-Teaching und Beratung – sollen in der Folge genauer dargestellt werden. Beide Formen sind für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz, weil sich der Tendenz nach Co-Teaching als Implementierungsstrategie inklusiver Bildung in NRW andeutet, während der Forschungsstand zu schulischer Inklusion in Alberta bzw. Kanada insgesamt auf eine stärker beratende Organisation sonderpädagogischer Förderung hinweist.

4.5.2 Co-Teaching

Prominenteste Form der unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagog:innen ist das Collaborative Teaching (Co-Teaching, Friend et al., 2010). Hier sind jeweils eine Regel- und eine sonderpädagogische Lehrkraft für die Planung, Durchführung und Evaluation des Gemeinsamen Unterrichts verantwortlich.

Diese Kooperationsform gilt als klassisches Beispiel für kokonstruktive Kooperationsformen zwischen Lehrkräften, da eine gemeinsame Unterrichtsverantwortung per se eine Öffnung des Unterrichts sowie Rollenaushandlungen und gemeinsame Vor- und Nachbereitung erfordert (Gräsel et al., 2006; Kullmann, 2023).

Differenziert wird Co-Teaching meist in sechs Unterformen, welche mit verschiedenen Aufgaben und Positionen bzw. Rollen im Unterricht einhergehen. Beim *one teaching, one assisting* leitet z.B. eine Lehrkraft den Unterricht, während die andere Lehrkraft unterrichtsassistierende Aufgaben übernimmt, wie individuelle Unterstützung in Einzelarbeitsphasen. Eine ähnliche Aufteilung besteht im *alternative teaching*. Auch in dieser Unterform ist eine Lehrkraft für die Unterrichtsdurchführung hauptsächlich zuständig, die andere Lehrkraft arbeitet mit einer zugewiesenen Kleingruppe. Bei *one teach, one observe* ist ebenfalls eine Lehrkraft für den Unterricht hauptverantwortlich, während die andere eine rein beobachtende Position einnimmt, um spezifische Daten über Lern- oder Verhalten einzelner Schüler:innen oder der gesamten Lerngruppe zu gewinnen. Beim *station teaching* wird der Unterricht in verschiedene Lernstationen (in der Regel drei) sequenziert, denen jeweils eine Lerngruppe zugeteilt wird. Die Lehrkräfte sind jeweils für eine Lernstation begleitend zuständig, in der oder den übrigen Station(en) lernen die Schüler:innen selbstgesteuert. Das *parallel teaching* bezeichnet eine Halbierung der Lerngruppe, bei der die Lehrkräfte für jeweils eine Gruppe hauptverantwortlich sind und parallel unterrichten. Das *Teaming* wiederum beschreibt eine geteilte und paritätische Unterrichtsdurchführung (ebd., S. 12)

Obwohl Co-Teaching als paradigmatisch für kokonstruktive Kooperation gilt, ist ersichtlich, dass die einzelnen Unterformen unterschiedlich diffizil und komplex umzusetzen sind: eine

gleichberechtigte Unterrichtsdurchführung wie beim *teaming* erfordert höhere Abstimmung als das *one teach, one assist*.

Letzteres ist empirisch die am häufigsten vorzufindende Art des Co-Teachings, oft mit der sonderpädagogischen Lehrkraft in einer assistierenden Rolle (Scruggs et al., 2007). Obwohl eine solche, funktional-arbeitsteilige Aufteilung durch die jeweiligen Ausbildungsschwerpunkte naheliegt, birgt sie zwei Risiken: Verläuft die Rollenverteilung im *one teach, one assist* kategorial nach Ausbildungsschwerpunkt und Unterstützungsbedarf der Schüler:innen, kann dadurch einem „Zwei-Gruppen-Denken“ Vorschub geleistet werden (Hinz, 2013); und sonderpädagogische Lehrkräfte erleben die unterrichtsassistierende Position ggf. als Degradierung bzw. Deprofessionalisierung (Heinrich et al., 2014). Zudem sind Sonderpädagog:innen an Förderschulen meist selbst in der Rolle von Klassenleitungen (und in diesem Sinne „vollwertige“ Lehrkräfte), sodass ein Wechsel in ein inklusives Setting mit einer Rollenverschiebung als zusätzlich herausfordernd erlebt werden kann (Dorniak, 2019). Hier lässt sich auf die Rollenklärung außerhalb des Unterrichts als Gelingensbedingung für die Kooperation im Unterricht rückverweisen (Arndt & Werning, 2013).

Mit Verweis auf das eingangs erwähnte Inklusionsmodell von Göransson und Nilholm (Abschnitt 2.2) lässt sich am Beispiel des Co-Teachings erkennen, dass die professionellen Abstimmungsprozesse den Unterschied zwischen spezialisierter und generalisierter individueller Unterstützung begründen können. Bei ersterer lässt sich in der Zusammenarbeit ein starker Fokus auf zwei Schüler:innengruppen anhand des professionellen Hintergrundes ausmachen: Die Regellehrkraft unterrichtet Schüler:innen ohne, die Sonderpädagogin die Schüler:innen mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf. Bei zweiterer werden die jeweiligen professionellen „Blicke“ wechselseitig auf beide Gruppen gerichtet und generalisieren sich in diesem Sinne. Rollenklärung und Ausgestaltung der Kooperation entscheiden damit wesentlich über Realisierung oder Unterwanderung inklusiver Zielstellungen.

In Studien jüngerer Datums wird zudem die theoretische Annahme hinterfragt, dass Co-Teaching als Kooperationsform grundsätzlich erstrebenswert sei. Moser-Opitz et al. (2021) gelangen in ihrer quasi experimentellen Längsschnittstudie zu dem Befund, dass Unterricht in Tandems (allerdings zwischen Regellehrkräften) und mit Beratung in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie Sonderpädagogik flankiert, von den Schüler:innen der untersuchten Klassen negativer bewertet wird als Unterricht mit einer Lehrkraft und sonderpädagogischer bzw. DaZ-Beratung in den Kontrollgruppen. Spörer et al. (2021) stellen heraus, dass die Anwesenheit zweier Lehrkräfte zwar zu einer erhöhten Interaktion zwischen Lehrkräften und

Schüler:innen führt, ebenfalls aber zu weniger Interaktionen zwischen den Schüler:innen. Friend und Barron (2016) kritisieren den insgesamt dünnen Forschungsstand zur Effektivität von Co-Teaching, bei dem besonders Längsschnittstudien und Studien mit Experimentalgruppen fehlen. Dementsprechend fragen auch Grosche und Moser-Opitz (2023) danach, ob die Kooperation im Unterricht ein überbewerteter Faktor sei, da speziell die Wirksamkeit von Co-Teaching nicht eindeutig nachgewiesen werden könne. Zudem sei nach wie vor unklar, wie und ob intensive Kooperationsformen tatsächlich wirken:

„Beispielsweise könnten fest verankerte Kooperationszeiträume durchaus für nicht-inklusive Kooperationen genutzt werden; genauso könnte ein Team aus Regellehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft, das intensiv miteinander kooperiert, exkludierenden Unterricht vorbereiten und durchführen.“ (Grosche & Moser-Opitz, 2023, S. 249)

Auch internationale Reviews bestätigen den Befund, dass diese Kooperationsform unterkomplex, d.h. in leicht zu realisierenden Rollenkonstellation anhand funktionaler Kriterien wie beim *Parallel Teaching* oder dem *one teach, one assist*, umgesetzt wird (Paulsrud & Nilholm, S. 7). Weitere Befunde sind weniger eindeutig. Zwischen den Lehramtsdisziplinen herrsche zudem eine Machtbeziehung („*power relation*“, ebd.) bzw. ein Hierarchiegefälle, in der Regel zugunsten der Regelschullehrkräfte. Diese zeige sich z.B. darin, dass Sonderpädagog:innen in assistierender Rolle die Unterrichtsstile der Regelschullehrkraft adaptieren. Auch wenn diese Machtbeziehung kein durchgängiger Befund ist, zeigt sich dennoch eine gewisse Dominanz der Regelschullehrkraft in Co-Teaching Arrangements. Denn sogar in flexibel arbeitenden Teams mit gemeinsamer Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung interagieren Regelschullehrkräfte öfter mit der gesamten Lerngruppe als die sonderpädagogischen (ebd.).

Komplexere Co-Teaching Formate sind dabei an die professionelle Beziehung zwischen den kooperierenden Lehrkräften sowie an Faktoren der persönlichen Passung (*chemistry*) oder kongruente Unterrichtsvorstellungen gebunden. Die Variation und Komplexität der gewählten Co-Teaching Formen hänge zudem von der Dauer der Zusammenarbeit ab: Je eingespielter das Co-Teaching Tandem, desto komplexer die genutzten Unterformen. Teams, die ihre Rollen und Aufgaben thematisieren sind eher geneigt, *one teach, one assist* als wenig komplexe Kooperationsform zu umgehen (ebd.).

Andersherum werden unklare Rollen bzw. divergierende Rollenvorstellungen von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften als Konfliktquelle benannt (ebd.; Chu et al., 2020). Diese können sich z.B. im Sinne eines hohen Belastungsempfindens von Regelschullehrkräften durch die Anforderungen eines Gemeinsamen Unterrichts und einer gewünschten Verantwortungsdelegation für Schüler:innen mit SPF/SEN an sonderpädagogische Lehrkräfte zeigen. Dieser

Wunsch kann wiederum von sonderpädagogischen Lehrkräften als „delegativer Habitus“ der Regelschullehrkraft und eigene Degradierung in eine assistierende Position aufgefasst werden (Katzenbach & Olde, 2007; Paulsrud & Nilholm, 2020).

Auch in internationalen Reviews wird die Wirkung von Co-Teaching Formaten divergent eingeschätzt: Einige Studien heben die höhere Aufgabenfixierung von Schüler:innen mit SPF in Co-Teaching Arrangements sowie Lerneffekte der Regelschullehrkräfte durch Beobachtung ihrer sonderpädagogischen Co-Teaching Partner:innen hervor (Strogilos & Avramidis, 2016). Gleichzeitig interagieren Schüler:innen mit SEN in gemeinsam unterrichteten Klassen weniger mit ihren *Peers* – ein Befund, der durch eine zu hohe Nutzung von Einzelbetreuungen im Co-Teaching erklärt wird (Paulsrud & Nilholm, S. 7/8).

Obwohl Co-Teaching wiederholt als Säule inklusiver Unterrichtsgestaltung hervorgehoben und an besonders inklusionserfahrenen Schulen praktiziert wird (Dorniak, 2019; Kullmann et al., 2014a; Prengel, 2018; Wocken, 2013), zeigt die Befundlage, dass auch diese interdisziplinäre Kooperationsform nicht per se effizient, inklusionsorientiert und synergetisch im Effekt ist. Vielmehr scheint der Erfolg des Co-Teachings von einem grundsätzlich hohen Kooperationsniveau zwischen Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft, verschiedenen Passungsfaktoren (z.B. Unterrichtsstil, Sichtweisen, persönliche Passung, Arndt & Werning, 2016; Pratt, 2014) sowie ausreichend Zeit für Ab-, Aus- und Rücksprachen bzw. zum Teambuilding abhängig zu sein (Arndt & Werning, 2013; Wocken 1988).

4.5.3 Beratung

Der Forschungsstand zu interdisziplinärer Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik ist nicht nur durch Fragen der Zuständigkeitsdifferenzierung oder -diffusität gekennzeichnet, sondern ebenfalls durch eine uneinheitliche Klassifikation der Kooperationsformen (Grosche & Moser-Opitz, 2023).

Dabei liegen die Unterscheidungslinien einerseits in den Aktivitäten, die jeweils kooperativ gestaltet werden, andererseits in dem Ort bzw. der Ebene, in oder auf der Kooperation jeweils vollzogen wird. So werden Kooperation und Beratung in manchen Untersuchungsdesigns als zwei distinkte Tätigkeiten betrachtet (Melzer & Hillebrandt, 2015), während Grummt (2019) oder Idol (2006) Beratung als eine Form der Kooperation betrachten (Paulsrud & Nilholm, 2020).

Neben dem Co-Teaching gilt eine systemisch orientierte Beratungsfunktion sonderpädagogischer Lehrkräfte als eine inklusionssensible Einsatzform dieser Berufsgruppe (Grummt, 2019). Beratung scheint besonders dann als hilfreich empfunden zu werden, wenn sie schulintern

etabliert bzw. verfügbar ist – hier kann wieder die kanadische Provinz New Brunswick als Vorbild dienen (AuCoin et al., 2020; Köpfer, 2013; Muckenthaler, 2021).

Beratung wird von Paulsrud und Nilholm (2020) auf Basis der jeweils vorliegenden Rolle der oder des Beraters/der Beraterin differenziert. Beratung kann demnach „expert-driven and client centred“ erfolgen oder „process-driven and consultee-centred“ (ebd. S.4). Während bei ersterer Form der beratende Part einen Expert:innen-Status innehat und ein bestehendes Problem bzw. eine spezifische Frage löst, ist das Verhältnis in der zweiten Form egalitär und auf das professionelle, inklusionsbezogene Lernen des zu Beratenden ausgelegt. Sie unterscheiden nochmals in drei Formen interdisziplinärer Beratung:

- 1) In *Beratungsgesprächen* gibt der oder die Sonderpädagog:in Ratschläge und Hilfestellungen über spezifische Problemlagen einzelner Schüler:innen.
- 2) In *reflexiven Gesprächen* versucht der oder die Sonderpädagog:in die Regellehrkraft zur Reflexion anzuregen.
- 3) In *kooperativen Gesprächen* findet ein professioneller Austausch statt, in welchem der oder die Sonderpädagog:in spezifisches Wissen beiträgt und die Regellehrkraft fachdidaktisches Wissen oder Kompetenzen für Unterricht mit größeren Gruppen von Schüler:innen vermittelt.

Während Beratungsgespräche in dem dargestellten Sinne vorwiegend austauschbasiert angelegt sind, können reflexive und kooperative Gespräche kokonstruktiv verstanden werden.

Ähnlich verhält es sich bei dem *Content-Focused Coaching* (CFC, „fachspezifisches Unterrichtscoaching“, Staub, 2015, S. 476). Dieses ist zwar nicht per se interdisziplinär ausgelegt, lässt sich aber dadurch, „dass Coach und Lehrperson gemeinsam die Verantwortung für den Unterricht und die Förderung des Lernens“ der Schüler:innen übernehmen (ebd.) gut auf inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung übertragen. Unterschieden wird zwischen einem Beratungssetting mit Expertisegefälle zwischen Coach und Lehrkraft und dem kollegialen Unterrichtscoaching bei ähnlicher Expertise (z.B. in Fachteams).

Auch wenn im ersten Fall der Coach eine Expertenstellung innehat, geht es um „ko-konstruktive Gestaltungsarbeit“ (ebd. S. 477), d.h. das Coaching orientiert sich in jedem Fall auf die Erweiterung professioneller Kompetenzen der Lehrkräfte im Arbeitsbündnis zwischen Coach und Lehrkraft. Ein Coach ist dabei eine Rolle und keine eigene Berufsgruppe. Übergeordnete Zielstellungen orientieren sich wie in den professionellen Lerngemeinschaften an dem (fachspezifischen) Lernzuwachs der Schüler:innen sowie dem Ausbau der Unterrichtskompetenzen der Lehrkraft (S. 478). Das CFC ist damit sowohl *client* als auch *consultee* zentriert. Es setzt

respektvolle Dialoge und ein Selbstverständnis (auch des Coaches) als professionell Lernende voraus (ebd.).

Befunde zu beratenden Formen interdisziplinärer Kooperation sind ebenfalls wenig einheitlich. Dabei werden nicht nur Beratungen durch sonderpädagogische Lehrkräfte, sondern auch durch schulexterne, spezialisierte Akteure berücksichtigt (Paulsrud & Nilholm, 2020., S. 8).

Beratungssettings zwischen erziehungspsychologischen Akteuren und Lehrkräften nähmen demnach einen therapeutischen Charakter an, in welchem die Lehrkräfte gehalten sind, geeignete Strategien aus sich heraus zu entwickeln. Die Expertise wird also nicht im Sinne eines fachlichen Wissenstransfers gestaltet, sondern die zu beratende Lehrkraft nimmt die Rolle eines „coached employees“ ein (ebd.). Damit sind solche Beratungskonstellationen auch durch ein gewisses Machtgefälle gekennzeichnet.

Andere Befunde beschreiben Beratungssettings, die inhaltlich besonders die Lernumgebung adressieren und durch Gleichwertigkeit zwischen sonderpädagogischen und Regelschullehrkräften gekennzeichnet sind. Hier bringen beide ihre Expertise zugunsten verbesserter Lernbedingungen in das Beratungssetting ein (ebd.).

Beratungen zwischen Lehrkräften und Therapeuten in Rehabilitationszentren für Menschen mit körperlichen Einschränkungen seien wiederum durch unklare Zielstellungen und mangelnde Kommunikation gekennzeichnet. Während Lehrkräfte besonders Ratschläge zur Gruppenintegration und Teilnahme an Gruppenaktivitäten erwarten, fokussieren die Therapeuten Selbstständigkeit der Schüler:innen als Ziel. Mangelnde Kommunikation wiederum verhindere ein Verständnis der jeweils anderen Zielsetzung, die Kommunikation werde von institutionellen Barrieren erschwert (ebd., S. 8). Lehrkräfte nehmen dann die Therapeuten als kontrollierende Instanz wahr („controllers“), die Therapeuten sehen sich hingegen eher als Impulsgeber („pusher“). Diese Divergenz wird dadurch erklärt, dass die Therapeuten als Spezialist:innen ihres Aufgabenschwerpunkts diesem auch mehr Bedeutung beimessen, während der Unterricht von Schüler:innen mit körperlicher Einschränkung nur ein Teil des Aufgabenschwerpunktes der Regelschullehrkraft ausmacht.

Ein schriftliches Beratungssetting zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften wird in der Förderplanarbeit gesehen. Diese werden von sonderpädagogischen Lehrkräften hauptverantwortlich geschrieben und überwacht, während die Regelschullehrkräfte diese umsetzen und fachspezifisch fortschreiben. Sonderpädagogische Lehrkräfte nehmen die offiziellen Formulierungsstandards – besonders die Verknüpfung zwischen Individualisierung und Anschluss an ein allgemeines Curriculum – als Herausforderung wahr. Die daraus resultierenden

Formulierungen bieten wiederum den Regelschullehrkräften wenig pädagogische Orientierung in der Umsetzung der Förderpläne (ebd.).

Meist in Form von Einzelfallstudien werden positive Effekte einer Kombination verschiedener inter- bzw. multiprofessioneller Kooperation hervorgehoben. Z.B. durch „teacher leadership teams“, die sich aus Akteuren der Schulleitung, sonderpädagogischen und Regelschullehrkräften zusammensetzen und gemeinsam Fortbildungs- und Beratungsangebote für Regelschullehrkräfte in differenzierter Unterrichtsdurchführung entwickeln und durchführen. Zudem scheint besonders eine Mischung aus verschiedenen teamförmigen Kooperationsformen für die Umsetzung inklusiver Bildung geeignet zu sein.

Berichtete Kombinationen aus den Einzelfallstudien sind: Co-Teaching begleitet von monatlichen multiprofessionellen Teammeetings, Einführung regionaler Inklusionsteams und Fortbildungsprogrammen; Etablierung von zwei Co-Teaching-Teams pro Jahrgang mit wechselseitigem Austausch zwischen den Teams und gemeinsamer Planung von Unterricht und Fördermaßnahmen; und schließlich eine flexibel gestaltete sonderpädagogische Berufsrolle, die sich anteilig aus Co-Teaching, Beratung, Förderangeboten und Einzelbetreuungsangeboten zusammensetzt (Paulsrud & Nilholm, S. 9).

Die Befundlage zur interdisziplinären (bzw. interprofessionellen) Beratung fallen also ebenso uneinheitlich aus, wie Befunde zum Co-Teaching. Für Beratungssettings scheinen sich abzuzeichnen, dass diese möglichst schulintern zur Verfügung stehen sollten bzw. dass Beratungssettings mit Beteiligung schulexterner Akteure aufgrund unterschiedlicher pädagogischer Orientierungsrahmen zu Konflikten führen können.

Wie für das Co-Teaching auch, scheint für Beratungssettings Flexibilität und ein lokaler Problemlösebezug wichtig zu sein. Die Berufsrolle der *Educational Support Teacher* oder der *Learning Coaches* in Alberta (Alberta Education, 2011, AuCoin et al., 2020) scheinen diese Aspekte durch ein vielfältiges und flexibles Aufgabenspektrum widerzuspiegeln. In Deutschland findet sich eine flexibel-systemische Einsatzform sonderpädagogischer Lehrkräfte exemplarisch im Bundesland Bremen (Idel & Korff, 2022; Maaz et al., 2019).

4.6 Differenzierungsmuster in multiprofessionellen Akteurskonstellationen

Nachdem mit Kokonstruktion, Co-Teaching und Beratung drei Kooperationsformen näher betrachtet wurden, die insbesondere für die interdisziplinäre Kooperationsachse als entscheidend gelten, behandelt dieser Abschnitt Fragen der Zuständigkeitsverteilung. Diese sind dabei nicht auf interdisziplinäre Kooperation beschränkt.

Die Frage nach der Verteilung und Gestaltung von Zuständigkeiten hebt die multi- von der monoprofessionellen Kooperation ab (Abschnitt 4.2) und wird meist anhand der empirisch vorgefundenen Differenzierungsmuster untersucht. Diese zeigen sich z.B. in Positionierung von Lehrkräften und weiteren beruflichen Akteuren in Teamgesprächen (Cloos et al., 2019; Idel et al., 2019).

Oft wird die Forderung nach gemeinsamer Verantwortung interdisziplinärer und multiprofessioneller Teams für alle Schüler:innen mit Zuständigkeitsentgrenzung gleichgesetzt. Die sich überlappenden Zuständigkeitsbereiche sollen nach dieser Auffassung möglichst nicht als starre, kategorial getrennte Verantwortungsbereiche mit fester Grenze verstanden werden. Im Gegenteil ist die Annahme, dass von jeweils unterschiedlichen fachlichen Expertisen Synergieeffekte zu erwarten sind, die sich in und durch Zusammenarbeit einstellen. So können Regelschullehrkräfte von einer stärker auf individuelle Förderung ausgerichteten sonderpädagogischen Expertise professionell lernen, während andersherum sonderpädagogische Lehrkräfte z.B. vom Classroom Management einer Regelschullehrkraft profitieren können (Friend & Barron, 2016). Damit werden Zuständigkeitsbereich zugleich weniger exklusiv bzw. (fach-)spezifisch.

Daraus kann – für einige Autor:innen mit Notwendigkeit (Kunze, 2016; Abschnitt 4.3.2) – eine Verwischung bzw. Diffusität von Zuständigkeiten folgen, die durchaus als Belastung erlebt wird (z.B. Chu et al., 2020).

Der Figur der Entgrenzung bzw. „Entdifferenzierung von Zuständigkeiten“ (Kunze, 2016, S. 274) stehen daher weitere Muster der Zuständigkeitsverteilung gegenüber, in welchen das Problem diffuser, d.h. strukturell nicht vorgegebener, Zuständigkeiten jeweils anders bearbeitet wird. Breuer (2015) fasst diese Differenzierungsmuster als „Hauptzuständigkeit und Zuarbeit“ (S. 171) und „Kooperation entlang fachbezogener Zuständigkeiten“ (S. 227) zusammen. Sie entwickelt diese Muster in einer Analyse von Teamgesprächen zwischen Lehrkräften und Erzieher:innen. Zudem ordnet sie die drei Differenzierungsmuster drei Zielstellungen (kollegiale Entlastung, Partizipation der Beteiligten und Qualitätssteigerung pädagogischer Arbeit) professioneller Kooperation zu: Die Zuständigkeitsdifferenzierung in Form der *Hauptzuständigkeit und Zuarbeit* dient dem Ziel der Entlastung für die hauptzuständige Person – in interprofessioneller Kooperation in der Regel der Lehrkraft; die *Entdifferenzierung von Zuständigkeit* orientiert sich an „harmonischer Partizipation“ (ebd., S. 272) der Beteiligten in Form eines konsensorientierten, gleichberechtigten Miteinanders trotz Professionsunterschieden; und die *Kooperation entlang fachbezogener Zuständigkeiten* ermögliche eine Steigerung der pädagogischen Qualität durch wechselseitige Kritik aus jeweils getrennt bleibenden pädagogischen Blickwinkeln. Sie argumentiert weiter, dass sich die jeweiligen Zielstellungen von den Beteiligten nicht

gleichzeitig einlösen lassen, d.h. dass sich die jeweiligen Teams auf Zuständigkeitsverteilungen mit Blick auf jeweils eine Zielstellung hin ausrichten müssen (ebd.).

Die drei Muster ergeben sich dabei in situativen Aushandlungsprozessen, sind somit nicht organisational vorgegeben, sondern zu großen Teilen interaktiv hergestellt – Kooperation gilt dementsprechend als „situativ sich ereignendes Geschehen“ (Breuer, 2015, S. 18). Zwei dieser drei Differenzierungsmuster (Hauptzuständigkeit und Zuarbeit sowie fachbezogene Zuständigkeiten) entsprechen dabei einer funktionalen Rollendifferenzierung.

Ähnlich wie Breuer (2015) für die multiprofessionelle Kooperation drei Differenzierungsmuster der Zuständigkeitsverteilung herausarbeitet, rekonstruiert Widmer-Wolf (2016) drei „Typologien“ interdisziplinärer Klassenteams auf Basis von Gruppendiskussionen mit Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften (bzw. „schulischen Heilpädagogen“, ebd., S. 175). Die Abgrenzungslinien werden dabei an Fragen des Autonomiegewinns bzw. -verlusts interpretiert. Im „*Expertenteam*“ (ebd., S. 175) werden „[ü]berschaubare Arbeitsdomänen [...] mit Aufträgen versehen“ (ebd., S. 177, Hervorhebung im Original). Im Falle interdisziplinärer Kooperation sind die regelschulpädagogischen und die sonderpädagogischen Aufgaben nach beruflichem Hintergrund und entsprechendem Bezug zu Schüler:innengruppen klar getrennt. Der Sonderpädagoge wird als „Fachmann“ für sonderpädagogische Fragen angesehen, dessen Handlungsspielraum in der Entscheidung besteht, die zwei von ihm im Unterricht beobachteten Schüler bei Überforderung extern differenziert fördern zu können. Die Regelschullehrkräfte nehmen die Interventionsentscheidungen des Sonderpädagogen als entlastend wahr, die separierten Zuständigkeiten erlauben, autonome Zuständigkeitsbereiche zu etablieren. Dadurch werden Innovationen – z.B. in der Unterrichtsdurchführung der Regelschullehrkräfte – allerdings ebenso unterbunden wie eine Partizipation der beiden Schüler mit SPF.

„*Diffusionsteams*“ (ebd., S. 177) definieren sich hingegen durch ent-spezialisierte Zuständigkeiten zwischen Regelschul- und Sonderpädagog:innen: Die Zuständigkeiten der Sonderpädagog:innen gleichen sich denen der Regelschullehrkräfte an, z.B. durch „Halbklassenunterricht“ (ebd., S. 178), also einer paritätischen Aufteilung der Lerngruppe mit verteilten, aber gleichen Zuständigkeiten zwischen allen Lehrkräften. Widmer-Wolf (2016) stellt die Unzufriedenheit des interviewten Klassenteams mit dieser Zuständigkeitsverteilung heraus: Beide Disziplinen schätzen spezialisiertere Kleingruppenförderung durch die sonderpädagogische Lehrkraft als didaktisch angemessener ein; zugleich würde eine solche Kleingruppenförderung einen Rückgriff auf externe Differenzierung der Lerngruppe bedeuten, sodass die sonderpädagogische Lehrkraft selbst aus dem Unterricht bzw. dem Klassenteam ausgeschlossen wäre. Autonomie

besteht für die sonderpädagogische Lehrkraft in einer Gleichwertigkeit zur Regelschullehrkraft, die aber nur auf Kosten einer geringeren Spezialisierung möglich ist – diese Spezialisierung im Sinne eines eigenen, separaten Zuständigkeitsbereichs bleibt zudem eine innere Beurteilungsnorm, zu der sich das „Diffusionsteam“ ambivalent verhält. Einerseits besteht der Wunsch nach eigenen Zuständigkeitsbereichen, andererseits werden diese konzeptuell verworfen, da sie unerwünschte Folgeeffekte haben können (ebd., S. 178).

„*Situationsteams*“ wiederum seien durch „*situative Flexibilität* im Schulalltag“ (ebd., S. 179) gekennzeichnet. Diese bestehe darin, Förderarrangements nach situativen Absprachen zwischen den Lehrkräften gestalten zu können. Situationsdeutung und Aufgabenverteilung zwischen den Lehrkräften erfolgen dabei konsensuell. Vorschläge von Sonderpädagog:innen oder anderen Professionen (z.B. Logopäd:innen) werden dabei als Anregungen verstanden (ebd.). Eine situative Zuständigkeitsverteilung ermögliche den sonderpädagogischen Lehrkräften zudem, sich nicht auf *eine* Rolle festlegen zu müssen. D.h. auch separierende Förderarrangements mit spezialisierter Förderung durch Sonderpädagog:innen sind möglich, ohne diese als alleinigen Zuständigkeitsbereich zu routinisieren und auf diesen Bereich festgelegt oder von ihm abgegrenzt zu sein. Der Austausch zwischen dem Team verlaufe zudem kokonstruktiv und sachbezogen (ebd., S. 180).

Wichtig sei zudem der für Professionelle Lerngemeinschaften herausgestellte Fokus auf das Lernen (Abschnitt 4.4.1.), der besonders für die *Situationsteams* charakteristisch ist.

Die Differenzierungsmuster der jeweiligen Teams erstrecken sich dabei auch auf die Zusammenarbeit mit anderen Professionen. So arbeiten *Expertenteams* mit Logopäd:innen in separierten Zuständigkeitsbereichen, während das *Situationsteam* hier einen stärker kokonstruktiv-reflexiven Austausch mit dieser Berufsgruppe pflegt und Vorschläge aufgreift (ebd., S. 178/180).

Ähnlich wie für das Co-Teaching und die Beratung als systemische Einsatzformen sonderpädagogischer Lehrkräfte, zeigen sich hier Differenzierungsmuster als mehrdimensional. Eine reine Orientierung an theoretisch wünschenswerten Zuständigkeitsentgrenzungen wie im *Diffusionsteam* wird von den Beteiligten als belastend empfunden; zugleich ist eine komplexitätsreduzierende Eingrenzung von Zuständigkeiten wie in den *Expertenteams* unter inklusiver Schulentwicklungsperspektive als kritisch einzuschätzen. Flexibilität ist hier also eine Gelingensbedingung für eine tragbare und zugleich inklusionsorientierte Rollenaufteilung.

Empirische Studien zur Aufgabenverteilung innerhalb inklusiver Schulen verweisen auf die Persistenz traditioneller Rollenverteilungen. Neumann et al. (2021) untersuchen die

„wahrgenommene Zuständigkeit für Aufgaben im Jahrgangsteam“ zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie der Schulsozialarbeit (ebd., S. 170). Hier zeigt sich ein „enges“, d.h. auf Förderdiagnostik und Förderplanung zugeschnittenes, Aufgabenprofil der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Regelschullehrkräfte hingegen sehen ihre Zuständigkeit vorwiegend in der Planung und Durchführung von Unterricht, der Lernstandsdiagnostik sowie der Gestaltung schulischer Leitbilder (ebd.).

Ähnlich lesen sich die Befunde von Kreis et al. (2016), die zwar zeigen, dass Regelschullehrkräfte durchaus in traditionell sonderpädagogische Aufgabenbereiche wie die individuelle Förderung oder den Unterricht in Kleingruppen involviert sind, allerdings immer in interdisziplinären Kooperationszusammenhängen und nie in Allein-Verantwortung. Auf den von Kreis et al. entwickelten 22 Aufgaben von Lehrkräften entwickeln Quante und Urbanek (2021; s.a. Quante et al., 2020) einen Fragebogen zur Evaluation des Fortbildungskonzepts P-ink im Prä-Post-Design. Die 22 Einzelaufgaben wurden dabei zu den drei Aufgabenbereichen *Diagnose und Förderung*, *Klassenbezogene Aufgaben* und *Beratung und Kooperation* in der Auswertung zusammengefasst (ebd., o.S.). Die teilnehmenden Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräfte in Bayern gaben für die 22 Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala an, ob sie die jeweilige Aufgabe in ihrem eigenen Verantwortungsbereich, dem der jeweils anderen Disziplin oder als gemeinsame Aufgabe werten. Zusätzlich zu diesem „Ist-Zustand“ wurde ein gewünschter „Soll-Zustand“ der Zuständigkeitsverteilung erhoben.

Hier zeigt sich zum ersten Messzeitpunkt ebenfalls eine vorwiegende Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Bereich der Diagnose und Förderung – Ausnahme bildet aber wieder die Lernstandsdiagnostik für die gesamte Klasse, die bei den Regelschullehrkräften gesehen wird. Besonders die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird übereinstimmend als Kernaufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte wahrgenommen. Die *Klassenbezogenen Aufgaben* werden vermehrt von Regelschullehrkräften übernommen, auch wenn sich hinsichtlich einzelner Aufgaben („Festlegung von Lernorten“, „Intervention bei unangepasstem Verhalten“, ebd.) eher eine gemeinsame Verantwortungsübernahme zeigt. Die drei Items im Bereich Beratung und Kooperation hingegen werden tendenziell als gemeinsames Aufgabenfeld wahrgenommen, besonders hinsichtlich der Beratung von Eltern (Quante & Urbanek, 2021).

Zum zweiten Messzeitpunkt ergibt sich ein ähnliches Bild über die Aufgabenwahrnehmung. Allerdings ergeben sich leicht geringere Diskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Zustand in der Aufgabenverteilung. Daraus lässt sich tendenziell ein Interesse an einer spezialisierten Aufgabenverteilung zwischen den Disziplinen ableiten, da nach der Fortbildung zu Kooperation in

inklusive Settings nicht die Aufgabenverteilung als solche hinterfragt wurde, sondern sich im Gegenteil spezialisierte Rollenverteilungen eher als Soll-Zustand bestätigen – auch wenn einige Einzelaufgaben stärker als gemeinsamer Aufgabenbereich aufgefasst wurden (z.B. Erstellung von Förderzielen, Festlegung von Unterrichtsmaterialien oder Unterrichtsmethoden, ebd.).

Multiprofessionelle Kooperation zeichnet sich also maßgeblich durch Fragen der Zuständigkeitsverteilung zwischen den beteiligten Berufsgruppen aus. Daher wird in der Folge der Fokus vermehrt auf Befunde zu Rollen einzelner Berufs- bzw. beruflicher Akteursgruppen an inklusiven Schulen gelegt. Dabei wird der international vergleichende Faden wieder aufgenommen.

5. Rollen in multiprofessionellen Teams

Rollenklärung ist ein Kernbestandteil multiprofessioneller Kooperation. Rollen stellen eine Schnittstelle zwischen Organisationszielen und Interaktionsvollzügen dar. Anhand von Rollen lassen sich sowohl organisationale Erwartungen an das Handeln der Organisationsmitglieder als auch die subjektive Interpretation dieser Erwartungen analysieren. Somit lassen sich anhand der Analyse von Berufsrollen situative Aushandlungsprozesse ebenso studieren wie vorstrukturierte Handlungsvollzüge (Gierse, 1977; Lübeck, 2019; Turner, 2001).

Im Falle der vorliegenden Arbeit wird die Berufsrolle schulischer Akteure durch Aufgabenprofile operationalisiert. Da nicht alle potenziell involvierten Berufsgruppen inklusiver Schulen mit ihren jeweiligen Arbeitsaufträgen gleichermaßen betrachtet werden können, wird das Aufgabenfeld auf Lehrkräfte beider Lehrämter sowie auf Assistenzkräfte fokussiert. Diese haben gemeinsam, dass sie direkt am Unterrichtsvollzug beteiligt sind. Zudem deutet der Forschungsstand darauf hin, dass Assistenzkräfte in Alberta die einzige innerunterrichtliche Unterstützung von Lehrkräften in den *Junior-High-School*-Jahrgängen sind.

In der Darstellung der Aufgabenprofile wird die binationale Perspektive der Arbeit wieder aufgegriffen, d.h. Unterschiede in den Berufsgruppen werden in die Aufgabenbeschreibung eingepflegt. Zuvor soll allerdings verdeutlicht werden, welchem Rollenverständnis sich diese Arbeit anschließt. Denn Aufgabenprofile werden in der Regel statisch-beschreibend abgegrenzt, obwohl davon auszugehen ist, dass sich speziell diffuse Aufgabenbereiche dynamisch-interaktiv, situativ oder durch Kooperation herstellen (Abschnitt 4.6). Dieser Aspekt wird in der soziologischen Rollentheorie reflektiert, die Gegenstand des folgenden Abschnittes ist.

5.1 Zum soziologischen Rollenbegriff

Soziologisch ist der Rollenbegriff eine analytische Kategorie, deren Wert besonders in der Verknüpfung zwischen Mikro- und Makrosoziologie liegt. Mikrosoziologisch erklären soziale Rollen, warum sich Individuen in bestimmten Kontexten in stabilen, wiederkehrenden Mustern verhalten. Makrosoziologisch sind Rollen Ergebnis funktional differenzierter Gesellschaften, in denen die einzelnen Organisationen Positionen ausbilden, die auch jenseits individueller Besetzung fortbestehen können müssen (Griese et al., 1977, S. 11). Da ein Mensch je nach sozialem oder organisationalem Kontext unterschiedliche Rollen innehaben kann, liegt der Fokus in der Folge auf Berufsrollen.

Der Begriff der sozialen Rolle beinhaltet vier Aspekte: Erstens die konkreten Aufgaben eines Akteurs, die sich aus der gesellschaftlichen Position ergeben (z.B. den Aufgaben einer beruflichen Position); zweitens legitime Erwartungen an das Handeln dieses Akteurs durch

signifikante Andere (besondere Bezugsgruppen); drittens eine Selbstwahrnehmung der eigenen Funktion und der eigenen Aufgabenfelder durch diese Akteure selbst. Die Art, wie einzelne Akteure die qua Position an sie gestellten Erwartungen interpretieren und entsprechend handeln, macht den eigentlichen Kern sozialer Rollen aus (Turner, 2001). Viertens beinhalten Rollen einen interaktionalen Aspekt: Wie die einzelnen Rollenträger:innen ihre jeweilige Position interpretieren, steht in Wechselwirkung zur Rollenausübung jeweils anderer Akteure im selben Feld (ebd.).

Ein mit sozialen Rollen bzw. Rollengefügen zusammenhängender fünfter Aspekt liegt in der Identitätsbildung durch Rollenübernahme. Identität bildet sich im Sozialisationsprozess zuerst durch die spielerische Identifikation mit signifikanten Anderen (z.B. Eltern als konkrete Personen), später durch Übernahme verallgemeinerter Rollen (z.B. Lehrer:innen als berufliche Position). Mead (1980) beschreibt den ersten Schritt als Spiel (*play*), den zweiten als „Wettkampf“ (*game*, s.a. Griese et al., 1977, S. 40).

Werden Meads Überlegungen aus dem Kontext individueller Identitätsbildung gelöst, lassen sie sich auch auf beruflich-organisationale Kontexte übertragen: Damit einzelne Akteure ihre jeweilige Aufgabe ausführen können, brauchen sie ein Verständnis für die Rollen und Positionen der jeweils anderen Akteure. Rollenförmiges Handeln setzt damit eine gewisse Fähigkeit zur Perspektivübernahme voraus (*taking the role of the generalized other*, Griese et al., 1977, S.40; Lübeck, 2019; Mead, 1980). Zudem müssen Rollen, damit sie überhaupt erlernt werden können, zuerst hinreichend generalisiert bzw. generalisierbar sein. Für berufliche Rollen kann das heißen, dass eine gewisse Vorstrukturierung legitimer Erwartungen an berufliche Positionen vorliegt, die unter Berücksichtigung des organisationalen Rollengefüges vorgenommen wird, sodass eine Rollenübernahme auch ohne Bezug zu signifikanten Anderen möglich ist (z.B. im Sinne einer Arbeitsplatzbeschreibung). Dies ist bei jüngeren schulischen Berufsgruppen wie Schulbegleitungen an der inklusiven Schule oder MPT-Kräften oftmals nicht der Fall (Grüter et al., 2022; Lübeck, 2019).

Rollen ergeben sich also aus Erwartungen bestimmter Bezugsgruppen an bestimmte soziale Positionen und der Art, wie diese Positionen durch die Inhaber:innen selbst in Wechselwirkung mit anderen Rollenträger:innen interpretiert werden.

Die Ausbildung und Neujustierung von (Berufs-)Rollen – wie sie auch im Zuge inklusiver Schulentwicklung notwendig wird – verläuft dabei nach den drei Differenzierungskriterien der Funktionalität (*Functionality*), Repräsentierbarkeit (*Representationality*) und Vertretbarkeit (*Tenability*, Turner, 2001, S. 236).

Funktionale Differenzierung meint eine Verteilung von Aufgaben- und Verantwortungsbereichen, welche die Mittel zum Erreichen eines bestimmten Zieles minimiert, Rolle und Organisationsziel also möglichst effizient aufeinander abgestimmt. Das kann entweder durch die Ausbildung einer bestimmten Fähigkeit für eine bestimmte Tätigkeit geschehen oder durch Zusammenfassung ähnlicher Aufgaben zu einem Tätigkeitsbereich.

Repräsentierbarkeit meint die Wertvorstellungen, die mit einer bestimmten Rolle verknüpft sind und damit die identitätsstiftenden Momente in der Ausübung einer Berufsrolle. Ein Beispiel wären hier unterschiedliche pädagogische Sichtweisen zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften, die trotz einer stärker generalisierten Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen oftmals fortbestehen (Arndt & Werning, 2016).

Vertretbarkeit bezieht sich auf die Kosten und Nutzen, die mit bestimmten Rollen einhergehen und die Strategien, die Rolleninhaber nutzen, um ungünstige oder unattraktive Rollen für sie erträglicher zu gestalten. So kann eine gute persönliche Passung an Arbeitsanforderungen die Ausübung einer materiell wenig lukrativen Rolle rechtfertigen, ebenso wie eine besondere Wertschätzung (Turner, 2001, S. 240).

Funktionalität, Repräsentativität und Vertretbarkeit stehen dabei in einem Wechselverhältnis und können sich gegenseitig in der Rollendefinition bzw. -differenzierung verstärken oder hemmen. Rollen sind zudem nicht rein askriptiv, also nach fixen Kriterien zugeschrieben, sondern können (besonders in modernen Gesellschaften) auch hergestellt bzw. erreicht werden (*ascribed vs. achieved status*). Unter der interaktionalen Perspektive gilt Rollenfindung erst dann als abgeschlossen, wenn die relevanten Bezugsgruppen mit dem jeweiligen Rolleninhaber:in auf derselben Erwartungsgrundlage agieren – wenn also die Performanz oder Rollenausübung in Einklang mit den Erwartungen der Bezugsgruppen stehen (Mead, 1980; Turner, 2001). Dabei wird das Bedürfnis hervorgehoben, Rollen nach bekannten Mustern zu verteilen. Rollenwechsel gelten damit als besonders schwierig, besonders, wenn sie mit Werthaltung verbunden sind (Turner, 2001).

Rückbezogen auf Berufsrollen innerhalb multiprofessionell aufgestellter inklusiver Schulen, lassen sich die Differenzierungskriterien sozialer Rollen mit strukturellen Besonderheiten multiprofessioneller Kooperation verknüpfen.

- 1) Rollen differenzieren sich nach bestimmten Kriterien, die untereinander in Wechselwirkung und teilweise in Konflikt stehen: Funktionalität, Repräsentativität und Vertretbarkeit. Besonders Funktionalität und Repräsentativität scheinen für multiprofessionelle Kooperation von Bedeutung, da unterschiedliche Berufsgruppen sowohl über unterschiedliche Spezialisierungen und Expertisen als auch über unterschiedliche Wertvorstellungen pädagogischen

Handelns verfügen. Letztere spiegeln sich z.B. in der "Anwaltschaft" sonder- oder sozialpädagogischer Akteure für einzelne Schüler:innen, die durchaus mit regelschulpädagogischen Einschätzungen in Konflikt stehen können (Reiser, 1998). Differenzierungen nach Funktionalität liegen aufgrund fachbezogener Expertisen ohnehin nahe, bergen aber die Schwierigkeit, gemeinsame Verantwortungsübernahme hinreichend zu gewährleisten und exkludierende Praktiken unter dem Banner von Inklusion möglichst zu vermeiden. Sie hängen zudem mit dem Aspekt der Vertretbarkeit zusammen, der sich z.B. hinsichtlich eines unausgewogenen Aufgabenprofils, widersprüchlichen oder überzogenen Erwartungen an einzelne Berufsgruppen zeigen kann (Chu et al., 2020).

- 2) Rollen bestehen in einem individuellen Interpretationsspielraum organisatorisch ausgestalteter Positionen und sind interaktional. D.h. eine isolierte Aufgabenbestimmung in aufeinander verwiesenen Beziehungsstrukturen (wie der multiprofessionellen Teamarbeit) ist nur begrenzt möglich. Vielmehr bedingen sich die übernommenen und zugewiesenen Aufgaben wechselseitig. Aus den Aufgaben- und Verantwortungsbereichen einer Berufsgruppe lässt sich damit auch auf die Aufgaben anderer Berufsgruppen zu Teilen schließen. Zudem setzt, wie die Metapher von Rollengeflechten als Spiel oder Wettkampf zeigt, die Übernahme eigener Aufgaben idealiter ein Verständnis der Aufgaben anderer Akteure voraus. Bezüglich eines inklusiven Rollenverständnisses wäre zudem zu erwarten, dass Akteure ihr eigenes Handlungsfeld sowie das bedeutsamer Anderer hinsichtlich übergeordneter normativer Zielstellung reflektieren können.
- 3) Damit zusammenhängend lässt sich auch die herausgehobene Bedeutung kohärenten Organisationshandelns durch die interaktionale Rollentheorie erklären. Ein stimmiges und von den Akteuren mitgetragenes pädagogisches Leitbild erleichtert ein entsprechendes Rollenhandeln bzw. überhaupt eine hinreichende Vorstrukturierung bzw. Generalisierung beruflicher Positionen. Ein solches Leitbild, so lässt sich argumentieren, erleichtert die Einbindung neuer Berufsgruppen (Geist, 2019). Konträr verhindern diffuse Verantwortungsbereiche eine Rollenübernahme und damit die Bildung einer professionellen Identität für bestimmte Akteursgruppen.

Aus den empirischen Befunden sowie den theoretischen Erwägungen zu Berufsrollen leitet sich das Forschungsdesign ab. Es fußt im Kern auf Rollenverteilungen in inklusiven Schulen in und durch multiprofessionelle Kooperationsbeziehungen. Daher bilden Aufgabenprofile den statisch-beschreibenden Aspekt beruflicher *Positionen* und Kooperation entlang dieser Aufgabenprofile den dynamisch-interaktionalen Aspekt der beruflichen *Rollen*. Rollen werden hier also als Aufgabenbeschreibungen in und mit kooperativ-interaktionalen Bezügen zu bedeutsamen

anderen Berufs- und Bezugsgruppen verstanden. Diese bilden daher den Kern der Erhebung und Auswertung.

Daher wird in der Folge der Forschungsstand zu Aufgaben bestimmter Berufsgruppen in inklusiven Schulen rezipiert. Zugleich wird die international-vergleichende Perspektive wieder eingeholt, sofern unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den Berufsrollen zwischen NRW und Alberta aus dem Forschungsstand hervorgehen. Daran schließt die Konkretisierung der Forschungsfragen an.

5.2 Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings

Die Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings sind im deutschsprachigen Raum mit der Trennung des Lehramts in regelschul- und Sonderpädagogik verknüpft.

Daher lassen sich Rollenbeschreibungen regelschulpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Settings kaum ohne Bezug zu Rollenbeschreibungen sonderpädagogischer Lehrkräfte vornehmen. Die Rolle (bzw. die Rollenverschiebung) von sonderpädagogischen Lehrkräften im Zuge inklusiver Schulentwicklung erfährt dabei weitaus mehr Beachtung als Veränderungen in der Rolle der Regelschullehrkräfte (Melzer et al., 2015).

5.2.1 Standards der Lehrkräftebildung in NRW und Alberta

Nach offiziellen Standards der KMK teilt sich der Lehrberuf in die fünf Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, Fort- und Weiterbildung sowie Innovieren auf (KMK, 2004/2022). Diese Bereiche lassen sich weiter differenzieren. Kernbereich ist das Unterrichten als die „gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (ebd., S. 3). Der Bereich des Erziehens ist dem Unterrichten insofern nachgeordnet, als dass er in seiner Bedeutung für effektive Lehr-Lernprozesse beschrieben wird. In diesem Zusammenhang wird zudem die Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft hervorgehoben (ebd.).

Pädagogisch-psychologische sowie diagnostische Kompetenzen werden für angemessene und gerechte Beurteilungen veranschlagt sowie für die Beratung an Bildungsübergängen. Die eigene Fort- und Weiterbildung umfasst klassische Fortbildungen ebenso wie die externe Kooperation zu „außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt“ (ebd.).

Innovieren wird als Beteiligung an der Schulentwicklung verstanden, diese wiederum als Prozess der „Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas“. Schließlich zeigt sich Innovationsbereitschaft in der Teilnahme an internen und externen Evaluationen (ebd.).

Diese Standards wurden für die Umsetzung von Inklusion modifiziert. Unterschiede ergeben sich einerseits auf der Einstellungsebene, andererseits hinsichtlich der Integration multiprofessioneller Kooperationsanforderungen in die Berufsrolle von Lehrkräften. So wird für die Umsetzung von Inklusion für Lehrkräfte eine vielfaltsbejahende Einstellung und Haltung erwartet, auf deren Basis Unterrichtskonzepte fußen, die „von der Heterogenität der Lerngruppe als selbstverständlichem Regelfall ausgehen“ (HRK & KMK, 2015, S. 3). Zusätzlich wird die inklusionsbezogene Fort- und Weiterbildung für das bestehende Personal sowie Anpassungen in der Lehrkräftebildung hervorgehoben, die unter anderem „allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen“ für den Umgang mit Vielfalt umfassen (ebd.). Diese beziehen sich auf „pädagogische Diagnostik“ und die Entwicklung spezialisierter „Förder- und Unterstützungsangebote“ (ebd.) sowie einer jeweils fachdidaktisch ausgerichteten Kompetenz zum differenzierten Unterricht. Sonderpädagogische Expertise wird allerdings über die Basiskompetenzen hinausgehend weiterhin als explizit sonderpädagogische Domäne beschrieben (ebd.).

Für die Umsetzung von Inklusion werden multiprofessionelle Teams empfohlen und professionelle Kooperation als Gelingensbedingung ausgewiesen (ebd.). Daher werden „Bereitschaft zur kollegialen Kooperation“, „eine professionelle Haltung zu den Grenzen der eigenen Kompetenz“ sowie „Kenntnis der Potentiale anderer Professionen“ für Lehrkräfte gefordert (ebd.). Zumindest diesen Standards nach sollten Lehrkräfte (multi-)professionelle Kooperation in ihr Berufsbild integrieren.

Für Alberta umfassen die *Teaching Quality Standard* (TQS) ebenfalls eine Bündelung von Kompetenzen, die sich jeweils aus der Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen ergeben (*knowledge, skills und attitudes*, Government of Alberta, 2018).

Sie teilen sich in sechs Bereiche auf: Förderung effektiver Beziehungen zur Unterstützung des Lernens (*Fostering Effective Relations*), professionelles Lernen im gesamten Berufsverlauf (*Engaging in Career-Long Learning*), Anwenden/Beweisen eines professionellen Wissensbestandes (*Demonstrating a Professional Body of Knowledge*), Herstellen einer inklusiven Lernumgebung (*Establishing Inclusive Learning Environments*), Anwenden von Basiswissen über Schüler:innen der *First Nations, Métis und Inuit* (*Applying Foundational Knowledge about First Nations, Métis and Inuit*), Arbeit in Einklang mit rechtlichen Standards und politischen Leitlinien (*Adhering to Legal Frameworks and Policies*, ebd., S. 4-7).

Auffällig ist im Vergleich dieser rahmenden Standards der Fokus, den der TQS auf den Beziehungsaufbau als erstem Kompetenzbereich legt. Dieser umfasst neben der Forderung nach

Fairness, Empathie oder interkultureller Sensibilität Tätigkeitsfelder wie die Elternarbeit, die externe Kooperation mit professionellen Dienstleistern (*community service professionals*, z.B. Sozialdiensten, psychologischen Einrichtungen oder der Polizei).

Professionelle Kooperation wird besonders als Facette des dauerhaften professionellen Lernens thematisiert. Kooperation dient dabei – im oben (S. 55) dargestellten Sinne von Hargreaves und O'Connor (2017) – dem Aufbau der eigenen Kompetenz sowie der kollektiven, d.h. innerschulisch etablierten, professionellen Fähigkeiten oder Expertise (ebd. S. 4). Diese umfasst auch die Herstellung einer inklusiven, d.h. respektvollen, offenen, am Wohlergehen orientierten sowie sicheren Lernumgebung für die Schüler:innen.

Zudem sind Lehrkräfte zur fortlaufend kritischen Selbstreflexion aufgefordert sowie zum aktiven Einholen von Feedback und der aktiven Auseinandersetzung und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse über Lehr-/ Lernprozesse (ebd.). Gleiches gilt für die Weiterbildung im Bereich neuer Technologien.

Der Unterricht selbst wird im dritten Handlungsbereich (*Demonstrating a Professional Body of Knowledge*) adressiert. Dieser Bereich ist in die Unterbereiche Planung von *Lernaktivitäten*, *Unterrichtsmethoden* sowie *Evaluation* dreigeteilt. Die Ansprüche an die geplanten Lernaktivitäten sind dabei besonders hoch und umfassen unter anderem die Übereinstimmung mit dem provinzwweit vorgegebenen curricularen Standards, Variation in den Lehrmethoden, hohe Erwartungen an alle Schüler:innen, einen Lebensweltbezug zu den Schüler:innen, Kooperationsförderung der Schüler:innen, die Nutzung digitaler Unterrichtsmethoden sowie die Berücksichtigung der jeweiligen Lebenssituation einzelner Schüler:innen (z.B. den Reifegrad, das Vorliegen diagnostizierter Behinderungen, die Beziehung der Schüler:innen untereinander oder das Wohlbefinden). Diese differenzierte Betrachtung von Hintergrundvariablen einzelner Schüler:innen gilt auch für die Unterrichtsdurchführung, die zudem das spezifische Fachwissen umfasst. Für die Evaluation und Lernstandsdiagnostik wird z.B. eine Kombination aus überprüfender und lernbegleitender Diagnostik (*formative and summative assessment*), schnelles, genaues und konstruktives Feedback sowie Variabilität in der Art, wie Schüler:innen ihre Lernfortschritte zeigen können, hervorgehoben (ebd., S. 5).

Für den Kompetenzbereich der *Herstellung inklusiver Lernumgebungen* ist die Nutzung universeller Unterrichtsgestaltung mit zielgenauer Förderung zentral, wie sie für Response-to-Intervention-Modelle kennzeichnend ist (*using appropriate universal and targeted strategies*), sowie eine Orientierung an den individuellen oder kulturellen Stärken der Schüler:innen. Zudem wird auf der Ebene der Einstellung die Überzeugung, dass alle Schüler:innen lernen und erfolgreich sein können hervorgehoben sowie die Nutzung von Peers als Ressource (*student*

leadership). Kooperation wird in diesem Handlungsfeld im Sinne externer Kooperation mit *Service Providern* oder *Specialists* beschrieben, die auch der Bereitstellung spezialisierter Unterstützung und Hilfsmittel dient (ebd., S. 6).

Ähnliche Strategien werden im fünften Kompetenzbereich bezogen auf die von der kolonialen Vergangenheit Kanadas geprägten, besondere Situation der *First-Nations*, *Métis* und *Inuit* Schüler:innen gefordert.

Der letzte Kompetenzbereich (*Adhering to Legal Frameworks and Policies*) fordert im Kern ein mit dem Schulgesetz und den lokalen Distrikten in Übereinstimmung stehendes professionelles Handeln der Lehrkräfte (ebd., S. 7).

Neben der Betonung des Beziehungsaufbaus ist im Vergleich zwischen den KMK und TQS als offiziellen Standards zur Lehrkräftebildung das Fehlen der *Special Needs Education* im TQS auffallend. SNE ist vielmehr Teil der allgemeineren Kompetenzanforderungen, individuelle Lernumgebungen zu berücksichtigen, inklusive Lernumgebungen zu schaffen und gezielte Fördermaßnahmen zu nutzen.

Zudem liegt eine im Ländervergleich unterschiedliche Gewichtung auf Kooperation: In den KMK-Empfehlungen wird deren Zentralstellung als Gelingensbedingung hervorgehoben, im TQS ist die Kooperation zwischen Professionellen entweder einzelfallbezogen-spezialisiert (Kooperation für *targeted and specialised supports*) oder schulintern auf das professionelle Lernen der Lehrkräfte bezogen (ebd.). Die Herstellung inklusiver Lernumgebungen ist hingegen Standard für alle Lehrkräfte.

5.2.2 Empirische Befunde zu Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings

Eine der wenigen Studien, welche die Rolle der Regelschullehrkraft (RL) in inklusiven Settings untersucht, stammt von Kreis et al. (2016). Ausgangspunkt sind die durch die KMK festgelegten Forderung an Lehrkräfteprofessionalität. Diese sind allgemein gehalten und stehen im Einklang mit Forderungen an inklusive Didaktik und Pädagogik. Das betrifft vor allem den Bereich der (binnen-)differenzierten und adaptiven Unterrichtsgestaltung, zudem werden Integration und Förderung genannt sowie Kooperation mit pädagogischen Akteur:innen im Sinne einer „Koordination und Wahrnehmung der geteilten Aufgaben inklusiver Förderung“ (ebd., S. 141). Ihre qualitative Studie im Kanton Thurgau (Schweiz) zielt auf eine „Typologie des Handelns von RL im Zusammenhang mit Inklusion“ (S. 145), die sie aus Selbstberichten der befragten Lehrkräfte gewinnen. Aus regelmäßigen Nennungen bestimmter Aktivitäten gewinnen sie „Aktivitätenprofile“ (ebd.). Die Aktivitäten wurden anhand von Onlinejournals (in Form eines teilstandardisierten Fragebogens) gewonnen und stammen von Regelschullehrkräften, die im

Team mit Sonderpädagog:innen arbeiten – sie lassen also keinen Rückschluss über wahrgenommene Aufgaben außerhalb interdisziplinärer Kooperationsbeziehungen zu. Die erfassten Aufgabenbereiche wurden basierend auf Moser (2009) entworfen und umfassen die Bereiche Diagnostik, Arrangement förderlicher Lernprozesse (für Schüler:innen mit SPF), Kooperation (in Form von Besprechungen) und Beratung sowie eine Residualkategorie („Anderes Ereignis“). Da Moser diese Arbeitsbereiche für Sonderpädagog:innen entworfen hat, ist die Frage der Studie eigentlich, inwiefern Regellehrkräfte im Zuge von Inklusion sonderpädagogische Aufgaben (mit-)übernehmen.

Der Bereich der Beratung wurde im Verlauf der Auswertung in verschiedene Beratungskontexte differenziert (eigene Beratung von Eltern, Schüler:innen oder Kolleg:innen, erfahrene Beratung durch Sonderpädagog:innen, Kolleg:innen oder externe Fachpersonen). Die Ergebnisse decken sich mit schon erwähnten Befunden der Kooperationsforschung: Von den 50 Regellehrkräften sind die meisten (47) mit Unterricht befasst, teilweise in externer Differenzierung. Auch Besprechungen, besonders spontane oder vorab festgelegte, sind Teil der Aktivitäten von Regelschullehrkräften. Die gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Unterricht hingegen (Kokonstruktion) oder Besprechungen in Form eines „Runde[n] Tisch[es]“ werden deutlich seltener genannt (Kreis et al., 2016, S. 147). Auch hinsichtlich der Beratung zeigt sich, dass Lehrkräfte in diesem Bereich vor allem die Beratung von Eltern als Aktivität berichten. Nur sehr wenige der Regellehrkräfte berichten von selbst erfahrener Beratung durch Kolleg:innen der Regel- oder Sonderpädagogik oder externen Fachpersonen. Allerdings berichten 22 Lehrkräfte für Diagnose und Abklärung zuständig zu sein. Mit Diagnostik ist dabei formative Lernstandsbestimmung von Schüler:innen zwecks spezialisierter Förderung gemeint, die oft in Kooperation mit Sonderpädagog:innen erfolgt (ebd., S. 148).

Ihre Typologie entwerfen Kreis et al. (2016) basierend auf dem Selbstbericht von Regellehrkräften über die Aktivitäten Diagnostik (dichotom ja/nein) sowie der örtlichen Gestaltung von Lerngelegenheiten für Schüler:innen mit SPF (innerhalb, außerhalb des Unterrichts sowie flexibel). In Kombination ergeben sich sechs Typen von Aufgabenprofilen. Häufigste Gruppen sind Lehrkräfte ohne diagnostische Tätigkeiten mit flexibler Gestaltung von Lerngelegenheit (innerhalb und außerhalb der Klasse, n=15), gefolgt von Lehrkräften mit diagnostischen Tätigkeiten und flexibler räumlicher Gestaltung von Lerngelegenheiten sowie ohne diagnostische Tätigkeiten mit Gestaltung von Lerngelegenheiten innerhalb der Klasse (jeweils n=12). Nur wenige Lehrkräfte berichten von einer durchgehenden Arbeit außerhalb der Klasse, die zudem mit regelmäßigen Besprechungen einhergeht (n=3, zwei mit diagnostischen Tätigkeiten, eine ohne diagnostische Tätigkeit). Acht Lehrkräfte unterrichten durchgehend innerhalb der Klasse

und üben auch diagnostische Tätigkeiten aus. Die Studie zeigt– allerdings basierend auf über zehn Jahre alten Daten –, dass Lehrkräfte an den beteiligten Grundschulen zum allergrößten Teil auch für den Unterricht von Schüler:innen mit SPF zuständig sind, überwiegend in einer Mischung aus Förderung innerhalb und außerhalb des Klassenraums. Zudem berichten die Lehrkräfte über Beteiligung an der Lernstands- und Förderdiagnostik und übernehmen damit zumindest in Zusammenarbeit mit Sonderpädagog:innen auch klassisch sonderpädagogische Aufgabenfelder. Sie zeigt aber ebenso, dass als kokonstruktiv geltende Kooperationsformen (gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie erfahrene Beratung durch Kolleg:innen und Spezialist:innen) selten vorkommen.

Kluge et al. (2024) untersuchen basierend auf den Typologien von Kreis et al. (2016) ebenfalls „Typen von Aufgabenteilung“ bzw. „disziplinspezifische Aufgabenverteilungen“ (S. 675) zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften. Die Untersuchung richtet sich dabei auf die drei Aufgabenbereiche *Diagnostik, Unterricht und Förderung* sowie *Kooperation und Beratung*, die in 14 Aufgaben unterteilt werden. Die verwendete 5-stufige-Antwortskala bildet dabei ein Spektrum von Zuständigkeiten ab, bei dem die Endpunkte der Skala ausschließliche Zuständigkeiten von Sonder- oder Regelschulpädagogik (1 bzw. 5) abbilden, die Zahlen dazwischen vorwiegende (2 und 4) bzw. gleichmäßige Zuständigkeiten (3). Die Typen analysieren sie anhand einer Stichprobe von 640 Lehrkräften (529 Regelschul- und 111 sonderpädagogische Lehrkräfte) der Sekundarstufe I mittels latenter Klassenanalyse, destillieren aus der Stichprobe also Subgruppen mit ähnlichem Antwortverhalten. Sie finden dabei vier Typen, die sie auf den Polen generalisierter und spezialisierter Zuständigkeiten einordnen. Als Generalist:innen verstehen sie dabei vorwiegend solche, die Unterricht vorbereiten und durchführen, als Spezialist:innen solche, die für Diagnose und Förderplanung zuständig sind. Die vier Typen sind: *Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte als Generalist:innen mit unterschiedlicher Expertise* (Typ 1), *Regelschullehrkräfte als Generalist:innen und sonderpädagogische Lehrkräfte als Spezialist:innen* (Typ 2), *Sonderpädagogische Lehrkräfte als spezialisierte Generalist:innen* (Typ 3) und *Regelschullehrkräfte als spezialisierte Generalist:innen* (Typ 4, ebd., S. 680f).

Der Großteil der Stichprobe (40,4%) lässt sich Typ 1 zuordnen, bei dem sich Aufgaben wie Vorbereitung und Durchführung *differenzierter* Unterrichts auf beide Disziplinen verteilen, während Unterricht allgemein spezifische Aufgabe der Regelschullehrkräfte und Diagnose und Förderung spezifische Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte bleibt. Bei Typ 2 (31,4%) sind Verantwortungen für die Bereiche Unterricht (Regelschullehrkräfte) sowie Diagnose und Förderung (Sonderpädagog:innen) stärker spezialisiert. Bei Typ 3 (15,7%) sind

sonderpädagogische Lehrkräfte deutlich für die Bereiche Diagnose und Förderung verantwortlich, darüber hinaus aber auch für die differenzierte Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. In Typ 4 (12,6%) übernehmen Regelschullehrkräfte traditionell sonderpädagogische Aufgaben mit, sodass kein eigenständig sonderpädagogischer Arbeitsbereich zu erkennen ist (ebd.). Dabei unterscheidet sich die Wahrnehmung von Aufgabenbereichen zwischen den Disziplinen: Die Typen 3 und 4, in denen sich jeweils eine Disziplin vorwiegende Verantwortung für viele Aufgabenbereiche zuschreibt, setzt sich größtenteils aus Regelschullehrkräften (Typ 4) bzw. sonderpädagogischen Lehrkräften (Typ 3) zusammen. Aufgabenverteilungen des Typs 2 werden vorwiegend von Regelschullehrkräften (35%) berichtet, weniger von sonderpädagogischen Lehrkräften (17%). Typ 1 hingegen wird von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften gleichermaßen (39% bzw. 36%) angegeben (ebd., S. 682).

Damit lassen sich sowohl Angleichungen zwischen den übernommenen Aufgaben feststellen, die aber hinsichtlich der Verantwortung für den Unterricht und Diagnose/Förderung spezialisierte Muster beibehalten. Zudem nehmen sich die Disziplinen tendenziell als für mehr Aufgabenbereiche verantwortlich wahr als die jeweils andere Disziplin.

In einem Review internationaler Studien zu Aufgabenbereichen von Regelschullehrkräften in inklusiven Settings unterscheiden Melzer et al. (2015) neun Tätigkeitsbereiche. Auch dieses Review unterstreicht, wie verwoben die Aufgaben von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings sind. Es finden sich nur wenige Studien, die allein die Aufgaben von Regelschullehrkräften thematisieren, zudem stellen diese Studien teilweise inklusionsbezogene Aufgaben als gemeinsame Verantwortung der beiden Lehramtsdisziplinen dar.

Von den neun Aufgabenbereichen werden die vier Bereiche *Unterricht und Vermittlung*, *Kooperation*, *Förderplanung* sowie die eigene *Professionalisierung* als gemeinsamer Verantwortungsbereich von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften aufgefasst, d.h. die Aufgabenbereiche wurden in den zusammengefassten Studien teilweise als regelschulpädagogische und teilweise als sonderpädagogische Aufgabe oder Aufgabe in Kooperation beschrieben. Fünf Aufgabenbereiche sind in den zusammengefassten Studien distinkt regelschulpädagogisch: Das *Classroom Management*, *Grundwissen über Sonderpädagogik und Inklusion*, die *Begleitung individueller (Lern-)Entwicklung*, die *Förderung eines positiven Klassenklimas* sowie die *fachliche Vorbereitung von Schüler:innen* auf nicht näher spezifizierte „Anforderungen“ (ebd., S. 72).

Distinkt sonderpädagogische Aufgabenbereiche sind hingegen *Administrative Aufgaben*, *Anleitung anderer Lehrkräfte* oder *von Assistenzkräften*, *Diagnostik*, *Individuelle*

Förderangebote, Beratung unterschiedlicher Zielgruppen, Vermittlung spezifischer Inhalte und die Professionalisierung anderer Mitarbeiter der Schule (ebd.).

Die gemeinsamen Aufgabenbereiche werden nochmals in Einzelaufgaben und Zuständigkeitsbereiche innerhalb der Aufgabenbereiche unterteilt. Hier zeigt sich das Aufgabenfeld des Unterrichts am komplexesten. Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts der gesamten, heterogenen Lerngruppe ist ebenso Aufgabe der Regelschullehrkräfte wie der variable Einsatz vielfältiger Unterrichtsmethoden, die Modifikation von Unterricht und Instruktionen, die Anpassung von Material sowie die Orientierung und ggf. Anpassung des Lehrplans (ebd., S. 74). Sonderpädagogische Lehrkräfte seien hingegen verantwortlich für das Assistieren im Klassenraum bzw. die Unterstützung des Unterrichts und den Förderunterricht bzw. den Unterricht von Kleingruppen (ebd.).

Gemeinsame Aufgaben bilden hinsichtlich des *Unterrichts* das Anleiten von Unterricht, die gemeinsame Unterrichtsplanung (Co-Planning), der nicht näher beschriebene Einsatz „evidenzbasierter Maßnahmen“ sowie die Evaluation des Unterrichts (ebd.).

Auffällig ist in dieser Unterteilung zum einen, dass Regelschullehrkräfte für die Materialdifferenzierung zuständig sind; zum anderen, dass sonderpädagogische Lehrkräfte sowohl unterrichtsunterstützend und kleingruppenbezogen arbeiten, aber im Sinne des *Teamings* Unterricht anleiten, planen und evaluieren. Zuständigkeit für den Unterricht der gesamten, heterogenen Lerngruppe verbleibt aber in allen zusammengefassten Studien bei den Regelschullehrkräften (ebd., S. 74).

Im gemeinsamen Aufgabenbereich *Kooperation* sind distinkt regelschulpädagogische Aufgaben die Kooperation mit Sonderpädagog:innen und Assistenzkräften bzw. sonstigen Mitarbeiter:innen sowie die Kenntnis von Modellen und Strategien der Kooperation und Beratung. Koordinierende Aufgaben, wie der Umgang und die Zusammenführung unterschiedlicher professioneller Sichtweisen oder die Koordination der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften werden als exklusive Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte beschrieben, ebenso wie Anleitung von Assistenzkräften (ebd., S. 74).

Gemeinsame Aufgaben im Bereich *Kooperation* sind die Elternarbeit bzw. Beratung von Eltern sowie die externe Kooperation und Vernetzung.

Im Aufgabenbereich der *Förderplanung* finden sich keine gemeinsamen Einzelaufgaben. Der Bereich ist in Planung, Koordination und Vermittlung als Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte und Umsetzung als Aufgabe der Regelschullehrkräfte aufgeteilt. Während Regelschullehrkräfte im Bereich der Förderplanung also lediglich die Förderplanung verstehen, nachvollziehen und entsprechend umsetzen können müssen, ist die Entwicklung und Vermittlung

der Förderplanung an Lehrkräfte, Eltern sowie die Anleitung und Teilnahme an Förderplankonferenzen Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte (ebd., S. 75).

Im Bereich der eigenen *Professionalisierung* werden ebenfalls keine gemeinsamen Einzelaufgaben genannt. Professionalisierungsanforderungen liegen dabei besonders auf Seiten der Regelschullehrkräfte. Diese richten sich auf die Themengebiete Inklusion, Bildung von Schüler:innen mit Behinderung, Umgang mit sich wandelnden Rollen und Anforderungen, den Themenkomplex der Curriculumsorientierung und -modifizierung sowie der eigenen Vorbildfunktion als Lehrkraft. Für sonderpädagogische Lehrkräfte beschränken sich die genannten Professionalisierungsaufgaben auf die Teilnahme an Trainings, Fortbildungen und Tagungen (ebd.). Der Aufgabenfokus von Regelschullehrkräften liegt also auf dem Unterricht der gesamten, heterogenen Lerngruppe und der Professionalisierung, welche die Aneignung sonderpädagogischer Basiskompetenzen umfasst. Koordinierende, administrative und förderplanbezogene Aufgaben sowie Diagnostik und vertiefte individuelle Förderung werden hingegen als sonderpädagogische Arbeitsbereiche ausgewiesen.

An Regelschullehrkräfte werden hingegen höhere Professionalisierungsanforderungen in Form von Fortbildung zum Themenkomplex Inklusion und sonderpädagogische Förderung gestellt. Zudem verbleibt die Hauptverantwortung für den Unterricht einer heterogenen Lerngruppe bei den Regelschullehrkräften. Damit wird ein feststehendes Tätigkeitsprofil eher inklusionsorientiert akzentuiert, als um neue Aufgaben erweitert.

5.2.3 Sonderpädagogische Aufgabenprofile

Ein Vergleich der Aufgabenverteilung zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings zeigt zum einen die insgesamt höhere Aufgabenvielfalt der sonderpädagogischen Lehrkräfte und zum anderen Förderdiagnostik und vertiefte individuelle Förderung als distinkt sonderpädagogische Tätigkeitsbereiche.

Die höhere Variabilität im sonderpädagogischen Aufgabenspektrum kann auch erklären, warum sich die Berufsrolle von sonderpädagogischen Lehrkräften je nach Organisationskontext stärker verändert als die der Regelschullehrkräfte. Die inklusionsorientierte Akzentuierung der sonderpädagogischen Aufgaben erfolgt eher über die Betonung einzelner Hauptverantwortungsbereiche. So zeigt die qualitative Erhebung von Klang et al. (2017) das Sonderpädagog:innen in der Rolle von *Special Educational Needs Coordinators* (SENCOs) dieselben Einzelaufgaben für ihren jeweiligen Arbeitsplatz unterschiedlich gewichten und Entscheidungen über ihre hauptsächliche Berufsrolle in Abstimmung mit den Erfordernissen vor Ort ausrichten.

Das bestätigt eine Studie über sonderpädagogische Aufgabenprofile (Melzer & Hillebrandt, 2015). Hier werden basierend auf dem oben erwähnten Review zu Aufgaben regelschul- und

sonderpädagogischer Lehrkräfte (Melzer et al., 2015) elf Aufgabenbereiche der Sonderpädagogik unterschieden: Administrative Aufgaben, Diagnostik, Unterricht/Vermittlung/Förderung, Zusammenarbeit allgemein, Anleitung anderer Mitarbeiter, Förderplanung, Individuelle Angebote für einzelne Schüler:innen, Beratung unterschiedlicher Zielgruppen, Vermittlung spezifischer Inhalte, Professionalisierung anderer Mitarbeiter sowie die eigene Professionalisierung (Melzer & Hillebrandt, 2015, S. 231).

Diese Aufgabenbereiche reduzieren die Autor:innen in ihrer eigenen Fragebogenerhebung auf acht Bereiche: Kooperation, Beratung, Spezifische Förderung, Unterstützung im Unterricht, Diagnostik, Unterrichten, Gemeinsame Aufgaben, Administrative Aufgaben. Die Aufgabenbereiche wiederum differenzieren sie in 42 konkrete Unteraufgaben. In einer landesweiten Befragung sonderpädagogischer Lehrkräfte im Bundesland Hessen sollten Lehrkräfte in verschiedenen Organisationskontexten (inklusive Schule, Vorbeugende Maßnahmen/Mobiler Dienst, Mischformen, stationäres System/Förderschule) die Aufgabenbereiche nach Häufigkeit ihrer Anwendung im Berufsalltag sortieren. Dadurch destillieren die Autor:innen Aufgabenprofile in Abhängigkeit von der jeweiligen Einsatzform der sonderpädagogischen Lehrkräfte (ebd.).

Unterschiede ergeben sich besonders im Verhältnis von Unterricht, spezifischer Förderung, Beratung und Kooperation. An Förderschulen sind Sonderpädagog:innen vorwiegend mit Unterrichten der gesamten Lerngruppe und spezifischer Förderung einzelner Schüler:innen befasst, weniger mit Beratung und Unterstützung im Unterricht. Ebenso ist die außerschulische Kooperation in diesem Setting wichtig (ebd.).

An inklusiven Schulen hingegen ist die Unterstützung im Unterricht sowie die spezifische Förderung einzelner Schüler:innen der Haupttätigkeitsbereich, gefolgt von außerschulischer Kooperation und dem eigenen Unterrichten.

Ähnlich verhält es sich bei den Mischformen aus Mobilen Diensten und inklusiver Schule als Arbeitsplatz. Auch hier sind Unterstützung im Unterricht, spezifische individuelle Förderung und außerschulische Kooperation die häufigsten Arbeitsbereiche. Allerdings ist der Beratungs- und Diagnoseanteil in den Aufgabenbereichen in den gemischten Organisationsformen höher gewichtet, zulasten des Unterrichtens und der Übernahme gemeinsamer Aufgabenfelder (ebd., S. 235).

Werden Sonderpädagog:innen nur im Mobilen Dienst eingesetzt, sind außerschulische Kooperation, Beratung, spezifische Förderung und Unterstützung im Unterricht die am häufigsten genannten Aufgaben.

Obwohl eine Aufgabenverteilung wie sie für Sonderpädagog:innen im Mobilen Dienst angegeben wird, im Sinne eines inklusiven Einsatzes der Sonderpädagogik gewertet werden kann (als

systemisch orientierte Beratung), lässt sich über die Qualität der Förderung oder der Kooperation auf Basis rein deskriptiver Analysen keine Aussage treffen. So wird in einer qualitativen Studie von Arndt und Werning (2016) zur Rolle der Sonderpädagog:innen an für ihre inklusive Arbeit prämierten Schulen die Bedeutung kurzer Wege und einer festen Zuordnung der Sonderpädagog:innen zur jeweiligen Schule hervorgehoben (Abschnitt 4.5.3).

Klang et al. (2017) stellen basierend auf Unterrichtsbeobachtungen, Tagebucheinträgen der Proband:innen und Interviews mit Sonderpädagog:innen und ihren Kolleg:innen in Schweden sechs Arbeitsprofile heraus. Diese basieren auf der individuellen Gewichtung von sieben Arbeitsbereichen: Unterricht, Beziehungsaufbau zu Schüler:innen und Kolleg:innen (*social relation work*), Leistungsdiagnostik und inklusive Förderplanung (*Assessment*), fallbezogene informelle und formelle Kooperation (*Informing and following up on pupil cases*), Unterstützung und Zur-Verfügung-Stellen von Strategien und Material (*Supporting and providing materials and tools*), Schulentwicklungsaufgaben (Kooperation und formelle Besprechungen) und schließlich diverse praktische Aufgaben (*practical chores*). Aus der Gewichtung dieser Aufgabenbereiche leiten sie sechs Rollen ab: soziale Beraterin mit Arbeitsschwerpunkt auf Unterricht und Beziehungsaufbau (*social counsellor*); systemische Detektivin (*systemic detective*) mit einem eher ausgewogenen Aufgabenspektrum als Mischung von Unterricht, Lernstandsdiagnostik/Förderplanung und fallbezogenem Informationsaustausch; beaufsichtigende Lehrkraft mit Schwerpunkt Unterricht und Lernstandsdiagnostik/Förderplanung (*supervising maths teacher*); Inspektionslehrkraft (*inspection teacher*) mit Schwerpunkt Unterricht und fallbezogenem Informationsaustausch; Unterstützungslehrkraft mit deutlichem Schwerpunkt auf dem Unterrichten und ergänzenden Aufgaben in den Bereichen Beziehungsaufbau und fallbezogenem Informationsaustausch (*executive supporting teacher*); schließlich Schulentwicklerin (*school developer*) mit Schwerpunkt auf Lernstandsdiagnostik/Förderplanung, fallbezogenem Informationsaustausch und Schulentwicklungsaufgaben (Klang et al., 2017, S. 397ff).

Im Rahmen der KIS-Studie („Kompetenzen in Inklusiven Settings“, Moser & Kropp, 2015) gehen die Autor:innen ebenfalls von sieben sonderpädagogischen Kompetenzfeldern in inklusiven Settings aus. Kompetenzen verstehen sie in Anschluss an Weinert (2001) als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 27).

Kompetenzfelder sind Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik, Beratungs- und Organisationskompetenz, Binnendifferenzierte Unterrichtung, Lern- und Entwicklungsförderung,

Behinderungsspezifische Kommunikation, Interdisziplinäre Kooperation und Förderung des sozialen Lernens (Moser et al., 2010). Auf dieser Basis erheben die Autor:innen Kompetenzprofile, welche „abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einfluss-handeln“ beschreiben, das zur „differenziellen“ Förderung des Schüler:innenlernens beiträgt und „reflexiv von Lehr-Lernsituationen mitbestimmt“ ist (Oser et al., 2013, S. 32f). Die Kompetenzprofile wurden stichprobenartig in ganz Deutschland erhoben und nach Anteil der Förderschullehrkräfte in den jeweiligen Bundesländern gewichtet. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass Sonderpädagog:innen (in Selbstauskunft) weniger als Regelschullehrkräfte unterrichten, dafür stärker mit individueller Förderung und Diagnostik betraut sind. Im Falle der Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik zeigen sich zwischen Regel- und Sonderpädagogik deutliche Unterschiede. Letztere verwenden signifikant häufiger standardisierte sowie eigene Diagnoseverfahren, während Regellehrkräfte sich auf Klassenarbeiten als Leistungsrückmeldung beschränken (Moser & Kropp, 2015, S. 198).

Der Einfluss der Diagnostik zeigt sich dabei weniger bezogen auf die Unterrichtsgestaltung als mehr in Form von Rückmeldungen für Eltern oder als Grundlage für Beratungsgespräche. Fördermaßnahmen von Sonderpädagog:innen beziehen sich zudem zwar hauptsächlich auf das Fach Deutsch, darüber hinaus auf außerfachliche Kompetenzen wie das soziale Lernen oder die Konzentrationsförderung sowie auf für den jeweiligen Förderschwerpunkt relevante Maßnahmen. Einen Zusammenhang finden die Autor:innen zwischen dem Lehrdeputat und dem Kompetenzprofil: Je größer der Stundenumfang, desto größer wird der Anteil an schulinterner Kooperation und individueller Förderung und desto geringer wird der Unterrichtsanteil und die Verwaltungstätigkeit (ebd., S. 202). Der meistgenannte Ort sonderpädagogischer Förderung ist der Klassenraum, allerdings machen Einzelförderung und Kleingruppenunterricht in Kombination über die Hälfte der angegebenen Förderorte aus (ebd., S. 203/208).

Besonders für die Kooperationshäufigkeit relevant, sind die berichteten unterrichtsbezogenen Kooperationsformen in Abhängigkeit vom absolvierten Lehramtsstudium. Hier wird zwischen *Klassenunterricht bei Differenzierung durch eine andere Lehrkraft*, *Teamteaching in abwechselnder Regie*, *Teilung der Lerngruppe* sowie eine Residualkategorie unterschieden. In die Residualkategorie fallen Kleingruppenunterricht, Stationsarbeit und Einzelförderung. Die Verteilung ist hier eher homogen, allerdings arbeiten Lehrkräfte der Sonderpädagogik und Lehrkräfte für Grund-, Haupt-, oder Realschule öfter in Form *gemeinsamen Klassenunterrichts bei Differenzierung durch eine andere Lehrkraft*. Diese Kooperationsform wird nicht weiter differenziert und ließe sich als Co-Teaching-Form des *one teaching, one assisting* übersetzen. *Teamteaching in wechselnder Regie* wird fast gleich häufig angewendet, ebenso wie die *Teilung*

der Lerngruppe (ebd., S.204). Beratung als Teil des sonderpädagogischen Aufgabenportfolios ließ sich in der Studie ebenfalls differenzieren. Meistens beraten Sonderpädagog:innen ihre Kolleg:innen, Eltern und Schüler:innen, deutlich seltener externe, kooperierende Institutionen (ebd., S. 206).

Bei allen Tätigkeitsbereichen sei aber festzuhalten, dass sie sich stark mit denen von Regelschullehrkräften überschneiden, auch wenn Sonderpädagog:innen selbst Diagnostik, Beratung, Kooperation und individuelle Förderung als distinkt-sonderpädagogische Aufgaben wahrnehmen (ebd.).

5.2.4 Die Berufsrolle des Learning Coaches

Wie oben (Abschnitt 3.2) bereits erwähnt, ist ein zentrales Unterscheidungsmerkmal in der Umsetzung von Inklusion zwischen NRW und Alberta die Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte.

Entscheidend für eine Arbeit als *Special Education Teacher* (SET) ist eine formale Qualifikation als Lehrkraft, nicht als dezidiert sonderpädagogische Lehrkraft. D.h. eine ausgebildete Lehrkraft ist in Alberta dann SET, wenn sie Schüler:innen mit SEN unterrichtet. Damit ist eine Anstellung als SET eher eine bestimmte Berufsposition oder -rolle als eine eigenständige Disziplin.

Sonderpädagogische Aufgabenfelder sind damit anders verteilt. Diese gestalten sich ähnlich wie die der *Educational Support Teacher* in New Brunswick, denen dort ein zentraler Stellenwert bei der Umsetzung inklusiver Bildung zukommt (AuCoin et al., 2020; Hinz, 2007; Köpfer, 2013; Porter, 1991). Eine mit dem *Educational Support Teacher* vergleichbare Berufsposition findet sich in Alberta in der Rolle der *Learning Coaches* (LC, Alberta Education, 2011). In dieser Berufsrolle bündeln sich mehrere, für diese Arbeit relevante Aspekte von Inklusion und Kooperation.

Learning Coaches sind ausgebildete Lehrkräfte, deren Hauptaufgabe die Unterstützung der Klassen- und Fachlehrkräfte, d.h. der Regelschullehrkräfte, darstellt. Ihre Berufsrolle ist kooperativ ausgelegt. Hauptaufgaben sind die Unterstützung der Lehrkräftekooperation und das Verbreiten didaktischer Innovationen mit der Zielsetzung einer dauerhaften Professionalisierung (ebd.). Sie werden daher als „*drivers of capacity building and teamwork*“ und „*instructional leader*“ (ebd., S.1) beschrieben. Professionalisierungsziele wiederum beziehen sich besonders auf den Unterricht von heterogenen Lerngruppen („*divers learners' needs*“).

Hintergrundfolie ist auch hier die pyramidenförmige Unterstützungsphilosophie Albertas, die universelle, zielgerichtete und modifizierte Förderstufen für Schüler:innen unterscheidet: *Learning Coaches* unterstützen Lehrkräfte sowohl bei der Implementierung universeller

Unterrichtsstrategien als auch bei der Differenzierung des Unterrichts bei steigendem Individualisierungsgrad des Unterrichts. Daher wird von Lehrkräften in dieser Position auch ein hoher Grad an eigener Professionalisierung, z.B. bezogen auf didaktische oder technologische Innovationen, gefordert (ebd. S. 2).

Da die Rolle der *Learning Coaches* kooperativ-unterstützend ausgelegt ist, liegt ihr Fokus auf dem Aufbau kollegialer Beziehungen. Diese dienen wiederum der Anbahnung kooperativer Aktivitäten, die sich an den „instructional needs“ der Kolleg:innen orientieren (ebd. S. 2). Sie umfassen Kooperationsformen, die als kokonstruktiv gewertet werden können, z.B. Reflexionsanregungen, Entwickeln gemeinsamer Problemlösungen, gemeinsame Unterrichtsplanung, Unterrichtsbeobachtungen oder Demonstration didaktischer Strategien durch Co-Teaching Sequenzen (ebd.).

Die konkreten Aufgaben und gewählten Kooperationsformen sind dabei von den Bedürfnissen der Schüler:innen und Lehrkräften vor Ort abhängig, sodass sich auch hier – ähnlich wie bei den SENCOs (Klang et al., 2017) – individuelle und situative Schwerpunktsetzungen ergeben. Die offizielle Beschreibung der LCs (Alberta Education, 2011) schlägt neun Formen vor, wie die Rolle der LCs jeweils ausgelegt werden kann: *Resource Provider, Instructional Leader, Classroom Supporter, Learning Supporter, Mentor, School Leader, Assessment Guide, Change Agent, Lifelong Learner*.

Die unter diesen Rollenschwerpunkten zusammengefassten Tätigkeiten variieren dabei stark, sind aber durchgehend auf das kooperative, professionelle Lernen und/oder die Unterstützung der Lehrkräfte ausgelegt. Während z.B. *Classroom Supporter* für die Unterrichtsunterstützung und -verbesserung eingesetzt werden, sind *School Leader* für die Schulentwicklung in Abstimmung mit Vorgaben der Schuldistrikte oder *Assessment Guides* für die Datengewinnung und Interpretation von Leistungstests und Lernprofilen sowie die Ableitung geeigneter Unterrichtsstrategien verantwortlich (ebd., S. 2).

Die Voraussetzungen für die Tätigkeit als LC werden als Kontinuum konzipiert. Dieses spannt sich zwischen Basisanforderungen und tiefergehenden Kompetenzen auf, die jeweils als Anfang bzw. Ende des Kontinuums verstanden werden können.

Formal ist eine reguläre Ausbildung zur Lehrkraft ausreichend, allerdings sollte ein Schwerpunkt innerhalb des Studiums oder Berufserfahrung mit Bezug zum Unterricht heterogener Lerngruppen vorhanden sein („coursework and experience in meeting students‘ divers learning needs“, ebd. S.3). Tiefergehende formale Qualifikation ist ein Master-Abschluss mit Schwerpunkt in *Differentiated Instruction* oder *Assistive Technology for Learning* (ebd., S. 3).

Dieses Schema von Basis- und vertieften Kompetenzen zieht sich durch mehrere Kompetenzbereiche, z.B. die Kenntnis des Curriculums Albertas gegenüber einem vertieften, fachübergreifenden Verständnis des Aufbaus des Curriculums, der Fähigkeit zur kollegialen Kooperation und Bindungsaufbau gegenüber der Fähigkeit zu Teambuilding und Schaffung einer kooperativen Schulkultur, der Fähigkeit und Bereitschaft zur Suche nach gemeinsamen Strategien zur Verbesserung des Schüler:innenlernens gegenüber einer Funktion als Mentor:in, die Unterricht beobachtet, modelliert und konstruktive Rückmeldungen geben kann (ebd.).

Learning Coaches werden in der Einzelschule eingesetzt und sollen ihre jeweiligen Aufgaben auf die situativen Bedarfe der Lehrkräfte und Schüler:innen vor Ort flexibel ausrichten. Gleichzeitig sind sie Teil des auf Distrikt-Ebene angesiedelten *Learning Support Teams* und stehen in engem Kontakt mit den jeweiligen für Inklusion verantwortlichen Akteuren der Schuldistrikte. Sie haben daher eine Schnittstellenfunktion zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene im Schulsystem Albertas (Alberta Education, 2004).

Für die Learning Coaches werden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, denen aber eine ähnliche Idee zugrunde liegt, wie z.B. *Learning Support Teacher*, *Classroom Support Teacher*, *Learning Facilitator* oder *Inclusive Education Lead*.

Im Vergleich zu den im vorherigen Abschnitt dargestellten Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte in NRW fällt für das Aufgabenprofil der LCs das Fehlen sonderpädagogischer Förderdiagnostik und der Bezug zu SEN auf. Stattdessen ist ein Fokus auf Lernen in dieser Rolle deutlich erkennbar. Dieser bezieht sich – wie im Konzept der professionellen Lerngemeinschaften vorgesehen – auf das Lernen der Schüler:innen sowie das professionelle Lernen gleichermaßen. Der von der Provinz Alberta proklamierte, weite Inklusionsbegriff zeigt sich zudem in einem Fokus auf Heterogenität, der als Schwerpunkt auf *Differentiated Instruction* oder *Assistive Technologies* zwar durchaus eine Nähe zu SEN aufweist, aber deutlich weniger auf diesen Bereich spezialisiert ist.

5.3 Rolle und Aufgaben Assistenzkräften

Eine zunehmend wichtige Rolle für die Umsetzung inklusiven Unterrichts stellen (unterrichts-)assistierende Berufsgruppen dar (Giangreco, 2021; Laubner et al., 2022). Aufgrund der meist geringen bzw. uneinheitlichen Qualifikationsansprüche wird im Zusammenhang mit assistierendem Personal (international auch als *support staff* bezeichnet, ATA, 2000/2023) von Paraprofessionellen (*Paraprofessionals*, Giangreco, 2021) gesprochen.

Gemeint sind Berufs- bzw. Akteursgruppen, die zwar unterrichtsnah und unterstützend, aber ohne Lehrbefähigung arbeiten. Diese Gruppe ist insgesamt durch mangelnde Einheitlichkeit,

nicht nur in der Qualifikation, sondern auch hinsichtlich ihres Aufgabenprofils, ihrer Einsatzformen sowie ihrer Berufsbezeichnung charakterisiert (Lübeck, 2019; Sharma & Salend, 2016). Die konkretere Bezeichnung für assistierendes Personal variiert national wie international. Im englischsprachigen Raum setzt sich die Bezeichnung *Teaching* oder *Teacher Assistants* tendenziell durch, in der Vergleichsprovinz Alberta wird von *Educational Assistants* (EAs) gesprochen. Die Bezeichnungen suggerieren eine Unterstützung der Lehrkraft bzw. des Unterrichts (ATA, 2000/2023; Köpfer, 2013).

Im deutschsprachigen Raum hat sich in der Forschung der Term Schulbegleitung durchgesetzt (Lübeck, 2019). Zudem zählen im Kontext dieser Arbeit sozial- oder heilpädagogisch ausgebildete Fachkräfte ohne Lehrbefähigung zu dieser Berufsgruppe. Diese werden in NRW als *Pädagogische Fachkräfte für das Multiprofessionelle Team im Gemeinsamen Lernen* (MPT-Kräfte) bezeichnet. Zu der Gruppe der MPT-Kräfte zählen zudem handwerklich ausgebildete Fachkräfte, die allerdings vorwiegend am Übergang zwischen Schule und Beruf eingesetzt werden sollten (MSB NRW, 2022b). Die Einordnung dieser noch sehr jungen Akteursgruppe ist dabei diskutabel: Im Gegensatz zu Schulbegleitungen sind MPT-Kräfte Teil des Schulpersonals, es werden höhere Qualifikationsanforderungen an MPT-Kräfte gestellt und dementsprechend verfügen MPT-Kräfte über eine höhere Eigenständigkeit in bestimmten Aufgabenfeldern, sodass sie teilweise an der Grenze zwischen Schulsozialarbeit und Sonderpädagogik eingeordnet werden (Grüter et al, 2022); andererseits ist ihr Aufgabenspektrum ebenso wenig vordefiniert wie das von Schulbegleitungen und auch MPT-Kräfte werden unterrichtsnah mit Bezug zu Schüler:innen mit SPF eingesetzt, ohne hier aber Hauptverantwortung beanspruchen zu können (Kottmann et al., 2024, Meusel et al., 2024, MSB NRW, 2022b). Schließlich deckt die Vergleichsgruppe der EAs in Alberta potenziell Aufgaben sowohl der Schulbegleitung als auch der MPT-Kräfte ab, sodass eine Zusammenfassung von Schulbegleitung und MPT-Kräften in eine Kategorie sinnvoll erscheint.

Aufgrund der uneinheitlichen Qualifikationsprofile und -ansprüche ist umstritten, inwiefern assistierendes Personal unter Multiprofessionalität gefasst werden kann bzw. sollte (Lübeck, 2019; Meyer, 2017). Unstrittig ist hingegen die zunehmende Bedeutung assistierender Berufsgruppen für die Umsetzung schulischer Inklusion – die stark steigende Anzahl von Schulbegleitungen an allgemeinen Schulen kann dafür als Beleg gelten (Lübeck, 2019).

5.3.1 Aufgabenprofil von Assistenzkräften

Insgesamt werden Assistenzkräfte für die Arbeit und Begleitung einzelner Schüler:innen oder für die Förderung von Kleingruppen eingesetzt – oftmals begleiten sie Schüler:innen mit komplexen Unterstützungsbedürfnissen in den Bereichen der kognitiven Leistungsfähigkeit,

Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten oder diagnostizierten Lernbeeinträchtigungen sowie Schüler:innen mit stark externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Czempiel & Kracke, 2019; Meusel et al., 2024; Sharma & Salend, 2016). Welche Aufgaben genau übernommen werden ist wenig vordefiniert und hängt von verschiedenen Faktoren ab, die sich teilweise gegenseitig beeinflussen.

In erster Linie entscheiden die Einsatzform sowie die Bedarfe der jeweils unterstützten Bezugsgruppe über die pädagogische Rolle bzw. das konkrete Aufgabenspektrum assistierenden Personals. Unterstützt z.B. eine Schulbegleitung oder ein EA einzelne Schüler:innen, hängen die Aufgaben vorwiegend vom Bedarf der unterstützten Schüler:innen ab. Die konkreten Aufgaben reichen damit von medizinisch-pflegerischen Tätigkeiten wie der Begleitung bei Toilettengängen, über Strukturierungs- und Motivationshilfen, Hilfen bei der Emotionsregulierung, pädagogischer Intervention bei aggressivem Verhalten, Unterstützung in der sozialen Integration bis zur didaktischen Unterstützung in Einzelarbeitsphasen (Czempiel & Kracke, 2019; Kißgen et al., 2016; Sharma & Salend, 2016).

Im Falle von sog. Pool-Lösungen (Kißgen et al., 2019) kann sich die Betreuungsrelation zwischen Assistenz und begleiteten Schüler:innen verschieben, sodass sich die Unterstützung auf mehrere Schüler:innen verteilt. Nach wie vor hängen Aufgaben aber vorwiegend von den Bedarfen der Schüler:innen ab.

Sind Lehrkräfte die vorwiegend unterstützte Bezugsgruppe, können die Betreuungsrelationen und dementsprechend die Aufgaben von Assistenzkräften wechseln. Auch hier kommen die oben genannten Aufgaben der Einzel- oder Kleingruppenarbeit als Aufgaben in Frage, zudem die nochmalige Vermittlung bzw. Übersetzung von Arbeitsaufträgen. Dabei ist hier vor allem der Personenbezug von Assistenz und Lehrkraft variabel: die Lehrkraft kann die Assistenz zur Betreuung pädagogisch oder didaktisch besonders unterstützungsbedürftiger Schüler:innen einsetzen oder im Gegenteil zur Begleitung besonders leistungsstarker Schüler:innen, um die Unterstützung leistungsschwächerer Schüler:innen selbst zu übernehmen (Giangreco, 2021; Jürgens et al., 2024). Für MPT-Kräfte – als flexibel einsetzbarer Akteursgruppe – zeigen sich zudem unterrichtsnahe Tätigkeiten für einzelne Schüler:innen oder Kleingruppen von Schüler:innen mit SPF in externer Differenzierung als oft praktizierte Aufgaben (Meusel et al., 2024).

5.3.2 Unterschiede in der (schul-)rechtlichen Rahmung

Die Einsatzform (z.B. als Einzelbetreuung oder Klassenassistenz) ist dabei besonders bei Schulbegleitungen durch rechtliche Besonderheiten geprägt. Besonderheit in Deutschland ist die rechtliche Fundierung von Schulbegleitung als Einzelfallhilfe im Sozial- und nicht im

Schulgesetz. Schulbegleitungen begleiten einzelne Schüler:innen zwar überwiegend im Schulalltag, werden aber von den Eltern der betreuten Schüler:innen beim Jugend- oder Sozialamt beantragt und sind dementsprechend ein Recht des Kindes. Sie sind damit eine Einzelfallhilfe, die im Recht auf Teilhabe begründet ist und deren Zielsetzung eine möglichst große Selbstständigkeit der Klient:innen bildet (Thiel, 2019). Diese Zielsetzung kann mitunter zu Spannungen mit schulischen Erwartungen führen (Blasse et al., 2021).

Obwohl der vorwiegende Arbeitsort von Schulbegleitungen die Schule ist, sind die Arbeitgeber meist externe Sozialdienste. Je nach Art der bei den Schüler:innen vorliegenden Einschränkungen – das Sozialgesetz spricht hier von Behinderung oder „drohenden Behinderungen“ – unterscheiden sich benötigte Qualifikation und Bezahlung der Schulbegleitung (Czempiel & Kracke, 2019).

EAs gelten in Alberta hingegen als Teil des *support staffs* (ATA 2000/2023). Nur für diesen *support staff* (offiziell als *other none-teaching employees* bezeichnet), nicht für EAs im Besonderen liegen rechtliche Rahmungen vor. Diese gelten dementsprechend auch für verschiedene, hochqualifizierte Berufsgruppen (z.B. Logopäd:innen, Ergotherapeut:innen oder Physiotherapeut:innen, ATA 2000/2023, S.2, Province of Alberta, 2012/2025, S. 168ff). Insgesamt entspricht die offiziell beschriebene Rollenaufteilung – unabhängig von der Qualifikation der jeweilig unterstützenden Berufsgruppe – der nach Hauptzuständigkeit (der Lehrkraft) und Zuarbeit (des Unterstützungspersonals).

Die konkreten Aufgaben des *support staffs* ergeben sich damit negativ aus den Aufgaben, die sie nach geltenden Standards *nicht* übernehmen dürfen, d.h. exklusiv für Lehrkräfte vorgesehenen Aufgaben. Diese beziehen sich in erster Linie auf die Lernstandsdiagnostik (*diagnosing educational needs*), das Unterrichten (*implementing instructional programs*) und die Bewertung von Schüler:innen (*evaluating progress of pupils*, ebd.). Unter Beaufsichtigung dürfen Lehrkräfte spezifische, begrenzte Aspekte des Unterrichts an „noncertificated personnel“ abgeben (ebd.).

Von EAs wird mindestens ein High-School-Abschluss erwartet. Die jeweiligen Tätigkeiten des Unterstützungspersonals sind in jedem Fall relational zur Lehrkraft, der durchgehend Verantwortung für alle unterrichtlichen *Outcomes* zugeschrieben wird (ATA 2000/2023, S. 2). Während spezialisiertes Personal aber von den Lehrkräften für spezifische Anliegen (wie Testverfahren oder Beobachtung einzelner Schüler:innen) angefragt wird, arbeiten EAs wie Schulbegleitungen über einen längeren Zeitraum unter Anweisung und Aufsicht von Lehrkräften.

Anders als in NRW sind es ausschließlich Lehrkräfte, welche die konkreten Aufgaben der EAs nach ihrem Bedarf bestimmen. Der Fall, dass eine andere, sonderpädagogisch orientierte

Lehrkraft wie ein Learning Coach einem EA Aufgaben zuweist, wird z.B. als rechtlich grenzwertig betrachtet: Da Klassenlehrkräfte für alle unterrichtlichen *Outcomes* der Schüler:innen ihrer Klasse verantwortlich sind, sollten sie diesem Verständnis nach auch EAs als Unterrichtsunterstützung anleiten (ebd., S. 3).

Das Spannungsfeld zwischen unterrichtsassistierenden und eigenverantwortlichen Tätigkeiten zeigt sich allerdings auch für EAs. Gegen eine als unangemessen empfundene Verantwortungsdelegation von Tätigkeiten an EAs könnten Schüler:innen bzw. deren Erziehungsberechtigte gerichtlich vorgehen, weil allen Schüler:innen das Recht auf Unterricht durch eine ausgebildete Lehrkraft zusteht. Die Gewerkschaft der Lehrkräfte (ATA) empfiehlt daher EAs, sich im Falle einer kompetenzüberschreitenden Aufgabenzuweisung an Interessensvertretungen der EAs zu wenden (ebd. S. 4).

Unterschiede in der rechtlichen Rahmung zwischen Alberta und NRW legen damit bestimmte Einsatzformen nahe (Einzelfallhilfe zur Sicherstellung von Bildungsteilhabe vs. Unterstützung der Lehrkraft).

5.3.3 Kooperation zwischen Lehrkraft und Assistenz

Damit ist indirekt die Kooperation bzw. Interaktion zwischen Lehrkräften und Assistenz als weiterer Faktor für die Rollengestaltung der Assistenz angesprochen. Für Schulbegleitungen, die formal nicht Teil des Schulkollegiums sind, ist ihre kommunikative und schulstrukturelle Einbindung nicht automatisch gewährleistet. Dementsprechend gilt die Einbindung und Wertschätzung von Schulbegleitungen als Gelingensbedingung für den Erfolg der Maßnahme (Geist, 2019; Kullmann et al., 2022). EAs wiederum übernehmen Aufgaben ohnehin durch Anleitung von Lehrkräften, sodass die Kooperation hier direkt die Aufgaben beeinflusst.

Im Forschungsstand herrscht kein Konsens darüber, inwiefern Kooperation aufgrund des Hierarchygefälles zwischen Lehrkräften und Assistenz überhaupt möglich sei (Lübeck, 2019) Andere Autor:innen beziehen Schulbegleitungen wiederum in multiprofessionelle Kooperationsgefüge ein (Meyer, 2017; Muckenthaler, 2021). Meyer (2017) untersucht die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitung basierend auf der Kooperationssystematik von Gräsel et al. (2006). Sie bestätigt auch für diese Kooperationsachse die Dominanz austauschbasierter Kooperation (S. 75ff). Der Befund bestätigt sich in weiteren Studien (Czempiel & Kracke, 2019). Muckenthaler (2021) bezieht Schulbegleitungen in ihre Befragung von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Bayern mit ein. Zwar geben hier 38,4% der Lehrkräfte an, mit Schulbegleitungen zu arbeiten, wünschen sich aber nur selten mehr Kooperation mit Schulbegleitungen (S. 135/138). Allerdings zeigt sich hier ein Unterschied zwischen Realschulen und Gymnasien.

Lehrkräfte an Realschulen äußern öfter Intensivierungswünsche zur Kooperation mit Schulbegleitungen als Lehrkräfte an Gymnasien (25,9% bzw. 11,3%, ebd., S. 138).

Zudem ergibt sich in diesem Feld aufgrund des offenen Aufgabenspektrums von Schulbegleitungen und dem schnell steigenden Anstieg der Maßnahme erst recht die Frage nach Rollenaushandlungen im Gemeinsamen Unterricht. Es finden sich vereinzelte Belege, dass das Tätigkeitsprofil von Schulbegleitungen Einfluss auf die Bewertung der Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkraft nimmt: Schulbegleitungen, die lebenspraktische und emotional-soziale Unterstützungsaufgaben übernehmen, bewerten die Kooperation mit Lehrkräften am positivsten (Czempiel & Kracke, 2019). Als Grund wird hier vermutet, dass besonders didaktisch orientierte Aufgaben Konfliktpotenzial bieten und die lebenspraktische und emotional-soziale Unterstützung als dezidiert pädagogische Aufgaben hier gut abgegrenzt sind (ebd., o.S.).

Bezüglich der Kooperation zwischen MPT-Kräften und Lehrkräften liegt lediglich eine Studie vor (Meusel et al., 2024). Die Autor:innen erfragen hier, welchen innerschulischen Berufsgruppen MPT-Kräfte welche Bedeutung zuschreiben und in welcher Form sie vorwiegend mit diesen Berufsgruppen kooperieren. Es zeigt sich, dass besonders Lehrkräften eine herausragende Bedeutung zugeschrieben wird, aber die Kooperation zwischen MPT- und Regelschullehrkräften eher austauschbasiert verläuft (ebd. o.S.).

Schulbegleitungen und Lehrkräften legen zudem unterschiedliche Erwartungen an die Zusammenarbeit an. Schulbegleitungen wünschen sich mehr Wertschätzung und Einbindung, Lehrkräfte mehr Entlastung und Qualifikation von den Schulbegleitungen (Henn et al., 2019).

5.3.4 Kritik und Gelingensbedingungen beim Einsatz von Schulbegleitungen

Da Schulbegleitungen eine im Regelschulsystem noch junge Berufsgruppe mit uneinheitlicher Qualifikation und uneinheitlichem Aufgabenprofil darstellen, werden sie als „Irritation“ oder „Provokation“ schulischer Routinen gesehen (Blasse et al., 2021). An diesen lassen sich Fragen der Zuständigkeitsaushandlung studieren. Diese analysieren Blasse et al. (2021) im Kontext von Elternarbeit, Teambesprechungen und innerhalb von Unterrichtssettings. Sie kommen zu der Einschätzung, dass Schulbegleitungen aufgrund der „strukturellen Verankerung als Sozialleistung entsprechend schwierige Kooperationspartner:innen“ seien (ebd., S.193). Diese rechtlich-institutionelle Rahmung gestaltet die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schulbegleitung mit, die wenig optimistisch als „Arrangieren“ und nicht als Kooperieren bezeichnet wird (ebd., S. 192). Die Arrangements zeigen sich auf allen drei Ebenen (Elternarbeit, Fallgespräche, Unterricht) in Form einer Stabilisierung exkludierender Praktiken in inklusiven Schulen.

Bezüglich der Elternarbeit wird die Rolle der Schulbegleitung in diesem Tätigkeitsfeld zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften untersucht. Die durch teilnehmende Beobachtung gewonnenen Befunde zeigen zum einen, dass in den untersuchten Konstellationen die beiden Lehramtsdisziplinen arbeitsteilig operieren und Schulbegleitungen als Teil des sonderpädagogischen Arbeitsbereichs funktionieren (ebd., S. 195/196). Sie erhalten Arbeitsmaterialien und Anweisungen von sonderpädagogischen Lehrkräften oder nehmen deren Funktion ein, wenn keine sonderpädagogischen Lehrkräfte verfügbar sind (ebd.). Dadurch tragen Schulbegleitungen zur Stabilisierung der Trennung zwischen Regelschul- und Sonderpädagogik bei, teilweise unter deprofessionalisierenden Aspekten. Hinsichtlich der Elternarbeit seien Schulbegleitungen eine Art „Drehkreuz“ zwischen Lehrkräften und Eltern (ebd.), deren Austausch niedriger frequentiert ist als der zwischen Schulbegleitungen und Eltern. Aus Sicht von Lehrkräften seien die Schulbegleitungen dabei für „Befindlichkeiten“ sowie alltäglich-organisatorische Anliegen der Klienten zuständig, sie selbst hingegen für „Pädagogisches“ (ebd.). Im Falle der Elternarbeit ist der Einsatz von Schulbegleitungen damit eher als Ergänzung zu ohnehin bestehenden Konzepten der Elternarbeit zu sehen, nicht als inklusive Neugestaltung selbiger (ebd.).

Auch in den Analysen zu Fallbesprechungen zeigen sich Stabilisierungen integrativer Logiken: Die begleiteten Schüler:innen, ihr Lern- und Sozialverhalten, ist Anlass zum Austausch zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft. Die Besprechungen selbst sind hierarchisch, d.h. Deutungs- und Entscheidungshoheit verbleiben bei der Lehrkraft. Die Schulbegleitungen positionieren sich allerdings unterschiedlich – es werden sowohl ein Rollenverständnis als „verlängerter Arm“ berichtet, als auch konträre bis ergänzende Gesprächspositionierungen (z.B. im Sinne systemischer Deutungsversuche von unerwünschtem Verhalten, ebd., S. 199).

Bezüglich der EAs in Alberta gibt es keine vergleichbaren Problematisierungen – Lehrkräfte kritisieren eher den provinzwweiten Rückgang der EAs als wichtiger Unterrichtsunterstützung anstatt diese selbst (ATA, 2015, 2021).

Aufgrund des offenen, von verschiedenen Faktoren (Bedürfnisse der Schüler:innen und Lehrer:innen, Qualifikation, rechtliche Rahmung sowie Kooperation und Einbindung) beeinflussten Aufgabenspektrums von Assistenzkräften wird die Maßnahme speziell im Kontext inklusiver Schulentwicklung ambivalent bis negativ eingeschätzt. Kritiklinien lassen sich dabei wie folgt zusammenfassen:

Ein vermehrter Rückgriff auf Assistenzkräfte verhindere eine systemische Weiterentwicklung schulischer Bildung, da durch Assistenzkräfte strukturelle Mängel eher verdeckt als behoben

würden (Giangreco, 2021; Lübeck, 2019). Besonders ein Einsatz als Einzelfallhilfe kann dabei inklusiven Zielstellung widersprechen, z.B. indem Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Schüler:innen und Assistenz entstehen. Diese können zudem stigmatisierend wirken (Köpfer & Böing, 2020). Eine pädagogisch-didaktisch angemessene Verteilung von Arbeitsaufgaben zwischen Assistenz und Lehrkraft sei zudem oftmals nicht eindeutig zu klären (Dworschak, 2012; Giangreco, 2009). Hier liegt die Gefahr nahe, dass Lehrkräfte pädagogische und didaktische Verantwortung an Akteure ausgliedern, die im Schnitt weniger qualifiziert sind (Giangreco, 2021; Lübeck, 2019). Dies kann sich in der Übernahme didaktischer Aufgaben (z.B. der Betreuung von Kleingruppen) zeigen, die eine geringere Qualität haben, wenn sie von Assistenzkräften übernommen werden (Webster & Blatchford, 2015). Die geringen Qualifikationsansprüche zeigen sich für die Schulbegleitungen zudem in prekären Arbeitsverhältnissen. Zudem sei die Rolle der Schulbegleitung durch Intra- und Interrollenkonflikte gekennzeichnet: Schulbegleitungen haben ihr pädagogisches Ziel (Selbstständigkeit des/der Klient:in) dann erreicht, wenn sie nicht mehr nötig sind (Intrarollenkonflikt, Heinrich & Lübeck, 2013); zudem haben unterschiedliche Bezugsgruppen teils unterschiedliche Erwartungen an Schulbegleitungen (Lübeck, 2019; Demmer et al, 2017). Ein vermehrter Rückgriff auf Assistenzkräfte lässt sich also als Deprofessionalisierung der sonderpädagogischen Förderung begreifen (Grummt, 2019; Kottmann et al., 2024; Meusel et al., 2024).

Inklusionssensible Bildungssysteme und Schulen reflektieren den Einsatz von Assistenzkräften daher entsprechend (Porter, 1991). Eine gelingende Einbindung der Assistenzkräfte, die zudem die strukturellen und rechtlichen Besonderheiten von Schulbegleitungen aufgreift, ist in diesem Zusammenhang besonders wichtig (Geist, 2019; Kullmann et al., 2022). Vorteile von Assistenzkräften können dann z.B. darin liegen, dass sie einzelne Schüler:innen ganztägig, fächerübergreifend und in einem besonderen Vertrauensverhältnis begleiten. In Kooperation mit den Lehrkräften ergeben sich dadurch Möglichkeiten einer stärker ganzheitlich orientierten Umgangsweise mit einzelnen Schüler:innen (Geist, 2019).

Insgesamt zeigen sich also zwischen NRW und Alberta hinsichtlich der Assistenzkräfte einige Unterschiede, die einen Vergleich des Einsatzes instruktiv machen: Eine stärker als Klassenassistenz etablierte Einsatzform mit Bezug zur Lehrkraft in Alberta und eine stärker auf Einzelbetreuung ausgerichtete rechtliche Rahmung in NRW. Zusätzlich sind EAs in Alberta oftmals die einzige Unterrichtsunterstützung (ATA, 2021), während sie in NRW teils zwischen Erwartungen von Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft agieren (Blasse et al., 2021).

5.4 Aufgaben der Schulsozialarbeit

Im Gegensatz zu sonderpädagogischen Lehrkräften oder Assistenzkräften hat die Schulsozialarbeit in der Regel keinen direkten Unterrichtsbezug (Neumann et al., 2021). Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit bestehen in der Beratung von Schüler:innen mit besonderen emotional-sozialen oder familiären Problemlagen (Widmer-Wolf, 2018) sowie der damit verbundenen außerschulischen Netzwerkarbeit (Grüter et al., 2022). Zusätzlich entwickeln Schulsozialarbeiter:innen pädagogische Angebote, oftmals in Kooperation mit Lehrkräften, sind an der Gestaltung pädagogischer Leitbilder und der Schulentwicklungsarbeit oder dem Übergang zwischen Schule und Beruf beteiligt (Widmer-Wolf, 2018). Eine Trennlinie zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeit bildet der Unterricht – die klassische Schulsozialarbeit ist meist unterrichtsextern angesiedelt (Grüter et al., 2022; Neumann et al., 2021).

Der Schulsozialarbeit wird mitunter eine advokatische Funktion für Schüler:innen zugeschrieben, die zu schulpädagogischen Lern- und Verhaltenserwartungen in Konflikt geraten kann (Widmer-Wolf, 2018, S. 305). Während Lehrkräfte von der Schulsozialarbeit – ebenso wie von anderen Akteuren multiprofessioneller Teams – Entlastung erwarten, empfinden Schulsozialarbeiter:innen diese Erwartung als Fremdbestimmung im Sinne einer ihnen abverlangten Kompensation schulpädagogisch verengter Blicke. Ein Eintreten *gegen* diese Erwartung könne wiederum von Lehrkräften als „unberechtigte Schulkritik“ wahrgenommen werden (ebd. S. 306). In Alberta gibt es für mit der Schulsozialarbeit vergleichbare Positionen unterschiedliche Bezeichnungen, z.B. *Guidance Counsellor*, *Family-School-Liaison-Worker*, *Counsellor*. Das Aufgabenspektrum bleibt dabei weitestgehend gleich: Kern bildet die Beratung einzelner Schüler:innen und deren Familien sowie die Vernetzung der Familien mit außerschulischen Diensten.

5.5 Rolle der Schulleitung

Schulleitungshandeln gilt in der Kooperationsforschung als wichtiger, unterstützender Faktor für multiprofessionelle Kooperation (Bonsen & Kügler, 2023; Kullmann et al., 2014b). Im Rahmen einer ansonsten wenig hierarchisierten Schulorganisation bilden Schulleitungen eine vertikale Kooperationsachse mit besonderen Steuerungsbefugnissen (Rolff, 2020, S. 5).

Schulleitungen können damit erheblichen Einfluss auf inklusive Schulentwicklung und multiprofessionelle Kooperation nehmen. Durch die Entscheidung über Kooperationszeiten, deren Verpflichtungsgrad und auch die inhaltliche Ausgestaltung der Kooperation entscheiden Schulleitungen über organisatorische Rahmenbedingungen der (multi-)professionellen Kooperation sowie deren Intensitätsgrad mit (Scheer 2020, S. 76f). Daher wird die Rolle von Schulleitungen

in der Forschung, u.a. zu professionellen Lerngemeinschaften, hervorgehoben (Bonsen & Rolff, 2006). Impulse für die Schulentwicklung nehmen Schulleitungen damit auf potenziell allen Ebenen: Bei der Schulprogrammarbeit bzw. dem Erstellen von Schulleitbildern und ihrer Kommunikation nach außen (Scheer, 2020, S.77); als Einflussgröße auf inklusionsbezogene Einstellungen sowie damit zusammenhängende Personalentscheidungen (Kullmann et al., 2014b, S.9); bei der Organisation von Fort- und Weiterbildung (Scheer, 2020, Hargreaves & O'Connor, 2018) oder Fragen des schulinternen Führungsstils (z.B. im Sinne eines *teacher leaderships* bzw. der Partizipation von Lehrkräften an Entscheidungsprozessen, Scheer, 2020, S. 78, Osmond-Johnson et al., 2017).

Die hierarchische Beziehung zwischen Schulleitung (bzw. Schulleitungsteam) und Kollegium erfordere dabei eine Balance zwischen direktivem und partizipativen Führungshandeln bzw. zwischen Top-Down und Bottom-Up Implementierung von Schulentwicklungsprozessen (Amrhein, 2011; Hargreaves & O'Connor, 2018). Speziell für kontroversere Schulentwicklungsthemen, die eine besondere Bereitschaft von Lehrkräften erfordern, können Top-Down Prozesse Veränderungen initiieren und implementieren (Amrhein, 2011; Kullmann et al., 2014b). Zugleich wird betont, dass eine verordnete Kollegialität (*contrived collegiality*, Hargreaves, 2019) eher der administrativen Kontrolle als der kooperativen Schulentwicklung diene (ebd., S. 609/610). Daher habe „ein stärker informelles und personalisiertes Schulleitungshandeln positive Effekte auf die von den Angehörigen des Weiteren pädagogisch tätigen Personals wahrgenommenen Arbeitsbedingungen und der wahrgenommenen Qualität innerschulischer Sozialbeziehungen“ (Kielblock et al., 2020, S. 50).

Auch wenn Schulleitungen daher nicht im Zentrum dieser Arbeit stehen, bilden sie doch eine Akteursgruppe, die für die Umsetzung inklusiver Bildung und die Ausgestaltung multiprofessioneller Kooperation eine potenziell herausragende Rolle einnimmt.

6. Herleitung und Begründung der Forschungsfragen

Die Frage, wie und mit welchen Konsequenzen Rollenverteilungen in multiprofessionell aufgestellten, inklusiv arbeitenden Schulen verlaufen, und – damit verbunden – wie sie verlaufen *sollten*, bildet nach wie vor ein Desiderat für inklusionsorientierte Bildungsforschung.

Wenn multiprofessionelle Kooperation als Gelingensbedingung inklusiver Schulentwicklung gilt, kann Rollenverteilung als eine Gelingensbedingung multiprofessioneller Kooperation und damit als Gelingensbedingung zweiter Ordnung inklusiver Schulentwicklung insgesamt betrachtet werden. Gelingt eine inklusionssensible Abstimmung der Arbeitsaufgaben und Bereiche zwischen Lehrkräften und weiteren Berufsgruppen nicht, können sich in der Konsequenz exkludierende Praktiken oder Deprofessionalisierungseffekte einstellen. Die Abstimmung über Rollenverteilungen hebt die multi- von der intraprofessionellen Kooperation zwischen Lehrkräften ab und ist selbst mit reflexiven Kooperationsformen verschränkt. Insofern setzt gelingende multiprofessionelle Kooperation ein interdependentes Verständnis von schulischer Inklusion, also ein hohes, teamförmiges Kooperationsniveau voraus – wie es sich in der Forderung nach multiprofessionellen *Teams* niederschlägt (Idel et al., 2019; MSB NRW, 2022a/b). Dabei rückt vor allem die Frage ins Zentrum, ob und wie strukturell diffuse Zuständigkeitsbereiche situativ-interaktional ausgehandelt werden (müssen) oder ob eine organisatorisch-strukturelle Vorprägung von Aufgaben- und Verantwortungsbereichen zwischen regelschul-, sonder- oder sozialpädagogischen Akteuren möglich bzw. nötig ist (Idel et al., 2019). Diese sollte sich in stabilen Akteurskonstellationen zeigen, die zugleich inklusive Zielstellungen hinreichend reflektieren und in Arbeitsaufgaben der jeweiligen Akteure übersetzen. So stellt der Forschungsstand zu multiprofessioneller Kooperation Differenzierungsmuster multiprofessioneller Teams als spannungsgeladen dar: Mit Co-Teaching und Beratung liegen z.B. zwei systemische Arbeitsweisen sonderpädagogischer Lehrkräfte vor, die sich aber jeweils brüchig zeigen. Co-Teaching wird in seiner Effektivität in Frage gestellt (z.B. Spörer et al., 2021; Abschnitt 4.5.2), Beratung bei unstimmgigen Rahmenbedingungen als ineffizient empfunden (Abschnitt 4.5.3).

Zudem ist nicht ausgeschlossen, dass eine Reflexion über Aufgabenverteilungen nicht gleichzeitig tradierte Aufgabenzuschreibungen festigt, z.B. wenn zwischen den Beteiligten ein Konsens über eine kategorial-arbeitsteilige Umsetzung von Inklusion besteht (Urbanek et al., 2023). Diese deutet sich in einigen Befunden zur Kooperation zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften an (Kluge et al., 2024; Neumann et al., 2021). Ebenso wird eine funktionale Entdifferenzierung von Aufgaben bzw. eine gemeinsame Verantwortungsübernahme in

multiprofessionellen Teams nicht immer als gewinnbringend eingeschätzt, wie das Beispiel der *Diffusionsteams* zeigt (Widmer-Wolf, 2016; Kap. 3.6).

Dabei steht in Frage, wie diffuse Zuständigkeiten zu bewerten sind: Ergeben sie sich als Grundproblem multiprofessioneller Kooperation im Sinne des Zuständigkeitsdiffusitätsproblem strukturell und werden situativ gelöst? Oder lassen sich diffuse Zuständigkeiten durch eine entsprechend strukturell-inklusionsorientierte Rollen Anpassung zumindest lindern? Im ersten Fall wäre Rollenaushandlungen Teil professionellen Handelns aller Akteure multiprofessioneller Teams, im zweiten wäre eine stärkere Fixierung von Arbeits- und Verantwortungsbereichen in der inklusiven Schule nötig (Idel et al., 2019). Damit zusammen hängt die Frage, „ob sich Schule [...] zu einer Organisation entwickelt, in der die Professionen gleichrangig in unterschiedlichen Kooperationsformen agieren, oder ob die Profession der Lehrkräfte weiterhin in der dominanten Position der Leitprofession bleibt, zu der die anderen Professionen in Assistenzverhältnissen stehen.“ (ebd., S. 47). Diese Frage scheint sich für inklusive Schulen, die inhärent mit Multiprofessionalität verknüpft sind, umso mehr zu stellen. Speziell für die tendenziell stagnierende inklusive Schulentwicklung in der Sekundarstufe I in NRW ergibt sich dabei die Gefahr, dass die Einbindung neuer Berufsgruppen eher zur Stabilisierung exkludierender Ordnungen führt als zu systematischen Schulentwicklungsprozessen (Blasse et al., 2019; Kottmann et al., 2024; Grüter et al., 2022; Meusel et al., 2024).

Daher ist weiterhin unklar, wie multiprofessionelle Unterstützungssysteme organisiert sein können, die nicht einer Exklusion in der Inklusion Vorschub leisten. Für alle Kooperationsachsen wird die Gefahr hervorgehoben, durch die Einbindung zusätzlichen Personals an Regelschulen einseitige Entlastungseffekte zu erzeugen. Wie unterstützende Berufsrollen gerahmt sein müssten, welche Entlastung schaffen *und* Synergien eröffnen, d.h.: eine arbeitsteilige Verantwortungsdelegation vermeiden können, wird bisher als Frage situativer Aushandlungsprozesse begriffen (Breuer, 2015; Widmer-Wolf, 2016). Organisatorische bzw. strukturelle Einbettungen als Möglichkeit einer apriorischen Prägung von Erwartungen und Interaktionen werden dabei meist vernachlässigt. Dabei sind es besonders ungeklärte, überlappende und wenig strukturierte Berufsrollen bei Hierarchiegefälle, die unerwünschte Folgeeffekte haben (Pauls-rud & Nilholm, 2020).

Nur wenige Studien befassen sich zudem bisher mit einem tatsächlich multiprofessionellen Interaktionsgefüge. Wie Einzelbefunde aber nahelegen, unterscheidet sich z.B. die Rollenaufteilung von Assistenzkräften je nach vorliegender Konstellation deutlich: Sind keine sonderpädagogischen Lehrkräfte anwesend, übernehmen Schulbegleitungen sonderpädagogische Aufgaben mit, sind sie vorhanden zeigen sich zwischen Schulbegleitung und sonderpädagogischer

Lehrkraft teilweise Solidaritätsbeziehungen, die sich zu einem Bündnis *gegen* regelschulpädagogischen Sichtweisen verfestigen können (Blasse et al., 2021; Köpfer, 2013; Porter, 1991). Speziell in dieser Hinsicht kann ein Vergleich zwischen NRW und Alberta instruktiv sein, besonders, da Alberta über einen historischen Vorsprung hinsichtlich inklusiver Schulentwicklung verfügt, der sich – wie die offiziellen Rahmungen der Rollen von *Learning Coaches* sowie *Educational Assistants* zeigen – auch in unterrichtsnahen Berufsrollen reflektiert. In den Begriffen der interaktionalen Rollentheorie ließe sich formulieren, dass sich Berufsrollen in Alberta ggf. schon stärker auf die Bedarfe eines in der Breite inklusiveren Schulsystems hin differenzieren konnten.

NRW kann dabei als ein System mit ausdifferenzierter Sonderpädagogik und einem engen Inklusionsverständnis gelten. In Alberta hingegen wird offiziell ein weites Inklusionsverständnis proklamiert und eine Ausbildung von *Special Education Teachers* ist in der Breite eher unüblich. Der Vergleich beider Systeme hinsichtlich inklusionsbezogener Rollenverteilung ist durch diesen Unterschied besonders vielversprechend. Denn während in NRW die Anwesenheit sonderpädagogischer Lehrkräfte Co-Teaching als systemorientierte Lösung inklusiver Rollenverteilung nahelegt, ist die Rolle der Learning Coaches eher beratend bzw. in Mischformen zwischen unterrichtsexterner Beratung und Co-Teaching-Episoden organisiert.

Hier stellt sich im Anschluss die Frage, wie Aufgaben, die in NRW in die Domäne sonderpädagogischer Lehrkräfte fallen, in Alberta aufgeteilt werden und welche Bedeutung in den beiden Systemen jeweils Regelschullehrkräften bzw. *Junior-High-School Teacher* oder Assistenzkräften zukommt.

Die generelle Fragerichtung zentriert sich also um den Vergleich einer multiprofessionellen Umsetzung inklusiver Bildung in zwei historisch, kulturell und strukturell unterschiedlich geprägten Bildungssystemen. Sie wird nochmals in vier Forschungsfragen gegliedert:

- 1) Welche Berufsgruppen sind – neben Regelschullehrkräften – für die Umsetzung des inklusiven (im Sinne eines Gemeinsamen Unterrichts, GU) in Alberta und NRW aus Sicht unterrichtender Lehrkräfte im Sekundarstufen I Bereich besonders wichtig?
- 2) Welche Aufgaben kommen den jeweils beteiligten beruflichen Akteuren an inklusiv arbeitenden Schulen in Alberta und NRW jeweils zu?
- 3) Welche Differenzierungsmuster von Rollen- und Verantwortungsbereichen zeigen sich zwischen den Akteuren im binationalen Vergleich?
- 4) Auf welche Formen (multi-)professioneller Kooperation greifen die interviewten Lehrkräfte im binationalen Vergleich jeweils zurück?

Damit diese Fragen trotz ihres explorativen Charakters Vergleiche ermöglichen, werden gemeinsame Bezugspunkte gewählt. Diese zeigen sich hier einerseits in der Auswahl der Proband:innen, der Mikroebene des Unterrichts als Ausgangspunkt des Leitfadens sowie dem Einsatz von Ankervignetten als Vergleichspunkt. Eine genauere Beschreibung des Forschungsdesigns und der Erhebungsinstrumente erfolgt im nächsten Kapitel.

7. Forschungsdesign

Die Beantwortung der vier Forschungsfragen setzt ein Untersuchungsdesign voraus, welches einerseits offen genug ist, um multiprofessionelle Kooperation sowie die ihr inhärente Dynamik der Rollenaushandlung erfassen zu können und gleichzeitig binational vergleichende Systematisierungen zulässt. Die Wahl fiel schließlich auf ein qualitatives Design, da sich durch Interviews der explorative (Forschungsfrage 1) sowie der interaktionale Aspekt der Rollenfindung in multiprofessioneller Kooperation (Forschungsfrage 3) besser abbilden lassen. Systematisiert wurde die Erhebung durch einen semi-strukturierten Interviewleitfaden (Abschnitt 7.1.3) sowie eine an der qualitativen Inhaltsanalyse ausgerichtete Auswertungsstrategie (Abschnitt 8.1).

Inklusiver Unterricht bildet den explorativen Grundstein des Forschungsdesigns. Von diesem ausgehend, soll die multiprofessionelle Kooperation mit besonderem Blick auf Berufsrollen und deren Aushandlung international vergleichend analysiert werden. Dieses Vorgehen lehnt sich an Köpfers (2013) explorativ-ethnologische Analyse inklusiver Unterstützungssysteme in drei kanadischen Provinzen an. Köpfer interessiert sich besonders für die pädagogische „Hinterbühne“ des inklusiven Unterrichts (als der „Vorderbühne“) und die Art und Weise, wie die Protagonisten schulischer Inklusion (Lehrkräfte) die nötigen Ressourcen an die Hand bekommen, um mit den vielfältigen Herausforderungen inklusiven Unterrichts umzugehen (ebd., S. 183).

Da es in der vorliegenden Arbeit besonders um einen internationalen Vergleich multiprofessioneller Kooperation an inklusiven Schulen in der Sekundarstufen I geht, wird im Zuge der Auswertung durchgehend auf bildungspolitische und schulstrukturelle Unterschiede zwischen Alberta und NRW verwiesen.

Um trotz des explorativen Charakters Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden drei kleine Textvignetten in Form von fiktiven Schüler:innenprofilen verfasst und inhaltsgleich in Alberta und NRW verwendet. Sie bilden den Kern des Interviewleitfadens und erfüllen eine Ankerfunktion: Die Vignetten wurden den Lehrkräften –als Expert:innen für Unterrichtsprozesse und Fixpunkte multiprofessioneller Kooperation – in Alberta und NRW als Stimulus für die Beschreibung eigener und kollektiver Problemlösemodi vorgelegt (Abschnitt 7.1.4). Dadurch lässt sich eruieren, wie Lehrkräfte binational vergleichend diese Vignetten einschätzen, mit welchen Berufsgruppen sie auf welche Art kooperieren und wie sich innerhalb dieser Kooperationsachsen Aufgaben und Verantwortungsbereiche verteilen.

Zudem lassen sich einzelschulische Organisation und Unterrichtsprozesse zwar deutlich schwerer vergleichen als Strukturmerkmale von Bildungssystemen (van Ackeren et al., 2021); da die

Vignetten aber inhaltsgleich in Alberta und NRW eingesetzt werden, kann der Tendenz nach eingeschätzt werden, wie Lehrkräfte in beiden Systemen mit denselben Ausgangslagen umgehen und welche weiteren Akteure Lehrkräfte für die Umsetzung ihres inklusiv ausgerichteten Unterrichts mit welchen Aufgaben als besonders wichtig einschätzen (Forschungsfragen 2 und 4).

Die Vignetten basieren auf der Prämisse, dass Lehrkräfte in NRW und Alberta entweder über personelle Unterstützung innerhalb oder außerhalb des Unterrichts verfügen müssen, um erfolgreich mit diesen Schüler:innen umgehen zu können, oder über inklusive, didaktisch-pädagogische Strategien, sollte diese Unterstützung nicht vorhanden sein (Demmer et al., 2017). Vergleichsgegenstand sind damit (multi-)professionelle Akteurskonstellationen zur Bearbeitung fallbezogener Herausforderungen inklusiven Unterrichts.

In der Folge wird die Auswahl und Rekrutierung der Interviewpartner:innen, der Feldzugang und die gewählte Interviewform beschrieben. Daran schließt eine Beschreibung der Einzelinstrumente der Erhebung an, welche die Konstruktionslogik des Interviewleitfadens und der Vignetten umfasst. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Darstellung der Transkriptionsregeln.

7.1 Rekrutierung und Auswahl der Interviewpartner:innen

Die Erhebung erfolgte in einem iterativen Vorgehen. Nach einer Pilotierung in NRW und Alberta zwischen Juli und Dezember 2021 mit insgesamt 9 Interviews (3 in Alberta und 6 in NRW), startete die Erhebung im Februar 2022 und endete im Mai 2023. Die Auswahlkriterien für die Interviewpartner:innen waren folgende:

- 1) Die Interviewpartner:innen müssen eine vollwertige Ausbildung zur Lehrkraft durchlaufen haben, damit ihnen ein Expert:innenstatus zugeschrieben werden kann. Besonders im Kontext der Provinz Alberta ist dieser Aspekt wichtig, da der Blick auf das dortige Bildungssystem aus der Ferne erfolgt und auf fachlich-versierte Informationen angewiesen ist.
- 2) Interviewpartner:innen mussten in Klassen des Gemeinsamen Lernens unterrichten. Hier wurde ein enges Inklusionsverständnis zugrunde gelegt, d.h. Minimalkriterium war der Unterricht in einer Klasse, die aus Schüler:innen mit und ohne offiziellen Förderbedarf bzw. Special Needs bestand. Zwar ist dieses Verständnis von Inklusion verkürzt; aber einerseits läuft eine Vernachlässigung der Heterogenitätsdimension „Ability“ Gefahr, Inklusion zu einer beliebigen Kategorie zu machen, andererseits ist das

Gemeinsame Lernen in der Regel in eine ohnehin heterogene Lerngruppe eingebettet (Katzenbach, 2015).

- 3) Die Lehrkräfte müssen im Sekundarstufenbereich I tätig sein, also in den Jahrgangsstufen 5-10. Dadurch sind in NRW Lehrkräfte der Sekundarstufe I ausgewählt worden und in Alberta Lehrkräfte der Junior-High-School Jahrgänge (7-9); ab den Senior High School Jahrgängen (in der Regel Jahrgänge 10-12) werden Schüler:innen in Alberta leistungsabhängig in verschiedene Kurse (*tracks*) eingeordnet und damit leistungshomogenere Lerngruppen gebildet.
- 4) Im Falle NRWs wurden nur Lehrkräfte an Sekundar- oder Gesamtschulen interviewt, da in diesen Systemen von einer ohnehin größeren Heterogenität in der Schüler:innenpopulation ausgegangen werden kann sowie von einer höheren Inklusionsquote besonders in den zu Zieldifferenz führenden Bildungsgängen Lernen und Geistige Entwicklung (MSB NRW, 2023).

Nach diesen Kriterien kommen in NRW zwei Gruppen als Interviewpartner:innen in Frage: Zum einen regelschulpädagogische Lehrkräfte, die im Gemeinsamen Unterricht arbeiten; zum anderen Sonderpädagog:innen, sofern sie ebenfalls im Gemeinsamen Unterricht eingesetzt sind und nicht ausschließlich in externer Differenzierung arbeiten. In Alberta – wo nicht von einer Anwesenheit sonderpädagogischer Lehrkräfte in vergleichbarer Funktion ausgegangen werden konnte (Jahnukainen, 2015) – kommen damit Regelschullehrkräfte (*Junior-High-School-Teacher*) in Frage, aber auch sonderpädagogisch orientierte Lehrkräfte wie *Learning Coaches*.

Basierend auf der Annahme, dass sonderpädagogisch orientierte Lehrkräfte in Alberta weitaus weniger in inklusiven Lerngruppen eingesetzt werden als in NRW, ist die Einbeziehung von Sonderpädagog:innen in das Sample ambivalent. Während Sonderpädagog:innen in NRW ein zentraler Stellenwert für das Gemeinsame Lernen und Fragen der Zuständigkeitsaushandlung zukommt, werden sie in Alberta nicht im selben Maße *sonderpädagogisch* ausgebildet und sind nicht immer in den direkten Unterricht eingebunden (Abschnitt 3.2). Stattdessen liegt in Alberta der Fokus auf schulintern koordinierenden Berufsrollen, die in NRW am ehesten in der Rolle der Inklusionskoordinator:innen wiederzufinden sind.

Anvisiert wurden 20 Interviews, 10 in NRW und 10 in Alberta. In beiden Samples gibt es einen Ausreißer: In NRW wurde ein Inklusionskoordinator interviewt und in Alberta eine Psychologin, die in einer der weniger verbreiteten *Self-Contained Classrooms* (SCC) als *Special Educational Needs Teacher* (SET) arbeitet. Beide Interviews ergänzen das eigentliche Sample um eine Sichtweise, die im jeweils anderen Bildungssystem als verbreiteter angenommen werden

kann (Koordinator:innen in NRW und *Special Needs Teacher* in Alberta). Zudem liefern sie wertvolle Hinweise zu Umsetzungsstrategien inklusiven Unterrichts (NRW), sowie zu der Unterscheidung zwischen *Inclusive* und *Special Needs Education* (Alberta).

Von den restlichen neun Proband:innen in NRW hatten zwei einen sonderpädagogischen Hintergrund, wurden aber wie ihre Regelschulkolleg:innen im Gemeinsamen Unterricht eingesetzt. Eine dieser Sonderpädagoginnen hatte zudem die Funktion einer didaktischen Leitung. Die restlichen sieben Proband:innen waren Regelschullehrkräfte, eine wiederum in der Position einer didaktischen Leitung.

Das durchschnittliche Alter der Interviewten lag in Alberta bei 46 Jahren und in NRW bei 42 Jahren. Die durchschnittliche Berufserfahrung als Lehrkraft betrug in Alberta 18,1 Jahre und in NRW 15,3 Jahre. Die interviewten Lehrkräfte können im Schnitt also als sehr erfahren gelten. 13 der interviewten Lehrkräfte (65%) waren weiblich und 7 männlich (35%). Eine Übersicht über die interviewten Lehrkräfte, demografische Angaben sowie Besonderheiten ihrer schulinternen Position findet sich in Tabelle 1. Die Benennung der Interviews erfolgte in der Reihenfolge der Erhebung.

7.2 Feldzugang

Im Falle Albertas gestaltete sich die Erhebung schwierig. Da zum Zeitpunkt der Erhebung Reiseaktivitäten durch die Maßnahmen zur Eindämmung des Corona-Virus beeinträchtigt war, wurden die Interviews über das Videokonferenztool Zoom durchgeführt. Von den neun interviewten Junior-High-School Lehrkräften waren fünf zudem an sogenannten Pre-K-8 Schulen tätig, welche den Primarbereich mit einjährigem Vorschuljahr und den Junior-High-School-Bereich (Jahrgänge sieben und acht) bündeln. Zudem waren diese fünf in der Position von *Classroom-Support Teachers* (CST), hatten also neben ihrem – jeweils unterschiedlich reduziertem – Lehrdeputat noch administrativ-koordinierende sowie beratende Aufgaben. Die Berufsgruppe der CSTs rekrutiert sich aus Regelschullehrkräften, die meist einen besonderen beruflichen oder persönlichen Bezug zu SEN aufweisen und denen dadurch ein gewisser Expertisevorsprung in Fragen inklusiver und sonderpädagogischer Hinsicht zugeschrieben wird. Sie wurden daher als sonderpädagogische Lehrkräfte gewertet.

Eine weitere Lehrkraft hatte eine Position als *Learning Coach*, die ein ähnliches Aufgabenprofil aufweist wie die *Classroom Support Teacher*. Allerdings ist diese Position auf die Förderung der Lese- und Mathematikkompetenzen (*literacy* und *numeracy*) der Schüler:innen ausgelegt, übernimmt aber auch Beratungs- und Differenzierungsaufgaben für Schüler:innen mit individuellen Förderplänen. Gleichzeitig war aus dem Kontext bekannt, dass die Schule über eine eigene Förderklasse verfügt, in der Schüler:innen mit besonders schwerwiegenden kognitiven

Beeinträchtigungen unterrichtet werden – für diese Gruppe und die Beratung der Lehrkräfte dieser Klasse war die betreffende Lehrkraft wiederum nicht zuständig, was eine Einordnung schwierig macht. Das insgesamt sonderpädagogisch ausgerichtete Aufgabenfeld gab schließlich aber den Ausschlag, die Lehrkraft als sonderpädagogisch orientiert zu werten.

Damit wurden in Alberta nur drei reine *Junior-High-School-Teacher* (JHST) interviewt. Allerdings können die CSTs noch stärker als Expert:innen für inklusive Beschulung gelten und in ihrer Schnittstellenfunktion wichtige Hinweise über schulinterne und externe Kooperation liefern – sie sind gewissermaßen Protagonist:innen der systemisch orientierten Umsetzungsstrategie schulischer Inklusion durch schulinterne Beratung.

Die Rekrutierung der interviewten Lehrkräfte in NRW erfolgte über eine Kontaktaufnahme zur jeweiligen Schule, in der Regel telefonisch oder per E-Mail. Die Schulen wurden über den Schulserver NRW gesucht und daraufhin geprüft, ob sie a) über ein Inklusionskonzept verfügen und b) mindestens eine Sonderpädagog:in Teil des Kollegiums war. Letzteres sollte die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die interviewten Lehrkräfte auch über interdisziplinäre Kooperation Auskunft geben können.

In Alberta war die Suche nach Lehrkräften schwieriger. Je nach Schuldistrikt sind die Leitlinien für eine Teilnahme an Forschungsinterviews verschieden. Die Einzelschule selbst darf in der Regel keine Forschungsanfragen direkt annehmen, sondern muss zuerst eine Zustimmung der jeweiligen Entscheidungsträger auf Ebene der Schuldistrikte einholen. Das gilt besonders für die größeren, urbanen Schuldistrikte (z.B. Edmonton, Calgary oder Lethbridge). Daher müsste eine Rekrutierung zuerst ein formales Prozedere durchlaufen, sodann würde der jeweilige Schuldistrikt Schulen oder Lehrkräfte zur Teilnahme verpflichten. Dadurch sollen Lehrkräfte vor Forschungsanfragen entlastet werden, gleichzeitig haben die Distrikte dadurch auch eine Kontrolle über die so entstehenden Daten.

Da es in Alberta ein Kontinuum an sonderpädagogischer Förderung und Inklusion gibt, wurde die Suche nach geeigneten Schulen und Lehrkräften zusätzlich erschwert. Denn weil Schulen grundsätzlich als inklusiv gelten, finden sich keine Schulen, die explizit als Förderschulen ausgewiesen wären. Andersherum ist von außen schwer zu eruieren, ob eine *Junior-High-School* auch das sonderpädagogische Spektrum von Inklusion abdeckt.

Tabelle 1: Demographische Daten der interviewten Lehrkräfte

Bundesland/Provinz	Kürzel	Schulform	Schulinterne Position	Ausbildung/Lehramt	Berufserfahrung (Jahre)	Alter (Jahre)	Geschlecht
NRW	I_1	S		SP	35	60	Weiblich
NRW	I_2	Ge		Sek. 1	14	39	Weiblich
NRW	I_3	Ge		HRSGe	4	31	Männlich
NRW	I_4	Ge	Inklusionskoordinator	SP	19	46	Männlich
NRW	I_5	Ge		HRSGe	5	29	Weiblich
NRW	I_6	S	Didaktische Leitung	SP	37	63	Weiblich
NRW	I_7	S		Sek.1	7	39	Männlich
NRW	I_18	Ge		Sek.1	2	30	Weiblich
NRW	I_19	S		GyGe	5	34	Männlich
NRW	I_20	Ge	Didaktische Leitung	Sek.1	25	49	Weiblich
Alberta	I_8	JHS		BA-Arts/Education	21	47	Weiblich
Alberta	I_9	JHS		BA-Arts/Education	22	52	Männlich
Alberta	I_10	JHS	Kaplan	BA-Arts/Education	39	61	Männlich
Alberta	I_11	JHS (SCC)		BA-Psychology	8	39	Weiblich
Alberta	I_12	K-8	CST	BA-Arts/Education	24	49	Weiblich
Alberta	I_13	K-8	CST	BA-Arts/Education	28	55	Weiblich
Alberta	I_14	K-8	CST	BA-Arts/Education	15	38	Weiblich
Alberta	I_15	JHS	LC	BA-Arts/Education	15	39	Weiblich
Alberta	I_16	K-8	CST	BA-Arts/Education	4	43	Weiblich
Alberta	I_17	K-8	CST	BA-Arts/Education	5	37	Männlich

Anmerkung. S=Sekundarschule, Ge=Gesamtschule, JHS=Junior-High-School, K-8=Kombinierte Schulform aus Elementar-, Primar-, und Mittelstufe, SP= Lehramt für Sonderpädagogische Förderung, Sek.1=Lehramt für die Sekundarstufe I, HRSGe=Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, GyGe=Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen

Die Suche verlief daher auf zwei Pfaden: Durch einen Kontakt im Mittelbau der Universität Edmonton konnten informelle Vorabgespräche an verschiedenen *Junior-* und *Senior-High-Schools* organisiert werden. Diese dienten lediglich der Validierung und Präzisierung von vorab gewonnenen Informationen über inklusive Bildung und Schulgestaltung in Alberta und umfassten vier Lehrkräfte, eine Unterstützungslehrkraft und eine Schulleitung. Sie wurden dann genutzt, um weitere Kontakte zur Pilotierung zu gewinnen. Die Teilnehmenden an der Pilotierung wurden wiederum um weitere Kontakte außerhalb ihrer Schule gebeten. Dieses Schneeballsystem führte dann in der Haupterhebung zu fünf der zehn Interviews. Das Vorgehen kam aber an gewisse Grenzen, da nur ein kleiner Teil der angeschriebenen Lehrkräfte zur Teilnahme bereit war oder auf die Anfrage reagierte.

Parallel wurden Anfragen an verschiedene Distrikte gestellt, vornehmlich, wenn diese über eine:n Inklusionskoordinator:in auf Distriktebene verfügte. Diese sind Ansprechpartner und Administratoren inklusiver Bildung der jeweiligen Einzelschulen. Telefonisch und/oder per E-Mail wurden diese Akteure zur Verbreitung des Forschungsanliegens angefragt. Auch hier war die Resonanz, selbst bei Einwilligung in eine Weiterleitung der Anfrage, gering. Ein Inklusionskoordinator hatte sich aber für ein Probeinterview bereit erklärt – das Interview ist nicht in die Auswertung eingeflossen, da dieser Koordinator zwar über Erfahrung im inklusiven Unterricht und als Schulleiter verfügte, aber nicht mehr auf Schulebene tätig war. Durch diesen Kontakt ergaben sich aber die fünf anderen Interviews, die dementsprechend im selben Distrikt durchgeführt wurden (s. Tabelle 1).

Die letzte Besonderheit des Interviewsamples in Alberta besteht darin, dass besonders Lehrkräfte aus Schulen katholischer Schuldistrikte interviewt wurden – lediglich ein Interview fand mit einer Lehrkraft unter Aufsicht eines öffentlichen Schuldistrikts statt. Katholische Schuldistrikte sind in Alberta weit verbreitet und werden ebenfalls öffentlich finanziert. Publikationen über die Unterschiede zwischen katholischen und öffentlichen Distrikten in Alberta gibt es nicht, Beiträge von Hinz (2007) oder Köpfer (2013) deuten für andere kanadische Provinzen aber an, dass Inklusion an katholischen Schulen ein höherer Stellenwert als in öffentlich verwalteten Schulen zukommt. Die sich daraus ergebenden Limitationen werden in der Diskussion aufgegriffen (Abschnitt 10.5).

7.3 Interviewform

Die Daten wurden mittels eines semi-strukturierten Interviewleitfadens erhoben, der sowohl Merkmale des problemzentrierten als auch des Experteninterviews trägt (Liebold & Trinczek, 2009). Da es sich um eine international-vergleichende Erhebung in einem englisch- und einem

deutschsprachigen Land handelt, wurde der Leitfaden in deutscher Sprache entwickelt und in einem zweiten Schritt inhaltlich identisch ins Englische übersetzt (s. Anhang).

Der Leitfaden selbst orientiert sich insofern an Problemzentrierten Interviews (PZI), als dass er ein gesellschaftlich relevantes Thema – die Umsetzung des Menschenrechts auf inklusive Bildung durch multiprofessionelle Kooperation – möglichst gegenstandsorientiert zu erfassen versucht und dabei mit einer Mischung aus theoretischem Vorwissen und prozesshafter Erweiterung der Leitfragen operiert. Damit erfüllt er die drei Grundprinzipien des PZI der Problem-, Gegenstands und Prozessorientierung (Misoch 2019, S. 71ff; Witzel, 2000). Speziell die Gegenstandsorientierung war zentral. Sie ist nicht nur ein Merkmal des PZI, sondern der qualitativen Forschung als ganzer und damit auch der Auswertungsstrategie (Mayring 2015, S. 52). Grundsätzlich ist mit Gegenstandsorientierung die Anpassung qualitativer Methoden – eben auch der Interviewform oder der Auswahl der Interviewpartner:innen – verbunden. Das betrifft z.B. die Entscheidung für oder gegen Leitfaden- oder Gruppeninterviews und begründet letztlich auch die permanente Weiterentwicklung sowohl der Erhebungsinstrumente (des Leitfadens) wie auch der Auswertungsstrategie (z.B. durch induktive Kategorienbildung).

Daher kommt der Gegenstandsorientierung auch im Zuge dieser Erhebung eine gewichtige Rolle zu. Als international-vergleichende Studie zur Umsetzung von inklusiver Bildung stehen besonders *Wie-Fragen* im Vordergrund: Wie setzen zwei kulturell und strukturell verschiedene Bildungssysteme das Menschenrecht auf inklusive Bildung um? Welche Berufsgruppen sind dabei auf welche Art und Weise beteiligt und wie wirkt sich die Anwesenheit beruflicher Akteure auf die Zusammenarbeit aus?

Um diese Fragen zumindest annäherungsweise beantworten zu können, wurden Lehrkräfte in Alberta und NRW als Interviewpartnerinnen ausgewählt. Ihnen kommt in der Erhebung zugleich ein Experten-Status zu, der auch erklärt, warum die Interviewform zwischen Experten- und Problemzentrierten Interviews changiert. Experteninterviews schränken das Themengebiet auf fachliche Fragen ein (Bogner et al., 2002) und lassen andere Aspekte wie beispielsweise die Biografie oder Motivation der Interviewten in den Hintergrund treten. Es gibt dabei keine vorab definierten Standards, wer als Expert:in für welches Gebiet angesehen werden kann – der Diskurs verläuft hier ähnlich wie bei der Frage nach professionellen und nicht-professionellen Berufen (Grummt, 2019).

Allerdings haben Lehrkräfte sowohl in Alberta als auch in NRW eine entsprechende fachliche und schulpädagogische Ausbildung sowie teils langjährige Berufserfahrung und sind tagtäglich mit dem Auftrag inklusiver Bildung betraut. Zudem unterliegt der Lehrberuf in Alberta und

NRW beruflichen Standards, welche das spezifische Professionswissen und die spezifischen Handlungskompetenzen zertifizieren – dazu zählt auch ein professionell-kooperatives Berufsverständnis (Abschnitt 4.2.1). Lehrkräfte werden daher in dieser Arbeit als Expert:innen für Unterrichtsprozesse sowie den mit der inklusiven Schulgestaltung einhergehenden multiprofessionellen Kooperation betrachtet. Denn obzwar multiprofessionelle Kooperation ein Sammelbegriff für verschiedene Stränge beruflicher Zusammenarbeit ist, sind im schulischen Kontext in jedem Fall Lehrkräfte an multiprofessioneller Kooperation beteiligt. Als Protagonist:innen des inklusiven Unterrichts sind Lehrkräfte daher der zentrale Bezugspunkt multiprofessioneller Kooperation.

Dieses Vorgehen orientiert sich an der ethnografischen Forschung von Köpfer (2013), der seine Studie zu inklusiven Unterstützungssystemen in drei kanadischen Provinzen ausgehend vom Unterricht entworfen hat. Während Köpfer seine Studie aber rein explorativ auslegt, wird hier ein systematischer und regelgeleiteter Vergleich angestrebt. Dieser wird besonders über den Einsatz der drei Textvignetten in Form fiktiver Schüler:innenprofile realisiert, die als Ankerpunkt zwischen dem Sample in NRW und Alberta dienen und zugleich den Hauptteil der Interviews ausmachen – die Konstruktion der Vignetten ist im nächsten Abschnitt detaillierter dargestellt.

7.4 Einzelinstrumente der Erhebung

Die Erhebung orientiert sich an den zentralen Instrumenten des problemzentrierten Interviews. Diese umfassen einen Kurzfragebogen, einen Interviewleitfaden, die Audioaufzeichnung und das Postscript. Der Interviewleitfaden wiederum zentriert sich um den Einsatz von drei Textvignetten in Form fiktiver Schüler:innenprofile. In der Folge werden die einzelnen Instrumente kurz vorgestellt. Den Beginn macht der Kurzfragebogen, sodann werden Funktion und Konstruktion der Vignetten vorgestellt, sowie darauf aufbauend die Struktur des Interviewleitfadens. Audioaufzeichnung, Transkription und Postscript bilden den Schluss dieses Abschnitts.

7.4.1 Kurzfragebogen

Im Kurzfragebogen, der vor der Aufzeichnung ausgefüllt wurde, sind demografische Angaben festgehalten sowie der berufliche Hintergrund, das Studium, die Berufserfahrung und die Anstellungsdauer an der derzeitigen Schule (Tabelle 1). Die Aufzeichnung geschah entweder vor Ort mittels eines Diktiergerätes und nach Unterzeichnen einer Einverständniserklärung. Zudem wurde sie nochmal während der Aufzeichnung selbst erfragt. In den Interviews über das Videokonferenztool *Zoom* wurde das Gespräch nach Einholen der Einwilligung aufgezeichnet und

ebenfalls während der Aufzeichnung (in der Informationsphase des Interviews zu Beginn) nochmals bestätigt.

7.4.2 Textvignetten

Vignetten sind eine besondere Form von Stimuli in quantitativer oder qualitativer Forschung, welche reale Ereignisse simulieren und in deskriptiver Form zugänglich machen. Vignetten können z.B. kleine Textpassagen sein, die ein bestimmtes Ereignis oder einen bestimmten Fall beschreiben, werden aber ebenso in visueller Form (als Comic oder kleine Videosequenz) eingesetzt (Al Sadi & Basit, 2017). In der Regel sind Vignetten kurz und konzise, damit der oder die Proband:in die komplette Sequenz erinnern kann. Für Textvignetten gilt die Empfehlung, die Länge auf ca. 200 Wörter zu begrenzen (Skilling & Stylianides, 2020).

Vignetten gründen sich in der Realität, sind aber selbst fiktiv. D.h. die Proband:innen sollten die beschriebenen Fälle oder Passagen als realistisch empfinden und sich mit ihnen identifizieren können, sind aber zugleich davon entlastet, reale Fälle beurteilen zu müssen. In der Professionsforschung eignen sie sich besonders gut, um die Urteilsfindung und Bewertungsmaßstäbe professioneller Akteure nachvollziehen zu können (*tacit knowledge*, Schnurr, 2003).

Vignetten können bewusst unvollständig sein, um den jeweiligen Proband:innen Spielraum für eigene Ergänzungen und Assoziationen zu ermöglichen. Sie eignen sich zudem, um Einstellungen und Werturteile zu messen. So nutzen z.B. Brophy und McCaslin (1992) Vignetten in Form kurzer Fallgeschichten von „problem students“, um mit erfahrenen Lehrkräften über pädagogisch-didaktische Strategien im Umgang mit diesen Schüler:innen sowie ihr eigenes Berufsverständnis zu sprechen (ebd., S. 3). Soodak und Podell (1993) hingegen nutzen fiktive Schüler:innenbeschreibungen in einer Fragebogenstudie. Die Teilnehmer:innen waren gehalten, für die drei verwendeten Schülerprofile Empfehlungen zum geeigneten Förderort (allgemeinbildende vs. Förderschule) abzugeben und anschließend den die *Teacher Efficacy Scale* zur Messung der Selbstwirksamkeitseinschätzung von Lehrkräften auszufüllen, sodass Rückbezüge zwischen Selbstwirksamkeit und Empfehlungen möglich wurden.

Für die Erstellung von Vignetten ist das wichtigste Kriterium die Übereinstimmung mit dem Forschungsdesign (*Alignment*, Skilling & Stylianides, 2020). Wichtig ist bei der Vignettenerstellung besonders die Passung zwischen Forschungsfrage und -design zur Vignette, d.h. deren Validität.

In dieser Studie erfüllen die Vignetten zwei Funktionen. Zum einen dienen sie der Rekonstruktion von Problemlösestrategien, bei denen mehrere „Lösungen“ möglich sind – im Sinne der Forschungsfragen also solitäre oder diverse Formen multiprofessioneller Bearbeitungen von Herausforderungen inklusiven Unterrichts. Zum anderen erfüllen sie im internationalen

Vergleich eine Ankerfunktion (He et al., 2017). Die Vignetten wurden inhaltlich identisch ins Englische übersetzt. Dadurch ermöglichen sie Vergleiche in der Einschätzung der beschriebenen Fälle sowie die Rekonstruktion multiprofessioneller Lösungsstrategien für fallbezogene Herausforderungen.

Die in dieser Arbeit verwendeten Vignetten wurden nach verschiedenen Kriterien erstellt. Dabei ergab sich die besondere Schwierigkeit, für zwei unterschiedliche Systeme sonderpädagogischer Förderung Fälle mit Wiedererkennungswert zu konstruieren. Da sich die Klassifikation und Diagnostik, besonders im Bereich der Lernschwierigkeiten, zwischen NRW und Alberta deutlich unterscheiden, wurde auf die Nennung spezifischer Kategorien der Förderdiagnostik verzichtet. Eine der Vignetten enthält lediglich die Nennung einer Autismus-Spektrums-Störung, nicht aber das Vorliegen eines entsprechenden Förderbedarfs bzw. einer *Special Needs* Kategorie. Stattdessen wurden Lernvoraussetzungen, Interessen und Besonderheiten im Verhalten der in den drei Vignetten skizzierten Schüler:innen beschrieben, die sich an Kernmerkmalen bestimmter diagnostischer Kategorien in NRW und Alberta orientierten. Grundlage hierfür waren offizielle Informationen in Alberta und NRW (s. Kapitel 3).

Der oben genannten Empfehlung kurzer Textvignetten folgend, überschritten die drei Vignetten 200 Wörter nicht.

Die Vignetten selbst orientieren sich an „typischen“ Herausforderungen des Unterrichts in einer stark (leistungs-)heterogenen Lerngruppe sowie der schulischen Förderdiagnostik in NRW und Alberta. Als „typische“ Herausforderungen für Lehrkräfte im inklusiven Unterricht wurden dabei angenommen:

- 1) Stark von der Norm abweichende Lernvoraussetzungen: Starke kognitive Beeinträchtigungen haben sich – auch im internationalen Vergleich – als eine Trennlinie zwischen Inklusion und Exklusion erwiesen (Jahnukainen, 2015). Sie erfordern eine stark differenzierte Unterrichtsgestaltung und gehen oftmals mit Einzelfallhilfen wie Schulbegleitung und/oder sonderpädagogischer Unterstützung und Beratung einher (Dworschak, 2012). Neben didaktischen Herausforderungen ist auch die Einbindung in die Klassengemeinschaft eine pädagogische Herausforderung für Lehrkräfte.
- 2) Externalisierendes Verhalten bei sozial-emotionalen Schwierigkeiten: Diese werden von Lehrkräften als besonders herausfordernd erlebt (Prenzel, 2018), speziell wenn sie mit oppositionellem Verhalten einhergehen. Fallbezogen – so die Annahme – sind hier Akteure wie die Schulsozialarbeit, aber auch sonderpädagogische Lehrkräfte sowie Assistenzkräfte in den Schulalltag involviert.

- 3) Atypische Kommunikations- und Lernwege, die ein besonderes Einfühlungsvermögen und eine besondere Aufmerksamkeit der Lehrkraft erfordern, um Bindungen aufzubauen und Lernpotenziale auszuschöpfen. Die Herausforderung liegt hier in der Aufmerksamkeitsverteilung bzw. -gewährung von Lehrkräften im Kontext einer heterogenen Lerngruppe (Bahr, 2014; Knorr, 2012).
- 4) Abweichungen im Leistungsstand und Differenzierung nach Leistungsvermögen (sowohl oberhalb als auch unterhalb eines angenommenen Durchschnitts) in einer ohnehin leistungsheterogenen Lerngruppe.
- 5) Schwierigkeiten, auf die sozial-emotionalen Bedürfnisse introvertierter Schüler:innen im Gruppenkontext einzugehen.
- 6) Schaffung eines Gemeinschaftsgefühls der Lerngruppe bei sozialer Ausgrenzung einzelner Schüler:innen aufgrund von z.B. starken Lernschwierigkeiten oder aggressivem Verhalten.
- 7) Umgang mit familiären Schwierigkeiten einzelner Schüler:innen.

Dadurch werden im Idealfall der Wert multiprofessioneller Kooperation und deren Implementierung bzw. Umsetzung sichtbar.

Nach Redigieren durch eine Muttersprachlerin wurden die ursprünglich vier Vignetten zusammen mit dem Leitfaden im Dezember 2021 anhand von neun Interviews (3 in Alberta, 6 in NRW) pilotiert. Alle Vignetten haben sich dabei insofern als valide erwiesen, als dass jede von ihnen Anknüpfungspunkte für den Berufsalltag der interviewten Lehrkräfte bildete, Assoziationen zu vergleichbaren Fällen und Schwierigkeiten hervorrief, anhand derer sich fallbezogene Formen der Zusammenarbeit ablesen ließen. Der „Preis“ für die Anschlussfähigkeit der Vignetten liegt aber mitunter darin, dass sie vergleichsweise allgemein gehalten waren.

Die erste Vignette („David“) beschreibt einen Schüler mit einer diagnostizierten Autismus-Spektrums-Störung, welche sich in atypischen Kommunikationsmustern, stereotypen Verhaltensmustern und Spezialinteressen zeigt. Zudem verfügt dieser Schüler über eine sehr kurze Aufmerksamkeitsspanne und ein starkes Bedürfnis nach erwachsenen Bezugspersonen. Hier ist die Annahme, dass dieser Schüler ein besonderes Einfühlungsvermögen und eine besondere Aufmerksamkeit braucht, die sich im Unterrichtsalltag von einer Lehrkraft allein nicht ohne weiteres herstellen lässt. Zudem bietet der Hinweis auf das Spezialinteresse Ansatzpunkte für individualisierte Material- und Unterrichtsgestaltung.

Die zweite Vignette „Anna“ stellt eine introvertierte Schülerin mit starken Lernschwierigkeiten dar, die zudem keine Anbindung an das soziale Gefüge in der Klasse hat. Sie orientiert sich am Förderschwerpunkt Lernen und teilweise emotional-sozialer Entwicklung in internalisierender

Ausprägung. Die Herausforderung liegt hier im Übersehen-Werden im Klassenbetrieb sowie der pädagogisch-didaktischen Anpassung an einen stark abweichenden Lernstand und die soziale Einbindung in die Klassengemeinschaft.

Die dritte Vignette „Alex“ schildert einen Schüler aus schwierigen familiären Verhältnissen, der zwar als durchschnittlich bis überdurchschnittlich intelligent eingestuft wird, aber stark oppositionelles Verhalten zeigt und häufig in verbale und körperliche Konflikte mit Mitschüler:innen verwickelt ist. Die Vignette orientiert sich am Förderbedarf ESE und verweist auf die Schwierigkeit, mit stark externalisierendem Verhalten im Klassenkontext umzugehen. Die schwierigen familiären Umstände könnten – so die Annahme – zudem als Öffner für Kooperationsprozesse mit Akteuren der sozialen Arbeit dienen. Zudem kann die Vignette mit Hochbegabung assoziiert werden, welche in Alberta ebenfalls unter den Dachbegriff von Inklusion fällt und mit Differenzierungsanforderungen an die Lehrkräfte einhergehen kann. Die Vignetten finden sich in deutscher und englischer Fassung im Anhang (S. 428).

Die Vignetten knüpfen aneinander an und geben damit eine Reihenfolge vor: Zuerst wurde die Vignette David, dann Anna und schließlich Alex präsentiert. Sie enthalten zudem die Information, dass die drei beschriebenen Schüler:innen dieselbe Klasse besuchen. Ursprünglich war eine vierte Vignette vorgesehen, die diese Klasse (Vignettenname: „Klasse 7b“) als heterogene Lerngruppe beschreibt und die Herausforderung individueller Förderung im Kontext einer ohnehin heterogenen Lerngruppe beschreiben sollte.

Ziel war es, das Inklusionsverständnis zu weiten und inklusiven Unterricht von der Verengung auf schulische Förderbedarfe ein Stück weit zu lösen. Im Zuge der Pilotierung hatte sich hier gezeigt, dass die interviewten Lehrkräfte erstens den Bezug zur heterogenen Lerngruppe auch ohne diesen Stimulus herstellen und zweitens vier Vignetten einen pragmatischen, mit dem Berufsalltag von Lehrkräften zu vereinbarenden Zeitrahmen überschritten. Auf den Einsatz dieser vierten Vignette wurde also in der Haupterhebung verzichtet.

Diese drei Problemlagen wurden auch ausgewählt, da sie in Regelschulen (den offiziellen Inklusionsstatistiken folgend) mit hoher Wahrscheinlichkeit in ähnlicher Form anzutreffen sind (MSB NRW, 2023).

7.4.3 Leitfaden

Wichtigstes Instrument zur Durchführung der Interviews war der Interviewleitfaden. Es wurde ein semi-strukturierter Leitfaden entwickelt, der wie folgt aufgebaut ist.

- 1) **Warm-Up-Phase:** Allgemeine Fragen zum Inklusionsverständnis, Kurzbeschreibung einer inklusiven Unterrichtsstunde.

- 2) **Hauptphase:** Einsatz der drei Textvignetten mit interner Validierung und Bezugnahme zur Praxis der interviewten Lehrkraft; allgemeine Frage, wie die interviewte Lehrkraft mit den jeweils beschriebenen Schüler:innen im Unterricht umgehen würde (solitäre Problemlösung) und welche Form personeller Unterstützung oder Zusammenarbeit ihr dabei hilft (kollektive bzw. multiprofessionelle Problemlösung).
- 2.1) **Ad-hoc-Fragen zur Kooperation mit anderen Berufsgruppen:** Verantwortungsaufteilung (wer macht was?) in pädagogischer, didaktischer Hinsicht; Abgrenzungsbereiche; Fragen nach Entwicklung und Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit, Fragen nach der Form der Zusammenarbeit, Fragen nach besonders wichtigen Ansprechpartnern; situative Adaption der Fragen auf die jeweiligen Vignetten und die jeweiligen Berufsgruppen.
- 2.2) **Kommunikative Rückspiegelung** des Gesagten zur Absicherung des Verständnisses.
- 3) **Schluss:** Frage nach besonderen, noch nicht erwähnten Kooperationskonzepten; Frage nach Inklusion als Anreiz dauerhafter Professionalisierung oder Überlastung; Ergänzungen und Wünsche.

Kern des semi-strukturierten Interviewleitfadens waren die drei Textvignetten. Der Einsatz dieser Vignetten macht den Hauptteil des Interviews aus und wurde durch ad-hoc-Fragen zur Aufgaben- und Verantwortungsaufteilung der jeweils genannten Berufsgruppen sowie Fragen zu deren Zusammenarbeit gerahmt.

Die Struktur des Leitfadens hat sich im Kern über den Erhebungszeitraum wenig verändert, lediglich an einzelnen Stellen wurden Veränderungen vorgenommen. Das war z.B. der Fall, wenn vorab bekannt war, dass die interviewte Lehrkraft eine besondere Rolle innerhalb der Schule innehat, etwa als didaktische Leitung oder *Classroom Support Teacher*.

Die stärkere Orientierung am Gegenstand bedingt als Kehrseite im Falle der vorliegenden Arbeit eine geringere Prozessorientierung. Da sich das PZI stark an die *Grounded Theory* und ihr konsequent induktives Vorgehen anlehnt, bedeutet Prozessorientierung eine permanente Weiterentwicklung der Erhebungsinstrumente (in der späteren Auswertung: des Kategoriensystems) bis ein ausreichender Grad an theoretischer Sättigung erreicht ist – das Material also für die Generierung neuer theoretischer Stränge und deren Anschluss an das bestehende Diskursfeld ausreicht (Köpfer, 2013; Witzel, 2020). Das hier verwendete Vorgehen beinhaltet demgegenüber zwar auch ein induktives Vorgehen in der Kategorienbildung und -anwendung, der Leitfaden selbst wurde nach seiner Pilotierung allerdings lediglich leicht und nach eher pragmatischen Gesichtspunkten weiter modifiziert.

Z.B. wurde die warm-up Phase von drei auf lediglich eine erzählgenerierende Frage gekürzt, um dem Hauptteil des Interviews mehr Raum verschaffen zu können – was sich durch den betriebsamen Berufsalltag von Lehrkräften und einer Erhebung mit acht Stunden Zeitverschiebung als sinnvoll erwiesen hatte, speziell hinsichtlich der Teilnahmebereitschaft von Lehrkräften in Alberta.

Inhaltlich haben sich im Zuge der Arbeit bestimmte Berufsgruppen (wie Assistenzkräfte) als besonders wichtig für die Bearbeitung inklusiver Problemstellungen erwiesen, sodass sich Nachfragen während der Erhebungsphasen besonders auf diese Berufsgruppen bezogen haben, sollten diese z.B. nicht direkt genannt worden sein.

Nachdem die Interviewpartner:innen die Vignetten gelesen hatten, wurden vier Fragen gestellt. Zuerst eine intern validierende, die einen Bezug zum Arbeitsalltag der Interviewten herstellt („Erkennen Sie David oder einige seiner Charakteristika aus Ihrer Unterrichtspraxis wieder? Wo liegen Unterschiede und Gemeinsamkeiten?“). Sodann die Fragen nach den pädagogisch-didaktischen Konsequenzen, die für die Lehrkraft durch die Anwesenheit eines Schülers wie David in ihrer Klasse entstehen (eigene Umgangsweisen und Aufgabenbeschreibungen). Diese werden dann auf andere berufliche Akteure ausgeweitet – die Fragen nach weiteren Akteuren werden dabei offen gestellt: „Welche weiteren beruflichen Akteure unterstützen [Vignettenname] oder Sie in Ihrer Arbeit mit einem Schüler wie [Vignettenname]?“

Auf die Nennung weiterer Akteure wurde mit verschiedenen ad-hoc Fragen reagiert, die besonders auf die Rollenverteilung zwischen den Akteuren abzielen („Wie teilen Sie und [Berufsgruppe] pädagogisch-didaktische Aufgaben bei einem Schüler wie [Vignettenname] auf? Wer macht was?“). Zudem sollte der Fokus auf die Kooperation zwischen der interviewten Lehrkraft und den weiteren Berufsgruppen bezogen werden, besonders mit Blick auf wichtige Schritte in der Entwicklung der Zusammenarbeit und die Qualität der kollegialen Beziehungen. Gleichzeitig wurden immer wieder Rückversicherungen (Zurückspiegelungen) und Verständnisfragen gestellt, besonders in den Interviews mit Lehrkräften in Alberta. Diese Rückfragen wurden inhaltlich oft mit Verweis auf die generelle Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts in Alberta und NRW beantwortet und unterstreichen nochmals den Status als Expert:innen, der Lehrkräften in beiden Systemen zukommt.

Diese Struktur wurde bei jeder der drei Vignetten beibehalten. Nach dem Vignetten-Einsatz endete die Hauptphase des Interviews.

Als Abschluss wurden wieder offene Frageformate gewählt, die im Kern drei Bereiche abdecken: Ergänzungen und offene Fragen, Einschätzung zu schulischer Inklusion (z.B. als

Herausforderung oder Anreiz professionellen Lernens) und die Nennung besonderer, schulinterner Kooperationskonzepte. Die Interviews mussten aus pragmatischen Gründen dem Berufsalltag der interviewten Lehrkräfte angepasst werden und hatten eine Länge zwischen 35 und 100 Minuten. Ein Interview wurde zudem in zwei Teilen geführt, die nachträglich zusammengefügt und ausgewertet wurden (Interview 10). Der vollständige Leitfaden befindet sich im Anhang (S.416ff).

7.4.4 Postscripte und Memos

Memos und Postscripte wurden verwendet, um spezifische Merkmale der interviewten Lehrkraft und Besonderheiten des jeweiligen Interviews festzuhalten. Diese flossen in die Auswertung und die prozesshafte Entwicklung des Kategoriensystems mit ein (s. Kapitel 8). Die Transkription wurde im Anschluss an die jeweiligen Interviews durchgeführt und in der Folge erste Paraphrasen und Fallzusammenfassungen geschrieben. So wurden besondere Positionen und Auffälligkeiten in der Interviewdurchführung notiert. In Form einer kurzen Kontextualisierung der einzelnen Fälle werden die Fallzusammenfassungen zudem der eigentlichen Auswertung vorangestellt (s. Abschnitt 9.1).

7.5 Transkriptionsregeln

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät bzw. im Videokonferenztool Zoom direkt aufgenommen und mit der Inhaltsanalyse-Software MAXQDA transkribiert. Sie wurden nach den inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018, S. 21f) verschriftlicht:

- 1) Es wurde wörtlich transkribiert.
- 2) Wortverschleifungen wurden geglättet, syntaktische Fehler beibehalten.
- 3) Dialekte wurden an das Hochdeutsche angepasst.
- 4) Umgangssprachliche Partikel („...ne?“) beibehalten
- 5) Stottern wurde geglättet, abgebrochene Wörter ignoriert, Dopplungen im Falle von Betonungen seitens der Interviewpartner:innen transkribiert.
- 6) Halbsätze oder Satzabbrüche wurden mit „/“ gekennzeichnet.
- 7) Interpunktion wurde mit Blick auf die Lesbarkeit geglättet (bei Uneinheitlichkeit in der Stimmlage Punkt statt Komma).
- 8) Rezeptionssignale wurden ausgelassen, es sei denn, sie waren eine Antwort auf eine Frage.
- 9) Pausen ab 3 Sekunden wurden mit „(...)“ gekennzeichnet.
- 10) Besondere Betonung wurden mit Versalien gekennzeichnet.
- 11) Jeder Sprecher:innenwechsel wurde als eigener Absatz verfasst; zwischen den Absätzen wurde eine Leerzeile freigelassen.

- 12) Emotionale nonverbale Äußerungen wurden in Klammern an der entsprechenden Stelle vermerkt.
- 13) Unverständliche Wörter wurden mit „(unv.)“ gekennzeichnet, die Ursache festgehalten und vermutete Wortlaute mit Fragezeichen in Klammern gesetzt.
- 14) Die Interviewte Person wurde mit einem „B“ der Interviewer mit einem „I“ gekennzeichnet.
- 15) Zu jedem Interview gibt es eine RTF-Datei, die mit dem Mediennamen übereinstimmt.

8 Kategoriensystem und Auswertungsstrategie

Die Erhebungsinstrumente, Strategien sowie das Sample wurden oben beschrieben. Ausgewertet wurden die Interview Transkripte in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mit der Inhaltsanalysesoftware MAXQDA. In der Folge werden kurz die Prämissen der qualitativen Inhaltsanalyse dargelegt (8.1), von denen die Besonderheiten der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse abgehoben werden (8.1.1). Sodann wird das Kategoriensystem erläutert und an den Forschungsstand rückgebunden (8.2). Einige Oberkategorien werden dabei ausführlicher dargestellt (8.2.1-8.2.5). An die Darstellung knüpft das Anwendungsschema der Kategorien an (8.3). Den Abschluss des Abschnitts bildet die Beschreibung der Sicherstellung wissenschaftlicher Gütekriterien in dieser Arbeit (8.4)

8.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ist eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse (QA). QAs sind Verfahren zur Auswertung qualitativer Daten und werden in der Regel für die Analyse größerer textbasierter Datensätze verwendet. Unter den qualitativen Auswertungsmethoden ist die qualitative Inhaltsanalyse am stärksten standardisiert, gegenüber quantitativen Inhaltsanalysen jedoch durch eine höhere Offenheit gekennzeichnet. Zentral für die QA ist „das Merkmal der Kategoriengeleitetheit“ (Mayring & Frenzl, 2019, S. 634). Die QA besteht im Kern aus einer gut begründeten Entwicklung inhaltlicher Kategorien. Das Textmaterial wird dann diesen Kategorien zugeordnet (kodiert). Kategorien können entweder deduktiv gebildet werden, werden also aus Theorie, Forschungsstand oder den Forschungsfragen abgeleitet; oder sie werden induktiv, d.h. anhand des vorliegenden Materials selbst, erschlossen (ebd.). Laut Kuckartz (2018) sollen deduktive und induktive Kategorien nicht so verstanden werden, dass erstere immer aus der Theorie abgeleitet sein und zweitere über den Theoriebezug hinausgehen müssen; vielmehr gehe es darum, ob die Kategorien unabhängig von den vorliegenden Daten (deduktiv) oder anhand der Daten (induktiv) gebildet werden. Um diesen Unterschied zu markieren, spricht er statt von deduktiver Kategorienbildung von „A-priori-Kategorienbildung“ (ebd., S. 64). Die Kategorien werden hier also vor Analyse der Daten gebildet.

Deduktive und induktive Kategorienbildung schließen sich nicht aus, im Gegenteil macht ihre Kombination die Besonderheit qualitativer Inhaltsanalysen aus. Die Entscheidung für eine eher deduktive oder eine eher induktive Kategorienbildung wird dabei meist schon im Forschungsdesign getroffen.

Schließlich dient die Begründung und Dokumentation der Kategorienbildung sowie deren Anwendungsschema auf das Material der Sicherung wissenschaftlicher Gütekriterien (Abschnitt

8.4). Die QA fordert daher beides: Definition und Anwendungsschema der Kategorien, in einem Kodiermanual festzuhalten. Das vollständige Manual befindet sich im Anhang (S. 369-415).

Für Ablauf, Kategorienbildung und -anwendung wurden verschiedene Modelle entwickelt (Kuckartz, 2018; Mayring, 2018). Die vorliegende Studie orientiert sich an der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Dieses Vorgehen lässt sich für alle qualitativen Daten anwenden und hat zudem den Vorteil an weiterführende Modelle der QA wie die evaluative oder typenbildende Inhaltsanalyse anschlussfähig zu sein.

8.1.1 Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse besteht aus sieben Teilschritten („Phasen“, Kuckartz, 2018, S. 100), die teilweise rekursiv verlaufen.

Sie beginnt mit der „initiiierenden Textarbeit“ (ebd.). In diese Phase fällt die erste Auseinandersetzung mit dem Textmaterial, also das Dokumentieren von Auffälligkeiten, Besonderheiten sowie das Erstellen von Memos und kurzen Fallzusammenfassungen.

Anschließend werden Hauptkategorien gebildet. Je nach Forschungsdesign können diese deduktiv oder induktiv gebildet werden. Deduktive Kategorien können dabei schon vor diesem Schritt vorhanden sein. Im Falle der vorliegenden Arbeit wurden die Daten mittels semi-strukturierter Leitfadeninterviews erhoben. Da die Leitfragen das Forschungsinteresse widerspiegeln, lassen sich die so generierten Daten auch zu Teilen durch am selben Interesse deduktiv gebildete Kategorien analysieren. Im hier vorliegenden Fall stehen die Aufgabenverteilung und multiprofessionellen Kooperationsformen im Vergleich zwischen NRW und Alberta im Vordergrund. Daraus ergab sich aus dem Forschungsstand zu den Aufgaben der einzelnen Berufsgruppen sowie multiprofessioneller Kooperationsformen deduktiv ein eher differenziertes Kategoriensystem. Dessen Hauptkategorien stellen Kooperation und einzelne Berufsgruppen dar, die sich in Unterformen der Kooperation sowie Einzelaufgaben der Berufsgruppen als Unterkategorien gliedern (s. Abschnitt 8.2).

In der dritten Phase wird das vorliegende Material mit diesem ersten Kategoriengerüst kodiert. Textsegmente, die sich nicht kodieren lassen, werden vorerst ausgespart. Zugleich werden in dieser Phase Kodierregeln festgelegt. Diese umfassen z.B. die kleinste zu kodierende Einheit oder den Umgang mit Passagen, die sich mehreren Kategorien zuordnen lassen.

Die vierte Phase besteht in der Zusammenstellung gleich kodierter Textpassagen – diese erfolgt in MAXQDA automatisch.

In der fünften Phase werden induktive Unterkategorien gebildet, sofern sich das gesamte Material nicht erschöpfend durch die in der zweiten Phase gebildeten Hauptkategorien kodieren

lässt. Für die Bildung induktiver Kategorien ist wie auch in Phase zwei die übergeordnete Forschungsfrage entscheidend. Im hier vorliegenden Fall wurden zudem zwei induktive Oberkategorien gebildet.

Die sechste Phase besteht in einer erneuten Kodierung des gesamten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem. Die Schritte fünf und sechs sind rekursiv konzipiert: Das Kategoriensystem wird so lange induktiv ergänzt und überarbeitet, bis sich das komplette Material vollständig kodieren lässt. Die Forschungsfragen bilden für diesen Prozess jeweils den Fixpunkt. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse lässt sich damit schon vor Abschluss der Datenerhebung beginnen, da sich Erkenntnisse neuer Daten durch eine Wiederholung der Schritte fünf und sechs in die Auswertung integrieren lassen.

In der hier vorliegenden Arbeit wurden zuerst sieben Interviews mit Lehrkräften in NRW geführt, an denen Hauptkategorien erprobt und erweitert wurden. Diese wurden um Interviews in Alberta ergänzt. Da die Erhebung in Alberta erschwert war (s. Abschnitt 7.1.1) wurden parallel zur Erhebung in Alberta die Schritte drei bis fünf anhand der Interviews in NRW durchgeführt. Nachdem die anvisierte Anzahl von 10 Interviews mit Lehrkräften aus Alberta erreicht war, wurden die restlichen drei Interviews in NRW geführt. Auch hier liefen die Auswertungsschritte fünf und sechs für die Interviews in Alberta parallel.

Zur Sicherung der Reliabilität bzw. Objektivität wurden die jeweiligen Kodierdurchläufe für acht der 20 Interviews unabhängig von weiteren zwei geschulten Kodern durchgeführt. Unabhängiges Kodieren fand dabei zunächst mit den Hauptkategorien statt. Waren die entsprechenden Übereinstimmungswerte zu niedrig, wurde in gemeinsamer Kodiersitzung versucht, einen Konsens über abweichende Kodierungen zu erzielen, Kodierregeln entsprechend zu spezifizieren und im Kodiermanual zu dokumentieren. Die jeweiligen Koder waren auch in die Bildung induktiver Kategorien involviert, sodass die Objektivität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Arbeit durch eine Kombination aus unabhängigen Kodierphasen und konsensuellem Kodieren sichergestellt wurden (Abschnitt 8.4.2).

Eine wesentliche Herausforderung des Kodierprozesses betrifft den Umgang mit Mehrfachkodierungen. Grundsätzlich gelten für die Kategorienbildung zwei Kriterien: Kategorien sollen disjunkt und erschöpfend sein (Kuckartz 2018, S. 67). Nur wenn Kategorien untereinander inhaltlich abgegrenzt (disjunkt) sind, lassen sich Textpassagen entsprechend kodieren; und nur, wenn sich das gesamte Material mit dem Kategoriensystem kodieren lässt, sind die Kategorien erschöpfend. Allerdings heißt eine inhaltliche Abgrenzung der Kategorien nicht, dass jede

Textpassage genau einer Kategorie zuzuordnen ist. Mehrfachkodierungen einzelner Sinneinheiten sind also grundsätzlich möglich, oftmals nötig (ebd., S. 102). So sind für das Forschungsinteresse dieser Arbeit Passagen besonderes relevant, in welchen die interviewten Lehrkräfte beides – fallbezogene Aufgabenverteilungen verschiedener Akteure *und* deren Kooperationsbezüge – beschreiben. Diese lassen sich dementsprechend nicht nur einer Ober- oder Unterkategorie zuordnen. Es ist im Sinne des Forschungsinteresses im Gegenteil wünschenswert, wenn Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit anderen beruflichen Akteuren entlang der jeweiligen Aufgabenverteilung beschreiben. Gleiches gilt auch innerhalb einer Kategorie, z.B. wenn Kooperationsformen wie die *Kooperation im Unterricht* als arbeitsteilig beschrieben wird.

Mehrfachkodierungen waren also zulässig. Die Kodierregeln für Mehrfachkodierungen sind ebenfalls im Manual festgehalten (S. 372ff).

Schließlich besteht die siebte Phase in der Analyse und Darstellung der Kodierungen (Kapitel 9). Die Auswertung einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse kann in bis zu sechs Schritten durchgeführt werden. Kuckartz (2018) schlägt folgende Reihenfolge vor: Auswertung der Hauptkategorien, Auswertung der Zusammenhänge der Unterkategorien innerhalb einer Oberkategorie, Auswertung der Zusammenhänge zwischen Hauptkategorien, Darstellung von Kreuztabellen, „Konfigurationen von Kategorien“ und schließlich die Visualisierung von Zusammenhängen. Im vorliegenden Fall werden die Ergebnisse vorwiegend nach den für die Forschungsfragen relevanten Aspekten dargestellt: Zuerst bezogen auf Rollen ohne Kooperationsbeschreibungen, sodann Rollenverteilungen mit Kooperationsbezug (ebd., S. 118; Abschnitt 9.3, 9.4).

Die Auswertungsschritte sind dabei nicht trennscharf voneinander abgegrenzt. Während für die Auswertung der Hauptkategorien noch zentrale Aussagen (oder auch das Fehlen bestimmter Aussagen) nur auf jeweils eine Kategorie beschränkt ist, lassen sich die Zusammenhänge zwischen Unterkategorien derselben Oberkategorie bzw. von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Ober- und Unterkategorien über Mehrfachkodierungen analysieren. Zu diesen zählen auch die „Konfigurationen“, mit denen „Kombinationen (...) auch von mehr als zwei Codes“ (ebd., S. 120) gemeint sind. Auf die Kombination der Auswertung nach Hauptkategorien einerseits sowie die Analyse von Konfigurationen andererseits stützt sich zu großen Teilen auch die Ergebnisdarstellung (Kapitel 9).

8.2 Das Kategoriensystem

Das verwendete Kategoriensystem wurde anhand der in den Kapiteln 3-5 entworfenen Vorannahmen zunächst deduktiv entwickelt und um induktive Kategorien ergänzt. Im Zuge der Übereinstimmungsprüfung (Abschnitt 8.4.2) verlief die Bildung induktiver Kategorien konsensuell,

teilweise wurden deduktive Kategorien in diesem Prozess zusammengefasst oder vereinzelt gestrichen.

An das Kategoriensystem werden in der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse zwei zentrale Anforderungen gestellt.

- 1) Es muss das Forschungsinteresse angemessen widerspiegeln.
- 2) Es muss erschöpfend sein, d.h. alle Aussagen sollten sich final kodieren lassen – und sei es nur durch eine Residualkategorie.

Das Forschungsinteresse bildet sich in den vier Forschungsfragen ab:

- 1) Welche Berufsgruppen sind – neben Regelschullehrkräften – für die Umsetzung des inklusiven (im Sinne eines Gemeinsamen Unterrichts, GU) in Alberta und NRW aus Sicht unterrichtender Lehrkräfte im Sekundarstufen I Bereich besonders wichtig?
- 2) Welche Aufgaben kommen den jeweils beteiligten beruflichen Akteuren an inklusiv arbeitenden Schulen in Alberta und NRW jeweils zu?
- 3) Welche Differenzierungsmuster von Rollen- und Verantwortungsbereichen zeigen sich zwischen den Akteuren im binationalen Vergleich?
- 4) Auf welche Formen (multi-)professioneller Kooperation greifen die interviewten Lehrkräfte im binationalen Vergleich jeweils zurück?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen eins bis vier sind damit zwei Kernthemenbereiche im Kategoriensystem abzubilden: Die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche (Rollen) beruflicher Akteure im und für den inklusiven Unterricht sowie die Kooperation dieser Akteure. Zudem muss das Kategoriensystem den binationalen Vergleich ermöglichen und kann daher nicht ausschließlich auf ein Bildungssystem hin entworfen werden.

Als erste Oberkategorie ergibt sich somit *Kooperation* (s. Abschnitt 4.4, 4.5). Die weiteren deduktiven Oberkategorien wiederum bilden Berufsgruppen ab, die – basierend auf den Kapiteln vier und fünf – als zentral für die inklusive Unterrichtsgestaltung in Alberta und NRW gelten können. Aus der Entscheidung, multiprofessionelle Kooperation anhand kurzer Fallvignetten aus Sicht von Lehrkräften zu erforschen, ergibt sich ein deutlicher Unterrichtsbezug. D.h. der (multi-)professionelle Umgang mit inklusionsbezogenen pädagogisch-didaktischen Herausforderungen wird ausgehend vom Unterricht erfragt. Daraus ergeben sich jeweils Oberkategorien für unterrichtsnahe Berufsgruppen, ergo *Regelschullehrkräfte*, *sonderpädagogische Lehrkräfte* und *Assistenzkräfte*.

Wie in Abschnitt fünf beschrieben, konvergieren Berufsbezeichnungen in Alberta und NRW nicht immer. Regelschullehrkräfte umfassen die Berufsgruppe der (*Junior-)*High-School-Teacher (JHSTs) in Alberta.

Sonderpädagogische Lehrkräfte wiederum umfassen in Alberta sonderpädagogisch orientierte Lehrkräfte, d.h. Lehrkräfte, die in einer schulintern herausgehobenen Position mit Verantwortung für sonderpädagogische Aufgabenbereiche arbeiten. Anders als in NRW ist hierfür nicht zwangsläufig ein Studium der *Special Needs Education* notwendig. Zudem sind die Bezeichnungen für solche Positionen nicht einheitlich und variieren zwischen einzelnen Schuldistrikten (Abschnitt 5.2).

Assistenzkräfte umfassen in NRW zwei Berufsgruppen: Schulbegleitungen und pädagogisch ausgebildete MPT-Kräfte (MSB NRW, 2022b; Grüter et al. 2022). Zwar unterscheiden sich diese beiden Berufsgruppen hinsichtlich ihrer rechtlichen Rahmung und den an sie gestellten Qualifikationsansprüchen; allerdings ist beiden der unterrichtsnahe Einsatz ohne Unterrichtsverantwortung bei gleichzeitig uneinheitlicher Qualifikation gemeinsam. Daher werden beide als assistierende Berufsgruppen aufgefasst. In Alberta ist die geläufige Bezeichnung *Educational Assistants* (EA).

Darüber hinaus wurde eine breitere Kategorie *weiterer beruflicher Akteure* angelegt. Diese umfasst berufliche Akteure, die weniger unterrichtsnah sind, jedoch fallbezogen relevant werden können. Deduktiv waren das die *Schulsozialarbeit*, die *Schulleitung* und schulexternes, *spezialisiertes Personal* (z.B. DaZ/ESL-Lehrkräfte, therapeutisches Personal). Induktiv wurde diese Kategorie um *Akteure der Schulverwaltung* und *externe Sozialdienste* ergänzt.

Nach der ersten Phase („initiierende Textarbeit“) wurden drei weitere Oberkategorien gebildet: *Inklusionsbezogene Wertungen*, *Kontext* sowie eine Residualkategorie zur Kodierung nicht inhaltstragender Passagen (*Nicht zu kodieren*).

Insgesamt ergaben sich somit acht Oberkategorien für den ersten Kodierdurchlauf (Phase zwei im oben beschriebenen Ablaufschema). In Abweichung von diesem Schema wurden zu den Oberkategorien *Kooperation*, *Regelschullehrkräfte* und *sonderpädagogische Lehrkräfte* bereits im ersten Kodierdurchlauf deduktive Unterkategorien entworfen.

Für die *Kooperation* wurden verschiedene Annahmen für die Deduktion der Unterkategorien zugrunde gelegt (Abschnitt 4.3, 4.4.). Sie betreffen primär unterschiedliche Kooperationsformen.

„Rollen“ werden im hier vorliegenden Verständnis durch Aufgaben der jeweiligen beruflichen Akteure operationalisiert. Aufgabenprofile bzw. -Aufgabenschwerpunkte für Regelschul- und

sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen wurden in den Abschnitten 5.1 und 5.2 dargestellt. Diese bilden die deduktiven Unterkategorien zu den Oberkategorien der *Regelschullehrkräfte* und *sonderpädagogischen Lehrkräfte*.

In der Folge werden die Oberkategorien kurz skizziert. Mit 93 Kategorien ist das Kategoriensystem so umfangreich, dass eine vollständige inhaltliche Beschreibung und Definition an dieser Stelle nicht zielführend erscheint – hier sei auf das Kodiermanual im Anhang der Arbeit verwiesen (s. S. 369–415). Dieses enthält eine Übersicht über Forschungsdesign und -fragen, die Kodierregeln und eine Übersicht über alle Kategorien mit Definitionen und Ankerbeispielen.

8.2.1 Oberkategorie 1: Kooperation

Die erste Kategorie bezieht sich auf *Kooperation*. Kooperation bezieht sich in dieser Arbeit gleichermaßen auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiteren Berufsgruppen. Kriterium für eine solche (multi-)professionelle Kooperation ist primär eine zielgerichtete, untereinander planvoll-abgestimmte Interaktion mehrerer beruflicher Akteure (Kullmann, 2010/2023). Weiterführende Aspekte multiprofessioneller Kooperation wie Vertrauen, Reziprozität (Spieß, 2004), die Betonung gemeinsamer Verantwortungsübernahme oder Inklusionsbezug (z.B. Lütje-Klose & Urban, 2014) wurden inhaltlich von der Oberkategorie unterschieden. Sie wurden, wenn die Interviewten sie aufgriffen, in der Unterkategorie *Gelingsbedingungen* kodiert.

Von besonderem Interesse für die übergeordnete Fragestellung sind Ausprägungen der verschiedenen Kooperationsformen im binationalen Vergleich. Hier lassen sich dem Forschungsstand folgend mehrere Unterscheidungslinien innerhalb der Kooperationskategorien ziehen.

- 1) Die Unterscheidung zwischen vorgegebener, „gefügeartiger“ Kooperation auf der einen, und freiwilliger „teamartige“ Kooperation auf der anderen Seite (Rolff, 2020, S. 5; Bonsen & Kügler, 2023)
- 2) Die Unterscheidung zwischen Kooperationsformen anhand der „Intensität“ kooperativer Aktivitäten (Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020; Hartmann et al., 2020; Little, 1990). Diese zeigt sich bei Little (1990) als Interdependenz zwischen Lehrkräften, bei Gräsel et al. (2006) im notwendigen Vertrauen sowie den Einbußen individueller Autonomie.
- 3) Die Unterscheidung zwischen inner- und außerunterrichtlicher Kooperation (Friend et al., 2010).

Von übergeordneter Bedeutung für die Ableitung der Unterkategorien sind die Systematisierungen kooperativer Aktivitäten im Anschluss an Little (1990) und Gräsel et al. (2006). Letztere unterscheiden mit *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Kokonstruktion* drei Formen der Zusammenarbeit. Diese wurden zwar im Kontext der Lehrkräftekooperation entwickelt, wurden aber für verschiedene multiprofessionelle Kooperationskontexte adaptiert (Grosche et al.; 2020, Meyer, 2017; Muckenthaler, 2021). Zudem lassen sie sich unabhängig von den beiden anderen Unterscheidungslinien anwenden: Kooperative Aktivitäten können anhand dieser Systematik unabhängig davon kodiert werden, ob Kooperation vorgegeben oder spontan/situativ vollzogen wird, innerhalb oder außerhalb des Unterrichts stattfindet.

Die beiden Systematiken bauen aufeinander auf, Gräsel et al. (2006) fassen die ursprünglich vierstufige Systematik von Little (1990) in drei Kategorien zusammen. Die Kategorie des *Austausches* umfasst dabei allein drei der vier von Little entworfenen Kategorien (*storytelling and scanning for ideas, aid and assistance, sharing*), während *Kokonstruktion* und *Joint Work* weitestgehend inhaltsgleich sind. *Arbeitsteilung* als Kooperationsform fehlt wiederum in der Systematik von Little.

Für die vorliegende Arbeit ergaben sich damit deduktiv die drei Kooperationsunterkategorien *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Kokonstruktion*. Allerdings hat sich die Kategorie *Austausch* in Phase fünf und sechs der Auswertung als inhaltlich zu variationsreich gezeigt, um alle mit ihm assoziierten Subthemen in einer Kategorie zu bündeln. Speziell Passagen, in denen Lehrkräfte das Aufsuchen oder Anbieten kollegialer Hilfen fallbezogen beschreiben, gaben daher gewissermaßen den Anlass zur Re-Differenzierung dieser Unterkategorie. Daher ergab sich mit *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* eine weitere Kooperationsunterkategorie, die in der induktiven Differenzierung des Kategoriensystems gebildet wurde, aber dennoch als *aid and assistance* einen klaren theoretischen Bezugspunkt bei Little (1990) hat. Neben der ursprünglichen Einführung zur Systematisierung der Lehrkräftekooperation, lässt sich die Verwendung der Kategorie zudem durch die multiprofessionelle Gestaltung von Kooperationsprozessen begründen. Sonderpädagog:innen z.B. nehmen in einer stärker beratenden Position eine herausgehobene Stellung des Hilfe-Anbietens ein, während sie in Co-Teaching Konstellationen eher assistierende Rollen übernehmen (Grosche et al. 2020, S. 462). Erstere gilt als kennzeichnend für viele kanadische Provinzen einschließlich Alberta (Köpfer, 2013; Alberta Education, 2011), während ein direkter Unterrichtsbezug sonderpädagogischer Lehrkräfte eher in NRW vermutet wird. Über die Kategorie des *Hilfe-Suchens/Hilfe-Anbietens* lassen sich dementsprechend binationale Unterschiede zwischen Alberta und NRW analysieren.

Zusammen mit der Induktion des *Hilfe-Suchens/Hilfe-Anbietens* wurden Anlässe zum Hilfe-suchen gebildet. Sowohl Gräsel et al. (2006, S. 210) als auch Little (1990, S. 516) postulieren eine gewisse Gefahr für Lehrkräfte, durch das Hilfe-Suchen negativen kollegialen Bewertungen ausgesetzt zu sein. Daher waren die Anlässe, zu denen Lehrkräfte Hilfe suchen oder aktiv anbieten, weitere induktive Unterkategorien zum *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten*. Hier wurden *Herausforderungen und Überforderungen*, *Individuelles Engagement*, *Institutionelle und formale Pflichten* sowie *die Professionalität der Lehrkraft* als Kategorien gebildet. Die Professionalität der Lehrkraft wird hier im Sinne des „professionellen Kapitals“ als Kombination aus professionellem Wissen, Berufserfahrung und kollegialer Unterstützung (Fullan & Hargreaves, 2016) verstanden. Aussagen, welche sich auf dieses Verständnis der Professionalität beziehen, bestehen meist in einer Beschreibung professioneller Lernkurven – wenn z.B. Lehrkräfte zu Beginn ihrer Arbeit Hilfe suchen, die mit steigender Berufserfahrung immer weniger nötig wird.

In Abgrenzung zum *Austausch* wurde induktiv außerdem die Kategorie *Absprachen* gebildet. Die Kategorie *Absprachen* fasst dabei Aussagen zusammen, die ähnlich dem *Austausch* spontan erfolgen, denen aber deutlich mehr Praxisrelevanz zukommt. Beispielhaft können hier Absprachen zwischen Lehrkraft und Assistenz über deren konkrete Aufgaben im Unterricht oder Entscheidungen über externe Differenzierungen, die als Absprache zwischen Lehrkräften getroffen werden, sein.

Die Unterscheidung zwischen team- und gefügeartiger Kooperation wurde durch zwei Kategorien aufgegriffen: *Kooperation in Jahrgangs- und Fachteams* sowie *vorgegebene Kooperation*. Besonders an Gesamtschulen gilt die Kooperation in Jahrgangs- und Fachteams als wichtig (Gräsel et al., 2006) und bildet zudem eine klassische Form der intraprofessionellen Kooperation ab. Für die vorliegende Arbeit stellt sich hier die Frage, ob inklusionsbezogene Kooperationsanlässe ebenso im Fach- oder Jahrgangsteam aufgegriffen werden, oder ob andere Kooperationsformate eher genutzt werden.

Die *vorgegebene Kooperation* bezieht sich auf den Anlass der Kooperation – dieser sollte in dieser Kategorie schulstrukturell verankert oder formal vorgegeben und entsprechend verpflichtend sein. Primär sind hiermit Konferenzen mit Inklusionsbezug gemeint – in Alberta die sogenannten IPP-Meetings, in NRW die GU-Konferenzen. Zudem umfasst die Kategorie verpflichtende, strukturell verankerte Kooperationsformen, sofern diese von den Interviewten als für die fallbezogene Kooperation bedeutsam erachtet wurden (Idel et al. 2019; Rolff, 2020).

Schließlich wurde für die innerunterrichtliche Kooperation deduktiv die Kategorie *Kooperation im Unterricht* gebildet. Diese orientiert sich am Co- bzw. Team-Teaching und dessen Unterformen (Friend et al., 2010). Daher werden in diese Kategorie Aussagen eingeordnet, die eine

Zusammenarbeit und gemeinsame Unterrichtsverantwortung zwischen Lehrkräften im Unterricht beschreiben. Zusätzlich wird die Kategorie jedoch multiprofessionell offengehalten – Beschreibungen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Assistenz fallen ebenfalls in diese Kategorie.

Weitere deduktive Kategorien waren *Entwicklung der Zusammenarbeit* und *Gelingensbedingungen*. Erstere umfasst einzelne Schritte in der Arbeits- und Rollenverteilung, wie sie für die Kleingruppenarbeit z.B. von Tuckman (1965; Tuckman & Jensen, 1977) herausgearbeitet (*storming, norming, warming, performing*) und von Kullmann et al. (2014b) aufgegriffen wurden. *Gelingensbedingungen* wiederum beschreibt die vielfach herausgearbeiteten Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit (z.B. Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose & Urban, 2014).

Induktiv haben sich zwei weitere Unterkategorien im Bereich *Kooperation* ergeben: Die *Bewertung kollegialer Beziehungen* und *kollegiale Entlastung*. Erstere umfasst Aussagen zur empfundenen Qualität der beruflichen Beziehungen, zweiteere enthält Aussagen, in denen Lehrkräfte ihr eigenes Handeln bewusst auf eine Arbeitsentlastung der Kolleg:innen ausrichten. *Kollegiale Entlastung* bewegt sich damit inhaltlich an der Grenze zum *Hilfe-Suchen/-Anbieten*.

8.2.2 Oberkategorien 2 und 3: Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte

Eine zweite Gruppe von Kategorien richtet den Blick auf die Rollen der jeweiligen Berufsgruppen zur Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts. Dabei stehen Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog:innen im Vordergrund. Für beide Gruppen von Lehrkräften wurden eigene Oberkategorien gebildet. Da sich das Interviewsample sowohl aus Regelschul- als auch aus sonderpädagogischen Lehrkräften zusammensetzt, enthalten die beiden Oberkategorien jeweils Selbst- und Fremdzuschreibungen. Anders gesagt werden in die Oberkategorie *Regelschullehrkraft* Aussagen aufgenommen, die von Regelschullehrkräften stammen, aber auch Aufgabenzuschreibungen seitens sonderpädagogischer Lehrkräfte. Andersherum verhält es sich genauso, unter der Kategorie *sonderpädagogische Lehrkraft* werden Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung sowie Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdzuschreibung kodiert.

Abgeleitet sind die Kategorien aus Aufgabentypologien für einzelne Berufsgruppen. So lassen sich offiziellen Dokumenten Aufgabenbeschreibungen für Regelschullehrkräfte entnehmen (für Deutschland: HRK & KMK, 2015, für Alberta: Government of Alberta, 2018), die auch im inklusiven Kontext untersucht wurden (Kreis et al., 2016; Melzer et al., 2015). Für sonderpädagogische Lehrkräfte finden sich ebenfalls für verschiedene Settings Aufgabenbeschreibungen (Melzer & Hillebrandt, 2013/2015; Moser & Kropp, 2015; für Alberta: Alberta Education, 2011). Wie ebenfalls im Forschungsstand gezeigt, setzt der Diskurs um eine möglichst

inklusionsorientierte Berufsrolle von Lehrkräften vermehrt an der sonderpädagogischen und weniger an der regelschulpädagogischen Berufsrolle an (Abschnitt 5.2, 5.3).

Grundsätzlich sind die Kernaufgaben von Lehrkräften (Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Innovieren) von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften gleichermaßen wahrnehmbar (Kreis et al., 2016). Nationale und internationale Reviews zeigen demgegenüber zwei Unterscheidungslinien zwischen den beiden Lehramtsdisziplinen. Zum einen zeigen sie eine höhere Aufgabenvielfalt der sonderpädagogischen Lehrkräfte (Klang et al., 2017; Melzer & Hillebrandt, 2015; Melzer et al., 2015; Paulsrud & Nilholm, 2020); zum anderen exklusiv und verstärkt übernommene Aufgaben der Sonderpädagog:innen in den Bereichen (Förder-)Diagnostik, externer Kooperation und administrativen Aufgaben (Melzer & Hillebrandt, 2015; Neumann et al., 2021). Das vielfältigere Aufgabenspektrum erfordert dabei eine Schwerpunktsetzung der Sonderpädagog:innen, das von situativen Aushandlungsprozessen (Arndt & Werning, 2016), individuellen Schwerpunktsetzungen (Klang et al., 2017) und dem übergeordneten Organisationskontext abhängig ist (Melzer & Hillebrandt, 2015). Gleichzeitig scheint die Aufgabenverteilung zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften eng zusammenzuhängen (Kluge et al., 2024; Kreis et al., 2016).

Empirisch zeichnen sich hier für Deutschland „traditionelle Rollenmuster und Aufgabenverteilungen“ zwischen sonderpädagogischen und Regelschullehrkräften ab (Neumann et al. 2021, S.172). Während der Aufgabenschwerpunkt von Regelschullehrkräften auf der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht sowie der Lernstandsdiagnostik liegt, sind sonderpädagogische Lehrkräfte hauptsächlich für die individuelle Förderdiagnostik sowie die Gestaltung und Umsetzung von Förderplänen verantwortlich (ebd., S. 170). Hier liegt ein wesentlicher Unterschied in der inklusiven Schulgestaltung zwischen Alberta und NRW. In Alberta ist sowohl die Ausbildung als auch die Einsatzform von *Special Education Teachers* anders gelagert als in NRW (Abschnitt 3.2). Besonders ist in der Breite nicht von einer direkten Unterrichtsunterstützung durch sonderpädagogische Lehrkräfte auszugehen – sofern sonderpädagogisch orientierte Lehrkräfte an der Einzelschule angestellt sind, arbeiten diese oft in semi-administrativer Position (Jahnukainen, 2015). Aufgabenfelder mit Bezug zu sonderpädagogischer Förderung bzw. *Special Needs Education* verschieben sich – so die Vermutung – stärker in das Aufgabenportfolio der Regelschullehrkräfte.

Aufgrund der starken Überlappung bei den grundsätzlichen Aufgaben von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften wurden die meisten deduktiven Kategorien für beide Lehramtsdisziplinen gleichermaßen gebildet. Dadurch werden nicht nur Unterschiede in der

Aufgabenübernahme zwischen den Disziplinen, sondern zudem zwischen NRW und Alberta, möglich.

Regelschullehrkräfte/Junior-High-School-Teacher

Da in jeden inklusiven Unterricht *Regelschullehrkräfte* involviert sind, bilden die Aufgaben dieser Berufsgruppe die erste Kategorie der Berufsgruppen. Die Kategorie bildet Aufgabenbeschreibungen der Regelschullehrkraft in Hinblick auf die Umsetzung eines inklusiven bzw. gemeinsamen Unterrichts ab. Als Regelschullehrkraft gilt, wer eine entsprechende Qualifikation erworben hat und als Regelschullehrkraft an einer Schule angestellt ist. Die einzelnen Aufgaben wurden deduktiv aus deskriptiven Studien zu „klassischen“ Aufgaben von Klassen-/Fachlehrkräften sowie deren Adaption auf heterogene Lerngruppen (z.B. ATA, 2015/2021; Kreis et al., 2016; KMK, 2015) abgeleitet.

Zu diesen Aufgaben gehören *Unterrichtsgestaltung, Elternarbeit, externe Kooperation, Diagnostik, externe Differenzierung, inklusionsbezogene administrative Aufgaben* und *Förderplanung, Beratung* sowie die eigene *Professionalisierung*.

Mit dieser Arbeit wird kein Vergleich inklusiver Unterrichtskonzepte in NRW und Alberta angestrebt; trotzdem wurde deduktiv, in Anlehnung an die in Abschnitt 4.1 genannten Überlegungen einer allgemeinen, inklusiven Didaktik die deduktive Kategorie der *Unterrichtsgestaltung* gebildet. Ausgehend von der Annahme, dass die Bearbeitung inklusiver Herausforderungen von Lehrkräften eine besondere, inklusive Unterrichtskompetenz, personelle Unterstützung oder Mischformen aus beidem benötigt (Demmer et al., 2017), ist z.B. im Falle einer fehlenden unterrichtsbezogenen personellen Unterstützung die Frage, wie eine Lehrkraft ohne diese Unterstützung mit den in den Vignetten beschriebenen Herausforderungen umgeht. Daher werden in dieser Kategorie alle didaktischen und pädagogischen Maßnahmen zur Planung und Durchführung des Unterrichts durch Regelschullehrkräfte kodiert.

Über die Beschreibung der alleinigen *Unterrichtsgestaltung* hinaus kann die Kategorie durch Mehrfachkodierungen die Beteiligung weiterer Akteure an der Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkraft beschreiben. Z.B. können sonderpädagogische Lehrkräfte beratend an der Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkräfte beteiligt sein oder arbeitsteilig differenziertes Material erstellen, welches die Regelschullehrkraft für ihre Unterrichtsgestaltung nutzt. Konzepte inklusiver Unterrichtsgestaltung bilden besonders einen Rahmen für die solitär verantwortete inklusive Unterrichtsdurchführung (s. Abschnitt 4.1.1).

Professionalisierung wird in Anlehnung an das professionelle Kapital von Lehrkräften (Fullan & Hargreaves, 2016; Klopsch & Sliwka, 2021) als Zuwachs des Humankapitals (*human capital*) und des Entscheidungskapitals (*decisional capital*) verstanden (Abschnitt 4.4.1). Damit

bildet *Professionalisierung* im weiten Sinne professionellen Lernens einen Kompetenzzuwachs ab, der durch Fortbildungen induziert oder durch Berufserfahrungen erworben werden kann. Die dritte Komponente des professionellen Kapitals – das soziale Kapital – wird hier ausgeklammert, da es einen Lernzuwachs durch Kooperation darstellt und dementsprechend über die Kooperationskategorien erfasst wird. Die Kategorie wurde deduktiv anhand einschlägiger Studien entwickelt, welche verschiedene Formen kooperativen, professionellen Lernens in Alberta herausstellen (Osmond-Johnson et al., 2017; Hargreaves & O'Connor, 2017). Zudem ist die Berufsrolle schulinterner, sonderpädagogischer Unterstützungslehrkräfte dezidiert auf das professionelle Lernen der Regelschullehrkräfte ausgerichtet (Alberta Education, 2011; Köpfer, 2013).

Die Unterkategorie *administrative Aufgaben/Förderplanung* beinhaltet formale Aufgaben wie die Förderplanung oder das Verfassen von Berichtszeugnissen. Diese gelten zwar als Domäne sonderpädagogischer Lehrkräfte (z.B. Neumann et al., 2021), werden aber ebenso von Regelschullehrkräften (mit-)übernommen. Förderplanbezogene Aufgaben können dabei einerseits als Kooperationsanlass zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften gelten; andererseits ist die Anwesenheit sonderpädagogisch orientierter Lehrkräfte an JHS in Alberta kein Standard (Jahnukainen, 2015). Im ersten Fall stellt sich die Frage, wie die Förderplanung kooperativ umgesetzt wird – z.B. arbeitsteilig oder teambasiert (Sliwka & Klopsch, 2018); im zweiten Fall, wie Regelschullehrkräfte diesen Aufgabenbereich ohne sonderpädagogische Unterstützung umsetzen.

Diagnostik als Aufgabe der Regelschullehrkraft bezieht sich nicht primär auf Förderdiagnostik, sondern auf die Lernstands- und Leistungsdiagnostik von Schüler:innen mit und ohne SPF/SEN.

Beratung als Unterkategorie bezieht sich auf die Beratung von Kolleg:innen bei pädagogisch-didaktischen Herausforderungen oder auch kollegialen Konflikten.

Als induktive Kategorie haben sich im Zuge der Auswertung die Kategorie *externe Differenzierung* und *Anleitung von Assistenz/pädagogischem Personal* durch Regelschullehrkräfte herausgebildet.

Sonderpädagogische Lehrkräfte

Die zweite Oberkategorie in den Berufsgruppen bilden die *Sonderpädagogischen Lehrkräfte* (zur Definition der Berufsgruppe in Alberta, s. Abschnitt 7.1).

Da alle Aufgaben einer Regelschullehrkraft grundsätzlich auch durch sonderpädagogische Lehrkräfte wahrnehmbar sind umfasst die Oberkategorie *sonderpädagogische Lehrkräfte* alle Unterkategorien, die auch für die Regelschullehrkräfte gebildet wurden. Inhaltliche

Unterschiede ergeben sich in Bezug auf die *Unterrichtsgestaltung*. Diese Kategorie wird bei den Sonderpädagog:innen nicht nur für den eigenen Unterricht verwendet, sondern auch, wenn sie an der Unterrichtsgestaltung der Regelschulkolleg:innen indirekt mitwirken. Das ist z.B. dann der Fall, wenn die Differenzierung von Tests oder Material von sonderpädagogischen Lehrkräften übernommen wird, die ansonsten nicht Teil der Unterrichtsdurchführung sind. Die Kategorie bildet also auch Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkräfte ab.

Ein weiterer Unterschied besteht in der Unterkategorie *Diagnostik*. Diese umfasst sowohl Lernstands- als auch Förderdiagnostik. Die einzelnen Aufgabenfelder finden sich in einschlägigen Publikationen über das Aufgabenportfolio von Sonderpädagoginnen in inklusiven Settings (z.B. Klang et al., 2017; Melzer & Hillebrandt, 2015; Moser & Kropp 2015).

Zudem wird die Oberkategorie um die Unterkategorien *Unterstützung im Unterricht* ergänzt. *Unterstützung im Unterricht* ist als Kategorie dabei nicht im Sinne von Co-Teaching zu verstehen, sondern als eine situative, bedarfsorientierte und flexible Unterstützung, z.B. durch Übernahme kurzer Unterrichtssequenzen zur Entlastung oder durch Arbeit mit einzelnen Schüler:innen. Diese Aufgabe findet sich z.B. in den Aufgabenbeschreibungen der Unterstützungslehrkräfte in Alberta (Alberta Education, 2011) und anderen kanadischen Provinzen (Porter, 1991). Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte haben sich im Zuge der Auswertung im Vergleich zur Kategorie der Regelschullehrkräfte mehr induktive Kategorien ergeben: *Moderation von Konflikten*, *Aufbau kollegialer Beziehungen*, *Koordination von Hilfsmitteln*, *Initiieren von Austausch/Meetings*, *Check-Ins und Kontrollaufgaben*, *Expertisetransfer* sowie *Einflussnahme auf pädagogische Sichtweisen*.

Die *Moderation von Konflikten* bezieht sich auf Aussagen, in denen z.B. die Zusammenarbeit zwischen Assistenz- und Lehrkraft nicht gelingt und der/die Sonderpädagog:in eine vermittelnde Rolle einnimmt. Der *Aufbau kollegialer Beziehungen* ist im Sinne von *Relationship-Building* als Pflege und Anbahnung vertrauensvoller kollegialer Beziehungen zu verstehen. *Check-Ins und Kontrollaufgaben* haben sich in Bezug auf die *Classroom Support Teacher* als Themengebiet gezeigt – diese arbeiten zwar vorwiegend außerhalb der Klassenräume, betonen aber an verschiedenen Stellen stichpunktartige Besuche in den Klassenräumen. Diese Besuche (*Check-Ins*) werden teilweise als Kontrolle, teilweise als Hilfs- oder Unterstützungsangebot beschrieben.

Expertisetransfer bezieht sich auf Aussagen, die explizit betonen, dass Sonderpädagog:innen andere Berufsgruppen fortbilden oder coachen, sofern diese keine Erfahrungen im Umgang mit einer inklusiven Lerngruppe haben. Ähnlich verhält es sich mit der Kategorie *Einflussnahme*

auf pädagogische Sichtweisen: Diese wird zur Kodierung von Aussagen verwendet, in denen sonderpädagogische Lehrkräfte Bemühungen, Regelschullehrkräfte zu einem Perspektivwechsel auf Eigenschaften oder Verhalten einzelner Schüler:innen anzuregen, als Teil ihrer Arbeitsaufgaben beschreiben. *Koordination von Hilfsmitteln* wiederum bezieht sich auf die Organisation und Verteilung von Sachmitteln zur Unterstützung einzelner Schüler:innen als Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte, z.B. Hörgeräte.

8.2.3 Oberkategorie 4: Assistenzkräfte

Die vierte Kategorie umfasst die Aufgaben von *Assistenzkräften* (zu den darunter befassten Akteursgruppen, s. Abschnitt 5.4). Zwar wird deren Einsatz besonders in inklusiven Settings im Forschungsdiskurs ambivalent bis negativ eingeschätzt (z.B. Giangreco, 2021; Lübeck, 2019), besonders wenn er wenig strukturell und konzeptionell gerahmt ist; allerdings kommt dieser beruflichen Gruppe faktisch ein hoher Stellenwert für die Umsetzung inklusiven Unterrichts zu, was sich z.B. in der steigenden Anzahl von Schulbegleitungen im Zuge inklusiver Schulentwicklung zeigt (Kißgen et al, 2016).

Assistenzkräfte haben ein wenig vordefiniertes Tätigkeitsfeld. Ihre konkreten Arbeitsaufgaben hängen unter anderem vom Unterstützungsbedarf der betreuten Schüler:innen, der Kultur der Zusammenarbeit mit Lehrkräften sowie der Einbindung in die Schulgemeinschaft ab (Kullmann et al., 2022). Die mit dem Tätigkeitsprofil von Lehrkräften einzigen inhaltlich-deckungsgleichen Unterkategorien sind daher die *externe Differenzierung* und die *Elternarbeit* als Aufgabe von Assistenzkräften (Blasse et al., 2021).

Weiter wird die Kategorie in die Unterkategorie *pädagogische Rolle* bzw. Funktion der Assistenz differenziert. Da Assistenzkräfte unter Aufsicht von Lehrkräften arbeiten und keine Zuständigkeit für Unterrichtsgestaltung beanspruchen können, konzentrieren sich diese Unterkategorien auf die eingenommene oder zugewiesene Rolle der Assistenz an der Schule bzw. im Unterricht. Nach finaler Kodierung wurde die *pädagogische Rolle* nochmals differenziert: *Regulations-/Motivations-/Strukturierungshilfe*, „*Verlängerter Arm*“/*Umsetzung pädagogischer Pläne*, *Bindungs-/Vertrauensperson*, *Vermittler/Übersetzer* sowie zwei induktiv gebildete Kategorien *Frühförderung* und *Sprachförderung/ESL*. Die beiden letzten Kategorien wurden in Interviews mit Lehrkräften in Alberta gebildet.

Eine weitere deduktive Kategorie bildet die *Einsatzform* bzw. *Betreuungsrelation* ab, in welcher die Assistenz zu ihren Klient:innen steht. Hier wurden vorab die Unterkategorien *1:1-Betreuung* (als eine weit verbreitete Form des Einsatzes von Schulbegleitung, Lübeck, 2019), *Unterstützung mehrerer S:S* (wie sie z.B. in Form von Pool-Lösungen angestrebt wird, Kißgen et al., 2019), *Klassenassistenz* (wie sie vermehrt auch in Deutschland erprobt wird, vgl. Jürgens

et al., 2024) oder ein *flexibler Einsatz*, der Mischformen je nach Unterrichtssituation oder schulischen Bedarfen umfasst.

Während die genannten Unterkategorien der *Einsatzform* besonders die formal-äußerlichen Aspekte des Einsatzes beschreiben (wie arbeitet die Assistenz?), bildet die pädagogische Rolle den inhaltlichen Aspekt des Einsatzes ab (was macht die Assistenz?). Auch hier sind Mehrfachkodierungen möglich, z.B. wenn eine Schulbegleitung als 1:1-Betreuung vorwiegend als Strukturierungshilfe für den oder die betreute Schüler:in arbeitet.

Eine weitere Unterkategorie beschreibt die *Gelingensbedingungen* für den Einsatz von Assistenzkräften. Induktiv haben sich hierzu die *Qualifikation der Assistenz*, *das Engagement der Assistenz*, *die Passung zwischen Assistenz und S:S* sowie die *Beziehung zwischen S:S und Lehrkraft* als Differenzierungen ergeben.

8.2.4 Oberkategorie 5: Weitere berufliche Akteure

Regelschullehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte und Assistenzkräfte werden für diese Studie als besonders wichtig erachtet. Ihre Aufgabenbereiche bilden daher eigene Kategorien. Ihre Bedeutung leitet sich daraus ab, dass sie einen direkten Unterrichtsbezug haben und sich Fragen der Rollenaufteilung in Anlehnung an fallbezogene Herausforderungen oft um diese Berufsgruppen zentrieren und auch im vorliegenden Design vom Unterricht ausgehend erfragt werden.

Da multiprofessionelle Kooperation aber mehr als nur unterrichtliche Akteure umfasst (Speck, 2020; Widmer-Wolf, 2018), wurde die Kategorie *weitere berufliche Akteure* gebildet, die sich deduktiv in *Schulsozialarbeit*, *Schulleitung/Administration* und *spezialisiertes Personal* aufteilt. Die Oberkategorie wurde zudem als Residualkategorie für die Nennung weiterer, fallbezogen-relevanter Berufsgruppen gebildet.

Spezialisiertes Personal umfasst therapeutische Berufsgruppen wie Ergo-, Physio- oder Psychotherapeut:innen, zudem Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder *English-as-Second-Language* (ESL) Lehrkräfte.

Die *Schulleitung/Administration* rekrutiert sich zwar aus der Berufsgruppe der Lehrkräfte, Schulleitungen selbst sind aber eher selten in unterrichtsbezogene Kooperation involviert. Schulleitungen bzw. dem Schulleitungsteam kommt aber eine herausragende Bedeutung für die Organisation und Initiierung kooperativer Prozesse der Einzelschule zu (Hargreaves et al., 2018; Kullmann et al., 2014b).

Ebenfalls regelmäßig im multiprofessionellen Kooperationsdiskurs genannt wird die *Schulsozialarbeit*. Trotz des tendenziell hohen Stellenwertes von Schulsozialarbeiter:innen im Kontext

des Gesamtschul- und Ganztagsausbau, ist die Schulsozialarbeit in der Regel nicht direkt in Unterrichtsprozesse involviert (Neumann et al., 2021).

Ebenso wie Assistenzkräfte und Sonderpädagog:innen sind die möglichen Aufgaben der Schulsozialarbeit weit gefächert und erfordern eine Zuständigkeitsaushandlung (Widmer-Wolf, 2018). Als Aufgaben der Schulsozialarbeit werden in einschlägigen Studien pädagogische Einzelfallarbeit mit Schüler:innen, Konzeption und Durchführung pädagogischer Gruppenarbeiten, Elternarbeit und externe Kooperation genannt (Grüter et al., 2022; Neumann et al., 2021; Widmer-Wolf, 2018).

Die Unterkategorie *Schulsozialarbeit (SSA)* wurde dementsprechend in *Pädagogische Angebote* im Sinne von beispielsweise Hilfestellungen für Schüler:innen mit Schwierigkeiten in der Verhaltensregulation, *Externe Kooperation (SSA)* im Sinne einer Beratung und Vernetzung von Familien und Sozialdiensten und *Elternarbeit (SSA)* aufgefächert (Abschnitt 5.5).

Als weitere berufliche Akteure wurden zudem *Externe Sozialdienste* genannt sowie *Akteure der Schulverwaltung*, also inklusionsbezogene Akteure auf der Ebene der Schuldistrikte wie Inklusionskoordinatoren oder Beratungsteams. *Externe Sozialdienste* wurden dabei vereinzelt in NRW thematisiert (z.B. als Möglichkeit personeller Unterrichtsunterstützung), *Akteure der Schulverwaltung* hingegen wurden in Alberta als potenziell bedeutsame Akteure genannt.

8.2.5 Oberkategorie 6: Kontextbedingungen

Die sechste Oberkategorie umfasst Aussagen zu den *Kontextbedingungen*, unter denen die interviewten Lehrkräfte arbeiten. Darunter fallen alle organisatorischen Rahmenbedingungen, die von den interviewten Lehrkräften selbst nicht beeinflusst werden können.

Die Kategorie wurde vollständig induktiv gebildet, auch wenn sich viele der Unterkategorien an den Forschungsstand rückbinden lassen.

Die Kategorie unterteilt sich in das *schulinterne Inklusionskonzept* (z.B. als Frage, ob die Schule Inklusionsklassen bildet oder Schüler:innen mit SPF/SEN auf alle Klassen verteilt sind), die *schulübergreifende Organisation sonderpädagogischer Förderung* (z.B. als Frage, wie die Umsetzung sonderpädagogischer Förderung bildungspolitisch gesteuert wird oder wie die Förderdiagnostik übergeordnet koordiniert wird), die *(schulinterne) Ressourcenzuweisung* (wie werden z.B. Stunden von Assistenzkräften einzelnen Klassen oder Schüler:innen zugewiesen?), *Räume/Raumsituation*, das Vorliegen besonderer, handlungsleitender *pädagogische[r] Konzepte*, die *Personalsituation*, Aussagen über *Veränderungen in den Arbeitsbedingungen*, Fragen der *Materialausstattung* (z.B. in Form von differenziertem Lehr-/Lernmaterial oder in Form digitaler Ausstattung), Betonung von *Schulformbesonderheiten* (wie der Kultur von

Gesamtschulen oder der vergleichsweise geringen Größe von Sekundarschulen) sowie der *Lerngruppenzusammensetzung* (sofern diese nicht wertend beschrieben wird).

8.2.6 Oberkategorie 7: Inklusionsbezogene Wertungen

Eine siebte Oberkategorie sind *inklusionsbezogene Wertungen* der interviewten Regelschul- bzw. sonderpädagogischen Lehrkräfte. Da Wertungen ebenso wie Kontextbedingungen nicht Fokus dieser Arbeit waren, wurde die Kategorie im Bestreben ein erschöpfendes Kategoriensystem zu erstellen, induktiv gebildet. Ähnlich gilt auch für diese Kategorie, dass sich die hier gebildeten Unterkategorien mit dem Forschungsstand zu inklusionsbezogenen Einstellungen verknüpfen lassen.

Z.B. wurde vielfach herausgestellt, dass Einstellungen gegenüber Behinderungen und gegenüber inklusiver Schulentwicklung die Unterrichtsdurchführung durchaus beeinflussen (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Kullmann et al. 2014b; Sharma et al., 2012). Dabei ist von einer Schleife auszugehen: Je mehr Erfahrung und Selbstsicherheit Lehrkräfte im Umgang mit inklusiven Lerngruppen erlangen, desto positiver die Einstellung zu Inklusion (Sharma et al., 2012). Für die Auswertung ist die Kategorie für einen Vergleich zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie zwischen Alberta und NRW durchaus von Interesse und kann zudem – wenn auch nur fallbezogen – mit Kodierungen in den Bereichen Kooperation und Rollenaufteilung verbunden werden.

Bisherige Befunde aus anderen kanadischen Provinzen lassen vermuten, dass schulische Inklusion in Alberta durch eine historisch frühere Orientierung an Inklusion von Lehrkräften eher als Selbstverständlichkeit betrachtet wird (Köpfer, 2013). Zugleich werden auch in Alberta Grenzen von Inklusion genannt, die besonders mit schwerwiegenden kognitiven und behavioralen SEN assoziiert sind (Jahnukainen, 2015).

Es wurden sieben Unterkategorien gebildet, von denen eine – das *Inklusionsverständnis* – nochmals in vier weitere Unterkategorien unterteilt wurde. Das *Inklusionsverständnis* gliedert sich nochmals in das *allgemeine Inklusionsverständnis*, das *Verständnis schulischer Inklusion*, die *Haltung gegenüber S:S mit SPF/SEN* und die von den interviewten Lehrkräften empfundenen *Grenzen inklusiver Bildung*. Zudem wurde auch die Bewertung der eigenen angenommenen Fähigkeiten für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts als *Professionelle Selbsteinschätzung/Vorbereitung* kategorisiert. *Wünsche und Kritik* bildet Kritik an der Umsetzung von Inklusion allgemein und einzelschulbezogen sowie Wünsche für die Zukunft ab, die oft gemeinsam genannt wurden. *Herausfordernde Situationen* bezieht sich auf Schilderungen von als besonders komplex und tendenziell überfordernd empfundenen Arbeitserlebnissen, die *allgemeine pädagogische Haltung* bezieht sich auf Einstellung zur (schul-)Pädagogik unabhängig

von inklusiven Fragestellungen und die *Erfolgsfälle inklusiver Bildung* schließlich auf Berichte über besondere Vorzüge oder Erfolgsbeispiele inklusiver Bildung (z.B., wenn sonderpädagogische Förderbedarfe offiziell aufgehoben werden konnten).

8.3 Anwendungsschema der Kategorien

Die inhaltliche Begründung der Kategorien und das grobe Anwendungsschema wurden im vorherigen Abschnitt beschrieben. Gegenstand dieses Abschnittes ist das Anwendungsschema und dessen Besonderheiten.

Für die Kodierung müssen Kodiereinheiten, Auswertungseinheiten und Kontexteinheiten festgelegt werden (Mayring, 2015). Auswertungseinheit waren, der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse folgend, jeweils die gesamten Dokumente. Kontexteinheit, also der potenziell größte Textbestandteil einer Kodierung, war ebenfalls ein gesamtes Dokument – aufgrund der Länge und Vielzahl angesprochener Themen hatte diese Festlegung allerdings keine praktische Relevanz. Kodiereinheit, als der kleinste Bestandteil einer Kodierung, waren Propositionen, also in sich inhaltlich geschlossene, sinnhafte Aussagen. Wünschenswert wäre, dass es sich hierbei um ganze Sätze handelt, oftmals können dies aber Satzbestandteile sein, die eine in sich geschlossene und dementsprechend interpretierbare Aussage enthalten.

Zu allen Kategorien wurden im ersten Kodierdurchlauf Beispiele gesammelt. Da die Auswertung zum Teil parallel zu der Erhebung lief, wurden Änderungen im Kategoriensystem fortlaufend im Kodiermanual eingefügt und mit neuen Beispielen ergänzt – wenn möglich sowohl aus den Interviews in NRW als auch durch prägnante Passagen aus den in Alberta gewonnenen Daten.

Da das Kategoriensystem in Ober- und Unterkategorien gegliedert ist, wurden Textpassagen direkt mit entsprechenden Unterkategorien kodiert, statt mit Ober- und Unterkategorien. Die Menge der Kodierungen sollte dadurch so klein und übersichtlich wie möglich gehalten werden. Überschneidungen waren ursprünglich nicht vorgesehen, haben sich aber – wie oben erwähnt – als sinnvoll erwiesen, sodass Mehrfachkodierungen einzelner Passagen vorgenommen wurden. Die Oberkategorien *Kooperation*, *Regelschullehrkräfte*, *sonderpädagogische Lehrkräfte*, *Assistenzkräfte* und *weitere beruflicher Akteure* wurden nur verwendet, wenn die Aussagen sehr vage oder allgemein gehalten waren. Sofern möglich, wurden Oberkategorien im Zuge der Auswertung durch induktive Unterkategorien präzisiert.

Dem Forschungsinteresse folgend, wurde das Material besonders auf Aufgabenbeschreibungen und Kooperation hin gelesen, sodass im Zweifelsfall die Kategorien *Kontextbedingungen* sowie *Inklusionsorientierte Wertungen* nachrangig waren.

Aus dem Sample, welches sowohl Regelschul- als auch sonderpädagogische Lehrkräfte umfasst, haben sich im Hinblick auf die Kodierregeln Besonderheiten ergeben. Allgemeine Regeln lauteten wie folgt:

- 1) Aussagen der interviewten Lehrkraft über eigene Tätigkeitsbereiche wurden entweder in die Kategorie 2 (*Regelschullehrkräfte*) oder Kategorie 3 (*sonderpädagogische Lehrkräfte*) eingeordnet – je nachdem, ob die interviewte Lehrkraft Regelschul- oder Sonderpädagog:in war.
- 2) Aussagen über Wertungen, eigene Einstellungen oder Haltungen wurden der Kategorie *inklusionsbezogene Wertungen* (Oberkategorie 7) zugeordnet. Diese Kategorie enthält also Aussagen von Regelschul- und Sonderpädagog:innen.
- 3) Aussagen über die Aufgaben anderer beruflicher Akteure wurden in den entsprechenden Oberkategorien 2-5 kodiert. In den Kategorien *Regelschullehrkräfte* und *sonderpädagogische Lehrkräfte* sind somit eigene Aufgabenbeschreibungen wie auch Aufgabenbeschreibungen aus Sicht der jeweils anderen Disziplin enthalten.
- 4) Aussagen über alle rahmenden Bedingungen, die selbst nicht in den Einflussbereich der interviewten Lehrkraft fallen, wurden als *Kontextbedingung* (Oberkategorie 6) kodiert.
- 5) Aussagen über die Zusammenarbeit oder Interaktion mit anderen beruflichen Akteuren wurden als *Kooperation* (Oberkategorie 1) kodiert.
- 6) Aussagen über Aufgaben, an denen mehrere Berufsgruppen beteiligt sind (z.B. Elternarbeit), werden durch Kodierung mit den entsprechenden Unterkategorien der beteiligten Berufsgruppen (z.B. Elternarbeit sowohl bei Regelschul- als auch bei sonderpädagogischen Lehrkräften) kodiert. Hier sind Mehrfachkodierungen möglich.
- 7) Mehrfachkodierungen sind zudem zwischen *Kooperation* und den Aufgabenbereichen der Berufsgruppen möglich. Z.B., wenn die Kooperation zwischen Lehrkräften und/oder weiteren Akteuren mit einer konkreten Aufgabenbeschreibung einhergeht. Weitere Überschneidungen können zwischen Wertungen und Kontextbeschreibungen bestehen, wenn etwa politische Zusammenhänge oder mangelnde Personalausstattung kritisiert werden.
- 8) Passagen ohne erkennbaren inhaltlichen Mehrwert (Begrüßungen, Unterbrechungen, interne Validierung der Vignetten) wurden mit der Residualkategorie *Nicht zu kodieren* versehen.

Folgendes Beispiel soll illustrieren, wie Mehrfachkodierungen erfolgten. Das vorliegende Segment beschreibt die Zusammenarbeit zwischen einem *Junior-High-School Teacher* und der schulinternen Unterstützungslehrkraft (*Learning Coach*) und illustriert den Kodierprozess:

“With the learning coach that we have in the building, our conversation usually is beforehand, so if I'm talking about something like solubility and I ask [Learning Coach] that's her name at our school, [Learning Coach], I say "[Learning Coach], I'm looking for a simpler way to show solubility" and what she does, if I give her advanced notice, she'll say "okay, these resources I found" and then if I say "How will I assess that?" she'll be able to take my assessment, my quiz or my exam and either have less choices on a multiple choice, make sure there's a picture included of the concept that I want them to answer or reframe, and she'll give me some feedback with what she has researched.“ (I_10, P. 26)²

Ziel bzw. Anlass der Zusammenarbeit ist die differenzierte Unterrichtsgestaltung des JHSTs. Es handelt sich um einen Satz, der sich aber propositional in zwei Teile gliedert. Denn die Zusammenarbeit zeigt sich einerseits in der Unterrichtsgestaltung, andererseits in der Gestaltung einer Leistungsüberprüfung der JHST. Damit wird im ersten Teil der Passage die Unterrichtsgestaltung als Aufgabe der Regelschullehrkraft angesprochen. Gleichzeitig ist durch die Anfrage auch die (als sonderpädagogische Lehrkraft gewertete) Unterstützungslehrkraft in die Unterrichtsgestaltung involviert, allerdings indirekt. Sie recherchiert Material und gibt dieses an die Regelschullehrkraft weiter. Zudem ist die Zusammenarbeit situativ bzw. nicht-strukturell vorgegeben, sodass hier drei Kodierungen vorgenommen werden: *Unterrichtsgestaltung* der Regelschullehrkraft, *Unterrichtsgestaltung* als Unterkategorie zu den Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte und *situativer Austausch* als Unterkategorie zu Kooperation.

Die zweite Anfrage der Regelschullehrkraft thematisiert *Diagnostik* (Lernstandserhebung durch Assessments/Tests). Hier übernimmt die LC die didaktische Differenzierung, die sie dann als Vorschlag an die Regelschullehrkraft rückmeldet. Auch hier sind Anlass und Form der Kooperation situativ und austauschbasiert.

Auch dieser Teil der Aussage lässt sich dann dreifach zuordnen: Der Kooperationsform *situativer Austausch*, *Diagnostik* als Aufgabe der Regelschullehrkraft und *Unterrichtsgestaltung* (im indirekten Sinne der didaktischen Differenzierung) als Aufgabe der sonderpädagogischen

² Die Angabe „P“ bezieht sich auf „Positionen“ bzw. Absätze der Interviews. Diese ergeben sich durch Sprecher:innenwechsel (s. S.133). Eine Position kann dabei durch Kodierungen nochmals in mehrere Segmente unterteilt sein.

Lehrkraft – auch hier wurde über die Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkraft diskutiert, da die Differenzierung der Leistungsüberprüfung gemäß dem dokumentierten Ablauf auch als Beratung verstanden werden könnte. Allerdings berichtet die interviewte Lehrkraft nicht von einer Beratung eigener Differenzierung, sondern von einer separaten Tätigkeit ihrer Kollegin, die dadurch aber an der Unterrichtsgestaltung beteiligt ist.

Da *situativer Austausch* als Kooperationsform und die indirekte *Unterrichtsgestaltung* der sonderpädagogischen Lehrkraft beide Propositionen umfasst, wurde die gesamte Passage mit diesen Kategorien kodiert, während die Aufgaben der JHST zwischen den beiden Propositionen wechseln. Hier lässt sich also erkennen, wie sich zwischen zwei Akteuren in einer Kooperationsbeziehung Aufgaben verteilen.

8.4 Sicherstellung wissenschaftlicher Gütekriterien

Die Entwicklung der Kategorien sowie deren Anwendungsschema wurden auf mehreren Wegen auf wissenschaftliche Güte geprüft. Für qualitative Forschungsdesigns zentriert sich die Anwendung wissenschaftlicher Gütekriterien auf die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* der Forschung (Steinke, 2017). Diese lässt sich den klassischen Gütekriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität jeweils unterschiedlich zuordnen.

Intersubjektive Gültigkeit lässt sich auf verschiedenen Wegen (annäherungsweise) erzielen: Durch ein transparentes und gut dokumentiertes Vorgehen, z.B. durch Log- oder Forschungstagebücher (Köpfer, 2013); durch „korrelative Gültigkeit“ im Sinne einer konstanten Rückbindung zu inhaltlich oder methodisch ähnlich ausgerichteter Forschung (Mayring, 2015, S. 126); oder durch „kommunikative Validierung“, im Sinne einer diskursiven Sicherung von Ergebnissen zwischen Forschenden und Expert:innen (ebd., S. 127). Speziell für die qualitative Inhaltsanalyse und damit für diese Arbeit besonders wichtig sind das konsensuelle Kodieren und die Übereinstimmungsprüfung (Kuckartz, 2018, S. 206; Mayring, 2015, S. 128; Steinke, 2017).

Das konsensuelle Kodieren ist qualitativ ausgelegt. Mindestens zwei Personen, idealiter ein Forschungsteam, sind gemeinsam in die Entwicklung und Anwendung der Kategorien einbezogen. Unstimmigkeiten werden in Kodiersitzungen thematisiert und im Konsens gelöst. Dieses Verfahren wird zur Sicherung der intersubjektiven Gültigkeit empfohlen, ist aber personal- und zeitintensiv und kann dementsprechend selten konsequent umgesetzt werden (Kuckartz, 2015, S. 211).

Die Übereinstimmungsprüfung wiederum ist eher quantitativ ausgerichtet und wird mit der Sicherung der Reliabilität assoziiert (ebd.). Übereinstimmungen beziehen sich entweder auf die Übereinstimmungen von Kodierungen eines Kodiers zu zwei Messzeitpunkten

(Intrakoderreliabilität) oder auf die Übereinstimmung von mindestens zwei Kodern, die unabhängig voneinander das gleiche Material kodieren (Interkoderreliabilität). Die Messung der Interkoderreliabilität ist dabei vorzuziehen. Denn für die qualitative Inhaltsanalysen gilt ein Forschungsdesign dann als reliabel, wenn andere Person als der oder die Forschende mit entsprechender Kenntnis des Forschungsdesigns zu gleichen Kodierungen gelangt wie der Forschende selbst. In der Regel wird daher nicht Reliabilität, sondern Übereinstimmung gemessen bzw. es wird von der Übereinstimmung auf Reliabilität geschlossen (Krippendorf, 2004). Die Übereinstimmung ließe sich aber ebenso dem Gütekriterium der Objektivität, also der Unabhängigkeit von der subjektiven Einschätzung des Forschenden, zuordnen (Mayring, 2015, S. 124).

Zudem verweist eine gute Übereinstimmung zwischen Kodern auch auf Validität, da ein Kategoriensystem in der Regel nicht konsistent anzuwenden ist, wenn nicht das gemessen würde, was auch gemessen werden soll. Übereinstimmungsprüfungen sind also von hoher Bedeutung für die Sicherstellung wissenschaftlicher Güte, aber auch zur Identifikation von Fehlannahmen, Unschärfen – sprich: der Exaktheit – sowie von besonders irritierenden und eventuell fruchtbaren Passagen in qualitativen Daten, sogenannten Fundstellen (ebd.).

Die Interkoderreliabilität wird meist über zwei Kennwerte bestimmt. Die wichtigsten sind die prozentuale Übereinstimmung und mindestens ein zufallsbereinigter Übereinstimmungskoeffizient. Basis für das unabhängige Kodieren ist das Kodiermanual, in welchem das Kategoriensystem, die Kategoriendefinition mit Ankerbeispielen und das Anwendungsschema dokumentiert sind. Damit dient das Manual ebenfalls der Indikation bzw. Dokumentation des Forschungsprozesses und stellt im Falle theoretisch begründeter Kategorien zu Teilen die „korrelative Gültigkeit“ zwischen Kategoriensystem und Forschungsstand her (s.o.).

Die Übereinstimmungsprüfung durch zwei unabhängige Koder stellt also mehr als nur die Reliabilität der Erhebung dar. Unabhängiges Kodieren muss dabei nicht für das gesamte Datenmaterial erfolgen – Richtwert ist eine unabhängige Kodierung von ca. 10% des Materials (Jatzwauk, 2007, S. 89). Da im hier vorliegenden Fall aber eine Kombination aus konsensuellem und unabhängigem Kodieren gewählt wurde, hat sich der Anteil unabhängig kodierten Datenmaterials erhöht. Fiel die Übereinstimmung zu niedrig aus, wurden Uneinigkeiten entsprechend aufgearbeitet, das Manual angepasst und das Verfahren an noch unkodierten Daten wiederholt. Final wurden 9 von 20 Interviews unabhängig kodiert, also ca. 45% der Daten.

Da die Übereinstimmungsprüfung parallel zum Erhebungsprozess verlief, sind allerdings nicht alle induktiven Kategorien im Konsens gebildet worden. In die finale Übereinstimmungsprüfung sind 59 der 93 Kategorien eingeflossen. Es wurde also eine Mischung aus konsensuellem und unabhängigem Kodieren gewählt.

Logik und Grundlagen der Übereinstimmungsprüfung werden in der Folge dargestellt.

8.4.1 Prozentuale Übereinstimmung und Übereinstimmungskoeffizienten

Die relative Übereinstimmung (*Proportion of Agreement, PA*) bildet den Anteil übereinstimmender Kodierurteile (NA , $A=Agreement$) an den insgesamt vorgenommenen Kodierungen ab. Letztere sind die Summe der übereinstimmenden und nicht übereinstimmenden Kodierurteile (ND , $D=Disagreement$). Folgende Formel zeigt die Berechnung der PA:

$$PA = \frac{NA}{(NA + ND)} * 100$$

Um die Möglichkeit auszuschließen, dass die Koder nur zufällig übereinstimmen, wurden zufallskorrigierte Übereinstimmungskoeffizienten entwickelt. Für die Berechnung eines zufallskorrigierten Übereinstimmungsmaßes gibt es unterschiedliche Ansätze, die sich im Wesentlichen in der Berechnung des Zufallswertes unterscheiden (Krippendorff, 2004). Darüber hinaus lassen sich nicht alle Koeffizienten für alle Forschungsdesigns gleichermaßen sinnvoll einsetzen.

Die populärsten Übereinstimmungskoeffizienten bei qualitativen oder quantitativen inhaltsanalytischen Forschungsdesigns sind *Kappa*-Koeffizienten (κ , Cohen, 1960; Brennan & Prediger, 1981). Sie setzen nominal skalierte Daten und zwei Koder voraus, wurden aber auch für mehrere Koder und ordinale Daten modifiziert (Fleiss & Cohen, 1973). Da im vorliegenden Fall die Übereinstimmung von nur zwei Kodern gemessen wurde, wird die Darstellung an dieser Stelle auf Cohens Kappa sowie Kappa nach Brennan und Prediger (1981) als einer Alternative zu Cohens Kappa beschränkt.

Kappa wird in beiden Fällen nach derselben Formel berechnet:

$$\kappa = \frac{Po - Pc}{1 - Pc}$$

Po (*Proportion of observed agreement*) steht dabei für die beobachtete relative Übereinstimmung zwischen beiden Kodern. Pc (*proportion of chance agreement*) für die zufällige Übereinstimmung. Po wird ähnlich wie die prozentuale Übereinstimmung berechnet, d.h. die übereinstimmenden Kodierurteile werden durch die Summe aller (übereinstimmenden und nicht-übereinstimmenden) Urteile geteilt. *Kappa* kann Werte zwischen -1 und 1 annehmen. Ein Wert von 1 ergibt sich für eine perfekte Übereinstimmung, bzw. den Fall, dass die Gesamtzahl der Kodierurteile identisch ist mit der Zahl der übereinstimmenden Kodierurteile. Ein Wert von -1 bildet hingegen eine vollständige Nicht-Übereinstimmung ab.

Die alternativen Berechnungen von Kappa unterscheiden sich danach, ob der Zufallswert auf Basis der beobachteten Übereinstimmung berechnet wird (Cohens Kappa) oder auf Basis der möglichen Nicht-Übereinstimmung (Kappa nach Brennan und Prediger).

In der vorliegenden Arbeit wurde Kappa nach Brennan und Prediger als Übereinstimmungskoeffizient gewählt.

Neben inhaltlicher Kritik an Cohens-Kappa (Krippendorff, 2004; Kuckartz & Rädicker, 2022; Syed & Nelson, 2015) bezüglich der Zufallsberechnung basierend auf der beobachteten Übereinstimmung, ist der Koeffizient nur schwer mit dem gewählten teilexplorativen Forschungsdesign vereinbar. Denn Cohens Kappa funktioniert am besten in quantitativen Inhaltsanalysen (Krippendorff, 2004), u.a. weil die Berechnung fixe Beurteilungsobjekte und eine gleiche Anzahl an Kodierungen zwischen den Kodern voraussetzt.

Die hier gewählte Übereinstimmungsprüfung dagegen ließ die Koder frei und wenn inhaltlich angemessen mehrfach kodieren, woraus in der Regel Unterschiede in den gewählten Beurteilungseinheiten (durch freie Segmentierung) sowie der Anzahl der Kodierungen folgen (Kuckartz 2018, S. 211).

Cohens Kappa berechnet den Zufallswert (P_c) auf Basis der Randsumme einer Kreuztabelle. Die Kreuztabelle bildet alle Kodierurteile von beiden Kodern ab, die an denselben Beurteilungsobjekten in gleicher Anzahl getätigt werden – der Fall, dass ein Koder eine Kodierung vorgenommen hat, der andere jedoch nicht, ist nicht möglich (Jatzwauk, 2007, S. 89). Bei elaborierten Kategoriensystemen (in diesem Fall 59 Kategorien) wird eine solche Kreuztabelle bei unklaren Beurteilungseinheiten darüber hinaus schwer handhabbar.

Diese Schwierigkeiten lassen sich zwar umgehen, z.B. durch eine Vorauswahl von zu analysierenden Segmenten, eine separate und dichotomisierende Prüfung pro Kategorie (Verwendung von Kategorie A oder Nicht-Verwendung von Kategorie A am betreffenden Segment) oder größeren Kodierrichtlinien (z.B. Code-High-Regelungen oder Kodierungen nur mit Oberkategorien); dadurch verschöbe sich jedoch der Sinn der Übereinstimmungsprüfung: Das Ziel der Übereinstimmungsprüfung ist im vorliegenden Falle nicht die Beurteilung einzelner Segmente hinsichtlich der Frage, ob Kooperation *oder* Aufgaben beruflicher Akteure in einzelnen Passagen im Vordergrund stehen, sondern *wie* Lehrkräfte im binationalen Vergleich Aufgaben und Verantwortungsbereiche zwischen beruflichen Akteuren fallbezogen aufteilen.

Daher wurde der Kappa-Koeffizient nach Brennan und Prediger (1981) als Übereinstimmungsmaß gewählt. Dieser basiert auf der Annahme, dass es umso unwahrscheinlicher wird, rein

zufällig in der Anwendung einer Kategorie übereinzustimmen, je mehr Kategorien zur Auswahl stehen.

Die Anzahl der verwendeten Kategorien ist immer gleich der Anzahl der möglichen Übereinstimmungen. Pro zur Auswahl stehenden Kategorie gibt es jeweils eine Möglichkeit der Übereinstimmung. Allerdings steigen mit zunehmender Anzahl an Kategorien die Möglichkeiten der Nicht-Übereinstimmung. Bei zwei Kategorien z.B. gibt es zwei Fälle der Übereinstimmung (beide Rater verwenden Kategorie A bzw. Kategorie B) und zwei Fälle der Nicht-Übereinstimmung, also vier Fälle insgesamt. Bei drei Kategorien gibt es dementsprechend für drei Kategorien mögliche Übereinstimmungen, aber schon sechs Fälle der Nicht-Übereinstimmung, also neun Fälle insgesamt.

Der Zufallswert ergibt sich also nicht aus der tatsächlichen (Nicht-)Übereinstimmung, sondern aus der möglichen Nicht-Übereinstimmung im Verhältnis zur tatsächlichen Übereinstimmung. Die zufällige Übereinstimmung ergibt sich dann aus der Formel $P_c = n/n^2$ oder gekürzt $1/n$, wobei n für die Anzahl der Kategorien steht. Im Falle ungleicher Kodierungen am selben Segment (oder wenn nur eine Kategorie geprüft wird) wird die Formel um eine gewissermaßen fiktive Kategorie der Nicht-Verwendung (der einen Kategorie bzw. der Nicht-Verwendung einer Kategorie am selben Segment) ergänzt und lautet $1/(n+1)^2$. Das ist z.B. dann der Fall, wenn ein Koder ein Segment kodiert, welches der andere Koder nicht kodiert hat.

Durch diese Art der Berechnung ergeben sich zwei zentrale Unterschiede zu Cohens Kappa: Zum einen ist für den Zufallswert nicht mehr entscheidend, in welcher bzw. in welchen Kategorie(n) die Koder wie häufig nicht übereinstimmen, sondern nur, *dass* sie nicht übereinstimmen; zum anderen können kodierte Segmente als Basis für die Übereinstimmungsprüfung verwendet werden und nicht mehr vorab feststehende Beurteilungsobjekte (Kuckartz 2015, S. 212).

Sofern ein Koder ein Segment kodiert hat, wird geprüft, ob der zweite Koder dieselbe, eine andere oder gar keine Kodierung an diesem Segment vorgenommen hat. Um der Schwierigkeit ungleich langer Kodierungen zu begegnen, kann zudem ein Konfidenzintervall bestimmt werden, durch welches kleinere Abweichungen in der Länge der Kodierung nicht mehr direkt als Nicht-Übereinstimmung gelten.

Durch die Berechnung von Kappa nach Brennan und Prediger werden nur kodierte Segmente verglichen, der Fall einer Nicht-Kodierung eines Segmentes durch beide Koder ist ausgeschlossen. Schließlich lassen sich auch Mehrfachkodierungen (Kuckartz 2018, S. 211) in die Übereinstimmungsprüfung integrieren: Das entsprechende Segment wird dann für jede Kodierung

einzelnen auf Übereinstimmung geprüft und mit den Kodierungen des anderen Kodiers verglichen (Rädicker & Kuckartz, 2019).

Tabelle 2: Fälle möglicher (Nicht-)Übereinstimmung bei unabhängigem Kodieren und freier Segmentierung

		Koder 1	
Koder 2	Kodiertes Segment	Nicht kodiertes Segment	
Kodiertes Segment	Feld a:	Feld b:	
	Übereinstimmung; beide Koder haben das gleiche Segment gleich kodiert	Nicht-Übereinstimmung; Koder 1 hat ein Segment nicht kodiert, das Koder 2 kodiert hat	
Nicht kodiertes Segment	Feld c:	Feld d = 0	
	Nicht-Übereinstimmung; Koder 2 hat ein Segment nicht kodiert, das Koder 1 kodiert hat.	(Nicht Kodierungen durch beide Koder sind nicht möglich)	

Anmerkung. In Anlehnung an Rädicker und Kuckartz, 2019, S.302

Die Überprüfung verläuft separat für die kodierten Segmente der beiden Koder. Zuerst werden Kodierungen von Koder 1 auf (Nicht-)Übereinstimmungen mit Kodierungen von Koder 2 geprüft. Basis sind die kodierten Segmente, mehrfach kodierte Segmente werden pro Kodierung jeweils einzeln geprüft. Danach werden Kodierungen von Koder 2 auf (Nicht-)Übereinstimmungen geprüft, wieder für jede Kodierung einzeln. Wenn Koder 1 ein Segment mit einer anderen Kategorie versehen hat als Koder 2, geht diese Nicht-Übereinstimmung also doppelt in die Berechnung ein. Denn Koder 1 kodiert ein Segment, welches Koder 2 nicht kodiert; und im zweiten Durchlauf wird gemessen, dass Koder 2 ein Segment kodiert hat, das Koder 1 nicht kodiert hat.

Auf diese Weise lassen sich die Übereinstimmungen und Nicht-Übereinstimmungen in einer Vier-Felder-Kreuztabelle aggregieren (s. Tabelle 2). Diese bildet eine Möglichkeit der Übereinstimmung ab (Feld a), die in der gleichen Kodierung eines (je nach Konfidenzintervall) identischen Segments besteht. Zudem ergeben sich zwei Felder möglicher Nicht-Übereinstimmung (b und c): Koder 1 verwendet eine Kodierung, die Koder 2 nicht vergeben hat und Koder 2 verwendet eine Kodierung, die Koder 1 nicht vergeben hat. Das vierte Feld (d) bleibt leer, weil

es die Nicht-Verwendung einer Kodierung durch beide Koder abbilden würde, die in diesem Verfahren ausgeschlossen ist – Basis sind schließlich kodierte Segmente.

8.4.2 Übereinstimmungsprüfung

Um dem teilexplorativen Charakter des Forschungsdesigns Rechnung zu tragen, wurde die Reliabilitäts- bzw. Übereinstimmungsprüfung durch die Kombination unabhängigen und konsensuellen Kodierens umgesetzt – wobei sich die finalen Kennwerte nur auf unabhängig kodierte Segmente beziehen. Auf Basis des Kodiermanuals wurde ein zweiter Koder geschult, der unabhängig vom Forschenden ausgewählte Stellen des Materials (Fundstellen) kodiert hat. Wie oben (Abschn. 7.1) beschrieben, fand die Übereinstimmungsprüfung parallel zur laufenden Erhebung statt und nahm einen längeren Zeitraum ein (ca. 15 Monate). Der zweite Koder wechselte in dieser Zeit einmal.

Da die Phasen drei bis sechs der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse rekursiv verlaufen, wurde die Übereinstimmungsprüfung in die Phasen des ersten Kodierdurchlaufs (Phase drei), der Bildung induktiver Kategorien und Anpassungen des Manuals (Phase fünf) und weiteren Kodierdurchläufen (Phase sechs) integriert. Zur finalen Prüfung des unabhängigen Kodierens sind 59 Kategorien eingeflossen. Später gebildete Kategorien wurden anhand der neu geführten Interviews gebildet.

Nachdem ca. 45% der Daten nach diesem Verfahren unabhängig kodiert wurden, wurden mit dem Datenanalyseprogramm MAXQDA die prozentuale Übereinstimmung sowie der Kappa-Koeffizient berechnet. Für die prozentuale Übereinstimmung gibt es dabei drei Berechnungsmöglichkeiten:

- 1) Übereinstimmung in der Verwendung von Kategorien, gezählt pro kodiertem Dokument (d.h. pro Interviewtranskript). Hier ergab sich eine prozentuale Übereinstimmung von 74,07% über neun Dokumente (92,22%, wenn nicht verwendete Kategorien als Übereinstimmung gewertet werden)
- 2) Übereinstimmung in der Häufigkeit verwendeter Kategorien, gezählt pro kodiertem Dokument: 40,74% (82,22%, wenn nicht verwendete Kategorien als Übereinstimmung gewertet werden). Dieser Übereinstimmungswert fällt gering aus, da hier nur dann eine Übereinstimmung vorliegt, wenn dieselbe Kategorie exakt gleich oft pro Dokument von den Kodern verwendet wird, um als *eine* Übereinstimmung gewertet zu werden.

- 3) Bezogen auf die Übereinstimmung an allen kodierten Segmenten: 63% bei einem Toleranzbereich von 50%, 47% bei einem Toleranzbereich von 80%³. Dieser Übereinstimmungswert bildet die Basis für die Berechnung des Kappa-Wertes.
- 4) Basierend auf der Übereinstimmung an den kodierten Segmenten ergab sich ein Kappa-Wert von 0,62 (50% Toleranz) bzw. 0,46 (80% Toleranz). Der Zufallswert fällt bei 59 Kategorien mit 0,02 gering aus, sodass der Kappa-Wert nahezu der prozentualen Übereinstimmung an kodierten Segmenten entspricht. Nach Landis und Koch (1977) bzw. Wirtz und Kasper (2002) entsprechen Werte zwischen 0,6 und 0,74 einer „guten“, Werte zwischen 0,4 und 0,59 einer „mäßigen“ Übereinstimmung. Die Einschätzung hängt aber immer vom gewählten Forschungsdesign und der Forschungsfrage ab. Der Unterschied je nach Toleranzgrenze zeigt, dass viele kurze Kodierungen vorgenommen wurden, bei denen geringe Unterschiede in der gewählten Länge der Kodierung zu Unterschieden in der Übereinstimmung führen.
- 5) Gleichzeitig zeigt die Differenz zwischen der prozentualen Übereinstimmung je nach Berücksichtigung der verwendeten oder nicht-verwendeten Kategorien, dass von den 59 Kategorien viele pro Dokument nicht verwendet wurden. D.h. fallbezogen standen nicht alle Teile des Kategoriensystems gleichermaßen im Vordergrund (s. Abschnitt 9.1).

Im Anschluss an die Übereinstimmungsprüfung wurde das restliche Material (ca. 55%) solitär kodiert. Im Zuge der Auswertung des restlichen Materials wurden induktive Unterkategorien gebildet, die nicht in die Übereinstimmungsprüfung eingeflossen sind – daher erklärt sich der Unterschied zwischen den verwendeten Kategorien in der Übereinstimmungsprüfung und den oben beschriebenen.

³ Der Toleranzbereich ist wichtig, wenn beide Koder die Dokumente selbst segmentieren, d.h. Anfang und Ende einer Kodierung selbst bestimmen können. Er gibt an, wie stark sich die vorgenommenen Segmentierungen gleichen bzw. überlappen müssen, damit sie als Übereinstimmung gelten. Bei 100% müssen Kodierungen in exakt der gleichen Länge erfolgen, um als Übereinstimmung gewertet zu werden – Abweichungen von nur einer Leerstelle oder einem Satzzeichen würden nicht mehr als Übereinstimmung gezählt. Daher wird in der Regel ein Toleranzbereich gesetzt, der unterschiedlich großzügig angesetzt werden kann (Kuckartz, 2018).

9 Ergebnisse

Die Kodierung und anschließende Auswertung wurde dem Forschungsinteresse folgend in mehreren Schritten vorgenommen. Ausgehend von den Vignetten wurden die interviewten Lehrkräfte gebeten, pädagogisch-didaktische Implikationen für ihren eigenen Unterricht darzustellen sowie die Rolle weiterer beruflicher Akteure und ihre Zusammenarbeit zu beschreiben. Dementsprechend lässt sich die Auswertung der beruflichen Rollen unterteilen in die Beschreibung eigener Aufgabenbereiche, die Beschreibung der Aufgabenbereiche anderer beruflicher Akteure und schließlich in die Beschreibung der Zusammenarbeit in diesen Aufgabenbereichen. Da die drei Oberkategorien *inklusionsbezogene Wertungen*, *Kontextbedingungen* sowie *Nicht zu kodieren* nicht Kern des Forschungsinteresses sind, werden sie nur insofern berücksichtigt, wie sie zum Verständnis oder zur Vertiefung der Fragestellungen beitragen. Sie werden zudem in der Diskussion mitberücksichtigt.

Weitere Besonderheiten ergeben sich für die Auswertung aus dem Sample: Zum einen sind die interviewten Lehrkräfte sowohl Regelschullehrkräfte (in Alberta *Junior-High-School-Teacher*) und sonderpädagogische Lehrkräfte (in Alberta Unterstützungslehrkräfte bzw. *Classroom Support Teacher*, ein *Learning Coach* und ein *Special Education Teacher*). Damit fällt die Auswertung eigener Aufgabenbereiche entweder in die Kategorie der Regelschullehrkräfte oder der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Zudem enthalten beide Kategorien Fremdzuschreibungen über die jeweils andere Lehramtsdisziplin. Daher muss bei der Auswertung der Oberkategorien *Regelschullehrkräfte* und *sonderpädagogische Lehrkräfte* die Lehramtsausrichtung bzw. Position der jeweils interviewten Lehrkraft mitberücksichtigt werden.

Zum anderen besteht das Forschungsinteresse nicht allein in einer binational-vergleichenden Beschreibung vorgegebener, feststehender Aufgabenbereiche, sondern versucht Aufgabenverteilungen in und durch Interaktion zwischen verschiedenen Akteuren zu erfassen. Letztere ergeben sich durch Mehrfachkodierungen („Konfigurationen“, Kuckartz 2018, S. 120) von Passagen, die – oftmals von den Vignetten ausgehend – sowohl Kooperationsformen als auch Beteiligungen verschiedener Akteure an der Zusammenarbeit sowie ihre Aufgaben in der Zusammenarbeit beschreiben.

Die Ergebnisse werden daher in mehreren Abschnitten präsentiert, die vom gängigen Auswertungsschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse abweichen (Kuckartz 2018, S. 118ff). Zuerst werden fallbezogene Besonderheiten der einzelnen Interviews dargestellt. Diese beeinflussen bzw. erklären, warum in einzelnen Interviews bestimmte thematische Schwerpunkte gegenüber anderen Interviews überwiegen. Insbesondere betreffen fallspezifische

Besonderheiten das jeweils gewählte Inklusionskonzept bzw. die Arbeitsweise der interviewten Lehrkräfte in NRW und Alberta.

Der zweite Abschnitt nähert sich den Ergebnissen über eine quantitative Verteilung der Kodierungen in den Oberkategorien an. Zusätzlich nähert sich dieser Abschnitt der Frage an, welche Aufgabenbereiche von welchen Berufsgruppen von den interviewten Lehrkräften *ohne* Bezüge zu Kooperation oder in Überschneidung zu anderen beruflichen Akteuren genannt werden.

Diese Aufgabenbeschreibungen ohne Bezüge zu Kooperation oder anderen beruflichen Akteuren erfolgt darauf aufbauend im dritten Abschnitt. Die Auswertung erfolgt hier über Kodierungen mit bzw. innerhalb der vier Oberkategorien *Regelschullehrkräfte*, *Sonderpädagogische Lehrkräfte*, *Assistenzkräfte* und *weitere berufliche Akteure*. Ausgewertet werden hier nur Kodierungen ohne Überschneidungen mit der Kategorie *Kooperation* und/oder anderen Berufsgruppen. Der Fokus liegt hier auf „solitären“ Aufgabenbeschreibungen, Überschneidungen zu anderen beruflichen Akteuren oder Kooperation werden vorerst ausgeklammert.

Überschneidungsbereiche werden hier in zwei Fällen berücksichtigt: Wenn sich Überschneidungen innerhalb der Aufgabenbereiche einzelner Berufsgruppen ergeben; oder wenn sich die Beschreibung von Aufgabenbereichen mit *inklusionsbezogenen Einstellungen* bzw. *Kontextbedingungen* überschneiden. Diese zwei Kategorien bilden nicht das Kerninteresse der Arbeit, verknüpfen sich in einigen Interviewpassagen aber in inhaltlich relevanter Weise z.B. mit der Unterrichtsgestaltung. Die Kategorie *Kontextbedingungen* liefert zudem „enge Kontextanalysen“ (Mayring, 2015, S. 90), die speziell für internationale Vergleichsstudien zum Verständnis von Berufsrollen und deren Ausgestaltung wichtig sind.

Im vierten Teil des Kapitels liegt der Fokus auf der Auswertung der Kooperationskategorie. Diese beinhaltet in den meisten Fällen Beteiligungen und Beschreibungen der jeweiligen Berufsgruppen, sodass sich über die Kooperation vermittelt die Verantwortungsbereiche der Akteure in Kooperation darstellen lassen. Getrennt wird die Darstellung jeweils nach Bundesland bzw. Provinz, wenn sich hinreichend Unterschiede in der ausgewerteten Kategorie ergeben. Sofern sich durch die berufliche Position Besonderheiten ergeben, werden diese ebenfalls berücksichtigt. Neben der Überschneidung zwischen den Kategorien *Kooperation* und denen der beruflichen Akteure, wird in diesem Abschnitt zudem die Überschneidung innerhalb der Kategorie *Kooperation* berücksichtigt. Zudem werden auch hier *Inklusionsbezogene Einstellungen* und *Kontextbedingungen* berücksichtigt, wenn sie zur Erklärung oder Interpretation bestimmter Aussagen beitragen können.

9.1 Fallbesonderheiten

Zur Einordnung und Diskussion der Ergebnisse ist es wichtig, einige Kontextinformationen zu den einzelnen Interviews zu erwähnen. Diese bestimmen maßgeblich Aspekte der Rollenverteilung, der Arbeitsweise sonderpädagogischer Lehrkräfte und des Unterstützungspersonals. Dementsprechend sind sie wichtig für die Frage nach alleinigen (solitären) oder kollektiv umgesetzten Strategien im Umgang mit inklusionsbezogenen Herausforderungen. Grundlage der folgenden Fallbeschreibungen sind Postskripte bzw. Fallzusammenfassungen der Interviews einerseits, andererseits Kontextinformationen der interviewten Lehrkräfte selbst (Mayring, 2015, S. 90). Diese wurden mit der Kategorie *Kontextbedingungen* kodiert, sodass hier auf einige Aspekte der Auswertung vorgegriffen wird.

Besonders für das NRW-Sample unterscheiden sich die einzelschulischen Inklusionskonzepte. Zur Einordnung der jeweils gewählten sonderpädagogischen Förderstrategie werden die sechs von Textor (2018) unterschiedenen Modelle inklusiver Schulorganisation genutzt: Der „Gemeinsame Unterricht in „Integrationsklassen“, die „Sonderpädagogische Grundversorgung“, Pull-Out-Modelle, Kooperationsklassen, Einzelintegration und die „graue“ oder „stille“ Inklusion (ebd., S. 113).

Im vorliegenden Sample berichten die interviewten Lehrkräfte von verschiedenen Organisationsformen. In den Interviews 2-5 wurde besonders ein Pull-Out-Modell im Sinne einer Zentralisierung der Ressource Sonderpädagogik in einem „Ankerplatz“ beschrieben – dieser bündelt die sonderpädagogischen Material- und Personalressourcen. Hier werden vorwiegend, aber nicht ausschließlich Schüler:innen mit SPF in externer Differenzierung in den Hauptfächern unterrichtet. Die Schüler:innen mit SPF sind ansonsten auf alle Klassen eines Jahrgangs verteilt. Sonderpädagog:innen bieten zudem Beratung für Unterrichtsgestaltung und Materialdifferenzierung an oder unterstützen nach Absprache Regelschullehrkräfte zeitweise im Unterricht. Hier lässt sich also ein Schwerpunkt auf einer Pull-Out-Organisation feststellen, der aber Anteile einer sonderpädagogischen Grundversorgung aufweist.

Der Gemeinsame Unterricht in Integrationsklassen wurde ebenfalls in vier Interviews berichtet (Interviews sechs, sieben, 18, 20). Diese Organisationsform bündelt Schüler:innen mit SPF in einzelnen Klassen mit einer etwas geringeren Klassenstärke und erhöhten Personalressourcen. Wenn möglich unterrichten zwei Lehrkräfte diese Klassen. Idealerweise besteht die Doppelbesetzung aus einer Regelschul- und einer sonderpädagogischen Lehrkraft. In den vorliegenden Fällen konnten durchgängige Doppelbesetzungen nicht immer gewährleistet werden, weder

durch zwei Regelschullehrkräfte noch durch eine Regelschul- und eine sonderpädagogische Lehrkraft. Daher wurden Ressourcen eher auf eine Doppelbesetzung in den Hauptfächern gelenkt und teilweise sonderpädagogische Beratung angeboten (I_18, I_20). In den Nebenfächern sind auch in diesem Modell die Regelschullehrkräfte entweder auf Unterstützung von Schulbegleitungen angewiesen oder gestalten den Unterricht für alle Schüler:innen mit außerunterrichtlicher Unterstützung solitär (Interviews sechs, sieben, 18).

Interview 20 fand an einer Schule statt, an der sich die Organisation sonderpädagogischer Förderung nach Förderbedarf unterscheidet: Für die Schüler:innen mit SPF-Lernen oder GE wurde Gemeinsamer Unterricht in Integrationsklassen umgesetzt, die Schüler:innen mit SPF-ESE wurden auf alle Klassen verteilt, um Kumulationen ähnlicher pädagogischer Herausforderungen zu vermeiden. Während die Integrationsklassen doppelt besetzt sind, werden für die Regelschullehrkräfte der übrigen Klassen Beratungsstunden durch sonderpädagogische Lehrkräfte zur Verfügung gestellt.

Interview eins und 19 entsprechen am ehesten einer sonderpädagogischen Grundversorgung. Hier arbeiten für eine Sekundarschule zwei sonderpädagogische Lehrkräfte weitestgehend in der Rolle von Klassen- und Fachlehrkräften, bieten aber Beratung nach Bedarf an. Die Schule unterrichtet im integrativen Spektrum vorwiegend Schüler:innen mit SPF-ESE und Lernen.

Die Integrationsklassen werden im gesamten Sample durchgehend als „Inklusionsklassen“ bezeichnet und unterstreichen die Gleichsetzung von Integration und Inklusion in der Praxis in NRW nochmals. Verbindendes Merkmal in der Umsetzung ist zum einen die Priorisierung von Hauptfächern im Einsatz sonderpädagogischer Personalressourcen, zum anderen ein direkter Unterrichtsbezug der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Gruppe der Schüler:innen mit SPF (speziell im Falle des SPF-Lernen).

In Alberta finden sich über die 10 Interviews vier Formen der inklusiven Schulorganisation. Da – wie eingangs erwähnt – die Anwesenheit sonderpädagogischer Lehrkräfte an *Junior-High-Schools* nicht vorausgesetzt werden kann, lassen sich diese Modelle nicht wie in NRW vorwiegend nach der Organisation der sonderpädagogischen Ressourcen an der Regelschule unterscheiden.

Daher lässt sich das Sample zuerst entlang der Frage einteilen, ob und welche sonderpädagogische Unterstützung schulintern vorhanden ist. Interviews acht und neun wurden mit JHS-Lehrkräften an Schulen geführt, an denen es keine schulinterne sonderpädagogische Unterstützung gibt (bei Interview acht: nicht mehr). Interview zehn wurde mit einer JHS-Lehrkraft geführt, die Unterstützung durch einen *Learning Coach* hat. Interview 15 wurde mit einem *Learning Coach* an einer JHS geführt. Die Interviews zwölf, 13, 14, 16 und 17 wurden mit *Classroom*

Support Teacher geführt, die alle im selben Schuldistrikt arbeiten. Hier sind Elementar-, Primarstufe und JHS kombiniert (*K-8-School*).

Bei Anwesenheit einer Unterstützungslehrkraft (LC oder CST) entspricht die Organisationsform am ehesten einer sonderpädagogischen Grundversorgung. Diese wird aber auch in den Interviews sichergestellt, in denen keine Unterstützungslehrkräfte anwesend sind – hier sind lediglich die Einzelaufgaben anders verteilt: Unterricht und Förderplanung fallen in den Verantwortungsbereich der JHS-Lehrkräfte mit Unterstützung durch Assistenzkräfte; die Förderplanung ist teilweise zwischen Schulleitungsteam und Lehrkräften arbeitsteilig aufgeteilt (I_8); Diagnostik und Beratung erfolgt durch schulexterne Stellen, teilweise unter Begleitung weiterer, therapeutisch oder sozialpädagogisch ausgerichteter Berufsgruppen.

Zudem berichtet die Lehrkraft in Interview acht von einem Modell ähnlich den Integrationsklassen, die allerdings nicht durch sonderpädagogische, sondern inklusionserfahrene Regelschullehrkräfte betreut werden. Personelle Unterstützung ist hier vor allen Dingen eine Assistenzkraft in Form einer Klassenassistenz, welche Klassen (*homerooms*) mit vielen Schüler:innen mit IPP/SEN zugeordnet ist.

Im Alberta-Sample hebt sich Interview elf deutlich vom Rest des Samples ab. Die interviewte Lehrkraft arbeitet als *Special Education Teacher* (SET) in einem *Self-Contained-Classroom* (SCC), welcher der Idee nach wie eine Kooperationsklasse funktionieren sollte. Interview 11 zeigt aber, dass der SCC vom Schulalltag der restlichen JHS bis auf sehr wenige Ausnahmen abgeschnitten ist. Für den SCC gelten zudem besondere Personalbedingungen: Die 30 Schüler:innen, die unter das Label der *severe cognitive disabilities* fallen, werden von zwei SETs unterrichtet und von sechs EAs unterstützt. Zudem sind in regelmäßigen Abständen externe, spezialisierte Berufsgruppen in den Unterricht involviert. Der Fall des SCCs ist in Alberta der einzige, in welchem durchgängige Doppelbesetzungen einer Klasse durch Lehrkräfte berichtet wird.

Auf die Besonderheiten der einzelnen Fälle wird im Zuge der Auswertung rückverwiesen.

9.2 Kodierhäufigkeiten in den Oberkategorien

Die transkribierten Interviews (Dokumente) lassen sich nach Lehramtsausrichtung der interviewten Lehrkraft und Bundesland/Provinz in vier Gruppen einteilen. Tabelle 3 zeigt die insgesamt vorgenommenen Kodierungen zusammengefasst nach Oberkategorien, aufgeteilt nach Ausrichtung der Lehrtätigkeit (Regelschullehrkraft/*JHST*, sonderpädagogische Lehrkraft/sonderpädagogisch orientierte Lehrkraft) der interviewten Lehrkraft und Bundesland/Provinz (NRW/Alberta). Um dem schiefen Sample mit einem Überhang an Interviews mit

Regelschullehrkräften in NRW und einem Überhang an Interviews mit sonderpädagogisch orientierten Lehrkräften in Alberta zu begegnen, ist neben der absoluten Anzahl der Kodierungen in der jeweiligen Dokumentgruppe die Anzahl der durchschnittlichen Kodierungen pro Dokument der jeweiligen Dokumentgruppe in Klammern angegeben.

Dadurch lässt sich z.B. erkennen, dass Kooperation in den Interviews mit JHSTs absolut zwar deutlich weniger als in den Interviews mit sonderpädagogisch ausgerichteten Lehrkräften in Alberta kodiert wurde (59 vs. 152), im Durchschnitt pro Dokument aber ähnlich häufig (19, 67 vs. 20,29).

Aus der Tabelle lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- 1) Den Zeilensummen lässt sich entnehmen, dass die Kategorien *Kooperation*, *Regelschullehrkräfte* und *sonderpädagogische Lehrkräfte* inhaltliche Schwerpunkte der jeweiligen Interviews gewesen sind. *Assistenzkräfte* und *inklusionsbezogene Wertungen* wurden ungefähr gleich oft kodiert, gefolgt von *Kontextbedingungen* und der Residualkategorie *Nicht zu kodieren*; am wenigsten häufig wurde die Kategorie *weitere berufliche Akteure* verwendet.
- 2) Kooperation wird am wenigsten in den Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften in NRW thematisiert, ansonsten wurde die Kategorie häufig und pro Dokument in den übrigen Dokumentgruppen in etwa gleich oft kodiert.
- 3) Eigene Aufgabenbereiche bzw. Aussagen über die eigene Lehramtsdisziplin werden öfter thematisiert als die Aufgabenbereiche anderer Berufsgruppen; d.h. Kodierungen über *Regelschullehrkräfte* wurden (länderübergreifend) besonders in Interviews mit Regelschullehrkräften kodiert, Kodierungen über *sonderpädagogische Lehrkräfte* wurden öfter in Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften vorgenommen.
- 4) *Assistenzkräfte* wurden ungefähr gleich oft in NRW und Alberta thematisiert, besonders häufig aber in Interviews mit Regelschullehrkräften in NRW und sonderpädagogischen Lehrkräften in Alberta. Während die höhere Kodierdichte bei sonderpädagogischen Lehrkräften in Alberta durch die stärker koordinierende Rolle der Unterstützungslehrkräfte erklärt werden könnte, muss die hohe Ausprägung in Interviews mit Regelschullehrkräften in NRW inhaltlich genauer untersucht werden (Abschnitt 9.3.3, 9.4)
- 5) *Weitere berufliche Akteure* wurden insgesamt wenig, aber in Alberta deutlich häufiger als in NRW thematisiert, speziell von Regelschullehrkräften in Alberta.

Tabelle 3: Kodierhäufigkeiten, zusammengefasst nach Oberkategorien, getrennt nach Dokumentgruppe

Oberkategorie	Dokumentgruppe				Summe
	Regelschullehrkräfte NRW (n=7)	Sonderpädagogische Lehrkräfte NRW (n=3)	Junior-High-School- Teacher Alberta (n=3)	Sonderpädagogisch orientierte Lehrkräfte Alberta (n=7)	
Kooperation	158 (22,57)	42 (14)	59 (19,67)	142 (20,29)	401 (20,05)
Regelschullehrkräfte	205 (29,29)	27 (9)	89 (29,67)	117 (16,71)	438 (21,9)
Sonderpädagogische Lehrkräfte	105 (15)	82 (27,33)	20 (6,67)	269 (38,43)	476 (23,8)
Assistenzkräfte	71 (10,14)	20 (6,67)	19 (6,33)	71 (10,14)	181 (9,05)
Weitere berufliche Akteure	23 (3,29)	6 (2)	23 (7,67)	47 (6,71)	99 (4,95)
Kontextbedingungen	55(7,86)	23 (7,67)	22 (7,33)	65 (9,29)	165 (8,25)
Inklusionsbezogene Wertungen	111 (15,86)	13 (4,33)	14 (4,67)	45 (6,43)	183 (9,15)
Nicht zu kodieren	65 (9,29)	20 (6,67)	19 (6,33)	48 (6,86)	152 (7,6)
Summe	793 (113,29)	233 (77,67)	265 (88,33)	804 (114,86)	2095 (104,75)

Anmerkung. In den Zellen werden absolute Kodierhäufigkeiten pro Dokumentgruppe, in Klammern die durchschnittlichen Kodierungen in den jeweiligen Oberkategorien pro Dokument einer Dokumentgruppe dargestellt

- 6) *Inklusionsbezogene Wertungen* wurden deutlich häufiger in NRW, besonders in Interviews mit Regelschullehrkräften, vorgenommen.
- 7) *Kontextbedingungen* wurden vor allem von sonderpädagogischen Lehrkräften in Alberta thematisiert, ansonsten wurden Kontextfaktoren pro Dokument etwa gleich häufig in den übrigen Dokumentgruppen kodiert.

Der erste inhaltliche Auswertungsschritt besteht in der Auswertung von Aufgabenbeschreibungen ohne Überschneidungen zu Kooperation oder Aufgaben anderer beruflicher Akteure und insofern „alleiniger“ bzw. solitärer Aufgabenbeschreibungen⁴. Abbildung 1 zeigt die Kodierhäufigkeit in den Kategorien der jeweiligen beruflichen Akteure ohne Überschneidungen aufgeteilt nach Dokumentgruppe.

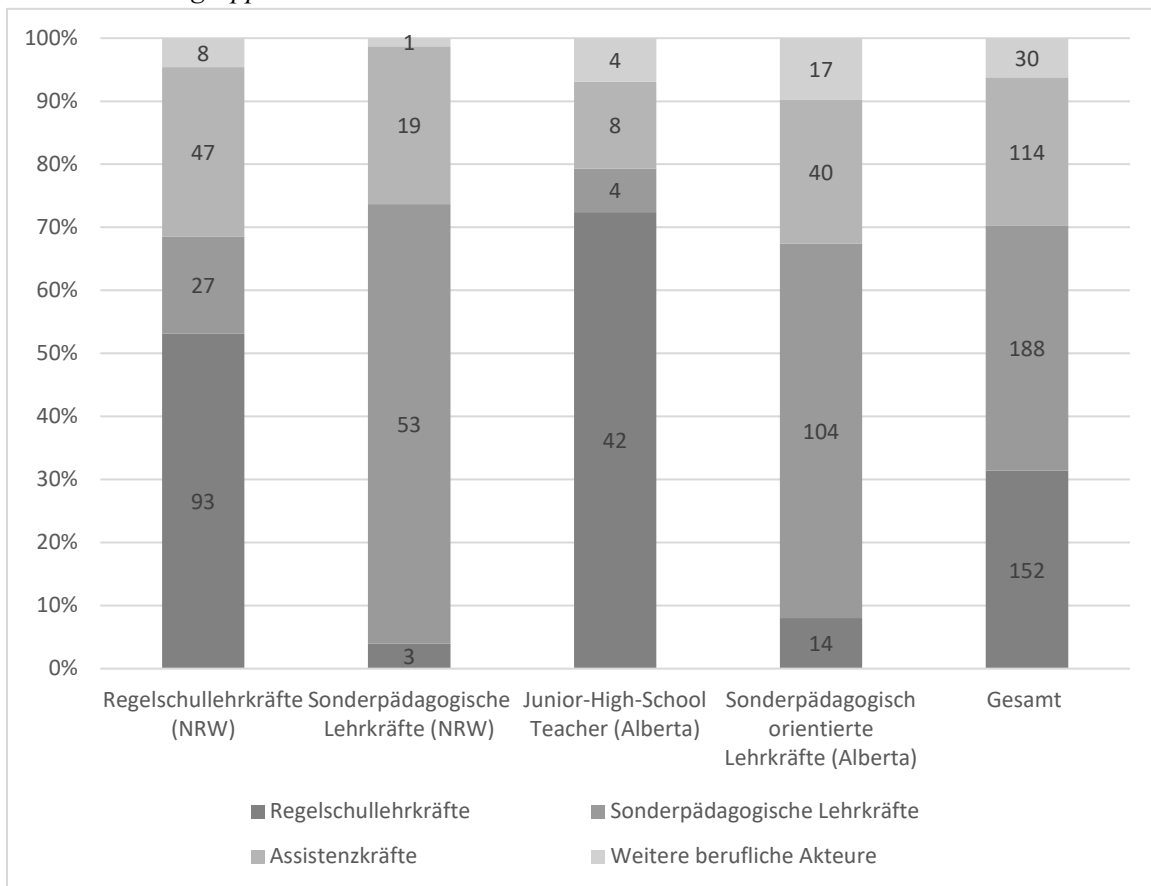
Auch hier zeigt sich, dass Kodierungen über Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte besonders oft in den Interviews mit diesen Berufsgruppen selbst kodiert worden sind: Sind die Interviewten Regelschullehrkräfte, sprechen sie vorwiegend über alleinige Aufgabenbereiche der Regelschullehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte entsprechend über sonderpädagogische Aufgabenbereiche. Zudem werden über alle Interviews gesehen die Aufgaben von Regelschul- oder sonderpädagogischen Lehrkräften am häufigsten ohne Überschneidungen zu Kooperation und anderen Berufsgruppen kodiert.

Aussagen über alleinige Aufgaben der *Assistenzkräfte* sind dabei je Dokumentgruppe höher ausgeprägt als Aussagen über das jeweils andere Lehramt. Zudem zeigt sich auch in dieser Abbildung, dass die Kategorie *weitere berufliche Akteure* häufiger in Alberta als in NRW verwendet wurde, besonders häufig aber in den Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften in Alberta.

Eine stärker inhaltliche Analyse muss hier zeigen, inwiefern diese Aussagen Selbstbeschreibungen der eigenen Tätigkeit oder Beschreibungen der gesamten Berufsgruppe an der Einzelschule sind.

⁴ Alleinige bzw. solitäre Aufgabenbeschreibungen heißt damit, dass sich Aussagen der interviewten Lehrkräfte auf Aufgabenbereiche jeweils einer Berufs- bzw. Akteursgruppe *ohne* Überschneidung zur Kooperationskategorie oder den Aufgaben anderer beruflicher Akteure beziehen. Dadurch ist nicht ausgeschlossen, dass dieselbe Lehrkraft z.B. Elternarbeit an einer Stelle des Dokuments als alleinige, eigene Aufgabe und an anderer Stelle als Aufgabe in Kooperation mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft beschreibt.

Abbildung 1: Kodierhäufigkeiten solitärer Aufgabenbeschreibungen beruflicher Akteure, getrennt nach Dokumentgruppe



Anmerkung. „Solitär“ bedeutet, dass Aufgaben ohne Bezüge zu Kooperation oder den Aufgaben/Kategorien der jeweils anderen Berufsgruppen kodiert wurden.

In der Folge richtet sich der Fokus daher auf die solitären Aufgabenbeschreibungen der jeweiligen Berufsgruppen im oben genannten Sinne. Fokus liegt dabei, den Kodierhäufigkeiten entsprechend, auf den Aufgaben der Lehrkräfte (Oberkategorien zwei und drei).

9.3 Solitäre Aufgabenbeschreibungen

Aufgeteilt nach der Ausrichtung des Lehramtes und Provinz, lassen sich Aussagen danach unterscheiden, ob sie Verantwortungsbereiche als solitäre Aufgabe der interviewten Lehrkräfte oder als gemeinsame Aufgabe mehrerer beruflicher Akteure bzw. als kooperativ zu bewältigende Aufgabe beschreiben.

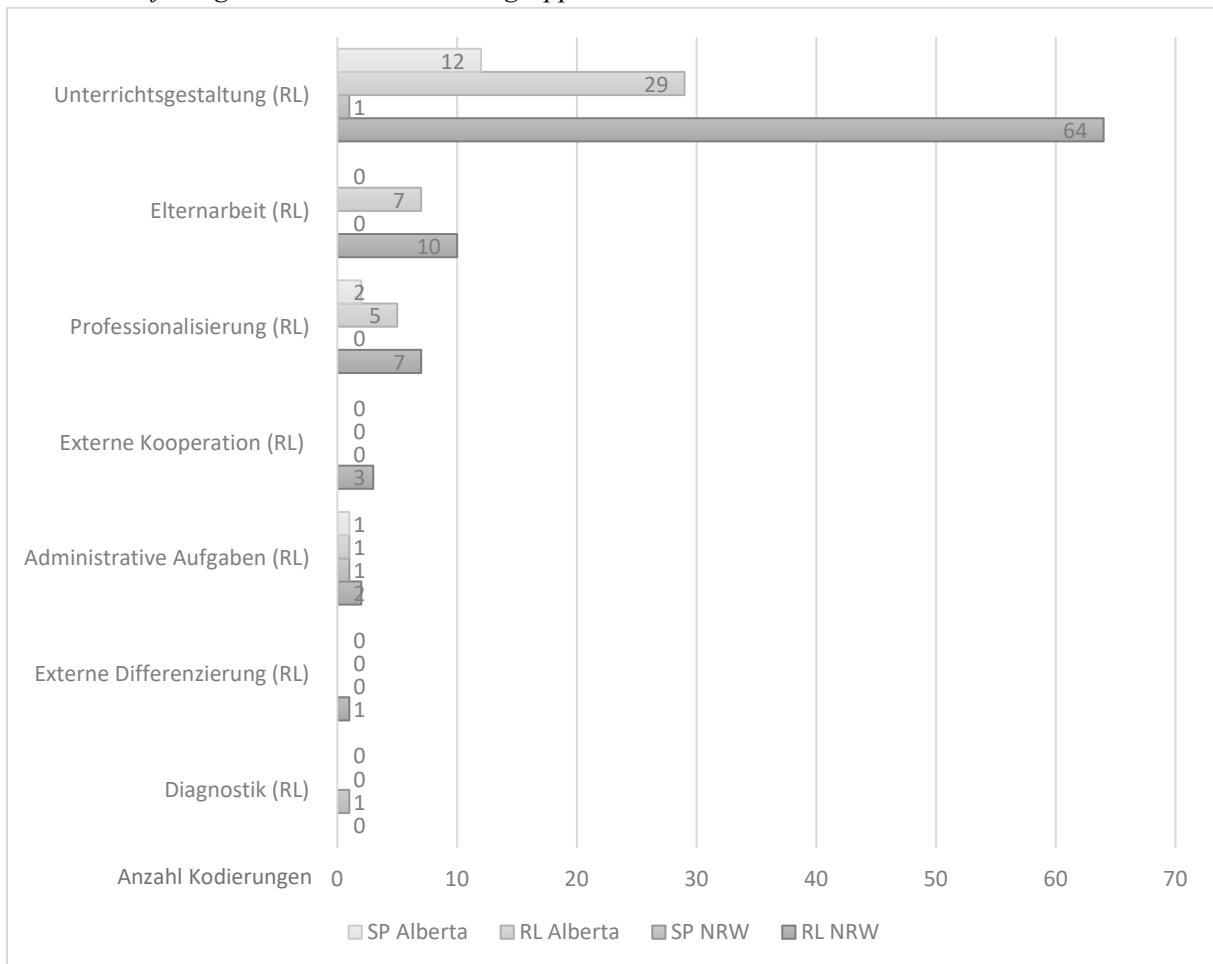
Die ausführlichsten Beschreibungen solitärer, d.h. ohne Kodierung kooperativer Bezüge vorgenommene, Aufgabenbereiche betreffen die Gruppe der jeweils interviewten regelschul- oder sonderpädagogischen Lehrkräfte selbst. Die Aufgabenfelder der Lehrkräfte nehmen daher in der Folge den größten Raum ein.

9.3.1 Solitäre Aufgabenbeschreibungen von Regelschullehrkräften

Für die Interviewgruppe der Regelschullehrkräfte in NRW ergeben sich in allen sieben Interviews 92 Kodierungen über solitäre Aufgaben der *Regelschullehrkräfte*. Prozentual entspricht dies einem Anteil von 45% der Kodierungen innerhalb der Oberkategorie der Regelschullehrkräfte.

Für die Gruppe der JHSTs in Alberta wurden 42 Kodierungen in drei Interviews über Aufgaben der *Regelschullehrkräfte* vorgenommen. Daraus ergibt sich ein leicht höherer Anteil von 47% an Kodierungen, die ohne inhaltlichen Bezug zu Kooperation oder anderen Berufsgruppen vorgenommen wurden.

Abbildung 2: Kodierhäufigkeiten solitärer Aufgabenbeschreibungen innerhalb der Kategorie „Regelschullehrkräfte“, getrennt nach Dokumentgruppe



Anmerkung: Die Abbildung zeigt nur Unterkategorien, die mindestens einmal als solitäre Aufgaben kodiert wurden.

Die Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften enthalten deutlich weniger Aussagen über alleinige Aufgaben der *Regelschullehrkräfte*. In den Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften in NRW wurden nur drei von insgesamt 27 Kodierungen im Bereich der *Regelschullehrkräfte* ohne Bezüge zu anderen Berufsgruppen oder Kooperation vorgenommen (ca. 11%). In Alberta zeigt sich in den sieben Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften ein ähnliches Bild: 15 Kodierungen (ca. 13%) beziehen sich auf alleinige Aufgabenbereiche der *Regelschullehrkräfte*.

Abbildung 2 zeigt die Verteilung der Unterkategorien innerhalb der Oberkategorie der *Regelschullehrkräfte* ohne Überschneidungen zu Kooperation oder den Aufgaben anderer beruflicher Akteure. Es lässt sich erkennen, dass sich solitäre Aufgabenbeschreibungen in den meisten Fällen auf die *Unterrichtsgestaltung* beziehen. *Professionalisierung* und *Elternarbeit* wurden zwar deutlich weniger, aber vorwiegend als alleinige Aufgaben von *Regelschullehrkräften* kodiert. Das zeigt sich, wenn die Kodierungen in den Unterkategorien *Unterrichtsgestaltung*, *Elternarbeit* und *Professionalisierung* als solitäre Aufgaben der *Regelschullehrkräfte* relativ zu den insgesamt vorgenommenen Kodierungen durch Lehrkräfte in NRW und Alberta gesetzt werden. *Unterrichtsgestaltung* als alleinige Aufgabe von Regelschullehrkräften macht im NRW-Sample einen Anteil von 61% aller Kodierungen in dieser Unterkategorie aus; in Alberta sind es 69%. *Elternarbeit* als alleinige Aufgabe wird in NRW in 62,5% der Kodierungen beschrieben, in Alberta sogar in 78%. *Professionalisierung* wird in NRW ausschließlich als alleinige Aufgabe der Regelschullehrkräfte genannt, in Alberta hingegen in 56% der Kodierungen. Auf diese drei Unteraufgaben konzentriert sich daher die Auswertung in der Folge.

Unterrichtsgestaltung als solitäre Aufgabe von Regelschullehrkräften

Die Kategorie „Unterrichtsgestaltung“ umfasst Konzepte inklusiver Pädagogik und Didaktik (s. Abschnitte 8.2.2, 4.1). Inklusiv heißt dabei, dass der Unterricht auf unterschiedliche Lernniveaus, auch auf die von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf und Zieldifferenz, zugeschnitten ist. In pädagogischer Hinsicht fallen darunter Aussagen, die Bindungsaufbau, die Etablierung eines inklusiven Klassenklimas oder die soziale Integration einzelner Schüler:innen thematisieren. In didaktischer Hinsicht fallen unter diese Kategorie Aussagen zum Ablauf, Vor- oder Nachbereitung von Unterrichtsstunden und Aussagen zur binnendifferenzierten Unterrichtsdurchführung, z.B. die Niveaudifferenzierung bei Material, Leistungsüberprüfungen oder dem Unterrichtsgegenstand.

Solitäre Unterrichtsgestaltung der Regelschulkräfte in NRW

Aussagen zur alleinigen Unterrichtsgestaltung betreffen besonders den typischen Ablauf einer Unterrichtsstunde, die Differenzierung von Aufgaben und Material, die Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrkräfte, die Beziehungsarbeit sowie Konzepte zur Bildung von Klassengemeinschaften. Zusätzlich ist bemerkenswert, dass sich pädagogische Strategien mit Aussagen über die allgemeine Haltung gegenüber Heterogenität, Inklusion oder sonderpädagogische Förderbedarfe bzw. Behinderung überlappen – insgesamt ergeben sich hier neun Passagen, in denen sich die inklusionsbezogene Haltung mit Aussagen zur Unterrichtsgestaltung verschränken.

Den grundsätzlichen Ablauf seiner Unterrichtsstunde beschreibt eine Regelschullehrkraft wie folgt:

„Aber im Grunde ist es schon so, dass ich mein Material, was ich gebe, das differenziere ich auf vielfältige Methoden, Sorge dafür, dass die Förderschüler daran teilhaben können, manchmal arbeiten sie auch mit dem gleichen Material und bekommen dann Hilfekarten oder sowas dazu oder sie bekommen eben ganz anderes Material, aber immer zum gleichen Thema. Also, wenn wir jetzt in Gesellschaftslehre bzw. in Geschichte, wenn wir da zum Thema Ägypten was machen, dann bekommen die Förderschüler, auch die Förderschüler Geistige Entwicklung, sie arbeiten auf einem ganz anderen Niveau, aber halt auch zum Thema Ägypten. Und die bekommen dann andere Tests, also Lernzielüberprüfung. So funktioniert das und so nehmen die am Unterricht teil.“ (I_7, P. 6)

Die Lehrkraft beschreibt hier die generelle Umsetzungsstrategie des Gemeinsamen Unterrichts. Der Lerngegenstand wird entweder im Niveau differenziert oder durch Hilfestellungen und Vereinfachungen – ähnlich verhält es sich in den meisten anderen Interviews mit Regelschullehrkräften in NRW. Tests werden zum Teil ebenfalls von der Regelschullehrkraft differenziert. Eine andere Lehrkraft berichtet zudem davon, Material in verschiedenen Formen zugänglich zu machen, fügt aber gleichzeitig hinzu, dass die von ihr praktizierte, zweistufige Differenzierung nicht „dem inklusiven Idealtyp“ entspricht:

„Also, inklusiver Unterricht bei mir sieht hauptsächlich so aus, dass ich die Materialien anpasse, differenziere. Meistens arbeite ich mit nur zwei Differenzierungsmöglichkeiten, im Idealfall aber auch mit dreien. Ich arbeite im Unterricht so, dass ich nicht nur Text, sondern auch visuelle Aspekte habe, oder so DaZ-Materialien, wo dann Sachen übersetzt werden. Ich arbeite mit so Glossaren oder Ähnlichem. So. Aber das bedeutet, mein Unterricht ist/entspricht nicht dem inklusiven Idealtyp.“ (I_18, P. 4)

Gerahmt ist die grundsätzlich differenzierende Unterrichtsdurchführung durch einen Ablauf, der in einem kurzen gemeinsamen Einstieg und einer Arbeitsphase besteht, in welcher die Lehrkraft eher die Rolle als Lernbegleiter einnimmt. Allerdings berichten die interviewten

Regelschullehrkräfte in NRW von Entscheidungen innerhalb ihres Gemeinsamen Unterrichts, die oftmals entlang der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs getroffen werden:

„Die arbeiten am, genau, also meistens läuft es so, oder eigentlich immer läuft es so, wir machen einen gemeinsamen Einstieg in die Stunde, dann bekommen die einen Arbeitsauftrag, das ist dann entweder eine Einzelarbeit oder eine Partnerarbeit oder auch eine Gruppenarbeit, je nachdem was sich da/ Gruppenarbeit eher nicht, meistens Einzel- oder Partnerarbeit und während die dann arbeiten, bin ich halt im Differenzierungsraum mit den Förderschülern und Förderschülerinnen und dann kriegen die ihr Material bzw. wenn sie am gleichen Material arbeiten auch das und brauchen dann vielleicht noch mehr Erklärungen oder/ ja und dann habe ich noch Zeit mich intensiver um die Förderschüler zu kümmern, während die Regelschüler "alleine" arbeiten.“ (I_7, P. 29)

Die interviewte Lehrkraft verteilt ihre Aufmerksamkeit nach Bedarf. Die „Regelschüler“ arbeiten unter weniger Betreuung, die Schüler:innen mit SPF hingegen unter mehr. An diesen Stellen – also der Frage nach besonderer Aufmerksamkeitszuwendung in einer heterogenen Lerngruppe – berichten Lehrkräfte von einer Entscheidung zugunsten oder zulasten der Förderschüler:innen. In der oben genannten Passage zeigt sich dieses Problem nicht in drastischer Form, da die interviewte Lehrkraft – wie sie an anderer Stelle betont – sich „auf meine Klasse auch verlassen“ könne (I_7, P. 31). Anders beschreibt es diese Passage, in der sich die Lehrkraft zu einem bewussten Ignorieren eines Förderschülers („der Lerner“) entscheidet, um den Ablauf seines Englischunterrichts nicht zu gefährden:

„Ja (...) wie soll ich das sagen? Also, manchmal, muss dann der Lerner ein bisschen hinten rüber fallen. Also, ich/ein Beispiel, ich habe letztens eine Aufgabe gestellt, es wurden Bilder gezeigt von Sachen, die auf dem Tisch stehen, Salz, Pfeffer und man sollte denen Buchstaben zuordnen, irgendwie "which letter is it?" Und dann habe ich hier vorne gestanden und nur diese Frage gestellt "which letter is it?", dann kam vom Lerner schon direkt "was heißt das?". Und ich konnte da einfach nicht mehr drauf eingehen, weil ich einfach auch mal weiterkommen muss. Und da muss ich manchmal auch einfach weghören, wegsehen, ohne dass böse zu meinen, immer mit dem Wissen natürlich, der ist da, der hat da die Schwierigkeiten. Ja, aber ich muss ja auch vorankommen und dann ist es bei so einer Einstiegsfrage, die ja relativ leicht erstmal scheint, aber dann, wenn ich weiß, da wird schon nichts verstanden, ist es schon schwierig.“ (I_19, P. 74)

Eine ähnliche Zurückstellung wurde auch von einer anderen Regelschullehrkraft berichtet:

„Also eigentlich ist bei mir immer so eine Stunde so, dass wir vielleicht einen kurzen Input geben und dann wissen die Kinder eigentlich, also die arbeiten dann an Wochenpläne dann z.B. und jeder arbeitet so in seinem Tempo und ich bin nicht vorne meistens, ich bin irgendwo bei einem Kind. Und wenn ich die Förderkinder dann, wenn die mal ein bisschen länger nicht da waren oder so, dann gucke ich mir das natürlich an. Also, das mache ich auch während des Unterrichts natürlich. In der Hoffnung, dass die anderen halt gerade so fit sind und nicht so viele Fragen haben und dann kann ich mir das ja, also, dann kann ich ja nachfragen, dann gucke

ich mir das meistens an, also was die machen (lachen). Ja, das funktioniert eigentlich ganz gut muss ich sagen.“ (I_2, P. 70)

Hier wird zusätzlich die „Hoffnung“ betont, dass die nicht-zielfähigen unterrichteten Schüler:innen weniger Unterstützung brauchen, sodass für die Regelschullehrkraft Zeit bleibt, um sich intensiver mit den zielfähigen unterrichteten Schüler:innen befassen zu können. Allerdings spiegelt sich in dieser Passage das übergreifende Inklusionskonzept der Schule, da die „Förderkinder“ auch „ein bisschen länger nicht da“ sein könnten, d.h. zeitweise extern differenziert unterrichtet werden. Die Lehrkraft berichtet zudem, sie schaue sich „meistens“ an, woran die Schüler:innen arbeiten und impliziert damit, es für ihr Fach nicht immer zu wissen. Gleichzeitig biete die Differenzierung von Lernmaterial sowie die Erstellung von Scaffolds bzw. zusätzlichen Hilfestellungen aber auch der gesamten Lerngruppen Möglichkeiten:

„I: Und ist das was, was sich auch auf Unterricht mit Regelschülern überträgt, also diese Fähigkeit zu differenzieren, nutzen Sie das auch einfach so?

B: Ja, klar. Auf jeden Fall, gerade so mit Tippkarten oder das die so Merkhefte haben, Regelhefte, wo sie drauf zugreifen können und sowas. Ja, auf jeden Fall. Oder auch da dann die Möglichkeit geben, gerade wenn es jetzt um Reflektion geht, dass sie da Wortgeländer bekommen, um sich besser auszudrücken.“ (I_5, P. 99/100)

Auch wenn sich die Regelschullehrkräfte nach Eigenaussage um eine differenzierte Unterrichtsdurchführung bemühen, werden Grenzen in der Differenzierung benannt, die teilweise der Lerngegenstand selbst vorgibt:

„Also, ich sagen mal, da kann man dann auch überlegen "macht das Sinn oder nicht?". Ich versuche, wie viele andere auch immer, an dem gleichen Gegenstand zu bleiben. Und wenn ich jetzt/jetzt in meiner Fünf, da machen wir so Künstlerhefte über zum Beispiel Van Gogh und so, und da gibt es auch einen Text und auch Fragen dazu und ich habe da Kinder, die nicht schreiben können. Oder die können nicht alle gleich gut schreiben. So, wenn ich/den habe ich einen ganz kurzen Lebenslauf, den sie abschreiben sollen, zum Beispiel. Und irgendwie nochmal Aufgaben, dass sie mit den Wörtern irgendwie arbeiten, dass sie alle "As" einkreisen oder alle "Es" oder so etwas. Oder das Nachspuren oder vielleicht zählen sie mir auch die Buchstaben und dann/oder schreiben irgendwie einen Satz "der hat Sonnenblumen gemalt" oder was auch immer.“ (I_20, P. 74)

Die Lehrkraft stellt hier den didaktischen Sinn ihrer eigenen Differenzierung in Frage – das Thema „Van Gogh“ im Kunstunterricht scheint aus ihrer Sicht für bestimmte Förderschüler:innen nicht geeignet. Das Einkreisen oder Nachspuren von Buchstaben, die mit diesem Thema zusammenhängen, hat inhaltlich dementsprechend wenig Bezug zum eigentlichen Lerngegenstand. Dieselbe Lehrkraft greift in Reaktion auf die Vignette „David“, in der ein

Spezialinteresse für den öffentlichen Nahverkehr bei einem Schüler im Autismus-Spektrum beschrieben wird, auf das Kriterium des Interesses bei der Differenzierung zurück:

„Und ich könnte mir aber auch vorstellen zu gucken, wenn David jetzt, keine Ahnung vielleicht mag der Trecker oder Züge, dass ich irgendwie eine Kunstaufgabe hinkriege, die damit zu tun hat. Also, ich könnte mir vorstellen, wenn alle ein Haus malen sollen, dann kann er einen Zug malen oder sowas. Das würde ich schon mir auch überlegen, weil, meistens gibt es irgendwas, was ja, wo er vielleicht drauf anspringt. Also ich hatte mal jemanden, der sprang auf Züge an, zum Beispiel, und dann ging das ganz gut.“ (I_20, P. 44)

Differenzierung wird also grundsätzlich am Gemeinsamen Lerngegenstand vorgenommen, Abweichungen werden aber als plausible Strategien betrachtet, wenn sie z.B. eine stärkere Orientierung am Interesse einzelner Schüler:innen ermöglichen.

Hinsichtlich des pädagogischen Handelns betonen die Lehrkräfte in NRW besonders die Aspekte Vertrauen und Beziehungsaufbau. Eine Lehrkraft beschreibt ihre pädagogische Herangehensweise gegenüber David als Teil einer grundsätzlichen pädagogischen Haltung, die sie allen Schüler:innen gegenüber zeigt:

„Und ich selber, ja, würde tatsächlich gar nicht so viel ändern, glaube ich, in meiner grundsätzlichen Haltung ihm gegenüber, weil ich versuche, das schon mein Ziel ist oder vielleicht meine Strategie, Überlebensstrategie am Ende, allen Schüler:innen mich möglichst auf einer persönlichen Ebene zu zeigen und sie aber auch mit ihren Bedürfnissen wahrzunehmen und auch viel Verständnis aufzubringen und das wäre glaube ich eine Herangehensweise, mit der ich es hier auch nicht versuchen würde, sondern die ich an den Tag legen würde, weil es einfach meine ist in dem Fall. (I_3, P. 22)

Aus dieser Haltung heraus leitet die Lehrkraft ihre pädagogischen Maßnahmen im Umgang mit einzelnen Schüler:innen ab. Bezüglich der Vignette „David“ nennt die Lehrkraft folgende Maßnahmen:

Also, eher Ausnahmen zu ermöglichen, wo es halt im Rahmen geht, oder auch Schulgesetz, nein Schulregeln außer Kraft zu setzen, wenn ihn das unterstützt und das natürlich auch mir der Klasse zu kommunizieren. Warum wird David hier anders behandelt als andere? Aber, wie gesagt, das ist glaube ich meine grundsätzliche Herangehensweise, nur benötigt David vielleicht an der Stelle nochmal durch seine insofern besonderen Voraussetzungen, dass er anders ist als die anderen und das auffällig ist, dass er anders ist als die anderen, nochmal andere Bedingungen, die ich versuchen würde zu schaffen.“ (ebd.)

Hier werden einerseits Ausnahmen für einzelne Schüler:innen ermöglicht, die aber offen und transparent kommuniziert werden („warum wird David anders behandelt als andere?“). Diese Haltung sei dabei eine „Überlebensstrategie“, die den Kern der pädagogischen Arbeit ausmache und bei allen Schüler:innen aber auch Eltern zum Tragen kommt (I_2, P. 99).

In pädagogischer Hinsicht wird wiederholt der Aufbau von Bindungen zu den Schüler:innen betont. Diese werden von den interviewten Lehrkräften in NRW wichtiger eingeschätzt als didaktische Erwägungen in der Unterrichtsgestaltung (z.B. I_2, P. 116/132, I_18, P. 148).

Weitere pädagogische Ansatzpunkte von Regelschullehrkräften in NRW sind Absprachen mit einzelnen Schüler:innen über mögliche Bewegungspausen und/oder die Möglichkeit, den Lernort zu wechseln, eine Orientierung des Unterrichts an den jeweiligen Interessen und Stärken einzelner Schüler:innen sowie die Etablierung von Routinen und Ritualen, um eine sichere und erwartbare Lernumgebung zu schaffen (I_18, P. 16).

Was konkretere, pädagogische Maßnahmen in alleiniger Verantwortung betrifft, werden der transparente Umgang mit Förderbedarfen bzw. individuellen Schwierigkeiten genannt sowie eine empathische und deeskalierende Umgangsweise speziell bei regellosem Verhalten. Aussagen über pädagogische Handlungen verschränken sich besonders in den Interviews mit Lehrkräften aus NRW aber oftmals mit einer grundsätzlichen Einstellung oder Haltung zu Inklusion oder spezifischen Förderbedarfen. Folgende Passage steht dafür exemplarisch:

„Wenn ich mir schon sage, also, auch Alex wird einen guten Grund dafür haben und versuche diesen Grund zu finden, ohne dass ich gleich dicht mache und sage "was ein Rotzblag, das hat schon wieder hier geprügelt und da gespuckt und mich beleidigt" und ich gehe sofort auf Konfrontation und verbitte mir einfach nur diese Unverschämtheit. Und ich vielleicht gucke, wo ist das Problem von Alex? Ja, versuchen, ihm zu helfen, um langfristig gesehen mir auch zu helfen. Ich habe nicht wirklich was davon, wenn ich mir mit Alex so einen Zweikampf vor der Klasse biete. Also, die Gefahr, dass ich verliere, ist durchaus da (Lachen) und es ist stressig für ihn und für mich, weil wir wollen beide unser Gesicht nicht verlieren.“ (I_20, P. 92)

Die Lehrkraft thematisiert hier die Schwierigkeit, regelloses, aggressives oder oppositionelles Verhalten nicht als solches zu sanktionieren und sich damit möglicherweise auf einen „Zweikampf“ einzulassen, sondern die Ursachen hinter dem Verhalten zu suchen. Dieselbe Lehrkraft betont zudem, dass Konflikte zwischen Lehrkraft und Schüler:innen entsprechend mit allen Beteiligten aufgearbeitet werden müssten, damit ein Verständnis für die Bedürfnisse und „Trigger“ einzelner Schüler:innen überhaupt entwickelt werden kann (I_20, P. 86). Das beinhaltet immer auch eine Eigenreflexion (ebd., P. 88).

Der Versuch, die Ursachen hinter unangepasstem Verhalten zu suchen, statt vor allem die Abweichung vom erwünschten Verhalten wahrzunehmen, wird in einem Interview mit einem Sonderpädagogen als typisch sonderpädagogische Sichtweise definiert (I_4, P. 34, s. Abschnitt 9.3.2). Auf diesem Perspektivwechsel fußt die sonderpädagogische Sichtweise, die hier aber auch von einer Regelschullehrkraft übernommen und angewendet wird, letztlich in der Hoffnung, Stress für Alex und sie selbst zu reduzieren.

Hier zeigen sich zwei wünschenswerte Aspekte der inklusiven Schulentwicklung: Regelschullehrkräfte übernehmen teilweise pädagogische Sichtweisen, die traditionell für sonderpädagogische Lehrkräfte kennzeichnend wären – dieser Perspektivwechsel hat seinen Ursprung in der Interaktion mit bestimmten Gruppen von Schüler:innen (in diesem Falle Schüler:innen mit Förderschwerpunkt ESE) und nicht primär in der Kooperation mit anderen Berufsgruppen. Zum anderen ergibt sich hinsichtlich der didaktischen Gestaltung des Unterrichts eine fließende Grenze zwischen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Differenzierung und Hilfestellungen werden zwar primär für Schüler:innen des Förderschwerpunktes Lernen entworfen, können aber für auch Schüler:innen ohne SPF genutzt werden.

Insgesamt zeigt sich in der Unterkategorie der *Unterrichtsgestaltung* (ohne Überschneidungsanalysen), dass Regelschullehrkräfte hier durchgehend auf didaktisch-pädagogische Maßnahmen zurückgreifen, die sich an differenzierender Unterrichtsdurchführung und heterogenen Lerngruppen orientieren. Abweichungen werden von den interviewten Lehrkräften entweder mit Restriktionen des Lerngegenstandes selbst oder mit Orientierung an besonderen Interessen einzelner S:S begründet. Allerdings werden in Situationen, in denen sich Lehrkräfte entscheiden müssen, mit welchen Schüler:innen sie wie intensiv arbeiten, teilweise Entscheidungen zu Lasten ziendifferent unterrichteter Schüler:innen getroffen. Durchgängig betont wird zudem die Bedeutung vertrauensvoller und tragfähiger Bindungen, besonders bei Schüler:innen mit emotional-sozialen Problemlagen.

Allerdings variiert das Inklusionsverständnis zwischen den Regelschullehrkräften teils deutlich. Einige Regelschullehrkräfte legen ein eher enges Verständnis an (I_2, P. 14, I_19, P. 6), andere fassen Inklusion eher weit auf (I_3, P.14, I_18, P.2). Entscheidungen zur Unterrichtsdurchführung werden in einigen Passagen mit dieser Haltung in Verbindung gebracht. Entweder in Form für (I_7, P. 27-29) oder gegen (I_19, P. 74, I_3, P. 76-78) vermehrte Aufmerksamkeit für Schüler:innen mit Förderbedarf oder als Entscheidung über Ausnahmeregelungen (I_3, P. 22, I_18, P. 16, I_20, P. 42), die aber nicht zwangsläufig an Förderbedarfe gebunden sein müssen.

Ergänzende Aussagen zu solitären Aufgabenbeschreibungen der *Regelschullehrkräfte* in NRW durch sonderpädagogische Lehrkräfte wurden in lediglich 3 Passagen in einem Interview kodiert (I_4).

Alle drei stehen indirekt im Kontext zu den Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Eine Aussage beschreibt die Koordination der Erstellung von Berichtszeugnissen für die Schüler:innen mit SPF als Aufgabe der interviewten, sonderpädagogischen Lehrkraft und die Koordination der Zeugniserstellung als Aufgabe einer Regelschullehrkraft (I_4, P. 8). Diese

Zuteilung verläuft kategorial anhand der jeweiligen Bildungsgänge bzw. dem Vorliegen von Zieldifferenz.

Die anderen Passagen beschreiben im Gegenteil Schwierigkeiten in der Abgrenzung. Nachdem mit Beratung, individueller Förderung und Diagnostik drei tradiert-sonderpädagogische Aufgabenbereiche benannt wurden, richtet die interviewte Lehrkraft den Blick auf die Praxis einer Regelschullehrkraft:

„[...] und dann gucke ich mir einen [Name Lehrkraft] an, seine Beratung. Der steigt nirgendwo aus, sondern der führt alle Beratungen auch. Oder auch die individuelle Förderung, der ist auch willentlich und fähig und motiviert in Deutsch eine differenzierte Klassenarbeit aufzustellen.“ (I_4, P. 22)

Was also als genuin sonderpädagogische Tätigkeitsfelder beschrieben wurde, übernimmt die Regelschullehrkraft für ihren Unterricht in den Bereichen Beratung, individuelle Förderung und Differenzierung mit. Dabei werden einerseits die motivationalen Aspekte („willentlich“, „motiviert“) als auch die Kompetenz („fähig“) der Regelschullehrkraft als Gelingensbedingungen hervorgehoben.

In der Folge wird die Diagnostik, im Sinne der „tagtäglichen Diagnostik“ ebenfalls als Aufgabe der Regelschullehrkräfte benannt. Unterscheidungskriterium bleibt aber die Förderdiagnostik („gerade, wenn es jetzt so in Testverfahren geht“, ebd.).

Die drei Kodierungen sind insofern aufschlussreich, als dass hier die Rolle der Regelschullehrkräfte in den unterrichtsrelevanten Bereichen von der klassisch-sonderpädagogischen nicht wesentlich verschieden beschrieben wird. Abgrenzungen ergeben sich in den administrativen Tätigkeiten (Verfassen von Zeugnissen von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf) und der Förderdiagnostik.

Die Aussagen sind auch hinsichtlich der Frage nach Rollenendifferenzierung oder -verschmelzung instruktiv: So kann die interviewte Lehrkraft außerunterrichtliche Tätigkeiten in Abgrenzung von Regelschul- und Sonderpädagogik beschreiben, die unterrichtsnahen Tätigkeiten weisen aber keine deutlichen Unterschiede der beiden Disziplinen auf. Vielmehr übernimmt die positiv hervorgehobene Regelschullehrkraft eine sonderpädagogische Sicht- und Arbeitsweise. Zugleich basiert diese sonderpädagogisch angereicherte Berufsrolle der Regelschullehrkraft auf volitionalen, motivationalen und fachlichen Bedingungen, welche die Regelschullehrkraft als ein positives Beispiel und nicht die Regel wirken lassen.

Solitäre Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkräfte in Alberta

Im Vergleich zu den Interviews mit Regelschullehrkräften in NRW beschreiben Lehrkräfte in Alberta ihre Verantwortungen für die Unterrichtsdurchführung ähnlich, aber präziser und fast

ohne Überschneidungen zur Kategorie der inklusionsbezogenen Wertungen. Hier findet sich lediglich eine Überschneidung in drei Interviews, die sich inhaltlich auf die Herausforderung bezieht, in der Junior-High-School als Fachlehrkraft einen ganzheitlichen Blick auf einzelne Schüler:innen zu entwickeln (I_9, P. 64). Der Unterricht in einer inklusiven Lerngruppe ist, so lässt sich insgesamt feststellen, keine Besonderheit aus der Perspektive der interviewten Lehrkräfte. Vielmehr entspricht er dem Normalfall und damit auch einer grundsätzlichen Erwartung an die Arbeit der Regelschullehrkräfte.

Auch hier wird didaktisch hinsichtlich des Aufgabenniveaus und des Umfangs differenziert, auch hier versuchen Lehrkräfte möglichst nah am Unterrichtsgegenstand zu bleiben. Zudem werden Hilfestellungen angeboten, entweder in Form von Lösungshilfen oder durch Hilfestellung beim Lesen und Verstehen einzelner Aufgaben.

Eine der *accommodations*, auf die Schüler:innen mit Schwierigkeiten im Bereich der Lesefähigkeit Anrecht haben, ist ein lautes Vorlesen von Leistungsüberprüfungen bzw. formativen Tests – hierfür kann, wenn keine Unterstützung in Form eines EA im Unterricht vorhanden ist, ebenfalls eine Regelschullehrkraft zuständig sein. Insgesamt wird die Nutzung digitaler Medien und Tools öfter thematisiert als in NRW (z.B. Google Classroom, I_8, P. 36, I_11, P. 26). Diese werden genutzt, um z.B. Schwierigkeiten im Bereich Schreiben oder Sprechen zu kompensieren. Die Leistungsüberprüfung durch kleine Tests und Quizze muss dementsprechend nicht zwingend in schriftlicher Form erfolgen. Schüler:innen in Alberta können ihr Verständnis eines Konzepts oder einer Unterrichtsstunde in vielfältigen Formen zeigen: Durch Malen oder Zeichnen, durch Sprechen, Schreiben oder in Projektarbeit (z.B. I_10, P. 36).

Hinsichtlich der Differenzierung, die sich ähnlich auch in anderen Interviews finden, kann diese, eine Vorbereitung auf einen Test beschreibende Passage, als exemplarisch gelten:

“So, I'll give you an example: right now, we just finished a unit in our social studies, so we are going to have a quiz next week. So the children/we read together, we take notes together, my coded kids very similar to David are asked to get out their device, type down what they can, I know that they are not going to be able to get it all down so I provide them with hard copies of my keys with all the answers on it, then they can highlight, so they can chose to type whatever they can get down or simply highlight what I have highlighted, what's important.

So, it gives them/they look like everyone else, they're doing the same thing as everyone else just on a different level.

So, then I prepare a study guide for the entire class, so for those boys I give them a dialled back study guide with less information on it, less questions but it looks the same as everyone else. I was trying to photocopy things on bright paper just to switch things up and so they all get the same study guide, it looks the same, they work on it in partners, and they can join groups, and I was actually sitting with one of the boys like David and we worked through some of it.” (I_8, P. 29)

Die Lehrkraft beschreibt, wie sie durch Hilfestellungen – in diesem Fall das zur-Verfügung stellen von Lösungen für das Quiz und geringere Leistungserwartungen – eine Leistungsüberprüfung für ihre Schüler:innen mit SEN („coded kids“) erstellt. Gleichzeitig ist der Anspruch, dass die Schüler:innen mit SEN den Arbeitsauftrag und die Tätigkeit betreffend nicht anders behandelt werden als die restlichen Schüler:innen.

Hier zeigen sich einige Differenzierungsmaßnahmen: die Schüler:innen mit diagnostizierten SEN bereiten sich wie alle anderen Schüler:innen auf das Quiz vor. Da die Lehrkraft davon ausgeht, dass diese Schüler:innen nicht alle Notizen für das Quiz werden anfertigen können, bekommen sie eine Kopie der Antworten von der Lehrkraft. Alle Schritte in der Vorbereitung und größtenteils auch in der Durchführung, obliegen der Regelschullehrkraft selbst:

„Different levels of the study guide: I make. Different levels of the quiz: I make. I even sometimes read the quizzes, too. I provide audio if it's not a Google form, I have to read it and provide audio, yes that all falls on my work plate to do.“ (I_8, P. 34)

Pädagogische Maßnahmen, besonders im Anschluss an die Vignetten „Anna“ und „Alex“, sind zudem der „peer support“, welcher in NRW nicht thematisiert wurde. Die als schüchtern und introvertiert beschriebene „Anna“ soll in einer Form des Peer-Mentoring gestützt und gestärkt werden:

„Group work, partnering her with a strong peer next to her to help is also a good thing. Having quick little group work to do and make the group to make sure there's a group of stronger peers that would support Anna for sure. Just trying to get her involved, so she is feeling like she is part of the school community, and you know if she is feeling engaged, she is more likely to be motivated to do work, right? So, I think we have to address some of her emotional stuff before we are going to get any academic stuff out of her. That's kind of what I'm seeing when I read this.“ (I_8, P. 60)

“And also, the other thing I would probably do or that I have done with a student kind of like this is, I also use a lot of peer support as well. Using her peers.” (I_10, P. 58)

Peer Support kommt dabei besonders in den Interviews zur Sprache, in denen personelle Unterstützung rar ist (I_8, I_9). Zudem betonen die interviewten Lehrkräfte stärker die Rolle der Eltern als Erziehungspartner, die gleichzeitig eine Erkenntnisquelle über Vorlieben oder „Trigger“ der unterrichteten Schüler sein können. Eltern sind den vorliegenden Aussagen nach stärker in den akademischen Fortschritt der Schüler:innen mit einbezogen. So vermitteln Lehrkräfte ihre Unterrichtsvorhaben an die Eltern mit Empfehlungen, wie die Eltern mit ihren Kindern in dieser Hinsicht schon vorarbeiten können (I_8, P. 30).

Aber auch von den Lehrkräften in Alberta werden Beziehungsaufbau und Vertrauen als wichtige pädagogische Faktoren für einen erfolgreichen inklusiven Unterricht genannt. Diese bezieht sich auch auf die Schaffung sicherer Lernumgebung, die besonders Schüler:innen mit externalisierendem Verhalten bei der Selbstregulation helfen soll und sich am Wohlbefinden dieser Schüler:innen orientiert (I_10, P. 16). Eine sichere Lernumgebung besteht dabei einerseits aus einer engen, vertrauensvollen Bindung zwischen Schüler:innen und Lehrkraft, andererseits in einem konsistenten, aber auch fordernden Ablauf einer Unterrichtsstunde, die sich zudem an den jeweils vorliegenden Stärken der einzelnen Schüler:innen orientiert (ebd.).

Strategien zum Bindungsaufbau unterscheiden sich ebenfalls nicht grundsätzlich zwischen dem NRW und Alberta-Sample, werden in Alberta aber im Vergleich differenzierter beschrieben. Darunter fallen: Humor und *Story-Telling* (I_10, P. 37), Transparenz über eigene Stärken und Schwächen (seitens der Lehrkraft, I_9, P. 82), räumliche Nähe und Aufmerksamkeit (I_10, P. 28), Interesse an der Lebenswelt der Schüler:innen, Vermitteln echter Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse der Schüler:innen, Differenzierung des Unterrichts nach Interesse und Leistungsstand (s.o.), vereinbarte Pausen und Signale bei Frustration oder Erschöpfung (I_8, P.28), aber auch eine konsequente Sanktionierung unerwünschten Verhaltens bei Transparenz über Verhaltenserwartungen (I_10, P. 37/53). Eine sichere Lernumgebung wird zudem durch vorherige Absprachen über Erwartungen sichergestellt: Eine Lehrkraft berichtet, dass sie schon vorab mit einzelnen Schüler:innen bespricht, ob diese im Unterricht befragt werden oder nicht, verbunden mit der Erlaubnis, eine Antwort auch verweigern zu dürfen (I_10, P. 16).

Ähnlich wie in NRW berichten auch Lehrkräfte in Alberta von der Bedeutung vertrauensvoller Beziehungen bei stark internalisierenden oder externalisierenden Verhaltensmustern. Maßnahmen hier sind eine konsequente Stärkeorientierung, teilweise verbunden mit der bewussten Demonstration eigener Schwächen oder dem bewussten Einsetzen und Teilen eigener Erfahrungen mit Schulschwierigkeiten (I_9, P. 80).

Zudem werden Unterrichtssituationen so gestaltet, dass sie bestimmten Schüler:innen vor der Lerngruppe Erfolgserlebnisse ermöglichen (I_9, P. 60).

Ergänzende Beschreibungen solitärer Aufgabenbereiche der Regelschullehrkräfte aus Sicht interviewter sonderpädagogischer Lehrkräfte wurden in 15 Segmenten gefunden. Diese werden ausschließlich von den Unterstützungslehrkräften getätigt. Die Aussagen beziehen sich oft auf die inklusive Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkräfte, bei denen die CSTs nicht involviert sind. Diese Aussagen decken sich inhaltlich mit denen der Regelschullehrkräfte in Alberta: Didaktisch passen Regelschullehrkräfte ihren Unterricht durch Hilfestellung und

Differenzierung, wenn möglich individuellen Interessen entsprechend, an; zudem seien sie „pretty well versed“ (I_16, P. 16) im Verwenden von Hilfsmitteln wie Kopfhörern oder digitalen Hilfsmitteln. Ebenfalls betonen CSTs die vielfältigen Möglichkeiten, Schüler:innen ihr Verständnis eines Unterrichtskonzeptes oder -gegenstandes zu demonstrieren. Schüler:innen, die z.B. nicht gut schreiben, dafür talentierte Maler:innen sind, können ihr Verständnis eines Unterrichtsinhaltes dementsprechend über ein gemaltes Bild ausdrücken.

Ein deutlicher Unterschied zu Regelschullehrkräften in NRW ist die im Grundsatz durchgängige alleinige Verantwortung für alle Schüler:innen der Lerngruppe. So heißt es in einer Aussage einer CST:

„[...] you know like the teachers/my little guy in grade three who is low-cognitive and has a full-time EA, the teacher just does that in the evenings and has to plan a completely different program for him on top of all of the eight-year old's that she is teaching “ (I_16, P. 60)

Hier liegt zwar Unterstützung durch eine Assistentkraft vor, allerdings wird die individualisierte Unterrichtsplanung (das *programming*) komplett in die Verantwortung der Regelschullehrkraft gelegt und als eine selbstverständliche Mehrarbeit hervorgehoben.

Pädagogisch wird von den CST zudem der Bindungsaufbau angesprochen, speziell bei Schüler:innen mit sozial-emotional auffälligen Verhaltensmustern. Hier betont eine Lehrkraft, dass es besonders in den JHS-Jahrgangsstufen wichtig sei, die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in vor dem Schuljahr aufzubauen:

„Typically, grade seven boys are not wanting to be pulled from class and to go and do this therapy at this time. I am relating really to one of our kiddos here, right? So, that's why I keep thinking, you know, he had done all those things in like elementary but by a time we get to Junior High, they are not wanting to stand out, they are not wanting to do these things. So that's why it's like you sneak in those relationships by already having the teacher having an amazing relationship at the beginning of the year. She spends that extra time to build up that before him. “ (I_14, P. 56)

Beziehungsaufbau, so lässt sich aus dieser und einer weiteren Passage ablesen (ebd., P. 54) erfolgt dabei durchaus geplant und strategisch, z.B. in einer reflektierten Zuweisung von Lehrkräften zu Lerngruppen, zu der auch Schüler:innen mit emotional-sozial auffälligem Verhalten gehören.

Elternarbeit als solitäre Aufgabe von Regelschullehrkräften

Bezüglich der Arbeit mit Eltern ergeben sich inhaltlich keine klaren Unterscheidungslinien zwischen den Aussagen der Regelschullehrkräfte in NRW und Alberta.

Elternarbeit in alleiniger Verantwortung der Regelschullehrkräfte beinhaltet in NRW mehrere Unterthemen. Zum einen dient die Elternarbeit dem Informationsaustausch über einzelne

Schüler:innen, der umso wichtiger ist, je auffälliger Lern- oder Verhaltensweisen sind (I_18, P. 62). Dieser Informationsaustausch ermögliche dabei Hinweise auf bisherige Schulerfahrungen der Schüler:innen, über mögliche Interessen, Vorlieben, Trigger oder bisher angewandte pädagogische Strategien. Dabei wird in einer Passage der Elternarbeit bei Unsicherheiten mit einzelnen Schüler:innen eine höhere Priorität eingeräumt als der Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Lehrkräften:

„Aber ganz wichtig wäre auf jeden Fall auch die Mutter. Also, weil sie mir ja/oder, weil ich über sie ja dann noch mal viel besser nochmal ein Gefühl bekomme, wie wurde das denn vorher eigentlich geregelt? Was für Erfahrungen wurden gemacht? Ich glaube das ist viel mehr wert als würde ich jetzt zum Beispiel mit einer Sonderpädagogin mir dann irgendwas überlegen, so an dem Jungen vorbei sozusagen, nur, weil da halt Autismus-Spektrums-Störung steht oder so“ (ebd.)

Da Eltern mehr Erfahrung mit den Besonderheiten ihrer Kinder haben, sei es auch für die Lehrkräfte wichtiger, um diese Besonderheiten zu wissen als abstrakt über eine bestimmte Diagnostik informiert zu sein. Die Erfahrungen der Eltern ermöglichen pädagogisch-didaktische Anpassung der Regelschullehrkraft, z.B. hinsichtlich der Einführung von Routinen oder der Auswahl geeigneten Unterrichtsmaterials.

Neben dem Einholen von Informationen wird die Elternarbeit auch im Sinne einer Weitergabe von schulischen Informationen thematisiert. So könne ein guter Austausch zu einer höheren Konsistenz im pädagogischen Handeln zwischen Elternhaus und Schule beitragen (I_19, P. 30). Zudem beraten Regelschullehrkräfte Eltern hinsichtlich außerschulischer Hilfs- und Bildungsangebote (I_2, P. 45/46).

Eine Lehrkraft betont zudem, dass ihre Arbeit mit Eltern derselben Haltung entspringe, die sie auch allen Schüler:innen gegenüber praktiziert. In diesem Falle heißt das, für die vorliegenden Bedürfnisse der Eltern Verständnis aufzubringen und bei schwierigen Familienkonstellationen (z.B. bei alleinerziehenden Elternteilen) basierend auf Eigenengagement zusätzliche Gesprächstermine anzubieten – auch wenn diese einen persönlichen Mehraufwand bedeuten (I_3, P. 49/50). Elternarbeit als Mehraufwand im Kontext inklusiver Lerngruppen wird auch in einem weiteren Interview thematisiert (I_7, P. 77).

Die Elternarbeit im Kontext inklusiver Lerngruppen wird von Regelschullehrkräften in Alberta ähnlich beschrieben. Auch hier wird die größere Frequenz im Elternkontakt bei Schüler:innen mit SEN thematisiert, die einem Bindungsaufbau sowie dem Einholen von Informationen über Interessen und Besonderheiten einzelner Schüler:innen dienen; auch wird Beratung der Eltern

über außerschulische Hilfsangebote thematisiert und auch hier dient der Austausch mit den Eltern dem Bestreben um pädagogische Konsistenz zwischen Schule und Familien.

Eine Lehrkraft betont zudem, dass sie Informationen über die Familie und besondere familiäre Bindungspersonen nutzt, um Bindungen zu einzelnen Schüler:innen aufzubauen:

„Also, if I had had to talk to his parent about what I offer in the classroom, like I end up a little older so I can be a father-figure, I can be an uncle-figure, I can be a grandpa-figure.“ (I_11, P. 88)

Je nach Bedürfnis der Schüler:innen kann die Lehrkraft also mehrere (männliche) familienähnliche Rollen einnehmen, die dann den Beziehungsaufbau zu den Schüler:innen beeinflussen.

Insgesamt zeigen sich in der Kategorie der Elternarbeit jedoch keine inhaltlich bedeutsamen Unterschiede zwischen den Aussagen der Regelschullehrkräfte über die Ausgestaltung der Elternarbeit in Alberta und NRW.

Professionalisierung als solitäre Aufgabe von Regelschullehrkräften

In den Interviews mit Regelschullehrkräften in NRW wurden insgesamt sieben Passagen in der Kategorie *Professionalisierung* kodiert. Die Kategorie orientiert sich dabei am Konzept des professionellen Kapitals (Abschnitt 4.4.1) und umfasst damit nicht nur Fortbildungen, sondern im Sinne des Entscheidungskapitals ebenso Aussagen zum professionellen Lernen durch Berufserfahrung.

In NRW beziehen sich sechs von sieben Aussagen auf *Professionalisierung* als Lernen durch Berufserfahrung. Dieses überschneidet sich zum Teil mit inklusionsbezogenen Haltungen. So sei inklusive Bildung generell mit professionellem Lernen verknüpft, weil es nicht „das Förderkind“ gebe (I_7, P. 12). Daher sei das eigene Lernen, an einer Stelle als „reingrooven“ bezeichnet (I_20, P. 58), nie abgeschlossen. Das betrifft dementsprechend auch sonderpädagogisches Wissen, welches zwar hilfreich, aber aufgrund der Heterogenität innerhalb der Kategorie diagnostizierter Förderbedarfe und Behinderungen nie definit sein könne. Als didaktische Implikation folgt daraus auch ein permanentes Neu-Vorbereiten von Unterricht und Material (I_7, P. 12). Zudem wird das Erfahrungs-Lernen im Kontext von Schulformunterschieden beschrieben, in einem Fall als Unterschied zwischen dem Gymnasium und einer Sekundarschule (I_19, P. 158) – hier besteht das Erfahrungs-Lernen darin, dass in der Sekundarschule „vielleicht Unterricht nicht hundert Prozent ist, sondern, dass diese Beziehung zueinander viel, viel, viel, viel wichtiger ist“ (ebd.).

Lediglich eine Kodierung verweist auf Fortbildungen als professionelles Lernen im Kontext von Inklusion (I_18, P. 52) – hier wurde unter Anleitung der Index für Inklusion als Standortbestimmung und Schulentwicklungsinstrument genutzt.

Die Kodierungen ohne Kooperationsbezug im Bereich des professionellen Lernens in Alberta zeichnen ein ähnliches Bild. Auch hier wird das Erfahrungslernen bzw. *learning-on-the-job* als wichtigste Quelle des professionellen Lernens beschrieben (I_8, P. 10). Zudem berichten auch die Regelschullehrkräfte in Alberta von einem Inklusionsverständnis, das ein nie abgeschlossenes professionelles Lernen beinhaltet (I_9, P. 59).

Zusätzlich betonen die Lehrkräfte aber die „PD days“ (*professional development days*), welche sowohl klassische Fortbildungen umfassen als auch schulinterne Konzeptionstage. Letztere können für verschiedene Zwecke genutzt werden, z.B. für angeleitete Förderplanarbeit oder kooperatives Lernen unter einem entweder selbstgewählten oder von den durch die Provinzregierung jeweils vorgegebenen Professionalisierungsschwerpunkt (I_10, P. 22, Osmond-Johnson et al. 2017). Die Anpassung beruflicher Fort- und Weiterbildungsschwerpunkte der Regelschullehrkräfte an Vorgaben des jeweiligen Schuldistrikts ist – ähnlich wie es schon in der Unterrichtsgestaltung sichtbar wird – eine generelle Erwartung an Regelschullehrkräfte in Alberta. Ein sehr inklusionsorientierter Distrikt setzt somit auch Fortbildungsschwerpunkte in diesem Bereich.

Daher betonen zwei Lehrkräfte, dass sie ihre gesamte Berufslaufbahn über inklusiv arbeiten und ihre eigene Fort- und Weiterbildung entsprechend anpassen (I_8, P. 6, I_10, P. 59). Zwar werden die PD-days in zwei Passagen erwähnt, aber als alleinige Aufgabe unterscheidet sich das professionelle Lernen inhaltlich wenig zwischen den Interviews mit Regelschullehrkräften in Alberta und NRW.

Zwei Kodierungen ergeben sich ergänzend aus der Perspektive sonderpädagogischer Lehrkräfte auf die *Professionalisierung* als alleinige Aufgabe der Regelschullehrkräfte. Da die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung für die gesamte Lerngruppe Hauptverantwortung der Regelschullehrkräfte ist und dementsprechend komplex in der Umsetzung, betonen auch die CSTs die Bedeutung professionellen Lernens der Regelschullehrkräfte. Zudem ist – als alleinige Aufgabe der Regelschullehrkräfte – das professionelle Lernen im Sinne von Erfahrungslernen zu verstehen:

„It (die Gestaltung inklusiven Unterrichts, L.M.) has build thoroughly over the last few years. Like I said it goes/they're feeling more comfortable because they're doing it more often. Everything is scary when you first do it. You don't know what you are doing. It's the first year of teaching that kind of a thing but that's when they are already showing a build of capacity.“ (I_14, P. 66)

Dabei wird eine anfängliche Überforderung der Regelschullehrkräfte mit der komplexen Aufgabe des inklusiven Unterrichtens als Normalfall angesehen. Da allerdings nur durch Praxis das professionelle Kapital der Regelschullehrkräfte wachsen kann, macht die Erfahrung dann auch

den Großteil des Kompetenzzuwachses aus – dabei nehmen die CST eine besondere Stellung ein, wie in Abschnitt 9.4.3.näher beschrieben wird.

Insgesamt zeigt sich aber, dass das professionelle Lernen durch Erfahrung von Lehrkräften in NRW und Alberta gegenüber dem reinen Ausbau professionellen Wissens (Humankapital in der Diktion von Fullan & Hargreaves, 2012, 2016) als bedeutsamer erachtet wird. Zudem zeigen sich Parallelen im Verständnis von Inklusion als Gelegenheit zum professionellen Lernen; dieselbe Einstellung beinhaltet als Kehrseite permanentes professionelles Lernen als Bedingung für schulische Inklusion.

9.3.2 Solitäre Aufgabenbeschreibungen sonderpädagogischer Lehrkräfte

Abbildung 3 zeigt die Verteilung von Einzelaufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte, sofern sie ohne Überschneidung zu Kooperation oder anderen Berufsgruppen vorgenommen wurde (und insofern „solitär“ beschrieben wird).

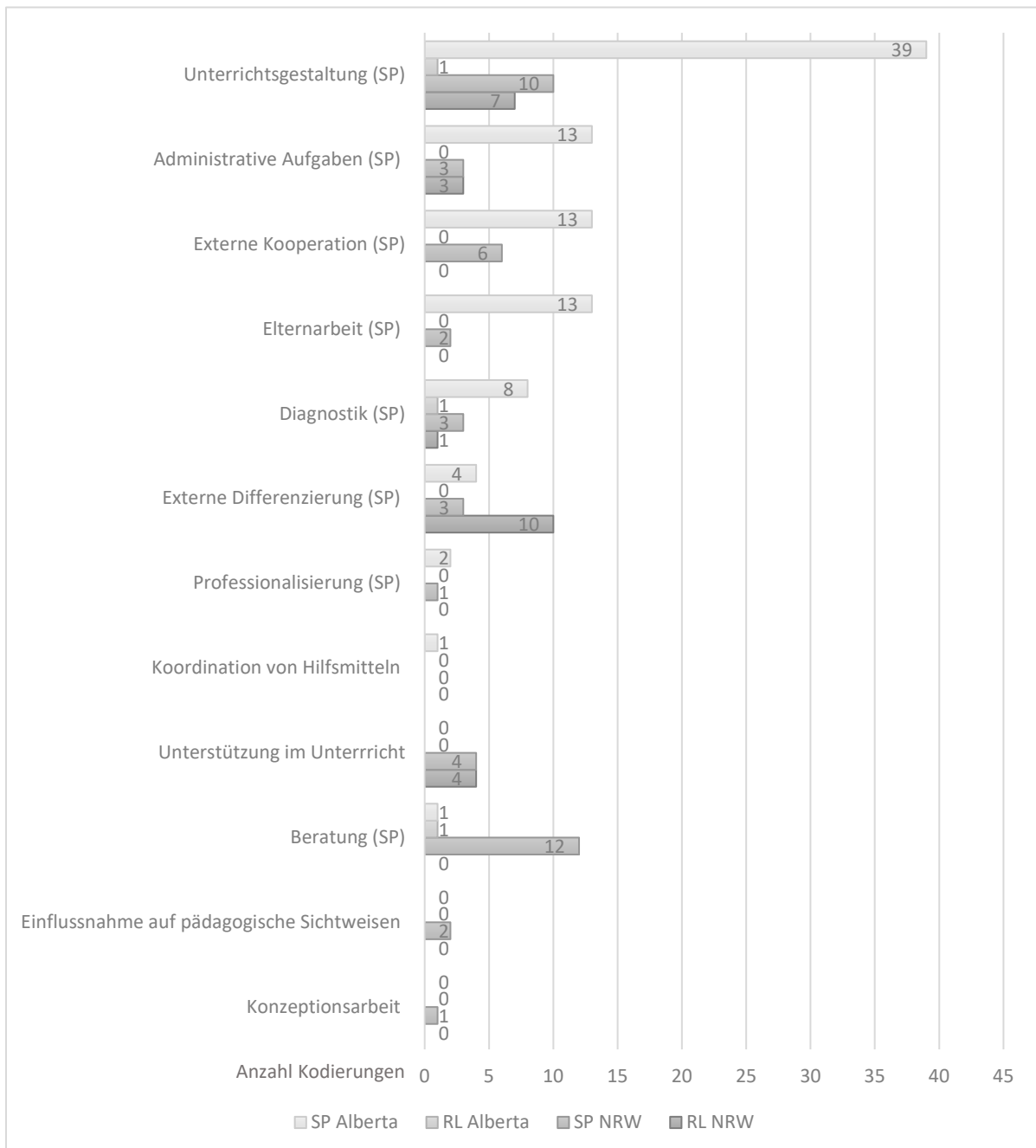
Für die interviewten Sonderpädagog:innen in NRW ergibt sich mit 57 von 82 Kodierungen in allen drei Interviews ein deutlich höherer Kodierungsanteil eigener Aufgaben ohne Nennung von Kooperation oder anderen Berufsgruppen verglichen mit den Regelschullehrkräften (ca. 60% bei sonderpädagogischen Lehrkräften vs. 40% bei Regelschullehrkräften).

Dieser fällt mit ca. 39% für die Gruppe der sonderpädagogisch orientierten Lehrkräfte in Alberta deutlich geringer aus (106 von 269 Kodierungen). Hauptgrund für diese Diskrepanz ist Interview vier in NRW. Dieses stellt einen Ausreißer dar, die interviewte Lehrkraft arbeitet als Inklusionskoordinator und schildert aus dieser Position die Aufgaben und Organisation der Sonderpädagogik auf Ebene der Einzelschule. In diesem Interview finden sich allein 39 Kodierungen über die Aufgaben der Sonderpädagogik ohne Bezüge zu Kooperation oder anderen Berufsgruppen – das entspricht einem gerundeten Anteil von 87% (39 von 45 Kodierungen über die Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte insgesamt). Die hohe Anzahl der Kodierungen im Bereich *Beratung* – eine im Kern kooperativ ausgelegte Kategorie – ist ebenfalls durch Interview vier zu erklären. Als Inklusionskoordinator einer Gesamtschule wird hier über Beratung aus einer schulorganisatorischen und weniger aus einer interaktionalen Perspektive gesprochen. Dass sehr wenige Kodierungen über die Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte aus Sicht der JHSTs kodiert wurden, liegt daran, dass in zwei der drei Interviews keine sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Schule der interviewten Lehrkräfte arbeiteten.

Ähnlich wie in der Kategorie der Regelschullehrkräfte werden auch alleinige Aufgabenbeschreibungen sonderpädagogischer Lehrkräfte vorwiegend von den interviewten sonderpädagogischen Lehrkräften selbst getätigt.

Während bei alleinigen Aufgabenbeschreibungen der Regelschullehrkräfte vorwiegend die *Unterrichtsgestaltung* als alleinige Aufgabe beschrieben wurde, stellen sich alleinige Aufgabenbeschreibungen sonderpädagogischer Lehrkräfte vielfältiger dar. Zwar macht die *Unterrichtsgestaltung* mit 57 Kodierungen ebenfalls einen hohen Anteil der alleinigen Aufgabenbeschreibung aus; allerdings zeigen sich hinter dieser Einzelaufgabe mit *Administrativen Aufgaben*, *externer Kooperation*, *externer Differenzierung*, *Elternarbeit*, *Beratung* und *Diagnostik* deutlich mehr Unteraufgaben mit ähnlich hoher Anzahl an Kodierungen.

Abbildung 3: Kodierhäufigkeiten solitärer Aufgabenbeschreibungen innerhalb der Kategorie „sonderpädagogische Lehrkräfte“, getrennt nach Dokumentengruppe



Im binationalen Vergleich zeigen sich mit *externer Differenzierung* – meist als Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte aus Sicht der Regelschullehrkräfte beschrieben (10 Kodierungen) – sowie *Beratung* und *Unterstützung im Unterricht* Aufgabenschwerpunkte sonderpädagogischer Lehrkräfte in NRW. *Unterrichtsgestaltung*, *externe Kooperation* und *Administrative Aufgaben* sind wiederum häufiger in den Interviews mit Lehrkräften in Alberta kodiert worden. Die höheren Ausprägungen in den Aufgabenbereichen *Elternarbeit*, *Diagnostik*, *externe Kooperation* und *Administrative Aufgaben* nivellieren sich zudem angesichts der unterschiedlichen Interviewanzahl mit sonderpädagogischen Lehrkräften in NRW und Alberta. Als alleinige Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte wurden diese im Schnitt sogar weniger häufig als im NRW-Sample kodiert. Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die dargestellten Kodierungen ohne Überschneidungsbereiche ca. 39% der Gesamtkodierungen in der Oberkategorie der sonderpädagogischen Lehrkräfte ausmachen.

In der Folge wird ein cursorischer Blick auf die Inhalte der oben genannten Unterscheidungslinien sonderpädagogischer Lehrkräfte geworfen.

Unterrichtsgestaltung als solitäre Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte

Die Auswertung der *Unterrichtsgestaltung* sonderpädagogischer Lehrkräfte ist komplexer als bei Regelschullehrkräften (s. Abschnitt 8.2.3). Sind die interviewten sonderpädagogischen Lehrkräfte selbst in der Rolle von Klassen- oder Fachlehrkräften tätig, kann sich Unterrichtsgestaltung auf eigene Unterrichtsplanung oder -durchführung beziehen. Ebenso werden Aussagen über (indirekte) Unterrichtsbeteiligungen (z.B. durch Materialdifferenzierung) als Teil der Unterrichtsgestaltung kodiert. Schließlich bildet der Unterricht in externer Differenzierung – wenn inhaltlich mit Unterrichtsgestaltung verknüpft – eine dritte Form der Unterrichtsgestaltung der sonderpädagogischen Lehrkräfte ab.

Solitäre Unterrichtsgestaltung als sonderpädagogische Aufgabe in NRW

Insgesamt wurden in NRW neun Kodierungen im Bereich der Unterrichtsgestaltung der sonderpädagogischen Lehrkräfte ohne Bezüge zu Kooperation oder anderen Berufsgruppen vorgenommen. Die eigene Unterrichtsgestaltung in der Rolle als Klassen-/Fachlehrkraft, findet sich dabei lediglich in einer Passage in Reaktion auf die Vignette Anna (Herausforderungen Introvertiertheit, Lernschwierigkeiten):

„Natürlich ganz viel im Bereich der Steuerung durch angepasstes Aufgabenniveau. Aufgaben so differenzieren, dass sie als Erfolgserlebnis wahrgenommen werden, wenn man sie denn schafft und das Niveau dann sukzessive anpassen ggf. auch anheben. Da gehts ja auch darum, dass man, wie hieß sie, Anna? Genau, Anna, dass Anna dicht macht, wenn sie vor Überforderungssituationen steht, Misserfolgserlebnisse hat und vermeiden, diese Situation natürlich vermeiden (...) beginnen, aber

Arbeitsbeginn muss möglichst begleitet werden (...) wurde zumindest so beschrieben: man fängt nicht an, wenn nicht eine direkte persönliche Zuwendung da ist. Natürlich diese Zuwendung auch erstmal gewähren. Und dann versuchen, das abzubauen oder auch so Art Buddies in der Klasse finden, die über eine direkte Sitznachbarschaft diese Lehrerrolle des Initiierens, des Kommentierens, des Helfens auch begleitend miteinsetzen.“ (I_1, P. 94)

Die hier interviewte sonderpädagogische Lehrkraft reagiert auf die Vignette aus der Sicht einer unterrichtenden Lehrkraft. Mit Niveaudifferenzierung, Nähe und Zuwendung sowie Peer-Support nennt sie drei zentrale pädagogisch-didaktische Strategien zur Förderung der fiktiven Schülerin Anna. Diese weisen dabei Parallelen zur Einschätzung der Vignetten durch Lehrkräfte in Alberta auf. So wird hier ebenfalls die Unterstützung durch Peers („Buddies“) angesprochen, die sich wiederholt auch in der Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkräfte in Alberta findet, aber nicht in den Aussagen der Regelschullehrkräfte in NRW. Ähnliches gilt für die Herangehensweise der anfänglich engen Begleitung, des Generierens von Erfolgserlebnissen sowie der positiven Verstärkung (I_10, P. 16).

Eine weitere Aussage zur Unterrichtsgestaltung beschreibt allgemein die schulinterne Umsetzung von inklusiver Bildung in Form externer Differenzierung im Fach Englisch. Hier arbeiten die Schüler:innen mit Förderbedarf in Kleingruppen mit differenziertem Material und beides, Auswahl und Differenzierung von Material und Unterrichtsdurchführung, liegt in der Verantwortung der interviewten, sonderpädagogischen Lehrkraft (I_6, P. 111).

Die übrigen Aussagen zur Unterrichtsgestaltung der sonderpädagogischen Lehrkräfte entsprechen einer indirekten Unterrichtseteiligung. Ein interviewter Inklusionskoordinator beschreibt Veränderungen im inklusiven Schulkonzept seiner Schule wie folgt:

„[D]er Sonderpädagoge hat versucht allen gerecht zu werden und alles zu machen. Den Schüler so hinzukriegen, dass der Schüler am Unterricht teilnehmen kann und ja auch in der Unterrichtung, auch noch ganz viel dem Kollegen abnehmen, Materialerstellung und dadurch, dass/wir haben gesagt, wir kümmern uns auch verstärkt um die ESE-Problematik, weil ganz viele auch aus dem sonderpädagogischen Kapitel den ESE-Bereich für sich erkannt haben oder den studiert haben und der Ankerplatz kümmert sich auch.“ (I_4, P. 24)

Hier werden mehrere Facetten der Unterrichtsgestaltung erwähnt, die aber nie auf eine eigene Unterrichtsgestaltung hinweisen, aber trotzdem in diese Kategorie fallen: Die Vorbereitung einzelner Schüler:innen auf den regulären Unterricht, Unterstützung in der Unterrichtung ohne Spezifizierung, Materialerstellung und die „ESE-Problematik“ um die sich „der Ankerplatz“ (als Bezeichnung für die Zentralisierung der Sonderpädagogik an dieser Schule) „kümmert“. Es ist also klar, dass die Sonderpädagog:innen an dieser Schule indirekt (durch Materialerstellung oder einzelne unterrichtliche oder unterrichtsunterstützende Maßnahmen) an der

Unterrichtsgestaltung beteiligt sind, nur ist die Perspektive anders gelagert als bei Regelschullehrkräften, die oftmals ihren eigenen Unterricht und die Verantwortungsaufteilung in oder für diesen Unterricht beschreiben.

Dabei verschränkt sich die indirekte Unterrichtsbeteiligung zum Teil mit beratenden Tätigkeiten. So beschreibt dieselbe Lehrkraft den Rollenwechsel der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Schule wie folgt:

„Genau, und darum mehr kümmern, den ESE-Bereich, aber dafür auch mehr Verantwortung abgeben in puncto Differenzierung. Aber Verantwortung abgeben nicht oder trotzdem auch kombiniert mit Beratung, einer höheren Beratung in dem Bereich und einer höheren Beeinflussung der Fortbildung in den Bereichen.“ (I_4, P. 26)

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte übernehmen verstärkt pädagogische Verantwortung für den „ESE-Bereich“ und geben Verantwortung im Bereich der Differenzierung ab, stehen aber für Beratung der Regelschulkolleg:innen weiter zur Verfügung. Sie sind daher immer noch am Unterricht indirekt beteiligt, aber stärker beratend und stärker auf bestimmte pädagogische Fragen im Zusammenhang mit bestimmten Förderbedarfen spezialisiert.

Ergänzend lesen sich Aussagen der Regelschullehrkräfte in NRW über die Unterrichtsgestaltung der sonderpädagogischen Lehrkräfte.

Insgesamt finden sich 6 Kodierungen über die Unterrichtsgestaltung als Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte in den Interviews mit Regelschullehrkräften. Neben den schon durch sonderpädagogische Lehrkräfte getätigten Aussagen zu Unterrichtsgestaltung in Form von Differenzierung von Unterrichtsmaterial oder Leistungsüberprüfungen, wird zudem die individuelle Förderung als Teil pädagogisch-didaktischer Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte hervorgehoben (I_7, P. 91, I_3, P. 83-88). Zudem wird Unterricht in Kleingruppen von Schüler:innen mit SPF als Aufgabe der Sonderpädagog:innen von Regelschullehrkräften thematisiert (I_7, P. 33, I_5, P. 92).

Solitäre Unterrichtsgestaltung als sonderpädagogische Aufgabe in Alberta

Variationsreicher sind Aussagen zur Unterrichtsgestaltung der sonderpädagogisch ausgerichteten Lehrkräfte in Alberta. Hier finden sich 39 Kodierungen in allen sieben Interviews.

Die oben erwähnte Einteilung der Unterkategorie Unterrichtsgestaltung - d.h. eigene Durchführung von und indirekte Beteiligung an Unterricht – zeigt sich in Alberta ebenfalls. Es finden sich Aussagen über eigene Lehrtätigkeiten als Fachlehrkräfte, die nicht im engeren Sinne sonderpädagogisch sind, sondern lediglich von einer sonderpädagogisch orientierten Lehrkraft übernommen werden. Unterstützungslehrkräfte haben ähnlich einer didaktischen Leitung ein geringeres Lehrdeputat, welches sie dann allerdings durch eigene Lehrtätigkeiten abdecken.

Neben regulärem Unterricht kann dies aber auch eine Kleingruppenarbeit mit Bezug zu SEN sein. So berichten zwei Lehrkräfte von lebenspraktischen Kursen, die sie für Schüler:innen mit kognitiven Einschränkungen anbieten (I_14, P. 6). Zudem bietet eine CST eine pädagogisch ausgerichtete Kleingruppenförderung zu angemessenem Verhalten und Grenzsetzung an (I_13, P. 6).

Es finden sich – auch bedingt durch eine größere Anzahl an Interviews – Segmente, die Parallelen zu unterrichtsbezogenen pädagogisch-didaktischen Maßnahmen der Regelschullehrkräfte in Alberta und NRW beinhalten. In didaktischer Hinsicht sind das z.B. Verweise auf differenzierte Unterrichtsdurchführung (I_15, P. 4), speziell hinsichtlich des Aufgabenniveaus oder durch Scaffolds bzw. Hilfestellungen (I_15, P. 44).

Oft orientieren sich die CST an den Lernzielen des Curriculums in Alberta, differenzieren aber den Lernprozess oder die Art der Leistungserbringung. Z.B. müssen nicht alle Schüler:innen Leistungen in Form schriftlicher Tests erbringen, sondern können ihr Verständnis eines Themas oder Konzepts malen, zeichnen, erzählen und in einem Fall sogar theatralisch darstellen (I_12, P. 72). Diese Variabilität in der Leistungsüberprüfung wurde auch von den Regelschullehrkräften in Alberta betont (s. Abschnitt 9.3.1).

Zusätzlich wird, besonders hinsichtlich der Vignette „David“, Adaption von Unterrichtsmaterial auf das genannte Spezialinteresse erwähnt (I_17, P. 18). Bei der Vignette „Alex“ wiederum finden sich Verweise auf positive Verstärker sowie eine durchgängige Stärkeorientierung (I_15, P. 60).

Zudem werden diverse Methoden zur Regulationshilfe genannt: Bewegungspausen, die in Förderplänen festgehalten und dadurch für alle Lehrkräfte nachvollziehbar und konsistent zu gewährleisten sind oder die Schaffung von Rückzugsorten (I_16, P.28/38, I_15, P.44/60). Zwei CSTs berichten davon, dass ihr Büro eine Art *safe space* für Schüler:innen mit unreguliertem Verhalten sei (I_12, P. 102, I_15, P. 64). Zudem werden die Identifikation und Dokumentation von „Triggern“ für unreguliertes Verhalten als ein wichtiger Schritt zu einem schulweit möglichst einheitlichen Umgang mit Herausforderungen beschrieben (I_13, P. 20). Diese sind immer mit der Förderplanung verwoben, um eine möglichst große pädagogische Konsistenz zu gewährleisten.

Insgesamt lassen sich die pädagogisch-didaktischen Einschätzungen gegenüber Schüler:innen mit SEN als „capacity building“ (I_17, P. 18) zusammenfassen: In jeder der Vignetten steht der Aufbau einer sicheren Lernumgebung, eines möglichst großen Selbstbewusstseins der einzelnen S:S sowie tragfähiger und stabiler Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler:in im Vordergrund.

Ergänzende Beschreibung durch die Regelschullehrkräfte in Alberta wurden lediglich in einer Passage kodiert, welche die Aufgaben eines Learning Coaches allgemein beschreibt. Zu diesen zählt die Übernahme bzw. Vertretung von Unterrichtsstunden und die Differenzierung von Leistungsüberprüfungen (I_10, P. 24).

Externe Kooperation als solitäre Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte

In NRW wurde die Unterkategorie *Externe Kooperation* als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte 6-mal ausschließlich in den Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften kodiert.

Externe Kooperation bezog sich dabei entweder auf konkrete Organisationen oder allgemein auf fallbezogene Netzwerkarbeit im Sinne einer ganzheitlichen, auf einzelne Schüler:innen bezogenen Koordination von außerschulischen Betreuungs- und Bildungsangeboten.

Externe Kooperationspartner:innen sind dabei das Jugendamt (I_1, P. 108), Grundschulen sowie andere weiterführende (Förder-)Schulen (ebd., I_4, P. 34). Kooperation mit anderen Schulen dient dabei entweder zum Informationsaustausch an Übergängen (Grund- zu weiterführender Schule oder Junior- zur Senior-High-School), oder bei Entscheidungen über Schulwechsel (Gesamt- zu Förderschule). Zudem berichtet eine Lehrkraft über Kooperation mit anderen Schulen bei der Durchführung von AO-SF-Verfahren oder dem Austausch von Unterrichtsmaterial (I_4, P. 4).

In Alberta wird, speziell von den Unterstützungslehrkräften, die Koordination von externen Dienstleistungen öfter thematisiert. Hier finden sich 13 Kodierungen in fünf Interviews mit Unterstützungslehrkräften.

Den Unterstützungslehrkräften kommt dabei eine koordinierende Funktion zu, d.h. externe Kooperation besteht meistens in der Vorbereitung und Organisation von Besuchen externer Spezialist:innen wie Ergotherapeut:innen oder Psycholog:innen sowie einer Priorisierung der Schüler:innen, mit denen das spezialisierte Personal jeweils arbeitet (I_16, P. 6/18). Neben den rein organisatorischen Aufgaben ist die didaktische und pädagogische Nachbereitung solcher Besuche eine weitere Aufgabe der CSTs – hier überschneiden sich die Förderplanung und die externe Kooperation (I_14, P. 4). Externe Kooperation überschneidet sich zudem teilweise mit der Elternarbeit, im Sinne einer Beratung über schulexterne Förderangebote (I_15, P. 30/65).

Eine letzte Facette externer Kooperation sonderpädagogischer Lehrkräfte in Alberta machen Beratung und Besuche bei anderen Schulen desselben Distrikts aus (I_15, P. 30).

Im Vergleich fällt die externe Kooperation in Alberta als alleiniges Aufgabenfeld ähnlich aus. Sowohl in NRW als auch in Alberta finden sich Aussagen zur Koordination externer Expertise,

der Vernetzung von Familien mit außerschulischen Dienstleistungen sowie Tätigkeiten sonderpädagogischer Lehrkräfte an anderen Schulen im selben Verwaltungsgebiet.

Allerdings unterscheiden sich die beiden Systeme in der Koordination externer Spezialist:innen. Hier verweisen Lehrkräfte in NRW auf die jeweilige Organisation (Jugendamt, psychologische Kliniken), während in Alberta die jeweiligen Spezialist:innen die Schulen besuchen. Dementsprechend fällt die Koordination und Vorbereitung dieser Besuche in das Aufgabenspektrum sonderpädagogisch orientierter Lehrkräfte in Alberta (I_16, P. 18).

Beratung als solitäre Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte

Wie oben erwähnt ist Beratung als alleinige Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte eine Kategorie, die auf andere Berufsgruppen bezogen und daher nur selten ohne Bezüge zu anderen Berufsgruppen oder Kooperation kodiert wurde.

Zwölf von 14 Kodierungen finden sich in einem Interview (I_4) mit einem Inklusionskoordinator in NRW, welcher den Rollenwechsel der sonderpädagogischen Lehrkräfte an einer Gesamtschule beschreibt. Damit verschränkt sich die Kategorie mit der übergeordneten Organisation sonderpädagogischer Förderung an dieser Schule.

Die betreffende Schule begann mit einem Inklusionskonzept in Form von Inklusionsklassen, denen sonderpädagogische Lehrkräfte zugeteilt waren. Diese übernehmen dabei von Unterricht, über Förderplanarbeit und Differenzierung bis zu Beratung alle klassisch sonderpädagogischen Aufgaben. Da dieses Konzept aufgrund der Menge neu aufgenommener Schüler:innen mit SPF nicht mehr praktikabel erschien, wurde die Sonderpädagogik in Form eines Ankerplatzes zentralisiert, während sich die Schüler:innen mit SPF auf alle Klassen verteilen. Die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte verschiebt sich damit dahingehend, dass Unterrichtsbezug und Differenzierung (speziell in den Nebenfächern) abnehmen, während die kollegiale Beratung zunimmt (I_4, P. 4/18).

Beratung bezieht sich dabei besonders auf den ESE-Bereich und überlappt sich in diesem Gebiet zudem mit der Einflussnahme auf pädagogische Sichtweisen der Regelschullehrkräfte (I_4, P. 26), z.B. durch Ansetzen entsprechender Fortbildungen. Darüber hinaus bezieht sich Beratung auf Fragen der Differenzierung von Klassenarbeiten oder Material.

Für den Inklusionskoordinator selbst besteht Beratung ebenfalls in der Beratung der Schulleitung in sonderpädagogischen Fragen (I_4, P. 2).

In den Interviews mit Lehrkräften in Alberta wurde das Thema Beratung lediglich zweimal ohne Überschneidungen zur Sprache gebracht (I_13, P. 4, I_11, P. 24). In beiden Fällen in Form

einer Aufzählung von allgemeinen Aufgabenbereichen sonderpädagogische orientierter Lehrkräfte.

Diese Kategorie ist also ohne Überschneidungsbereiche, d.h. ohne Beschreibung des Ablaufs und der Zielgruppe der Beratung, wenig aussagekräftig.

Administrative Aufgaben und Förderplanung als solitäre Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte

Ähnlich wie in der Kategorie Beratung wurden auch die administrativen, förderplanbezogenen Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte als solitäre Aufgabe selten kodiert. In NRW finden sich fünf Kodierungen in einem Interview über diesen Aufgabenbereich (I_4). Der interviewte Inklusionskoordinator beschreibt diese Aufgabe inhaltlich allgemein. Die administrativen Aufgaben bestehen dabei weniger in der Förderplanarbeit, als in der Koordination tradiert sonderpädagogischer Aufgabenbereiche in der Einzelschule. So fallen z.B. die Organisation von Fortbildungen, die Zuteilung einzelner Sonderpädagog:innen zu einzelnen Schüler:innen oder Jahrgängen, Verwaltungs- und Dokumentationsaufgaben (I_4, P. 4) sowie die Überwachung und Vereinfachung von Berichtszeugnissen (ebd., P. 8) in die Kategorie administrativer Tätigkeiten des interviewten Inklusionskoordinators.

Ergänzende Aussagen aus Sicht der Regelschullehrkräfte auf die administrativen Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte wurden in drei Passagen gefunden. Diese behandeln allgemein die Formalia sonderpädagogischer Förderung, die Übernahme und Fortführung von Förderplänen beim Übergang von Grundschule zur Sekundarstufe sowie insgesamt die Begleitung der Schüler:innen bei diesem Übergang (I_18, P. 63/64, I_2, P. 102-108).

Im Alberta-Sample wurden 13 Kodierungen in sechs Interviews in der Kategorie *administrative Aufgaben/Förderplanung* vorgenommen. Besonders wurde diese Aufgabe als Verantwortungsbereich der Unterstützungslehrkräfte beschrieben. Diese lassen sich in Organisations- und Koordinationsaufgaben einerseits, und die Förderplanung andererseits aufteilen.

Organisationsaufgaben betreffen die Zuteilung von Assistenzkräften innerhalb der Schule (I_17, P. 6), in Überschneidung mit externer Kooperation die Organisation externer Dienstleistungen und die Priorisierung von Schüler:innen (I_16, P. 6) oder die räumliche Gestaltung der Schule (z.B. Entwickeln von Rückzugsräumen, I_17, P. 6). Förderplanbezogene Aufgaben beziehen sich auf die Entwicklung von individuellen Förderplänen (ebd.), deren Einhaltung und Fortschreibung sowie Dokumentation (ebd.). Zudem supervidieren die Unterstützungslehrkräfte das Verfassen von Berichtszeugnissen und beraten in dieser Hinsicht ihre Regelschulkolleg:innen.

Teilweise überlappt sich dieser Aufgabenbereich mit sonderpädagogischen Diagnoseverfahren (*level b testing*), z.B. im Bereich der Lese- oder Rechenfähigkeit einzelner Schüler:innen. Diese haben keine formellen Konsequenzen, können aber als Marker zur Kompetenzeinschätzung dienen und sich ggf. auf die Priorisierung einzelner Schüler:innen für eine erziehungspsychologische Diagnostik auswirken (I_17, P. 40). Zudem sind bürokratische Aufgaben der Förderdiagnostik (wie Empfehlungen einzelner Schüler:innen für psychologische Diagnostik) Aufgabe der Unterstützungslehrkräfte (I_17, P. 6).

Dabei ist zu beachten, dass die formalen Pflichten wie das Verfassen von Berichtszeugnissen oder die Fortschreibung von Förderplänen generell auch Teil der Aufgaben von Regelschullehrkräften sind und die Unterstützungslehrkräfte hier eine katalysierende und vereinfachende Funktion übernehmen. Das zeigt sich unter anderem darin, dass die Unterstützung bei diesen Aufgaben zu Beginn (Verfassen von individuellen Förderplänen) und Ende eines Schuljahres (Evaluieren von Förderplänen und Verfassen von Zeugnissen) zunimmt (I_13, P. 6).

Unterschiede in diesem Aufgabenbereich beziehen sich also auf die stärkere Betonung der Förderplanarbeit in Alberta sowie auf die schulinterne Koordination der Assistenzkräfte, die in NRW durch die vorwiegend schulexterne Anstellung mit meist vorgegebenen Betreuungsrelationen von Assistenzkräften in der Regel keine schulische Koordinationsaufgabe ist.

Diagnostik als solitäre Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte

Ohne Überschneidung zu anderen Berufsgruppen oder Kooperation wurde Diagnostik als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte in NRW lediglich 3-mal in einem Interview kodiert (I_4). Hier bezieht sich die Diagnostik auf die Koordination und Durchführung der schulinternen AO-SF-Verfahren, auf schulexterne AO-SF-Verfahren, bei denen Sonderpädagog:innen der Schule mitwirken, sowie sonderpädagogische Testverfahren als zentrales Unterscheidungsmerkmal sonderpädagogischer von regelschulpädagogischer Expertise (I_4, P. 4/22).

Ergänzende Kodierungen aus Sicht der Regelschullehrkräfte wurden in einem Fall vorgenommen, der sich auf eine unvollständige sonderpädagogische Diagnostik bzw. das Vorliegen eines Förderbedarfs ohne offizielle Diagnostik bezieht (I_2, P. 37/38).

Im Alberta-Sample finden sich acht Kodierungen in fünf Dokumenten, die sich auf Diagnostik als alleinige Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte beziehen. Dazu zählen Aussagen zu sonderpädagogischen Testverfahren, die entweder offizielle psychologische Gutachten zur Folge haben können oder für ein schulinternes Lernprofil einzelner Schüler:innen verwendet werden. Wie erwähnt ist eine offizielle, erziehungspsychologische Diagnostik Voraussetzung für eine Anpassung oder Individualisierung des Curriculums. Ein durch Lehrkräfte erstelltes

Lernprofil ist daher nicht ausreichend, um Lernziele anzupassen oder zu individualisieren, kann aber zur Differenzierung und Anpassung der Unterrichtsgestaltung genutzt werden.

In diesem Zusammenhang wurde durch die CSTs auch die Vignette „Anna“, die eine Schülerin mit starken Lernschwierigkeiten und -rückständen beschreibt, diskutiert. In Alberta wird zwischen Lernschwierigkeiten (*Learning Difficulties*) und Lernbehinderungen (*Learning Disabilities*) unterschieden. Unterscheidungsmerkmal zwischen beiden ist die kognitive Leistungsfähigkeit, die in der Regel über einen Intelligenztest bestimmt wird (I_15, P. 32). Sollte der gemessene Intelligenzquotient (IQ) gering ausfallen, würde daraus eine Individualisierung des Curriculums folgen (Zieldifferenz), ggf. die Zuweisung in *special classes* oder *tracks* wie den berufsvorbereitenden und lebenspraktisch ausgelegten *knowledge and employability* Kursen (in den *Senior-High-Schools*). Sollte der IQ nicht auffällig niedrig sein, werden Lernziele beibehalten, aber Anpassung in der Unterrichtsdurchführung oder der möglichen Leistungsdemonstration angepasst – die Annahme ist, dass die Fähigkeiten vorhanden sind, aber die Demonstration bzw. Umsetzung dieser Fähigkeiten blockiert (I_12, P. 52).

Zudem bezieht sich Diagnostik auf Beobachtungen von Verhaltensmustern und die Identifizierung von Stressoren oder Triggern für auffälliges Verhalten (I_13, P. 20).

Im Rahmen von separaten Klassen für Schüler:innen mit stark kognitiven Einschränkungen dient eine zu Beginn des Schuljahres durchgeführte Lernstandsdiagnostik der nochmaligen Einteilung dieser speziellen Lerngruppe (I_11, P. 34). Die interviewte sonderpädagogische Lehrkraft betont an dieser Stelle das Spektrum innerhalb dieser *Special Needs* Kategorie.

Eine ergänzende Kodierung findet sich in den Interviews mit Regelschullehrkräften in Alberta, die sich allerdings auf Diagnostik als allgemeinen Teil des sonderpädagogischen Aufgabenprofils bezieht (I_10, P. 24).

Elternarbeit als solitäre Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte

Bezüglich der Elternarbeit finden sich zwei Kodierungen in zwei Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften in NRW, die keine Überschneidungen zu Kooperation und anderen Berufsgruppen aufweisen.

Beide beziehen sich inhaltlich auf die Beratung von Eltern bei Verhaltensauffälligkeiten oder emotionalen Schwierigkeiten einzelner S:S – hier in Reaktion auf die Vignette „Alex“. Diese besteht in der Vermittlung und Empfehlung von außerschulischen Institutionen und Beratungsstellen (I_6, P. 151, I_1, P. 108).

In Alberta finden sich zur Elternarbeit 13 Kodierungen in fünf Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften.

Inhaltlich kommt hier ebenfalls das Thema Beratung und Vermittlung zur Sprache (I_16, P. 18/28, I_14, P. 6). Darüber hinaus bezieht sich Beratung auf potenzielle Hilfsmittel, die Eltern für ihre Kinder erwerben können, um ihnen den Schulalltag zu erleichtern (I_17, P. 20).

Bei bestimmten medizinischen Diagnosen bzw. dem Verdacht auf das Vorliegen bestimmter Diagnosen wie ADHS oder Angststörungen sind Eltern ebenfalls Ansprechpartner:innen. Eltern können einerseits – sollte eine solche Diagnostik vorliegen, aber den Lehrkräften nicht bekannt sein – Informationsquelle sein, andererseits können Lehrkräfte eine solche Diagnostik in Elterngesprächen anregen (I_17, P. 40, I_16, P. 28).

Im Falle alleinerziehender oder stark belasteter Eltern wird die Rolle von Empathie angesprochen, die im verständnisvollen Zuhören sowie in Beratung zu Unterstützungsmöglichkeiten besteht (I_16, P. 16, I_13, P. 20). Elternarbeit kommt auch bei Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten eine bedeutsame Rolle zu. Eine CST betont hier die Bedeutung positiver Verstärkung und Stärkeorientierung, nicht nur gegenüber den Schüler:innen, sondern auch gegenüber den Eltern, besonders wenn diese der Schule oder den Lehrkräften gegenüber nicht wohlwollend gestimmt sind:

„So, number one is you have built a relationship with the parents. So, I usually start with any parents that I know are kind of tough and you know, anti-school, I guess you could say, or anti-teachers, I do lots of up-front "your child Alex did this, it was so amazing and I loved watching it" and maybe an email once in a while. Phone calls are better, though, especially if you are trying to make a connection, phone the parent. Have that communication through a phone and then just pump up their child. Because everyone wants to know that someone loves their kid and so you can get them on your side, then you'll get more. But until you get them on your side and they trust you, you're probably not going to get much of that happening.“ (I_13, P. 108)

Der Aufbau von Vertrauen zu den Eltern wird hier als Ressource für den Schüler verstanden. Er gelingt aus Sicht der interviewten CST, wenn Lehrkräfte demonstrieren können, dass ihnen der betreffende Schüler wichtig ist. Eine entsprechende, vielleicht sogar positiv verzerrte Darstellung des Schülers („then just pump up their child“) soll zum Aufbau solch vertrauensvoller Beziehungen beitragen.

Eltern müssen außerdem der Einteilung ihrer Kinder in bestimmte *tracks*, also schulintern differenzierte Bildungsgänge zustimmen. Wenn also ein:e Schüler:in ein *Knowledge and Employability* Kurs nutzen soll, braucht es das Einverständnis der Eltern. Dieses einzuholen macht daher einen Teil der Elternarbeit aus (I_15, P. 48). Ähnlich verhält es sich mit den individuellen Förderplänen, die ebenfalls einer Zustimmung der Eltern bedürfen (I_13, P. 6).

Im Falle der Elternarbeit als alleinige Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte gibt es weder in NRW noch in Alberta ergänzende Kodierungen durch Regelschullehrkräfte.

Wie in anderen Kategorien auch, wird die Elternarbeit in den Interviews mit CSTs inhaltlich genauer beschrieben. Auch wenn sich sonderpädagogische Lehrkräfte in NRW und Alberta die Elternarbeit betreffend in den Themen Beratung und Vermittlung von Eltern mit emotional belasteten und/oder verhaltensauffälligen Schüler:innen gleichen, werden in Alberta zusätzlich die Themen Beziehungsaufbau, Empathie, medizinische Diagnostik, Hilfsmittel sowie Zustimmung zu Förderplänen und schulinternen Bildungsgängen angesprochen und als wichtiger Teil der Elternarbeit sonderpädagogisch orientierter Lehrkräfte in Alberta beschrieben.

Externe Differenzierung als solitäre Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte

Externe Differenzierung meint die geplante, zeitweilige Trennung einer Lerngruppe unter Beaufsichtigung sonderpädagogischer Lehrkräfte. Diese Kategorie überschneidet sich teilweise mit dem übergeordneten Inklusionskonzept der Einzelschule, z.B. durch eine Bündelung ziel-different unterrichteter Schüler:innen in bestimmten Fächern. Als solche ist sie oftmals Teil sonderpädagogischer Aufgaben.

Als rein sonderpädagogische Aufgabe wurde die externe Differenzierung in Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften zweimal in zwei Interviews kodiert. Beide Aussagen beschreiben die externe Differenzierung als Teil der schulinternen Organisation sonderpädagogischer Förderung. So werden die Schüler:innen mit SPF in einem Fall im Englischunterricht in externer Differenzierung unterrichtet (I_6, P. 109-111); im anderen wird betont, dass die jeweils einen Jahrgang begleitenden Sonderpädagog:innen der Schule in Kleingruppen arbeiten und sich in höheren Jahrgängen der Berufsorientierung der Schüler:innen mit SPF widmen (I_4, P. 28).

In der Kategorie der externen Differenzierung als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte fällt auf, dass sie häufiger von Regelschullehrkräften in NRW thematisiert wird als von sonderpädagogischen Lehrkräften (10 Kodierungen in 6 Interviews). Inhaltlich decken sich die Aussagen der Regelschullehrkräfte größtenteils mit denen der sonderpädagogischen: Sie werden meist (9 von 10 Kodierungen) in Form eines allgemeinen Ablaufs beschrieben und beziehen sich auf die externe Differenzierung entlang der Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Fächergruppe (Englisch, Mathematik und Deutsch). Das dadurch beschriebene schulische Inklusionsmodell (bzw. die Umsetzung sonderpädagogischer Förderung innerhalb des Inklusionsmodells) besteht darin, Schüler:innen mit SPF auf alle Klassen zu verteilen und zu bestimmten Anlässen in eigenen Lerngruppen zu bündeln. Sonderpädagog:innen werden

dann besonders für den Unterricht in diesen separaten Lerngruppen eingesetzt (I_20, P. 68, I_18, P. 32, I_7, P. 33, I_3, P. 42, I_3, P. 78).

Dieses Umsetzungsmodell wird durch die Regelschullehrkräfte nicht nur neutral oder positiv beschrieben, sondern bisweilen kritisch gesehen. In diesem Zusammenhang wird die mangelnde Abdeckung der externen Differenzierung mit Sonderpädagog:innen thematisiert, sodass die mit dem Konzept verbundene Kleingruppenförderung nicht in allen Fächern durch sonderpädagogisches Personal gelingt (I_18, P. 32-34). Zudem widerspricht externe Differenzierung in einem Fall dem inklusiv orientierten Berufsverständnis einer Regelschullehrkraft (I_3, P. 42):

„Oder alle Schüler, alle Förderschüler der beiden Kurse gehen vielleicht in einen Raum für eine Zeit, also dass man sie halt/ es dann eine externe Differenzierung gibt, wobei das nicht Ziel ist und auch für mich nicht sein sollte.“ (ebd.)

Darüber hinaus sieht eine Lehrkraft Schwierigkeiten für die extern differenzierten Schüler:innen, weil sie zwischen Lern- und Bezugsgruppen wechseln müssen: „[die Förderkinder] haben (...) dann die Herausforderung, dass sie teilweise da sind und teilweise nicht“ (I_18, P. 34).

Hier liegen also aus Sicht der Regelschullehrkräfte in NRW vereinzelt skeptische Einschätzungen externer Differenzierung als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte vor, die sich andersherum in den Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften nicht finden.

In Alberta finden sich vier Kodierungen in zwei Interviews, die externe Differenzierung als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beschreiben. Im Gegensatz zu den Einschätzungen in NRW scheint die externe Differenzierung dabei nicht kategorial zu verlaufen, sondern „case by case“, also situativ und einzelfallbezogen (I_16, P. 38). So betont eine CST, dass ihr Büro teilweise als Rückzugsort für einzelne, besonders reizsensible Schüler:innen genutzt wird (I_16, P. 16).

Eine weitere CST bietet einen lebenspraktisch orientierten Unterricht für Schüler:innen mit SEN an, der in externer Differenzierung stattfindet. Dieser wird jeweils in Abgrenzung zum Regelunterricht angeboten, d.h. die CST wägt jeweils ab, ob ein Schüler oder eine Schülerin mehr von einer Teilnahme am Klassen- oder Fachunterricht profitiert, oder von einer Teilnahme am *life-skills programme*. Priorität habe dabei die Teilnahme am regulären Unterricht und Kompromisse seien bei fächerspezifischen Stärken und Schwächen möglich (I_14, P. 16/34). Eine durchgängige externe Differenzierung als Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte wird an keiner Stelle beschrieben.

Durch das Interview mit einer SEN-Lehrerin in Alberta wird aber auch deutlich, dass Formen durchgängiger externer Differenzierung in Sonderklassen in Alberta existieren, die zudem wenig bis gar nicht durchlässig sind (I_11).

Externe Differenzierung als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte hat also in NRW einen höheren Stellenwert, besonders, wenn sie schulintern institutionalisiert und routinisiert ist. Sie verläuft dabei kategorial, während die Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften in Alberta eher auf eine situative, bedarfsorientierte externe Differenzierung hinweisen.

Bemerkenswert ist zudem, dass in NRW kritische Einschätzungen der sonderpädagogischen, externen Differenzierung zwar nur selten, aber dann von Regelschullehrkräften getätigt wurden. Diese setzen entweder an den Folgen externer Differenzierung für die Schüler:innen oder der Spannung externer Differenzierung mit dem inklusiven Berufsverständnis einer Regelschullehrkraft an.

Professionalisierung als solitäre Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte

Das professionelle Lernen der sonderpädagogischen Lehrkräfte wurde insgesamt drei Mal kodiert.

In NRW findet sich lediglich eine Kodierung zum professionellen Lernen der sonderpädagogischen Lehrkräfte:

„Man ist mit seinen Aufgaben gewachsen, sag ich mal. Also, natürlich vielfältige Fortbildungen, (...) Dienstbesprechungen für Kräfte im Gemeinsamen Lernen. Wir haben im Kreis [Kreisname] ein ganz gutes Netzwerk, sodass wir uns zweimal im Schuljahr unter Gleichgesinnten im Rahmen einer Dienstbesprechung austauschen und da auch themenzentriert arbeiten. Also, Fortbildungen bzw. Dienstbesprechungen mit Fortbildungscharakter zu ausgewählten Themen.“ (I_1, P. 54)

Die interviewte Sonderpädagogin spricht hier drei Dimensionen des professionellen Lernens an. Erstens das Erfahrungslernen, zweitens Fortbildungen und drittens professionelles Lernen durch Netzwerke mit „Gleichgesinnten“. Es bleibt unklar, ob diese ebenfalls Sonderpädagog:innen sind, oder alle „Kräfte im Gemeinsamen Lernen“. Diesen Dienstbesprechungen kommt ein „Fortbildungscharakter“ zu. Die Bedeutung einer außerschulischen Vernetzung mit Gleichgesinnten findet sich auch bei Arndt und Wernings (2016) Kooperationsstudie, in welcher ebenfalls eine Sonderpädagogin die Bedeutung des Austausches mit anderen Sonderpädagog:innen hervorhebt, um nicht den spezifisch sonderpädagogischen Blick zu verlieren (ebd., S. 168f).

In Alberta finden sich zwei Kodierungen über das professionelle Lernen der sonderpädagogischen Lehrkräfte ohne Überschneidungen. Diese beziehen sich in einem Fall auf die

Organisation und Durchführung von Fortbildungen (I_15, P. 70), im anderen auf das eigene professionelle Lernen als Erfahrungslernen (I_13, P. 48).

In Alberta finden sich zudem Aussagen Anleitung von Fortbildungen als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte (I_15, P. 10). Zudem thematisieren die Sonderpädagog:innen ebenfalls die Bedeutung des Erfahrungslernens und der *PD-days* bzw. Fortbildungstage (I_12, P. 114).

Unterstützung im Unterricht als solitäre Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte

Unterstützung im Unterricht wurde ohne Bezüge zu Kooperation oder Berufsgruppen als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte in NRW von diesen selbst in vier Fällen auf alle drei Interviews verteilt kodiert. Da die Kategorie im Kern auf Kooperation verweist, sind die solitär kodierten Aussagen zur Unterstützung im Unterricht als Auflistung eigener Tätigkeiten zu verstehen und bleiben an dieser Stelle auf einer oberflächlichen Ebene bzw. beschreiben Einsatzform und -gebiet der sonderpädagogischen Lehrkräfte. So berichtet z.B. eine Sonderpädagogin:

„In jeder Klasse, in der ein Förderschüler sitzt, bin ich mindestens einmal in der Woche. Aber auch nicht öfter.“ (I_1, P. 48)

Als Aufgabengebiet ohne ausgeführte Beschreibungen der konkreten Tätigkeit im Unterricht kann also hier festgehalten werden, dass alle interviewten sonderpädagogischen Lehrkräfte auch im Regelunterricht eingesetzt werden.

Ähnlich verhält es sich mit ergänzenden Einschätzungen seitens der Regelschullehrkräfte in NRW. Hier wird die Unterstützung im Unterricht als Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte in zwei Interviews an mehreren Stellen (vier Kodierungen) kurz angeschnitten. Dabei thematisieren die Aussagen entweder allgemeine Abläufe in der sonderpädagogischen Förderung („Er [der Sonderpädagoge, L.M.] ist sonst im Unterricht zwischendurch in Lernzeiten mit dabei oder er geht in die Hauptfachstunden zu gewissen Schülern mit rein.“, I_2, P. 62) oder die grundsätzliche Möglichkeit der Regelschullehrkräfte, bei Bedarf auf Unterrichtsunterstützung durch sonderpädagogische Lehrkräfte zurückgreifen zu können (I_2, P. 37-42).

In den Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften in Alberta findet sich lediglich eine Kodierung über die *Unterstützung im Unterricht* ohne Bezüge zu anderen Berufsgruppen oder Kooperation (I_17, P. 26). Diese liegt in Form einer Aufgabenbeschreibung vor. Zudem betont die interviewte Lehrkraft, dass sich die Unterstützung im Unterricht besonders auf die Schüler:innen mit Förderbedarf konzentriert, für welche die interviewte Lehrkraft besondere Verantwortung trägt („I go into classrooms a lot to check on students like David“, ebd.). Die Unterstützung richtet sich also nicht auf die Regelschullehrkraft, sondern auf einzelne Schüler:innen.

Ergänzende Einschätzungen seitens der Regelschullehrkräfte in Alberta gibt es nicht.

Für die Unterkategorie der *Unterstützung im Unterricht* lässt sich also vergleichend festhalten: Sie wird vorwiegend in Überschneidung kodiert, ist als alleinige Aufgabenbeschreibung sonderpädagogischer Lehrkräfte von geringer inhaltlicher Tragweite und wird meist im Sinne einer allgemeinen Einsatz- oder Berufsbeschreibung verwendet; sie wird zudem öfter in Interviews mit Lehrkräften in NRW kodiert als in Alberta, in Alberta zudem nur durch sonderpädagogische Lehrkräfte. Keine Regelschullehrkraft in Alberta berichtet von einer Unterstützung durch sonderpädagogische Lehrkräfte in ihrem Unterricht.

Koordination von Hilfen und Einflussnahme auf pädagogische Sichtweisen als solitäre Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte

Ohne Überschneidungen zu anderen Berufsgruppen oder Kooperation wurden die Unterkategorien *Einflussnahme auf pädagogische Sichtweisen* sowie *Koordination von Hilfen* zweimal bzw. einmal kodiert.

Die *Einflussnahme auf pädagogische Sichtweisen* wurde in NRW in einem Interview mit einem Inklusionskoordinator kodiert (I_4, P. 16/34). *Einflussnahme auf pädagogische Sichtweisen* bezieht sich dabei auf die Gestaltung einer inklusiv-pädagogischen Haltung der Regelschullehrkräfte. Diese zeigt sich in den beiden kodierten Passagen unterschiedlich. In einem Fall begleitet diese Einflussnahme die schulinterne Umstellung von sogenannten Inklusionsklassen, also vereinzelt Schwerpunktklassen des Gemeinsamen Lernens, zu einer Verteilung von Schüler:innen mit SPF auf alle Klassen eines Jahrgangs (ebd., P. 16). Dadurch sind alle Regelschullehrkräfte der Sekundarstufe I mit dem Gemeinsamen Unterricht betraut. Die sich ergebende Veränderung beschreibt die interviewte sonderpädagogische Lehrkraft wie folgt:

„Und getreu dem Motto "gemeinsam stark", was auch unser Logo ist, ist das nur sinnig, dass wir keine Exklusion in der Inklusion machen, weil "du bist ja in der E oder F, du bist so einer von denen", das war nicht so, das hatte für mich nicht mehr so richtig den inklusiven Charakter gehabt. Und da musste man auf jeden Fall auch immer gegen anstuern, auch gegen die Kollegenmeinung. Die Kollegen, die neu dazukamen hatten sehr klar aufzeigen wollen, dass sie gar nicht in die Klassen reinwollen. Die Kollegen, die dann irgendwann drin waren, die haben sich sehr wohl gefühlt in diesen Klassen, in den I-Klassen, aber auch nicht immer/das war immer so Vertretungsstunde in die E oder F, das war immer so "boah, das sind doch die, die Inklusionsklassen."“ (ebd.)

„I-Klassen“, so die Aussage, leisten also einer „Exklusion in der Inklusion“ Vorschub. Deren Aufhebung verursacht allerdings im Kollegium Widerstand, dem es entgegenzusteuern gelte und der sich in Vorbehalten der Regelschullehrkräften zeigt, in diesen Klassen Unterricht zu

übernehmen. Im Gegensatz dazu steht die Aussage, dass „[d]ie Kollegen, die irgendwann drin waren, [sich] sehr wohlgefühlt [haben]“.

Eine zweite Passage macht deutlich, dass die Einflussnahme auf pädagogische Sichtweisen der Regelschullehrkräfte auch nach der organisatorischen Umstellung von „I-Klassen“ auf eine paritätische Verteilung der Schüler:innen mit SPF auf alle Klassen noch akut ist:

„Ja, man findet nicht immer die Haltung, die man sich wünschen würde. Der Sonderpädagoge hat mehr die Perspektive auch zu gucken "warum verhält der sich so?". Nicht nur "der verhält sich scheisse", Entschuldigung, verhält sich jetzt nicht, in Gänsefüßchen, „angepasst“, sondern mal um die Ecke gucken warum ist der gerade so. Die Erklärung bei [Name Schülerin]: Was sind die Gründe? Ich kenn vielleicht sogar nicht alle Gründe, aber so dieser Blick dahinter und das ist auf jeden Fall immer ein Job für uns, da anzusetzen für den Schüler auch sich so ein bisschen stark zu machen bis zu einer gewissen Grenze.“ (ebd., P. 34)

Hier wird die Haltung als Unterscheidungsmerkmal zwischen Regelschul- und Sonderpädagogik beschrieben. Während der regelschulpädagogischen Sichtweise eine Fixierung auf das reine Verhalten attestiert wird, sei die sonderpädagogische Sichtweise tiefgreifender, weil sie zusätzlich nach den Gründen nicht-angepassten Verhaltens frage. Da diese Sichtweise konträr zur regelschulpädagogischen sein kann, übernehmen sonderpädagogische Lehrkräfte „bis zu einer gewissen Grenze“ eine advokatische Position für die Schüler:innen. Damit treten sonderpädagogische Lehrkräfte für eine veränderte, analytischere und eher holistische Sichtweise ihrer Kolleg:innen ein. Diese advokatische Haltung ist laut Reiser (1998) Teil einer additiven, sonderpädagogischen Berufsrolle. Zu betonen ist aber auch, dass der interviewte Sonderpädagoge selbst Beispiele von Regelschullehrkräften seiner Schule benennt, die diese Haltung nicht einnehmen (s. Abschnitt 9.3.1). Trotzdem macht die Einflussnahme auf pädagogische Sichtweisen einen Teil des Aufgabenbereichs von sonderpädagogischen Lehrkräften in der inklusiven Schule aus, der so nicht in den klassischen Arbeitsfeldern gelistet ist (s. Abschnitt 5.3).

Die *Koordination von Hilfsmitteln* wird hingegen von einer sonderpädagogischen Lehrkraft in Alberta thematisiert (I_13, P. 6). Hilfsmittel sind dabei auf einzelne Schüler:innen bezogen und meinen im konkreten Fall „hearing aides and specialised equipment“ (ebd.). Hilfsmittel sind also materiell zu verstehen und fallen in der Regel unter *Accommodations*, also Anpassungen, die niedrigschwellig, ohne aufwendigere, erziehungspsychologische Diagnostik zur Verfügung stehen. Deren Organisation fällt unter das Aufgabenspektrum der interviewten CST, da solche Anpassungen auch in der Förderplanung festgehalten werden.

9.3.3 Solitäre Aufgabenbeschreibung von Assistenzkräften

84 von 181 Kodierungen (ca. 46% der Kodierungen) wurden in der Kategorie *Assistenzkräfte* ohne Bezüge zu Kooperation oder anderen Berufsgruppen vorgenommen. Diese Passagen sind also alleinige Aufgabenbeschreibungen der Assistenzkräfte aus Sicht der interviewten Lehrkräfte.

Da in dieser Kategorie nur Fremdzuschreibungen von Lehrkräften vorliegen, fokussiert sich die folgende Darstellung der Aufgaben bzw. Rolle der Assistenzkräfte vorwiegend auf den Ländervergleich und gliedert die Darstellung nicht nochmals nach den jeweils interviewten Berufsgruppen, sofern diese keine inhaltlichen Besonderheiten aufweisen.

Solitäre Aufgabenbeschreibung von Assistenzkräften in NRW

In NRW ergeben sich 44 Kodierungen, die solitäre Aufgabenbereiche der Assistenz beschreiben. 17 dieser Kodierungen beziehen sich dabei auf die *pädagogische Rolle der Assistenz*, elf auf die *Einsatzform*, fünf auf die *Gelingsbedingungen für den Einsatz* und zwei auf die *externe Differenzierung* als Aufgabe von Assistenzkräften. Die restlichen Kodierungen sind unspezifische Nennungen, die z.B. Einschätzungen darüber enthalten, ob die in den Vignetten geschilderten Schüler:innen oder mit ihnen assoziierte Schüler:innen durch eine Schulbegleitung unterstützt werden würden oder nicht (z.B. I_18, P. 95/96).

Die beiden Kodierungen zu *externer Differenzierung* beschreiben die generelle Einsatzweise von MPT-Kräften an einer Schule (I_18, P. 36/126). Diese arbeiten in einem eigenen Lernraum für Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf („Oase“), der speziell für die zeitweise räumliche Trennung von Schüler:innen im Förderschwerpunkt ESE eingerichtet ist. Verantwortlich für die Arbeit mit Schüler:innen in diesem externen Differenzierungsraum sind MPT-Kräfte, die in diesem Falle also vorwiegend mit Schüler:innen eines bestimmten Förderschwerpunktes arbeiten, wenn diese extern differenziert unterrichtet oder betreut werden.

Bezüglich der *Gelingsbedingungen* für den Einsatz von Assistenzkräften werden drei Faktoren genannt: Eine vage gehaltene „Qualität“ der Assistenz (Verständnis für Unterrichtsabläufe und die Fähigkeit, diese für die betreute:n Schüler:in „runterzubrechen“ I_20, P. 36), eine gute Passung zu den betreut:en Schüler:innen (I_19, P. 42, I_3, P. 82) und die Fähigkeit zur proaktiven Kommunikation (I_18, P. 26).

Die Passung zwischen Klient:innen und Schulbegleitung lässt sich wiederum aufteilen in eine allgemein stimmige Beziehung und ein angemessenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz. So berichtet eine Lehrkraft von zwei Fällen, in denen die Maßnahme pädagogisch nicht gelungen ist: Eine Schulbegleitung war zu nah an den betreuten Schülern („die hat die Jungs sehr

umklammert“) und eine hat „nicht so den Jungs irgendwie dann auch mal ihre Grenze aufzeigen können“ (I_19, P. 42).

Deutlich ausführlicher und häufiger wird die pädagogische Rolle der Assistenzkräfte thematisiert (26 Kodierungen in 7 Interviews). Annäherungen an die Rolle der Assistenz lassen sich über die Form des Einsatzes (*1:1-Betreuung, Betreuung mehrerer Schüler:innen, Unterstützung der gesamten Lerngruppe*) vollziehen, darauf aufbauend werden inhaltliche Aufgaben der Assistenzkräfte dargestellt.

11 Kodierungen beschreiben die Rolle der Assistenz als *1:1-Betreuung*. 10 der 11 Kodierungen beziehen sich dabei auf Schulbegleitungen, eine auf MPT-Kräfte als situative 1:1-Unterrichtsunterstützung (I_18, P. 8). Dabei wird Schulbegleitung teilweise automatisch mit der Rolle der Einzelbetreuung assoziiert (ebd., P.18-20). In einer Passage wird die Anwesenheit einer Schulbegleitung als notwendige Bedingung für die Beschulung eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf GG beschrieben (I_7, P. 55).

Demgegenüber werden in zwei Passagen Schulbegleitungen als Betreuung für zwei verschiedene Schüler:innen beschrieben (I_1, P. 74 I_19, P. 25-28). In einem Fall werden die Stunden auf zwei unterschiedliche Schüler:innen in zwei unterschiedlichen Klassen verteilt, im anderen Fall sind beide betreuten Schüler in derselben Klasse.

Wiederum zwei Passagen beschreiben Schulbegleitungen als Unterstützung für die gesamte Lerngruppe. Die Öffnung der Maßnahme ist dabei in beiden Fällen nicht aktiv eingeleitet, sondern ergibt sich eher zufällig aus den (Distanz-)Bedürfnissen der Klienten („dem Kind, was eigentlich die Unterstützung braucht, auch wieder so ein bisschen Raum zu lassen“, I_18, P. 26) und der restlichen Lerngruppe. Zudem hängt die Öffnung von der Eigeninitiative der Schulbegleitung ab (ebd., I_2, P. 92). Von den Lehrkräften wird diese Öffnung positiv hervorgehoben:

„Und sie macht das auch wirklich gut, sie hilft den anderen Kindern in der Klasse auch und die ist auch voll in der Mathematik, die hört immer genau mit zu und lernt voll viel mit, um dann den Kindern auch nochmal zu helfen. Und das ist großartig. Und wenn ich mal mit einer erwachsenen Person sprechen will, kann ich das auch. Die ist eine Bereicherung wirklich für alle.“ (ebd.)

Gleichzeitig geschieht diese Öffnung ohne aktive Absprachen zwischen Lehrkraft und Assistenz, d.h. die positiv bewertete Rolle der Schulbegleitung ergibt sich unterschwellig und wirkt dadurch von Faktoren wie den Bedürfnissen der Klient:innen, dem Engagement und der fachlichen Kompetenz der Schulbegleitung sowie den Bedürfnissen der gesamten Lerngruppe und nicht zuletzt der Lehrkräfte abhängig.

Während der Einsatz als 1:1-Betreuung eher die formalen Aspekte des Einsatzes von Assistenzkräften behandeln, wird die *pädagogische Rolle* der Assistenzkräfte inhaltlich differenzierter dargestellt. So finden sich 6 Aussagen, in denen die Assistenzkräfte besonders als *Regulationshilfen* für die betreuten Schüler:innen beschrieben werden. Regulation heißt dabei in vier Fällen, Signale der betreuten Schüler:innen wahrzunehmen, Pausen zu gewähren und entsprechend zu beaufsichtigen. In zwei Fällen wird die Assistenz als Ruhepol (I_18, P. 26) und emotionale Regulierung für Schüler:innen mit SPF ESE beschrieben. Letztere ist dabei Aufgabe der MPT-Kräfte (ebd., P. 106).

Im selben Interview (I_18) finden sich zudem zwei Kodierungen, welche die Rolle der Assistenz (Schulbegleitung) als kontinuierliche Bindungsperson für den betreuten Schüler beschreiben. Im Anschluss an die Vignette „David“ betont die Lehrkraft den Wert einer Schulbegleitung als einer „Person [...], die eben auch außerhalb von Unterricht oder Leistungsthemen für ihn ansprechbar ist“ und zudem den Elternkontakt pflegen könne (I_18, P. 16).

Obwohl die Bedeutung zeitlich und fächerübergreifend verfügbarer Ansprechpersonen nur in dieser Passage thematisiert wird, beschreibt sie treffend den potenziellen Mehrwert einer Schulbegleitung in inklusiven Schulen – dieser besteht eben in einer Entlastung vom Bewertungsdruck sowie einer fächerübergreifenden Begleitung und den damit – idealiter – einhergehenden Vertrauensverhältnis zwischen Schüler:innen und Schulbegleitung. Von diesem lässt sich einerseits ein erhöhtes Wohlbefinden bzw. ein stabilerer Schulalltag für einzelne Schüler:innen erwarten, andererseits ein vertieftes Wissen der Schulbegleitung über Besonderheiten der begleiteten Schüler:innen (Geist, 2019, Kullmann et al., 2022).

Drei Passagen beschreiben *Strukturierungshilfen* als Aufgabe von Schulbegleitungen. Dieser Aufgabenbereich bezieht sich auf Hilfen einzelner Schüler:innen bei der organisatorischen Bewältigung des Schulalltags. In einer Passage wird die *Strukturierungshilfe* im Kontext möglicher Abhängigkeitseffekte diskutiert:

„Ich glaube einfach, dass diese (...), diese Maßnahme Schulbegleitung für viele Kinder GANZ wichtig ist, um sich zu strukturieren, zu organisieren und dass das oftmals ein guter Weg sein kann, um da selbstständiger zu werden. Ich glaube nicht, dass dadurch so eine große Abhängigkeit erzeugt wird, dass man sich davon überhaupt nicht mehr lösen kann und alleine gar nichts mehr auf die Reihe kriegt. Ich glaube, dass das ein guter Trainingsweg ist, um selbstständig zu werden.“ (I_1, P. 76)

Individuelle *Strukturierungshilfen* werden also als „Training“ zu mehr Selbstständigkeit gewertet; gleichzeitig betont die interviewte Lehrkraft, dass es auch hier auf die Bedürfnisse der betreuten Schüler:innen ankäme, bei der es eine „Palette von Null bis Hundert“ gebe (ebd.). Die Passage beschreibt zudem ein gewisses Paradox im Einsatz von Schulbegleitungen als

Einzelfallhilfe: In Erfolgsfällen macht sich die Schulbegleitung durch Unabhängigkeit der jeweiligen Klient:innen selbst überflüssig (Lübeck, 2019).

Eine Passage beschreibt *Aufmerksamkeitssteuerung* als Aufgabe der Schulbegleitungen. Diese besteht im beschriebenen Fall darin, den betreuten Schüler mit SPF-GG durch „Anstoßen“, „Weitermachen“ oder „nochmal etwas paraphrasieren“ zu unterstützen (I_6, P. 51).

Schließlich lässt sich in einer weiteren Passage eine Rolle als *Vermittler* oder Übersetzer finden. Diese besteht einerseits in der sozialen Integration einzelner Schüler:innen, die von den interviewten Lehrkräften in Bezug auf Assistenzkräfte ansonsten nicht thematisiert wurde. In diesem Fall geht es um eine Art Übersetzung atypischer Kommunikationsmuster, die dem betreuten Schüler sozialen Anschluss an die Klassengemeinschaft ermöglichen sollen (I_20, P. 31/32). Andererseits werden auch die didaktischen Konzepte und Unterrichtsideen der Lehrkraft für einzelne Schüler:innen „runtergebrochen“ und in diesem Sinne vermittelt und an die Lernvoraussetzung der betreuten Schüler:innen übersetzt (I_20, P. 36).

Schließlich erwähnt eine Passage Materialdifferenzierung und Kleingruppenarbeit als Aufgabe einer MPT-Kraft, ohne diese inhaltlich näher zu differenzieren (I_6, P. 133).

Solitäre Aufgabenbeschreibung von Assistenzkräften in Alberta

In den Interviews mit Lehrkräften in Alberta finden sich 40 Kodierungen über Aufgaben- und Rollenbeschreibung der Assistenzkräfte ohne Bezüge zu anderen Berufsgruppen oder Kooperation.

Im Unterschied zu NRW werden *Gelingensbedingungen* und *externe Differenzierung* als solitäre Aufgabenbereiche der Assistenz nicht thematisiert. Insgesamt erscheinen Assistenzkräfte hier wie eine Ressource, die meist wenig persönlich bzw. wie ein pädagogisch-didaktisches Instrument beschrieben werden.

Die *pädagogische Rolle* der Assistenz wurde dabei lediglich in sechs Passagen als alleinige Aufgabe kodiert, Aussagen zur *Einsatzform* finden sich hingegen in 14. Damit ergeben sich 20 unspezifische Kodierungen. Diese unspezifischen Kodierungen wurden bei allgemeinen Beschreibungen von EAs als vorhandener Unterstützung (z.B. I_8, P. 30) oder bei Beschreibungen der schulinternen Ressourcenzuweisung (zu denen auch und in erster Linie EAs zählen) durch die CSTs vorgenommen. Die schulinterne Koordination ist eine der Aufgaben der Unterstützungslehrkräfte, die Zuordnung von EAs zu Klassen oder Schüler:innen wird aber oftmals als Ablauf ohne Nennung von Zuständigkeiten beschrieben (z.B. I_17, P. 33/34, I_16, P. 38).

Kodierungen innerhalb der *Einsatzform* beziehen sich in acht Fällen auf einen Einsatz der Assistenz als *1:1-Betreuung*. Diese acht Kodierungen wurden alle in Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften vorgenommen. Meist beziehen sich die Aussagen auf eine

Einzelbetreuung jüngerer Schüler:innen – in Alberta wird der Einsatz von Assistenzkräften so strukturiert, dass in höheren Jahrgangsstufen einzelfallbezogene Maßnahmen reduziert oder gänzlich aufgehoben werden, um Abhängigkeitseffekte zu vermeiden (Köpfer, 2013). Um also in den Junior-High-School-Jahrgängen eine *1:1-Betreuung* durch eine Assistenzkraft zu erhalten, muss ein sehr schwerwiegender Unterstützungsbedarf bei den Schüler:innen vorliegen (I_16, P. 50).

Hier gibt das „Funktionsniveau“ der einzelnen Schüler:innen den Ausschlag über den Einsatz der Assistenz (I_14, P. 16).

Zwei Kodierungen beziehen sich auf die *Betreuung mehrerer S:S*. Diese wird nicht nur pädagogisch begründet, sondern dient auch einer effizienten Ressourcennutzung. So wird Unterstützung durch Assistenzkräfte stundenweise pro Schüler:in vergeben; um die Unterstützung zu verlängern können zwei Schüler:innen mit stundenweiser Unterstützung einer Assistenz in einer Klasse gebündelt werden, sodass sich die Anwesenheitszeit der Assistenz in diesem Klassenraum summiert und sie gleichzeitig für die Unterstützung beider Schüler:innen verantwortlich ist (I_16, P. 16, I_14, P. 36).

Die *Unterstützung der gesamten Lerngruppe* wird in einer Passage beschrieben. Ähnlich wie in den NRW-Interviews berichtet, nimmt diese Unterstützung ihren Ausgang von einer Einzelbetreuung und öffnet sich dann situationsangemessen (I_10, P. 24).

Eine Kodierung bezieht sich auf eine Einsatzform als *Klassenassistenz*, die aber als allgemeine Information über den Einsatz von Assistenzkräften beschrieben wird. So haben in Alberta bestimmte Vorschulklassen eine Unterrichtsassistenz; diese wird im Primarbereich durch einzelfallbezogene Unterstützung ersetzt und erst auf den High-School Altersstufen finden sich wieder Assistenzkräfte in Form dieser Klassenassistenzen (I_16, P. 56).

Diese vorschulischen *Klassenassistenzen* arbeiten dann auch gezielt in einer Rolle als *Frühförderer* (I_16, P. 50). Da diese Altersgruppe vorwiegend erwähnt wurde, weil die interviewte Lehrkraft in einer Schule tätig war, die von der Vorschule bis zur Klasse 8 alle Jahrgänge bedient, hier aber ein Vergleich des Sekundarstufenbereichs angestrebt wird, wurde diese Rolle nicht weiter vertieft.

Zwei Kodierungen beschreiben einen *flexiblen Einsatz* der Assistenzkräfte. Flexibel bedeutet hierbei, dass sich die Rolle der Assistenz nach verschiedenen Bedürfnissen (sowohl der Schüler als auch der Lehrkraft) situativ verschieben kann (I_15, P. 72). Die Assistenzkraft unterstützt mitunter verschiedene Schüler:innen nur zu gewissen Zeiten oder in bestimmten Fächern (üblicherweise den Kernfächern, I_14, P. 16) – hier dann wiederum als Einzelbetreuung oder als Unterstützung mehrerer S:S in Kleingruppen. *Flexible Einsatzformen* wurden dabei

ausschließlich in den Alberta-Interviews kodiert. Sie sind dabei durch den organisatorischen Kontext mitgeprägt, da Assistenzkräfte in Alberta durch den Schuldistrikt angestellt und bestimmten Schulen für in der Regel ein Schuljahr fest zugewiesen werden. Die Schule – meist in Verantwortung einer Unterstützungslehrkraft – hat damit mehr Möglichkeiten, die Assistenz flexibel einzusetzen, auch wenn sie aufgrund der vorliegenden Bedürfnisse meist einzelnen Schüler:innen zusteht.

Die *pädagogische Rolle* wurde im Vergleich zu NRW deutlich weniger ohne Überschneidungen zu Kooperation oder anderen Akteuren kodiert (6 gegenüber 17 Kodierungen). Eine Passage betont die Rolle von EAs als stabilisierende *Bindungsperson* in Reaktion auf die Vignette „Alex“ (I_14, P. 56). Die Bindung dient dabei zugleich der Regulierung der beschriebenen externalisierenden Verhaltensweisen. Hier wird versucht, durch eine Assistenzkraft, auch wenn diese in akademischer Hinsicht nicht nötig erscheint, Betreuungskontinuität herzustellen – und sei es nur durch „check-ins“ (im Sinne kurzer Unterrichtsbesuche) zu Zeiten, in denen dem fiktiven Schüler „Alex“ Verhaltensregulation erfahrungsgemäß schwerfällt.

Eine ähnlich situative Unterstützung wird auch in Bezug auf den Einsatz von EAs als *Regulationshilfe* beschrieben (I_12, P. 36-40). Sollten sich im Schulalltag von Schüler:innen mit unruhigem Verhalten verstärkt Bedürfnisse nach Unterrichtspausen zeigen, könnte dem betreffenden Schüler eine Assistenz für bestimmte Zeiträume zugewiesen werden. Eine weitere Passage beschreibt *Aufmerksamkeitssteuerung* als Aufgabe der EAs (I_11, P. 50). Schließlich sind Assistenzkräfte in besondere Unterstützungsprogramme involviert. So berichtet eine Lehrkraft von einem Sprachförderkurs für „English learners“, zu dessen Umsetzung ein gewisses Stundenkontingent an Unterstützung durch eine Assistenzkraft bereitgestellt wird (I_16, P. 50).

9.3.4 Solitäre Aufgabenbeschreibungen weiterer beruflicher Akteure

Insgesamt wurden die Aufgaben und Rollen sonstiger beruflicher Akteure 33-mal in neun Interviews ohne Bezüge zu anderen Berufsgruppen oder Kooperation kodiert.

Davon wurden lediglich elf Kodierungen in NRW-Interviews vorgenommen, die restlichen 22 finden sich im Alberta-Sample.

Die neun Kodierungen in NRW behandeln (ohne Überschneidungsbereiche) vorwiegend die Schulsozialarbeit (10 von 11 Kodierungen), in einem Fall einen externen Sozialdienst, der bei dringlichem Bedarf Personal zur Unterrichtsunterstützung zur Verfügung stellt (I_2, P. 78-82). Die Schulsozialarbeit wird dabei nicht nur in ihren Arbeitsaufgaben beschrieben, sondern auch auf ihre wahrgenommene Bedeutung für die Schüler:innen hin bewertet. Meist assoziieren die Lehrkräfte die Schulsozialarbeit als zusätzliche Unterstützung bei Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten und/oder problematischen Familienverhältnissen (z.B. I_1, P. 104-108,

I_18, P. 110). Die Schulsozialarbeit ist unterrichtsextern verortet und wird daher als zusätzliche, einzelfallbezogene Ansprechperson genannt (I_18, P. 110). Diese sei – ähnlich wie Assistenzkräfte – besonders wertvoll, weil sie vom schulischen Bewertungsdruck entlastet ist und dementsprechend eine genuin sozialpädagogische Perspektive auf das Verhalten einzelner Schüler:innen ergänzend zur schulpädagogischen anbieten kann (I_18, P. 102).

Eine Passage hingegen beschreibt die Beteiligung und Mitwirkung an pädagogischen Konzepten (in diesem Fall einem Training zur Konfliktlösung) als Aufgabe der Schulsozialarbeit. Dieses wird als pädagogisches Konzept positiv bewertet und diene auch dazu, die Schüler:innen mit der Schulsozialarbeit bekannt zu machen. Da das Angebot aber nicht kontinuierlich ausgelegt ist, finde wenig Beziehungsaufbau zwischen Schulsozialarbeit und Schüler:innen statt. Nach Ansicht der interviewten Lehrkraft folgt daraus, dass Schüler:innen mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten sich eher Vertrauenspersonen zuwenden, also nicht der Schulsozialarbeit, sondern den Lehrkräften mit der besten Bindung zu den einzelnen Schüler:innen (I_2, P. 122). Die Schulsozialarbeit spiele daher für die inklusive Bildung an dieser Schule eine untergeordnete Rolle (I_2, P. 117-121).

In Alberta finden sich nicht nur mehr kodierte Passagen in der Kategorie der sonstigen beruflichen Akteure, sondern diese fällt zudem differenzierter aus.

So finden sich zwei Kodierungen über *Akteure der Schulverwaltung*, in diesem Fall über die Rolle der Inklusionskoordinatoren auf Ebene eines Schuldistrikts. Diese werden als „gatekeeper“ für die Zuweisung externer Spezialisten an die jeweiligen Schulen beschrieben (I_15, P. 46). Zudem sind sie bei schwerwiegendem Fehlverhalten (z.B. stark aggressivem Verhalten) einiger Schüler:innen in die Elternarbeit (Einholen von Einwilligungen in Therapie oder ähnliche Unterstützungsleistungen) und in besonders schweren Fällen (z.B. bei Schulverweisen) involviert (I_16, P. 56).

Neun Kodierungen beschreiben die Rolle von *spezialisiertem Personal*, wie Ergo- oder Psychotherapeut:innen sowie Logopäd:innen. Diese werden zu spezifischen Anlässen wie Verhaltensregulation, Diagnostik, Sprachförderung oder emotionalen Problemlagen an die Schulen verwiesen. Teilweise werden bestimmte Personengruppen in die gezielte pädagogische Arbeit mit Suchterkrankungen oder Ängstlichkeit eingebunden (I_16, P. 44). Therapeutischem Personal ähnlich sind „support worker“, welche zwar kein psychologisches Studium absolviert haben, aber den Psychotherapeut:innen zuarbeiten und sozialpädagogische Beratung anbieten können (I_15, P. 32).

Anders gelagert sind Aussagen über die Rolle der *Schulleitung/Administration*. Diese wurden ohne Überschneidungen in vier Fällen kodiert. Die Schulleitung ist besonders dann genannt worden, wenn es um Verhaltensverstöße und deren Sanktionierung geht (I_18, P. 72/74) – die interviewte Lehrkraft betont aber, dass durch die Schulleitung ausgesprochene Sanktionen (wie zeitweiser Ausschluss vom Unterricht) aus ihrer Berufserfahrung eine Ausnahme seien (I_9, P. 74). In einem Fall übernimmt die Schulleitung bzw. das Schulleitungsteam den administrativen Anteil der Aufgaben einer Unterstützungslehrkraft, also die Fortführung und Überprüfung der individuellen Förderpläne – dies wird von der interviewten Lehrkraft kritisch bewertet, weil die Schulleitung weniger nah an den Schüler:innen ist und die zusätzlichen administrativen Aufgaben das Schulleitungsteam tendenziell überlasten könnten (I_8, P. 14).

Die *Schulsozialarbeit* und vergleichbare berufliche Gruppen werden solitär in diversen Einsatzformen in sechs Passagen thematisiert. Vier Kodierungen beziehen sich dabei auf die *Guidance Counsellors*, die (anders als das spezialisierte Personal) in einer höheren zeitlichen Frequenz an der Schule anwesend sind. Diese werden in Alberta besonders in Anschluss an die Vignette „Anna“ genannt, um gezielt am Thema Ängstlichkeit zu arbeiten (I_15, P. 28, I_11, P. 62). In einem Fall bieten Sozialarbeiter bestimmte Kleingruppen an wie z.B. *girl groups* oder *first-nation, Metis and Inuit* Gruppen, in denen Schüler:innen mit einem bestimmten ethnischen Hintergrund, aber auch andere Schüler:innen zwecks Gemeinschaftsbildung zusammenkommen. Diese Gruppen werden als Möglichkeit gesehen, soziale Integration für bestimmte Schüler:innen zu gewährleisten, wenn diese im Schulalltag nicht ohne weiteres möglich sein sollte (I_16, P. 44).

Im Vergleich der alleinigen Aufgabenbeschreibungen *weiterer beruflicher Akteure* ist zwischen den NRW und den Alberta-Interviews auffällig, dass in Alberta mehr Berufsgruppen fallbezogen in die inklusive Bildung involviert sind. In NRW werden besonders Schulsozialarbeiter:innen genannt, in Alberta hingegen fächern sich die *weiteren beruflichen Akteure* in schulexterne Spezialist:innen mit therapeutischem Hintergrund, in Inklusionskoordinatoren auf Ebene der Schulverwaltung, in das Schulleitungsteam und die Schulsozialarbeit. In den Interviews mit Lehrkräften in Alberta werden also deutlich mehr verschiedene Berufsgruppen bzw. -rollen im Anschluss an die Vignetten genannt.

Zudem wird die Schulsozialarbeit in NRW besonders im Anschluss an die Vignette „Alex“ mit den beschriebenen externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten genannt, während sie in Alberta besonders im Zusammenhang mit der Vignette Anna und der Arbeit an internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten genannt worden ist. Stark externalisierendes Verhalten wurde in

Alberta eher mit dezidiert therapeutischem Personal verknüpft, sodass die Themen Verhaltensregulation und sozial-emotionale Hilfen hier spezialisierter aufgefasst wurden.

9.4 Kooperation und Überschneidungsbereiche

Im vorherigen Abschnitt stand die Analyse von Aussagen im Vordergrund, die sich auf die Rollen und Aufgaben einzelner Akteursgruppen in isolierter Beschreibung beziehen. Dieser Abschnitt fokussiert die Kategorie der Kooperation (Kategorie 1) sowie Überschneidungen zwischen Aufgabenbeschreibungen beruflicher Akteure (Kategorien 2-5) und Kooperationskategorien.

Kodierungen in der Kategorie *Kooperation* konnten dabei entweder mit oder ohne Überschneidungen zu den beteiligten Berufsgruppen vorgenommen werden, je nachdem ob die interviewten Lehrkräfte die beteiligten Berufsgruppen und ihre Aufgaben innerhalb der Kooperation nennen, oder nur Kooperation und deren Ausgestaltung beschreiben. Daher lässt sich über die Analyse der Kooperationskategorie nicht nur der Frage nachgehen, was Lehrkräfte in NRW und Alberta über Kooperation aussagen, sondern teilweise auch, wie im Ländervergleich bei bestimmten Tätigkeiten Aufgaben zwischen Berufsgruppen in Kooperationsbeziehungen verteilt werden.

Folgende Logik wurde zur Auswertung der Kooperationskategorie genutzt: Beschreibt eine Lehrkraft lediglich die Zusammenarbeit, ohne eigene oder die Aufgabe weiterer Akteure zu beschreiben, wurde die Kooperationskategorie oder eine ihrer Unterkategorien genutzt. Da sich diese teilweise überlappen – etwa, wenn die Kooperation im Klassenteam in Form des Austausches beschrieben wird – sind hier Mehrfachkodierungen möglich.

Hebt eine Aussage die Kooperation zwischen Berufsgruppen hervor und benennt diese, ohne dass aber deren konkrete Aufgaben benannt werden, wird ebenfalls eine Kodierung mit einer Kooperationsunterkategorie vorgenommen. Zusätzlich werden die beteiligten Berufsgruppen als Oberkategorie unspezifisch mitkodiert.

Überlappungen zwischen Kooperation und der Oberkategorie von beruflichen Akteuren werden also als unspezifische Beteiligungen an spezifischen Aussagen zu Kooperation gewertet, z.B. wenn in einer Aussage Konferenzen zum Gemeinsamen Unterricht explizite Beteiligungen von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften beinhalten.

Werden zudem Aufgaben innerhalb der Kooperation thematisiert, wird statt der Oberkategorie der jeweiligen Berufsgruppe direkt die Unterkategorie verwendet. Sollten hier die spezifischen Aufgaben der Berufsgruppen im Vordergrund stehen, während die Kooperation nicht spezifiziert wird, wird die Oberkategorie Kooperation verwendet. Hier bleibt also die Kooperation

unspezifisch, während die Aufgaben konkretisiert werden, z.B. wenn betont wird, dass die Förderplanung in Zusammenarbeit zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften erfolgt. Die Regeln der Mehrfachkodierungen sind im Manual zusammengefasst (S. 372f).

Ein Beispiel ist folgende Passage, in der ein *Classroom Support Teacher* ihr Aufgabenspektrum beschreibt:

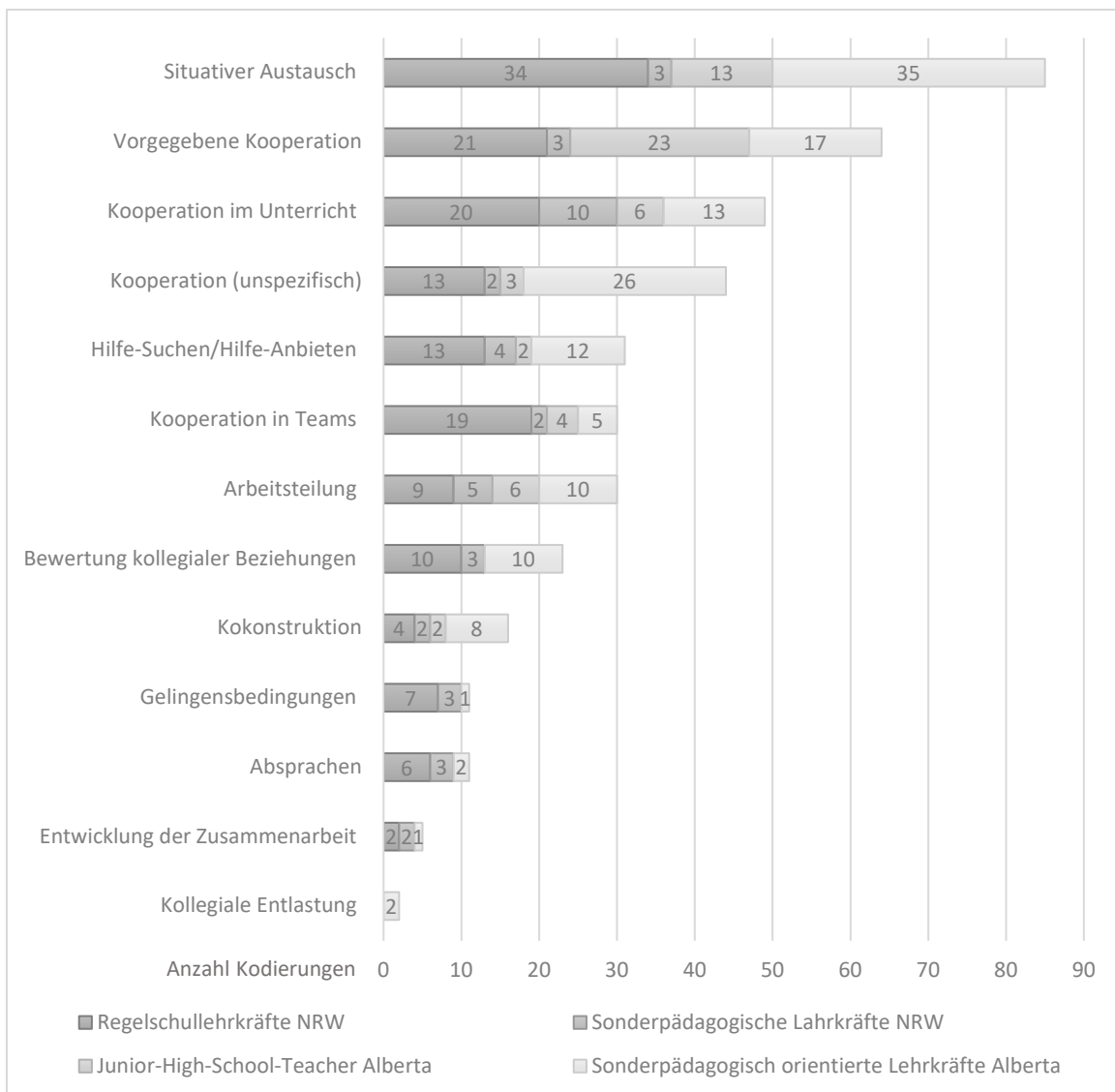
„[...] and [I] also work with teachers that have students where they are struggling with, students that they are not knowing what to do. So, then we try to kind of figure out that path that we can kind of support that student. My job is to make sure students are receiving any programming, any services that they might need. Working with the teachers to make sure that they are supported and how they can work with their student “(I_13, P. 6)

Hier steht die Koordination der Unterstützung für einzelne S:S als Aufgabe der CST im Vordergrund, zugleich ist „work with teachers“ ein Teil dieser Aufgabe. Weil allerdings die Aufgaben der CSTs im Vordergrund stehen, während die Zusammenarbeit unspezifisch bleibt, wird hier lediglich die Oberkategorie Kooperation ohne Unterkategorie verwendet.

Wenn sowohl die Kooperation als auch die Aufgaben näher beschrieben werden, erfolgt eine Kodierung direkt mit den Unterkategorien von Kooperation und Aufgabe der jeweiligen beruflichen Akteure.

Aus diesen Konfigurationen lässt sich dann ablesen, welche Berufsgruppen mit welchen Aufgaben in welchen Formen kooperieren.

Abbildung 4: Kodierhäufigkeiten der Unterkategorien der Kategorie „Kooperation“, getrennt nach Dokumentgruppe

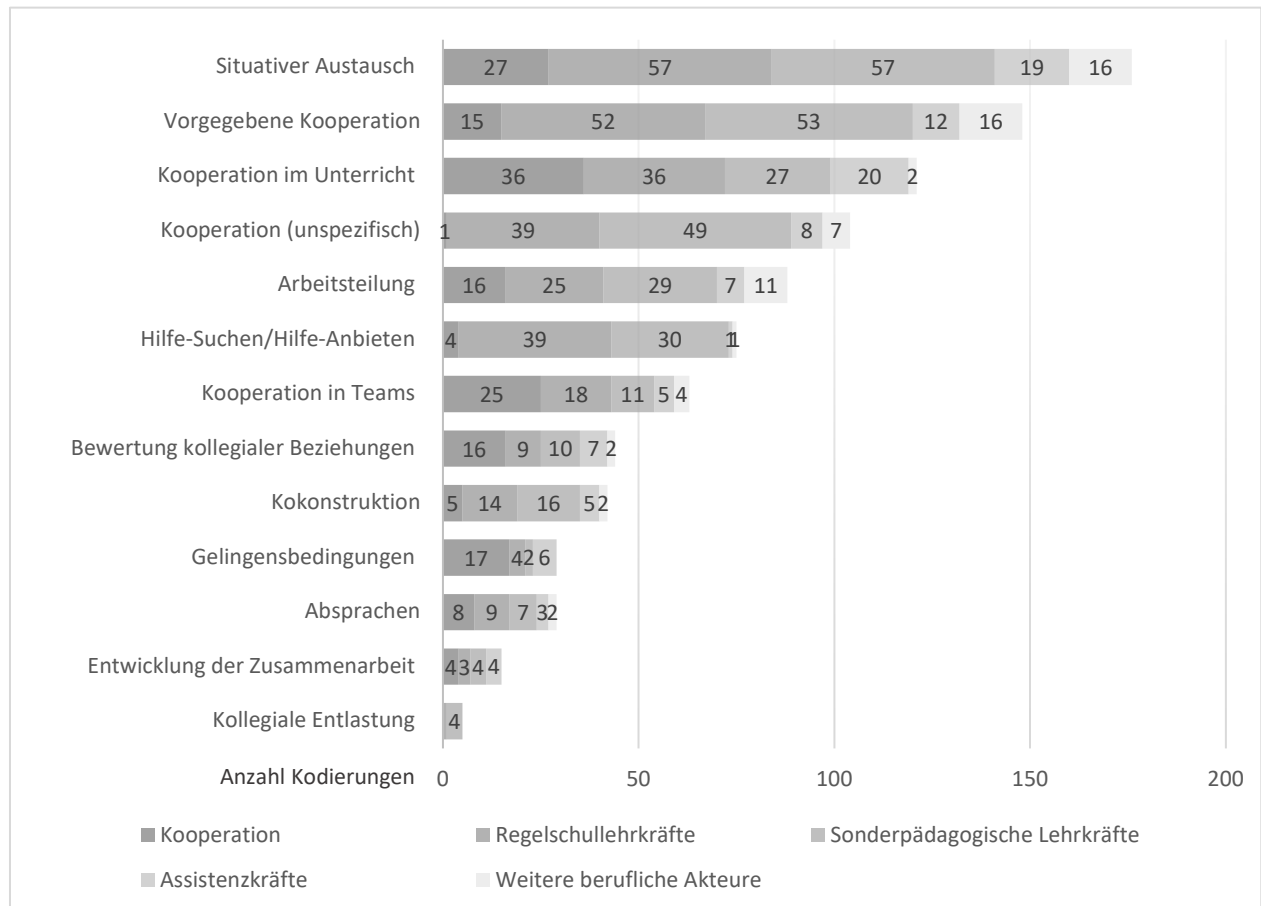


Insgesamt wurden 401 Segmente der Kategorie *Kooperation* sowie ihren Unterkategorien zugeordnet (s. Abb. 4). Als numerisch besonders ausgeprägte Kooperationsunterkategorien lassen sich die Kooperationsformen *situativer Austausch*, *Arbeitsteilung*, *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* sowie die *vorgegebene Kooperation*, *Kooperation im Unterricht* und die *Kooperation in Teams* ausmachen. Die weiteren Kooperationskategorien ergaben sich im Kodierprozess eher als Spezifizierungen und Ergänzungen zu diesen Formen.

In der Auswertung zeigen sich zahlreiche Überlappungen mit den Ober- und Unterkategorien der beruflichen Akteure sowie zwischen den Kooperationsunterkategorien. Abbildung fünf stellt die Häufigkeit von Überschneidungen zwischen den Kooperationskategorien untereinander und zwischen den Kooperationskategorien und den Aufgaben der beruflichen Akteure

(zusammengefasst nach Oberkategorie) dar. Die größten Überschneidungsmengen finden sich bezüglich Kooperation und den Aufgaben von Lehrkräften. Allerdings zeigen sich auch Überschneidungen innerhalb der Kooperationskategorie.

Abbildung 5: Überschneidungshäufigkeiten innerhalb der Kooperationskategorien und zwischen Kooperationskategorien und den Kategorien beruflicher Akteure (2-5)



So überschneiden sich z.B. die *Kooperation im Unterricht* als eine intensive, eng abgestimmte Form der Kooperation mit den *Gelingensbedingungen* und der *Entwicklung der Zusammenarbeit*. Die *Kooperation in Teams* tritt von ihrer inhaltlichen Bedeutung her hinter die Kooperationsformen (*situativer Austausch*, *Arbeitsteilung*, *Kokonstruktion*, *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten*) zurück, findet sich aber im Querschnitt verbunden mit allen Kooperationsformen. Speziell der *situative Austausch* und das *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* überlappen sich mit *kollegialer Entlastung* sowie *Absprachen*. Daher fokussiert die Auswertung in der Folge die besonders wichtigen Kooperationsunterkategorien und stellt die übrigen in ihren Überlappungen oder als Ergänzungen für diese Kategorien dar. Die Überschneidungen zwischen Kooperation und den Aufgaben beruflicher Akteure werden durchgehend mitberücksichtigt.

Zu beachten ist, dass Überschneidungen zwischen Kodierungen mit Kooperationskategorien und mehr als einer Berufsgruppe möglich sind. Zudem kann eine lange Passage zu Kooperation

(z.B. zu *Kooperation im Unterricht*) mehrere Kodierungen mit Unterkategorien einer Berufsgruppe umfassen, die in Abbildung fünf nach Oberkategorie zusammengefasst sind. Die Abbildung ist daher als Annäherung zu verstehen und verdeutlicht, welche Kooperationsformen mit welchen Berufsgruppen zusammen kodiert wurden.

9.4.1 Situativer Austausch

Die Unterkategorie *situativer Austausch* wird zur Kodierung von Aussagen über weitestgehend spontane, niedrighschwellige Interaktionen zwischen Lehrkräften und zwischen Lehrkräften und anderen beruflichen Akteuren verwendet. Austausch ist dabei nicht geplant oder schulstrukturell verankert bzw. vorgegeben und hat somit informellen Charakter. Austauschgegenstand sind entweder Informationen, Hilfestellungen, Material, Anekdoten, teilweise aber auch Strategien im Umgang mit einzelnen S:S oder im Umgang mit bestimmten medizinischen Diagnosen (Gräsel et al., 2006; Little, 1990).

Situativer Austausch ist mit 85 Kodierungen die am häufigsten kodierte Unterkategorie innerhalb der Kooperationskategorie. Überschneidungen innerhalb der Kooperationskategorie ergeben sich in 27 Segmenten. Die größten Überschneidungsbereiche sind dabei die *Bewertung kollegialer Beziehungen* (10 Überschneidungen), die *Kooperation im Unterricht* (6 Überschneidungen), die *Kooperation in Teams* (3 Überschneidungen), die *vorgegebene Kooperation* (5 Überschneidungen), *Gelingsbedingungen* (2 Überschneidungen) sowie die *Entwicklung der Zusammenarbeit* (1 Überschneidung).

Die Überschneidungen sind inhaltlich dadurch bedingt, dass die interviewten Lehrkräfte Kooperation beschreiben, die *auch*, aber nicht ausschließlich mit Austausch einhergehen. Daher stehen in den meisten Überschneidungssegmenten andere Aspekte der Kooperation inhaltlich im Vordergrund. Um an dieser Stelle Dopplungen zu vermeiden, werden in der Folge nur diejenigen Passagen näher analysiert, in denen der kollegiale Austausch inhaltlich im Vordergrund steht. Das ist ausschließlich bei sechs Überschneidung mit der *Bewertung kollegialer Beziehungen* der Fall. Die übrigen Überschneidungsbereiche werden in der Auswertung der jeweils anderen Unterkategorien eingeholt.

Überschneidungen zwischen *situativem Austausch* und *Bewertung kollegialer Beziehungen* bestehen in fünf von sechs Fällen in einer positiven Bewertung des kollegialen Austauschs. Eine hohe Austauschfrequenz wird trotz (und gerade wegen) der Freiwilligkeit und Spontanität, die sie kennzeichnet, als Zeichen tragfähiger kollegialer Beziehungen gewertet (I_19, P. 90).

Zudem wird die Entlastung durch Austausch hervorgehoben. Diese besteht einerseits in der Kompensation struktureller Mängel, speziell mangelnden Zeitkontingenten für verbindlichere

Kooperationsformen (I_7, P. 72-75). Andererseits wird die Bedeutung konstanten Austauschs für die Arbeit unter als herausfordernd empfundenen Bedingungen hervorgehoben:

„[We] also spend a lot of time talking. I mean, communication is key, anything we notice, anything that's a concern. We always let each other know and see when their working "that student, pay attention to this, pay attention, pay attention to that.”” (I_11, P. 34).

Inhaltlich wichtiger als die Überschneidungen innerhalb der Kooperationskategorie sind Überschneidungen zwischen Austausch und den Aufgaben der beteiligten Berufsgruppen. Von den 85 Kodierungen wurden lediglich 16 ohne Überschneidungen zu anderen Berufsgruppen vorgenommen.

Die Kategorie umfasst dabei eine Vielzahl von Themen, die nach Kontext und involvierter Berufsgruppe variieren. Um die Auswertung zu strukturieren, wird die Kategorie daher nach Berufsgruppen und Erhebungsland getrennt.

„Ein bisschen wie die Glücke auf dem Ei“ –Austausch zwischen Regelschullehrkräften in NRW

In NRW finden sich lediglich drei Passagen, bei denen Austausch nur zwischen Regelschullehrkräften berichtet wird (I_5, P. 90, I_20, P. 96, I_18, P. 148). Zwei dieser Kodierungen beschreiben den Informationsaustausch von Fachlehrkräften mit Klassenleitungen, die über mehr Informationen zu einzelnen Schüler:innen, deren Verhalten oder bestimmten Förderzielen verfügen.

Bezogen auf den rein intraprofessionellen, situativen Austausch hinsichtlich der pädagogischen oder didaktischen Gestaltung des Unterrichts, werden das Einholen und Weitergeben von Informationen über Verhalten der Lerngruppe bei anderen Lehrkräften, Unterrichtsstrategien, Aufgaben, Routinen oder Rituale als Austauschgegenstand genannt:

„Also die Zusammenarbeit mit den Regelkollegen, also egal ob ich Klassenlehrerin bin oder Fachlehrerin, ich frag bei anderen Fachlehrern mal nach "wie sind die eigentlich bei euch? Oder wie gehst du damit um?" Da habe ich coole Tipps schon bekommen oder auch in Kunst und GL, wenn ich dann die Deutschlehrerin der Klasse frage und frage, ob die da irgendwelche Rituale oder so hat oder irgendwelche Routinen, Aufgaben und Strukturen, die die Klasse kennt und die man anwenden kann, das ist praktisch. Die Klassenlehrer sind da aber auch die ersten Ansprechpartner. Also zuerst Klassenlehrer, dann Fachlehrer.“ (I_18, P. 148)

Eine Regelschullehrkraft beschreibt weniger, wie der Austausch inhaltlich abläuft, und mehr, warum sie hinsichtlich des Teilens und Weitergebens von Unterrichtsmaterial Verbesserungspotenzial an ihrer Schule sieht. Bezüglich einer gemeinsamen Unterrichtsgestaltung zwischen Regelschullehrkräften berichtet sie:

„Ich könnte mir auch vorstellen, dass man sich vorher Material irgendwie zuschickt oder dass ich sage, ich habe jetzt hier das und das, das gefällt mir ganz gut, dass ich auch zum einen Kollegen gehe und sage "hier, das habe ich zum Beispiel gekauft, was zu den Klimazonen, das ist irgendwie schön runtergebrochen, das sieht ganz nett aus, kannst du für deine vielleicht auch benutzen", dass wir uns so austauschen. Aber es ist doch so, dass die Lehrer so ein bisschen wie die Glücke auf dem Ei sitzen, auf ihren Sachen und das nicht so gerne rausgeben und weitergeben.“ (I_20, P. 96)

Diese Passage verweist auf die inhaltliche Varianz in der Kategorie des situativen Austauschs. Diese findet sich auch bei Little (1990) in der Unterscheidung zwischen *Storytelling and Scanning for Ideas* und dem *Sharing* als zwei distinkter Kooperationsformen. Während der Austausch im Sinne einer Informationsweitergabe leicht realisierbar ist, scheint die Weitergabe von Material deutlich mehr Interdependenz bzw. Vertrauen zwischen den Lehrkräften zu erfordern, sodass die Lehrkräfte in diesem Fall „wie die Glücke auf dem Ei sitzen“. In der Folge spekuliert die interviewte Lehrkraft über Gründe, die Regelschullehrkräfte abhalten, Material auszutauschen: Sie nennt hier in erster Linie die Angst vor negativer, kollegialer Bewertung, welche über die Einsehbarkeit des Unterrichtsmaterials entstehen könnte (ebd.). Hier zeigen sich Elemente des Autonomie-Paritäts-Musters, insbesondere die Fixierung auf einen sich privat-individualistisch vollziehenden Unterricht (Little, 1990; Lortie, 1975). Diese Passage ist allerdings die einzige im gesamten NRW-Sample, in welcher die Topoi Bewertungsangst und Privatisierung des Unterrichts angeschnitten werden.

„That’s not something that is done in a formal way“ –Austausch zwischen Regelschullehrkräften in Alberta

Ähnlich wie in NRW sind auch die Überschneidungen zwischen kollegialem Austausch und den Regelschullehrkräften in nur drei Fällen rein intraprofessionell (I_9, P. 45-49/90, I_10, P. 45).

Dabei betont eine Lehrkraft, dass der Austausch über Unterricht und einzelne Schüler:innen an ihrer Schule nicht strukturell eingebettet sei und dementsprechend im Ermessensbereich einzelner Lehrkräfte liegt, d.h. ihrem individuellen Engagement und ihren verfügbaren Zeitkontingenten:

„Unfortunately, that's not/ that is not something that is done in a formal way. It's again very individualized based on the teacher, based on the teacher's time, effort, etc. Like, I think what you are asking is like "does our school provide formal opportunities for all of David's teachers to sit down and talk" and no, they don't.“ (I_9, P. 48)

Dieselbe Lehrkraft hebt aber, bezogen auf die Unterrichtsgestaltung, die Bedeutung von kollegialem Austausch mit anderen Regelschullehrkräften hervor. Diese Passage überlappt sich

zudem mit dem professionellen Lernen der Regelschullehrkraft und einem Verständnis von Inklusion als Möglichkeit permanenten professionellen Lernens:

„[L]et’s say I did have a student in social studies or language arts that was reading like I said/ actual example last year I had a student that was reading at about a grade five level and then quite a while since I have actually taught grade five language arts.

So, just being able to go back and looking at the grade five curriculum and talking with the grade five teacher and saying "okay, what are some of things we were focussing on".

[...] And then even looking at a student on the other side, a student who is reading or has an ability to understand at, say, a very high level. Talking to, you know, some of our grade eleven, twelve teachers, like "how do I motivate this student, how do I get the student? ““(I_9, P. 90)

Dadurch, dass in inklusiven Lerngruppen eine hohe Varianz an Lernausgangsbedingungen vorliegt, dient der Austausch mit Lehrkräften anderer Jahrgangsstufen einer sinnvollen Differenzierung und Unterrichtsgestaltung.

Weiterer Austauschgegenstand zwischen Regelschullehrkräften sind administrative und förderplanbezogene Aufgaben. So berichtet eine Regelschullehrkraft davon, Förderziele im IPP im Austausch mit einer anderen Fachlehrkraft zu entwickeln. Grund hierfür sind didaktische Parallelen zwischen den beiden Fächern (*Science* und *History and Geography*). Der Austausch gelinge dabei auch durch die kleine Schulgröße und eine leichte Erreichbarkeit der Kolleg:innen:

„But many teachers could have similar goals because like social studies or [...] history and geography classes, them and sciences can be very close to how you learn and how they're presented. So, our goals may be similar but very specific to the teacher and them, so we're meeting basically online or like, Lukas, our school this year, we only have ten teachers. So, to walk down the hallway, I am walking down the hallway and phoning my colleagues like all the time.“ (I_10, P. 45)

„Und wenn man möchte, kann das ziemlich flach laufen“ – kollegialer Austausch zwischen regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften in NRW

Überschneidungen zwischen *situativem Austausch* mit Beteiligung von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften wurden im NRW-Sample an 13 Passagen kodiert.

Der Austausch zwischen den beiden Disziplinen hat dabei leicht variierende Zielstellungen. Ähnlich wie der Austausch zwischen Regelschullehrkräften, dient auch der Austausch zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen der Informationsweitergabe und dem niedrigschwiligen Einholen pädagogisch-didaktischer Ratschläge (I_20, P. 44). Der Informationsaustausch bezieht sich dabei z.B. auf Fortschritte, die einzelne Schüler:innen in externer Differenzierung oder Individualförderung erreichen (I_2, P. 72; I_7, P. 91). Speziell diese

Rückkopplung hat dabei einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert für Schulen, die regelmäßig auf externe Differenzierung von Schüler:innen mit SPF durch Sonderpädagog:innen zurückgreifen.

Sonderpädagog:innen werden dabei durchaus als „Ansprechpartner“ oder „ansprechbar“ prädiiziert und wahrgenommen (I_2, P. 134, I_3, P. 30, I_19, P. 60). Diese Sichtweise dient einer Lehrkraft auch als Begründung für eine Präferenz situativen „Tür-und-Angel“ Austausches gegenüber einer „schönen Besprechung“ (I_2, P. 72). Für diese fehle einerseits die Zeit, andererseits mache eine stärkere Institutionalisierung wenig Sinn, „weil aber diese Nachfragen es nicht sind“ (I_3, P. 32). Damit erscheint ein situativ gehaltener Austausch mit Sonderpädagog:innen in der Rolle der Ansprechpartner als naheliegende Reaktion auf schulische Zeitstrukturen und die Spontanität pädagogisch-didaktischer Herausforderungen auf Seiten der Regelschullehrkräfte. Sonderpädagog:innen sind hier allerdings in einer reaktiven Position, sodass die Initiierung des interdisziplinären Austausches von den Regelschullehrkräften ausgehen muss.

Gegenstand dieser Art von Austausch mit sonderpädagogischen Lehrkräften in beratender Rolle sind z.B. das Einholen pädagogischer Ratschläge (I_20, P. 42-44/50). Öfter wird von Regelschullehrkräften in NRW die allgemeine Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte als „Ansprechpartner“ betont, allerdings ohne diese Rolle zu konkretisieren (I_2, P. 134, I_3, P. 30, I_20, P. 54). Eine Lehrkraft betont z.B., dass sie ihren sonderpädagogischen Kollegen anspricht, um „sich nochmal Sicherheit zu holen“ (I_3, P. 30).

Die beiden Themen Engagement und fehlende institutionalisierte Zeitstrukturen werden auf verschiedene Weisen gelöst. So berichtet eine Regelschullehrkraft über den Austausch mit einer sonderpädagogischen Kollegin:

„Wir unterhalten uns miteinander einfach. Wir haben in der Woche eine feste Stunde, die nehmen wir uns, das ist in der Regel einfach im Anschluss an den Unterricht, da treffen wir uns, besprechen einfach "was haben die gemacht? Wie ist es gelaufen in der Woche? Was fällt uns auf?". Ja und da sind wir immer in engem Kontakt. Wir treffen uns wöchentlich hier nach der Schule und wir telefonieren halt viel und dann klappt das ganz gut, also der Austausch ist gut.“ (I_7, P. 43)

Der kollegiale, interdisziplinäre Austausch basiert hier auf freiwilliger Mehrarbeit und entspricht damit den Befunden von Arndt und Werning (2013) zur interdisziplinären Kooperation. Gleichzeitig wird der Austausch eben dadurch als „gut“ bewertet. Die reziproke Bereitschaft zur Mehrarbeit ist unter dem Blickwinkel einer planvollen Schulentwicklungsarbeit kritisch einzuschätzen (Engagement ist nicht planbar und Kooperation sollte strukturell verankerter Teil der Schulentwicklung sein, ebd.), dient den Akteuren selbst aber als Zeichen einer tragfähigen kollegialen Kultur.

Der *situative* (interdisziplinäre) *Austausch* ist damit ein Stück weit willkürlich. Das wird nochmals durch diese Passage unterlegt:

„Und wenn man möchte, kann das ziemlich flach laufen und ich habe auch hier die Erfahrung gemacht, dass es Klassen und Lernende gibt, also besonders jetzt die mit Förderbedarf, wo es eben Förderpläne gibt, die einfach gut durchlaufen und letztendlich vergessen werden, wo man denen eben nicht gerecht wird und wo man es auch nicht versucht. Und es gibt die, wo die Zusammenarbeit super ist und wo dann wirklich auch Kollegen immer wieder mit neuen Strategien kommen. Also auch für mich als Fachlehrerin, wo dann entweder der Sonderpädagoge oder die Klassenleitung zu mir kommen und sagen "Hier, bei der Schülerin haben wir uns das mal überlegt, kannst du das im Kunstunterricht auch so und so auch umsetzen?"“ (I_18, P. 60)

Ob und wie ertragreich der kollegiale Austausch – sowohl intraprofessionell als auch interdisziplinär – ist, stellt sich als Ehrgeiz dar, Schüler:innen mit SPF „gerecht zu werden“. Gleichzeitig könne der Unterricht von Schüler:innen mit SPF „ziemlich flach laufen“, deren angemessene Förderung sogar „vergessen werden“. Zeichen einer „super“ Zusammenarbeit sei daher der aktive, in diesem Fall freiwillige, Fokus auf das Lernen der Schüler:innen, der sich in einem ebenso aktiven Weitergeben von Unterrichtsstrategien zeigt. Die Lehrkraft beschreibt hier fast klassisch ein Merkmal professioneller Lerngemeinschaften (Fokus auf das Schüler:innenlernen, Bensen & Rolff, 2006), bei gleichzeitigem Fehlen der übrigen. Allein aber die Stoßrichtung des Austausches lässt ihn wertvoller und ertragreicher erscheinen als das reine Einholen und Austauschen pädagogischer Ratschläge.

Insgesamt zeigt sich der interdisziplinäre Austausch einerseits als naheliegende Reaktionsform auf einen zeitlich eng getakteten Berufsalltag, der nicht mehr Kooperation als nötig zulässt. Lehrkräfte sehen Sonderpädagog:innen aber meist als ansprechbar und nutzen diese vorwiegend als niedrighschwellige Informationsquelle für pädagogisch-didaktische Ratschläge. Dabei basiert der Austausch durchgehend auf Freiwilligkeit und individuellem Engagement, welches sich hier in drei unterschiedlichen Formen zeigt: als situative Bereitschaft bzw. Ansprechbarkeit, als reziproke freiwillige Mehrarbeit und als aktives Bemühen um pädagogische Konsistenz und besseres Schüler:innenlernen.

„Time to hop on board“ – interdisziplinärer Austausch in Alberta

Der Überschneidungsbereich Austausch-Regelschullehrkraft-Sonderpädagogische Lehrkraft wurde in den Alberta-Interviews 25-mal kodiert, also deutlich öfter als in NRW. Vier dieser Passagen beziehen neben Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften noch weitere Berufsgruppen in den Austausch mit ein und werden an dieser Stelle ausgeklammert.

Drei Kodierungen beschreiben den interdisziplinären Austausch aus Sicht einer Regelschullehrkraft (I_10, P. 26/45). Diese beschreibt ihre Zusammenarbeit mit einem *Learning Coach*. Im vorliegenden Fall initiiert die Regelschullehrkraft den Austausch über eine Unterrichtsstunde schon in der Planungsphase. Unterrichtsgegenstand ist Löslichkeit als Teil des *Science*-Unterrichtes. Die Regelschullehrkraft fragt gezielt nach einem einfachen Weg das Thema aufzubereiten und die LC recherchiert Unterrichtsstrategien und gibt diese an die Regelschullehrkraft weiter. Die Umsetzung oder Auswahl geeigneter Strategien bleibt aber weiterhin der Regelschullehrkraft vorbehalten. Zudem dient der Austausch einer angemessenen Leistungsüberprüfung (*Assessment*) – ggf. passt die LC schon vorhandene Leistungstests für verschiedene Niveaustufen an. Der Austausch ist hier nach wie vor situativ und freiwillig, ebenso verbleibt die Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung bei der Regelschullehrkraft. Die sonderpädagogische Lehrkraft hat also eine rein unterstützende Rolle. Gleichzeitig kann diese Art des Austausches einen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und Leistungsdiagnostik der Regelschullehrkraft entfalten (I_10, P. 26, s. Abschnitt 8.3).

Weiterer Anlass für den interdisziplinären Austausch ist die Förderplanung. Da IPPs auch eine Art Koordinationsfunktion zukommt, verläuft der interdisziplinäre Austausch über Fortschritte und Besonderheiten einzelner S:S ebenfalls über die LC (I_10, P. 45).

Die Arbeit an und mit Förderplänen wird aus Sicht der CSTs als Austausch Anlass beschrieben (z.B. I_17, P. 20). Sollte eine Regelschullehrkraft über eine bestimmte Diagnose nicht informiert sein, wäre es Aufgabe eines CST vorhandene Informationen über medizinische oder Lernstandsdiagnostik weiterzugeben oder einzuholen. Zudem sind vorhandene und im IPP hinterlegte Informationen für den Austausch über geeignete Unterrichtsstrategien erste Wahl (I_17, P. 40). Hier überlappen sich also *situativer Austausch*, *administrative Aufgaben* der CST und die *Unterrichtsplanung* der Regelschullehrkraft. Teilweise ergibt sich aus situativem Austausch auch eine gemeinsame Förderplanung. So werden im Falle verhaltensauffälliger Schüler:innen Verhaltenspläne im konstanten Austausch zwischen Regelschullehrkraft und CST entwickelt (I_17, P. 54).

CSTs betonen dabei ihre Schnittstellenfunktion innerhalb der Schule. Sie seien in permanentem – direkten oder indirekten – Austausch mit Lehrkräften und hätten insgesamt eine „real collaboration role“ (I_12, P. 78, I_17, P. 26), die sich interdisziplinär in niedrigschwelligen Austauschgelegenheiten zeigt.

Wie in NRW finden sich auch in Alberta Überschneidungen zwischen sonderpädagogischer *Beratung* und *situativem Austausch*. Solche Passagen beziehen sich auf Kooperation zwischen Regelschul- und Unterstützungslehrkräften und können die Form gemeinsamen

„brainstormings“ und/oder Austausch von Unterrichtsstrategien (I_16, P. 21/22/34, I_15, P. 38-40) oder von Vorschlägen zur Differenzierung von Leistungsüberprüfungen zwischen Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft annehmen (I_10, P. 26). Das niedrigschwellige Einholen von Ratschlägen und die Weitergabe von Strategien und Ideen sind dabei in Alberta öfter kodiert worden als in NRW (6 vs. 2 Kodierungen).

Aus Perspektive der Unterstützungslehrkräfte dient der Austausch mit den Regelschullehrkräften auch dem Aufbau bzw. der Stärkung kollegialer Beziehungen und der Einflussnahme auf pädagogische Sichtweisen (I_17, P. 26, I_14, P. 60). Hier zeigt sich, dass CSTs sich in ihrer Berufsrolle durchaus als Spezialist:innen auf dem Gebiet der *Special Educational Needs* sehen und sehen sollen:

„I also work on educating teachers to [unv.] good things. Because we have a lot of misconceptions about students with needs and student's diagnosis and I've even learned that (...) allowing them to learn, allowing the teachers to learn just as much as we would want the kids to learn. So, you have to be able to ask questions, you have to learn from experience, and I can't just do it for you, but we learn best from making mistakes. So, if you accidentally make a mistake, I am there to support you if you ask but I can't force myself.“ (I_17, P. 26)

In dieser Passage steht die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft (CST) im Vordergrund. Diese zieht eine Parallele zum Lernen der Schüler:innen und dem professionellen Lernen der Regelschullehrkräfte. Als Teil der eigenen Aufgaben sieht sie das „Unterrichten“ ihrer Regelschulkolleg:innen (*educating teachers*) in Fragen der sonderpädagogischen Förderung – hier vor allem hinsichtlich der Einstellung zu und Diagnostik von *Special Educational Needs*. Das professionelle Lernen durch (auch negative) Erfahrung könne dabei ebenso wenig erzwungen werden wie das Nutzen kollegialer Unterstützung. Vielmehr muss diese von Regelschullehrkräften aktiv eingefordert und genutzt werden. Dementsprechend sind kollegiale Hilfen nicht verpflichtend und situativ ausgerichtet.

Eine andere Art der Einflussnahme auf die pädagogischen Sichtweisen von Regelschullehrkräften berichtet eine weitere CST. Thematisch bezieht sie sich auf ablehnende bis negative Haltungen der Regelschulkolleg:innen gegenüber Inklusion und ihre Umgangsweise mit diesen Haltungen:

„I am kind of seen as that classroom support teacher that knows a lot more because I live it outside of the school. (...) I think I come with that layer of respect from people. They're not going to come to me and say those things. I have had people in the past actually before my son was born. You know saying that "I don't want a Down-Syndrome child in my class" and things like that. And then, I kind of always come to the same realization of saying "how do I build that person's capacity?".

And I build it by sharing who I am. That always seems to help. And it doesn't have to be the classroom support teacher.“ (I_14, P. 60)

Im Gegensatz zur vorher zitierten Passage steht hier nicht nur der fachliche Wissensvorsprung der CST gegenüber anderen Berufsgruppen im Vordergrund; vielmehr wird der biografische Bezug zum Thema *Special Needs Education* hervorgehoben. Da die CST selbst Mutter eines Kindes mit SEN ist, hat sie eine bestimmte Reputation und Glaubwürdigkeit („layer of respect from people“). Sie nutzt das Teilen dieses Erfahrungsraumes, um ablehnende Haltungen anderer zu beeinflussen und schreibt dieser Art des *sharing* eine hohe Effizienz für den Aufbau inklusionsbezogener Kompetenz zu. Zudem wird der Austausch über biografische Erfahrungen hier gegenüber einer fachlichen Position als wichtiger erachtet („it doesn't have to be the classroom support teacher“).

Darauf aufbauend legt die CST besonderen Wert auf den durch Austausch initiierten Aufbau kollegialer Beziehungen. Sofern sich die Regelschullehrkräfte auf bestimmte Unterrichtsstrategien einlassen, agiert die CST positiv verstärkend und anerkennend:

„I am making it as easy as possible basically and then I am constantly going in and talking to them, building up that relationship, giving them that extra say like "I notice what you are doing there today". Like that praise is what they need to hear as well, right? That's my biggest thing. Yeah, and again, I think that emotional connection with them at the beginning at the year is really important.“ (I_14, P. 60)

Hier steht also die positive Verstärkung und Anerkennung der beruflich-inklusionsbezogenen Leistungen der Regelschullehrkräfte im Vordergrund. Diese dient dem Aufbau kollegialer Beziehungen und wird von Seiten der CST konstant, aber situativ umgesetzt („constantly going in and talking to them“). Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Regelschullehrkraft und CST ist auch deshalb wichtig, weil zwischen den Berufsgruppen ein schiefes Verhältnis besteht. Einerseits sind die CSTs den Regelschullehrkräften fachlich übergeordnet, verfügen also entweder über einen Expertise-Vorsprung in SEN-Fragen und eine herausragende Position in der IPP-Planung sowie der Organisation und Koordination externer Dienstleistungen; andererseits können (und müssen) Regelschullehrkräfte ihren Unterricht autonom gestalten und sind schlussendlich für die schulischen *Outcomes* der Schüler:innen verantwortlich. Dabei können die CSTs lediglich unterstützen ohne über besondere, formelle Kompetenzen oder Weisungsbefugnisse zu verfügen. D.h. CSTs können ihren Einfluss am besten geltend machen, wenn die Regelschullehrkräfte sie in ihrer Position freiwillig konsultieren und sich dementsprechend entlasten lassen. Mit diesem Verhältnis gehen die CST jeweils unterschiedlich um. Während in der ersten Passage eine Hilfe- und Austauschbereitschaft angeboten wird, steht in der zweiten

Passage der aktive Beziehungsaufbau und damit das aktive Initiieren von Austausch im Vordergrund.

Eine dritte Passage zeigt, wie eine Unterstützungslehrkraft (LC) innerhalb eines kollegialen Austausches mit einer Regelschullehrkraft deutlich mehr Druck zur Einführung bestimmter Unterrichtsstrategien ausübt. Dabei hebt sie das formal statusgleiche Verhältnis zur Regelschullehrkraft durch Verweis auf die Ebene des Schuldistrikts aus. In folgender Passage beschreibt sie, wie kollegialer Austausch über Unterrichtsstrategien mit den Regelschullehrkräften ablaufen kann:

„Yeah, we work together. We have a really, really great team here and we/I have really great relationships with all the other teachers on the team, and I might say "okay, what about this?" and they might say "I don't know if I can pull that off" and I say "okay, well, how about this?" And some other day I might say "okay, well, I understand that you're not in love with this approach to this student but the inclusive consultant", you know like I have a boss, I have someone I ask about if I am doing my job right, right? "The inclusive consultant and I have agreed that this is the strategy for this student, so (...) time to hop on board". Sometimes conversations go like that, you know.“ (I_15, P. 38)

Je nach Fall verläuft der Austausch unterschiedlich. In manchen Fällen schlägt die Unterstützungslehrkraft lediglich Unterrichtsstrategien vor, in anderen gleichen diese eher einer Anordnung. Die Autorität hierfür zieht die Unterstützungslehrkraft aus ihrem eigenen Austausch mit dem für inklusive Bildung verantwortlichen Koordinator auf der Ebene der Schulverwaltung (*inclusive consultant*). Hier wird die Hoheit bzw. Autonomie über die Umsetzung von Unterrichtsstrategien, welche sonst als hauptsächliche Verantwortung der Regelschullehrkraft beschrieben wird, umgangen, indem auf eine höhere Autoritätsebene verwiesen wird. Gleichzeitig wird die Form eines kollegialen Austauschs beibehalten, dessen Charakter aber je nach Austauschgegenstand unterschiedlich konturiert ist. Im ersten Fall ist er von sonderpädagogischer Seite aus rein beratend, während die Regelschullehrkraft autonom entscheiden kann, ob und was sie aus dieser Beratung umsetzt; im zweiten Fall wird die Autonomie faktisch ausgehebelt und der Austausch ist im Kern eine Umsetzungsanweisung.

Ambivalent liest sich dementsprechend der Abschluss dieses Themas:

„And again, it's with all due respect for professional autonomy. All of it. And all the respect for how hard teachers work. Especially when presented with such diverse classrooms but sometimes you just got to do it.“ (ebd., P. 40)

Auch hier verschlingen sich Anerkennung und Anleitung, auch hier bringt die Unterstützungslehrkraft Verständnis für die Arbeit der Regelschullehrkraft auf, setzt aber eine bestimmte

Unterrichtsstrategie durch. Zudem betont diese Passage nochmals die Selbstverständlichkeit, mit der Regelschullehrkräfte in Alberta in Hauptverantwortung für inklusive Lerngruppen stehen.

Speziell die letzte Passage macht dabei deutlich, dass die Umsetzung bestimmter Unterrichtstrategien in Alberta deutlich direkter verlaufen kann als in NRW. Wird allerdings eine gemeinsame Zielsetzung als Merkmal von Kooperation veranschlagt, kann an dieser Stelle ebenso argumentiert werden, dass ein Austausch wie er in der letzten Passage beschrieben wird, das Spektrum kooperativer Aktivitäten zugunsten einer direktiven Anordnung verlässt. Zugleich dient diese Anordnung sachlich gesehen der Implementierung bestimmter Unterrichtstrategien, die von Seiten der LC und des *Inclusive Consultant* als effizienter für einzelne Schüler:innen betrachtet werden. Der direktiv-anordnende Charakter dieser Passage steht damit im Zeichen unterrichtlicher, inklusionsbezogener Innovation. Dadurch ist an dieser Stelle diskutabel, inwiefern zumindest inklusive Unterrichtsentwicklung auf Kooperation als notwendiger Bedingung beruht (Lütje-Klose & Urban; 2014, Kullmann et al., 2014b).

„I trust him fully“ – Situativer Austausch und Assistenz

In 19 Segmenten sind Assistenzkräfte in den Austausch involviert. 14 Segmente beschreiben dabei einen Austausch zwischen Regelschullehrkraft und Assistenz, zehn einen Austausch zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenz, drei einen Austausch zwischen diesen drei Berufsgruppen. Die kodierten Segmente verteilen sich dabei fast gleichmäßig auf Alberta (10) und NRW (9).

Besonders aus Sicht der Regelschullehrkräfte in NRW bezieht sich der Austausch auf unterrichtsnahe Themen. Oft ist dabei die Assistenz – in allen Fällen Schulbegleitungen – eine Informationsquelle über die betreuten Schüler:innen für die jeweilige Lehrkraft (I_5, P. 82, I_19, P. 34). So ermöglichen kurze Austauschgespräche zwischen Assistenz und Klassen- oder Fachlehrkräften einen Einblick in Motivationslage, Arbeitsfortschritt oder auch persönliche Präferenzen und Belastungen der betreuten Schüler:innen (I_19, P. 34).

Teilweise wird die Assistenz von Lehrkräften zur Erleichterung der Elternarbeit genutzt, entweder, wenn Informationen an die betreuten Schüler:innen weitergegeben oder von diesen eingeholt werden müssen (I_5, P. 40).

In einer Passage wird der Austausch per Messenger/Chats als Möglichkeit für eine Sonderpädagogin beschrieben, in Phasen externer Differenzierung die formelle Aufsichtspflicht im Sinne einer durchgängigen Erreichbarkeit zu gewährleisten (I_1, P. 70).

Eine Verständigung über die Rolle der Assistenz im Unterricht findet dabei nicht explizit statt, im Gegenteil wird betont, dass sich die Rollenverteilung über die Zeit einpendelt (I_19, P. 44)

und von kontinuierlichem, aber stets situativen Austausch begleitet wird. Dieser richtet sich nach dem Gesprächsbedarf der Assistenz über die beiden von ihr betreuten Schüler; sollte dieser nicht bestehen, ist aus Sicht der Lehrkraft „alles gut“ (ebd.).

Dabei sei es speziell die Fähigkeit einer Assistenzkraft, die situativen Bedürfnisse von Schüler:innen und Lehrkräften wahrzunehmen und umzusetzen, welche die Lehrkräfte an Assistenzkräften schätzen (I_1, P. 82). Austausch kann sich hier z.B. lediglich auf „Blickkontakt“ beschränken und führt eben dadurch, dass er so knapp bzw. implizit ausfällt, zu einem Entlastungseffekt (ebd.).

In Alberta lassen sich bezüglich des situativen Austausches zwischen Lehrkräften und Assistenz vier inhaltliche Schwerpunkte feststellen. Zum einen findet ein Austausch zwischen Lehrkraft und Assistenz über die Rollen und Aufgaben im Klassenraum statt:

„I have conversations with the EAs "here's your job, here's the student, here's what we need". My EA that works with me, we work together for a few years, also I have/I am so, so, so lucky, he has a degree in mathematics from India. He has been a certified teacher in Alberta. He chooses to be an EA because he likes that role and that job better than being a classroom teacher, but he probably knows more about advanced mathematics than I do. So, I trust him fully with the things that are going on in my classroom. He knows the routines or will say "hey, what are these guys working on?", I am saying "okay, this one has got to do this, this one has got to do this, this is what I am missing from this person and this person is writing a test today, so don't help them too much". And those are conversations that we have like all the time.“ (I_15, P. 70)

Hier wird der EA als Klassenassistenz flexibel eingesetzt, sodass eine Verständigung über anliegende Aufgaben und Unterstützungserwartungen der Lehrkraft immer wieder kommuniziert werden muss. Zudem betont die Lehrkraft ihr Vertrauen in die Klassenassistenz, welches sie unter anderem mit der vorliegenden Kompetenz und Lehramtsbefähigung (*certified teacher*) begründet. Schließlich arbeiten Assistenz und Lehrkraft schon lange zusammen, sodass die Assistenz alle Routinen und Abläufe kennt und sich dementsprechend verhalten kann. Begleitend zu den – hier sehr vorteilhaft dargestellten – Charakteristika der Assistenz sowie der Qualität der Zusammenarbeit im Unterricht, finden kontinuierliche, situative Austauschgespräche statt. Davon unterscheiden sich nochmals Nachbesprechungen zwischen Lehrkräften und Assistenz. Von diesen berichtet eine sonderpädagogische Lehrkraft (I_11). Die Lehrkraft beschreibt die allgemeine Arbeit im Klassenraum als hektisch und unstrukturiert. Daher ergeben sich die Aufgaben der Assistenzkräfte situativ. Auch um diese Hektik teilweise zu kompensieren, finden nach Unterrichtsende Nachbesprechungen zwischen den zwei Lehrkräften und den sechs Assistenzkräften in Form eines „debriefings“ statt:

„And again, after we always will have a discussion about what/a debrief about what happened today, what worked, what didn't, what they saw. So, there's always/the days are very hectic, there's a lot of trust and everybody does the best they can and at the end we have a debrief and then maybe we talk about what worked, what didn't, what we can try next time but that's how our days work.“(I_11, P. 48)

Aus Sicht der Unterstützungslehrkräfte dient der Austausch einerseits zu spontaner Koordination der Assistenzkräfte, so z.B., wenn zu betreuende Schüler:innen nicht anwesend sind und die Assistenz anderweitig eingesetzt werden kann (I_17, P. 26). Andererseits sind die Unterstützungslehrkräfte zu großen Teilen für die pädagogisch-didaktische Anleitung der Assistenzkräfte verantwortlich und fungieren für die Assistenzkräfte als Ansprechpartner:innen, z.B. bei Umsetzungsschwierigkeiten zuvor vereinbarter Förderstrategien.

Diese Position als Anleiter:innen und Ansprechpartner:innen zeigt sich in regelmäßigen Austauschgesprächen zwischen CSTs und Assistenz. Die CSTs betonen dabei ebenfalls ihre durchgängige Erreichbarkeit für Anliegen der EAs (I_12, P. 88). Gleichzeitig erhalten CSTs über die EAs Einblick in die sonderpädagogische Förderung innerhalb der Klassen:

„I am in such close contact with the EAs, it is almost on a daily that I would be checking in to see how they are doing, you get what I mean? And observing what programming are they doing with this child, I don't want to see just papers and pencils and all that kind of stuff. So, I am always watching that part of it.“ (I_14, P. 26)

Sollte sich durch den Austausch mit den Assistenzkräften eine aus Sicht der CSTs unangemessene Förderung innerhalb der Klassenräume zeigen, können die CSTs auf verschiedene Art intervenieren. Damit sind die Assistenzkräfte zugleich ein Scharnier zwischen den Unterstützungs- und Regelschullehrkräften. Empfindet die CST die Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkraft unangemessen, sucht die betreffende CST das Gespräch mit der Regelschullehrkraft:

„And if any of the programming I didn't like that I was seeing, I am going to go back at the teacher and the teacher will then change that piece for me and present it to the EA, you get what I am saying? It always has to go the teacher, they're responsible for their education.“ (I_14, P. 28)

Über den Austausch zwischen Assistenz und CST vermittelt erhält die CST Einblick in die Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung und kann letztlich auch auf die Regelschullehrkraft einwirken, die Assistenz (aus Sicht der CST) effektiver einzusetzen. Auch an dieser Stelle findet durch die Assistenz als Scharnier zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften eine Deprivatisierung des Unterrichts statt. Diese wahrt ebenfalls die Form der

unterrichtlichen Hoheit der Regelschullehrkraft, die davon überzeugt werden muss, die Assistenz entsprechend einzusetzen.

Der Austausch zwischen Assistenz- und Lehrkräften zeigt sich in Alberta differenzierter als in NRW. Insgesamt werden die EAs als wertvolle Ressource betrachtet. Das spiegelt sich insofern auch im Austausch wider, als dass es Gespräche über Einsatzform und Erwartungen gegenüber der Assistenz gibt, Nachbesprechungen über den Tagesablauf, sowie eine konstante Erreichbarkeit bei Schwierigkeiten im Berufsalltag.

Gleichzeitig sind EAs in das Verhältnis zwischen CST und Regelschullehrkraft einbezogen, d.h. ihre Aufgaben und Einsatzweisen werden formal von der Regelschullehrkraft bestimmt, Hauptansprechpartner:innen sind aber CSTs, die oftmals auch für die didaktische Anleitung der EAs verantwortlich sind. Für die CSTs kann der Austausch mit den Assistenzkräften zudem einen Einblick in den inklusiven Unterricht gewähren und entsprechenden Austausch zwischen Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft nach sich ziehen.

Das Dreiecks-Verhältnis Regelschullehrkraft – CST – Assistenz wird auch in der folgenden Passage beschrieben. Auf die Frage, warum die CSTs die einzelnen EAs anleiten, während diese doch vorwiegend unter Anleitung der Regelschullehrkräfte arbeiten, antwortet der interviewte CST:

“Well, what it is is to share responsibility. So, technically, it is the priority of who's decision what the EA does in the classroom, is the teacher. If the teacher says, "you are going to work with this student on this like this" and I think it's completely wrong and ineffective, I have to communicate that privately to the teacher and the teacher/I have to convince the teacher professionally why the technique is better.

If there's a disagreement between the teacher and the EA, or the EA is having a problem with the teacher and they're communicating that, it is my responsibility to mediate that disagreement to a point where/to a certain point. At a certain point it is administration's issue because it's a staffing concern, but if there's a miscommunication like the EA is not doing what they're instructed to if they are not listening to instruction, I am kind of the first step of "hey, we need you to do this, they've been asking you". Then I will follow up with an email, I will cc administration, that's kind of how we will work it.

So, that triangle is there but still what happens in the classroom at the end of the day is the teacher's decision. If there's a problem with that, administration has to be the one to address it, I can recommend. And a lot of me teaching the EA or providing the instruction is to take some of that and my role is designed as/I have the knowledge. Whereas a teacher, maybe a first-year teacher may never have worked with a student like David where I have. So, I can ensure that the EA is effective at their practice.“ (I_17, P. 27/28)

Übergeordnet ist die Hauptverantwortung der Regelschullehrkraft für den Unterricht aller Schüler:innen. In diesem Sinne obliegt die Anleitung der Assistenz ebenfalls der

Regelschullehrkraft – dies entspricht auch der rechtlichen Rahmensetzung (ATA, 2000/2023). Allerdings beeinflusst die Rolle der CSTs die Beziehung zwischen EA und Regelschullehrkraft in dreierlei Hinsicht.

Sollte der CST mit dem didaktischen Ansatz der Regelschullehrkraft – im Falle einer Assistenz heißt das auch: mit deren Rolle und Aufgaben im Klassenraum – nicht übereinstimmen, müssen sich CST und Regelschullehrkraft unabhängig von der Assistenz austauschen. Sollte die Assistenz einen Konflikt mit der Regelschullehrkraft austragen, ist die Rolle des CST die Moderation des Konfliktes. Sofern dieser eine bestimmte, nicht näher genannte Schwelle überschreitet, greift zudem die Schulleitung ein. Diese wird zudem indirekt von dem CST, der sich bei der Konflikt-Moderation als „first step“ bezeichnet, in Kommunikation per E-Mail mit einbezogen. Fälle wie diese scheinen aber nicht die Regel zu sein, da der CST auch betont, seine Rolle bestehe dezidiert in einer Bündelung von Expertise, die besonders bei unerfahrenen Lehrkräften nicht vorausgesetzt werden kann. Eine Anleitung der Assistenz – das ist die dritte und eigentliche Rolle der CSTs – bietet daher in der Regel eine Entlastung für die Regelschullehrkraft. Hier wirken also sonderpädagogische Lehrkräfte, Regelschullehrkräfte, Assistenz und die Schulleitung in verschiedenen Szenarien situativ-austauschbasiert zusammen.

„That sometimes helps, too“ – Austausch zwischen Lehrkräften und weiteren beruflichen Akteuren

In 15 Segmenten überlappt sich der Austausch zwischen Lehrkräften und der Kategorie der weiteren beruflichen Akteure. Alle diese Passagen finden sich in Interviews mit Lehrkräften in Alberta.

Vier Kodierungen beziehen sich auf den Austausch zwischen Lehrkräften und *Schulleitung*. In einem Fall ist der Austausch konfliktbedingt, d.h. die Schulleitung wird ab einer bestimmten Eskalationsstufe bei Personalkonflikten (in diesem Fall Assistenz und Regelschullehrkraft) von einer Unterstützungslehrkraft zur Moderation herangezogen (I_17, s.o.).

Zudem ist das Schulleitungsteam bei verbal oder körperlich aggressivem Verhalten involviert und übernimmt in Absprache Phasen der externen Differenzierung sowie Einzelgespräche mit als verhaltensauffällig beschriebenen Schüler:innen (I_12, P. 96).

Die übrigen beiden Passagen behandeln allgemein die Rolle der Schulleitung bei der Gestaltung formalisierter Kooperationsgelegenheiten. Es liege dabei in der Hand der Schulleitung, institutionell vorgegebene Kooperationsanlässe zu ermöglichen (I_9, P. 14, s.o.). Auch durch die zur Zeit der Aufnahme teilweise noch gültigen Corona-Schutzmaßnahmen seien dabei informelle Kooperationsformen wie der kollegiale (online) Austausch vorherrschend gewesen.

In vier Passagen wird der Austausch zwischen Lehrkräften und der *Schulsozialarbeit (Counsellor)* beschrieben. Dieser besteht vorwiegend in der niedrigschwelligen Anbahnung von Beratung einzelner Schüler:innen durch die Schulsozialarbeit. Die Anbahnung erfolgt dabei in Form kurzer Austauschgespräche. Zugleich verläuft die Rückmeldung über bestimmte Inhalte oder über zwischen Schüler:in und Schulsozialarbeit entwickelten Strategien in Form eines Informationsaustausches (I_15, P. 68, I_12, P. 66, I_8, P. 82).

Speziell diese Anbahnung bzw. Vernetzung mit weiteren Berufsgruppen obliegt dabei den Unterstützungslehrkräften. Neben der Schulsozialarbeit betrifft das das *spezialisierte Personal* wie Psycho- oder Ergotherapeut:innen (5 Kodierungen). Der Austausch zwischen Unterstützungslehrkräften und therapeutischem Personal ist dabei ähnlich gelagert wie mit der Schulsozialarbeit. Da spezialisiertes Personal (anders als in einigen Fällen die Schulsozialarbeit) schulextern, d.h. auf Ebene des Schuldistrikts angestellt ist, ist die Anbahnung selbst ein komplexerer Prozess, der eher arbeitsteilig organisiert ist. Die Koordination externer Spezialist:innen bei Schulbesuchen sowie die Rückkopplung und Weitergabe zentraler Informationen aus Diagnostik oder Einzelförderungen obliegt aber wiederum den CST. Diese erfolgt sowohl zwischen CST und spezialisiertem Personal als auch zwischen CST und schulinternen Bezugsgruppen in Form des Informationsaustauschs (I_16, P. 38/46, I_13, P. 23/24/64).

Folgende Passage unterstreicht die Dynamik, die in multiprofessionellen Kooperationsgefügen in Form des Austausches entstehen kann:

They often will go and talk to (..) our counsellor and that sometimes helps, too. And then/because she also will contact the parents, so if the parents are feeling they need more support, too, they can hook up with outside services as well like that's another thing, too. But probably because there's a lot of frustration there, too, I would probably have her even chat with our counsellor first and see if that helped.

And giving her the tools, you know, like (...), so once, maybe she has spoken with the counsellor and the counsellor has given her some strategies to try then that is shared with the teacher. So, then we would, myself and the teacher, would be constantly referring back to those things for her "okay, what can you do now, you're a little bit frustrated".

You know breathing box, box breathing, whatever the strategies are that they have decided on, so then the teacher would know what she has worked on and that may help, too, in those situations. But in terms of EA support, I don't know how much this one would get. Again, hopefully you could get a block or two in the subject that are the most difficult but I'm not sure if she would get a lot. The teacher would probably be mostly responsible for this one." (I_12, P. 65/66)

Die Passage beschreibt den Austausch zwischen Schulsozialarbeit (*Counsellors*), der interviewten CST, der beteiligten Regelschullehrkraft und peripher der Assistenz im Anschluss an die Vignette „Anna“. Die in der Vignette geschilderten Ängste und Unsicherheiten werden von der

CST aufgegriffen, welche in der Folge Kontakt zwischen dem *Counsellor* und Anna herstellen würde. Die Schulsozialarbeit entwickelt pädagogische Strategien zum Umgang mit Annas Ängsten und gibt diese an die Regelschullehrkraft weiter (in diesem Fall *box-breathing*). Sowohl CST als auch Regelschullehrkraft können dann auf diese Strategien zurückgreifen. Hier greift der kollegiale Austausch also als Anbahnung von Einzelfallhilfen und als Rücksprache zwischen den Berufsgruppen CST, Regelschullehrkraft und Schulsozialarbeit. Die Entwicklung von pädagogischen Strategien sei zudem wichtig, weil eine Schülerin mit starken Lernrückständen und -schwierigkeiten in Alberta eher weniger Chancen auf Unterstützung durch eine Assistentkraft hat. Diese würde – wenn überhaupt – für einzelne Fächer unterstützend in den Fall eingebunden sein. Hauptverantwortlich ist die Regelschullehrkraft, welche aber durch CST und Schulsozialarbeit indirekt unterstützt wird. Diese Unterstützung zeigt sich in einer Art austauschbasierter, schulinterner Netzwerkarbeit.

Der *situative Austausch* stellt sich insgesamt – wenn er von seiner Grundierung in der intraprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften gelöst wird – als sehr facettenreiche, komplexe und teilweise implikationsreiche Kooperationsform dar.

9.4.2 „Ich [würde] schauen, wie das Bedürfnis ist“ – Absprachen

Absprachen wurden als induktive Kategorie in Abgrenzung zum *situativen Austausch* gebildet. Ebenso wie der Austausch sind Absprachen zwischen beruflichen Akteuren situativ, anders als der reine Austausch setzen sie eine höhere Verbindlichkeit zwischen den Akteuren voraus und haben damit einen potenziell größeren praktischen Einfluss auf die Arbeitsweise der Beteiligten. Kriterium für die Anwendung dieser Kategorie waren eine explizite Benennung von Absprachen, d.h. Passagen bei denen Absprachen vermutet werden können, aber nicht direkt erwähnt wurden, wurden nicht kodiert.

Absprachen wurden dabei vorwiegend in den Interviews mit Lehrkräften in NRW kodiert. Insgesamt wurden elf Kodierungen in 8 Dokumenten vorgenommen (9 in NRW, 2 in Alberta). Absprachen wurden dabei entweder zwischen Regelschullehrkräften (1), zwischen Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft (4), zwischen Regelschullehrkraft und Assistenz (2) und je in einem Fall zwischen sonderpädagogischer Lehrkraft, Regelschullehrkraft und weiteren beruflichen Akteuren kodiert.

Absprachen zwischen Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft beziehen sich dabei inhaltlich auf die Art der Unterstützung seitens der sonderpädagogischen Lehrkräfte. So berichtet eine Regelschullehrkraft im Zusammenhang mit der Vignette „David“ davon, Unterstützung durch einen Sonderpädagogen in Anspruch nehmen zu können, diese aber nur dann einzufordern, wenn es aus ihrer Sicht für den betreffenden Schüler pädagogisch Sinn macht:

„Und im Unterricht selber würde ich schauen, wie das Bedürfnis ist. Also, ich möchte ihn nicht dabei haben, nur weil da jetzt gerade jemand mit einer Autismus-Spektrum-Störung ist, sondern weil er David unterstützen kann und wenn David das nicht braucht, dann erwarte ich auch nicht, dass der Sonderpädagoge da sitzt und mich da personell unterstützt.“ (I_3, P. 28)

Eine sonderpädagogische Lehrkraft berichtet, dass Entscheidungen über externe Differenzierung in Absprache mit den jeweils verantwortlichen Lehrkräften getroffen werden müssten. Kontext hierzu ist die Zentralisierung der sonderpädagogischen Ressource in Form eines „Ankerplatzes“, dessen Nutzung für die Schüler:innen ohne SPF reguliert ist. Nach Vereinbarung steht dieser Ankerplatz auch Schüler:innen ohne Förderbedarf für „Extraerklärungen“ zur Verfügung, allerdings nur nach Absprache (I_4, P. 16).

Zudem ist die Einbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte in Materialdifferenzierung für den Unterricht der Regelschullehrkräfte eine „Sache der Absprache“ (I_1, P. 96).

Absprachen zwischen Regelschullehrkraft und Assistenz wiederum beziehen sich auf die situativen Entscheidungen, die im Unterricht selbst zwischen diesen Berufsgruppen gefällt werden müssen. Hier wird die Entscheidungshoheit der Regelschullehrkraft betont, während zugleich der Informationsvorschuss der Assistenz über den oder die betreute:n Schüler:in als Absprache über Pausen oder externe Differenzierungsentscheidungen miteinfließt (I_20, P. 34).

Eine andere inhaltliche Ausrichtung haben Absprachen über den Einsatz der Assistenzkräfte, die außerhalb des Unterrichts zwischen Schulleitung und CST in Alberta getroffen werden. Da Assistenzkräfte als wertvolle, aber knappe Ressource gelten, werden sie oftmals im Sinne eines Poolings eingesetzt („piggybacking“). Die Assistenz ist dann hauptsächlich für eine:n Schüler:in mit hohem individuellem Unterstützungsbedarf zuständig, kann darüber hinaus Schüler:innen unterstützen, deren individueller Unterstützungsbedarf zwar erkennbar, für eine eigene Assistenz aber nicht ausreichend ist. Die CSTs sprechen diese Zuteilung mit dem Schulleitungsteam ab (I_17, P. 46).

9.4.3 Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten

In Abgrenzung und Re-Differenzierung der Oberkategorie des *situativen Austauschs* wurde die Kategorie *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* gebildet (Abschnitt 8.2.1). Insgesamt wurde die Kategorie 31-mal kodiert. Sie bezieht sich vorwiegend auf die Kooperation zwischen Lehrkräften, besonders auf die Kooperation zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften.

Zu der Kategorie wurden nochmals Unterkategorien als *Anlässe* zum Hilfe-Suchen oder Hilfe-Anbieten gebildet. Es wurden vier Anlässe unterschieden: *pädagogisch-didaktische Herausforderungen* (13 Kodierungen), *individuelles Engagement* (drei Kodierungen), *institutionelle, formale Pflichten* (2) und die *Berufserfahrung der Lehrkraft* (eine Kodierung).

Das *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* wurde 34-mal in Überschneidung mit den Aufgaben der Regelschullehrkräfte und 27-mal mit den Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte kodiert. Jeweils eine Überlappung ergibt sich mit den Kategorien der Assistenzkräfte und den weiteren beruflichen Akteuren – in diesem Fall der Schulleitung.

Die Kodierungen mit den Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte überlappen sich zudem immer mit denen der Regelschullehrkräfte. D.h., sofern sonderpädagogische Lehrkräfte an dieser Kooperationsform beteiligt sind, sind es auch Regelschullehrkräfte.

Die Auswertung gliedert sich in der Folge in vier Abschnitte: In den ersten beiden werden das *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* zwischen Lehr- und Assistenzkräften sowie weiteren beruflichen Akteuren beschrieben, dann kollegiale Hilfen zwischen Regelschullehrkräften untereinander, im dritten das *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* als interdisziplinärer Kooperationsanlass zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften, welches im vierten nochmals auf die Bedeutung der individuellen Autonomie von Lehrkräften hin spezifiziert wird.

„Wir haben hier Möglichkeiten“- Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten im Verhältnis zu Assistenz und weiteren Berufsgruppen

Über alle Interviews waren in zwei Segmenten (I_4, P. 35-38, I_18, P. 67/68) andere Berufsgruppen als Lehrkräfte an dieser Kooperationsform beteiligt. In einem Fall wird die Rolle der Schulleitung bei der Organisation bzw. der fallbezogenen Beteiligung der sonderpädagogischen Lehrkräfte betont. Regelschullehrkräfte wenden sich bei pädagogisch-didaktischen Herausforderungen an die Schulleitung, welche dann die (in diesem Fall) zentralisierte Ressource Sonderpädagogik, beratend und unterstützend zur Lösung hinzuzieht (I_4, P. 35).

Im anderen Fall werden MPT-Kräfte thematisiert, die in diesem Kategoriensystem unter Assistenz fallen. An der betreffenden Schule sind sie sozialpädagogisch eingesetzt und arbeiten besonders mit Schüler:innen im Förderschwerpunkt ESE:

„Und die [MPT-Kräfte, L.M.] würde ich hier auf jeden Fall ansprechen, weil es ja darum geht, irgendwie eine Bezugsperson zu haben, die damit umgehen kann oder dem Schüler irgendwie eigentlich wieder ein gutes Gefühl geben kann im Sinne von "es ist okay, dass du damit gerade nicht umgehen kannst, wir haben hier Lösungen, wir haben hier Möglichkeiten". Deswegen könnte ich mir das hier schon gut vorstellen, weil die Sonderpädagogen weniger in diesem (..) Einzelbezugspersonenbereich sind.“ (I_18, P. 68)

Durch den engen Bezug zwischen MPT-Kraft und einzelnen Schüler:innen sind diese für die Regelschullehrkraft bei pädagogischen Fragen (Umgang mit unreguliertem Verhalten) potenzielle Ansprechpartner:innen. Sie grenzen sich in diesem Fall nochmals von sonderpädagogischen Lehrkräften ab, welche „weniger in diesem [...] Einzelbezugspersonenbereich sind“.

Damit sind sie in spezifisch-pädagogischen, einzelfallbezogenen Fragen Expert:innen und potenzielle Ansprechpartner:innen für Regelschullehrkräfte (Meusel et al., 2024).

„Die würden mich unterstützen“ – Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten zwischen Lehrkräften

Ohne Bezüge zu anderen Berufsgruppen stellt sich das *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* für Regelschullehrkräfte auf zwei Weisen dar. Zum einen werden aus der Perspektive von Fachlehrkräften Klassenlehrkräfte als Ansprechpartner:innen bei pädagogisch-didaktischen Schwierigkeiten benannt (I_18, P. 8). Dass Ansprechpartner:innen vorhanden sind, wird in diesem Zusammenhang als wichtiger erachtet als eine spezifische Expertise.

Inhaltlich ähnlich beschreibt eine JHST in Alberta Ansprechpersonen in Fragen inklusiver Bildung. Sofern diese nicht schulintern vorhanden sind, können JHSTs auf Anlaufstellen auf Ebene des Schuldistrikts ausweichen:

„We do have an inclusive education department within [school district]. Although they really focus on elementary. But there would be somebody I could talk to, definitely. But it would be me reaching out as compared to them call and saying, "how are things going, we know you have that student in your classroom?"“ (I_9, P. 36)

Diese Möglichkeit wird von der JHST aufgrund des Fokus auf den Elementarbereich und der nur schulexternen Verfügbarkeit aber nicht in Anspruch genommen. Stattdessen greift die JHST auf Einschätzungen seiner Kolleg:innen zurück – im Wissen, dass die so eingeholten Hilfen weniger fachliche Expertise enthalten:

„Yes, I would have support from other teachers and I did, although the other teacher had not have a student like this one in her class before, so it was more kind of/ it was more me talking to her "this is what I am thinking, do you think this is a good idea from an outside perspective?". (I_9, P. 34)

Eine weitere Passage thematisiert kollegiale Hilfen allgemeiner als Zeichen einer tragfähigen Schulkultur. Diese zeigt sich aus der Perspektive der Lehrkraft in dem Bewusstsein, Hilfe in Anspruch nehmen zu können, selbst wenn sie faktisch nicht beansprucht wird:

„Oder ich weiß, meine Co-Klassenlehrerin, die ist auch hier Abteilungsleitung an dem Standort und die hat jetzt auch nicht ganz so viele Unterrichtsstunden wie ich, da könnte ich zum Beispiel auch immer nochmal jemanden zum Arbeiten hinschicken.“ (I_19, P. 92)

Das Suchen von kollegialen Hilfen zwischen Regelschullehrkräften scheint somit inhaltlich stark mit dem Gefühl teamförmiger Kooperation verknüpft zu sein. D.h. wichtiger als das Aufsuchen einer speziellen Expertise sind das Einholen von Ratschlägen und das Gefühl, durch verfügbare kollegiale Unterstützung mit pädagogisch-didaktischen Herausforderungen nicht auf sich allein gestellt zu sein. Auch dann, wenn die Hilfe faktisch

nicht in Anspruch genommen wird. Diese Einschätzung gilt aber nicht nur für das Hilfe-Suchen bzw. -anbieten zwischen Regelschullehrkräften, sondern auch im Verhältnis von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften und greift damit tendenziell über die intraprofessionelle Kooperationsachse hinaus:

„Also, ich wüsste ich könnte egal wen ich frage, sei es Sonderpädagogen, sei es Kollegen, die würden mich unterstützen und würden mir unter die Arme greifen“ (ebd.)

„Hilfe, was ist das?“ – Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten als Anlass interdisziplinärer Kooperation

Das *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* eröffnet einen facettenreichen Blick auf die interdisziplinäre Kooperationsachse. Während für die intraprofessionelle Kooperation das *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* eher als Notlösung im Falle nicht verfügbarer, spezialisierter Expertise oder als Zeichen tragfähiger kollegialer Beziehungen gedeutet wurde, zeigt sich das *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften komplexer.

Anlässe für Lehrkräfte zur interdisziplinären Hilfesuche waren am häufigsten inklusionsbezogene, pädagogisch-didaktische Herausforderungen. Pointiert zeigt sich dieser Anlass in folgender Passage, die in Reaktion auf die Vignette „David“ entsteht:

„Also, wenn ich wüsste, Autismus-Spektrum-Störung würde ich sofort zu hier [Name Sonderpädagogin] und sagen "Hilf mir!" (lachen), "Hilfe, was ist das?" Und das würde mich erstmal nicht in Ruhe lassen, weil ich mir so denke "okay, was, was, was?" und/also erstmal das. Ich würde mir erstmal hausintern ein paar Informationen verschaffen.“ (I_18, P. 62)

Hier zeigen sich keinerlei Ängste, eigene Unsicherheiten oder eigenes Unwissen über eine Autismus-Diagnose einzugestehen.

Ähnliches berichtet eine CST über Beratungsanliegen seitens ihrer Kolleg:innen. Als Teil ihrer Aufgabenbeschreibung berichtet sie folgendes:

„Supporting the teachers as best as I can, so they may ask for strategies, you know "the student has ADHD and is very busy, can you share some ideas with me?" (I_16, P. 6)

Auch hier ist das mangelnde Wissen über eine medizinische Diagnostik und deren Äußerung Motor für das Suchen kollegialer Hilfen, welches hier nicht weiter ausgeführt wird und wie selbstverständlich wirkt.

In den Interviews mit Lehrkräften in NRW wurde als zweiter Einflussfaktor für das Hilfe-Suchen – sowohl von sonderpädagogischen als auch von Regelschullehrkräften – das individuelle Engagement thematisiert. Der Wille der einzelnen Lehrkräfte (unabhängig von ihrem

Ausbildungsschwerpunkt) Hilfe zu suchen oder anzubieten ist dabei von den Einzelpersonen und ihrem jeweiligen Interesse, pädagogische Probleme zu lösen, abhängig.

Wieder sehr pointiert wird dieser Aspekt von einer Regelschullehrkraft beschrieben:

„Also ein auf jeden Fall wichtiger Faktor ist, wie viel Interesse die einzelnen Kollegen haben, das ist so. Wie sehr man sagt "ich informiere mich jetzt über den Schüler, ich lasse mich beraten, ich möchte eine Lösung finden". Das ist extrem davon abhängig wie sehr beide Seiten, egal ob Sonderpädagogen oder Regellehrer oder Regelkollegin da Interesse dran haben. Das bedeutet, dass ist extrem unterschiedlich.“ (I_18, P. 59)

Eine sonderpädagogische Lehrkraft unterstreicht ebenfalls den Faktor des individuellen Engagements und betont, dass sie Hilfe anbietet und für inklusionsbezogene Fragen (hier der Differenzierung) zur Verfügung steht, diese aber nicht immer in gewünschter Weise genutzt wird:

„Es gibt Kollegen, die das sehr versiert mitübernehmen die Differenzierung und es gibt Kollegen, denen man erstmal noch auf die Sprünge helfen muss, es gibt auch Kollegen, die es auch/denen man es zehnmal anbietet und die es dann doch nicht wahrnehmen, dass man dann sagt, [...] da steht das Differenzierungsmaterial für die grüne Gruppe, bei uns heißen die nicht Förderschüler, sondern das ist die grüne Gruppe [...] und wenn er es dann trotzdem nicht nimmt, ich kanns dann auch nicht ändern. So, also wieder von Null bis Hundert. Die ganze Bandbreite, die ganze Bandbreite.“ (I_1, P. 96)

Im Vergleich zwischen Aussagen sonderpädagogischer Lehrkräfte in NRW und CSTs in Alberta fällt auf, dass der Druck der Allein-Verantwortung auf Klassen- und Fachlehrkräften in Alberta einen höheren Anlass für das Hilfe-Suchen darstellt und dementsprechend nicht mit dem individuellen Engagement in Verbindung gebracht wird.

Stattdessen ergeben sich formelle Pflichten wie die Förderplanung als extrinsische Motivationsgröße für das Hilfe-Suchen von Lehrkräften (I_12, P. 32, I_16, P. 6). Aber auch die Stellung der Regelschullehrkräfte als hauptsächlich für die akademische Entwicklung aller ihrer Schüler:innen Verantwortliche, bietet einen Anreiz zum Aufsuchen kollegialer Hilfen – so etwa, wenn Rechenschaft gegenüber den Eltern von Schüler:innen mit SEN abgelegt werden muss.

Folgende Passage unterstreicht diesen Aspekt:

„The classroom teacher is responsible for their education. I am there to support them and to help them come up with ideas and make (unv.) stories if they need them (...) yeah, but they're the ones that report to parents, not that I don't have meetings with parents and I do that, too, but they're ultimately responsible for the education of their students in their class and that includes their special needs kids.“ (I_12, P. 32)

Der Aspekt formaler, förderplanbezogener Aufgaben ist im Vergleich zu NRW stärker im Aufgabenspektrum der Regelschullehrkräfte in Alberta verankert. Ähnlich wie in NRW scheint

aber „dieser ganze Formkram“ (I_3, P. 28), wie ihn eine Regelschullehrkraft nennt, aus Sicht der Regelschullehrkräfte eine Pflicht darzustellen, bei der öfter auf sonderpädagogische Unterstützung zurückgegriffen wird (I_16, P. 6).

Aber auch in NRW variieren die Verpflichtungsgrade kollegialer Hilfen, in diesem Fall in Form kollegialer Beratung. Ein Inklusionskoordinator beschreibt das sonderpädagogische Beratungskonzept seiner Schule: Die kollegiale Beratung durch Sonderpädagog:innen ist (wie die sonderpädagogische Förderung an dieser Gesamtschule insgesamt) zwischen Haupt- und Nebenfächern aufgeteilt. Für die Hauptfächer gibt es verbindliche, halbjährliche Besprechungen über den Beratungsbedarf, z.B. in Fragen der Differenzierung von Klassenarbeiten oder Material. Bei den Nebenfächern werde die Beratung situativ und bedarfsorientiert angeboten, also nur auf Nachfrage seitens der Klassen- und Fachlehrkräfte:

„[...] In den Nebenfächern ist es so, dass da die Verantwortung mehr bei dem Regelschulkollegen liegt. Bei den Fächern Deutsch, Mathe, Englisch ist es auch gerade unsere neue Absprache, dass wir auf die Kollegen zugehen, um das Gespräch anzuregen und für das Halbjahr Absprachen treffen "wie soll die Unterstützung aussehen?". [...] Ich habe jetzt eben die Spitze und die Basis aber bestimmt von der Beratung bei dem Thema Klassenarbeiten. Jetzt in den Nebenfächern sagen wir "da kommt der Kollege auf uns zu". Sonst würden wir das arbeitstechnisch gar nicht bewerkstelligen können.“ (I_4, P. 20)

Insgesamt sei die „Aktivität“ im Sinne der Nachfrage seitens der Regelschulkolleg:innen aber nicht so hoch wie gewünscht, was auch der Grund sei, aus dem heraus verbindliche Bedarfsabfragen in den Hauptfächern eingeführt worden seien. Ganz widerspruchsfrei lassen sich diese Aussagen nicht einordnen, da zwar ein fehlendes Engagement der Regelschullehrkräfte moniert wird, zugleich aber „viele positive Beispiele“ erwähnt werden. Der geringere Verpflichtungsgrad in den Nebenfächern wird zudem damit begründet, dass „wir das arbeitstechnisch [sonst] gar nicht bewerkstelligen können“ (ebd.). Das lässt darauf schließen, dass mit einer geringeren Nachfrage gerechnet wird, wenn die Anbahnung der Beratung den Regelschullehrkräften überlassen bleibt – wofür zudem spricht, dass in den Hauptfächern verbindliche Beratungsgespräche eingeführt wurden.

Das Anbieten von Hilfen kann also basierend auf einzelschulischen Vorgaben oder formellen Verpflichtungen unterschiedlich stark beansprucht werden.

Dieser Befund lässt sich im Rückgriff auf Little (1990) damit erklären, dass das Hilfe-Suchen bei eher formalen Pflichten kein Urteil über die fachliche, didaktisch-pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte enthält. Es ist nicht die erwartete Kernkompetenz der Regelschullehrkräfte, über Wissen medizinischer Diagnosen zu verfügen oder mit den Routinen im Verfassen von

Förderplänen und Berichtszeugnissen vertraut zu sein – obwohl in Alberta zumindest rhetorisch eine stärkere Selbstverständlichkeit im Unterricht von Schüler:innen mit SPF besteht.

Ebenso mit den konzeptuellen Überlegungen von Little in Einklang steht die *Professionalität* der Lehrkräfte im Sinne ihrer Erfahrung und (selbst zugeschriebenen) Kompetenz im Umgang mit pädagogisch-didaktischen Herausforderungen (2 Kodierungen in 2 Dokumenten). Die Kultur professionellen Lernens spielt für Lehrkräfte in Alberta eine große Rolle, professionelles Lernen bildet eine wichtige Zielstellung von Kooperation (Osmond-Johnson et al., 2017, Hargreaves, 2018). Ein Kernelement der CST-Aufgaben ist daher auch, die eigene beratende und unterstützende Tätigkeit tendenziell überflüssig zu machen.

Das zeigt sich auch darin, dass sich für unerfahrenere Lehrkräfte, die Unterstützung durch CSTs häufiger in Anspruch nehmen, idealiter eine Lernkurve einstellt, die sich in einer stärker adaptiven Unterrichtsdurchführung und der Etablierung von Routinen in *Special Needs* Fragen zeigt. Diese Passage unterstreicht diese Annahme:

„Sometimes I go in and help, sometimes the teachers are like "I know how to do this, I just change it out a little bit and he is able to be successful at it". So, it just depends on where the teacher is at. Some of the newer teacher I help more, some of the other teachers they just, they're very experienced and they can adapt.“ (I_12, P. 28)

Zudem unterstreicht die Passage, dass von einer erfahrenen Lehrkraft in Alberta erwartet werden kann, weitestgehend ohne Unterstützung adaptiven Unterricht in einer inklusiven Lerngruppe durchzuführen.

Im Alberta-Sample findet sich lediglich eine Doppelkodierung im Bereich *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* mit der Unterkategorie der *Kooperation im Unterricht* (I_17, P. 20). Inhaltlich steht das Anbieten von Hilfen im Vordergrund. Die interviewte sonderpädagogische Lehrkraft betont hier, dass sie Unterrichtsstrategien auch im Unterricht demonstrieren kann, um der Regelschullehrkraft ein leichteres Verständnis bestimmter Methoden zu ermöglichen:

„But I would help you understand any assessments if you didn't understand how to implement them in your classroom, I would ask if I could go in and demonstrate for you. And if you would agree, I would go in and work with you with David to implement those.“ (I_17, P. 20)

Die Passage unterstreicht die Kultur unterrichtsbezogener, interdisziplinärer Kooperation in Alberta: Diese bleibt situativ, setzt eine Erlaubnis der Regelschullehrkraft voraus und dient in erster Linie der Demonstration von Unterrichtsstrategien, die aus im IPP dokumentierten *Assessments* (hier im Sinne von Förderdiagnostik zu verstehen) folgen. Zugleich stellt sich die

Frage, wie Unterstützungslehrkräfte damit umgehen, wenn Regelschullehrkräfte eine Unterstützung *nicht* annehmen.

„I would love to be included more“ – Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten und Autonomie-Parität

Ähnlich wie schon für den *situativen Austausch* herausgestellt, zeigt sich speziell in den Interviews mit den CSTs die autonome Unterrichtsdurchführung der Regelschullehrkräfte als Herausforderung für die CSTs. Die Bedeutung der unterrichtlichen Autonomie fasst eine CST dabei so:

„Sometimes we are caught in that dilemma of (...)/it's like when a child doesn't like what mum said and they go to dad, trying to get a different answer. That happens a lot with students and with teachers as we socially interact, so that's the dilemma sometimes I face which is why we really try to keep that autonomy for the teachers. So, the importance of them asking and then the responsibility is still on them to implement and program and plan.“ (I_17, P. 26)

Autonomie der Regelschullehrkräfte wird hier nicht strukturell, sondern pädagogisch begründet. Divergente pädagogische Einschätzungen sollen nicht zu pädagogisch inkonsistentem Verhalten zwischen Unterstützungs- und Regelschullehrkraft führen. Daher sei eine Verantwortungsaufteilung wichtig, die sich in der Unterrichtshoheit der Regelschullehrkraft zeigt.

Zwar lässt das *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* die Autonomie in der Unterrichtsdurchführung tendenziell in der Hauptverantwortung der Regelschullehrkräfte, zumindest das Hilfe-Suchen erfordert aber eine (temporäre) Einsicht in die Grenzen eigener, solitärer Problemlösefähigkeit (s.o.).

Demgegenüber sind CSTs aufgrund ihrer schulinternen Unterstützungsposition tendenziell zum Hilfe-Anbieten verpflichtet. Zugleich sind sie aber auch der Pflege, teilweise Überwachung einer angemessenen *Special Needs Education*, welche in der Förderplanung konvergiert, verpflichtet. *Wie* sie dieser Aufgabe kollegial aber nachkommen, ist ein Balanceakt zwischen aktivem Eingreifen, Beziehungsaufbau und Unterstützungsangeboten. Es zeigt sich insgesamt, dass sie ihrer Aufgabe, Inklusion schulintern zu fördern und zu unterstützen nur dann effektiv nachkommen können, wenn Regelschullehrkräfte Hilfe und Beratung in Anspruch nehmen.

Die CSTs unterscheiden sich aber auch hinsichtlich ihrer Hilfsangebote darin, wie sehr diese proaktiv oder reaktiv angeboten werden und ob sie über kollegialen Bindungs- und Beziehungsaufbau oder durch Rückgriff auf hierarchisch übergeordnete Akteure vermittelt werden. Wie der *situative Austausch* kann sich das *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* mit dem Hierarchiegefälle Schuldistrikt – Einzelschule – Klassenraum verknüpfen.

In Alberta wird die Entscheidungsmacht über die eigene Unterrichtsdurchführung als Verantwortung der Klassen- und Fachlehrer durchgehend betont. Beratung und gemeinsame

Förderplanung sind zwar Prozesshilfen für die einzelnen Lehrkräfte, aber die Umsetzung und Rechtfertigung über die konkrete Gestaltung des inklusiven Unterrichts verbleibt vorwiegend bei der Lehrkraft. Diese Autonomie stellt mitunter ein Innovationshemmnis dar. Auf die Frage, ob Lehrkräfte ihre Klasse für die Demonstration bestimmter Unterrichtsstrategien häufig öffnen würden, antwortet ein CST so:

„I will phrase it like this: I would love to be included more. I would love to be invited more. It does happen but (...) I would love to be involved more but they do have their autonomy, they love their autonomy. There are some (...) people, teachers in my role who take a more proactive and they walk in and they (...) just go in. I am aware of what is going on, and I am aware of most of the students' needs in the building. (...) And usually a few times a year I get busier, especially ends of semesters when mark started going in, report card season. Or a student of high needs (...). It does happen but I would say it is lower than theoretically we would want it to be.” (I_17, P. 22)

Neben der fast schon klassischen Beschreibung der Privatisierung des Unterrichts unterstreicht die Passage nochmals, dass das Hilfe-Suchen extrinsisch motiviert sein kann (Zeugnisse verfassen, „report card season“) oder aus Überforderung mit als besonders unterstützungsbedürftig beschriebenen Schüler:innen („students of high needs“) resultiert.

Ähnlich, wie der Austausch zwischen Regelschul- und Unterstützungslehrkräften in Alberta zwischen unverbindlichen, pädagogischen Empfehlungen und kollegialem Druck changieren kann, entwickelt sich auch aus verweigerten Hilfsangeboten teilweise kollegialer Druck:

„So, if they decide, they don't want to do any of my recommendations, that's fine. I can't tell you that. But that's at that point where I privately discuss with administration or I discuss with [inclusive education director] "hey, this isn't happening for the student, you are in a position that you can communicate that.” (I_17, P. 26)

Auch in dieser Passage löst der interviewte CST mangelnde Bereitschaft zur Annahme pädagogisch-didaktischer Methodik durch Einbezug hierarchisch höhergestellter Berufspositionen (*administration*/Schulleitung, *inclusive education director*/Inklusionsbeauftragte des Schuldistrikts). Der kollegiale Druck wird hier also administrativ vermittelt.

Hier zeigt sich wieder die ambivalente Position der CSTs. Sie sind den JHSTs formal gleichgestellt – sowohl CST als auch Lehrkräfte sind auf derselben Hierarchie/Status-Ebene – verfügen aber über eine herausgehobene Expertise in SEN-Fragen und sind damit auch der sonderpädagogischen Qualitätssicherung im Sinne einer formal korrekten und pädagogisch effizienten Förderung und Förderplanung verpflichtet. Pädagogisch-didaktische Konflikte bzw. unterschiedliche Einschätzungen über effiziente Förderung können sich für den CST daher dilemmatisch (Autonomie vs. effiziente Förderung) darstellen.

Demgegenüber stehen zwei Aspekte: Zum einen die Vermeidung pädagogisch unerwünschter Folgewirkungen durch Verantwortungsdiffusion, mit welcher der Wert unterrichtlicher Autonomie der Regelschullehrkräfte zu Beginn dieses Abschnittes schon begründet wurde (s.o., I_17, P. 26).

Zum anderen ist der CST selbst Lehrkraft und kann sich – wie auch die LC oben (Abschnitt 9.4.1) betont – in die Situation eines Klassen- oder Fachlehrers hineinversetzen, die ein spontanes oder sporadisches Besuchen durch einen CST als übergriffig empfinden könnten:

„I know as a teacher myself if somebody was coming into my class and writing down everything I would be like "why are you here? Are you like haunting me? Like, what's going on?" So, as a teacher, I don't want to overstep and get out of my lane and (...) have them doubting which is something I am still (...) learning how to do effectively.“ (I_17, P. 26)

Autonomie im Sinne der hauptsächlichen Verantwortung der einzelnen Lehrkraft für ihren Unterricht, erscheint in diesen Passagen als ein Balanceakt, auf den die interviewten CSTs mit einer Mischung aus „friendly pressure“ (I_15, P. 39) und Einfühlungsvermögen reagieren. Der Status von Klassen- und Fachlehrkräften als hauptsächliche Akteure von inklusiver Bildung im Unterricht kann dabei aber durchaus hierarchisch ausgehebelt werden, auch wenn gleichzeitig Verständnis für die Herausforderungen eines Unterrichts in heterogenen Lerngruppen vorhanden ist.

Hier zeigt sich tendenziell eine Dialektik in der Beziehung zwischen CSTs und ihren Kolleg:innen: Denn einerseits sind CSTs im Sinne ihrer Expertise und der Förderplan-Supervision ihren Kolleg:innen übergeordnet; andererseits sind sie durch ihre in der Essenz unterstützende Funktion in einer dienenden bzw. zuarbeitenden Position. Für das Anbieten von Hilfen ergibt sich daraus, dass der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen ein Kernbestandteil der Arbeit von CSTs ist. Damit ein:e CST ihre oder seine Expertise überhaupt zur Geltung bringen kann, müssen die Kolleg:innen von sich heraus diese Expertise in Anspruch nehmen – und hierfür ist der Aufbau stabiler, vertrauensvoller Beziehungen notwendig, wie folgende Passage unterstreicht:

“I want them to say like I am okay with you saying, "I don't know what to do here". That's great, that's what I am here for, you come and see me and let's plan something here to fix that". The more that they are thinking that the more that they want to do better which shows me that “we're showing growth here.”“(I_14, P. 62)

Der Verweis auf Berufspositionen mit mehr Weisungsbefugnis ist dabei nur eine mögliche Umgangsstrategie mit der Ambivalenz einer CST-Rolle. Eine andere Möglichkeit, vertrauensvolle Beziehungen zwischen Unterstützungs- und Klassenlehrkräften aufzubauen, besteht in

Hilfsangeboten, die mit der induktiven Kategorie der *kollegialen Entlastungen* vereinzelt im Alberta-Sample kodiert wurden.

9.4.4 „A happy experience for everybody“ – Kollegiale Entlastung

Hervorstechende Beispiele für eine empathisch-einfühlsame Umgangsweise mit dem Spannungsfeld zwischen Autonomie der Regelschullehrkräfte und Überwachung einer effektiven SEN durch die Unterstützungslehrkräfte finden sich vereinzelt im Alberta-Sample, besonders aber in Interview 14. Diese wurden als *kollegiale Entlastung* aufgefasst. Die kollegiale Entlastung besteht in den folgenden Passagen besonders darin, dass sie mit Blick auf die Bedürfnisse aller signifikanten Bezugsgruppen von Lehrkräften hin entworfen werden. D.h. die Hilfsangebote der CST für ihre Regelschulkolleg:innen umfassen die Erwartungen von Schüler:innen, Eltern, die Erwartungen der CST selbst und erfüllen bzw. erleichtern förderplanbezogene Pflichten der Regelschullehrkräfte.

Die grundsätzliche Philosophie kollegialer Entlastungen zeigt sich in dieser Antwort auf die Frage, ob die interviewte LC Inklusion als Mehrbelastung oder Chance zum professionellen Lernen auffasst:

„Absolutely, it is WAY more work. But that's why I am here, to try and carry some of that burden for teachers. Try to take some of that workload or to say "guys, I got learning coach time, IPPs reviews are about to do, ask me if you need a prep to do them. You know, I will cover your class". Yeah, that's my job, is to make inclusive education a happy experience for everybody and not such a hard and heavy load for teachers to carry.“ (I_15, P. 80)

Schon in dieser Passage zeigt sich das Verständnis bzw. eine empathische Haltung der Unterstützungslehrkraft für den Arbeitsaufwand ihrer JHST-Kolleg:innen. Die interviewte LC nennt hier Vertretungsunterricht als eine Möglichkeit, kollegiale Entlastung zu schaffen.

Dieses Verständnis äußert sich in einem weiteren Interview durch pragmatische Hilfen bzw. Hilfsangebote. Die interviewte Lehrkraft ist CSTs und Mutter eines Kindes mit Behinderung. Die Kombination aus fachlichem und biografischem Bezug zu SEN verleiht ihr eine besondere Reputation, die sie für Eltern, Lehrkräfte sowie Schüler:innen zu einer Bezugsperson macht (s. Abschnitt 9.4.1).

Die eigenen Erfahrungen erleichtern besonders das Verständnis für die Erwartungen von Eltern und die Bedürfnisse der Schüler:innen, durch ihre eigene Lehrtätigkeit und Rolle als CST aber auch für Sorgen oder mögliche Überforderungen ihrer Kolleg:innen. Ihr eigenes berufliches Handeln greift dabei die Sorgen und Wünsche all dieser Bezugsgruppen auf. Ein von ihr eingeführter Schwimmkurs berücksichtigt sowohl Erwartungen der Eltern (ihre eigenen eingeschlossen), als auch die Anforderungen an die IPP-Arbeit ihrer Lehrerkolleg:innen:

„So, I started of a swimming program because our kid with cerebral palsy really needed more physical development than what they were getting here. Then I knew that that was a program the parents were looking for. So, I made it happen. Then the parents feel accepted and then the teachers are also feeling "oh, wow, you're already taking that on. You are already covering all of their physical development". And then I am already saying "hey, and here is going to be your goal for your IPP, I've already made up one of your goals as well". So, I am already supporting them by feeling like I am eliminating some of that stress.“ (I_14, P. 60)

Weiter versucht die interviewte CST die Förderung der Schüler:innen mit SEN für die Regellehrkräfte so effizient und vorstrukturiert wie möglich zu halten. Dazu entwickelt sie eine Übersicht über mögliche Themen, die Regellehrkräfte mit diesen Schüler:innen behandeln können – eine Art fakultatives, schulinternes Curriculum für Schüler:innen mit SEN. Lehrkräfte können dies als Grundlage für ihre Förderplanung und -ziele nutzen und die vorgeschlagenen Themen nach ihren eigenen Vorstellungen gestalten:

„I did out a "year at a glance" of saying "here are the main sectors that I think that these kids are going to follow through on" and each month by month I kind of gave them a broader topic to follow. So, let's say that it was math, I say "hey September, I want you to review and just see where their basic understanding of the concept of numbers is." And then October, we're going to solely be working on time let's say and maybe that's going to be their concept for the month of October. So, I broke it down, so then they already knew where they were going through the entire year. They can bend and flow and make it longer or shorter as they wish. So, I've been building more and more of that, so that the teachers aren't having to start from scratch, but they already have a plan in front of them and I've already folders underneath each concept so that they can kind of pull from.“ (ebd.)

Diese Art von fakultativer, didaktischer Jahresplanung bietet den Regelschullehrkräften zudem eine Referenz hinsichtlich der Erwartungen an ihre Arbeit bzgl. der SEN-Education. Gleichzeitig verbleibt auch diese Jahresplanung im Rahmen eines Vorschlags, der von den Regelschullehrkräften nach Belieben modifiziert werden kann. Die Philosophie hinter der Arbeitsweise der CSTs kann insgesamt als „capacity building“ bezeichnet werden.

Diese Art der kollegialen Entlastung ist wiederum mit dem Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten inhaltlich verknüpft. Sie trägt ebenso wie ein grundsätzlicher wertschätzender Austausch zum Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zwischen CST und Regelschullehrkräften bei.

Damit angebotene Hilfe also in Anspruch genommen wird, ist eine konstante Beziehungsarbeit notwendig, die es Lehrkräften erleichtert, Unsicherheiten und Überforderungen auch als solche zu benennen und mit Unterstützung beheben zu können.

Hinsichtlich des Umgangs mit Autonomie der Regelschullehrkräften sowie der in dieser Hinsicht ambivalenten Position der Unterstützungslehrkräfte sind diese Passagen aufschlussreich. Die CST scheint – auch durch ihren biografischen Bezug als Elternteil eines Kindes mit

Behinderung – einen in *Special Needs* Fragen hohen Status unter Kolleg:innen zu besitzen. Das erleichtert das Hilfe-Anbieten und – den Überlegungen Littles zufolge – auch das Hilfe-Suchen der Kolleg:innen. Zudem erfolgt die Hilfe nicht in einer „Just ask“-Manier (Little 1990, S. 516), sondern wird von der CST mit Blick auf Erwartungen der Eltern und der Kolleg:innen sowie der Bedürfnisse der Schüler:innen angebahnt und im Sinne von Vorschlägen ausgearbeitet, die aber direkt auf eine Arbeitserleichterung der Regelschullehrkräfte hin angelegt sind.

Vergleichbare Aussagen finden sich im NRW-Sample nicht. Ebenfalls wird kaum die Frage der Autonomie von den interviewten Lehrkräften aufgegriffen. Der Balanceakt zwischen Unterstützungsangeboten und Verpflichtung zur effizienten SEN hängt, so lässt sich an dieser Stelle interpretieren, mit der unterrichtsexternen, stärker führenden Position der Unterstützungslehrkräfte zusammen. Diese arbeiten eben nicht paritätisch, sondern in einer fachlichen Überordnung bei gleichzeitiger formalen Unterordnung gegenüber ihren Regelschulkolleg:innen.

9.4.5 „It becomes a time factor“ – Arbeitsteilung

30 Segmente in 15 Dokumenten wurden mit der Unterkategorie der Arbeitsteilung kodiert. Damit findet sich diese Kooperationsform in den meisten Interviews, ohne in diesen besonders häufig kodiert zu werden. Zudem berichten alle interviewten Gruppen von Lehrkräften, d.h. Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte in NRW und Alberta, von arbeitsteiliger Kooperation.

25 Kodierungen beinhalten eine Überlappung zwischen Arbeitsteilung und den Aufgaben der Regelschullehrkräfte, 23 Kodierungen eine mit den Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte, sieben mit denen von Assistenzkräften und 11 mit *weiteren beruflichen Akteuren*.

14 Segmente beinhalten darüber hinaus Überschneidungen zwischen den Aufgaben von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften und Arbeitsteilung, fünf zwischen Regelschullehrkräften und Assistenz, vier zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenz, zwei zwischen diesen drei Berufsgruppen. Sieben Segmente bilden Überlappungen zwischen *sonderpädagogischen Lehrkräften* und *weiteren beruflichen Akteuren* ab und vier Segmente eine Arbeitsteilung zwischen Regelschullehrkraft und dem Schulleitungsteam (als Teil der *weiteren beruflichen Akteure*). Zwei Passagen beschreiben zudem eine Arbeitsteilung zwischen *Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft* sowie *weiteren beruflichen Akteuren*.

Die Kategorie überschneidet sich zudem an 16 Segmenten mit anderen Unterkategorien der Oberkategorie Kooperation. Überlappungen innerhalb der Kooperationskategorie betreffen – besonders im NRW-Sample – die *Kooperation im Unterricht* (I_1, P. 114/116, I_6, P. 82-96, I_11, P. 31). Da in diesen Segmenten meist die *Kooperation im Unterricht* inhaltlich im Vordergrund steht, werden diese Segmente in Abschnitt 9.4.7 ausgewertet.

Neben der Kooperation im Unterricht wird *Arbeitsteilung* intraprofessionell und interdisziplinär im Zusammenhang mit formalen Verpflichtungen der Lehrkräfte thematisiert. Hier sind z.B. Sonderpädagog:innen für die Koordination und Überprüfung formaler Kriterien im Verfassen von Förderplänen oder Berichtszeugnissen zuständig, während die Regelschullehrkräfte für ihre jeweiligen Fächer Förderziele formulieren oder Berichtszeugnisse erstellen (I_3, P. 73). Diese Aufteilung bleibt im Ländervergleich ähnlich, wird in Alberta aber ausführlicher diskutiert (I_8, I_9).

Zudem wird in Alberta die *Arbeitsteilung* mit einem Mangel an sonderpädagogischen Ressourcen verbunden. Fehlt z.B. eine Unterstützungslehrkraft, wird in der Förderplanarbeit in Alberta nicht nur die Erstellung von Förderzielen arbeitsteilig umgesetzt, sondern darüber hinaus die Koordination der Gesamtplanung auf verschiedene JHSTs verteilt (I_9, P. 42). In der betreffenden Schule ist jede JHST für die fächerübergreifende Koordination der IPPs von jeweils drei Schüler:innen hauptverantwortlich.

Weiter berichtet eine andere JHST über die Folgen einer aus Ressourcenmangel vorgenommenen Abschaffung der Rolle einer Unterstützungslehrkraft ihrer Schule:

„I think it is put on the teachers for sure, and I'm okay with that because I've been doing it for 20 years. I don't always see it as good for newer teachers because they are not going to have that experience and I just think it's one more thing administrators have to worry about and so they are not going to always do probably the job that needs to be done because they going to miss stuff, because they not going to have time, right? So, it becomes a time factor, I think.“ (I_8, P. 14)

Hier werden die Aufgaben der ehemaligen Unterstützungslehrkraft besonders auf das Schulleitungsteam (*administrators*) und die übrigen Lehrkräfte übertragen. Die Konsequenzen dieser Aufteilung werden hier kritisch eingeschätzt. Gründe sind hier einerseits die mangelnde Unterstützung speziell für neue, unerfahrene Lehrkräfte. Auch an dieser Stelle lässt sich die Erwartung erkennen, dass erfahrene Lehrkräfte in Alberta über inklusive Unterrichtskompetenz verfügen.

Darüber hinaus wird die Verteilung der formalen Pflichten einer Unterstützungslehrkraft auf das Schulleitungsteam bzw. die Administration mit der Gefahr der Überlastung verknüpft.

Arbeitsteilung zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften wurde zudem hinsichtlich der Unterrichtsplanung und der Differenzierung von Material gefunden (I_2, P. 64). In diesem Fall erstellen Sonderpädagog:innen für einzelne Schüler:innen einen Wochenplan, der dann im Regelunterricht bearbeitet wird, während die Regelschullehrkraft von dieser Form der Unterrichtsplanung entlastet ist.

„Wenn Kinder ganz weit weg von dem Stoff sind, dann machen das auch die Sonderpädagogen, dass sie so Wochenpläne zum Beispiel erstellen und dann die Kinder trotzdem beim Unterricht bei mir mitarbeiten, aber ja (...), also, an den Plenumsbesprechungen, wenn es die denn gibt, natürlich wenig teilnehmen können, weil sie ja an ganz unterschiedlichen an ganz anderen Sachen arbeiten.“ (I_2, P. 64)

Hier zeigt sich eine interdisziplinäre Arbeitsteilung, die hinsichtlich inklusiver Zielstellungen kritisch einzustufen ist: Die Differenzierung der Wochenpläne ist alleinige Verantwortung der Sonderpädagog:innen dieser Schule und wird zudem mit wenig direktem Austausch umgesetzt. Dadurch – so wird es zumindest angedeutet – erfolgt die Differenzierung weder am gemeinsamen Lerngegenstand noch mit tiefergehendem Wissen der Regelschullehrkraft über den eigentlichen Inhalt des Wochenplans – dementsprechend wenig sind die Ergebnisse der Wochenplanarbeit in das Unterrichtskonzept der Regelschullehrkraft eingebunden.

Diese Form der Arbeitsteilung – Sonderpädagog:innen erstellen differenziertes Unterrichtsmaterial oder Leistungsüberprüfungen für einzelne Schüler:innen, Regelschullehrkräfte für alle anderen Schüler:innen – findet sich noch in zwei weiteren Segmenten (I_19, P. 96, I_18, P. 30).

Multiprofessionell-arbeitsteilige Kooperation zeigt sich in klassischer Form zwischen Lehrkräften und Akteuren der Schulsozialarbeit (I_10, P. 49/53).

Dabei verläuft die Arbeitsteilung entlang der Linie schulisch/außerschulisch. D.h. alle unterrichtsbezogenen, akademischen Fragen fallen in den Verantwortungsbereich der Lehrkräfte. Die Vermittlung und Beratung über schulpädagogische und akademische Fragen hinaus sowie die Vermittlung von Hilfsangeboten hingegen sind Verantwortungsbereich der Sozialarbeit.

Was einzelnen Schüler:innen also innerhalb der Schule bzw. den Klassenräumen helfen würde, wird akademisch enggeführt. Hier zeigt sich aber auf Schulebene eine fallbezogene Arbeitsteilung: In Reaktion auf die am Förderschwerpunkt ESE orientierte Vignette „Alex“ wird von einer Lehrkraft dargelegt, wie sich Aufgaben- und Verantwortungsbereiche bei der Erstellung und Umsetzung eines Verhaltensplans aufteilen. Die Unterstützungslehrkraft (in diesem Fall die LC) würde in diesem Fall in Rücksprache mit Schulpsycholog:innen und Eltern einen Verhaltensplan entwerfen, in den auch die Schulsozialarbeit (in diesem Fall als *Family School Liaison Worker*, FSLW bezeichnet) einbezogen werden würde.

Die Umsetzung des Plans innerhalb der Klassen ist dann Verantwortung der Klassen- und Fachlehrkräfte. Die Administration wiederum – von der Lehrkraft werden Schulleitung und Stellvertretung konkret benannt – wäre für die Einhaltung des Verhaltensplans in der gesamten Schule zuständig („instituting the behavior plan in the greater school“, ebd., P. 53). Die Trennung nach Profession bzw. Position (Lehrkraft/Schulleitung) ist hier zugleich eine räumliche

Trennung: In den Klassenräumen ist die Regelschullehrkraft verantwortlich, in den Fluren/Spielplätzen die Administration, zwischen Schule und Elternhaus die Sozialarbeit sowie einzelne Expert:innen wie psychologisches Personal. Als Scharnier zwischen diesen Bezugsgruppen fungiert die LC.

Diese bildet die schulische Schnittstelle und hält zu allen Berufsgruppen Kontakt. In der betreffenden Passage trägt der FSLW Informationen an den LC weiter, welcher mit Eltern und Psycholog:innen Rücksprache hält und schul- und unterrichtsrelevante Ergebnisse wiederum an die Lehrkräfte weitergibt. Das kann heißen, dass Beobachtungsaufträge vergeben werden, etwa in Form von Fragebögen, die von den einzelnen Lehrkräften auszufüllen sind. Diese werden dann wiederum an die einzelnen Stellen (in diesem Fall Psycholog:innen) weitergegeben und vermittelt über den LC aufgearbeitet und an die Lehrkräfte rückgekoppelt.

Ähnlich, aber unter Einbezug weniger Berufsgruppen, operieren externe Spezialist:innen in dem SCC (I_11). Ergotherapie, Logopädie oder Psycholog:innen besuchen in unregelmäßigen Abständen die Lerngruppe, arbeiten mit einzelnen Schüler:innen und verteilen Aufträge oder liefern Lernziele, die dann von den beiden Lehrkräften und den Assistenzkräften umgesetzt werden (I_11, P. 22).

Vergleichbare Aussagen zu arbeitsteilig-multiprofessioneller Kooperation finden sich im NRW-Sample nicht.

9.4.6 Kokonstruktion

Konstruktion wurde insgesamt in 16 Segmenten in elf Dokumenten kodiert. Wie für die übrigen Unterkategorien *situativer Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* auch kristallisieren sich für *Konstruktion* Grenzbereiche heraus.

Konstruktion wurde dabei öfter in Überschneidung zur Kategorie der *sonderpädagogischen Lehrkräfte* (15) als zu der der *Regelschullehrkräfte* (13) kodiert. 12 Kodierungen überschneiden sich mit beiden Kategorien. Fünf Kodierungen beinhalten die *Assistenzkräfte*, in allen diesen Fällen auch mit Beteiligung der *sonderpädagogischen Lehrkräfte* und in vier Fällen zusätzlich mit Beteiligung der *Regelschullehrkräfte*. Zwei weitere Fälle beziehen sich zudem auf die Schulsozialarbeit und eine kokonstruktive, fallbezogene Zusammenarbeit zwischen sonderpädagogischen (2) sowie sonderpädagogischen und Regelschullehrkräften (1).

Fast die Hälfte der Kodierungen mit der Unterkategorie *Konstruktion* (10 von 16) beziehen sich auf die Kooperation zwischen JHSTs und Unterstützungslehrkräften in Alberta. Ausgangspunkt ist hier ein Hilfe-Suchen der Regelschullehrkräfte bei Schwierigkeiten im Unterricht einzelner S:S, die dann wiederum kokonstruktiv gelöst werden (I_17, P. 56). Dabei nimmt die

Unterstützungslehrkraft eine herausgehobene Rolle als Experte oder Expertin ein. Es fließen sowohl Präferenzen der Regelschullehrkraft als auch individuelle Bedürfnisse des jeweiligen Schülers bzw. der Schülerin in die Beratung mit ein. Übergeordnet ist dabei die Orientierung an didaktischen Konzepten wie der Differenzierung am Gemeinsamen Lerngegenstand (I_14, P. 38).

Davon leicht unterschieden sind Förderplangespräche zwischen JHSTs und CST, in denen ein Rahmen für die Förderung einzelner S:S gemeinsam entwickelt wird (I_14, P. 16).

Nicht fallbezogene Anlässe zur *Kokonstruktion* fanden sich in zwei Interviews (I_6, P. 27, I_7, P. 79) in NRW. Hier wurden Unterrichtsreihen in mehreren Differenzierungsstufen gemeinsam im Klassen- und Fachteam entwickelt. Dieses Konzept der Unterrichtsplanung ist dabei schulstrukturell verankert.

Die Vorteile einer kokonstruktiven Planung liegen nach Aussage der zwei interviewten Lehrkräfte in einer besseren Passung zwischen Unterricht und Lernbedürfnissen der Schüler:innen, einer kollegialen Qualitätskontrolle (I_6, P. 27), einer stärkeren didaktischen Kohärenz zwischen den Klassen (Parallelisierung des Unterrichts, I_7, P. 79) und einem schulinternen Material-Poolings sowie damit verbunden einer zukünftigen Arbeitersparnis.

Diese gilt für die Schüler:innen mit Förderbedarf aber nur teilweise. Eine Lehrkraft betont, dass die Differenzierung für die Schüler:innen mit SPF nur von den jeweiligen Klassen- und Fachlehrkräften vorgenommen werden könne, da nur sie ihre Förderschüler:innen kennen. Ob damit Unterrichtsmaterial auch in den kommenden Jahrgangsstufen geeignet sei, müsse jeweils neu überprüft werden (I_7, P. 80-89).

Während also in Alberta als kokonstruktiv gewertete Passagen fallbezogene Zusammenarbeit besonders zwischen JHSTs und Unterstützungslehrkräften behandeln, sind die prägnantesten Aussagen im NRW-Sample auf gemeinsame Material- und Unterrichtsplanung als schulstrukturell verankertes Konzept bezogen.

Je eine Passage in NRW und Alberta (I_20, P. 36, I_11, P. 66) beinhaltet kokonstruktive Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Assistenz. Diese besteht in beiden Fällen darin, dass die Assistenzkräfte durch ihre Nähe zu einzelnen Schüler:innen eigene Vorschläge über die Unterrichtsgestaltung einbringen, die dann im Dialog umgesetzt werden.

In einem Fall begleitet die Assistenz eine Schülerin mit Förderschwerpunkt Sehen und kann die Fachlehrerin auf für ihre Klientin geeignetes Material hinweisen (I_20, P. 36); der andere beschreibt die generelle Unterrichtsstrategie eines SCC, in welchem lebenspraktische Unterrichtselemente eingebaut sind. Je nach Fähigkeit der Assistenzkräfte können diese für bestimmte

Tätigkeiten besser vorbereitet bzw. in diesen Tätigkeiten besser geübt sein – die Passage verweist auf Tätigkeiten wie Stricken oder Häkeln. In solchen Fällen würde die Assistenz in die Unterrichtsgestaltung stärker und kokonstruktiv eingebunden werden, da sie hier über einen Wissensvorsprung verfügt (I_11, P. 66).

Eine Passage deutet eine kokonstruktive Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und einer Sonderpädagogin an (I_1, P. 108). Diese wird in Reaktion auf die Vignette „Alex“ in Orientierung an den Förderschwerpunkt ESE genannt. Hier ginge es darum, mit der Schulsozialarbeit ein „Konzept zu stricken“, um spielerisch in externer Differenzierung an der Regulationsfähigkeit bestimmter Schüler:innen zu arbeiten (ebd.).

Neben den beschriebenen Passagen finden sich zwar Andeutungen über gemeinsame, kokonstruktive Suche nach Lösungen, die aber meist sehr vage bleiben. Konkretere Schilderungen beziehen sich auf die gemeinsame Reihenplanung sowie konkretere Beispiele in der Interaktion mit Assistenzkräften, bei denen allerdings eher der Wert und die Art der Kooperation mit diesen Akteuren im Vordergrund steht, als die gemeinsame Entwicklung neuer Lösungsstrategien – hier wirkt Kokonstruktion situativ. Ebenso ging das gemeinsame Suchen nach Lösungen und Innovationen zwischen Regelschul- und Unterstützungslehrkräften mehr in den Aufgabenbeschreibungen der Unterstützungslehrkräften auf als in einer inhaltlichen Explikation kokonstruktiver Zusammenarbeit. Mit anderen Worten wurde das kollegiale Beraten-Werden bzw. Beraten von Kolleg:innen in den Interviews konturierter als Arbeitsaufgabe beschrieben, denn als Merkmal einer bestimmten Form der Zusammenarbeit.

Auf keinen der als Kokonstruktion gewerteten Passagen lag besonderes inhaltliches Gewicht – anders als z.B. in der Frage, ob es Anlaufstellen für Fragen gibt oder insgesamt eine kollegiale Schulkultur vorherrscht. Fälle, in denen kollegialer Austausch oder das Hilfe-Suchen thematisiert wurden, schienen in der persönlichen Relevanzsetzung der interviewten Lehrkräfte wichtiger zu sein als die gemeinsame, gleichberechtigte oder reziproke Entwicklung neuer Lösungsstrategien oder Innovationen.

„[D]a [...] machen wir das halt selber“ – Kooperation an der Grenze von Arbeitsteilung und Kokonstruktion

Einzelne Passagen sind zudem inhaltlich an der Grenze zwischen Arbeitsteilung und Kokonstruktion verortet. Die Grenze ist dabei variierend: Entweder entscheiden knappe Ressourcen (meist der „limitierende Faktor“ Zeit, Arndt & Werning 2013, S. 20) über die Wahl der Kooperationsform; oder Arbeitsteilung und Kokonstruktion verteilen sich nach Berufsgruppe. Während z.B. die Förder- oder Unterrichtsplanung zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen

Lehrkräften kokonstruktiv verläuft, kann die Umsetzung zwischen Regelschullehrkraft und Assistenz arbeitsteilig organisiert sein.

Über gemeinsame Planung von Unterrichtsreihen und Materialerstellung in einem Kollegium berichtet eine Lehrkraft:

„Und da sind die Bücher, die werden da immer besser und da wo es halt nicht ist, machen wir das halt selber. Da entwickeln wir halt Material gemeinsam oder man teilt sich halt auf, man sagt "Pass auf, ich setze mich jetzt hin und plane die Reihe zu Vulkanismus und dafür machen wir jetzt/das nächste Thema, da machst du die Reihe". Das ist dann halt/ manchmal bietet sich das nicht so an, manche haben halt nicht so die Zeit zu sagen "wir bleiben jetzt nachmittags noch hier und machen das gemeinsam", weil sie jetzt irgendwie durch die Kinder eingebunden sind, also durch eigene Kinder eingebunden sind.“ (I_7, P. 79)

Sofern die Zeitkontingente der Lehrkräfte es also zulassen, werden Materialien oder Unterrichtseinheiten gemeinsam kokonstruktiv erarbeitet; fehlt diese Zeit, greifen die Beteiligten auf Arbeitsteilung zurück. *Kokonstruktion* ist somit störanfällig und wird als gemeinsame Reihenplanung in Lehrkräfteteams nur bei ausreichenden Zeitkontingenten umgesetzt.

Passagen, in denen die Unterrichtsplanung gemeinsam außerhalb des Unterrichts und in diesem Sinne kokonstruktiv zwischen regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften erfolgt, während die Umsetzung durch Assistenzkräfte geleistet wird, finden sich in NRW und Alberta (I_7, P. 47, I_14, P. 38). Während also interdisziplinär kokonstruktiv außerhalb des Unterrichts geplant wird, ist die Umsetzung im Unterricht arbeitsteilig. Einige Passagen des Interviewmaterials bestätigen also qualitativ, was für die Kokonstruktion schon quantitativ herausgearbeitet wurde: Kokonstruktive Kooperation findet durchaus statt, allerdings weniger innerhalb des Unterrichts als außerhalb (z.B. in Steuergruppen oder AGs, Hartmann et al., 2020).

Passagen dieser Art finden sich in Alberta öfter als in NRW. Besonders die Position einer Unterstützungslehrkraft begünstigt diesen Zusammenhang. Eine CST greift hier auf eine organisch-funktionale Beschreibung zurück, wenn sie die gemeinsam planenden Lehrkräfte als „brains“ inklusiver Bildung bezeichnet, die EAs wiederum als „hands“ (I_13, P. 39/40). Bei der Umsetzung nimmt die Regelschullehrkraft eine anleitende und überwachende Funktion ein – sie und nicht die Assistenz ist letztlich für den Lernerfolg der Schüler:innen verantwortlich. Die CSTs wiederum nehmen gegenüber der Assistenz eine beratende, anleitende und kontrollierende Rolle ein. Diese zeigt sich auch darin, dass die Koordination der Assistenz den CST obliegt, die auch erste Ansprechpartner:innen der Assistenz sind, während der direkte Einsatzort der Klassenraum der jeweiligen Lehrkraft ist. Somit stehen CST und Assistenz in engem Kontakt und erstere erhalten über Lernfortschritte und Förderung der begleiteten Schüler:innen indirekt Einsicht (s. Abschnitt 9.4.1, I_14, P. 38).

9.4.7 Kooperation im Unterricht

Kooperation im Unterricht wurde in der vorliegenden Arbeit zur Kodierung aller Passagen verwendet, die eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften sowie zwischen Lehrkräften und weiteren Berufsgruppen wie Assistenzkräften innerhalb des Unterrichts beschreiben. Die Kategorie wurde hier also nicht auf einen bestimmten beruflichen Hintergrund beschränkt. Bis auf zwei Ausnahmen behandeln die Passagen in dieser Kategorie allerdings die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften oder zwischen Lehrkräften und Assistenz.

Die Kategorie überschneidet sich sowohl mit anderen Kooperationsunterkategorien als auch mit den Ober- und Unterkategorien der unterrichtsnahen Berufsgruppen (*Regelschullehrkraft/Sonderpädagogische Lehrkräfte/Assistenz*). Da die Kooperation im Unterricht mit *weiteren beruflichen Akteuren* weder besonders ausgeprägt noch inhaltstragend ist, wird sie im Zuge der Auswertung in anderen Kooperationsachsen mitberücksichtigt, aber nicht als eigener Abschnitt dargestellt.

Innerhalb der Kooperationskategorien gehen die beiden Unterkategorien *Gelingensbedingungen* und *Entwicklung der Zusammenarbeit* fast vollständig in der *Zusammenarbeit im Unterricht* auf. Beide werden daher in diesem Unterkapitel mitbehandelt und entsprechend gekennzeichnet. Zudem überlappt sich die *Kooperation im Unterricht* mit den Kooperationsformen der *Arbeitsteilung* und der *Kokonstruktion*.

Schließlich zeigt sich im binationalen Vergleich, dass die *Kooperation im Unterricht* deutlich häufiger in NRW thematisiert wurde. Von den insgesamt 49 Kodierungen (in elf Dokumenten) wurden 30 (in sechs Dokumenten) im NRW-Sample vorgenommen, 19 in Alberta (fünf Dokumente).

Überlappungen ergeben sich bei 36 Kodierungen mit den Aufgaben der Regelschullehrkräfte, bei 24 Kodierungen mit den Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte, bei 20 Kodierungen mit Aufgaben der Assistenzkräfte, eine mit *weiteren beruflichen Akteuren*. Diese bezieht sich auf Unterrichtsbesuche durch spezialisiertes Personal (bei Schwierigkeiten einzelner S:S mit Verhaltensregulation, Sprache oder Motorik), welches mit einzelnen Schüler:innen im Unterricht arbeitet und dann Förderempfehlungen an die Lehrkräfte weitergibt (I_11, P. 22).

15 Kodierungen beinhalten sowohl die Regelschul- und die sonderpädagogischen Lehrkräfte, 14 Regelschullehrkräfte und Assistenz. Fünf Überlappungen wiederum beziehen sich auf Zusammenarbeit im Unterricht zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenz. Diese Art der Überlappung findet sich in vier Fällen bei sonderpädagogischen Lehrkräften, die zugleich zumindest zeitweise als Klassen- oder Fachlehrkräfte arbeiten.

Ein Segment beinhaltet alle drei Berufsgruppen und ihre Kooperation im Unterricht (I_20, P. 96).

Neben den beteiligten Berufsgruppen ergeben sich im Falle der Zusammenarbeit im Unterricht besonders viele Überlappungen mit anderen Kooperations-Unterkategorien – 36 von 49 Kodierungen überschneiden sich mit anderen Kooperationskategorien.

Überschneidungen betreffen besonders die Kategorie *Gelingensbedingungen*, die oft und fast vollständig in Kombination mit der Kooperation im Unterricht kodiert wurden (10 von 11 Kodierungen in Überschneidung). Zudem ergeben sich Überschneidungen mit *Arbeitsteilung* (8), *situativem Austausch* (6), *Absprachen* (5) und der *Kooperation in Teams* (3). Jeweils eine Überschneidung wurde zudem überlappend mit *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten*, *Konstruktion*, *Bewertung kollegialer Beziehungen* und schließlich der *Entwicklung der Zusammenarbeit* vorgenommen.

In der Analyse dieser Kategorie finden sich weniger die im Forschungsstand etablierten, sechs Unterformen des Co-Teachings wieder (Friend et al., 2010); vielmehr ergibt sich ein fragmentiertes Bild verschiedenartiger Konstellationen, das von reiner Anwesenheit zweier Lehrkräfte, über diverse Einsatzformen von Assistenzkräften, bis zu situativer Unterstützung durch CSTs oder des LCs zur didaktischen Demonstration von Unterrichtsstrategien reicht.

„Wir machen da keinen Unterschied“ – Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften im Unterricht in NRW

In NRW finden sich die ausführlichsten Beschreibungen der Zusammenarbeit im Unterricht in Interview sechs. In diesem berichtet eine Sonderpädagogin, die zugleich didaktische Leitung einer Sekundarschule ist, über Änderungen in ihrer Unterrichtspraxis:

„Es ist insofern interessanter geworden, weil wir, wenn wir inkludieren im Team unterrichten können soweit es die Personaldecke möglich macht und wenn wir die Binnendifferenzierung haben, wird die Lehrerrolle auch eine ganz andere. Dieser Frontalunterricht ist nicht mehr zielführend, sondern es gibt nur kurze Inputs und dann arbeiten die Schüler an ihrem Material, das differenziert angeboten wird. Man ist dann also viel eher ein Lernbegleiter.

I: Und das gilt für die sonderpädagogische Rolle oder für die regelpädagogische Rolle?

B: Für beide. Wir sind ja zusammen, ich bin zusammen mit einer Regelschullehrerin, in Deutsch zum Beispiel jetzt in der Fünf und in der Sieben, das gilt für beide. Wir sind dann arbeitsteilig unterwegs.

I: Was heißt dann arbeitsteilig in dem Fall?

B: Wir, nicht nur der Sonderpädagoge, kümmert sich um die Förderschüler, sondern wir beide. Wir machen da keinen Unterschied. Wenn wir jetzt coachen und die Schüler im Unterricht betreuen.“ (I_6, P. 7-11)

Hier überlappen sich verschiedene Aspekte. Die generelle Umsetzungsstrategie sonderpädagogischer Förderung ist organisatorisch durch Schwerpunktklassen umgesetzt. Diese ermöglichen dann eine Doppelbesetzung, idealiter durch Sonderpädagog:innen und Regelschullehrkräfte. Parallel betont die interviewte Lehrkraft das binnendifferenzierte Unterrichtskonzept und die Rolle der Lehrkräfte als „Lernbegleiter“ oder „Coach“. Beide Lehramtsdisziplinen sind in dieser Rolle, daher treffen auch die klassischen Unterformen des Co-Teachings nicht ohne Weiteres zu. Hier entscheidet demnach eher die didaktische Unterrichtsphilosophie über die Rolle der beiden Lehrkräfte als der Aushandlungsprozess zwischen ihnen. Bereitschaft, Vertrautheit bzw. Einarbeitung in diese Art der Unterrichtsdurchführung muss dabei vorhanden sein.

Die interviewte Lehrkraft schildert, wie ein als Gymnasiallehrkraft ausgebildeter Kollege in einer Klasse des Gemeinsamen Lernens eingesetzt werden musste. Hier wurde der betreffende Lehrer durch eine Sonderpädagogin im Unterricht beobachtet und gecoacht, bis er das Unterrichtskonzept hinreichend verinnerlicht hatte (I_6, P. 33).

Irritierend ist in der oben geschilderten Passage (ebd., P. 10/11) die Beschreibung der Zusammenarbeit als „arbeitsteilig“, da in der Folgeaussage eben kein Unterschied in den Aufgaben der Regelschul- und Sonderpädagogin sichtbar wird. Die Arbeitsteilung bezieht sich vermutlich auf das „Coachen“ und „Betreuen“ im Sinne einer Zuständigkeitsaufteilung für einzelner Schüler:innen, die aber nicht entlang der Linie „Förderbedarf“ verläuft.

Im Verlauf des Interviews wird exemplarisch eine Unterrichtseinheit samt der beteiligten Berufsgruppen beschrieben. Die Passagen sind insofern interessant, als dass sie das zu Beginn Gesagte gleichzeitig exemplifizieren und in Frage stellen.

An der Unterrichtsdurchführung sind eine Regelschullehrkraft, die Sonderpädagogin und eine Schulbegleitung beteiligt. Unterrichtsgegenstand ist das Einüben und das Vortragen eines Gedichts. Die Aufgaben- und Rollenverteilung wird hier mit einer traditionellen Verantwortungsverteilung gerade nicht in Binnen- sondern in äußerer Differenzierung umgesetzt. Heißt: Die Regelschullehrkraft zeigt sich verantwortlich für die große Gruppe der „Regelschüler“, die Sonderpädagogin arbeitet mit zwei Förderschüler:innen im Bereich Lernen („L“) und die Schulbegleitung in Einzelbetreuung mit einem Schüler des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung („GG“):

„Also die Regelschüler waren natürlich sich selbst überlassen, die konnten Gruppen bilden, um sich das dann auch gegenseitig vorzusprechen, abzuhören, das waren dann immer zwei, drei, die sich um ihren Part gekümmert hatten. Ich hatte die

Förderschüler genommen, das waren zwei „L“ an dem Tag. Und die Schulbegleiterin hatte sich um den GG-Schüler gekümmert. Und die sind dann auch wirklich auch in einen extra Raum, damit sie ungestört sind und auch diese Aufnahme machen konnten und da sind wir hinterher wieder zusammengekommen und dann gab es den Hörgenuss.“ (I_6, P. 83)

Der Rückgriff auf externe Differenzierung wird dabei einerseits mit der notwendigen Ruhe für die Aufnahmen der eingesprochenen Gedicht-Passagen, andererseits mit einer für den Schüler mit Förderbedarf notwendigen Ruhe und Vertrautheit mit „seiner“ Assistenzkraft begründet – also mit Anforderungen des Lerngegenstandes und individuellen Bedürfnissen (ebd., P. 84-89).

Traditionell scheint die Verantwortungszuteilung, weil hier eine Dreiteilung nach Berufsgruppen erkennbar ist: „Regelschüler“ werden von der Regelschullehrkraft, Förderschüler:innen im Bereich Lernen von einer sonderpädagogischen Lehrkraft und der Schüler mit Förderbedarf Geistige Entwicklung in Einzelbetreuung durch eine Schulbegleitung betreut. Das entspricht zahlreichen Befunden speziell der Forschung über den Einsatz Paraprofessioneller (z.B. Giangreco, 2021; Webster & Blatchford, 2015): Je komplexer der vorliegende Förderbedarf, desto wahrscheinlicher wird eine Einzelbetreuung durch Assistenzkräfte – unter den vorhandenen also diejenige Berufsgruppe mit der in der Regel geringsten Qualifikation.

Eine Einzelbetreuung erscheint dabei pädagogisch gerechtfertigt: Der betreffende Schüler – so wird im Fortgang des Interviews deutlich – vertraut seiner Schulbegleitung und zeigt sich nur bereit zu lesen, wenn er mit der Schulbegleitung in einem geschützten Rahmen lesen kann („Und wenn er liest, möchte er immer gerne nur mit Frau [Name Schulbegleitung] zusammen sein, weil er meint, er liest nicht gut. Er hält das nicht aus“, ebd., P. 89). Es ließe sich hier andererseits argumentieren, dass diese besondere Bindung auch Resultat einer als Einzelbetreuung aufgebauten Beschulung ist (bzw. sein könnte). Unter anderem zur Vermeidung von Abhängigkeitsverhältnissen, betonen vor allem CSTs als Verantwortliche für die Koordination von Assistenzkräften, den Versuch, Einzelbetreuungen möglichst nur in den Jahrgängen 1-6 einzusetzen. Die Rolle der Assistenz sollte sich daher in den höheren Jahrgängen vermehrt zu einer Klassenassistenz hin wandeln (I_8, P. 42, I_10, P. 24, I_15, P. 70 I_16, P. 56).

Die hier betrachtete Passage stellt aber nichtsdestotrotz einen Erfolgsfall dar, auch weil alle Schüler:innen durch multiprofessionelle Kooperation am selben Lerngegenstand teilhaben konnten und auch die Tonbandaufnahme des Schülers mit Förderstatus Geistige Entwicklung Anklang gefunden hatte (I_6, P. 85).

Schließlich nennt dieselbe Lehrkraft noch Gelingensbedingungen des an der Schule praktizierten Co-Teachings, die sich unter den Stichworten Intuition, Vertrauen, Bereitschaft zur Teamarbeit und Flexibilität zusammenfassen lassen (ebd. P. 112-115/120-123). Auch ein

Zusammenhang mit dem übergeordneten Konzept der Unterrichtsdurchführung wird erkennbar (ebd., P. 115). Letzterer zeigt sich in der oben schon erwähnten Unterrichtsform kurzer Inputs mit längeren Phasen des begleiteten, binnendifferenzierten Lernens. Durch diese Unterrichtsform stellen sich Rollenverteilungsfragen im Co-Teaching nicht in starkem Maße, da beide Lehrkräfte in der Rolle von Lernbegleiter:innen sind – lediglich die Frage, wer Einstieg und Abschluss der Unterrichtsstunde übernimmt, wechselt (ebd.). Hier wechselt die Verantwortung stundenweise, wird aber mitunter auch situativ flexibel getauscht (ebd., P. 119):

„B: Ja, aber wir haben ja immer nur diese kurzen Phasen, wo dann wirklich frontal gearbeitet wird.

I: Okay, und die wechseln sich dann ab und danach wird beides zusammen/

B: Genau, oder man sieht auch schon, die Kollegin ist jetzt, sie wäre jetzt eigentlich dran, die sitzt aber noch beim Schüler und es geht darum zusammenzufassen, dann mache ich das eben. Das ist nur ein Blick und dann hat man sich schon verständigt und dann läuft.“ (I_6, P. 117-119)

Intuition und Vertrauen werden im Sinne von „sich auf den anderen einlassen können“ verstanden. Negativ definiert sich dieser Aspekt dadurch, dass „da keiner [ist], der [darauf] lauert, dass man jetzt einen Fehler macht oder sagt „hör mal, das war aber jetzt hier, ne, die Phase hättest du dir aber auch sparen können.““ (ebd., P. 121). Zudem wird bezüglich des Vertrauens ergänzt, dass die Entwicklung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwar individuell verschieden ablaufe, es aber eines Grundvertrauens bedarf – sofern dieses vorhanden ist und die Kolleg:innen konstant Co-Teaching praktizieren, sollten nach Meinung der interviewten Lehrkraft diese Teams auch beibehalten werden („Never change a winning team“, ebd., P. 123).

Demgegenüber scheint die Bereitschaft zur Teamarbeit eine Voraussetzung zu sein, die sich nicht erzwingen oder verordnen lässt. Daher basiere eine gute und funktionale Kooperation im Unterricht auch ein Stückweit auf „Glück“ (ebd., P. 113). Die hier genannten Gelingensbedingungen innerunterrichtlicher Zusammenarbeit decken sich weitestgehend mit den in der Literatur bekannten (z.B. Arndt & Werning 2013; Pratt, 2014).

Weitere Aussagen bezüglich Co-Teaching behandeln dieses Thema nicht in derselben Ausführlichkeit. Eine Lehrkraft sieht eine durchgängige Doppelbesetzung – egal ob durch Sonderpädagog:innen oder Regelschullehrkräfte – fast als notwendige Bedingung, um auf die vielfältigen Bedürfnisse einer heterogenen Lerngruppe angemessen eingehen zu können. Durch die Vielzahl der Bedürfnisse der Schüler:innen sei die Form, in der eine Doppelbesetzung praktiziert wird, eher zweitrangig:

„Da wird natürlich versucht, sich zu ergänzen oder auch mal, sich auf zwei Räume zu verteilen, um allein die Gruppengröße mal zu reduzieren und so ein ruhigeres Arbeiten zu ermöglichen. (...) Man kann einfach viel besser mit zwei Leuten auf akute, aktuelle, jetzt zu stillende Bedürfnisse der Schüler eingehen, ganz schlicht helfen. Zwei Leute helfen mehr als einer. Es kann, da gibt es so eine breite Palette, von oben bis unten, wie man sich gutes Team-Teaching, gute Teamarbeit vorstellen kann und gerade in Klassen mit sehr auffälligen Schülern ist es einfach SO wichtig, dass man da mehr als eine Stunde doppelt besetzt wäre in der Woche.“ (I_1, P. 114)

Doppelbesetzung im Sinne eines unterstützenden Einsatzes von Förderstunden kam auch in einem weiteren Interview zur Sprache (I_20, P. 151/152). Die Lehrkraft unterstreicht persönliche Passung als Gelingensbedingung der Kooperation im Unterricht.

Co-Teaching *oder* Doppelbesetzung wird in zwei weiteren Interviews thematisiert (I_18, P. 155-164, I_20, P. 68). In beiden Fällen wird Sonderpädagogik als eine rare Ressource betrachtet, die besonders in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch eingesetzt wird. Wenn der Personalschlüssel Co-Teaching nicht möglich macht, wird auf eine Doppelbesetzung durch zwei Regelschullehrkräfte zurückgegriffen.

„You have to be a very united front“- Kooperation zwischen Lehrkräften im Unterricht in Alberta

Kooperation im Unterricht wurde in Alberta insgesamt weniger thematisiert als in NRW. Bis auf die Ausnahme des SCCs (I_11) berichtete keine interviewte Lehrkraft in Alberta von durchgängiger Doppelbesetzung des Unterrichts durch Lehrkräfte.

An verschiedenen Stellen berichten aber die interviewten Unterstützungslehrkräfte davon, Team-Teaching zu praktizieren – allerdings eher als eine von vielen Aufgaben und ohne, dass auf dieser Kooperationsform eine besondere Relevanzsetzung läge. Co-Teaching bildet eine von vielen Facetten des Aufgabenspektrums von Unterstützungslehrkräften, auf welcher zudem kein erkennbares, inhaltliches Gewicht liegt. Hier eine exemplarische Passage:

„I support in class a lot, I will do team teaching with teachers, I will cover teachers' classes, so that they can do things that support inclusion.“ (I_15, P. 8)

Co- oder Team-Teaching wirkt daher durchgehend fakultativ – es hängt von situativen Bedarfen, dem Zeitplan der Unterstützungslehrkräften, der Bereitschaft zur Öffnung des Unterrichts der Regelschulkolleg:innen und aktiven Anfragen nach Öffnung des Unterrichts seitens der Unterstützungslehrkräfte ab, ob Co-Teaching praktiziert wird.

Auf die Frage danach, ob eine der interviewten Unterstützungslehrkräfte bei einer der präsentierten Vignetten im Unterricht mit einer Regelschullehrkraft Co-Teaching praktizieren würde, antwortet sie:

„Depends on my schedule. I would/I think David would have an EA and Anna I would try and work with a little bit. And again, like all over school I do that, there is always an opportunity to have an extra conversation. If I haven't been booked for a block of time, I will just do a lap and will pop in to wherever I know that there's students, a class with extra students on an IPP and I will say "hey, can I read with somebody? Can I math with somebody? Can I talk with somebody about their science assignment they're working on?" And sometimes in math, I will say "hey, I got a really, really great strategy to build this numeracy skill. Can I come in and play a game with your class?", or "can I come in and teach this with you?", or "hey, lets do this activity together."” (I_15, P. 52)

Hier nennt die Lehrkraft einige Aspekte, die beeinflussen, ob eine Zusammenarbeit im Unterricht überhaupt eine Option ist: Der eigene Zeitplan, die Anwesenheit einer Assistenzkraft und – indirekt – die vorliegenden Bedürfnisse einzelner Schüler:innen. Dabei geht die LC aktiv auf die Regelschullehrkräfte zu und bietet Hilfe an (s. Abschnitt 9.4.3, I_17, P. 20). Zudem erprobt sie eigene didaktische Konzepte und Ideen. Allerdings haben alle diese Formen einen sporadischen, wenig institutionalisierten Charakter, der sich eher unter der Philosophie professioneller Unterstützung subsumieren lässt (Köpfer, 2013), als unter Co-Teaching.

Einen Sonderfall in den Interviews mit kanadischen Lehrkräften bildet Interview elf mit einer SET. Sie unterrichtet mit einer weiteren Lehrkraft hauptverantwortlich eine eigene Lerngruppe (SCC) von 32 Schüler:innen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Dabei wird sie zusätzlich von sechs Assistenzkräften unterstützt. Somit ist dieser SCC durchgehend mit zwei Lehrkräften doppelbesetzt.

Da die Spannweite an Fähigkeiten aus Sicht der interviewten Lehrkraft sehr groß ist, wird die Lerngruppe nochmals basierend auf Fähigkeitseinschätzungen unterteilt in eine „high-functioning“ und eine „low-functioning“ Gruppe (I_11, P. 22). Die Verantwortungsaufteilung verläuft dann arbeitsteilig anhand der Fächergruppe (Mathematik/*numeracy* vs. Sprachunterricht/*literacy*) und der „Funktionalität“ bzw. zugeschriebenen Leistungsfähigkeit der Schüler:innen:

„So, we also/there's two of us, so we divide our/our groups are divided based on ability. We have a higher group which can function at a higher level so they can/the work is a little harder and we have a lower group who needs a different type of instruction. And then when/she'll teach one group literacy, and I'll teach one group math and then we switch. So, I never have the full 32 kids with me, I have/ right now it's like ten, twelve, no, I have like six/the higher group, the higher functioning group, we have more of those students and then we have maybe eight of the lower functioning students. So, they don't work all together at the same time and the type of work they do is quite different based on their abilities.“ (I_11, P. 32)

Neben dieser Arbeitsteilung, die am ehesten einem *Alternative Teaching* entspricht, tendenziell einem klassischen Co-Teaching aber zuwiderläuft, wird die Bindung zu den Schüler:innen als Kriterium für Verantwortungszuteilung betont:

„Well, it depends because every day is different with the people that are there. And we usually/there's certain people that work better with certain students, they just have a better connection because it's also [unv.] the relationship building. So, the students, especially if it's a more difficult task or a more academically focussed task, we will have them work with the person they have the better relationship with because usually that produces a better outcome of work and they're more likely to stay on task.“ (I_11, P. 22)

Insgesamt lässt sich der Unterricht in dem SCC nicht von den Rahmenbedingungen trennen und viele Aussagen der interviewten Lehrkraft deuten darauf hin, dass die beiden hauptverantwortlichen Lehrkräfte auf die Herausforderungen eher reagieren als konzeptuell verankerte und geteilte Ziele zu verfolgen. Zu den Rahmenbedingungen zählt die schon erwähnte Leistungsheterogenität der Schüler:innen, die durch *ability based grouping* gelöst wird; daneben das Fehlen eines Lehrplans im Bereich der *severe cognitive disabilities* und damit einhergehend die Unsicherheit bzw. Offenheit des Unterrichts, der stark individualisiert und bedürfnisorientiert abläuft; schließlich die Bedeutung von Bindungen zwischen den beruflich-pädagogischen Akteuren und den Schüler:innen, die nicht nach Professionsgrenzen geordnet ist.

Besonders der letzte Aspekt wird in dem obigen Zitat aufgeworfen: Denn die Person mit der besten Bindung muss keine der beiden hauptverantwortlichen Lehrkräfte, sondern kann auch eine der Assistenzkräfte sein. Diese gewinnen – speziell da das Fehlen eines rahmenden Curriculums und eine große pädagogische Offenheit den SCC prägen – auch professionell an Bedeutung. Die Bindung zu Einzelpersonen ist nach Aussage der interviewten Lehrkraft auch für akademische Ziele wichtiger als der fachliche Hintergrund. Daher sind es besonders die EAs, welche in diesem Fall wichtige Kooperationspartner:innen im Unterricht darstellen.

Zudem ist der SCC für externe Spezialist:innen (Ergotherapie, Logopädie und „*behaviour support*“, I_11, P. 22) geöffnet. Diese besuchen in regelmäßigen Abständen den Unterricht, arbeiten vorwiegend mit einzelnen Schüler:innen und geben Förderempfehlungen für diese Schüler:innen ab. Die dauerhafte Implementierung obliegt aber Lehrkräften und Assistenz.

An verschiedenen Stellen werden die Offenheit sowie die Erwartungshaltung an die interviewte Lehrkraft und ihre Kollegin problematisiert. Dadurch verändern sich auch die Gelingensbedingungen der unterrichtlichen Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften:

„Well, I think especially in this classroom we both have to be on the same page. So, being able to communicate and kind of the approach you have to solving problems has to be similar or else it's very hard to work.“

Also, I think, there's a lot of politics involved in these classrooms. Like outside sources and a lot of parent involvement, so I think you have to be a very united front to deal with the negativity of the stuff that comes your way. I think if you're not have a good working relationship it will be very hard to work in a classroom together because, yeah, working with the kid is just one small part, there's a lot of politics and funding and parents, there's, yeah, a lot more extra stuff that/if you don't have a good relationship and you kind of don't have the same views on it, then I think it'll be hard to work together in a classroom.“ (I_11, P. 42)

Die persönliche Passung („to be on the same page“) und ein ähnlicher Problemlösemodus („the approach you have to solving problems“) werden unter unsicheren pädagogischen Arbeitsbedingungen nochmal wichtiger. Elternwille und nicht näher definierte „outside sources“ scheinen eine größere Bedeutung für die Arbeit im SCC zu haben als der eigentlich pädagogisch-didaktische Auftrag. Um diesen trotzdem aufrechtzuerhalten, scheint eine Art Solidarität zwischen den beiden hauptverantwortlichen Lehrkräften notwendig zu sein („to be a very united front to deal with the negativity of the stuff that comes your way“). Eine kommunikative Arbeitsweise, tragfähige zwischenmenschliche Beziehungen sowie eine ähnliche Sichtweise auf pädagogische und „politische“ Probleme sind damit schon fast notwendige Bedingungen der Zusammenarbeit in diesem speziellen Klassenraum.

„Das würde man so im Dialog machen“ – Kooperation zwischen Lehrkraft und Assistenz im Unterricht in NRW

Ein wiederkehrendes Unterthema in der Zusammenarbeit im Unterricht ist die Kooperation zwischen Lehrkräften und Assistenzkräften, die in einem Fall (I_6) oben schon angeschnitten wurde.

In NRW wird zwar die Bedeutung von Assistenz als innerunterrichtliche Kooperationspartner betont; diese ist allerdings von der generellen Einsatzform der Assistenz abhängig, die in den meisten Fällen in Einzelbetreuung zur Motivations-, Strukturierungs- und Regulationshilfe (11 Kodierungen, s. Abschnitt 9.2.3) eingesetzt wird. Durch eine engmaschige Betreuung einzelner S:S besteht der Wert bzw. Nutzen der Assistenz für die Lehrkraft darin, dass die Assistenz die oder den betreute:n Schüler:in gut kennt, in der Regel über eine besonders enge Bindung zu den betreffenden Schüler:innen und damit über Informationen verfügt, die der Lehrkraft ggf. fehlen. Die ausführlichsten Schilderungen zur innerunterrichtlichen Kooperation zwischen Assistenz und Regelschullehrkraft finden sich dabei in Interview 20 mit einer didaktischen Leitung einer Gesamtschule. Die grundsätzliche Zusammenarbeit wird ausführlich wie folgt beschrieben:

„Es ist natürlich so, wenn so eine I-Kraft an so einem Kind ist, die kann das manchmal besser einschätzen schon, die sieht vielleicht schon, keine Ahnung, David hat schon zweimal gezwinkert und der Kopf fällt, oder so, dass man sagt "ich glaube das reicht". Oder die I-Kraft kommt am Anfang der Stunde und sagt "Du [Vorname

Lehrkraft] wir haben in Sport eben hier das und das gemacht, das war irgendwie schwierig aus dem und dem Grund, wir müssen nochmal eine Pause machen" oder sowas. Das würde man so im Dialog machen.

Wenn ich da mit der I-Kraft auf Augenhöhe arbeite und die kenne, das ist dann, wenn man in so einem Unterricht ist, dann sagen die schon "ja klar, macht ihr mal, geht ihr mal zehn Minuten noch dahin oder macht nochmal das oder so etwas".

Aber inhaltlich bin ich schon auch zuständig und verantwortlich.

Es ist natürlich so, wenn ich mir jetzt vorstelle, ich bin in so einer 28er Gruppe alleine und da ist jetzt nicht nur David, da sind jetzt noch vier, fünf andere, die vielleicht auch da ihre individuellen Sachen brauchen, ich kann halt nicht bei allen gleichzeitig sein. Ich müsste mich ein bisschen aufteilen und rumgehen und gucken "wer braucht mich gerade?" und dann ist natürlich eine I-Kraft ganz gut, die das vielleicht dann eben auch schon mal runterbricht.

Wenn ich jetzt/wenn man gut ist und eingespielt ist, dann klappt das eigentlich auch ganz gut. Dass ich/ meinetwegen gibt es schon eine differenziertere Aufgabe, zum Beispiel, und dann können sie das vielleicht mit ihm das nochmal besprechen oder sagen "komm wir lesen nochmal den Arbeitsauftrag, wir machen jetzt zuerst das oder das." (I_20, P. 34)

Hier wird der unterrichtsunterstützende Aspekt der Assistenz hervorgehoben. Dieser zeigt sich in zweifacher Hinsicht: Zum einen als Hilfe in der individuellen Betreuung, wenn sich die Lehrkraft „ein bisschen aufteilen“ muss und zum anderen als Motivations- oder Starthilfe bei Arbeitsaufträgen. Zudem beschreibt der Beginn der Passage eine informell-diagnostische Funktion der Assistenz, die durch die Einzelbetreuung besser als die Lehrkraft einschätzen könne, ob und wie der oder die betreute Schüler:in Pausen benötigt bzw. wie belastbar sie oder er ist – dieses Wissen fehlt der Lehrkraft. Diese betont schließlich noch den Dialog als Kriterium der Zusammenarbeit. Auf Basis des Dialogs weitet sich dann das Spektrum der Tätigkeiten der Assistenz, die dann den Unterricht insgesamt mitunterstützen kann.

Anders als sonderpädagogische Lehrkräfte dürfen Assistenzkräfte keinen Unterricht durchführen. Zugleich kann aus Sicht von Lehrkräften ein anderer beruflicher Hintergrund nochmal einen anderen „Blick“ generieren. Diese Mehrperspektivität wird wertgeschätzt:

„Also, die [Schulbegleitungen, L.M.] sind auch mit im Unterricht, aber die machen natürlich keinen Unterricht, haben aber vielleicht auch noch einen anderen Blick darauf. Das ist schon auch ein interessantes Zusammenspiel. Kommt aber immer auch auf die Person an. So, ich kann auch mit einem Sonderpädagogen nicht gut zusammenarbeiten, wenn das nicht passt. Das ist ja mit jedem Kollegen so. Und ich kann mit jemandem, wenn es so matcht und man auf einer Wellenlänge ist mit einer I-Kraft, super arbeiten. Also, das kommt ganz darauf an, welche Persönlichkeit hat auch jemand und wie passt das, passt das zusammen?“ (I_20, P. 82)

Hier wird wieder die persönliche Passung als entscheidendes Kriterium einer gelingenden Zusammenarbeit im Unterricht genannt. Dieses Kriterium ist in der Passage auch wichtiger als der

berufliche Hintergrund. Vielmehr sei das „matching“ der Persönlichkeiten wichtig, um ein „interessantes Zusammenspiel“ zu generieren.

Dieses Zusammenspiel kann sich kokonstruktiv zeigen. Da Assistenzkräfte häufig über eine enge Bindung zu den begleiteten Schüler:innen verfügen und sie nicht nur in einzelnen Stunden begleiten, können sie teilweise deren Bedürfnisse besser einschätzen als die Lehrkräfte. Sie scheinen sogar Verständnis bzw. eine gewisse Empathie für diese Art der Limitierung aufzubringen, sodass sie sowohl auf Basis der Bedürfnisse ihrer Klient:innen handeln, als auch aus einem Verständnis für den mitunter hektischen Berufsalltag von Lehrkräften. Innerhalb dieses Spielraumes bringen sie dann auch eigene Ideen und Vorschläge ein:

„Und ein Mädchen ist auch noch sehbehindert und ich hatte den meine Künstlerhefte schon vom Text minimiert und habe die dann auf gelbes Papier kopiert und die I-Kraft sagte "es ist besser, wenn du es uns groß machst, zum Beispiel auf ein A3-Blatt und wenn du nicht gelb nimmst, sondern wenn du weiß nimmst, dann ist das für dieses Mädchen besser, weil der Kontrast dann besser ist", so.

Und dann bin ich eben nochmal losgegangen und habe das nochmal auf A3 kopiert, zum Beispiel, weil ich für diesen Hinweis dankbar war. Ne, das zu machen. Aber die I-Kraft war vielleicht auch schon Kummer gewöhnt oder flexibel, sie hat gesagt "wenn du da jetzt keine Zeit für hast, ist es nicht schlimm, ich nehme dann mein Tablet und ich fotografiere das Arbeitsblatt ab und dann ziehe ich es mir einfach nochmal groß und dann kann [Name Schülerin] es einfach besser lesen, weil ich dann einfach das Foto, die Schrift nochmal größer mache oder sowas".“ (I_20, P. 36)

Interessant ist die Wortwahl: Das „Kummer gewöhnt“ – Sein wird mit Flexibilität gleichgesetzt und zeigt sich in der Annahme, der eigene Vorschlag könnte aus Zeitknappheit ignoriert werden. Für diesen Fall hat die Assistenz eigene Ideen parat und zeigt selbst Initiative. Die Assistenz kann hier aufgrund des doppelten Verständnisses für Bedürfnisse der Klientin und der Lehrkraft Fehlstellen adressieren und auch selbstständig, aber dialogisch bearbeiten, in diesem Fall in Form eines Angebotes der Arbeitsentlastung.

Das so gezeigte Engagement scheint auch an anderer Stelle Anlass für eine als wertvoll empfundene Zusammenarbeit zu sein:

„Ich weiß nicht, ich habe, also in diesen Darstellen und Gestalten Kursen, das sind ja also kreative Theaterkurse, ich habe in beiden Kursen zwei I-Kräfte auch drin und die haben, vielleicht habe ich da Glück, irgendwie auch Bock auf den Unterricht und auf diese Aktivität und ich habe schon das Gefühl, dass die sich wirklich aktiv auch miteinbringen. Und auch eben eine Meinung haben und auch unterstützen und irgendwie insgesamt mitmachen. Dass ich schon fast das Gefühl habe, ich habe einen Kollegen dabei.“ (I_20, P. 39)

Der „Bock auf den Unterricht“ und das aktive Sich-Miteinbringen werden in dieser Passage lobend hervorgehoben und gipfeln „fast“ in dem Gefühl, „einen Kollegen“ dabei zu haben.

Diese Formulierung enthält eine instruktive Doppeldeutigkeit: Denn wie oben schon beschrieben werden die beruflichen Hintergründe in diesem Interview gegenüber der persönlichen Passung als weniger wichtig beschrieben, sodass engagierte Assistenzkräfte mitunter eine größere Hilfe für die Regelschullehrkraft darstellen können als ausgebildete Lehrkräfte; andererseits wird eine Professionsgrenze dennoch in Anschlag gebracht. Den Status eines Kollegen erlangen die beiden engagierten Assistenzkräfte in dieser Passage nicht; vielmehr scheint die professionelle Gleichwertigkeit ein „Gefühl“ zu sein, also nichts rein Rationales oder Dauerhaftes – und dieses Gefühl ist auch nur „fast“ vorhanden, sodass hier der Status der Gleichwertigkeit doppelt relativiert und fast wie ein irrationales, tendenziell irreführendes, spontanes Moment erscheint. Relativierend stehen diesen Schilderungen zur Zusammenarbeit im Dialog in anderen Interviews geäußerte Erwartungen an die Assistenz gegenüber: Lehrkräfte versprechen sich Entlastung durch Assistenz gerade dadurch, dass sie *keinen* Dialog führen (müssen), sondern Verständigung spontan und unkompliziert verläuft – so z.B. durch eine Entscheidung über Aufgaben nach „Blickkontakt“ (I_1, P. 82, I_19, P. 44-46). Diese Möglichkeit zur schnellen Verständigung wurde oben auch als Zeichen eines „winning teams“ von Lehrkräften in Co-Teaching Konstellationen beschrieben, mit dem Unterschied, dass in diesen Konstellationen die mögliche Entlastung reziprok verlaufen kann. Von der Schulbegleitung wird demgegenüber eine dauerhafte Bereitschaft zur Entlastung erwartet, welche sie in eine eher reaktive Position versetzt.

„They’re pretty good“ – Kooperation zwischen Lehrkraft und Assistenz im Unterricht in Alberta

Da Co-Teaching in Alberta einen stärker optionalen, situativen Charakter hat, sind die hauptsächlichsten Interaktionspartner bzw. unterstützenden Berufsgruppen im Unterricht EAs. Diese gelten als wichtige Ressource, wie auch der Fall des SCC zeigt: mit sechs dauerhaft anwesenden EAs gilt dieser Klassenraum von den Personalressourcen her als privilegiert.

Zudem scheint die Anwesenheit eines EAs im Unterricht auch die Notwendigkeit der Unterstützungslehrkräfte für situative Anwesenheit im Unterricht zu senken, sodass ein:e Schüler:in als gut versorgt gilt, sobald ihm oder ihr eine Assistenz zugewiesen wird. Sollten trotz Einzelbetreuung Probleme entstehen, ist der allgemeine Ansatz eher, die Assistenz besser oder anders anzuleiten, als die Zuweisung selbst zu hinterfragen (s. Abschnitt 9.4.1). Hier wird – wie auch in der generellen Unterstützungsphilosophie bzw. -hierarchie – auf pädagogisch-didaktische Schwierigkeiten mit einer Optimierung „traditioneller“ Konstellationen z.B. durch Professionalisierung reagiert, anstatt diese in Frage zu stellen.

In Alberta ist die Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkraft und Assistenz in zwei der drei Interviews durchgehend situativ gestaltet. Im dritten Interview war keine Assistenzkraft im

Unterricht vorhanden und – bis auf eine Ausnahme – standen in den Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften eher Aufgabenbeschreibungen und generelle Einsatzbedingungen von Assistenzkräften im Vordergrund.

Assistenzkräfte haben – das ist die generelle Philosophie im Einsatz von Assistenzkräften in Alberta – in den Junior-High-School Altersstufen in der Regel keine fest zugewiesenen Einzelbetreuungen mehr. Dementsprechend arbeiten sie eher als Klassenassistenzen in Klassen, in denen besonders viele Schüler:innen mit SEN bzw. IPP unterrichtet werden. Die Unterstützung wird als flexibel beschrieben und hängt wesentlich von der Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkraft ab.

Die Art der Unterstützung entspricht am ehesten dem *one teach, one assist* als Unterform des Co-Teachings: Die Regelschullehrkraft leitet den Unterricht und je nach Situation nimmt die Assistenz eine variierend-unterstützende Rolle ein. Diese teilt sich in stärker sonderpädagogisch-unterstützende und lerngruppen-unterstützende Aufgaben ein.

Sonderpädagogisch-unterstützende Tätigkeiten sind z.B. das Vorlesen von Fragen eines Tests in externer Differenzierung, das Gewähren und Begleiten einzelner Schüler:innen (z.B. solcher im Autismus-Spektrum mit erhöhter Reizsensibilität), aber auch Kommunikation mit den Eltern bestimmter Schüler:innen.

Lerngruppenbezogene Unterstützung beinhalten hingegen eine eher lernbegleitende oder regulatorische Rolle („keeping all the kids in check while I’m teaching“, I_8, P. 42), die es der Regelschullehrkraft dann ermöglicht, intensiver mit einzelnen Schüler:innen zu arbeiten (ebd., P. 45-50).

Eine ähnliche Ausgangslage und Einsatzform berichtet eine als Learning Coach angestellte Lehrkraft:

„So, I would have a small group of students who are on a completely different program studies than the rest of the class. And you could see how this is quite challenging for a classroom teacher. So, as much as I can I have an EA, educational assistant time, who can support the rest of the class while I am working with those few students.“ (I_15, P. 4)

Hier besteht die Kernaufgabe der Assistenz im Begleiten und Unterstützen der „größeren“ Gruppe von Schüler:innen und schafft somit Entlastung für die Lehrkraft, welche intensiver mit den zielfähig unterrichteten Schüler:innen arbeiten kann.

Die Koordination innerhalb des Unterrichts verläuft dabei in beiden Fällen über spontane Absprachen:

„[S]o I program and then I say: "Hey, can you pull out [Student's name] and just go over this, he needs help with review?" or "Hey, can you take [Students' names] and

go and just work on their study guide?" I'm lucky because I'm in the science lab and so I have a little preparation room just off my classroom and quite often she will work quietly with some of the kids and they go in there for a break.“ (I_8, P. 44)

Die Planung und Konzeption des Unterrichts ist also Aufgabe der Regelschullehrkraft, die Anleitung der Assistenz verläuft in spontanen Absprachen. Die jeweils geforderte Rolle muss die Assistenz dann flexibel ausführen können.

Ähnliches berichtet eine andere Regelschullehrkraft, allerdings sind hier die Grenzen zwischen dem Status von Schüler:innen und von Assistenz fließend:

„So, with the educational assistant, what I do is, I have taught the lesson, I've done the pre-set of the lesson, I've done the review, they're either in close proximity to the student or they're sitting to the side, so I am teaching the lesson to them as well and then I'm making some assumptions because of the educational assistant we have that they are going to be able to help with vocabulary, they're going to help use a search engine, they're going to help, they're going to help, you know, shape the lesson and give more vocabulary or research support and then when they may hit a bump in the road what I would do they would either come to me or I would check with them. So, they're engaged in my teaching lesson and then they're going to, you know, ask the student what do they need to do in order to, you know, move forward with the task that I've given them.“ (I_10, P. 25)

Die interviewte Lehrkraft plant ihren Unterricht so, dass die Durchführung im Erfolgsfall zugleich eine Anleitung der Assistenzkräfte ist. Zugleich basieren die Aufgaben auf Annahmen („assumptions“) über die Assistenzkräfte, die nicht näher ausgeführt werden. Es klingt aber, als würden hier Fähigkeitseinschätzung über mögliche Tätigkeitsfelder der Assistenzkräfte getroffen werden, die kleine Hilfen für die Schüler:innen beinhalten (Hilfe bei Vokabeln/Begrifflichkeiten oder Hilfen bei Nutzung von Suchmaschinen). Sollte diese indirekte, über die Unterrichtsdurchführung vermittelte, Arbeitsanweisung nicht ausreichen, werden eventuelle Schwierigkeiten durch spontane Absprachen gelöst. Diese Absprachen sind beidseitig angelegt, entweder durch Rückfragen der Assistenz oder durch kleine Rücksprachen ausgehend von der Lehrkraft. Die konkreten Aufgaben hängen damit wiederum stark von der Unterrichtsdurchführung ab. Da die Lehrkraft eine didaktische Strategie wählt, nach der Schüler:innen auf verschiedene Art ihr Verständnis eines Themas zeigen können und zudem Schüler:innen in verschiedenen Themen Stärken oder Schwächen zeigen, kann auch die Unterstützung einzelner Schüler:innen durch die Assistenz unterschiedlich ausfallen:

„And again, I do a lot of that as I see the students are struggling or what they're struggling with, I'll always make sure I want to keep the bar as high as I can because some students they will struggle with part of the concept and they'll be so strong in other parts of the idea and you'll hear "Wow, I get that!". They may be strong in math, in a science class and they don't need as much support. And that may include,

Lukas, that may include them scribing for the student, they may include, you know, helping with part of the search engine, maybe if they're looking at drawing and labelling something or anything, a concept.” (ebd.)

Insgesamt sollen Assistenzkräfte in beiden Fällen für einen möglichst reibungslosen und störungsfreien Unterricht sorgen, der es den Regelschullehrkräften ermöglicht, die Leistungsheterogenität der Schüler:innen durch differenzierten Unterricht zu adressieren.

Wieder bildet das Interview mit der *Special Education* Lehrkraft einen Ausreißer in den Interviews mit Lehrkräften in Alberta. Wie oben schon für die intraprofessionelle Kooperation betont, stehen in dem SCC die pädagogischen Bindungen zu den Schüler:innen stärker im Fokus und werden als Grundlage des akademischen Erfolgs betrachtet. Dadurch, dass das Unterrichtsniveau in akademischer Hinsicht deutlich unter dem Altersschnitt liegt, sind daher die Bindungen zwischen den beruflichen Akteuren und einzelnen Schüler:innen wichtiger als der berufliche Hintergrund.

Dieser Aspekt beinhaltet eine gewisse Spannung. Denn einerseits bleiben die beiden ausgebildeten Lehrkräfte für Anleitung der Assistenzkräfte und Durchführung des Unterrichts verantwortlich; andererseits wird die Lerngruppe unter Leistungsaspekten nochmals differenziert und die Assistenzkräfte arbeiten oftmals in Kleingruppenarbeit während die Lehrkräfte Mathematik oder Englisch in ihrer jeweiligen Kleingruppe unterrichten. Dadurch entstehen gewisse Freiheitsgrade in der Arbeit der Assistenz, die mit der Relevanz guter Bindungen und der curricularen Offenheit dieses *Special Education* Programms begründet werden:

„But we have/so we have what they call educational assistants. So, they're pretty good and they usually/I want to group myself and then I just assign each person to a group and I think they then/like we have worked for so long and you know the kids so well that each person kind of knows what each child needs and I think that's just with time and just learning from them what's going on.“ (I_11, P. 22)

Das hier genannte Learning-on-the-Job wirkt eher so, als ob sich die konkreten Aufgaben aus den jeweiligen Bedürfnissen der Schüler:innen ergeben würden. Das wird im Zuge des Interviews relativiert:

„Well, they would have support. So, I am the one who has to come up with the activities, they're there to help make sure it went smoothly. So, they're not teaching, they're just helping facilitate what's going on. And usually, I will tell them "this student needs/is working on this, help them, help with the use this" anything because we're at such a like so low/like teaching grade one, grade two, there still very basic skills that educational assistants can support with.“ (I_11, P. 52)

Hier zeigt sich hingegen das klassische Verhältnis zwischen Lehrkraft und Assistenz. Die grundsätzlichen Aktivitäten und Abläufe werden von der Lehrkraft vorgegeben, die Assistenz soll für eine möglichst reibungslose Umsetzung sorgen bzw. den Unterricht erleichtern. Zudem

werden auch hier Arbeitsaufträge an die Assistenz durch spontanen Austausch koordiniert. Gleichzeitig betont die Lehrkraft die Teamarbeit und -kultur, die sich nicht nur, aber auch aus den Besonderheiten der Lerngruppe ergibt:

“But this team, we keep them informed, they know everything, it's like/it's a team. So, there's like me and the other teacher we are, I guess their lead but there's the respect of like you know working with that student, "you know maybe something I don't know, tell me", and I am not going to be like "no"/ like "if you going to try something, go try it".

We give them that freedom because they are the ones working, so maybe they know something, or they see something that we don't know. So, it might work, it might not but that's what we're all/basically that's the whole day of us trying to figure out what works for each student.” (I_11, P. 48)

Hier wird – wie auch von einer Lehrkraft in NRW – der ganzheitliche Aspekt in der Arbeit der Assistenz hervorgehoben. Dieser scheint unter den Bedingungen des pädagogisch-didaktischen Experimentierens, welches als Kernbestandteil der täglichen Arbeit beschrieben wird, nochmals an Bedeutung zu gewinnen. Zudem wird zwar die Führungsposition der Lehrkräfte („lead“) betont, der aber von Respekt für die tagtägliche, dauerhafte Arbeit der EAs mit den Schüler:innen begleitet wird. Dieser Respekt zeigt sich dann in der Teamförmigkeit der Zusammenarbeit, die in durchgehendem, reziprokem Informationsaustausch ihren Niederschlag findet. Interessant ist die Formulierung „they are the ones working“, weil hier mitschwingt, dass die eigentliche Arbeit in der Lerngruppe von den Assistenzkräften eher als von den Lehrkräften geleistet wird. Hier zeigen sich Parallelen zur Metaphorik von „brains“ (Lehrkräfte) und „hands“ (Assistenz), die in Abschnitt 9.4.5 thematisiert wurden.

Gleichzeitig wird die Führungsposition der Lehrkräfte durch die Rahmenbedingungen in Frage gestellt. Die genannten Aspekte – Offenheit des Curriculums, Orientierung an individuellen Interessen und Stärken, tagtägliches Einfühlen und pädagogisch-didaktisches Experimentieren, der teilweise Wissensvorsprung der Assistenz durch ganztägige Betreuung – begründen einen flexiblen Rollenwechsel zwischen Lehrkraft und Assistenzkräften:

„So, we had a girl she wants to knit or crochet, so we are going to incorporate that into our activities and then I have an educational assistant who/she is skilled at that, so she/I ask her to help, so she is going to be my leader to help teach with that. So, I always have/like all the educational assistants have their own skills that they're good at, so if they know something, I always let them share or maybe help me create activities or things to do with the kids.“(I_15, P. 66)

Hier wird die Assistenz als Führungskraft („leader“) bezeichnet, weil sie in den betreffenden Aktivitäten geübter ist als die Lehrkraft. Diese bittet dann die Assistenz um Hilfe und bezieht diese Fähigkeiten kokonstruktiv in ihren Unterricht mit ein. Es zeigt sich also ein durch die

Besonderheiten der Lerngruppe und die gegebenen, wenig vorstrukturierten Bedingungen eine erhöhte Kommunikation im Team, eine hohe Wertschätzung für die Arbeit der Assistenz und eine Flexibilität in der Rollenverteilung und den Professionsgrenzen, die sich in der Frage der „Führung“ einerseits und der Bindung zu den Schüler:innen andererseits zeigt.

Während in NRW also die Kooperation zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung „fast“ kollegialen Status erreichen kann, geht die hier beschriebene Episode in einen flexiblen Rollenwechsel der Führung bzw. eine entgrenzte Zuständigkeitsverteilung über – die allerdings durch die herausfordernden Kontextbedingungen begründet sind.

9.4.8 Vorgegebene Kooperation

Die Kategorie *vorgegebene Kooperation* wurde zur Kodierung aller Passagen verwendet, in denen schulstrukturell vorgegebene Zusammenarbeit oder formale Pflichten als Anlass zur Zusammenarbeit beschrieben wurden. Zentraler Bezugspunkt dieser Kooperationsform ist in Alberta und NRW die Förderplanung. Zu beachten ist hier, dass die genannten Formen *vorgegebener Kooperation* als Reaktion auf die Vignetten in Form fiktiver Schüler:innen mit SPF/SEN erfolgten. Daher ist der Bezug zur Förderplanung wenig verwunderlich.

Zudem sind – größtenteils mit der Förderplanung verbunden – Elternarbeit, die Koordination externer Spezialist:innen sowie Koordination und Planung des Einsatzes von Assistenzkräften Bezugspunkte vorgegebener Kooperation.

Die Auswertung dieser Kategorie hängt daher stark mit den übergeordneten, länderspezifischen Routinen und Formalitäten der Förderplanarbeit zusammen (s. Abschnitt 3.3).

Nach dem *situativen Austausch* wurde diese Kategorie am zweithäufigsten verwendet (64 Kodierungen in 19 Interviews). Allerdings ergibt sich hier im Ländervergleich ein sichtbarer Unterschied: Die Kategorie wurde in den Interviews mit Lehrkräften aus Alberta 40-mal in allen 10 Dokumenten kodiert, in NRW hingegen 24-mal in 9 Dokumenten. Aufgeteilt nach Berufsgruppen ergibt sich ebenfalls ein deutlicher Unterschied zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften: 44 Kodierungen wurden in den zehn Interviews mit Regelschullehrkräften vorgenommen (23 in nur drei Interviews in Alberta, 21 in sieben Interviews in NRW), 20 hingegen in den Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften (17 in Alberta, 3 in NRW). Die Kategorie wurde ohne Überschneidungen 10-mal in drei Dokumenten kodiert, d.h. die meisten Segmente überschneiden sich entweder mit einer anderen Kooperationsunterkategorie (z.B. den Kooperationsformen) oder mit der Nennung einzelner, beteiligter Berufsgruppen. Vorgegebene Kooperationsanlässe überschneiden sich dabei oftmals mit mehr als einer Berufsgruppe. Überschneidungen ergeben sich mit den Aufgaben der Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräfte (49 bzw. 46, 36 Kodierungen in Überschneidung mit Aufgaben beider

Lehrkräftegruppen). Zudem mit *weiteren beruflichen Akteuren* (16) und den Aufgaben von Assistenzkräften (12).

Neun Segmente weisen Überschneidungen zwischen Aufgaben der Regelschullehrkraft und Assistenz auf, zehn zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenz. Die Regelschullehrkräfte und *weitere berufliche Akteure* überschneiden sich hinsichtlich dieser Kooperationsform in sechs Segmenten, sonderpädagogische Lehrkräfte und die *weiteren beruflichen Akteure* in neun. An vier Segmenten überschneiden sich Kodierungen der Kategorien *Assistenz* und *weitere berufliche Akteure*, jeweils zwei mit zusätzlicher Beteiligung der sonderpädagogischen Lehrkräfte bzw. der Regelschullehrkräfte sowie ein Segment vorgegebener Kooperation, bei dem alle Berufsgruppen genannt wurden (I_18, P. 44).

Überschneidungen mit anderen Unterkategorien der Kooperation ergaben sich mit den Kategorien *Kooperation in Teams* (8), *situativer Austausch* (5) und *Arbeitsteilung* (2). Die Kategorie wird in der Folge getrennt nach Erhebungsland dargestellt.

„Bitte halt dich an die Vorgaben“ – Vorgegebene Kooperation NRW

Vorgegebene Kooperation bezieht sich in NRW in Reaktion auf die Vignetten maßgeblich auf vier inhaltliche Themen: Konferenzen, Förderplanarbeit, Elternarbeit sowie Schulübergänge. Förderplanarbeit wird wenig und inhaltlich oberflächlich thematisiert – das bildet einen Unterschied zu den Interviews mit Lehrkräften in Alberta.

Förderplanarbeit bezieht sich dabei vorwiegend auf Förderplan bzw. Konferenzen zum gemeinsamen Unterricht (GU-Konferenzen, I_3, P. 30/34, I_20, P. 54). Diese werden unter anderem zur schulinternen Vorstellung und Implementierung pädagogischer Konzepte (z.B. I_4, P. 42) oder zur Informationsweitergabe von in AGs erarbeiteten Konzepten verwendet (I_18, P. 58). Weiter sind Zeugiskonferenzen ein Anlass zum interdisziplinären Austausch zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften (I_3, P. 30).

Eine Passage stellt das Verfassen von Berichtszeugnissen als Quelle eines Sachkonfliktes zwischen Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft dar. Die Regelschullehrkraft verfasst für eine Schülerin mit SPF Lernen Beurteilung für ihr Unterrichtsfach und nutzt dabei einen schulintern angewendeten Leitfaden lediglich als Orientierung, nicht als Standard für Formulierungen der Berichtszeugnisse (I_3, P. 72). Die Lehrkraft begründet dies pädagogisch: Die Formulierungsvorgaben ließen sich in Noten rückübersetzen, der betreffenden Schülerin ist diese Übersetzung bekannt, sodass die Schülerin das Berichtszeugnis als Notenzeugnis bzw. Leistungsbeurteilung liest. Die Regelschullehrkraft will dies vermeiden, wird daraufhin aber seitens der für die Koordination der Zeugnisse verantwortlichen sonderpädagogischen Lehrkraft auf

die Formulierungsvorgaben hingewiesen, die wiederum zu einem Konflikt zwischen Lehrkraft und Schülerin führen:

„Und für diese beiden Fächer, die ich bei ihr habe, eins, zwei, drei habe ich die geschrieben, dann kam die Rückmeldung von [Vorname Sonderpädagoge] "bitte halt dich an die Vorgaben, schreib diesen Satz dahin."“ (I_2, P. 76)

Die [Schülerin, L.M] kennt natürlich die Codes, ja (lachen). Da kommt sie zu mir "ich hab zwei Vieren in Geschichte und Wirtschaft, Herr [Name Lehrkraft], warum?", „Nein, du hast keine zwei Vieren, ich musste das dahinschreiben“. (I_2, P. 72)

Schulweit arbeitsteilig implementierte Formen des Verfassens von Berichtszeugnissen zeigen hier pädagogisch unerwünschte Folgewirkungen. Denn zum einen übernimmt die Regelschullehrkraft Verantwortung für das Verfassen von Berichtszeugnissen, die tatsächlich individualisiert sind und auf die Bedürfnisse der Schülerin zugeschnitten; da diese aber den Formulierungsstandards entgegenlaufen, insistiert die sonderpädagogische Lehrkraft auf Einheitlichkeit, sodass andererseits die Regelschullehrkraft unter Rechtfertigungsdruck gegenüber der Schülerin gerät.

Eine andere Lehrkraft beschreibt Schulüber oder -abgänge als vorgegebenen Kooperationsanlass zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften (I_2, P. 108). Die Verantwortung für Übergangsgespräche und Einholen von Informationen über einzelne Schüler:innen liegt dabei bei den sonderpädagogischen Lehrkräften. Diese geben die entsprechenden Informationen über Schüler:innen mit SPF an die Regelschullehrkräfte weiter (ebd.).

Eine institutionalisierte, multiprofessionelle Form der Kooperation zeigt sich z.B. in Form der Elternarbeit als *Anlass vorgegebener Kooperation*, die zudem als interdisziplinär beschrieben wird. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird im Falle von Schüler:innen mit SPF intensiviert, d.h. es gibt pro Halbjahr in der Regel zwei vorgegebene Gesprächstermine zwischen Klassen- und sonderpädagogischer Lehrkraft und Eltern (I_2, P. 56-60).

Weitere Kodierungen beziehen sich auf Vorbereitungsgespräche für alle Schulbegleitungen einer Schule, in welchen Zuständigkeiten der Schulbegleitungen vorab geklärt werden sollen (I_20, P. 38), unspezifische Nennung von wöchentlichen Konferenzen (I_19, P. 30), oder die Zusammenarbeit in einem schulintern verankerten Beratungskonzept für Schüler:innen mit SPF ESE (I_18, P. 34). Dieses werde teils zur externen Differenzierung von Schüler:innen genutzt, die zur Verhaltensregulation einen anderen Lernort aufsuchen können und dort beraten bzw. begleitet werden. Dieser Lernort wird von Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit und MPT-Kräften betreut. Genutzt werde diese Differenzierung durch die Lehrkräfte aber teilweise zur

Stabilisierung eines ungestörten Unterrichts oder zur Sanktionierung unerwünschten Verhaltens einzelner Schüler:innen bei Fehlverhalten, während die eigentliche Beratung zu kurz käme (I_18, P. 36).

„I (...) get the paper work started“ – Vorgegebene Kooperation in Alberta

Die grundsätzlichen Themen und Anlässe *vorgegebener Kooperation* unterscheiden sich zwischen NRW und Alberta nicht. In Alberta bildet die Förderplanung ebenfalls den zentralen Fluchtpunkt der *vorgegebenen Kooperation*.

Das Pendant zur GU-Konferenz in Gesamtschulen ist das IPP-Meeting. IPP-Meetings dienen einer schulintern möglichst kohärenten Förderplanung, in welcher die einzelnen JHST fachübergreifend und teilweise mit Hilfe einer Unterstützungslehrkraft Förderziele festlegen, dokumentieren oder evaluieren (I_10, P. 39). In Alberta werden IPP-Konferenzen vierteljährig angesetzt, allerdings fungiert ein IPP zwischen diesen Konferenzen in digitaler Form auch als „working document“ (I_8, P. 104). Da dieses in der Regel von Unterstützungslehrkräften überwacht bzw. eingesehen werden kann, ist die Fortschreibung der IPPs immer auch ein Anlass für Rücksprachen und Nachfragen, die allerdings situativ sind (I_10, P. 41).

Zudem ist die Förderplanung ein Mechanismus, um knappe Ressourcen effektiv einzusetzen: Die Überwachung von und akkurate Arbeit an Förderplänen beinhaltet eine Dokumentation aller bisher getroffenen Maßnahmen zur Förderung der betreffenden Schüler:innen (I_16, P. 46). Da die Förderpläne fortlaufend verfolgt und modifiziert werden, sind sie für Lehrkräfte (z.B. nach Schulübergängen oder bei Klassenwechseln) der erste Anhaltspunkt für mögliche pädagogische Interventionen (I_14, P. 26). Jegliche Schwierigkeit einer Lehrkraft mit bestimmten Schüler:innen werden daher in erster Linie über den IPP vermittelt. War z.B. schon ein Ergotherapeut involviert und hat Förderempfehlungen ausgesprochen ist dies im IPP dokumentiert und Fördermaßnahmen bauen dementsprechend auf diesen Empfehlungen auf. Insofern sind in einem IPP vergangene, fallbezogene Kooperationsformen „kondensiert“ bzw. verschriftlicht enthalten (Kullmann, 2010).

Dies ist umso mehr der Fall, als dass die Förderplanung in Alberta multiperspektivisch und multiprofessionell ausgelegt ist. Neben allen Klassen- und Fachlehrkräften des einzelnen Schülers sind Assistenzkräfte, Gutachten oder Meinungen externe Spezialist:innen, Teile der Schulleitung, Unterstützungslehrkräfte, aber auch die Eltern in die Förderplanung miteinbezogen. Förderpläne sind auf Ebene des Distrikts hinterlegt, in welchen es in der Regel eine Position zur Supervision der schulischen Inklusion auf Einzelschulebene gibt (I_16, P. 46).

Ähnlich wie die IPPs funktionieren in Alberta Verhaltenspläne (*Behaviour Plans*) oder die im Vorschulbereich geltenden *Early Intervention Plans* (EIPs, I_13, P. 6). Verhaltenspläne sind

vergleichbar mit Verhaltensverträgen, es werden also Erwartungen und Konsequenzen festgehalten und mit allen Bezugsgruppen abgestimmt. Wichtig zu erwähnen ist schließlich, dass Eltern in Alberta jederzeit eine Revision der Förderpläne fordern dürfen (I_10, P. 53). Nicht zuletzt aus diesem Grund ist ein permanenter Dialog bzw. eine regelmäßige Abstimmung mit den Eltern wichtig für die Förderplanung. Dementsprechend ist die Zusammenarbeit mit den Eltern in die Förderplanung integriert, gesonderte Elternsprechtage wurden hinsichtlich der fallbezogenen, institutionalisierten Kooperation nicht thematisiert.

Allerdings zeigt sich in zwei der drei Interviews mit Regelschullehrkräften, dass der Förderplanungsprozess stark arbeitsteilig organisiert ist (I_9, I_10, s. Abschnitt 9.4.5). Die Schnittstelle und generelle Ausrichtung dieser Kooperation ist der Förderplan als fortlaufendes Dokument, teamförmige Ab- oder Rücksprachen über die einzelne Schülerin sind nicht die Regel, sondern werden gezielt von einzelnen Berufsgruppen (wie den Unterstützungslehrkräften oder den Verantwortlichen auf Ebene der Distrikte) gesucht, falls Ungereimtheiten auffallen oder Schwierigkeiten in der Umsetzung auftreten. Die zwei Überlappungen zwischen *vorgegebener Kooperation* und *Arbeitsteilung* finden sich daher in Beschreibungen des multiprofessionell-arbeitsteilig umgesetzten Förderprozesses.

Im ersten Fall wird der Ablauf einer Förderung einzelner Schüler:innen durch eine:n Ergotherapeut:in beschrieben. Da diese externe Expertise eine knappe Ressource ist und für alle Schulen eines Distrikts eingesetzt wird, ist es Aufgabe der CST den Einsatz der Ergotherapeutin entsprechend vorzubereiten und zu koordinieren („I would get the paper work started“, I_16, P. 46). Diese Koordination beginnt bei der Priorisierung von Schüler:innen in der eigenen Schule, der Vorbereitung von „paper work“ für die Regelschullehrkräfte, Elterngespräche über die Förderung und das Einholen des Einverständnisses der Eltern. Hier teilen sich die Regelschullehrkraft und die CST besonders die administrativen Aufgaben sowie die Elternarbeit. Der gesamte Prozess unterliegt einem formalen Schema, welches dann arbeitsteilig umgesetzt wird, mit der CST in einer administrativ-entlastenden Funktion (ebd.).

Im zweiten Fall wird multiprofessionelle Kooperation im Anschluss an die Vignette Alex beschrieben (I_10, P. 53). Thematisch wird die Erstellung eines Verhaltensplans behandelt, an der neben der interviewten Regelschullehrkraft, ein Learning Coach, die Schulleitung, eine externe Psychologin und die Schulsozialarbeit (*Family School Liaison Worker*) beteiligt sind. Auch diese Art der Förderplanung ist formalisiert und beschreibt ein arbeitsteiliges Vorgehen: Der *Learning Coach* ist für die externe Kooperation mit und Koordination von der psychologischen Begutachtung verantwortlich und übernimmt zudem Teile der Elternarbeit. In zusätzlicher Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit wird dann der Verhaltensplan erstellt, dessen

Umsetzung den Lehrkräften sowie der Schulleitung obliegt: Die Lehrkräfte sollten den Verhaltensplan dabei innerhalb der Klasse umsetzen, die Schulleitung die Einhaltung außerhalb des Klassenraums, aber innerhalb der Schule verantworten. Die Schulsozialarbeit übernimmt in der Folge Teile der Elternarbeit.

Der *Learning Coach* fungiert wie ein Scharnier zwischen allen Berufsgruppen: Zusammen mit der Schulsozialarbeit übernimmt er Teile der Elternarbeit, speziell die Kommunikation über Verhalten des einzelnen Schülers in Schule und Klassen. Gleichzeitig obliegt dem LC die Kommunikation mit externen Psycholog:innen sowie die Rückbindung dieser Informationen an das Kollegium. Sollte sich keine Besserung des Verhaltens zeigen, kann – immer über den LC vermittelt – der oder die Psycholog:in Beobachtungsbögen und Diagnoseaufträge an das Kollegium weitergeben, die dann wieder zur Psycholog:in rücklaufen und ausgewertet werden (I_16, P. 46, s. Abschnitt 9.4.5).

In beiden Segmenten mit Überlappung von *vorgegebener Kooperation* und *Arbeitsteilung* fungieren die sonderpädagogischen Lehrkräfte als „Gatekeeper“ sowie zentrale Koordinationsstellen (Scharniere) schulinterner und -externer Kooperation. Sie übernehmen formale Aufgaben und kanalisieren Informationen. Dabei scheint die „Allzuständigkeit“, also die Involviertheit der Unterstützungslehrkräfte in alle Bereiche, sehr dynamisch zu sein, während die übrigen Akteure eher statische und fest begrenzte Zuständigkeiten haben.

Als letzter inhaltlicher Aspekt der *vorgegebenen Kooperation* werden in Alberta *Professional Development Days* genannt, die monatlich stattfinden und für diverse Zwecke genutzt werden, unter anderem, um Förderpläne (teilweise begleitet durch Unterstützungslehrkräfte) zu verfassen oder Förderziele zu entwickeln (I_8, P. 117-120).

Wofür diese Fortbildungstage genutzt werden, ist allerdings zu großen Teilen von der Schwerpunktsetzung der Provinzregierung vorgegeben, Lehrkräfte können nicht immer eigene Schwerpunkte in der Wahl ihrer Fortbildungsinhalte setzen (ebd., P. 120, I_10, P. 57).

Im Vergleich zu NRW sind vorgegebene Kooperationsanlässe also ebenfalls mit der Förderplanarbeit verknüpft, scheinen aber insgesamt eine höhere Bedeutung für die interviewten Lehrkräfte aufzuweisen. Sie sind eine der Kernaufgaben für Unterstützungslehrkräfte, die zudem für die Koordination multiprofessioneller Unterstützungen zuständig sind. Die Förderplanung verläuft zudem über konstante Ab- und Rücksprachen und bietet auch dort, wo keine Unterstützungslehrkräfte vorhanden sind, einen meist arbeitsteiligen Kooperationsanlass. Zudem ist der konkrete Förderplan der erste Anhaltspunkt, auf dessen Basis JHSTs und

Unterstützungslehrkräfte gemeinsame Lösungsstrategien entwickeln. Neben der Förderplanung werden von Lehrkräften in Alberta auch die Fortbildungstage öfter als kooperative Tätigkeit beschrieben als von Lehrkräften in NRW (s. Abschnitt 9.3.1).

9.4.9 „Tons of mutual professional respect“ – Bewertungen kollegialer Beziehungen

Bewertungen kollegialer Beziehungen wurde zur Kodierung von Segmenten genutzt, die eine Zusammenarbeit nicht nur beschreiben, sondern darüber hinaus Wertungen der interviewten Lehrkraft über die Qualität der Beziehungen zu anderen beruflichen Akteuren enthalten. Weil diese Kategorie evaluativ ausgelegt ist, überschneidet sie sich oftmals mit anderen Unterkategorien der Kooperation, die in den betreffenden Passagen im Vordergrund stehen und an den betreffenden Stellen schon aufgegriffen wurden.

Diese Kategorie wurde insgesamt 23-mal in elf Dokumenten verwendet (NRW: 13 Kodierungen, Alberta: 10). Auffällig ist, dass die Kategorie in den Interviews mit Regelschullehrkräften in Alberta nicht verwendet wurde.

Ohne Überschneidungen zu beruflichen Akteuren oder anderen Kooperationskategorien wurde diese Unterkategorie viermal verwendet. Inhaltlich beziehen sich solche Aussagen auf die Schulkultur bzw. das kollegiale Beziehungsgefüge als Ganzes, ohne konkretere Formen der Zusammenarbeit mit anderen beruflichen Akteuren näher zu bewerten.

Bewertungen dieser Art fallen durchweg positiv aus. Kriterien für gute kollegiale Beziehungen werden dabei in verschiedenen Aspekten gesehen: im Teilen als schön empfundener Erlebnisse sowie als belastend empfundener Bedingungen („auskotzen“, I_1, P. 12); in „engen“ bzw. „intensiven“ kollegialen Verhältnissen und einem hohen Umfang kollegialer Unterstützung (selbst wenn diese faktisch nicht beansprucht wird, I_19, P. 16); in dem Gefühl, gerne Zeit miteinander zu verbringen („just to be together“ I_12, P. 118) und schließlich – in diesem Falle geht es um die angestellten Assistenzkräfte – um Glück in der Teamzusammensetzung („Luckily our team this year is very good“, I_11, P. 48).

Bewertung kollegialer Beziehungen überlappen sich mit anderen Unterkategorien der Kooperation, ohne dabei inhaltstragend zu sein (z.B. bei Überschneidungen zwischen *Bewertung kollegialer Beziehungen* in Beschreibungen *situativen Austausch*, s. Abschnitt 9.4.1).

In diesem Abschnitt werden nur Überschneidungen aufgegriffen, wenn die *Bewertung kollegialer Beziehungen* inhaltlich im Vordergrund steht. Zwei Überlappungen ergeben sich mit der Unterkategorie *Kooperation im Team*, bei denen die Kooperation im Klassenteam positiv hervorgehoben wird. In einem Fall wiederum überlappend mit der Kategorie *Kooperation im Unterricht* (I_11, P. 48), im anderen überlappend mit *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* (I_19, P. 104).

Hier wird besonders die Unterstützung durch eine erfahrene Co-Klassenleitung und ihre Unterstützungsangebote hervorgehoben.

Zudem beinhaltet eine Passage eine Überlappung zwischen der *Bewertung kollegialer Beziehungen* bei gleichzeitiger Betonung einer Kooperationshierarchie. In diesem Fall geht es um die Beziehung zwischen einer LC und ihrer Klassenassistenz, in der zugleich Wertschätzung und das bestehende Entscheidungsgefälle ausgedrückt wird:

„Yeah, it's totally/there's collaboration. Tons of mutual professional respect. But I am the one who has to make the decisions.“ (I_15, P. 74)

Positive Bewertungen der Assistenzkräfte finden sich auch an anderer Stelle (I_2, P. 86, I_17, P. 6). Zugleich finden sich aber in diesen Passagen mehr oder weniger subtile Hinweise auf problematische Aspekte des Einsatzes von Assistenzkräften:

„Die ist toll. Aber das Kind ist auch unproblematisch. Also, der braucht die gar nicht (lachen).“ (I_2, P. 86)

„And then also the educational assistants, organizing their schedule and making sure they have what they need. We have pretty great ones but sometimes, you know, helping support, bridge the teacher and the educational assistant if they need some support in that as well.“ (I_16, P. 6)

In beiden Fällen werden die Assistenzkräfte positiv hervorgehoben. Während aber im ersten Fall betont wird, dass der Einsatz einer Assistenz für den Schüler gar nicht notwendig sei, wird im zweiten angedeutet, dass es für eine gelingende Beziehung zwischen Regelschullehrkraft und Assistenz mitunter einer Vermittlung durch die hier interviewte CST brauche („bridge the teacher and the educational assistant“).

Überschneidungen zwischen der Kategorie der *Regelschullehrkräfte* und der *Bewertung kollegialer Beziehungen* fanden sich in zehn Segmenten. Sechs davon blieben unspezifisch, die restlichen vier behandeln Fragen der Unterrichtsgestaltung.

Zwei Passagen in diesem Überschneidungsbereich sollen näher betrachtet werden. Die erste stammt von der im SCC tätigen sonderpädagogischen Lehrkraft (I_11). Auf die Frage, ob Schüler:innen ihrer Klasse auch von den Regelschulkolleg:innen unterrichtet werden, erklärt sie:

„I feel most teachers are not as accepting of having students with like intellectual disabilities in their class because then they have to adapt. And not even adapt their program but just the delivery has to be a little bit different, so I would say the majority of teachers are not very keen on having students/that's why when we send students, the majority of them go to [Name Lehrkraft] because he has a better/and he himself has worked in/with special needs, so he has a better understanding of like their abilities and he really works to their abilities and he really/like the students love being in his class because they feel like their actually/they're not struggling

and they can be part of a regular classroom which, yeah, not all teachers can. It's a skill, it's a very special skill that not all teachers have.“ (I_11, P. 78)

Hier betont die Lehrkraft die Grenze zwischen *inclusive* und *special education*, die in diesem Fall anhand der Kategorie intellektueller Beeinträchtigungen verläuft. Sie bemängelt die Bereitschaft ihrer Kolleg:innen, sich diesen Beeinträchtigungen didaktisch und unterrichtsmethodisch anzupassen. Die einzige Ausnahme sei eine Lehrkraft, welche über berufliche Erfahrung im Bereich der Special Needs Education verfügt. Die Fähigkeit, einen inklusiven Unterricht zu führen, in welchem sich auch die Schüler:innen mit intellektuellen Beeinträchtigungen als Teil der Lerngruppe fühlen, wird dabei besonders lobend hervorgehoben. Diese Fähigkeit sei aber nicht selbstverständlich und – so lässt sich interpretieren – könne nicht von den übrigen Lehrkräften erwartet werden.

Zugleich deutet der Beginn der Passage darauf hin, dass aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkraft die Art der Unterrichtsvermittlung (*delivery*) nur ein wenig angepasst werden müsste, um Schüler:innen ihrer Lerngruppe auch im Kontext eines inklusiven Unterrichts teilhaben zu lassen. Diese Aussage lässt sich als eine Kritik an der mangelnden Anpassungsbereitschaft der JHSTs ihrer Schule interpretieren. Die Passage sticht aus den Interviews mit Lehrkräften in Alberta hervor, weil hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung durchgehend die (eigene und äußere) Erwartung an Lehrkräfte zu einer ohnehin differenzierten, adaptiven bis hin zu individualisierten Unterrichtsplanung und -durchführung betont wird. An dieser Stelle allerdings scheint eine Grenze für diese adaptive Unterrichtskultur durch, die entlang der klar benannten Kategorie intellektueller Beeinträchtigungen verläuft (Jahnukainen, 2015; Loreman, 2014).

In einer zweiten Fundstelle werden nicht nur kollegiale Beziehungen unter oder zwischen Lehrkräften bewertet, sondern besonders die Rolle der Schulsozialarbeit bzw. des schulinternen Beratungsteams (zusammengesetzt aus Schulsozialarbeit und MPT-Kräften) für die Arbeit an einer Gesamtschule betont:

„Und das ist genau das, was erst recht an so einer Gesamtschule wie hier mir dann wieder das gute Gefühl gibt, oder auch so ein Gefühl von wegen das ist irgendwie/also diese Beziehungsarbeit, die einfach wirklich unglaublich viel ausmacht und diese Arbeit mit der Sozialarbeit und eben MPT und Sonderpädagogik. Aber besonders MPT und Sozialarbeit und Beratungsteam, das ist irgendwie krass, weil ich nicht weiß, wie sonst das System funktionieren würde. Also, wirklich, dieses ganze System würde komplett zusammenfallen, und das ist keine Übertreibung, wenn die zwei Sozialarbeiter und die Sozialarbeiterin hier nicht wären. Kannst du knicken. Weil die sind sofort am Start, können mit einzelnen Schülern, können bestimmte Dinge auffangen, können sofort irgendwie die Situation auch nochmal besser einschätzen und sagen "das und das geht in die und die Richtung. So und so müssen wir jetzt handeln." Das ist wirklich, ja, wirklich wertvoll.“ (I_18, P. 152)

Die Schulsozialarbeit wurde in den meisten Interviews in NRW in Reaktion auf die Vignetten zwar genannt, aber eine intensive Kooperation oder herausgehobene Bedeutung wurde ihnen nicht zugeschrieben. Das verhält sich in dieser Passage anders. Hier wird die tragende Bedeutung der Schulsozialarbeit für das Schulganze hervorgehoben, zudem etwas unspezifischer MPT-Kräfte und Sonderpädagogik. Der Fokus auf Beziehungsarbeit und multiprofessionelle Kooperation in dieser Passage mag sich daraus erklären, dass an der betreffenden Schule aus Sicht der interviewten Lehrkraft eine Vielzahl von Herausforderungen vorliegen wie z.B. eine hohe Quote von Schüler:innen, welche die Schule ohne Schulabschluss verlassen (I_18, P. 148).

9.4.10 „You have to go and figure it out“ – Entwicklung der Zusammenarbeit

Die Kooperationsunterkategorie *Entwicklung der Zusammenarbeit* wurde zur Kodierung von Aussagen verwendet, die besondere Schritte, Prozesse oder Faktoren beschreiben, welche die multiprofessionelle Kooperation über die Zeit in der Regel positiv beeinflussen.

Obwohl nicht darauf beschränkt, überschneidet sich auch diese Kategorie stark mit der Kooperation im Unterricht. Insgesamt wurde die Kategorie 5-mal verwendet, davon 4-mal in Interviews mit Lehrkräften aus NRW. Drei dieser fünf Kodierungen behandeln dabei die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Assistenz (Schulbegleitung), eine Kodierung die Entwicklung im Team-Teaching zwischen Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft und eine Kodierung die Entwicklung der Zusammenarbeit im SCC in Alberta.

Bezüglich der Entwicklung einer gelingenden Zusammenarbeit mit Assistenzkräften berichtet eine Lehrkraft:

„Genau und wir haben uns da so jetzt nicht hingesetzt und gesagt "du machst das, du machst das", sondern es war eher so eine sich entwickelnde Rollenverteilung. Wir reden viel, also wir reden täglich miteinander, ob was vorgefallen ist und wenn nicht, dann ist halt alles gut.“ (I_19, P. 44)

Hier wird unspezifisch die Dauer der Zusammenarbeit als Kriterium genannt, die zugleich von einem konstanten, aber situativen Tür-und-Angel-Austausch begleitet wird.

Der Faktor Zeit wird ebenfalls in einem weiteren Interview als entscheidend für die Entwicklung einer guten Zusammenarbeit zwischen Assistenz und Lehrkraft hervorgehoben:

„Das ist aber seit der Fünf gewachsen, ne, fünf, sechs, sieben, jetzt in der Achten, zweites Halbjahr acht, perfekt! Sie kennt Ihren Schützling gut, sie kennt aber auch ALLE anderen Schüler in dieser Klasse total gut und man könnte im Prinzip den Raum verlassen in gewissen Stunden und sagen "mach du mal". Das läuft schon.“ (I_1, P. 82)

Über diesen Faktor hinaus wird hier eine von Beginn an gute Beziehung zum betreuten Schüler hervorgehoben, aber auch zur gesamten Klasse. Diese stimmige Beziehung zwischen Assistenz

und Klasse lässt „im Prinzip“ bzw. „in gewissen Stunden“ die Grenzen zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung verschwimmen, die Lehrkraft traut der Assistenz zu, die Klasse auch eigenverantwortlich betreuen zu können. Schließlich hebt die Lehrkraft hervor, dass „eine ganz tolle Kooperation“ (ebd., P. 88) schon zu Beginn der Zusammenarbeit mit dieser Assistenzkraft gegeben gewesen sei; die Dauer der Zusammenarbeit – so lässt sich aus diesem Fall schließen – vertieft also eine von Beginn an zufriedenstellende Kooperation.

Bezogen auf die Kooperation im Unterricht zwischen Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft berichtet eine Sonderpädagogin von einem sukzessiven Wechsel des Unterrichtsstils ihrer Kollegin:

„Und ich merke, wie die sich verändert, so hin zum/wirklich, das ist eine typische Lehrervortragkollegin gewesen, "ich gebe jetzt hier mal meinen Input und dann sehen wir weiter". Und damit kommen Sie in so einem Setting nicht weiter, es hört Ihnen keiner zu, nach fünf Minuten ist Schluss. Können Sie da ruhig noch eine Viertelstunde erzählen, das kommt nicht mehr an. Die Unruhe ist zu groß. Und sie hat Ihren Unterricht daraufhin verändert, dass Sie eben nur noch kurze Inputs gibt und dass wir differenzierte Arbeitsmaterialien anbieten und dann wird auch gearbeitet. Also, wir wechseln uns immer ab mit der Durchführung der Stunden, eine Woche ist sie dran, andere Woche bin ich dran und dann geht das immer so Hand in Hand.“ (I_6, P. 115)

Auch hier wurde zuvor die kollegiale Beziehung zur betreffenden Kollegin als „super“ beschrieben (ebd.). Die zitierte Passage beschreibt nun, wie die Kollegin sich dem an der betreffenden Sekundarschule praktizierten Unterrichtskonzept anpasst, das hier als deutlich effizienter bewertet wird. Hier entwickelt sich durch die Zusammenarbeit im Unterricht mit einem bestimmten didaktischen Konzept besonders die Regelschullehrkraft weiter. Sie verinnerlicht zunehmend ein Unterrichtskonzept, welches sich an den Bedürfnissen der Lerngruppe in dieser Schule ausrichtet. Durch die Angleichung des Unterrichtsstils sei es dann möglich, die Verantwortung für die Unterrichtsdurchführung wechselnd zu gestalten.

Eine letzte Passage beschreibt aus Sicht einer sonderpädagogischen Lehrkraft in Alberta, wie sich ihr Klassenteam bestehend aus zwei Sonderpädagoginnen und sechs Assistenzkräften formiert hat. Sie betont, dass es in der Teamarbeit weniger um eine konstante Entwicklung gegangen sei, sondern darum, gemeinsam eine unstrukturierte pädagogische Situation zu bewältigen:

„It's just/the truth is you just got thrown in and you have to go, there's no prep time, there's nothing extra it's just/you have to go and figure it out. There's no extra training, no time to communicate, you just go in and hope that it's going to work, and you hope the team is good because that's what you get.“ (I_11, P. 44)

Die Passage ergibt sich auf Nachfrage nach bestimmten Entwicklungsschritten in der Zusammenarbeit. Bestimmte Schritte werden hier nicht genannt, stattdessen werden fehlende

Zeitfenster zur Vorbereitung und Absprache indirekt kritisiert. Dadurch basiere die Zusammenarbeit auf Hoffnung, sowohl was die Qualität des Personals betrifft als auch den Ablauf der Zusammenarbeit. Ein gutes Team ist in diesem Sinne Glück bzw. Zufall, mit dem sich die Lehrkraft arrangieren muss. Die Entwicklung des Klassenteams basiert hier auf äußerer Notwendigkeit und Zufall und wird situativ austariert – dementsprechend zieht sich durch diese wie durch viele weitere Passagen dieses Interviews ein kritischer Unterton.

Zusammenfassend für diese Kategorie lässt sich festhalten: Die Entwicklung der Zusammenarbeit wird nicht durch bestimmte Etappen bestimmt, sondern wird besonders mit einer guten Ausgangslage in Verbindung gebracht, die sich über die Zeit organisch vertieft. Andersherum gilt dies für das Scheitern der Zusammenarbeit, welches sich ebenfalls zu Beginn der Kooperation andeutet. Thematisiert werden Entwicklungsschritte besonders bei der intensiven Kooperationsform der Zusammenarbeit im Unterricht. In einem Fall vollzieht sich die Kooperation unter äußerem Druck, der sowohl die möglichen Vorbereitungs- und Austauschzeiten zwischen beruflichen Akteuren als auch die vorhandenen Personalressourcen betrifft und dementsprechend kritisch eingeschätzt wird.

9.4.11 „Eine relativ enge kommunikative Bindung“ – Kooperation in Teams

Kooperation in Teams wurde als Unterkategorie für die Kodierung von Aussagen benutzt, welche die Zusammenarbeit in fest abgegrenzten Arbeitseinheiten beschreiben. Dazu zählen z.B. die Zusammenarbeit zwischen Klassenteams oder die Zusammenarbeit zwischen Jahrgangs- und/oder Teams aus Fachlehrkräften. Aber auch die Arbeit in Steuergruppen oder Arbeitsgemeinschaften wird hier beschrieben.

Meist bestehen Teams dieser Art aus Regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften, im Falle von Arbeitsgemeinschaften zudem aus der Schulsozialarbeit und/oder MPT-Kräften.

Die Kategorie wurde insgesamt 30-mal in elf Dokumenten verwendet, in nur drei Fällen ohne Überschneidungen – diese beschreiben die Zusammensetzung von Klassen- oder Zusammenarbeit in Fachteams unspezifisch (I_20, P. 8, I_12, P. 114, I_8, P. 98).

Überlappungen zu anderen Kooperationsformen zeigen sich bezüglich der *vorgegebenen Kooperation* (8 Kodierungen). Passagen dieser Art beschreiben z.B. „teambasierte Konferenzen“, Jahrgangs- oder Fachkonferenzen (I_2, P. 102). In zwei Passagen überlappt sich die Kooperation in Teams mit dem *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten*. Beide Passagen stammen aus demselben Interview und beschreiben die Unterstützung innerhalb des Klassenteams, also zwischen der interviewten Regelschullehrkraft und ihrer Co-Klassenleitung. Diese wird mehrfach als wichtigste Ansprechpartnerin bei potenziellen Problemen benannt (I_19, P. 92/104).

Zwischen der *Kooperation in Teams* und *Arbeitsteilung* sowie *Kokonstruktion* zeigen sich jeweils drei Überlappungen. Diese sind in den Abschnitten 9.4.5 und 9.4.6 beschrieben. Diese beinhalten zudem die Überschneidungen mit *Gelingensbedingungen* (1 Kodierung) und die *Bewertung kollegialer Beziehungen* (2 Kodierungen).

Drei Überlappungen ergeben sich zwischen der *Kooperation in Teams* und der *Kooperation im Unterricht*. Die drei Passagen beschreiben die Zusammenarbeit im dem festgefügt Team einer sonderpädagogischen Lehrkraft in Alberta. Diese arbeitet in einem SCC für Schüler:innen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen, in welchem die Zusammenarbeit zwischen Assistenz, ihr selbst und ihrer Lehrerkollegin thematisiert wurde. Die entsprechenden Merkmale der Kooperation und Verantwortungsaufteilung zwischen den Akteuren wurde bereits in Abschnitt 9.4.7 aufgegriffen und wird hier nicht wiederholt.

Überlappung mit der Kategorie des *situativen Austauschs* gibt es in drei Fällen. Hier kann besonders hervorgehoben werden, dass eine enge, als intensiv und gut befundene Kooperationskultur in einem auf Dauer gestellten kollegialen Austausch gesehen wird:

„Also grundsätzlich glaube ich ist das ein bisschen was, was Gesamtschule in ihrer Grundidee mit sich bringt, mitbringen kann, nämlich so wie wir es hier auch organisiert haben, ich kann nicht für andere Schulen sprechen, ich kenn keine anderen Schulen, aber das wir als Team im Jahrgang, eine relativ enge kommunikative Bindung haben, also alle Klassenlehrer sind in einem Teamzimmer, dort sitzen auch wenn Kolleg:innen keine Klassenleitungen haben, sitzen auch Kollegen, die auch viel Fachunterricht in dem Jahrgang haben, das heißt, ich kann ganz/ und ich weiß genau wer in meiner Klasse was unterrichtet und da ist glaube ich Austausch ein ganz wichtiger Faktor, "wenn was ist, sag mir Bescheid."“ (I_2, P. 108)

Allein die räumliche Nähe zwischen allen Klassen- und Fachlehrkräften bedingt hier einen permanenten Informationsfluss sowie die gegenseitige Garantie kollegialer Unterstützung. Der kollegiale Austausch wird hier als „enge kommunikative Bindung“ beschrieben, der innerhalb eines festen Personenkreises zirkuliert.

Bemerkenswert für das NRW-Sample ist, dass multiprofessionelle Teams an keiner Stelle direkt thematisiert wurden. Teamarbeit stellt sich eher als interdisziplinär oder intraprofessionell dar, selbst in der Beschreibung innerunterrichtlicher Zusammenarbeit bezieht sich (Abschnitt 9.4.7) die Beschreibung des „winning teams“ (I_6, P. 123) auf Lehrkräftetandems und nicht auf die auch anwesende Schulbegleitung.

In Alberta zeigt sich hier zumindest ein rhetorischer Unterschied: Die EAs im SCC werden als Teil des Unterrichtsteams verstanden, multiprofessionelle Akteure des *Professional Learning Services Teams* bei fallbezogenen Herausforderungen involviert (I_17, P. 20). Die

Thematisierung von Teams scheint damit in Alberta multiprofessionell offener gehalten zu sein als in NRW.

10 Diskussion und Zusammenfassung

Der Ergebnisabschnitt fokussierte zentrale Themen der wichtigsten Oberkategorien beschreibend. Ziel war es primär, Aufgaben und Kooperationsbezüge von Lehrkräften und Professionsanderen fallbezogen binational-vergleichend darstellen zu können. Da Rollen in dieser Arbeit anhand von positionsgebundenen, aber interaktional gestalteten Aufgaben und Erwartungen verstanden wurden, lassen sich die Beschriebenen „solitären“ Aufgaben nicht allein als Berufsrollen der jeweiligen Gruppe verstehen. Vielmehr müssen die Befunde aus Abschnitt 9.3 (solitäre Aufgabenbeschreibungen) mit Befunden aus Abschnitt 9.4 (Kooperation und Überschneidungsgebiete) zusammengeführt werden. Dies leistet der folgende Diskussionsabschnitt, welcher die Ergebnisse zudem anhand der vier Forschungsfragen bündelt, interpretiert und diskutiert.

10.1 Beteiligung beruflicher Akteure im binationalen Vergleich

Die erste Forschungsfrage bezieht sich als offene Frage auf die Beteiligung und Bedeutungszuschreibung beruflicher Akteure für den inklusiven Unterricht durch die interviewten Lehrkräfte. Zur Beantwortung lassen sich verschiedene Parameter anlegen.

Werden in quantitativer Annäherung Kodierhäufigkeiten als erste Einschätzungsgrundlage herangezogen, sind besonders die sonderpädagogischen Lehrkräfte und die Regelschullehrkräfte für die Umsetzung eines (eng verstandenen) inklusiven Unterrichts von Bedeutung. Die meisten Aussagen über berufliche Akteure beziehen sich auf eine dieser beiden Berufsgruppen (s. Abschnitt 9.2).

Dabei stammen Aussagen über Aufgabenbereiche dieser beiden Akteursgruppen aus Interviews mit Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften selbst. D.h. Aufgaben im Umgang mit den fiktiven Schüler:innen oder für die Umsetzung inklusiver Bildung wurden oftmals als eigene Aufgabenbeschreibungen vorgenommen (Abschnitt 9.3.1, 9.3.2).

Davon unabhängig lässt sich ein Fokus auf unterrichtsnahe Berufsgruppen, also das jeweils andere Lehramt oder Assistenzkräfte, feststellen. Deutlich weniger Kodierungen entfallen auf *weitere berufliche Akteure*. Diese Kategorie sollte explorativ die multiprofessionelle Umsetzung im binationalen Vergleich über die unterrichtsnahen Berufsgruppen hinaus sichtbar machen. Tatsächlich zeigt sich hier im binationalen Vergleich ein deutlicher Unterschied: Während sich die meisten Aussagen von Lehrkräften in NRW auf die Aufgaben der Schulsozialarbeit beziehen, zeichnen die Aussagen zur Beteiligung *weiterer beruflicher Akteure* in Alberta mit Nennung von Ergotherapeut:innen, Logopäd:innen, Psycholog:innen (*spezialisiertes*

Personal), Schulleitung und Akteuren auf Ebene der *School Boards* bzw. Distrikte ein deutlich diversifizierteres Bild.

Die Bedeutung der einzelnen Berufs- bzw. Akteursgruppen lässt sich aber nicht allein aus der Häufigkeit ihrer Kodierung ablesen. Bei der Beantwortung der Forschungsfrage 1 müssen daher die fallspezifischen Besonderheiten der einzelnen Interviews mitberücksichtigt werden (s. Abschnitt 9.1). Denn sowohl in NRW als auch in Alberta hängt die Bedeutungszuschreibung einzelner Akteurs- oder Berufsgruppen sowie die Frage, welche Akteursgruppen überhaupt involviert sind, von verschiedenen Faktoren ab.

In NRW wird z.B. der Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften in den Interviews 2–7 eine hohe Bedeutung beigemessen. Diese unterscheidet sich aber zwischen den Interviews 2–5 und den Interviews 6 und 7. In den ersten vier arbeiten sonderpädagogische Lehrkräfte vorwiegend extern differenzierend, situativ beratend und nach Absprache flexibel unterrichtsunterstützend. In den Interviews 6 und 7 wird Co-Teaching in Inklusionsklassen praktiziert.

In den Interviews 18 und 20 heben die beiden Lehrkräfte die persönliche Passung und das persönliche Engagement einzelner Akteure für erfolgreiche Kooperation hervor und stellen damit die Bedeutung des professionellen Hintergrunds für multiprofessionelle Kooperation in Frage. In Interview 19 berichtet die interviewte Lehrkraft über durchgängig gute kollegiale Beziehungen, in den Arbeitsalltag involviert sei aber besonders eine Assistentzkraft als Unterrichtsunterstützung, während sich die Kooperation zwischen Regelschullehrkräften durch hohe Kollegialität bei wenig Verbindlichkeit auszeichnet. Sonderpädagogische Lehrkräfte werden hier weniger thematisiert. Die Bedeutungszuschreibung zu Schulbegleitungen und der Schulsozialarbeit variiert zudem zwischen den Interviews in NRW stark.

In Alberta zeigt sich ein etwas kohärenteres Bild. Zwei der drei Interviews mit Regelschullehrkräften finden an Schulen ohne sonderpädagogische Unterstützung statt. In einem Fall wird dies durch eigene Erfahrung sowie eine EA als Klassenassistenz kompensiert (I_8), im anderen Fall durch arbeitsteilige Organisation sowie kollegialen Austausch zwischen Regelschullehrkräften (I_9). In Interview 10 hingegen ist sowohl Unterstützung durch Assistentzkraft im Unterricht als auch Unterstützung durch eine LC außerhalb des Unterrichts vorhanden. In allen Fällen spielt die Zusammenarbeit mit weiteren beruflichen Akteuren keine größere Rolle.

Das verhält sich in sechs der sieben Interviews mit sonderpädagogisch orientierten Lehrkräften in Alberta anders. Interview elf mit einer SET praktiziert Co-Teaching, arbeitet eng mit sechs Assistentzkraften sowie schulexternen Spezialist:innen zusammen. Trotz dieser multiprofessionellen Ausrichtung findet sich in diesem Interview teils deutliche Kritik an den Rahmenbedingungen, speziell die hohe Anzahl von *high-needs* Schüler:innen bei Fehlen eines rahmenden

Curriculums und mangelnder Bereitschaft der übrigen Lehrkräfte, Schüler:innen aus diesem SCC wenigstens zeitweise in ihren Unterricht aufzunehmen. Hier wird also die multiprofessionelle Kooperation hervorgehoben, die aber nicht zu einer zufriedenstellenden Umsetzung eines separierenden Unterrichts von SEN-Schüler:innen ausreicht. Zudem scheint die interdisziplinäre Kooperation in diesem Fall nicht zu gelingen, der SCC ist von den restlichen Klassen der Schulen weitestgehend entkoppelt.

Die Interviews 12–14 sowie 16 und 17 mit Unterstützungslehrkräften desselben Distrikts enthalten dagegen einen durchgängig kooperativ-wertschätzenden Duktus, sowohl gegenüber Regelschullehrkräften der Schulen als auch gegenüber Assistenzkräften, Schulsozialarbeit, therapeutischem Personal, Akteuren des Distrikts oder der Schulleitung. Interview 15 mit einer LC enthält weniger Bezüge zu *weiteren beruflichen Akteuren*, aber viele Beschreibungen der Zusammenarbeit mit Regelschullehrkräften und ihrer Klassenassistenz. Assistenzkräfte werden in Alberta durchgängig wertgeschätzt und in ihrer Bedeutung hervorgehoben, allerdings deutet sich auch subtile Kritik an den teilweise vorhandenen Qualifikationen an.

Es lässt sich somit anhand der Anzahl an Kodierungen unter Berücksichtigung fallspezifischer Besonderheiten hinsichtlich der ersten Forschungsfrage festhalten:

- 1) Größte Bedeutung für die Umsetzung inklusiver Bildung kommt in NRW und Alberta der Berufsgruppe der Lehrkräfte zu.
- 2) Die unterrichtsnahen Berufsgruppen der Lehr- und Assistenzkräfte werden in NRW und Alberta öfter und ausführlicher thematisiert als die Gruppe *weiterer beruflicher Akteure*.
- 3) Die Bedeutung *weiterer beruflicher Akteure* ist in Alberta deutlich ausgeprägter als in NRW.
 - 3.1) Während in NRW *weitere berufliche Akteure* meist die Schulsozialarbeit, vereinzelt die Schulleitung thematisieren, fällt diese Kategorie in Alberta deutlich differenzierter aus: Hier sind – bis auf zwei Ausnahmen (I_8, I_9) – mehr berufliche Akteure in die Umsetzung von Inklusion involviert; neben der Schulsozialarbeit sind dies spezialisiertes Personal wie Ergotherapeut:innen oder Psycholog:innen, etwas öfter die Schulleitung bzw. das Schulleitungsteam sowie Akteure auf Ebene der Schuldistrikte – im Alberta-Sample wird den hier ausgewerteten Aussagen nach Inklusion also stärker multiprofessionell verstanden.
- 4) Die Bedeutungszuschreibung variiert mit den Kontextbedingungen. Dies gilt für unterschiedliche Berufsgruppen in NRW und Alberta.
 - 4.1) In NRW wird Schulbegleitungen und Schulsozialarbeit je nach einzelschulischer Ausgangslage eine unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben. In den Interviews zwei

und fünf wird der pädagogische Sinn zweier Schulbegleitungen in Frage gestellt, in den Interviews eins, sechs, sieben, 19 und 20 werden Schulbegleitungen hingegen sehr wertschätzend beschrieben. Die Schulsozialarbeit wird in ihrer Bedeutung in Interview zwei nachrangig behandelt, in Interview 18 hingegen als tragende Säule einzelschulischer Abläufe.

- 4.2) In Alberta hängt die Bedeutungszuschreibung von der jeweils verfügbaren Unterstützung ab, im Falle von Interview elf zudem von den Rahmenbedingungen; ist keine Unterstützung durch Assistenz oder sonderpädagogisch orientierte Lehrkräfte schulintern vorhanden, rücken andere Regelschullehrkräfte als Ansprechpartner:innen in den Fokus (I_9); ist eine Assistenz vorhanden, aber keine sonderpädagogische Lehrkraft, wird besonders das eigene Handeln und die Assistenzkraft betont (I_8); in beiden Fällen werden sonderpädagogische Aufgabenfelder arbeitsteilig auf die Regelschullehrkräfte sowie das Schulleitungsteam verteilt; aus Perspektive der Unterstützungslehrkräfte (Interviews 12-17) lässt sich wiederum keine Abstufung in der Bedeutung einzelner Akteure ausmachen; durch ihre unterstützende Position kommt allerdings der Bindung zu den Regelschullehrkräften eine besondere Bedeutung zu; zugleich sind sie auch für Assistenzkräfte erste Ansprechpartner:innen sowie für die Koordination und Kommunikation mit schulexternen Akteuren verantwortlich; in Interview elf wiederum werden die im SCC anwesenden unterrichtsnahen Akteure wertschätzend hervorgehoben, d.h. die sechs Assistenzkräfte und eine weitere sonderpädagogische Lehrkraft; den Regelschullehrkräften kommt hingegen wenig Bedeutung zu, da diese als unwillig wahrgenommen werden, mit den Schüler:innen des SCCs zu arbeiten.
- 4.3) Nur auf die Assistenzkräfte bezogen wird dieser Berufsgruppe in Alberta eine insgesamt sehr hohe Bedeutung zugeschrieben, *Educational Assistants* gelten hier insgesamt als rare Ressource und sowohl für einzelne Schüler:innen als auch für Lehrkräfte als Privileg (I_15, I_16); gleichzeitig wird vereinzelt subtile Kritik an der Qualifikation der EAs geäußert (I_10, I_11); dennoch schreiben die interviewten Lehrkräfte in Alberta EAs konsistent eine höhere Bedeutung zu als die interviewten Lehrkräfte in NRW – hier ergibt sich in der Bedeutungszuschreibung ein gemischtes Bild.
- 5) Es lässt sich hier also festhalten: Die größte Bedeutung kommt beruflichen Akteuren vor Ort zu, insbesondere solchen, die in den Berufsalltag strukturell eingebunden sind; diese Nähe scheint dabei wichtiger zu sein als der Berufshintergrund. Ausnahmen bilden in NRW vereinzelte Einschätzungen zu Schulbegleitungen, in Alberta die CSTs, welche mit diversen, auch außerschulischen Berufsgruppen koordinierend und

austauschbasiert zusammenarbeiten und in ihrer Bedeutungszuschreibung in der Regel keine Abstufungen erkennen lassen.

10.2 Aufgabenfelder im binationalen Vergleich

Für das Forschungsdesign sind zwei Bezugspunkte von zentraler Bedeutung:

Zum einen das explorativ-ethnologische Design von Köpfer (2013) zur Analyse von Unterstützungsstrukturen in ausgewählten kanadischen Provinzen; zum anderen die Überlegung, dass inklusive Schulentwicklung entweder eine Anpassung der pädagogisch-didaktischen Professionalität solitär arbeitender Lehrkräfte erfordert oder eine arbeitsteilige Organisation zusätzlicher pädagogisch-didaktischer Expertise durch Einbindung neuer Berufsgruppen in die Regelschule (Demmer et al, 2017). Köpfers (2013) Forschungsdesign ist für die Eruierung beruflicher Rollen an inklusiven Schulen des Sekundarstufenbereichs in NRW und Alberta insofern Orientierungspunkt, als dass auch in der vorliegenden Arbeit Rollenfindung ausgehend von unterrichtlichen Herausforderungen erfragt wurde. Zudem folgt für die vorliegende Arbeit aus dem zweiten Argumentationsstrang, dass die Bearbeitung einzelfallbezogener Herausforderungen auf drei Wegen möglich ist: Als Bewältigung aus dem eigenen pädagogisch-didaktischen Repertoire der interviewten Lehrkräfte; durch die Einbindung zusätzlichen Personals; und schließlich durch Mischformen.

Für die Beantwortung von Forschungsfrage 2, die Aufgabenfelder im binationalen Vergleich fokussiert, folgt daraus die Unterscheidung zwischen der Beschreibung eigener Aufgabenfelder – speziell von Lehrkräften – und der Frage von Aufgabenbereichen in Kooperation. Da sich, wie die Beantwortung von Forschungsfrage 1 zeigt, eine Bedeutungshierarchie zwischen den Akteurs- bzw. Berufsgruppen andeutet, bei denen die Lehrkräfte die Spitze bilden, staffelt sich die Beantwortung von Forschungsfrage 2 nach dieser Bedeutungszuschreibung.

10.2.1 Rolle der Regelschullehrkräfte im binationalen Vergleich

Die grundsätzliche Rolle bzw. das grundsätzliche Aufgabenspektrum von Regelschullehrkräften zeigt im binationalen Vergleich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede (Abschnitt 9.3.1). Zentrale Aufgabe von Regelschullehrkräften ist – durch fast alle Interviews – die eigene Unterrichtsgestaltung. Diese macht sowohl den Großteil der Kodierungen in den Aufgabenbereichen der Regelschullehrkräfte aus als auch den größten Anteil „solitärer“ Aufgabenbeschreibungen, d.h. von Passagen, in denen Aufgaben von Regelschullehrkräften ohne Bezüge zu Kooperation oder die Aufgaben anderer Berufsgruppen kodiert wurden.

Die grundsätzlichen unterrichtlichen Strategien in der Unterrichtsdurchführung unterscheiden sich dabei binational wenig. Unterschiede ergeben sich in den Unterrichtsmethoden im Detail,

z.B. dem Grad an Differenzierung und Hilfestellungen, der Nennung digitaler Hilfsmittel und einer Offenheit in der Leistungsüberprüfung. Zwar nehmen Lehrkräfte in NRW und Alberta durchgehend didaktische Differenzierungen vor, diese entsprechen in NRW dem eigenen Empfinden nach aber „nicht dem inklusiven Idealtyp“ (I_18, P. 4). In Alberta hingegen wird betont, dass JHSTs teilweise vollständig individualisierten Unterricht planen müssen (I_15, P. 4).

Der Kernunterschied in den Aussagen zur Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkräfte ist also nicht methodischer Art, sondern betrifft Aussagen über den eigenen Verantwortungsbereich. Durchgehend wird die Hauptverantwortung der Regelschullehrkräfte für alle Schüler:innen der Klasse von JHSTs und sonderpädagogisch orientierten Lehrkräften betont (I_12, P. 32, I_8, P. 34).

Dieser Unterschied spiegelt sich zudem in der Rhetorik, insbesondere im Umgang mit den Vignetten: Regelschullehrkräfte in Alberta sprechen im Anschluss an die Vignetten oftmals sehr „technisch“ über die fiktiven oder assoziierten Schüler:innen (I_8, P. 30, I_10, P. 16). Dadurch wirken die berichteten Unterrichtstrategien routiniert und der Umgang mit den in den Vignetten geschilderten Herausforderungen wie selbstverständlich. Gleichzeitig unterscheiden sich die meisten der genannten pädagogisch-didaktischen Maßnahmen (z.B. Differenzierung und Hilfestellungen, Bindungsaufbau, Stärkeorientierung und Aufgaben bezogen auf Spezialinteresse) nicht grundsätzlich von den Antworten in NRW.

In NRW verschränken sich Aussagen zur Unterrichtsgestaltungen mit *inklusionsbezogenen Wertungen*. Während also die JHSTs auf die Vignetten mit Nennung von Unterrichtstrategien reagieren, verschränken sich die Antworten in NRW mit Wertungen, z.B. über den angemessenen Förderort (I_2, P. 22), über das eigene Kompetenzzempfinden (ebd., I_18, P. 14) oder die eigene pädagogische Haltung (I_3, P. 22). Auch dieser Aspekt verstärkt den Eindruck, dass inklusiver Unterrichtsgestaltung in Alberta eine stärkere Selbstverständlichkeit zukommt. Die hohe Selbstverständlichkeit inklusiver Bildung ist schon von Köpfer (2013) herausgestellt worden (ebd., S. 162)

Bezogen auf die im Ergebnisteil weitestgehend zurückgestellten *Grenzen von Inklusion* als Teil der *inklusionsbezogenen Wertungen* zeigt sich hier ebenfalls ein Unterschied zwischen Alberta und NRW. In NRW wird die Grenze inklusiver Bildung von den interviewten Lehrkräften mit einer ausbleibenden akademischen oder sozialen Entwicklung (I_2, P. 22/24, I_3, P. 66) und/oder durch deutliche Abweichungen von der erwarteten Leistungsnorm, z.B. im Falle eines Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung begründet (I_7, P. 57/59). In Alberta wiederum zeigen sich Verhaltensauffälligkeiten bzw. Unterrichtsstörungen als größte wahrgenommene Herausforderung für JHSTs (I_8, P. 128-130, I_10, P. 59, I_12, P. 20). Zudem wird eine Grenze

zwischen *inclusive* und *special education* betont, die entlang der kognitiven Leistungsfähigkeit verläuft und sich in der Entscheidung über einen Unterricht in einer Förderklasse zeigen kann (I_15, P. 58).

Jenseits der Unterrichtsgestaltung finden sich bei weiteren Unteraufgaben Unterschiede. In Alberta sind – besonders dort, wo keine sonderpädagogische Unterstützung vorhanden ist – förderplanbezogene Aufgaben mehr im Aufgabenspektrum der Regelschullehrkräfte in Alberta verankert als in dem der Regelschullehrkräfte in NRW (I_8, I_10). Das gilt tendenziell auch für die Anleitung von Assistenzkräften, die allerdings an Schulen mit sonderpädagogischer Unterstützung eher als gemeinsame Verantwortung von Regelschul- und sonderpädagogisch orientierten Lehrkräften umgesetzt wird (I_14, P. 16).

Unterschiede hinsichtlich der *Professionalisierung* ergeben sich für die Regelschullehrkräfte insofern, als dass diese in NRW ausschließlich als alleinige Aufgabe wahrgenommen und als Erfahrungslernen interpretiert wird. In Alberta finden sich zum einen deutlich mehr Kodierungen (19 vs. 8) zu diesem Aspekt, Professionalisierung findet zudem stärker kooperativ, also über *Professional Development Days* oder Beratung statt (I_10, P. 59, I_13, P. 46). Lehrkräfte in Alberta und NRW verstehen Inklusion dabei als Anlass zum professionellen Lernen (I_19, P. 155-158, I_15, P. 78, I_9, P. 90).

Ausschließlich in NRW wurde *externe Differenzierung* als Aufgabe der Regelschullehrkräfte beschrieben, z.B. in Form von durch Regelschullehrkräfte doppelbesetzten, eigenen Lerngruppen für Schüler:innen mit Zieldifferenz in bestimmten Fächern (I_7, P. 41, I_20, P. 68).

Gemeinsamkeiten zeigen sich zudem hinsichtlich der *Elternarbeit*, der *externen Kooperation* und der *Diagnostik* (im Sinne von Lernstandsdiagnostik). Für die vorliegende Arbeit – die weder Unterschiede in den Wertungen noch in der Unterrichtsdurchführung fokussiert – bleibt für den Fortgang der Diskussion daher besonders der Unterschied in der Hauptverantwortung für die gesamte Lerngruppe der JHSTs in Alberta relevant. Diese bedingt eine eher unterstützend-systemische Kooperation, die in diesem Maße in NRW nicht erkennbar ist (s. Abschnitt 10.3, 10.4). Diese Hauptverantwortung wirkt sich zudem auf alle weiteren Akteure und ihre Aufgabenfelder aus.

10.2.2 Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte im binationalen Vergleich

Mehr noch als die Rolle der Regelschullehrkräfte ist die Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte durch strukturelle Rahmenbedingungen auf Makro- und Mesoebene geprägt. Zentraler Unterschied zwischen Alberta und NRW auf der Makroebene liegt dabei in dem Unterrichts- und Klient:innenbezug der sonderpädagogischen Lehrkräfte in NRW (MSB NRW, 2022a). D.h.

insofern sonderpädagogische Lehrkräfte an Schulen des Gemeinsamen Lernens arbeiten, werden sie mit direktem Bezug zu Schüler:innen mit SPF eingesetzt (ebd.), meist mit *direktem* Unterrichtsbezug. In Alberta ist das nicht im selben Maß der Fall: Die CSTs z.B. verfügen alle über ein Lehrdeputat, welches zu Teilen für besondere Angebote für Schüler:innen mit SEN verwendet wird, zu Teilen aber auch für reguläre Unterrichtsangebote. Das Deputat fällt zudem sehr gering aus.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Varianz in den konkreten Berufsrollen der sonderpädagogischen Lehrkräfte sowohl in NRW als auch in Alberta hoch ist. Konsistent stellt sich vor allem die Rolle der CSTs in Alberta dar, die alle an Schulen desselben Distrikts arbeiten. Daraus lässt sich vorsichtig der Schluss ziehen, dass die Bildungssteuerung in Alberta einen wichtigen Einfluss auf die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Berufsrolle ausübt. Ein weiterer Unterschied betrifft die Förderdiagnostik. Diese liegt in NRW in der Verantwortung sonderpädagogisch ausgebildeter Lehrkräfte, in Alberta wiederum bei schulexternen Psycholog:innen. Sonderpädagogisch orientierte Lehrkräfte beschränken sich auf sog. „level-b assessment“, das aber nicht hinreicht, um curriculare Vorgaben zu modifizieren oder zu individualisieren (I_17, P. 40, I_10, P. 39).

Eine strukturelle Gemeinsamkeit zwischen Alberta und NRW liegt vielen Aussagen zufolge in der insgesamt als unzureichend empfundenen Personaldecke sonderpädagogischer Lehrkräfte bzw. als sonderpädagogisch verorteter Berufsgruppen (wie z.B. Assistenzkräften).

Die Verteilung von Kodierungen in den Aufgaben von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften zeigt, dass sonderpädagogischen Lehrkräften eine höhere Aufgabenvielfalt zukommt als Regelschullehrkräften (s. Abschnitt 9.2) – besonders hinsichtlich der „solitären“ Aufgabenfelder. Während sich bei den Regelschullehrkräften vorwiegend die *Unterrichtsgestaltung*, gefolgt von *Professionalisierung* und *Elternarbeit* als zentrale Aufgaben zeigen, sind es bei sonderpädagogischen Lehrkräften deutlich mehr Einzelaufgaben: Die *Unterrichtsgestaltung* wird wie bei den Regelschullehrkräften besonders häufig kodiert, allerdings sind *administrative Aufgaben*, *externe Kooperation*, *Elternarbeit*, *Beratung*, *Diagnostik* und *Unterstützung im Unterricht* ebenfalls thematisierte Aufgaben in Alleinverantwortung. Sowohl von der Aufgabenvielfalt her als auch die Einzelaufgaben betreffend, bestätigen sich im vorliegenden Sample also Befunde über die Unterschiede in der Spannweite der Aufgabenfelder von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften (s. Abschnitt 5.2.2., Melzer et al, 2015).

Zugleich variiert der Einsatz zwischen den Sonderpädagog:innen innerhalb NRWs und Albertas. Zwei der drei Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften in NRW fanden mit Sonderpädagoginnen statt, die ähnlich oder gleich den Regelschullehrkräften im Unterricht eingesetzt wurden. Hier sind die Grenzen zwischen ihrer eigenen und der Rolle der Regelschullehrkräfte eher durchlässig (I_1, I_6). In Interview eins werden lediglich Beratungsangebote zur Materialdifferenzierung als Teil der eigenen Aufgaben betont (I_1, P. 96), in Interview sechs arbeitet die sonderpädagogische Lehrkraft in Position einer didaktischen Leitung und wirkt aus dieser Position auf Konzepte der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung ein (I_6, P. 27). Diese bezieht sich aber eher auf die Kooperation des gesamten Kollegiums als auf die interdisziplinäre Kooperation.

Die interviewte sonderpädagogische Lehrkraft in Interview vier arbeitet wiederum in der Position eines Inklusionskoordinators. Fließende Grenzen zwischen Regelschul- und Sonderpädagogik – wie sie sich in Interview eins und sechs zeigen – werden allerdings auch hier hervorgehoben. Lediglich die sonderpädagogische Diagnostik gilt dem interviewten Sonderpädagogen als Trennlinie zwischen den Lehrkräften (I_4).

Die Position eines Inklusionskoordinators entspricht am ehesten der einer Unterstützungslehrkraft (CST) in Alberta: Sie beinhaltet kollegiale Beratung zur Förderplanung und Differenzierung, externe Kooperation, pädagogisch-konzeptionelles Innovieren, allgemein die schulinterne Koordination sonderpädagogischer Ressourcen und nicht zuletzt pädagogisch-didaktische Kleingruppen- und Einzelfallarbeit in Absprache mit Klassen- und Fachlehrkräften in äußerer oder innerer Differenzierung (ebd., P. 4).

Die Position ist aber ebenfalls deutlich vom schulinternen Inklusionskonzept geprägt. Der Inklusionskoordinator betont, eine Art zweiter Schulleiter für den sonderpädagogischen Bereich der Schule zu sein (ebd., P. 15). Und tatsächlich ist die Organisation sonderpädagogischer Förderung an dieser Schule zentralisiert und bewegt sich teilweise parallel zu regelschulischen Abläufen. Damit arbeitet der Inklusionskoordinator im Vergleich zu den CSTs in Alberta innerhalb eines deutlich stärker sonderpädagogisch geprägten Bezugsrahmens. Dieser zeigt sich in einer Zentralisierung sonderpädagogischer Personal-, aber auch Materialressourcen. Gleichzeitig ist es Aufgabe des Inklusionskoordinators die Grenze zwischen Regelschul- und Sonderpädagogik an der Schule durchlässig zu halten, z.B. durch Öffnung der für sonderpädagogische Förderung konzipierten Räume („Ankerplatz“) für andere Schüler:innen oder durch Beratung, temporäres Co-Teaching oder Einzelarbeitsphasen im Regelunterricht (I_4, P. 16).

In NRW ergeben sich also in drei Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften drei unterschiedlich konturierte Ausgestaltungen der sonderpädagogischen Berufsrolle: Eine zur Rolle

der Regelschullehrkräfte weitestgehend kongruente (I_1), eine Kombination aus Unterricht im Co-Teaching mit weitestgehend identischen Aufgaben von Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft sowie Arbeitsschwerpunkten in der Unterrichtsentwicklung (I_6), schließlich eine Kombination aus administrativen, koordinativen, beratenden und unterrichtlichen Aufgaben in der Position eines Inklusionskoordinators (I_4).

Auch in Alberta lassen sich drei übergeordnete Rollen sonderpädagogischer bzw. sonderpädagogisch-orientierter Lehrkräfte herausstellen, allerdings in insgesamt sieben Interviews.

Die erste betrifft die Gruppe der *Classroom Support Teacher*. Die Interviews (I_12, 13, 14, 16, 17) mit den CSTs sind – die Arbeitsfelder und -schwerpunkte betreffend – untereinander konsistent. Das grundsätzliche Arbeitsprofil ähnelt dem der *Educational Support Teacher* in New Brunswick (AuCoin et al., 2020; Köpfer, 2013; Porter, 1991). Sie bewegen sich damit ebenfalls in Übereinstimmung mit der offiziellen Aufgabenbeschreibung der *Learning Coaches* (Alberta Education, 2011).

Die CSTs zeichnen sich durch folgende Merkmale aus: (a) ein deutlich verringertes Lehrdeputat, d.h. nur einen geringeren Anteil an eigener Unterrichtsgestaltung, (b) Beratung und Hilfestellung der Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung mit Fokus auf Schüler:innen mit SEN bzw. IPPs, (c) Pflege kollegialer Beziehungen und Aufbau schulinterner Kooperation, (d) Übersicht, Dokumentation und Evaluation von Förderplänen aller Schüler:innen mit SEN, (e) Intervenieren, sofern IPP-Planung und -Umsetzung nicht entsprechend eingehalten werden, (f) Koordination von personellen und sachlichen Hilfsmitteln, d.h. insbesondere die schulinterne Koordination und Anleitung von EAs, die Koordination der Einbindung schulexterner Spezialist:innen sowie die Beschaffung sachlicher Hilfsmittel wie Hörgeräte oder die Einrichtung von Ruheräumen. Eine Besonderheit liegt zudem in dem dialektischen Verhältnis zwischen Unterstützung und Expertisevorsprung, welches die Position der CSTs und teilweise auch der LC kennzeichnet und interaktional aufgelöst wird (s. Abschnitt 9.4.3, 9.4.4 und Abschnitt 10.3).

Das Aufgabenspektrum der interviewten Lehrkraft mit einer Position als *Learning Coach* ist davon nochmals unterschieden.

Während die schulinterne, aber unterrichtsexterne Unterstützungsrolle bei den CSTs deutlich erkennbar ist, changiert die Rolle einer LC stärker zwischen sonderpädagogischer Ausrichtung (*support inclusion*), didaktischer Leitung (Förderung von *literacy* und *numeracy* für alle Schüler:innen) und JHST. Das Lehrdeputat ist reduziert, aber nicht so stark wie bei den CSTs und wird von der LC für verschiedene Zwecke genutzt (z.B. eigene Unterrichtsvorbereitung, Beratung, Organisation von Fortbildungen, situative Unterrichtsunterstützung/“Check-Ins“,

Vertretungsunterricht, I_15, P. 8). Die Position einer LC kann zudem zwischen den Lehrkräften der Schule wechseln (I_10, P. 24). Koordination externer Dienstleistungen oder EAs sind keine vorrangigen Aufgaben dieser Unterstützungslehrkraft, auch die Förderplanung verläuft eher arbeitsteilig zwischen allen Lehrkräften als alleinig über die LC. Allerdings verfügt die LC im Zweifelsfall über förderplanbezogene Expertise und ist zudem das Bindeglied zwischen Inklusion auf Unterrichts-, Einzelschul- und Distriktebene (I_15, P. 38). Damit nimmt sie didaktische Impulse von Distriktebene auf und trägt zu deren Umsetzung auf Einzelschul- und Unterrichtsebene bei. Das Tätigkeitsspektrum der LC ist also verglichen mit den CSTs näher an dem eines JHSTs und weniger auf Förderplanung und Beratung ausgelegt. Es besteht im Kern aus einer Unterstützung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, setzt aber eine Grenze zu *Special Education* (I_15, P. 55-58).

Diese Grenze zeigt sich in der dritten Form der sonderpädagogischen Berufsrolle, die sich in Interview elf zeigt. Die interviewte SET ist vorrangig für Unterricht zuständig, der im Team mit einer weiteren Lehrkraft und sechs EAs umgesetzt wird. Da das rahmende Curriculum fehlt, bilden Reflexion und experimentelle Unterrichtsentwicklung einen Großteil der Aufgaben, ebenso wie die Zusammenarbeit mit Eltern oder externen Akteuren (I_11 P. 22/32-34, P. 82). Die SEN-Lehrkraft nimmt an ihrer Schule eine starre Grenze zwischen dem regulären Unterricht und ihrer Lerngruppe wahr. Diese zeigt sich in der mangelnden Bereitschaft der JHSTs, Schüler:innen des SCCs für bestimmte Stunden in ihren Unterricht aufzunehmen (ebd., P. 78). Begründet wird sie mit einer ohnehin stark leistungsheterogenen Lerngruppe in der *Junior-High-School* (I_11, P. 80).

Damit ergibt sich auch in den hier als sonderpädagogisch eingeordneten Lehrkräften in Alberta ein deutlicher Bruch zwischen *inclusive* und *special education*. Während die Rolle in inklusiven Settings beratend, koordinierend und teils administrativ ausgelegt ist, bilden Unterricht, Elternarbeit und teamförmige Kooperation den Schwerpunkt in segregierten *special education* Settings.

Erkennbar ist im binationalen Vergleich also ein durch die jeweilige Position vorgeprägtes Aufgabenspektrum der sonderpädagogisch orientierten Lehrkräfte. Speziell der Unterrichtsbezug ist ein entscheidendes Kriterium für die Rollengestaltung der sonderpädagogischen Lehrkräfte, ihrer Sichtweise und teilweise auch der Erwartungen von anderen Bezugsgruppen an die sonderpädagogischen Lehrkräfte.

Schließlich finden sich in NRW und Alberta fallbezogen sowohl fließende als auch starre Grenzen zwischen Regelschul- und Sonderpädagogik. Diese werden in Alberta allerdings nicht

durch Unterschiede in der universitären Ausbildung gesetzt, sondern durch den Arbeitskontext bzw. die berufliche Position. Die Grenze zwischen der SET und den inklusiven Klassen verläuft sehr starr, die zwischen CSTs und JHSTs durch das niedrige Deputat und die außerunterrichtliche Verortung relativ starr und die zwischen LC und den JHSTs sehr fluid. Ähnlich verhält es sich in NRW: Die Sonderpädagogin in Interview eins arbeitet weitestgehend generalisiert, die Sonderpädagogin in Interview sechs in einer Mischform aus Co-Teaching und didaktischer Leitung und der Inklusionskoordinator als eine Art zweiter Schulleiter für sonderpädagogische Fragen bei flexiblen Einsätzen im Gemeinsamen Unterricht.

10.2.3 Rolle der Assistenzkräfte im binationalen Vergleich

Die Rolle bzw. die Aufgabenbereiche von Assistenzkräften wiesen im vorliegenden Sample ebenfalls Unterschiede im binationalen Vergleich auf: Diese bestehen im Kern darin, dass in Alberta zumindest in den JHS-Jahrgängen vermehrt flexible Einsatzformen von EAs berichtet wurden (z.B. als Klassenassistenz), während in NRW ein einzelfallbezogener Einsatz von Assistenzkräften überwog.

Allerdings muss auch hier die Aufteilung der Assistenzkräfte in MPT-Kräfte und Schulbegleitung in NRW berücksichtigt werden. Auch wenn es Schnittmengen zwischen beiden Berufsgruppen gibt, sind MPT-Kräfte mit mehr Kompetenzen ausgestattet und unterliegen höheren Qualifikationsansprüchen (Grüter et al., 2022; Kottmann et al., 2024; Meusel et al., 2024). Immer waren sie mit Bezug zu Schüler:innen mit SPF eingesetzt, allerdings in leicht wechselnder Funktion. In einem Fall im Unterricht (I_6), allerdings ohne nähere Aufgabenbeschreibung. In zwei anderen Fällen (I_18, I_20) werden MPT-Kräfte besonders im Zusammenhang mit der Schulsozialarbeit und dem schulinternen Beratungsteam erwähnt. Letzteres ist auf die Beratung von Schüler:innen ausgelegt und besteht aus Schulsozialarbeiter:innen, Lehr- und MPT-Kräften. Die wenigen Passagen, welche Aufgaben von MPT-Kräften thematisieren, stützen deren Wahrnehmung zwischen Sonderpädagogik bzw. Unterrichtsunterstützung und Schulsozialarbeit (Grüter et al., 2022, Meusel et al., 2024). Insgesamt wurden MPT-Kräfte allerdings wenig und eher oberflächlich durch die interviewten Lehrkräfte thematisiert.

Binationale Unterschiede ergeben sich zum einen in der *Einsatzform* von Assistenzkräften (im Sinne der Betreuungsrelation S:S-Assistenz). Schulbegleitungen wurden von Lehrkräften in NRW meist als Einzelfallhilfe beschrieben (I_1, I_2, I_5, I_6, I_18, I_20), in zwei Fällen waren sie für jeweils zwei Schüler:innen zuständig (I_7, I_19). Diese 1:2-Betreuung wird in einem Fall kritisiert, auf Personalmangel zurückgeführt und dementsprechend nicht pädagogisch

begründet (I_7, P. 51). Im zweiten Fall ist die 1:2-Betreuungsrelation ebenfalls pragmatisch begründet, wird allerdings nicht problematisiert (I_19, P. 48). Zwar betonen einige Lehrkräfte, dass sich eine 1:1-Betreuung im Idealfall öffnet und die Schulbegleitung für andere Schüler:innen sowie die Lehrkräfte ansprechbar ist (z.B. I_1, P. 82, I_20, P. 38); dennoch wurde in keinem Interview in NRW von einer Einsatzform als Klassenassistenz oder in flexibler Form berichtet, wie sie derzeit in verschiedenen Kontexten erprobt und genutzt werden (Jürgens et al., 2024). Die *pädagogische Rolle* ergibt sich besonders aus dem Unterstützungsbedarf der Klient:innen und umfassen zu großen Teilen Alltags-, Strukturierungs- und Motivationshilfen (18 Kodierungen). Teilweise wird die Bedeutung als Bindungsperson für die oder den betreute:n Schüler:in hervorgehoben (I_18, P. 16/22), sowie eine Funktion als Vermittler:in oder Übersetzer:in im Sinne eines „Runterbrechens“ von Unterrichtsaufträgen (I_20, P. 36).

Dementsprechend lesen sich die von Lehrkräften in NRW hervorgehobenen bzw. als wünschenswert empfundenen Eigenschaften von Schulbegleitungen. Neben einem pädagogischen Taktgefühl (Heinrich & Lübeck, 2013), nach Blickkontakt Entscheidungen im Sinne von Lehrkraft und Klient:in zu treffen (I_1, P. 82) sowie eine angemessene professionelle Distanz zu halten (I_19, P. 126), werden Engagement im Unterricht und Interesse am Lerngegenstand positiv hervorgehoben (I_2, I_18, I_20).

Die Beschreibung von Interesse am Lerngegenstand und individuellem Engagement weist dabei Ähnlichkeiten zu den Erwartungen an Schüler:innen auf. Gelingensbedingungen für einen Einsatz von Assistenzkräften sind darüber hinaus die persönliche Passung zwischen Klient:in und Schulbegleitung, die vorliegende Qualifikationen der Schulbegleitung sowie teilweise auch die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in (I_5). Der letzte Aspekt ist dabei besonders interessant: Die interviewte Lehrkraft betont, dass eine gute Beziehung der Lehrkraft zu der oder dem durch eine Schulbegleitung betreuten Schüler:in darüber mitentscheide, wie und ob die Schulbegleitung einen pädagogischen Zweck im Klassenraum erfülle. Eine gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in mache eine Schulbegleitung – in diesem Fall – überflüssig (ebd.).

Wie im Forschungsstand beschrieben (s. Abschnitt 5.4) wird der Einsatz von Schulbegleitungen (bzw. von *Paraprofessionals*) besonders als Einzelfallhilfe in inklusiven Settings kritisch gesehen (Blatchford & Webster, 2015; Giangreco, 2021; Heinrich & Lübeck, 2013; Lübeck, 2019). Demgegenüber heben die interviewten Lehrkräfte Vorteile einer Schulbegleitung als Einzelfallhilfe hervor: Diese bestehen in einer im Idealfall herausgehobenen Bindung zu den jeweils betreuten Schüler:innen sowie einer fächerübergreifenden, den gesamten Schultag umfassenden Betreuung. Dadurch verfügen Schulbegleitungen über eine im Erfolgsfall vertrauensvolle

Bindung zu den betreuten Schüler:innen und ermöglichen einen stärker ganzheitlichen Blick auf einzelne Schüler:innen (I_20, P. 34).

Beides lässt sich über Absprachen vermittelt pädagogisch-didaktisch für die Lehrkräfte nutzbar machen: So z.B. in der Gewährung von Pausen oder Anpassung von Arbeitsmaterial (I_20, P. 34, 36). Zudem verfügen Schulbegleitungen teilweise über regelmäßigen Kontakt zu den Eltern der betreuten Schüler:innen und werden auch hier als Vermittler gesehen und genutzt (ebd.). Inhaltlich wurden solche Passagen aber nicht weiter ausstaffiert, die Elternarbeit von Schulbegleitungen scheint sich aber auf Alltägliches zu beziehen. Ähnliche Befunde berichten auch Blasse et al. (2019, 2021).

Lehrkräfte in NRW betonen ihre pädagogisch-didaktische Hauptverantwortung für die durch Schulbegleitungen betreuten Schüler:innen (z.B. I_1, P. 70). Gleichzeitig zeigt sich in manchen Fällen ein eingespielter Rückgriff auf externe Differenzierung als Aufgabe der Schulbegleitung (I_6, P. 83, I_7, P. 51), der pädagogisch durch die herausgehobene Bindung zwischen Schulbegleitung und Assistenz sowie dem Ruhebedürfnis des Klienten gerechtfertigt wird. Die Problematik, in solchen Fällen Verantwortungsgrenzen in didaktischer und pädagogischer Hinsicht zu wahren, wird von den interviewten Lehrkräften nicht thematisiert.

In Alberta werden Assistenzkräfte (hier ausschließlich EAs) variabler und in Übereinstimmung mit offiziellen Rollenbeschreibungen eingesetzt (ATA, 2000/2023). Sie sind die einzige, konstant unterrichtsinterne Unterstützung für JHSTs. In neun von zehn Interviews wurden die Lehrkräfte von einem oder mehreren EAs direkt unterstützt oder waren Unterstützungslehrkräfte für deren Koordination sowie ihre pädagogische Anleitung verantwortlich (Ausnahme ist I_9).

EAs sind in der Regel befristet für ein Schuljahr einer Schule zugewiesen und werden vor Ort entweder einzelnen Schüler:innen zugeordnet (I_12, I_13, I_14, I_16, I_17) oder arbeiten als Klassenassistenten (I_8, I_10, I_15). Dabei gilt insgesamt die Philosophie, ab den Jahrgangsstufen 7-9 Unterstützung durch EAs nur in Ausnahmefällen als Einzelbetreuung zu organisieren. Arbeitsgeber waren die jeweiligen Schuldistrikte. Die befristete und teilweise schulexterne Anstellung sind dabei Gemeinsamkeiten in Alberta und NRW – auch wenn in NRW die Arbeitgeber von Schulbegleitungen oft schulexterne Sozialdienste sind, in Alberta wiederum schulische Institutionen wie die Schuldistrikte oder die Schulen selbst.

Da die Interviews 12-14 sowie 16 und 17 an sog. Pre-K-8 Schulen vorgenommen wurden, finden sich hier auch die meisten Angaben zum Einsatz von EAs als Einzelbetreuung. Aus Perspektive der CSTs sind EAs eine rare Ressource, die sie so effizient wie möglich einzusetzen versuchen. Eine Methode ist hier das „piggybacking“: Die EAs werden dabei vorwiegend für

eine:n Schüler:in eingesetzt, gleichzeitig unterstützen sie noch einen oder wenige weitere Schüler:innen mit etwas geringerem Unterstützungsbedarf, aber keinem offiziellen Anrecht auf EA-Unterstützung (I_17, P. 46). Die Zuweisung erfolgt hier nicht formell für zwei Schüler:innen, sondern informell nach Betreuungsbedarf in den Klassen. Konkretere Aufgabenbeschreibungen in Einzelbetreuungsrelationen werden dabei nicht vorgenommen.

Zwei Einsatzformen werden in Alberta genannt, die in NRW fehlen. Da fünf Interviews an Schulen mit integrierter Vorschule (*Kindergarten*) geführt wurden, finden sich hier die EA-Einsatzformen *Frühförderung* und *Sprachförderung*, die sich besonders auf den Vorschulbereich fokussieren.

Bestätigen lassen sich flexible Einsatzformen von Assistenzkräften in den *Junior-High-School*-Jahrgängen (I_8, I_10, I_11, I_15). Hier arbeiten EAs zwar auch mit Bezug zu Schüler:innen mit IPP, allerdings flexibel und in Abhängigkeit von den Bedarfen der JHS-Lehrkräfte.

Ein flexibler Einsatz heißt dabei auch, dass die Unterrichtsgestaltung der JHS-Lehrkräfte über Aufgaben der EAs in bestimmten Unterrichtsphasen entscheidet. Hierzu zählen Einzel- oder Kleingruppenbetreuung, Arbeit mit einer größeren, leistungsstarken Gruppe von Schüler:innen, oder flexible Unterstützung aller Schüler:innen. Gleichzeitig wird aber die Hierarchie in dieser Kooperationsbeziehung betont: Lehrkräfte treffen schlussendlich Entscheidungen, denen sich die EAs fügen sollten (I_15, P. 74, I_10, P. 26, I_8, P. 44).

Eine Parallele zu NRW betrifft die Adressierung der EAs, die auch in Alberta in einigen Passagen Ähnlichkeiten zur Anleitung von Schüler:innen aufweist. Die Unterrichtsführung und Aufgabenstellung der Lehrkraft ist dabei so gestaltet, dass sie Schüler:innen als auch EAs instruiert (z.B. I_10, P. 26). Einige Aussagen deuten zudem auf eine Rolle als „verlängerter Arm“ der Lehrkraft hin, z.B. hinsichtlich der Weitergabe schulischer Informationen an die Eltern einzelner Schüler:innen (I_8, P. 42).

Der Einsatz als Klassenassistenz mit einer direkten Anstellung an der Schule nach Bedarf der Lehrkraft entspricht dabei am deutlichsten einer inklusiven Unterstützung – auch wenn dadurch eine kontinuierliche, fächerübergreifende Unterstützung einzelner Schüler:innen verlorengelht, da die EAs Klassen (*homerooms*) zugeordnet sind und nicht einzelnen Schüler:innen (I_8, P. 124).

Zugleich verändern sich durch eine klassenbezogene Einsatzform die „Stabilisierungserfordernisse“ (Blasse et al., 2021, S. 196), zu denen EAs jeweils beitragen. Im Falle von Schulbegleitungen wurden diese besonders in einer Zuordnung der Assistenzkräfte zum sonderpädagogischen Aufgabenfeld beschrieben, welches seinerseits der Aufrechterhaltung einer regelschulpädagogischen Ordnung nachgeordnet ist. Sofern Assistenzkräfte einen tatsächlich inklusiven

Unterricht unterstützen, in welchem eine JHST eine ungeteilte Lerngruppe unterrichtet, stabilisieren sie entsprechend keine sonderpädagogischen Aufgaben mehr, sondern Erfordernisse eines adaptiven, gemeinsamen Unterrichts. Voraussetzung hierfür ist allerdings – wie in Interview acht oder 15 – eine hinreichend inklusionserfahrene Lehrkraft sowie entsprechend qualifizierte EAs.

Im Falle des SCCs (I_11) sind die Aufgaben der EAs ebenfalls variabel gehalten, hängen von der Beziehung zu einzelnen Schüler:innen sowie vom jeweiligen Unterrichtsgegenstand ab. Hier kann es sein, dass je nach Unterrichtsgegenstand eine Assistenzkraft für die Unterrichtsgestaltung leitend ist – wenn sie z.B. vom Thema „Häkeln“ mehr versteht als die hauptverantwortlichen Lehrkräfte.

Bezüglich der Rolle von Assistenzkräften in NRW und Alberta lässt sich hier also festhalten:

- 1) In NRW überwiegt ein Einsatz als Einzelbetreuung, in zwei Fällen als 1:2-Betreuung; demgegenüber zeigt sich in Alberta je nach Schulform und Unterrichtssetting eine höhere Spannweite in den Unterrichtsformen; diese entspricht der übergeordneten Steuerungsphilosophie, EAs nur im Primarbereich als Einzelbetreuung einzusetzen, im Sekundarbereich vorwiegend in Form von Klassenassistenz. Dadurch werden Stigmatisierungs-, Abhängigkeits- und Stabilisierungseffekte tendenziell unterbunden, sodass der Einsatz bzw. die Rolle von Assistenzkräften in den JHS-Jahrgängen in Alberta als inklusionssensibler gewertet werden kann.
- 2) Pädagogische Aufgaben von Assistenzkräften in NRW liegen in den Bereichen der Alltagshilfen (Strukturierung, Motivation, Regulation) sowie dem Bindungsaufbau – Aufgaben richten sich insgesamt nach den Bedürfnissen der betreuten Schüler:innen; in Alberta werden Aufgaben weniger als feststehende beschrieben, besonders für die EAs als Klassenassistenz ergeben sich eine Vielzahl von Aufgaben, die von den jeweiligen Unterstützungsbedürfnissen der Lehrkräfte abhängen. Aufgabenspektren sind in Alberta also flexibler gestaltet, besonders auf JHST-Ebene.
- 3) In NRW und Alberta heben Lehrkräfte Eigenschaften an Assistenzkräften positiv hervor, die auch für Schüler:innen wünschenswert sind (Interesse, aktive Beteiligung); auch die Anleitung der Assistenz erfolgt teilweise parallel zur Anleitung der Lerngruppe.
- 4) Trotz der im binationalen Vergleich insgesamt flexibleren Einsatzformen der EAs im Sekundarstufenbereich in Alberta zeigt sich subtile Kritik an den vorliegenden Qualifikationen der EAs sowie an den Einstellungsmodalitäten (I_11, P. 48 I_16, P. 54); über die Qualifikation hinausgehende Gelingensbedingungen werden eher in NRW

thematisiert und umfassen insbesondere die Beziehung zwischen Schüler:innen und Assistenz, aber auch die Beziehung zwischen Lehrkraft und begleiteten Schüler:innen.

10.2.4 Rollen weiterer beruflicher Akteure im binationalen Vergleich

Die Kategorie *weitere berufliche Akteure* erfüllte im Forschungsdesign zwei Funktionen: Sie bündelt mit Schulsozialarbeit, spezialisiertem Personal und der Schulleitung bzw. dem Schulleitungsteam Berufsgruppen und schulintern herausgehobene Positionen, die weniger (dauerhaften) Unterrichtsbezug als Lehr- oder Assistenzkräfte aufweisen (Grüter et al., 2022; Kullmann et al., 2014b; Neumann et al., 2021), denen aber trotzdem potenziell hohe Bedeutung für die Bearbeitung fallbezogener Herausforderungen (Schulsozialarbeit) oder die inklusive Schulentwicklung insgesamt (Schulleitung) zukommt; zudem ist die Kategorie explorativ ausgelegt, sodass die Kategorie für diverse weitere Berufsgruppen offen ist und Unterschiede im binationalen Vergleich sichtbar machen kann. Dementsprechend hoch ist aber die Variabilität der berichteten Aufgaben bzw. Rollenbeschreibungen beruflicher Akteure innerhalb der Kategorie.

Innerhalb der Oberkategorie wurde die *Schulsozialarbeit* als Unterkategorie am häufigsten thematisiert. Wie schon in Abschnitt 9.1 herausgestellt, wird der Schulsozialarbeit in NRW unterschiedliche Bedeutung beigemessen. Sie wird von den interviewten Lehrkräften oftmals mit der Vignette „Alex“, also externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und schwierigen familiären Verhältnissen verbunden (z.B. I_1, P. 104-108, I_3, P. 103/104, I_20, P. 86/88).

Darüber hinaus arbeiten Schulsozialarbeiter:innen teilweise in externer Differenzierung als Teil von Doppelbesetzungen (I_4, P. 16). Sie übernehmen zudem federführend Beratungsaufgaben als Teil eines schulinternen Beratungsteams (I_18, P. 8/46, I_19, P. 140) mit Fokus auf Beratung einzelner Schüler:innen und Familien (ebd., P. 100). Darüber hinaus werden pädagogische Angebote wie Sozialtrainings (I_18, P. 46, I_2, P. 122) sowie die Bedeutung der Schulsozialarbeit als zusätzliche Bindungsperson für alle Schüler:innen hervorgehoben (I_18, P. 129/130). Das pädagogische Potenzial der Schulsozialarbeit wird dabei durch eine andere berufliche Sozialisation, besonders aber durch die Befreiung vom schulpädagogischen Bewertungsdruck begründet (I_20, P. 92).

In Alberta wurden drei berufliche Positionen als Schulsozialarbeit gewertet: *Family School Liaison Worker* (FSLW), *Counsellors* und *Support Worker*. Die Berufsgruppen unterscheiden sich dabei vom berichteten Ausbildungshintergrund, haben aber alle eine unterstützend-beratende und vernetzende Funktion, die über die Schule hinausgeht.

Insgesamt werden diese Berufsgruppen häufiger in Reaktion auf die Vignette „Anna“ genannt, die Introvertiertheit und starke Lernschwierigkeiten schildert. Die mit der Schulsozialarbeit

vergleichbaren Berufsgruppen übernehmen dabei die Beratung der Eltern, z.B. durch Vermittlung zu weiteren, außerschulischen Dienstleistungen (I_10, P. 49/53 I_12, P. 66) und sind pädagogisch in den Umgang mit bestimmten Verhaltensauffälligkeiten wie Ängstlichkeit involviert (I_12, P. 62, I_15, P. 68, I_16, P. 32). So können sie Teil eines *Learning Teams* sein, welches *Behavior Plans* für einzelne Schüler:innen entwickelt (I_10, P. 49). Schulsozialarbeiter:innen sind dabei nicht durchgehend an einer Schule vertreten, sondern an einzelnen Tagen oder nach Bedarf, daher wird dem Bindungsaufbau gegenüber der Beratung und außerschulischen Vernetzung weniger Bedeutung zugeschrieben (I_12, P. 100, I_17, P. 42).

Spezialisiertes Personal bildet einen deutlichen Unterschied zwischen NRW und Alberta. Es kommt in NRW lediglich in einer Passage zur Sprache, die sich inhaltlich um die Kooperation mit einer nahegelegenen Kinder- und Jugendpsychiatrie zentriert (I_6, P. 149) – ohne, dass deren Aufgaben konkretisiert würden. In Alberta hingegen sind mit Ergotherapeut:innen (*occupational therapists*), Logopäd:innen (*speech support*) nicht näher definierter *behavioral supports* oder Therapeut:innen mehr spezialisierte Berufsgruppen in die Bearbeitung fallbezogener Herausforderungen involviert (I_11, P. 22, I_16, P. 16), teilweise mit Beobachtungsaufträgen, die dann in Rücksprache mit den Lehrkräften in Fördermaßnahmen übersetzt werden (ebd., P. 54, I_13, P. 24, I_16, P. 46). Speziell die Ergotherapie wird dabei bei Schwierigkeiten in der Selbstregulierung – wie sie in den Vignetten David oder Alex beschrieben werden – als wichtige Berufsgruppe genannt (I_13, P. 26/64, I_16, P. 16).

In einem Fall wird zudem ein:e Schulpsycholog:in als Teil des Schulpersonals erwähnt, die Schüler:innen z.B. bei stark ausgeprägten Ängsten hilft (I_16, P. 28). Die Schulpsychologie arbeitet dabei mit den oben erwähnten *support worker* als Unterstützung (I_16, P. 32). *Support worker* haben dabei eine kürzere Ausbildung (4 Jahre Studium), übernehmen eher pädagogische Aufgaben, sind aber öfter an der Schule anwesend; Psycholog:innen haben eine sechsjährige Ausbildung, arbeiten stärker beratend-vermittelnd, übernehmen formelle Aufgaben, sind aber nur einmal wöchentlich an der Schule anwesend (ebd.). Fallbezogen können alle spezialisierten beruflichen Akteure z.B. in die Elternarbeit bei häuslicher Gewalt involviert sein (I_16, P. 40, I_17, P. 56). Da diese Berufsgruppen aber nur zu gewissen Zeitkontingenten an den Schulen sind, ist die Priorisierung von Schüler:innen, mit denen der oder die Therapeut:in arbeitet, Aufgabe der Unterstützungslehrkräfte (I_16, P. 46, I_17, P. 26).

Die spezialisierten Akteure sind dabei Teil eines auf Ebene des Schuldistriktes angestellten *Professional Learning Services Team* („PLS team“, I_17, P. 20). Speziell in dieser Hinsicht

sind also in Alberta deutlich mehr berufliche Akteure in die fallbezogene, multiprofessionelle Kooperation involviert.

Aussagen über die Rolle der Schulleitung bzw. des Schulleitungsteams finden sich ebenfalls vorwiegend im Alberta-Sample. Aussagen über die Schulleitung stammen in NRW aus Interview vier und 19: Der interviewte Inklusionskoordinator (I_4) arbeitete grundsätzlich in der schulinternen Umsetzung sonderpädagogischer Förderung „eng“ mit der Schulleitung zusammen (I_4, P. 4) und diese sei zudem an der Anbahnung von Beratungsgesprächen beteiligt (ebd., P. 36/38). An anderer Stelle (I_19) wird die Schulleitung als letzte Instanz bei kollegialen Konflikten beschrieben (I_19, P. 142/144).

In den Interviews mit den JHSTs in Alberta nimmt diese Akteursgruppe verschiedene Rollen ein: Das Schulleitungsteam übernimmt hier Aufgaben, die sonst einer Unterstützungslehrkraft zukommen würden. Darunter fallen z.B. situative Hilfestellungen für einzelne Schüler:innen wie das Vorlesen von Tests (I_8, P. 38), Förderplanarbeit (P. 90/92) oder die Elternarbeit (P. 96). In Interview zehn wird besonders die Rolle der Schulleitung bei der Entscheidung für oder gegen formal vorgegebene Kooperationskorridore betont (I_9, P. 14/86). Zudem ist das Schulleitungsteam bei aggressivem Verhalten einzelner Schüler:innen involviert (P. 72/74). In Interview elf betont die interviewte Lehrkraft, dass die Schulleitung in die Erstellung von IPPs und *Behavior Intervention Plans* involviert ist (I_10, P. 39/47) und zudem die Einhaltung von Verhaltensplänen außerhalb der Klassenräume Aufgabe der Schulleitung ist (I_10, P. 53). Externe Differenzierung bei aggressivem Verhalten wird auch an anderer Stelle betont (I_12, P. 96, I_17, P. 56).

Weiter werden Entscheidungen über EAs teilweise in Kooperation zwischen Unterstützungslehrkräften und Schulleitung getroffen, sowohl den innerschulischen Bedarf betreffend (I_15, P. 70) als auch die innerschulische Zuweisung zu Klassen und einzelnen Schüler:innen (I_17, P. 32/46). Schließlich ist die Schulleitung auch in Alberta in die Vermittlung und Lösung kollegialer Konflikte involviert (I_17, P. 28).

In Alberta wurde zudem auf die Rolle von Inklusionskoordinatoren auf Ebene der Schuldistrikte verwiesen. Diesen obliegt die Überwachung und Unterstützung der einzelschulischen Umsetzung von Inklusion, die meist über die CSTs vermittelt ist (I_16, P. 46). CSTs können sich zudem an diese Akteursgruppe wenden, wenn aus ihrer Sicht die Förderung einzelner Schüler:innen nicht angemessen umgesetzt wird (s. Abschnitt 8.4.4, I_17, P. 26). Zudem ist der *Superintendent* eines Schuldistrikts bei Schulverweisen involviert (ebd., P. 56). Insgesamt wird

speziell den Inklusionskoordinatoren (*inclusive education coordinator*) und dem *Superintendent* eines Distrikts eine hohe Bedeutung in der inklusiven Schulentwicklung zugeschrieben (I_17, P. 64). Vergleichbare Bedeutung kommt der Ebene der Bildungssteuerung (z.B. Akteuren der Bezirksregierungen) in NRW nicht zu.

Schließlich wurde in Alberta eine Bibliothekarin als Unterrichtsunterstützung benannt (I_8, P. 52/60) und in NRW ein schulexterner Sozialdienst, der ebenfalls Personal zur Unterrichtsunterstützung zur Verfügung stellen kann (I_2, P. 78-82). Zudem sind teilweise *social services* in Alberta bei Fällen häuslicher Gewalt involviert (I_9, P. 84), die ähnlich wie das Jugendamt in NRW organisiert sind.

Damit ergeben sich tendenziell Gemeinsamkeiten in den Aufgaben der *Schulsozialarbeit*, Unterschiede aber bei der Beschreibung der *Schulleitung* bzw. des Schulleitungsteams, des *spezialisierten Personals* und der *Akteure der Schulverwaltung*. Letztgenannte Akteursgruppen werden in NRW kaum thematisiert, in Alberta vereinzelt, aber mit teils erheblichem Einfluss auf die Gestaltung von Unterricht (I_15, P. 38) und Kooperation (I_9, P. 86).

10.3 Rollendifferenzierung im binationalen Vergleich

Die qualitativen Befunde in dieser Arbeit zeigen bisher, dass multiprofessionelle Kooperation in NRW und Alberta stark von den jeweils organisatorisch vorgegebenen Positionen der beruflichen Akteure abhängig ist. Kernunterschiede zwischen NRW und Alberta lassen sich dabei wie folgt zusammenfassen:

- 1) Ein „enges“, integratives Verständnis von inklusiver Bildung in NRW gegenüber einem „weiten“, diversitätsorientierten Verständnis inklusiver Bildung in Alberta sowie ein historisch früheres Bekenntnis zu einer menschenrechtlich fundierten Umsetzung von Inklusion in Alberta.
- 2) Eine größere Spezialisierung durch ein eigenes Lehramt sonderpädagogische Förderung in NRW gegenüber einer größeren Entspezialisierung des Lehramtes hinsichtlich *Special Educational Needs* in Alberta.
- 3) Diagnostik als Distinktionsmerkmal zwischen sonder- und regelschulpädagogischen Lehrkräften in NRW gegenüber einer Spezialisierung in der Förderdiagnostik durch schulexterne Psycholog:innen in Alberta.
- 4) Eine insgesamt höhere Spezialisierung in multiprofessioneller Kooperation bezüglich schulexterner Akteure in Alberta gegenüber einer schulintern höheren Verfügbarkeit beruflicher Akteure mit Unterrichtsbezug in NRW.

- 5) Eine insgesamt stärker auf die Unterstützung „traditioneller“, solitär verantworteter Unterrichtsdurchführung in Alberta, bei stärkerer Öffnung des Unterrichts für Co-Teaching/Doppelbesetzungen im Unterricht in NRW.
- 6) Kleinere Einzelschulsysteme und eine engmaschigere Bildungssteuerung („Alignment“, Sliwka & Klopsch 2018, S. 253) durch Schuldistrikte in Alberta gegenüber großen Gesamtschulsystemen in NRW, in denen Akteure der Schulverwaltung nicht thematisiert werden.

Hinzu kommt – allerdings als binationale Gemeinsamkeit – die Varianz in der Rollengestaltung beruflicher Akteure je nach einzelschulischen Ausgangsbedingungen (wie z.B. dem gewählten Inklusionskonzept in NRW oder der Abdeckung mit pädagogisch orientiertem Personal in Alberta). Insgesamt ist die Rollenausgestaltung also durch die jeweils strukturell und organisatorisch überformten Berufspositionen erklärbar. Dabei wurden bisher allerdings drei Aspekte nicht thematisiert: Erstens die Differenzierung dieser Positionen selbst, zweitens interaktionale Aspekte der Rollendifferenzierung und damit drittens verknüpft Bereiche diffuser bzw. unklarer Zuständigkeiten. Interaktionale Aspekte der Rollenklärung kamen peripher in der Darstellung sonderpädagogischer Berufsrollen zum Tragen, da diese wiederum die Rolle von Regelschullehrkräften beeinflussen und *vice versa*. Dementsprechend werden in diesem Diskussionsabschnitt die Befunde hinsichtlich vorgefundener Differenzierungsmuster eingeordnet und somit auf Forschungsfrage 3 bezogen (Welche Differenzierungsmuster von Rollen- und Verantwortungsbereichen zeigen sich zwischen den Akteuren im binationalen Vergleich?).

Die Differenzierung der Berufspositionen selbst lassen sich unter den in Abschnitt 5.1 dargestellten Merkmalen der Rollendifferenzierung *Funktionalität*, *Repräsentativität* und *Vertretbarkeit* interpretieren. Diese treffen für die in beiden Ländern geführten Interviews je nach Berufsgruppe und einzelschulischen Voraussetzung in jeweils unterschiedlichem Maße zu. Darüber hinaus wurden im Forschungsstand verschiedene Ansätze zur Rollendifferenzierung in multiprofessionellen Teams bzw. Akteurskonstellationen vorgestellt (s. Abschnitt 4.6). Diese erstrecken sich zudem auf die drei Einsatzformen sonderpädagogischer Lehrkräfte bzw. „Services“ (s. Abschnitt 4.3.1). In diesem Diskussionsabschnitt werden Befunde zur Rollengestaltung mit den Begriffen der im Forschungsstand aufgegriffenen Differenzierungsmuster verknüpft.

Idealtypische Differenzierungsmuster wie die sonderpädagogischen „Services“ (Grummt, 2019; Reiser, 1998) ergeben sich der Theorie nach durch die Erfordernisse eines ableistisch geprägten Regelschulsystems, dem eine medizinisch-defizitorientierte Diagnostik von Norm

und Abweichung zugrunde liegt. Die unterschiedenen Dienstleistungen der Sonderpädagogik richten sich demnach erst sekundär an eine bestimmte Gruppe von Schüler:innen und primär nach Entlastungserfordernissen des Regelschulsystems. Der sonderpädagogischen Berufsrolle liegt also inhärent eine funktionale Rollendifferenzierung zugrunde, die sich z.B. in der strukturell-organisatorischen Schulformdifferenzierung und den dazu komplementären Lehramtsausbildungen zeigt. Diese Differenzierung ist in Deutschland historisch und auch gegenwärtig ausgeprägter als in Alberta.

Die funktionale Differenzierung spiegelt sich in den drei Formen der sonderpädagogischen „Services“ (organisatorisch-separierend, personalisiert-additiv, systembezogen) wider.

Auf Basis dieser funktionalen Differenzierung ergeben sich zudem Unterschiede in der Identifikation mit der jeweiligen Berufsrolle (Repräsentativität) – diese wurden explizit für sonderpädagogische Lehrkräfte (Grummt, 2019; Reiser, 1998) sowie für die Schulsozialarbeit (Widmer-Wolf, 2018) herausgestellt. Hier wäre z.B. eine „Anwaltschaft“ für bestimmte Schüler:innengruppen im Sinne eines ganzheitlichen, weniger disziplinierenden Blickes auf Lernen oder Verhalten zu nennen (ebd. S. 305).

Die drei idealtypischen Formen der sonderpädagogischen Services enthalten in unterschiedlichem Maße funktionale und repräsentationale Differenzierungen: als organisatorisch-separierende Service-Leistung sind Regelschul- und Sonderpädagogik organisatorisch funktional nach Schüler:innengruppen getrennt; als additiv-personalisierte Service-Leistung wird der Bezug zu Schüler:innen funktional und repräsentational aufrechterhalten, aber die organisatorische Trennung aufgehoben; in einem systembezogenen Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte wiederum ist die funktionale Trennung zumindest nach Bezug zu Schüler:innengruppen aufgehoben, ebenso die Identifikation mit einer bestimmten Berufsgruppe – stattdessen ist die sonderpädagogische Berufsgruppe in ihrer Funktion auf das System Schule bezogen. D.h. eine systembezogene Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte (und auch weiterer Akteure) wäre durch eine funktionale und repräsentationale Ent-Differenzierung gekennzeichnet, wie sie sich in bestimmten Formen des Co-Teachings (z.B. Teaming) oder in einer eher beratenden Position zeigen kann.

Unter diesen Begriffen lässt sich nochmals ein Blick auf die Befunde im binationalen Vergleich werfen. An dieser Stelle werden besonders die unterrichtsnahen Berufsgruppen der Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie die Assistenzkräfte fokussiert.

10.3.1 Einordnung nach Rollendifferenzierungskriterien

Wiederholt wurde die Spannweite der Aufgaben sonderpädagogischer und regelschulpädagogischer Lehrkräfte in NRW und Alberta je nach vorliegendem Inklusionsmodell oder zur

Verfügung stehender Unterstützung thematisiert. Die Einordnung in Schemata der Rollendifferenzierung fällt somit fallbezogen anders aus bzw. lässt sich nicht generalisieren.

Insgesamt sind in NRW die Rollen von Regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften zwar durch eine gewisse, teilweise auch starke Überschneidung gekennzeichnet, jedoch zeigen sich mit Diagnostik, kollegialer Beratung und förderplanbezogenen, administrativen Aufgaben relativ distinkte, nach Funktion und Bezugsgruppe gestaffelte Grenzen zwischen den Lehrämtern (Melzer & Hillebrandt, 2015; Melzer et al., 2015; Neumann et al., 2021). Die funktionale Trennung beider Lehrämter wird zudem als Umsetzungsstrategie genutzt und auch von offizieller Seite betont, während in Alberta der Abbau von *Special Education* mit dem Aufbau von *Inclusive Education* historisch einhergeht (Köpfer, 2013; Sliwka & Klopsch, 2018).

Ebenso sind Assistenzkräfte im Sinne eines vorwiegenden Einsatzes als Einzelfallhilfe in NRW stärker dem sonderpädagogischen Arbeitsfeld zugeordnet. Dieses zeigt sich also in den Berufsrollen insgesamt stärker und vor allem dauerhaft funktional getrennter als in Alberta (Blasse et al. 2019, 2022).

Zugleich zeigen sich durch das NRW-Sample durchaus Facetten einer funktionalen Ent-Differenzierung sonderpädagogischer Berufsrollen: Inklusionsklassen werden durch sonder- und regelschulpädagogische Lehrkräfte begleitet (I_20, P. 68), Unterschiede zwischen den Lehrämtern von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften hinterfragt (I_4, P. 22), sonderpädagogische Förderbedarfe werden zum Teil wieder entfernt (I_7, P. 91) und keine Berufsgruppe beansprucht abschließende Expertise oder generelle Alleinverantwortung für einen speziellen schulischen Bereich (I_4, I_7, I_18, I_19).

Regelschullehrkräfte übernehmen zudem (besonders in den Nebenfächern) Unterricht im Gemeinsamen Lernen weitestgehend ohne oder mit eher situativ-anlassbezogener sonderpädagogischer Unterstützung (z.B. I_7, P. 31, I_18, P. 4). Dabei überwiegt eine affirmative Einstellung zu Inklusion, die einen a priori Bezug zwischen Schüler:innen mit SPF und sonderpädagogischen Lehrkräften in Frage stellt (I_3, P. 28). Zudem betonen Lehrkräfte, dass auch didaktische Differenzierung von Unterrichtsmaterial von den Lehrkräften vorgenommen wird und werden sollte, welche die jeweiligen Schüler:innen durch eigenen Unterricht am besten kennen (I_7, P. 85). Dies umfasst Schüler:innen mit SPF.

Ebenso öffnen sich Assistenzkräfte für die gesamte Lerngruppe und bringen sich teils kokonstruktiv in die Unterrichtsgestaltung ein (I_20, P. 36/40).

D.h. es finden sich im NRW-Sample Elemente der Ent-Differenzierung sowohl die Funktionalität als auch die Repräsentativität betreffend zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Assistenzkräften.

Gleichzeitig basieren einige Inklusionsmodelle auf einer durchgängigen externen Differenzierung von Schüler:innen mit SPF durch sonderpädagogische Lehrkräfte (I_2–I_5), die eine funktionale Differenzierung beinhaltet. Zudem werden von sonderpädagogischer Seite Einstellungen von Regelschullehrkräften problematisiert (I_1, P. 96 I_4, P. 34). Zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften in NRW zeigen sich also Rollendifferenzierungen nach den Kriterien Funktionalität und Repräsentierbarkeit, diese sind aber brüchig bzw. durchlässig. Dieser Aspekt gilt nicht exklusiv für NRW, sondern scheint insgesamt von der Expertise in SEN-Fragen abzuhängen. Auch CSTs in Alberta berichten von „misconceptions“ über Behinderungen seitens der Regelschullehrkräfte (I_17, P. 26). Die Lehrkraft im SCC in Alberta kritisiert die ablehnende Haltung der JHSTs ihrer Schule gegenüber eigenem Unterricht von SEN-Schüler:innen am deutlichsten, begründet diese dabei aber durch die insgesamt hohe Arbeitsbelastung ihrer Kolleg:innen. Hier zeigt sich eine Grenze in den Wertevorstellungen der Sonder- und Regelschullehrkräfte, die besonders für letztere zu gelten scheint (s. Abschnitt 10.2.2). Dieser Aspekt ähnelt Einschätzungen in NRW, denen zufolge Förderschulen für den SPF Geistige Entwicklung für Schüler:innen im vergleichbaren Spektrum der *severe cognitive disabilities* als geeigneter Förderort gesehen werden (s. Abschnitt 10.2.1, 10.2.2). Hier zeigt sich tendenziell ein pädagogisch unerwünschter Entlastungseffekt spezialisierter Unterstützung, welche die Unterteilung in „eigene“ und „andere“ Schüler:innen begünstigt und eine gemeinsame, schulweit-geteilte Verantwortungsübernahme erschwert (Arndt, 2022; Lütje-Klose & Urban, 2014; Trautmann & Wischer, 2011).

Gleichzeitig zeigt sich unterschwellig, dass auch grundsätzlich systemisch orientierte Einsatzformen sonderpädagogischer Berufsrollen wie das Co-Teaching zumindest situativ in additiv-personalisierte Einsatzformen zurückfallen können (I_6, P. 82-96, Abschnitt 9.4.7). In Passagen wie diesen zeigt sich der idealtypische Charakter in der Unterscheidung der sonderpädagogischen Berufsrolle: Diese ist nicht abschließend systemisch, sondern der systemische Charakter müsste sich fortwährend aktualisieren, d.h. regelmäßig überprüft, hinterfragt und wiederhergestellt werden. Das zeigt sich auch in der Position der CSTs: Ihr Aufgabenspektrum ist zugleich auf die Unterstützung und Professionalisierung der JHST, eine angemessene, effektive Beschulung und eine formal korrekte Förderplanarbeit von Schüler:innen mit SEN ausgelegt. Damit changiert auch die grundsätzlich systemisch ausgerichtete Berufsrolle der Unterstützungslehrkräfte zwischen additiven und systemischen Elementen, zwischen Anwaltschaft für Schüler:innen im SEN-Spektrum und Professionalisierung der JHSTs.

In der Berufsrolle der Unterstützungslehrkräfte überlappen sich funktionale (Expertise in SEN-Fragen/Distribution durch Beratung), repräsentationale (Anwaltschaft für Schüler:innen mit SEN), aber auch auf Vertretbarkeit (*Tenability*) bezogene Facetten der Rollengestaltung. Denn die Hauptfunktion der Unterstützungslehrkräfte ist die Unterstützung der Regelschullehrkräfte, die erst durch einen insgesamt sehr hohen Arbeitsaufwand letzterer notwendig wird. Diesen hohen Aufwand bestätigen auch Publikationen der Lehrkräftegewerkschaft in Alberta (ATA, 2015, 2021, 2024). Der hohe Arbeitsaufwand wird dabei in Alberta nicht durch JHSTs geäußert, sondern oftmals stellvertretend von sonderpädagogisch orientierten Lehrkräften (z.B. I_13, P. 38, I_15, P. 40). Er äußert sich zudem oftmals als Kritik an den zur Verfügung stehenden (Personal-)Ressourcen oder den generell hohen Anforderungen an Lehrkräfte in Alberta (I_13, P. 70, I_17, P. 64).

An einzelnen Stellen scheint die Aufgabenvielfalt der Unterstützungslehrkräfte aber auch diese selbst zu belasten. Ein CST beschreibt den eigenen Arbeitsalltag als „running around like a chicken with my head cut off“ (I_17, P. 6/26) und bezieht sich dabei auf den hohen Koordinations- und Kommunikationsaufwand, der mit seiner Berufsrolle einhergeht.

Die Rolle der Unterstützungslehrkräfte zielt aber grundsätzlich darauf ab, ein im Kern unverändertes Aufgabenprofil von Regelschullehrkräften unterstützend zu entlasten, d.h. vertretbar zu gestalten. Ähnliches gilt, zumindest in den hier geführten Interviews, für den Einsatz der Assistenzkräfte. Während sich damit innerschulische, unterrichtsbezogene Berufsrollen nach dem Aspekt eines für Regelschullehrkräfte vertretbaren Arbeitspensums differenzieren, sind Aufgabenanteile der sonderpädagogischen Lehrkräfte in NRW (besonders die Diagnostik) in Alberta außerhalb der Schule funktional differenziert in verschiedene Verantwortungsbereiche meist therapeutisch spezialisierter Berufsgruppen.

In NRW wird der Aspekt der Vertretbarkeit zwar sowohl von Regelschul- als auch von sonderpädagogischen Lehrkräften thematisiert, aber nicht im selben Maße. Für die Regelschullehrkräfte zeigt sich dieser Aspekt in dem Gefühl, „den Kindern nicht mehr gerecht zu werden“ (I_18, P. 148) oder einem durch schulische Inklusion erhöhten Arbeitsaufwand, z.B. durch Förderplanarbeit oder mehr Elternarbeit (I_7, P. 77); für sonderpädagogische Lehrkräfte zeigt sich ein erhöhter Arbeitsaufwand in dem Anspruch „allen gerecht zu werden“, also den Schüler:innen, den Regelschullehrkräften und den Eltern (I_4, P. 16). Zwar führte ein zu hoher Arbeitsaufwand im Falle von Interview vier zu einer Neuausrichtung der sonderpädagogischen Berufsrolle mit Fokus auf sonderpädagogische Unterstützung in externer Differenzierung und den Hauptfächern; trotzdem wirkt dieser Differenzierungsaspekt prägender auf die Berufsrollengestaltung der Unterstützungslehrkräfte in Alberta.

Es lässt sich hier argumentieren, dass die Rollendifferenzierung in Alberta vorwiegend dem Differenzierungsprinzip der Vertretbarkeit folgt, während sich in NRW nach wie vor (durch den stärkeren Unterrichtsbezug der Sonderpädagog:innen) eine funktionale, innerschulische Differenzierung der Berufsrollen erkennen lässt. Der Aspekt der Repräsentativität hingegen überlappt sich mit beiden Differenzierungsprinzipien. Insgesamt stehen, zumindest auf einer vordergründig allgemeinen Ebene, Lehrkräfte durchaus hinter der inklusiven Schulentwicklung – obschon kritische Untertöne meist in Bezug auf andere Berufsgruppen oder Kolleg:innen thematisiert werden.

Soziale Erwünschtheit sowie eine positive Verzerrung durch freiwillige Teilnahme an den Interviews kann hier nicht ausgeschlossen werden. Zudem haben sich in Alberta durchgehend sehr erfahrene Lehrkräfte zur Interviewteilnahme bereit erklärt.

Auch wenn diese betonen, ihren eigenen Arbeitsaufwand gut bewältigen zu können (I_8, I_10), sehen sie für berufsunerfahrene Lehrkräfte den Mangel personeller Unterstützung kritisch. In einer Interviewstudie über Motive von Lehrkräften in Alberta, die ihre Profession oder die Provinz verlassen, wird der Aspekt der Vertretbarkeit im Sinne einer Dysbalance von Kosten und Nutzen des Lehrberufs ebenfalls als wichtigster Grund genannt (ATA, 2024).

Es bleibt zu spekulieren, ob sich mit zunehmender Dauer inklusiver Bildung Berufsrollen in NRW ent-differenzieren und sich Rollen mehr nach dem Aspekt der Vertretbarkeit, also dem Unterstützungsbedürfnissen der Regelschullehrkräfte vor Ort nach, differenzieren.

Zu beachten ist zudem, dass die Rollendifferenzierung innerhalb der Schule in Alberta mit einem höheren funktionalen Differenzierungsaspekt außerschulischer Berufsgruppen einhergeht (schulexterne Förderdiagnostik, Einbindung therapeutischen Personals). Dieser kann für eine eher systemisch ausgerichtete schulinterne sonderpädagogische Berufsrolle zielführend sein, welche dann verstärkt für die Koordination schulexterner Berufsgruppen verantwortlich ist. Die Förderplanung ist dadurch allerdings stark in formalisierte und bürokratisierte Abläufe eingebunden, die als „quite a hierarchy“ beschrieben werden (I_10, P. 39). Zudem ist die Nachfrage nach psychologischen Gutachten höher als das Angebot, sodass CSTs Priorisierungsaufgaben zukommen oder Eltern für Förderdiagnostik privat aufkommen müssen (I_13, P. 76-78, I_17, P. 40). In Reaktion auf die Vignetten wird durch die Interviews auch deutlich, dass SEN in der Regel im Primarbereich festgestellt werden, sodass in den Jahrgangsstufen 7-9 eine hinreichende Diagnostik und Dokumentation von Fördermaßnahmen und -empfehlungen im IPP vorhanden ist (I_10, P. 39).

Schließlich ist zu beachten, dass JHSTs teilweise ohne Unterstützungslehrkräfte arbeiten (I_8, I_9). Das Fehlen einer schulinternen Ansprechperson setzt dann ein aktives Hilfe-Suchen der

JHST außerhalb der Schule voraus und wird dementsprechend weniger genutzt, als kollegiale Hilfen durch andere JHSTs in Anspruch zu nehmen. Eine Externalisierung sonderpädagogischer Services wird damit auch in Alberta kritisch eingeschätzt und stützt die Einschätzung, dass jede Form der sonderpädagogischen Berufsrolle „Teil des Systems“ bleiben sollte bzw. als solche überhaupt erst als effektiv eingeschätzt wird (Arndt & Werning, 2016).

10.3.2 Zuständigkeitsdifferenzierung und Zuständigkeitsdiffusität

Die Bearbeitung des „Zuständigkeitsdiffusitätsproblems“ (Kunze, 2016, S. 264) gilt als zentrale Herausforderung für die multiprofessionelle Kooperation. Die Bearbeitung sich überlagernder und strukturelle diffuser Handlungslogiken sei demnach zentrales Merkmal berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit, wie sich z.B. an den divergierenden Professionslogiken schul- und sozialpädagogischer Berufsgruppen ablesen lässt. Die theoretische Konzeption dieser Problematik impliziert zweierlei: Erstens ist Zuständigkeitsdiffusität konstitutiv für multiprofessionelle Kooperation und kann dementsprechend nicht umgangen werden; zweitens betrifft die Zuständigkeitsdiffusität der Idee nach nicht die Kooperation zwischen Lehrkräften untereinander, sondern besonders die Kooperation mit „Professionsanderen“.

Unklar bleibt dabei, inwiefern sich Zuständigkeitsdiffusität bei stark überlappenden Aufgabenbereichen (z.B. zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften), bei sich unterscheidenden Aufgabenbereichen (z.B. zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Akteuren bzw. therapeutischem Personal) oder bei wenig vordefinierten, damit potenziell funktional flexibel einsetzbaren Akteuren (wie Assistenzkräften) zeigt. Die verschiedentlich herausgearbeiteten Differenzierungsmuster in multiprofessionell aufgestellten Schulen werden dabei als Reaktionen auf strukturell diffuse Handlungsbereiche aufgefasst (Breuer, 2015; Kunze, 2016). Breuer (2015) unterscheidet mit *Entgrenzung von Zuständigkeiten*, *Arbeitsteilung entlang fachbezogener Zuständigkeiten* sowie *Hauptzuständigkeit und Zuarbeit* drei Muster der Zuständigkeitsdifferenzierung. Kooperation erscheint in ihrer Untersuchung der Kooperation zwischen Lehrkräften und Erzieher:innen als ein „situativ sich ereignendes Geschehen“ (ebd., S. 18). Die Differenzierungsmuster ergeben sich also nicht durch schulorganisatorische Vorgaben, sondern informell-situativ.

Im Gegensatz dazu lassen sich die Ergebnisse in dieser Arbeit hinsichtlich der Rollenverteilung eher auf schulstrukturell vorgeprägte Positionierungen beziehen als auf situative Aushandlungsprozesse. So scheinen z.B. die Berufsrollen von sonderpädagogischen Lehrkräften mehr durch das jeweils gewählte Inklusionskonzept geprägt zu sein als durch situative Zuständigkeitszuschreibungen. Die Differenzierung in den Organisationen selbst allerdings lassen sich auf Differenzierungslinien hin befragen.

Besonders die Kooperation mit der Schulsozialarbeit (wie auch mit weiteren, unterrichtsexternen Akteuren) zeigt sich aus der hier vorliegenden, monoperspektivischen Sicht der interviewten Lehrkräfte nicht diffus – zumindest nicht hinsichtlich der fallbezogenen Herausforderungen, die in dieser Arbeit im Vordergrund standen. Das ist insofern relevant, als dass das Zuständigkeitsdiffusitätsproblem anhand der unterschiedlichen Institutionalisierungen speziell dieser Berufsgruppen konzeptioniert wurde. Einschränkend muss hier aber erwähnt werden, dass die Überlegungen zu Differenzierungsmustern und Zuständigkeitsdiffusität ursprünglich anhand von Teamgesprächen rekonstruiert wurden (Kunze, 2016), also anhand von in-situ-Daten mit Beteiligung von zwei Akteursgruppen, welche hier nicht zur Verfügung standen.

Unschärfen zeigen sich in der Einordnung der Schulsozialarbeit lediglich hinsichtlich der Bedeutungszuschreibung durch Lehrkräfte (s. Abschnitt 10.1). Diese changiert zwischen einer eher geringen pädagogischen Bedeutung aufgrund der unterrichtsexternen Tätigkeit und dem damit fehlenden Möglichkeiten zum Bindungsaufbau (I_2, P. 122) und einer Einschätzung der Schulsozialarbeit als notwendigem Element der Gesamtschule mit Verweis auf die sozialpädagogische Expertise als Orientierungspunkt, „wenn es brennt“ (I_18, P. 152). Konflikte in den pädagogischen Sichtweisen oder Positionierungen wurden allerdings weder in NRW noch in Alberta thematisiert.

Die in Abschnitt 10.3.1 dargestellten Unterschiede zwischen NRW und Alberta begünstigen unterschiedliche Differenzierungsmuster zwischen Regelschul-, sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenzkräften. Die formal-rechtliche Hauptverantwortung für den gesamten Unterrichtsbereich bei den JHST in Alberta legt demnach eine Aufgabenverteilung nach Hauptzuständigkeit (JHST) und Zuarbeit durch alle anderen Berufsgruppen nahe. In NRW legt die übergeordnete Institutionalisierung der regelschul- und sonderpädagogischen Expertise in zwei Lehramtsausbildungen sowie ein oftmals einzelfallbezogener Einsatz von Assistenzkräften eine Aufteilung entlang fachbezogener Zuständigkeiten bzw. Klient:innenbezug (funktionale Differenzierung) oder eine Entgrenzung von Zuständigkeiten (funktionale Ent-Differenzierung) nahe.

Mit Blick auf die vorliegende Breite verschiedener Fälle zeigt sich insgesamt eher eine Überlagerung verschiedener Differenzierungsmuster als einheitliche Verantwortungsaufteilungen. Schon im vorherigen Abschnitt wurde herausgestellt, dass die Einsatzformen sonderpädagogischer Lehrkräfte durchaus zwischen verschiedenen Einsatz- und Differenzierungsformen changieren können. Dass zeigt sich in NRW in Co-Teaching-Arrangements, die grundsätzlich durch

gemeinsame Verantwortungsübernahme gekennzeichnet sind, situativ aber in funktional getrennte Arbeitsbereiche zurückfallen (s. Abschnitt 9.4.7). In Alberta wiederum ist die Position der Unterstützungslehrkräfte durch Ambivalenz zwischen systemisch orientierter Unterstützung der Lehrkräfte und Bezug zu einzelnen Schüler:innen und deren Förderplanung gekennzeichnet.

Fälle sich überlagernder oder strukturell diffuser Verantwortungsbereiche zeigen sich durch vier Faktoren beeinflusst: Durch eine große *Offenheit in den Aufgabenbereichen*, die durch verschiedene Differenzierungsmuster gelöst wird; durch *implizite bzw. unterschwellige Rollenverteilungen*; durch ein großes *individuelles Engagement* bzw. eine hohe Bereitschaft zur Mehrarbeit bei funktional getrennten Zuständigkeitsbereichen; und durch den *Umgang mit Autonomie* bei Hauptzuständigkeit und Zuarbeit. Die Offenheit in den Aufgabenbereichen und die unterschwellige Rollenaushandlung zeigt sich dabei im Verhältnis von Lehrkraft und Assistenz, die beiden anderen Faktoren zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften.

Differenzierungsmuster zwischen Lehrkräften und Assistenz

Das Muster der Zuständigkeitsentgrenzung findet sich besonders prägnant zwischen Lehrkräften und Assistenz im SCC (I_11). Die EAs haben einen hohen Einfluss und ein teils gleichwertiges Mitspracherecht in pädagogisch-didaktischen Fragen oder wenn sie über eine besonders gute Bindung zu einzelnen Schüler:innen verfügen (I_11). EAs arbeiten hier weniger den Lehrkräften zu, als dass sich ihre Aufgaben je nach Unterrichtsgegenstand oder Bindung zu einzelnen Schüler:innen entgrenzen. Wie oben bereits argumentiert, kann damit eine auf Gleichwertigkeit der Akteure basierende, intensive Form der Kooperation als Reaktion auf diffuse bzw. wenig vorstrukturierte Rahmenbedingungen gewertet werden.

Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Lehrkräften im SCC ist hingegen entlang fachbezogener Zuständigkeiten (hier des Unterrichtsfachs) geordnet. Die Unterstützung durch schulexterne Akteure ist dabei ebenfalls fachspezifisch. Gerahmt ist die Aufteilung allerdings durch fast tägliche Reflexionsgespräche, die sich aufgrund ihrer pädagogischen Ausrichtung wiederum fachlich entgrenzen (I_11, P. 48). Hier wird also die professionelle Grenze durch die geringe curriculare Vorstrukturierung permeabel und ermöglicht so in erster Linie eine Zuständigkeitsentgrenzung. Der Fall des SCC ist bemerkenswert, da ansonsten die Verantwortungsaufteilung zwischen Lehrkräften und Assistenz nach dem Muster Hauptzuständigkeit und Zuarbeit verläuft (I_10, I_15).

Auch in NRW zeigen sich diffuse Zuständigkeitsbereich im Verhältnis von Regelschullehrkräften und Assistenz. Hier wäre eine Aufteilung entlang fachbezogener Zuständigkeiten – im Falle

von Schulbegleitungen hieße das: entlang der Relation Einzelbetreuung/Lerngruppe –nahelie-
gend, die als häufigste Einsatzform in NRW auch bestätigt werden kann.

Einzelfälle zeigen aber, wie sich die Arbeitsaufteilung zwischen einer Lehrkraft und der für
zwei Schüler zuständigen Schulbegleitung ausschließlich durch spontane Austauschgespräche
entwickelt (I_19). Hier werden die Zuständigkeiten – z.B. die Aufmerksamkeitssteuerung oder
die Sanktionierung von Fehlverhalten betreffend – nicht explizit thematisiert. Die Schulbeglei-
tung setzt ihre Rolle im Unterricht vorwiegend selbst, die Regelschullehrkraft beurteilt vorwie-
gend deren Angemessenheit. Dass die Lehrkraft mit der sich so ergebenden Aufteilung zufrie-
den ist, erscheint daher hochgradig zufällig (ebd., P. 42). Instrukтив sind in diesem Zusammen-
hang Aussagen über die vorherige Schulbegleitung, welche „ihre Rolle missverstanden“ habe
(ebd., P. 126).

Kriterium dafür sei eine zu große Nähe zu den beiden Schülern gewesen, explizit thematisiert
wurde diese Unzufriedenheit aber nicht. Rollen werden hier also implizit, im Wechselspiel von
eigenständigen Handlungen der Schulbegleitung, stiller Beurteilung der Lehrkraft und sporadi-
schen Austauschgesprächen, austariert. Beispielhaft dafür steht die Frage, ob die Schulbeglei-
tung bei Fehlverhalten, Unterrichtsstörungen oder mangelnder Motivation der betreuten Schü-
ler eingreifen sollte. Die Schulbegleitung entscheidet sich bewusst dazu, dies nicht zu tun, gibt
der Lehrkraft aber in spontanem Austauschgesprächen Feedback über die Leistungen der bei-
den Schüler:innen. Das Sanktionieren von Fehlverhalten bleibt der Lehrkraft überlassen. Diese
findet die Aufteilung „okay“, ohne diese Aufteilung aber aktiv mitbeschlossen zu haben (ebd.).
Die Angemessenheit der Rolle von Schulbegleitungen zeigt sich daher im Verhältnis zu den
betreuten Schüler:innen: Diese entscheiden durch ablehnendes Verhalten mehr darüber, ob eine
Schulbegleitung ihren Job aus Perspektive der Lehrkraft richtig versteht oder nicht, als es Ab-
sprachen zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen täten. Ein über die Zeit als unproblema-
tisch empfundener Austausch scheint diese implizite Rollenaushandlung zu festen Zuständig-
keiten gerinnen zu lassen. Kriterium hier ist eine Eigendefinition der pädagogischen Rolle
durch die Schulbegleitung.

Auch in anderen Interviews erfolgt die Rollendefinition von Assistenzkräften in NRW unter-
schwellig (s. Abschnitt 9.4.7). Dabei ist es von Seiten der Lehrkräfte gerade das Ausbleiben
zeitaufwendiger Kommunikation und Koordination, welches eine Entlastung erzeugt. Nur in
einem Fall werden Aufgaben und Verantwortungsbereiche in jährlichen Vorgesprächen mit al-
len Schulbegleitungen einer Schule vorbesprochen (I_20, P. 38), die dann aber durch organisa-
torische Entscheidungen und nicht durch Aushandlungen bedingt sind.

Dementsprechend nimmt es nicht wunder, dass Lehrkräfte als Gelingensbedingung für eine Zusammenarbeit im Unterricht mit Schulbegleitungen die persönliche Passung hervorheben („matching“, I_20, P. 82), welche auch zu den einschlägigen Gelingensbedingungen von Co-Teaching zählt (Pratt, 2014). Demnach sei eine Zusammenarbeit im Unterricht bei guter Passung mit einer Schulbegleitung einem Co-Teaching mit einer anderen Lehrkraft bei fehlender Passung vorzuziehen. Das von einer Lehrkraft betonte „Gefühl, schon fast einen Kollegen“ dabeizuhaben (I_20, P. 40) drückt aber zugleich aus, dass hier keine abschließende Zuständigkeitsentgrenzung gewünscht bzw. möglich ist, sondern eine Aufteilung nach Hauptzuständigkeit und Zuarbeit. Konträr dazu steht die Formulierung der Lehrkraft im SCC, EAs können je nach Bindung und Lerngegenstand situativ ihr „leader“, also ihre Führungskraft sein (I_11, P. 48).

Während sich in Alberta zwischen Lehrkräften und Assistenz also Zuständigkeitsmuster basierend auf dem jeweiligen Unterrichtskontext ergeben, lassen sich die Aussagen zur Zusammenarbeit im Unterricht nicht bruchlos auf die drei genannten Differenzierungsmuster übertragen. Eher scheint es, als ob die Anwesenheit einer Schulbegleitung von Lehrkräften teils unhinterfragt hingenommen wird und sich Ausschläge in jeweils eine Form der drei Differenzierungsmuster zeigen, z.B. Momente der Zuarbeit oder der Entgrenzung von Zuständigkeiten. Am ehesten entspräche die Zusammenarbeit aber einem arbeitsteilig-parallelem Arbeiten entlang fach- bzw. klient:innenbezogener Zuständigkeiten ohne größere Berührungspunkte, bei denen Lehrkräfte in ihrer Anleitungsfunktion gegenüber Schulbegleitungen teilweise erstaunlich passiv bleiben.

Differenzierungsmuster zwischen regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften

Die beiden Einflussfaktoren des individuellen Engagements (bei funktionaler/fachbezogener Zuständigkeitsaufteilung) und Autonomie (bei Hauptzuständigkeit und Zuarbeit) beziehen sich vorwiegend auf das Verhältnis von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften.

Wie in Abschnitt 4.3.2 erwähnt, ist nicht gänzlich geklärt, inwiefern Überlappungen oder Unterschiede in Berufsrollen für Zuständigkeitsdiffusität verantwortlich sein sollten. Im vorherigen Abschnitt scheint, zumindest bezogen auf das NRW-Sample, besonders die Offenheit in Aufgabenprofilen unklare Rollenaufteilungen zu begünstigen. Gleichzeitig gelte es für die Kooperation zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften spezifische Sichtweisen auf Lernen und Verhalten auszuhandeln, die eben darum brisant sein können, weil beide Disziplinen einem grundsätzlich gleichen Tätigkeitsfeld mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten zuzurechnen sind (Kreis et al., 2016). Eine hierarchische Auflösung solcher

Konfliktfelder durch eine Differenzierung nach Hauptzuständigkeit und Zuarbeit ist dadurch erschwert (Heinrich et al., 2014).

Hauptsächlich diffuse Bereiche finden sich für Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte auf allgemeiner Ebene im Sinne einer Grenzziehung zwischen grundsätzlichen Aufgaben von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften (I_4, P. 22). In der konkreten Zusammenarbeit zeigt sich in NRW durch die gewählten Organisationsmodelle sonderpädagogischer Förderung eine Vorstrukturierung von Zuständigkeiten, die Rollenklarheit hinreichend sicherstellt. Diese Vorstrukturierung basiert zum Teil auf Aspekten der Vertretbarkeit bzw. einer angemessenen Verteilung von Arbeitsaufgaben (Abschnitt 10.3.1), wie z.B. einem Fokus der Sonderpädagogik auf Unterricht in externer Differenzierung und institutionalisierter Beratung in den Hauptfächern mit optionaler Beratung in den Nebenfächern.

Neben den erwähnten, größtenteils auf entgrenzten Zuständigkeiten basierenden Formen des Co-Teachings, entspricht diese Organisationsform am ehesten einer fachspezifischen Arbeitsteilung, die sich – wie oben beschrieben – auch als funktionale Differenzierung von Rollen interpretieren lässt. Besonders, wenn diese Form der funktionalen Differenzierung organisatorisch und räumlich fixiert wird, scheinen sich wenige Anlässe für unklare Zuständigkeitsbereiche zu ergeben. Der Preis für eine solche Reduktion unklarer Zuständigkeiten besteht in einer kategorialen und räumlichen Trennung der Lerngruppe, also einer Persistenz des „Zwei-Gruppen-Denkens“ (Hinz, 2007, S. 13).

Jenseits der organisatorischen Vorstrukturierung von Berufsrollen zeichnet sich mit dem individuellen Engagement ein Querschnittsthema im NRW-Sample ab, welches meist im Kontext einer positiv wahrgenommenen Zuständigkeitsentgrenzung beschrieben wird (I_1, P. 96, I_18, P. 60). Diese zeigen sich z.B. für Regelschullehrkräfte in den Nebenfächern, die Unterrichtsunterstützung durch sonderpädagogische Lehrkräfte oder Förderplanarbeit kritisch reflektieren bzw. über das geforderte Maß mitübernehmen (I_3, P. 70-78), in der Kooperationsbereitschaft und Tiefe der Zusammenarbeit (I_18, P. 60) oder der Nachfrage nach differenziertem Unterrichtsmaterial (I_1, P. 96). Im Vergleich zum Alberta-Sample zeigt sich in der Umsetzung sonderpädagogischer Förderung damit in NRW ein teilweise höherer Grad an Independenz zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Aufgaben, die – wie oben erwähnt – meist organisatorisch vorgeprägt ist.

Noch weniger diffus erscheinen auf den ersten Blick Zuständigkeiten aus Sicht der interviewten Lehrkräfte in Alberta. Die interviewten Lehrkräfte legen Zuständigkeitsverteilungen meist sehr transparent und fest umgrenzt dar. Teilweise lassen sich Zuständigkeiten räumlich verorten: Alle Prozesse innerhalb des Klassenraums seien dabei Verantwortung der JHS-Lehrkräfte, die

Flure und das restliche Schulgebäude Verantwortungsbereich des Schulleitungsteams und Abläufe außerhalb der Schule fallen in den Zuständigkeitsbereich von sozialpädagogischen Berufsgruppen oder externen Sozialdiensten (I_10, P. 53).

Unklare bzw. konfliktbehaftete Zuständigkeitsgrenzen zeigen sich vereinzelt zwischen Unterstützungslehrkräften und JHSTs. Sie entzündeten sich an der Autonomie der JHSTs und zeigen instruktiv Herausforderungen einer prinzipiell systemisch ausgerichteten Berufsrolle wie der der CSTs (s. Abschnitt 9.4.1, 9.4.3).

Wie bereits erwähnt, erscheint die Position der Unterstützungslehrkräfte in Alberta inhärent spannungsbeladen. Einerseits sind sie in einer unterstützenden Position, die sich in Entlastungen, Vereinfachungen, Beratungen und Vernetzungen zeigt. Sie stützen damit die Position der JHS-Lehrkräfte in ihrer zentralen, formal hauptverantwortlichen Position als Protagonist:innen inklusiven Unterrichts. Meist sind die Unterstützungslehrkräfte allerdings Expert:innen in Fragen der SEN oder für bestimmte, differenzierte Unterrichtskonzepte – ohne diese Expertise wäre eine kollegiale Beratung sowie eine schulinterne Professionalisierung kaum möglich. Zugleich erfüllen sie eine Art sonderpädagogischer Qualitätskontrolle, die sich maßgeblich über die Förderplanarbeit vermittelt, manchen Aussagen nach auch über den Austausch mit den EAs (I_14, P. 26-29). Zudem kommt den CSTs eine Art *gatekeeping* und Schnittstellenfunktion zu (I_16, P. 46, Abschnitt 10.2.2).

Unterstützungslehrkräfte haben damit eine vielschichtige Rolle, die in Intrarollenkonflikte umschlagen kann (Lübeck, 2019): Sie sind einerseits den JHSTs unterstützend verpflichtet, andererseits den Schüler:innen mit SEN. Zudem stehen sie im vorliegenden Sample mit Akteuren auf Ebene der Schuldistrikte in Kontakt, die ihnen gegenüber weisungsbefugt sind. Dass sich daraus ergebende Beziehungsgefüge changiert zwischen Zuarbeit für die unterrichtlich hauptverantwortlichen Lehrkräfte und einer Differenzierung von Rollen entlang fachbezogener Zuständigkeiten bzw. zwischen funktionaler und entlastender Differenzierung der Berufsrollen (Abschnitt 10.3.1).

Konflikte und Diffusitätlinien zeigen sich vorrangig dort, wo JHSTs ihre Hauptverantwortung im Sinne ihrer beruflichen Autonomie tatsächlich in Anspruch nehmen, sich Beratungen und Einschätzungen der Unterstützungslehrkräfte verwehren (I_15, P. 38, I_17, P. 26). Dieser Fall mag aufgrund des Eigeninteresses der JHSTs an Unterstützung selten vorkommen, wirft dann jedoch Konfliktpunkte auf. Zwei Tätigkeitsbereiche erscheinen hierbei diffus: Die Anleitung der EAs und die Unterrichtsplanung und -durchführung für einzelne Schüler:innen mit IPP.

Die Anleitung der EAs obliegt in erster Linie den JHS-Lehrkräften. Um diese zu entlasten sowie grundsätzlich einen effizienten Einsatz der EAs im Unterricht zu gewährleisten, übernehmen

die Unterstützungslehrkräfte diese Tätigkeit mit. Sie verfügen, da ihnen zusätzlich die schulinterne Koordination der EAs obliegt und sie zudem erste Ansprechpartner:innen der EAs sind, über eine enge Arbeitsbeziehung zu den EAs. Ähnliches berichtet schon Porter (1991) über das Verhältnis zwischen EAs und Unterstützungslehrkräften in New Brunswick: Die Berufsgruppen mit einem hohen Bezug zur Schüler:innengruppe mit SEN knüpfen in seiner Studie zu Aufgabenschwerpunkten der damals noch *Method & Research Teacher* genannten Lehrkräfte solidarische Bänder. So zeigt sich auch in der für eine systemisch umgesetzte inklusive Bildung bekannten Provinz New Brunswick eine gewisse Grenze zwischen allgemeiner Schulpädagogik und eher sonderpädagogischer Orientierung der Berufsgruppen.

Ein Konfliktfeld zeigt sich daher in unterschiedlichen Ansichten über einen effektiven Einsatz der Assistenzkräfte: Bestehen JHSTs auf einen ihrer Meinung nach richtigen Einsatz, der aus Sicht der Unterstützungslehrkraft allerdings fragwürdig oder ineffizient ist, muss die Unterstützungslehrkraft die JHSTs entweder von einer anderen Strategie überzeugen oder ihrerseits Unterstützung heranziehen – z.B. die Schulleitung (I_17, P. 26) oder Inklusionsbeauftragte auf Ebene der Schuldistrikte (I_15, P. 38-40). Strukturell gleich gelagert ist die Unterrichtsgestaltung selbst, d.h. unterschiedliche Ansichten über eine effektive Förderung einzelner Schüler:innen durch die JHSTs – auch in diesem Fall referenzieren die Unterstützungslehrkräfte auf hierarchisch übergeordnete Berufspositionen.

Damit wird formal die Autonomie der JHSTs im Verhältnis zu den Unterstützungslehrkräften gewahrt, indirekt aber umgangen. Unterstützungslehrkräfte greifen also in den Kompetenzbereich der JHSTs ein oder übernehmen Aufgaben mit, die formal der JHSTs obliegen.

Diese Problematik – unterschiedliche Ansichten über eine effektive Unterrichtsgestaltung für Schüler:innen mit IPP – zeigt sich auch in anderen Interviews mit Unterstützungslehrkräften (I_14, P. 60). Unterstützungslehrkräfte schätzen sie allerdings unterschiedlich gravierend ein und wählen verschiedene Schritte, um auf JHSTs einzuwirken. Diese lassen sich im vorliegenden Sample allerdings lediglich aus der Perspektive der Unterstützungslehrkräfte rekonstruieren. Neben der Referenz auf weisungsbefugte Stellen zeigt sich die *kollegiale Entlastung* als eine weitere Möglichkeit der CSTs Unterstützung der JHSTs mit effektiver Förderung zu verbinden.

Die CST setzt hier ein Unterrichtsangebot um, welches die Bedürfnisse verschiedener Bezugsgruppen berücksichtigt. Das Angebot wurzelt in den Bedürfnissen der Schüler:innen mit SEN, schafft zugleich Entlastung für die JHST und zeigt beispielhaft, wie ein Unterrichtsangebot (hier: Sport) für Schüler:innen mit SEN ausgestaltet werden kann. Die Arbeit dieser CST ist durch ein Verständnis für die Herausforderungen der JHSTs gekennzeichnet. Sie entwirft weiter

für das Fach Mathematik eine Art schulinternen Rahmenlehrplan für jeweils ein Schuljahr, welchen die JHSTs dann entsprechend anpassen und für die eigenen Anteile an der Förderplanarbeit genutzt werden können. Schließlich zieht die CST als Mutter eines Kindes mit Behinderung und Lehrkraft eine gewisse Autorität aus ihrer Biografie, die sie selbst als größten Hebel für die Änderung inklusionsablehnender Haltung beschreibt (I_14, P. 60).

Während sich für die Unterstützungslehrkräfte also Verständnis für die Bedürfnisse sowie eine Orientierung an vertrauensvollen Beziehungen zwischen ihnen selbst und den JHST durchgängig zeigt, ist ihre Position von einer gewissen Ambivalenz in ihrer unterstützenden Ausrichtung gekennzeichnet (Überordnung in fachlicher Hinsicht, Unterordnung in formaler; Aufsicht für effektive IPP-Arbeit und Umsetzung bei eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten). Die Zuständigkeiten der CSTs sind damit einerseits fachbezogen, andererseits zuarbeitend.

Zudem zeigt sich, dass die Arbeit der Unterstützungslehrkräfte in Alberta durchaus auf Widerstände treffen kann, die sich besonders in der den JHST zustehenden Autonomie zeigt. Diese wiederum bildet den Kern einer systemischen Umsetzung inklusiver Bildung, welche diffuse Zuständigkeiten und Aussonderungen von Schüler:innen aus dem Klassenverband möglichst vermeidet, erhöht aber die Komplexität in der Art und Weise, wie sich die JHST durch sonderpädagogische Lehrkräfte unterstützen lassen wollen bzw. können.

Obwohl also in Alberta die Ebenen des Unterrichtsvollzugs durchgängig zwischen Klassen- und Unterstützungslehrkräften getrennt sind, vermittelt sich über Förderplanung (IPPs) und Koordination von Unterstützungen ein Graubereich von Zuständigkeiten, der ein Spannungsfeld von Entlastung und Kontrolle (durch Koordination der administrativen Aufgaben durch Unterstützungslehrkräfte) sowie Unterstützung und Hierarchie eröffnet. Interview 14 erscheint hierbei als eine Art Best-Practice Beispiel für eine inklusions- und kollegialitätssensible Umgangsweise mit der Autonomie der JHS-Lehrkräfte. Die interviewte Unterstützungslehrkraft verfügt über eine hohe Kreditibilität in Inklusionsfragen, zeigt darüber hinaus aber Verständnis für Arbeitsaufwand und Haltungen ihrer Kolleg:innen, richtet ihr eigenes Lehrdeputat nach Bedürfnissen der Schüler:innen, der Eltern und der Kolleg:innen aus und entwirft für ihre Regelschulkolleg:innen ein ganzjährigen curricularen Orientierungsrahmen, der zusätzlich den formalen Aufwand – in diesem Fall die Formulierung von Förderzielen – erleichtert. Hier wird also ein empathischer, kollegialer Beziehungsaufbau mit persönlicher Kreditibilität und effektiver Unterstützung verknüpft.

Durch ein Agieren dieser Art sowie eine insgesamt konstruktive Fehlerkultur steigt – nach Aussage der interviewten Lehrkraft – das Vertrauen innerhalb des Kollegiums, welches wiederum

die Bereitschaft zum Hilfe-Suchen der JHSTs erhöht (ebd.). Eine ähnliche Einschätzung zur Bedeutung kollegialer Beziehungen und einer toleranten und offenen Fehlerkultur finden sich zwar auch in den anderen Interviews mit Unterstützungslehrkräften, allerdings scheint es der Lehrkraft in Interview 14 besonders gut zu gelingen, Spannungsfelder und Graubereiche in der Beziehung sonderpädagogisch orientierten und JHS-Lehrkräften produktiv und ohne Konflikte zu bearbeiten. Diese enthalten sowohl eine Orientierung an Inklusion, eine Transformation von Einstellungen sowie didaktische Innovationen und können daher als für eine systemisch-orientierte Einsatzform sonderpädagogischer Akteure vorbildlich gelten.

Gleichzeitig kann auch in diesem Fall nicht unbedingt von einer Zuständigkeitsentgrenzung gesprochen werden. Vielmehr zeigt sich die systemische Orientierung in einer reflektierten und verständnisvollen Unterstützung bzw. Entlastung (insofern: Zuarbeit), der aber eine fachbezogene Expertise zugrunde liegt.

10.4 Multiprofessionelle Kooperationsformen im binationalen Vergleich

Bei der Beantwortung von Forschungsfrage 4, welche die Kooperationsformen im binationalen Vergleich fokussiert, müssen die in vorherigen Abschnitten hervorgehobenen Unterschiede in den Organisationsformen inklusiv orientierter Schulen sowie der interaktionalen Rollengestaltung relevanter Akteure beachtet werden. Diese beeinflussen wesentliche Befunde zur multiprofessionellen Kooperation.

Die Einordnung in Differenzierungsmuster sowie die Analyse von diffusen und/oder konfliktreichen Aufgabenbereichen im vorherigen Abschnitt überschneidet sich dabei inhaltlich mit den hier vorgenommenen Einordnungen in den Kooperationsdiskurs. Z.B. lassen sich die Differenzierungsmuster als Kontrast der multiprofessionellen Kooperationskulturen im Sinne einer Unterstützung eher traditioneller Unterrichtsorganisation (Alberta) und einer teambasiert bis arbeitsteiligen Kooperation (NRW) beschreiben. Im Kern bestätigen die Interviews des Alberta-Samples somit Befunde aus anderen kanadischen Provinzen (AuCoin et al., 2020; Hinz, 2007; Köpfer, 2013).

Wird die rein numerische Verteilung kodierter Aussagen zu multiprofessioneller Kooperation als Marker herangezogen, lässt sich bestätigen, dass Kooperation eher in *low-cost* Varianten und/oder formalisierten, strukturell vorgegebenen, aber wenig intensiven Formen praktiziert wird (Abschnitt 9.4, Idel et al., 2019). Dies trifft auf beide Systeme gleichermaßen zu.

Als zentraler Unterschied zwischen NRW und Alberta zeichnet sich der Fokus auf innerunterrichtliche Zusammenarbeit in NRW und eine stärkere Einbindung multiprofessioneller Akteure

in Alberta ab – dies zeigt sich auch in den gefundenen Einsatzformen sonderpädagogischer Lehrkräfte (Abschnitt 10.3.3, 10.2.2). Einige Kooperationskategorien (*Gelingensbedingungen* oder *Entwicklung der Zusammenarbeit*) sind mit anderen fast vollständig konfundiert (*Kooperation im Unterricht*).

Für Alberta ergibt sich damit die Besonderheit, dass multiprofessionelle Kooperation entweder eher wenig praktiziert wird (I_8, I_9), oder recht enge, multiprofessionelle Kooperationsbeziehungen zum Tragen kommen, wenn Unterstützungslehrkräfte involviert sind (Interviews 12-17).

Die Auswertung der Aussagen zur Kooperation lässt sich zudem nicht bruchlos nach der gängigen Systematisierung von *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Konstruktion* vornehmen. Eine Re-Differenzierung der Kategorie des *Austauschs* hat sich aus meiner Sicht als nötig erwiesen, um die inhaltliche Vielfalt sowie den Einfluss dieser *low-cost* Kooperationsform angemessen zu beschreiben. Aber auch die gefundenen kokonstruktiven Kooperationsformen zeigen sich nie bruchlos.

Hervorgehoben werden in diesem Abschnitt daher zuerst Unterschiede in der Zielstellung von (multiprofessioneller) Kooperation im binationalen Vergleich. Diese leiten über in die Diskussion über die gefundene Dominanz niedrigschwelliger Kooperationsformen sowie die Diskussion kokonstruktiver Kooperationsformen.

10.4.1 Unterscheidungslinien multiprofessioneller Kooperation

Unterschiede ergeben sich besonders hinsichtlich der interdisziplinären Kooperation, der in NRW und Alberta eine unterschiedliche Kooperationsphilosophie zugrunde liegt. Der Unterschied liegt, wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, in der Zentralstellung der Regelschullehrkräfte in Alberta und einer daraus resultierenden *unterstützenden* Kooperation. In NRW hingegen ist die interdisziplinäre Kooperation eher als *gleichwertig* zu betrachten, wird aber oftmals *arbeitsteilig* im Sinne von domänenspezifischen Verantwortungsbereichen aufgelöst. Damit einher geht ein wahrnehmbarer Unterschied in den Zielstellungen der interdisziplinären Kooperation. Diese richtet sich in Alberta – wie im internationalen Diskurs insgesamt – stärker als in NRW auf die Professionalisierung bzw. das professionelle Lernen der Regelschullehrkräfte (OECD, 2020; Osmond-Johnson et al., 2017).

Interdisziplinäre Kooperation verfolgt das Ziel des *capacity buildings* (I_14, P.60), welches sich pointiert in der *kollegialen Entlastung* zeigt. *Capacity* bezieht sich dabei sowohl auf die Unterrichtskompetenz als auch auf die Einstellungsebene der JHSTs. Mit dieser Philosophie korrespondieren Aussagen, welche die Art und Tiefe der Kooperation zwischen JHST- und Unterstützungslehrkräften mit dem Professionalisierungsgrad ersterer in Verbindung bringen

(I_12, P. 28). Unterstützung und Hilfestellungen sollen, so der erwartete Erfolgsfall, mit einer steigenden Fähigkeit zur weitestgehend solitär verantworteten, adaptiven Unterrichtsgestaltung der JHSTs führen und über die Zeit an Relevanz verlieren. Mit Fullan und Hargreaves (2012, 2016) lässt sich diese Philosophie als Stärkung des professionellen Kapitals verstehen. Unterstützungslehrkräfte, in der Regel selbst erfahrene Lehrkräfte mit besonderer Expertise in SEN-Fragen, sind für die schulinterne Streuung von Informationen und Hilfen zuständig und können von JHSTs als „soziales Kapital“ zur Katalyse eigener, professioneller Lernfortschritte genutzt werden (Fullan & Hargreaves, 2016; Sliwka & Klopsch, 2021).

Daneben scheinen formale, insbesondere förderplanbezogene Pflichten, einen weitaus größeren (bzw. öfter thematisierten) Kooperationsanlass in Alberta zu bieten. Die Förderplanung ist dabei stark mit der Berufsrolle der CSTs verknüpft (Abschnitt 10.3.3). Aber auch an Schulen ohne sonderpädagogische Unterstützungslehrkräfte stellt die Förderplanung einen Kooperationsanlass dar, der arbeitsteilig zwischen Lehrkräften oder zwischen Lehrkräften und Schulleitungsteam umgesetzt wird (I_8, I_9, I_10).

Beides – das eigene professionelle Lernen durch Kooperation als auch die Förderplanung als Kooperationsanlass – werden in NRW wenig thematisiert. Verpflichtende, formal vorgegebene Kooperation wird zwar auch in NRW oft thematisiert, aber meist ohne inhaltliche Tiefe oder tiefere Bedeutung für die Bearbeitung oder Beurteilung der Fallvignetten. Kooperationsanlässe beziehen sich in NRW eher auf dezidiert pädagogische oder didaktische Fragen – diese durchziehen alle Formen der Kooperation mehr als förderplanbezogene Aufgaben oder das eigene professionelle Lernen. Das zeigt sich z.B. in der unterschiedlichen Kodierhäufigkeiten der Anlässe zum Hilfe-Suchen der Regelschullehrkräfte: In Alberta wurden hier das professionelle Lernen und formelle Pflichten genannt, in NRW vorwiegend pädagogisch-didaktische Herausforderungen (Abschnitt 9.4.3).

10.4.2 Zur Dominanz unverbindlicher-Kooperationsformen

Dabei zeigt sich durch die Interviews in NRW und Alberta hinweg, dass sich die im Forschungsstand vorgefundenen Systematisierungen von Kooperationsformen kaum konsistent in den Aussagen der interviewten Lehrkräfte widerspiegeln.

Nicht nur zeigt sich der spontan-kollegiale, *situative Austausch* selbst vielschichtig und wird von den Beteiligten jeweils unterschiedlich konturiert; er kann teils erhebliche Bedeutung erlangen, z.B. Konsequenzen für Förderorte einzelner Schüler:innen haben oder als Indikator einer tragfähigen Kooperationskultur gedeutet werden.

Im Zuge der Auswertung hat es sich zur stimmigeren Kodierung des Materials als sinnvoll erwiesen, die Kooperationsform des Austauschs zu re-differenzieren (s. Abschnitt 8.2.1). Diese

war ursprünglich im Sinne von Gräsel et al. (2006) konzipiert worden, besonders in multiprofessioneller Kooperation zeigt sich eine Grenzziehung zwischen Austausch und anderen Kooperationsformen aber schwierig. *Absprachen* und *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* (Little, 1990) kristallisieren sich an der Grenze spontan bzw. situativ initiiertes Interaktionen zwischen Lehrkräften sowie zwischen Lehrkräften und Professionsanderen als eigenständige Kooperationsformen heraus. Wiederum an der Grenze zum *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* wurde die Kategorie *kollegiale Entlastung* gebildet, die allerdings weniger situativen Charakter hat und nicht als *low-cost*-Form der Kooperation gelten kann.

Niedrigschwellige Kooperationsformen – der situative Austausch in erster Linie – zeigen sich auch deswegen als erstaunlich komplexe Kategorie, weil sie in verschiedenen Szenarien eine unterschiedliche Bedeutung gewinnen: Freiwillige Verpflichtungen zu kollegialem Austausch stellen sich als Zeichen tragfähiger kollegialer Kultur dar (I_7, P. 43 I_11, P. 38) und kompensieren strukturell fehlende Zeitkontingente (Arndt & Werning, 2013); Austausch über Unterrichtsstrategien kann zu Eingriffen in die Autonomie von JHST gerinnen und/oder sich auf Leitungsebenen ausweiten (s. Abschnitt 10.3.3., 9.4.1); kontinuierliche Gespräche festigen implizite Rollenverteilungen zwischen Regelschullehrkräften und Schulbegleitung (Abschnitt 10.3.2); und Unterstützungslehrkräfte werden durch Austausch mit schulinternen- und externen Akteuren zu kommunikativen Knotenpunkten inklusionsrelevanter Bezugsgruppen (Abschnitt 10.2.2). Begründet wird der Fokus auf situativ initiierte, niedrigschwellige Kooperationsformen dabei unter anderem damit, dass Nachfragen bzw. Austauschansätze nicht abschließend planbar und damit strukturell einzubetten sind (I_3, P. 32).

Diese Vielzahl von Anlässen, Bedeutungszuschreibungen und Assoziationen mit an sich niedrigschwelligen Interaktionen, aber teils deutlich verschiedenen Implikationen lässt die Kategorie deutlich komplexer erscheinen, als sie im Kooperationsdiskurs gewertet wird. In diesem dient sie vornehmlich als negatives Zerrbild fehlender Intensität und Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit, deren geringe Kosten ebenso geringe Erträge zeitigten (Grosche et al., 2020). Dies bestätigt sich explizit nur in einer Passage, welche die (Nicht-)Weitergabe von Unterrichtsmaterial thematisiert (I_20, P. 96). Tatsächlich kann der Austausch – wie in Abschnitt 9.4.1 gezeigt – durchaus das Spektrum der Kooperation verlassen und eher direktiven Charakter annehmen. Trotzdem wird durch das gesamte Sample dem situativen Austausch eine hohe Bedeutung zugesprochen, die speziell in multiprofessionell arbeitsteiligen Konstellationen von Bedeutung sein kann (I_16, P. 46).

Damit scheint aus Sicht der interviewten Lehrkräfte eine situativ initiierte, niedrigschwellige Kooperation als angemessene Reaktionsform auf ebenso spontan situierte Austauschbedarfe.

Hier lässt sich wieder auf die Bedeutung schulintern vorhandener Ansprechpartner gegenüber einer bestimmten Kooperationsform verweisen, die sich tendenziell in Alberta und NRW bestätigt- Dies zeigt sich auch in den Passagen, die als kokonstruktiv kodiert wurden.

10.4.3 Kokonstruktion, Multiprofessionalität und Unterstützungsempfinden

Konträr verhält es sich bezüglich der Kokonstruktion. Diese Kooperationsform wird in der Theorie als besonders wünschenswert hervorgehoben (Grosche et al., 2020; Hartman et al., 2020; Quante & Urbanek, 2022). Lehrkräfte in NRW und Alberta berichten von Kooperationsformen, die als kokonstruktiv gewertet wurden, schreiben diesen Formen aber nicht immer eine hohe Bedeutung zu. Zudem zeigt sich Kokonstruktion ebenso wie mit Kokonstruktion assoziierte engmaschige Kooperationsformen wie Co-Teaching dabei in den meisten Passagen nicht bruchlos (Gräsel et al., 2006).

In NRW finden sich vier Beschreibungen kokonstruktiver sowie engmaschiger Zusammenarbeit: Co-Teaching mit zusätzlicher Beteiligung einer Schulbegleitung (I_6, P. 79-92); gemeinsame Planung von Unterrichtsreihen in Jahrgangs- und Fachteams mit entsprechender Erstellung von Unterrichtsmaterial (I_7, P. 78-89); und in einer kurzen Dialogbeschreibung zwischen einer Schulbegleitung und einer Lehrkraft, in der die Schulbegleitung Unterrichtsideen einbringt, die von der Lehrkraft aufgenommen werden (I_20, P. 36).

In Alberta findet sich kokonstruktive Zusammenarbeit besonders in zwei Settings: Als gemeinsame Unterrichtsplanung zwischen CST und Regelschullehrkraft (z.B. I_13, P. 38-42, I_14, P. 16); und im SCC in Form von Co-Teaching durch zwei Sonderpädagog:innen und sechs EAs (I_11, P. 66).

Die Passagen sind hinsichtlich ihrer Einordnung als Kokonstruktion mehr oder weniger nah an der theoretischen Konzeption. Z.B. wird die Kooperation zwischen Assistenzkräften und Lehrkräften grundsätzlich in Frage gestellt (Lübeck, 2019), sodass die Einbindung von Impulsen oder Vorschlägen der Schulbegleitung im Dialog nicht unbedingt die Kriterien einer reflexiven und verbindlichen Kooperation erfüllt – allerdings wird hier Wissen so aufeinander bezogen, dass ein neuer Impuls für die Unterrichtsgestaltung entsteht (I_20, P. 36). Hier grenzt die Einordnung als kokonstruktive Kooperation an *situativen Austausch*.

Im Falle des Co-Teachings (I_6) bewegt sich die Beschreibung einer Unterrichtssequenz an der Grenze zur Arbeitsteilung, in welcher Zuständigkeiten kategorial nach Berufsgruppe und Förderbedarf gestaffelt sind. Diese Verteilung ergibt sich, obwohl die Lehrkraft betont, Professionsgrenzen hätten aufgrund einer für beide Lehrämter geltenden Rolle als Lerncoach im Unterricht nur noch marginale Bedeutung (ebd., P. 89).

Ebenso grenzt die gemeinsame Unterrichts- und Reihenplanung an *Arbeitsteilung*. Hier zeigt sich die jeweils zur Verfügung stehende Zeit als entscheidender Faktor: Nur, wenn alle Beteiligten genug Zeitressourcen haben, planen die Lehrkräfte gemeinsam. Ansonsten wechseln Zuständigkeiten je nach geplanter Unterrichtsreihe (I_7, P. 79).

Die gemeinsame Planung von Unterricht zwischen CSTs und Regelschullehrkräften kann zwar als Kokonstruktion interpretiert werden; die Umsetzung dieser Planung kann wiederum arbeitsteilig zwischen Regelschullehrkraft und EA verlaufen. Das drückt sich in der Metapher aus, Lehrkräfte seien das „Gehirn“ („brains“) des Unterrichts, EAs die „Hände“ („hands“, I_13, P. 38-40). Somit ist auch in inklusiven Settings nicht ausgeschlossen, dass Kokonstruktion zwischen sonderpädagogisch orientierten und Regelschullehrkräften nicht zu einer arbeitsteiligen, nach kategorialer Zuständigkeitsverteilung geordneten Unterrichtsdurchführung führt. Zudem kann nicht jede Beratungssequenz zwischen CST und Regelschullehrkraft als kokonstruktiv gewertet werden, teilweise verlaufen diese austauschbasiert oder in Form von Hilfsangeboten (z.B. I_10, P. 26).

Schließlich ist der Fall des SCC auch hinsichtlich kokonstruktiver Kooperation instruktiv. Nicht nur wenden die beiden Lehrkräfte Co-Teaching in Form von *alternative teaching* an; die Kooperation mit den EAs verläuft ebenfalls eher kokonstruktiv-gleichberechtigt. Grund dafür ist die generelle curriculare Offenheit des SCC und die damit verbundene, hohe pädagogische Unsicherheit. Die EAs können je nach eigenen Kompetenzen und Bedürfnissen der Lernenden für bestimmte Themen besser vorbereitet sein als die Lehrkräfte. Diese müssen zwar durchgehend Entscheidungen treffen, betont wird aber, dass die EAs durchaus in der Rolle der *leader* sein können und damit Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung ausüben (Abschnitt 10.3.2). Diese kann als kokonstruktiv gewertet werden (I_11, P. 66).

Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit innerhalb des SCCs als sehr eng und interdependent beschrieben, sowohl hinsichtlich der Kooperation zwischen den Lehrkräften als auch zwischen den Lehrkräften und den EAs. Gleichzeitig scheint die sehr intensive Kooperation, die sich z.B. in freiwilligen Nachbesprechungen über Unterrichtsverläufe, aber auch die Positionierung gegenüber äußeren Erwartungen zeigt, eine Reaktion auf ungünstige bzw. unklare Rahmenbedingungen zu sein (ebd., P. 42). Aus Sicht der interviewten Lehrkraft sind diese ungünstigen Bedingungen nicht anders zu bewältigen als durch freiwillige Mehrarbeit und pädagogisches Experimentieren. Beides gipfelt in dem Gefühl, innerhalb des SCCs zwar ein Team, aber als Team auf sich allein gestellt zu sein (I_11, P. 80).

Die Wahrnehmungen der interviewten SET im SCC verhalten sich damit spiegelbildlich zur Beschreibung kollegialer, vorwiegend austauschbasierter Kooperation in Interview 19: Hier

berichtet eine Regelschullehrkraft in NRW von einer tragfähigen kollegialen Kultur, die sich für die interviewte Lehrkraft in dem Wissen äußert, Hilfe zwar bekommen zu können, aber faktisch nicht zu brauchen (I_19, P. 92).

Somit zeigt sich auch hier, dass *Unterstützung* – tatsächlich im wörtlichen Sinne des Getragen/Gestützt-Seins (s. Köpfer, 2013, S. 28-31) – gegenüber bestimmten Formen der *Kooperation* aus Sicht von Lehrkräften wichtiger zu sein scheint. Dafür spricht auch, dass der intensive, geplante Austausch und eine teils gleichwertige Einbindung von Assistenzkräften im SCC in Alberta nicht dazu führt, dass die strukturellen Rahmenbedingungen besser würden oder der als unsicher empfundene pädagogische Rahmen als weniger belastend wahrgenommen. Kokonstruktion in allen theoretisch wünschenswerten Aspekten – Entwicklung neuen Wissens, Gleichwertigkeit, Verbindlichkeit, Reflexivität, gemeinsame Verantwortungsübernahme (Grosche et al., 2020) – scheint daher, sofern sie nicht in systematische Schulentwicklungsprozesse eingebunden ist, sondern fehlende Systematik kompensiert, eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für inklusive Schulentwicklung zu sein.

Zudem zeigt das Beispiel der *kollegialen Entlastung*, dass es Formen der Zusammenarbeit gibt, die einseitig initiiert, aber mit Berücksichtigung der kollegialen Entlastungsbedürfnisse umgesetzt werden (I_14, P. 60, Abschnitt 10.3.2, 9.4.4). Diese Kooperationsform ist nicht reziprok und gemeinsam erstellt, sondern funktioniert wie ein *Unterstützungsangebot*, welches die Autonomie der Regelschullehrkräfte wahrt. Es ist zudem mit Blick auf verschiedene Bezugsgruppen – neben Lehrkräften: Schüler:innen und Eltern – hin entworfen worden und eingebettet in eine Arbeitsphilosophie des *capacity buildings*. Das Angebot kann von den Lehrkräften als Vorbild für die eigene Unterrichtsgestaltung genutzt werden und dient durch den entlastenden Charakter dem Beziehungsaufbau, der wiederum ein Hilfe-Suchen seitens der Regelschullehrkräfte wahrscheinlicher macht. Da neueren Konzeptionen zufolge Kokonstruktion in zyklisch-reflexiven Prozessen verlaufen sollte (Grosche et al., 2020, Kluge & Grosche, 2021), könnte eine kollegiale Entlastung im hier beschriebenen Sinne einen Startimpuls für einen solch zyklischen Prozess darstellen.

10.5 Limitationen

Die vorliegende Arbeit unterliegt einer Reihe von Einschränkungen. Diese betreffen insbesondere die internationale Vergleichbarkeit, die Erstellung und den Einsatz der Vignetten, das Sampling und das Kategoriensystem.

10.5.1 Internationale Vergleichbarkeit

Bildungssysteme sind kulturspezifisch (Jahnukainen, 2015; Powell, 2011) und lassen sich daher besonders gut hinsichtlich äußerer Strukturmerkmale auf der Makroebene vergleichen (van Ackeren et al., 2021). Phänomene wie die Kategorien sonderpädagogischer Förderbedarfe und deren Diagnostik sind damit nur schwer zu systematisieren (Powell et al., 2021). Damit sind die Zielstellungen inklusiver Bildung zwar universalistisch zu verstehen, die Umsetzung kann allerdings lokal variieren (Abschnitt 2.2). Inwiefern hier von einer Linearität in der Umsetzung von Inklusion gesprochen werden kann, ist fraglich.

Für die vorliegende Arbeit folgt hieraus einschränkend:

- 1) Eine Eingrenzung des Vergleichsgegenstandes: Verglichen werden Aussagen von Lehrkräften in zwei verschiedenen Bildungssystemen nach demselben Leitfaden und in Reaktion auf drei inhaltsgleiche Textvignetten. Die interviewten Lehrkräfte können dabei als Expert:innen gewertet werden, alle aus den Aussagen abgeleiteten Erkenntnisse zu Rollenaufteilungen sowie praktizierter Kooperation basieren aber auf der subjektiven Einschätzung der interviewten Lehrkräfte und sind dementsprechend monoperspektivisch.
- 2) Antworten können – besonders im Alberta-Sample – durch soziale Erwünschtheit verzerrt sein.
- 3) Schwierigkeiten in der Beurteilung und Diskussion der Befunde hinsichtlich des Inklusionsdiskurses: Es bleibt aufgrund der kulturellen und strukturellen Unterschiede in der Förderdiagnostik, Lehramtsausbildung und dem Inklusionsverständnis, schwer einzuschätzen, inwiefern eine Umsetzungsstrategie „inklusive“ ist. Es können lediglich Umgangsstrategien herausgearbeitet werden, die unterschiedliche Berufsgruppen in unterschiedlichen Funktionen und unterschiedlichen Kooperationsformen beinhalten.

Die Versuche, internationale Vergleichbarkeit zu erhöhen, wirken sich teils selbst limitierend aus: Der Fokus auf Lehrkräfte als Interviewpartner:innen sowie auf unterrichtsbezogene Herausforderungen als Ausgangspunkt setzt zwar einen vergleichbaren Fixpunkt für die Untersuchung, liefert aber lediglich narrative Daten. Aus diesen können multiprofessionelle Bearbeitungsstrategien abgeleitet werden, die aber nicht nur zwischen Alberta und NRW, sondern auch innerhalb des betrachteten Systems differieren. Die Einordnung der Ergebnisse sowie die Formulierung von Ableitungen fällt damit schwer.

Hier wären weitere Datenquellen ergänzend wünschenswert (z.B. durch teilnehmende Beobachtungen oder quantitative Daten) sowie größere Datenmengen.

Die Einordnung und Wertung der vorliegenden Aussagen sind durch die Art der Daten ebenfalls erschwert (Krippendorff, 2004). Wie Lehrkräfte in beiden Systemen die Herausforderungen inklusiver Bildung beschreiben, deutet eher auf unterschiedliche Strategien bzw. eine unterschiedliche Nutzung multiprofessioneller Kooperation hin, deren Effekte aber nicht bzw. nur anhand theoretischer Überlegungen beurteilt werden können. Im Rückbezug auf internationale Vergleichsstudien wie PISA lässt sich lediglich feststellen, dass Alberta bzw. Kanada als Ganzes besser abschneidet als Deutschland während Differenzlinien wie kulturelle bzw. ethnische Herkunft oder der sozioökonomische Hintergrund der Schüler:innen weniger Einfluss auf die Leistungen der Schüler:innen haben (Webber & Nickel, 2020). Hinsichtlich der SEN greift dieser Vergleich aber nicht mehr, da Schüler:innen in diesem Spektrum aus den Leistungsüberprüfungen rausfallen. Ob und wie sich die unterschiedliche Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte im binationalen Vergleich auf die akademischen oder sozialen *Outcomes* auf Seiten der Schüler:innen auswirkt, bleibt daher fraglich.

10.5.2 Sampling und Rekrutierung

Durch Schwierigkeiten in der Rekrutierung hat sich ein schiefes Sample, vor allem in Alberta, ergeben. Hier wurden deutlich mehr Unterstützungs- als JHS-Lehrkräfte interviewt. Die Rekrutierung war zudem durch die Corona-Schutzmaßnahmen in Deutschland und Kanada geprägt, sodass eine vorgesehene Erhebung vor Ort nicht stattfinden konnte. Dadurch war eine Kombination aus Interviews und teilnehmender Beobachtung (wie z.B. in der Studie von Köpfer, 2013) nicht möglich. Zudem mussten die Interviews mit Lehrkräften in Alberta in den Arbeitsalltag der Lehrkräfte, der ebenfalls durch Corona-Schutzmaßnahmen geprägt war, integrierbar sein. Das hatte Auswirkung auf die Länge der Interviews und die Teilnahmebereitschaft der angefragten Lehrkräfte.

Die CSTs arbeiten zudem an K-8-Schulen, die zwar die JHS-Jahrgänge sieben und acht umfassen, aber darüber hinaus die Elementar- und Primarstufe. Dadurch finden sich hier andere Bedingungen als an reinen *Junior-High-Schools*, da es teils spezielle Förderung für den Elementar- und Primarbereich gibt (Alberta Education, o.D.d). Die Schulen sind zudem im selben Schuldistrikt angesiedelt. Das unterstreicht zwar einerseits die Rolle der Bildungssteuerung in Alberta, die sich im binationalen Vergleich als ein entscheidender Unterschied in der Umsetzung inklusiver Bildung herausstellt (s. Abschnitt 10.1) und erklärt die relativ hohe Aussagekonsistenz zwischen den Interviews mit diesen Unterstützungslehrkräften; allerdings kann dieser katholische und sehr inklusionsorientiert arbeitende Distrikt nicht als stellvertretend für die Schulkultur und -organisation Albertas gelten.

In jedem Sample findet sich zudem ein Ausreißer: Interview vier mit einem Inklusionskoordinator an einer Gesamtschule in NRW und Interview elf mit einer SEN-Lehrkraft in Alberta, die in einem segregierten Setting arbeitet. Beide Fälle verzerren die Kodierungen teilweise: Interview vier, weil der Inklusionskoordinator stark auf die Entwicklung des schulinternen Inklusionskonzeptes und die Rolle der Sonderpädagogik auf Einzelschule eingeht, Interview elf, weil die Unterrichtsorganisation stark von der ansonsten berichteten abweicht. Besonders der letzte Fall ist daher ein instruktiver Kontrast, bildet aber keinen inklusiven Unterricht ab. Interview vier ist wiederum insofern instruktiv, als dass die Rolle eines Inklusionskoordinators am ehesten der einer Unterstützungslehrkraft in Alberta entsprechen könnte – hier zeigen sich zwar Parallelen in den grundsätzlichen Aufgaben, die aber in Interview vier stark im Kontext einer schulintern zentralisierten Sonderpädagogik stehen.

Bei der Gruppe der Regelschullehrkräfte ist zudem zu beachten, dass viele Regelschullehrkräfte Nebenfächer unterrichten, die oftmals weniger in Doppelbesetzung unterrichtet werden als Hauptfächer – zumindest, wenn die Schüler:innen mit SPF in Inklusionsklassen gebündelt werden.

Ebenso beinhaltet das Sample Selbst- und Fremdzuschreibungen über Rollen- und Verantwortungsaufteilungen. Welche Aufgaben dabei welche Akteure übernehmen lässt sich also lediglich aus einer selektiven Perspektive herleiten. In Alberta ist der Großteil der interviewten Lehrkräfte sonderpädagogisch orientiert, sodass nur ein Interview vorliegt (I_10), in welchem eine JHST über interdisziplinäre Kooperation berichten kann.

10.5.3 Erstellung und Einsatz der Vignetten

Die Erstellung der Vignetten unterlag bestimmten Kompromissen, die sich auf die Ergebnisse auswirken. Die Vignetten mussten binational wiedererkennbar sein, also zur Förderdiagnostik in NRW und Alberta passen. Zudem sollten sie nicht zu lang sein, damit sie in ggf. nur 30-45-minütige Interviews integrierbar sind. Sie orientieren sich daher an der Empfehlung von 200 Wörtern (s. Abschnitt 7.1.4). Beides führte dazu, dass die kurzen Schüler:innenprofile global gehalten waren, um möglichst breite Anknüpfungspunkte zu generieren.

Einige der CSTs empfanden die Vignette „Anna“ als zu ungenau – ihnen fehlte eine Einschätzung zu einer differenzierteren Diagnostik, die für eine Schülerin mit starken Lernschwierigkeiten in der Klasse sieben vorhanden sein sollte. Die CSTs konnten teilweise nicht erkennen, ob und inwiefern eine *Learning Disability* oder *Learning Difficulties* vorlagen. Daraus ließen sich zwar selbst Erkenntnisse in den Interviews gewinnen (z.B. über Abläufe der Förderdiagnostik), die allerdings forschungsmethodisch nicht mit dem Ziel der Arbeit übereinstimmen.

Diese Unschärfen waren in der Pilotierung durch zwei Interviews in Alberta vorher nicht aufgefallen, sondern erst durch die deutlich später geführten Interviews mit den CSTs.

Schließlich sind die Vignetten sehr kategorial ausgerichtet und leisten damit einem engeföhrten Inklusionsverständnis tendenziell Vorschub. Begründen lässt sich eine Fixierung auf sonderpädagogische Förderbedarfe, die sich auch in den Vignetten spiegeln sollte, zwar durch Verweis auf etablierte Stufenschemata der Inklusion (Nilholm & Göransson, 2014, Abschnitt 2.1) sowie ein ohnehin enges Inklusionsverständnis in der Praxis in NRW; trotzdem verschiebt sich im Zuge der Erhebung der Fokus aller Interviews auf ebendiese präsentierten Förderbedarfe sowie mit ihnen assoziierte Schüler:innen. Zugleich haben die interviewten Lehrkräfte die Vignetten, vor allem aber mit den Vignetten assoziierte reale Schüler:innen, von sich heraus als Teil einer als heterogen empfunden Lerngruppe wahrgenommen.

Die Entscheidung, Vignetten in Form von Schüler:innenprofilen statt z.B. der Beschreibung multiprofessioneller Kooperationssequenzen zu entwickeln, war dadurch begründet, dass die An- oder Abwesenheit bestimmter Berufsgruppen speziell in Alberta nicht vorausgesetzt werden konnte. Dies hat sich im Sample bewahrheitet. Die Entscheidung für Schüler:innenprofile war zudem in die Annahme eingebettet, dass Lehrkräfte mit Inklusion assoziierte Herausforderungen auch ohne personelle Unterstützung bewältigen können (s. Abschnitt 4.1.1, Demmer et al., 2017).

In der Konsequenz wurden die Vignetten aber auch schulpädagogisch interpretiert, wodurch die hohe Anzahl von Kodierungen, speziell in der Unterkategorie der Unterrichtsgestaltung der interviewten Lehrkräfte (s. Abschnitt 8.2.2, 9.3.1, 9.3.2) zu erklären ist.

10.5.4 Kategoriensystem und -anwendung

Das Kategoriensystem verfolgte ein doppeltes Ziel: Es sollte im binationalen Vergleich unterschiedliche Schwerpunkte in den Aufgabengebieten zentraler Akteure multiprofessionell aufgestellter, inklusiver Schulen sichtbar machen. Daher wurden besonders die Unterkategorien zu den Aufgaben von Lehrkräften zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften deduktiv gleich gehalten – allerdings erlangen einzelne Unterkategorien als Aufgabe der Regelschul- oder Sonderpädagogik unterschiedliche Bedeutung (z.B. im Falle von *Diagnostik* oder *Unterrichtsgestaltung*). Zugleich diente das Kategoriensystem der Erfassung kooperativer Aktivitäten und nahm dementsprechend gängige Systematisierungen als Unterkategorien der Kooperations-Kategorie auf. Durch Auswertung von Mehrfachkodierungen bzw. Konfigurationen der Aufgabengebiete einzelner Akteure und Kooperation sollten dynamische Aspekte der Aufgabenverteilung in und durch multiprofessionelle Kooperation erfassbar werden.

Durch das schiefe Sample ergeben sich hier allerdings Schwierigkeiten in der Auswertung der Aussagen. Da diese aus NRW und Alberta sowohl Regelschul- als auch sonderpädagogische Lehrkräfte umfassen, die wiederum in unterschiedlich organisierten Modellen inklusiver Beschulung arbeiten, ergibt sich ein relativ uneinheitliches Bild zu den Rollenverteilungen und Aussagen zur Kooperation. Das wirkt sich auf die Aussagekraft sowohl der Kodier-Verteilungen als auch der qualitativen Analyse von Aussagen aus. Für die meisten Interviews erlangten Kontextanalysen daher eine weit höhere Bedeutung als ursprünglich vorgesehen.

Aussagekraft ergibt sich demnach relativ isoliert für die einzelnen, interviewten Berufsgruppen. So z.B. für die Gruppe der CSTs an den K-8-Schulen, die JHST, die SET im SCC sowie die als LC arbeitende Lehrkraft. Zwar gibt es Schnittmengen in deren Einschätzungen, allerdings beziehen sich diese auf übergeordnete Aspekte der Schulorganisation.

In NRW zeichnet sich zwischen den Einschätzungen der Regelschullehrkräfte eine einheitlichere Einschätzung zu Unterrichtsgestaltung und zu Kooperation insgesamt ab, allerdings sind auch hier die berichteten Einsatzformen der sonderpädagogischen Lehrkräfte recht fragmentiert.

Die recht geringe Konsistenz innerhalb der einzelnen Systeme erschwert dann auch die Vergleichbarkeit sowie die Anwendung des Kategoriensystems auf das Datenmaterial.

Der in Anbetracht eines international-vergleichenden Forschungsvorhabens zwar gute, aber dennoch ausbaufähige Kappa-Wert von 0,62 spiegelt diese Schwierigkeit. Der Kappa-Wert muss zudem im Zusammenhang mit den Rekrutierungsschwierigkeiten beurteilt werden. Da sich die Erhebungsphase über einen langen Zeitraum von ca. 15 Monaten erstreckte, wurde die Übereinstimmungsprüfung parallel mit dem bis dahin vorhanden Material vorgenommen. Daher fließen in die Übereinstimmungsprüfung nicht alle Kategorien ein – besonders in den Interviews mit den CSTs wurden weitere Kategorien gebildet, die nicht Teil der Übereinstimmungsprüfung waren. Das unabhängige Kodieren wechselte sich mit Phasen konsensuellen Kodierens ab, bei denen Anpassungen in den Kodierregeln vorgenommen wurden. Dadurch wurden zwar beide empfohlenen Strategien zur Reliabilitätssicherung angewendet; der so erzielte Kappa-Wert wäre ohne die Phasen konsensuellen Kodierens aber deutlich schwieriger zu realisieren gewesen.

Die schlussendliche Vielzahl an gebildeten Kategorien zeigt eine hohe thematische Varianz zwischen den Interviews. Diese zeigt sich wiederholt in der Auswertung und Diskussion. Dadurch ergibt sich hinsichtlich der für die Forschungsfragen relevanten Befunde in NRW und Alberta ein fragmentiertes Bild, das vereinzelte Vergleichspunkte und die Destillation von

Tendenzen zulässt, sich aber durchgehend brüchig zeigt. Auch hier ist die Generalisierbarkeit sowie die Ableitung von Empfehlungen erschwert.

Insgesamt stehen also auch das Kategoriensystem sowie seine Anwendung im Spannungsfeld von Systematisierung und explorativer Offenheit, die das Forschungsdesign insgesamt kennzeichnen.

11 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit setzte sich zum Ziel, Rollenverteilungen fallbezogener, multiprofessioneller Kooperation in inklusiv ausgerichteten Schulen der Sekundarstufe I binational vergleichend zu analysieren. Diese lassen sich auf offene Fragen multiprofessioneller Kooperation sowie auf die Organisation sonderpädagogischer Förderung an inklusiven Schulen beziehen.

Hinsichtlich der generellen Umsetzungsstrategien inklusiver Bildung findet der Vergleich zwischen einem System mit einem eher engen, auf sonderpädagogische Förderbedarfe zugeschnittenen Inklusionsverständnis (NRW) und einem System mit einem weiten, auf verschiedene Förderbedarfe und Differenzlinien zugeschnittenen System (Alberta) statt. Dies spiegelt sich einerseits in der übergeordneten Organisation sonderpädagogischer Förderung und andererseits in den an der Umsetzung sonderpädagogischer Förderung beteiligten Berufsgruppen wider.

Kooperation, ob mono- oder multiprofessionell, gilt als wesentliche, wenn nicht notwendige Bedingung schulischer Inklusion (Lütje-Klose & Urban, 2014; Neumann, 2019). Die normativen Erwartungen an inklusive Schulen – z.B. umfassende Teilhabe aller Schüler:innen, Minderung sozialen Ausschlusses, gesteigertes soziales und akademisches Lernen, Vermeidung von Stigmatisierung und Etikettierung – verteilen sich damit auf die schulisch tätigen Berufsgruppen. Mit der Öffnung der traditionell monoprofessionellen Schule für weitere Berufsgruppen sowie idealiter deren Einbindung auf Einzelschul- und Unterrichtsebene verbindet sich die Erwartung einer besseren, ganzheitlicheren Förderung aller Schüler:innen, eine wechselseitige Professionalisierung, erweiterte Impulse für die Schulentwicklung, kollegiale Entlastung und eine insgesamt gesteigerte schulische Problemlösefähigkeit (Idel et al., 2019; Kullmann, 2023; Lütje-Klose & Urban, 2014).

Zugleich zeigen sich jenseits dieser normativen Erwartungen Herausforderungen in der inklusionssensiblen Nutzung multiprofessionell erweiterter Personalressourcen. Diese zeigen sich zwischen Lehrkräften (Richter & Pant, 2016), zwischen Lehramtsdisziplinen (Arndt & Werning, 2016; Arndt, 2018; Grosche et al., 2020; Heinrich et al., 2014), zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Berufsgruppen (Breuer, 2015; Kunze, 2016) und zwischen Lehrkräften und assistierendem Personal (Giangreco, 2021; Heinrich & Lübeck, 2013; Lübeck, 2019).

Besonderes Augenmerk wird dabei jenseits normativer Erwartungen an multiprofessionelle Kooperation – die meist in der Vorstellung von *Teamarbeit* konvergiert (MSB NRW, 2022a) – auf Fragen einer situativen Zuständigkeitsverteilung innerhalb multiprofessioneller Kooperationsbezüge gelegt.

Die plausible Annahme einer inklusionsfördernden Wirkung multiprofessioneller Schulgestaltung zentriert sich demnach um die Frage, *wie* Lehrkräfte mit „Professionsanderen“ kooperieren. Dieser Frage ging auch die vorliegende Arbeit durch ein qualitatives Forschungsdesign nach. In dessen Zentrum standen Interviews mit Lehrkräften in zwei inklusionsbezogen unterschiedlichen Bildungssystemen. Kern der Interviews waren drei Einzelfallbeschreibungen von Schüler:innen, denen unterschiedliche Förderbedarfe zugeschrieben werden können. Durch diese und die mit ihnen von den interviewten Lehrkräften verbundenen Assoziationen ließ sich rekonstruieren, wie Lehrkräfte solitär oder in Kooperation mit weiteren beruflichen Akteuren mit den Besonderheiten der beschriebenen Schüler:innen umgehen. Da die Vignetten inhaltsgleich in NRW und Alberta verwendet wurden, lassen sie zudem international vergleichende Rückschlüsse zu (zu den Einschränkungen s. Abschnitt 10.5). Eine Besonderheit der Arbeit liegt zudem darin, dass mehrere Kooperationslinien gleichzeitig im Forschungsdesign berücksichtigt wurden. Besonders das Dreieck von Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenz ist dabei international vergleichend von Interesse.

Als Abschluss dieser Arbeit lässt sich nochmals auf die Unterscheidung zwischen den vier Inklusionsdefinitionen *Placement*, *Specified Individualized*, *General Individualized* und der *Community-Definition* verweisen (Nilholm & Göransson, 2017, s. Abschnitt 2.1).

Die Unterscheidungslinie zwischen einer spezialisiert-individualisierten (*Specified Individualized*) und einer generalisiert-individualisierten (*General Individualized*) schulischen Inklusion liegt dabei weniger in der An- oder Abwesenheit von spezialisierten, personellen Unterstützungsmaßnahmen, sondern mehr darin, *wie* die Unterstützung umgesetzt wird. Hinz (2008) hebt für inklusive Unterstützungsstrukturen drei Eigenschaften hervor: Sie sollten nonkategorial, entspezialisiert und systemisch ausgelegt sein. Ähnlich sind die Einsatzformen („Services“) sonderpädagogischer Lehrkräfte zu lesen: Systemische Einsatzformen – wie sie für inklusive Bildung gefordert werden – tragen in Form von Co-Teaching oder Beratung diese drei Merkmale in sich (Grummt, 2019; Reiser, 1998).

Das generalisierte Inklusionsverständnis betont darüber hinaus die Fundierung von Inklusion in der Sonderpädagogik. Generalisierung heißt auch, dass spezialisierte Unterstützung vorhanden ist, die sich reflektiert und am Erfolg aller Schüler:innen weitet. Vor diesem Hintergrund lässt sich inklusive Bildung in Alberta größtenteils als generalisiert individualisiert verstehen,

während in NRW Mischformen von spezialisiert-individualisierter und generalisiert-individualisierter Umsetzung erkennbar sind. Für beide Systeme haben sich sowohl in den vorgefundenen Berufsrollen wie auch den Kooperationsformen Brüche und Diskontinuitäten gezeigt.

Hinsichtlich inklusiver Bildung zeigen besonders die Interviews mit Unterstützungslehrkräften (CSTs und LC) wie in Alberta systemisch angelegte Einsatzformen sonderpädagogisch orientierter Lehrkräfte ausgestaltet sind. Tätigkeiten der CSTs werden flankiert durch eine deutlich engmaschigere Unterstützung, die sich auch in einem stärker direktiven Handeln von Akteuren auf Ebene der *School Authorities* (Schuldistrikte) zeigt. Hier wird Inklusion priorisiert und von Seiten des Distrikts durch das *Professional Learning Services Team* multiprofessionell begleitet. Eine vergleichbare Bedeutung der Makroebene wird in NRW in keinem Interview berichtet. Zudem zeigt sich der Einsatz von EAs als Pendant zu Schulbegleitungen bzw. MPT-Kräften in Alberta hinsichtlich pädagogisch unerwünschter Effekte (Abhängigkeitseffekte und Stabilisierungserfordernisse) reflektierter. In den JHS-Jahrgängen (7-9) werden EAs vorwiegend flexibel oder als Klassenassistenz eingesetzt, deren Anleitung den verantwortlichen *Junior-High-School*-Lehrkräften obliegt. Im Dreieck von CST-EA-JHSTs können sich hier allerdings Sachkonflikte ergeben, die Zuständigkeitsfragen aufwerfen (Abschnitt 10.3.2).

Bei näherer Betrachtung haben sich aber auch in der Rolle der CSTs Ambivalenzen bzw. Spannungsfelder gezeigt, die sich besonders an der Frage der Autonomie der Regelschullehrkräfte entladen können (Abschnitt 9.4.1, 9.4.3).

In der Diskussion um (sonderpädagogische) Lehrkräfte als „Generalist:innen“ und „Spezialist:innen“ (Kluge et al., 2024) zeigen CSTs eine Alternative auf: Sie arbeiten zwar spezialisiert (d.h. mit deutlichem, teilweise ausschließlichem Bezug zu SEN), aber durch die vorwiegend unterrichtsexterne Verortung systemisch. Zudem übernehmen sie die Koordination der Förderpläne und damit der ebenso spezialisierten, aber multiprofessionell aufgestellten externen Akteure sowie der schulinternen EAs und prägen so die schulische „Hinterbühne“ (Köpfer, 2013, S.46). Hier ist es eine funktionale Differenzierung mit Blick auf die Belastungen und Herausforderungen der Regelschullehrkräfte, welche die Position der CSTs rechtfertigt. Die Spezialisierung außerhalb des Unterrichts macht es dabei möglich, die Regelschullehrkräfte als Generalist:innen innerhalb des Unterrichts hinsichtlich der *Special Needs* einzelner Schüler:innen zu professionalisieren bzw. zu ihrer Professionalisierung beizutragen. Spezialisierte Expertise entgrenzt sich also durch Beratung und Entlastung und begünstigt einen Professionalisierungsverlauf, der Regelschullehrkräfte als Generalist:innen spezialisiert (Kluge et al., 2024).

Insgesamt ist die Professionalisierung der Regelschullehrkräfte ein stärkerer Fokus in Alberta, der sich auch in anderen Interviews zeigt: Berufserfahrene Lehrkräfte stellen inklusives Unterrichten samt didaktischer und administrativer Mehrarbeit als selbstverständliche Erwartung dar. Hier sollte allerdings der sich andeutende Bruch zwischen Inklusion und *Special Education* beachtet werden. Es liegen jeweils nur Aussagen darüber vor, dass Lehrkräfte in Alberta inklusiv arbeiten, nicht immer welche Schüler:innen mit welchen Effekten oder Konsequenzen unterrichtet werden. Im Schuldistrikt der CSTs deuten Einzelaussagen aber auf ein *full-inclusion* Modell inklusiver Bildung hin. Hier lässt sich auf den Einfluss der geografischen Lage von Schulen in Alberta verweisen: Ländliche, weniger dicht besiedelte Regionen, gelten in Alberta als tendenziell inklusiver (Loreman et al., 2015). Selbst bei starken Verhaltensauffälligkeiten können Schüler:innen hier nicht an *Special Schools* unterrichtet werden, weil diese in dünn besiedelten Gebieten Albertas nicht immer vorhanden sind (Loreman, 2014). Eine CST formuliert es so:

“I would like for everybody to have an open mind about inclusion and what it means. It is not always there, people might feel, and they had this feeling about this student, "how much do we have to take? How much beatings, how many violent outbursts, how many of these do we have to take?" And I've had that. It was a question to me and I said "well, there is no other place for this child. This child is ours and we need to do the best we can. There is no other place for this child to go.”
(I_13, P. 70)

Zugleich deuten andere Aussagen darauf hin, dass Schulen in Alberta im innerkanadischen Vergleich weniger inklusiv ausgerichtet sind (Köpfer, 2013):

„It was a cultural shock to move to Alberta from the East Coast because in the East Coast you see people of needs everywhere. You see people with Down-Syndrome, people with other low-cognition, other needs. They work at grocery stores, they work everywhere, there's programming for them, they're involved in the community. You learn to interact, but it seems in Alberta at least comparatively, you never see them.“ (I_17, P. 66)

Klar erkennbar ist, dass Schulen in Alberta Organisationen sind, in denen Lehrkräfte formal die Leitprofession bilden und andere Berufsgruppen sich tendenziell in einem Unterstützungs- bzw. Assistenzverhältnis um Lehrkräfte herum positionieren (Idel et al., 2019). Diese herausgehobene Stellung ist aber mit stärkerer Impulssetzung der Distrikte verbunden, die über die Unterstützungslehrkräfte als Scharnier vermittelt ist (Sliwka & Klopsch, 2018). Zudem führe diese Aufteilung nicht dazu, dass der Unterricht privatisiert verläuft. Im Gegenteil betont eine CST:

„In an elementary school, Pre-K to grade eight, we have/there's a lot going on, like "I take your class, we'll do this like this". We do a lot of that, like there's no such thing as just being a teacher in your own classroom, not anymore. And you know if you see a kid in the hallways, it doesn't matter whose kid it is someone will pick

them up and (unv.). You know "come on where do you need to be?" or whatever. Like, if I see a kid in the hallway, like I just go and see what they need or whose class they're in and we all do that, everybody does that." (I_12, P. 116)

D.h. Differenzierungsmuster entscheiden nicht über die Offenheit des Unterrichts, die empfundene Kooperationskultur oder ein Empfinden gemeinsamer Verantwortungsübernahme.

Eine Dominanz der Regelschullehrkräfte zeigt sich dagegen in den vorliegenden Interviews zumindest hinsichtlich inklusionsbezogener Herausforderungen in NRW nicht. Stattdessen lässt sich eine große Spannweite an Kooperationsformen und Berufsrollen finden, die vom jeweils vorliegenden Inklusionskonzept beeinflusst ist.

Hier zeigen sich teils kokonstruktive Kooperationsformen sowie systemisch orientierte Angleichungen zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften (Abschnitt 10.3.2, 10.4.3); darüber hinaus aber eine relativ lose-Kopplung zwischen Lehrkräften und Professionsanderen. Diese zeigt sich mitunter in der Beurteilung von Schulbegleitungen oder Schulsozialarbeit (Abschnitt 10.1), die sehr unterschiedlich ausfallen. Auch die Referenz auf „weiche“ Faktoren in der Zusammenarbeit wie das individuelle Engagement als Faktor für die Qualität sonderpädagogischer Förderung oder die persönliche Passung als Kriterium guter Zusammenarbeit, sprechen für eine eher unverbindliche Kooperationskultur – diese ist aber deutlicher in Interviews mit Lehrkräften, die Nebenfächer unterrichten, wahrnehmbar (Abschnitt 10.3.2).

Speziell diese Unverbindlichkeit birgt aber für einzelne Lehrkräfte eine gewisse Symbolkraft guter kollegialer Beziehungen – z.B., wenn sich die Lehrkräfte freiwillig zur Mehrarbeit oder zu kollegialem Austausch zusammenfinden.

Lehrkräfte in NRW scheinen hier allerdings gleichzeitig die Grenzen der eigenen Profession anzuerkennen bzw. schreiben anderen Berufsgruppen durchgehend einen besonderen Wert zu, *weil* diese Berufsgruppen keine Lehrkräfte sind (eine andere „Passion“ haben, I_20, P. 86). Trotzdem liegen zu diesen Berufsgruppen aber keine engeren Bindungen vor, sodass sich das Regelschullehramt weit weniger als Leitprofession darstellt als in Alberta.

Zugleich deuten aktuelle Personalentwicklungstrends darauf hin, dass die mangelnde Abdeckung mit sonderpädagogischen Lehrkräften ähnlich wie in Alberta kompensiert werden könnte: Unterrichtsunterstützung wird auf Assistenzkräfte – Schulbegleitungen und MPT-Kräfte – verteilt (Kottmann et al, 2024; Meusel et al., 2024). Ob damit auch eine Verschiebung der sonderpädagogischen Berufsrolle hin zu koordinierend-beratenden Rollen einhergeht, bleibt wiederum fraglich. Denkbar ist in der gegenwärtigen „Neuorientierung von Inklusion“ auch eine stärkere funktionale Differenzierung hinsichtlich des Unterrichtens in Schulen und Klassen des Gemeinsamen Lernens. Diese könnte sich auf der Makroebene in einer Bündelung

sonderpädagogischer Ressourcen in Schulen zeigen, die sich bewusst zu Schulen des gemeinsamen Lernens erklären (Kottmann et al., 2024; MSB NRW, 2022a), auf der Mesoebene wiederum in einer Bündelung sonderpädagogischer Ressourcen in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Inwiefern die aktuellen Entwicklungen den Empfindungen von Lehrkräften einer mangelnden Qualifikation des schulischen Personals bei gleichzeitigem Überforderungsempfindungen mit der vorhandenen Heterogenität der Schüler:innen Abhilfe verschaffen kann, bleibt dahingestellt (Robert Bosch Stiftung, 2024).

Für NRW ergibt sich hinsichtlich der sonderpädagogischen Berufsrolle ein gewisses Dilemma. Die Persistenz traditioneller Berufsrollen im Gemeinsamen Lernen kann inklusive Zielstellungen unterlaufen (Neumann et al., 2021; Grummt, 2019). Eine Generalisierung bzw. Angleichung der Berufsrolle unter Bedingungen insgesamt mangelnder sonderpädagogischer Expertise in der Breite birgt angesichts des zunehmenden Rückgriffs auf assistierendes Personal ebenso Gefahren, wie z.B. eine Deprofessionalisierung sonderpädagogischer Förderung.

Diese besteht besonders in der Kombination aus mangelnder Personalabdeckung mit sonderpädagogischen Lehrkräften *und* einer Generalisierung der Berufsrolle. In der Konsequenz verschieben sich sonderpädagogische Tätigkeitsfelder zunehmend auf Assistenzkräfte (MPT-Kräfte und Schulbegleitungen), welche dann sonderpädagogische Tätigkeiten nicht nur stabilisieren, sondern tendenziell ersetzen könnten (Blasse et al., 2021).

Gleichzeitig lässt sich argumentieren, dass NRW gegenüber Alberta über mehr innerschulische Unterstützung in der Breite verfügt, die die Chance einer auf Multiprofessionalität und Teamarbeit gegründeten inklusiven Schulentwicklung erhöht. Tatsächlich multiprofessionelle Teamarbeit, als engmaschige Kooperationsform über Teams von Lehrkräften hinaus, spiegelt sich in den Aussagen der Lehrkräfte in NRW allerdings nicht.

Auch in Alberta wird der Teamcharakter inner- und außerschulischer Kooperation zwar mehrmals betont, die Umsetzung dieser Teamarbeit wirkt aber eher arbeitsteilig und „technisch“, d.h. ein bestehendes Problem wird durch einen routinisierten Ablauf mit überwiegend eingespielten Verantwortungsbereichen bearbeitet (Abschnitt 10.1).

Obwohl mit Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften, Schulbegleitung, MPT-Kräften und Schulsozialarbeiter:innen in NRW also durchaus Potenzial für multiprofessionelle Teams vorhanden ist, beziehen sich Aussagen zur Teamarbeit meist auf Teams zwischen Lehrkräften (s. Abschnitt 9.4.11). Ausnahme bildet das Beratungsteam in Interview 18, in welchem die Schulsozialarbeit und MPT-Kräfte eine wichtige Funktion einnehmen (s. Abschnitt 10.1). Aussagen über eine kohäsive, teambasierte Kooperation finden sich besonders in den Interviews sechs und sieben, also hinsichtlich Co-Teaching bzw. Mehrfachbesetzung im Unterricht

sowie gemeinsamer Unterrichtsreihenplanung im Jahrgangs- und Fachteams (s. Abschnitt 10.4.3).

Bezüglich der Kooperationsformen konnte zumindest aus den vorliegenden Aussagen die Bedeutung von Kokonstruktion nicht im selben Maße bestätigt werden, wie sie dieser Kooperationsform in der Theorie zugeschrieben wird (Abschnitt 10.4.3). Kooperation erscheint, neben der Frage, ob sie in- oder interdependent umgesetzt wird, als Reaktionsform auf gegebene Umstände mit gegebenem Personal. Damit ist Kokonstruktion nicht nur von bestimmten Einstellungen oder Vorbehalten (Individualismus vs. Kooperationsorientierung) sowie passenden Kontextbedingungen (Grosche et al., 2020) abhängig, sondern die nötige Interdependenz kann selbst in Reaktion auf ungünstige Kontextfaktoren entstehen. Wünschenswert kann dies allerdings nicht sein. Andersherum zeigen sich situative bzw. spontan veranlasste Austauschgespräche sowie niedrigschwellige kollegiale Hilfen bei ausreichend selbstsicheren Lehrkräften als Merkmal einer insgesamt als stimmig wahrgenommenen Kooperationskultur. Zudem bewegten sich alle vorgefunden kokonstruktiven Kooperationsformen an der Grenze zu anderen Kooperationsformen (wie z.B. der Arbeitsteilung).

Dass die Kooperationsform nicht über ihren Effekt entscheidet, wurde ähnlich schon für das Co-Teaching herausgestellt (Grosche & Moser-Opitz, 2023). Ebenso können sich Regelschul- und Sonderpädagog:innen im Konsens bzw. kokonstruktiv auf eine kategorial-arbeitsteilige Aufgabenverteilung einigen, die nicht immer inklusiv bzw. inklusionsorientiert sein muss (Kreis et al., 2016; Urbanek et al., 2023). Zugleich zeigen Beispiele aus dem Alberta-Sample, wie Unterstützungslehrkräfte eine Art schulinterne, sonderpädagogische bzw. förderplanbezogene Qualitätskontrolle ausüben, d.h. JHSTs teilweise zu bestimmten Unterrichtsinnovationen bzw. als effektiv empfundenen Unterrichtstrategien für Schüler:innen mit SEN direktiv auffordern (Abschnitt 9.4.1, 9.4.3). Dadurch verlassen sie zwar das Spektrum kooperativer Aktivitäten, können aber ggf. inklusive Zielstellungen befördern.

Daraus lässt sich aber andersherum nicht schlussfolgern, dass der Verzicht auf engmaschige Abstimmung, Interdependenz und Kokonstruktion zu bevorzugen wäre. Vielmehr scheinen kokonstruktive, d.h. auf Gleichwertigkeit der Akteure, reflexiv und auf gemeinsame Innovation ausgerichtete Interaktionen, als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Inklusion. Kokonstruktion – so kann hier spekuliert werden – kann ihr Innovationspotenzial nur in Kombination mit einem hinreichenden Gefühl des Unterstützt-Seins entfalten, welches sich ggf. auch in niedrigschwelligen Austausch- und Hilfsangeboten zeigen kann (vgl. Abschnitt 10.4.2, 10.4.3).

Aus dem binationalen Vergleich lassen sich Ableitungen für das jeweils andere System nur mit Vorsicht vornehmen. Zum Abschluss dieser Arbeit sollen aber Inspirationsimpulse für die Schulentwicklung in NRW dargelegt werden. Diese ergeben sich auf verschiedenen Ebenen.

Erstens bezogen auf eine insgesamt kohärentere Bildungssteuerung, die inklusive Bildung mit entsprechenden Unterrichtskonzepten forciert.

Diese müsste *zweitens* durch verfügbare, personelle Unterstützung auf „kurzen Wegen“ (I_7, P. 45) begleitet sein. Die verfügbare Unterstützung sollte zudem flexibel genug angelegt sein, als dass sie sowohl die professionellen Bedürfnisse von Lehrkräften als auch eine gewisse Qualitätssicherung des Unterrichts bzw. der sonderpädagogischen Förderung gewährleisten kann.

Die Form der Unterstützung ist dabei ebenso flexibel zu halten: Co-Teaching/Doppelbesetzung, Coaching oder Beratung wären hier möglich. Idealerweise ist eine solche Unterstützung auch, aber nicht nur auf SPF/SEN bezogen, sondern umfasst verschiedene Facetten, die eine heterogene Lerngruppe betreffen (z.B. psychische Gesundheit oder sprachliche Vielfalt, Robert Bosch Stiftung, 2024). Ob diese Unterstützung in einer Berufsrolle gebündelt (ähnlich den CSTs) oder durch verschiedene Berufsgruppen arbeitsteilig umgesetzt wird ist dabei weniger entscheidend.

Drittens müsste die Professionalisierung *on-the-job* stärker Gegenstand multiprofessioneller Kooperation sein (Hargreaves & O'Connor, 2018). Hier können die *Professional Development Days* in Alberta richtungsweisend sein – diese haben eine höhere Taktung als Fortbildungen in NRW und dienen verschiedenen Zwecken. Für multiprofessionelle Kooperation könnten sie besonders zur Abstimmung unklarer Berufsrollen bzw. zur Absprache über Erwartungen und Aufgabengebiete genutzt werden. Mit Blick auf den ersten Aspekt sollte diese Abstimmung aber inklusionssensibel erfolgen. Hinsichtlich einer kohärenten sonderpädagogischen Förderung könnte eine stärker fächerübergreifende Förderplanung hier sinnvoll sein. Förderplanarbeit war im NRW-Sample erstaunlich wenig thematisiert worden und eher als „Formkram“ abgetan worden (I_3, P. 28). Professionalisierung müsste für „Professionsandere“ zudem in zwei Richtungen erfolgen: Für die Tätigkeiten an der Schule und als Möglichkeit zur professionellen Identitätsbildung, wie es Arndt und Werning (2016) für Sonderpädagog:innen betonen.

Viertens sollte der Aspekt einer tragfähigen kollegialen Kultur, die multiprofessionell offen ist, nicht vernachlässigt werden. Diese entscheidet darüber, ob Hilfe überhaupt angefragt wird. Zudem zeigt das Beispiel kollegialer Entlastung (I_14, Abschnitt 9.4.4), dass Hilfsangebote mit Verständnis für die Belastungen einzelner Berufsgruppen erfolgen können und hier einen Beziehungsaufbau vermutlich beschleunigen. Ähnlich orientierte Angebote müsste es *fünftens* für alle schulinternen, besonders unterrichtsnah eingesetzten Berufsgruppen geben. Auch hier ist

wieder weniger entscheidend, ob eine solch unterstützende, auf Beziehungsaufbau bezogene Tätigkeit für alle Berufsgruppen in einer Position gebündelt sein muss (wie bei den CSTs als Ansprechpartner:innen für EAs *und* Lehrkräfte). Wichtiger wäre wieder, dass kollegiale Beziehungen durch Vertrauenspersonen, die ggf. proaktiv, aber im Rahmen professioneller Grenzen entlasten, überhaupt vorhanden sind (Geist, 2019).

Zu einer solchen Entlastung zählt *sechstens* die externe Kooperation, die zumindest im vorliegenden Sample für NRW mit Blick auf die Vignetten wenig bis keine Rolle gespielt hat. Die Einbindung z.B. therapeutischen Personals wäre auch angesichts des Belastungsempfindens von Lehrkräften sinnvoll (Robert Bosch Stiftung, 2024). Ggf. könnten hier Berufsgruppen wie MPT-Kräfte oder Schulsozialarbeit nicht nur Schüler:innen und Eltern beraten und vernetzen, sondern auch die Vermittlung von Dienstleistungen in Absprache mit Lehrkräften mitübernehmen – erste Befunde deuten zumindest auf eine oftmals vorliegende Qualifizierung für solche Tätigkeiten bei MPT-Kräften hin (Meusel et al., 2024).

Siebtens lässt sich mit Meads Vorstellung von Rollengefügen als *game* argumentieren, dass eine stimmige Übernahme eigener Berufsrollen ein Verständnis der Rollen der anderen beinhaltet (Mead, 1980). D.h. – auch mit Blick auf *viertens* und *fünftens* – neue Berufsgruppen mit noch unklaren Aufgaben lassen sich dort am besten einbinden, wo Berufspositionen im organisationalen Gesamtgefüge schon geklärt und ausgehandelt sind und somit eine Rollenfindung mit Blick auf das Organisationsganze erleichtern. Hier lässt sich auf die Bedeutung eines stimmigen Schulkonzeptes für kohärentes Handeln der Organisationsmitglieder verweisen, wie es als Merkmal Professioneller Lerngemeinschaften hervorgehoben wird (Bonsen & Rolff, 2006). Andersherum entstehen Probleme der Verantwortungsdelegation speziell dort, wo neue Akteursgruppen strukturelle Probleme kompensieren bzw. verdecken (Giangreco, 2021). Es braucht also ein stimmiges Einarbeitungskonzept der Akteure vor Ort – dieses wurde im NRW-Sample, z.B. hinsichtlich der Anleitung von Assistenzkräften, nur in einem Fall berichtet. Allerdings war auch in Alberta die Anleitung der Assistenz teils indirekt und sublim in den Unterricht der JHSTs selbst integriert (I_10, P. 26).

Achtens zeigt das Beispiel des SCCs in Alberta, dass unklare strukturelle und curriculare Bedingungen auch engmaschige Teamarbeit torpedieren können (I_11). Dagegen zeigt das Beispiel eines durch die einzelnen Lehrkräfte adaptierbaren Rahmenlehrplans für Schüler:innen mit SEN für das Fach Mathematik (I_14, P. 60), wie eine solche Vorlage pädagogische Sicherheit schaffen bzw. erhöhen kann. Diese wäre ggf. auch eine Option für bestimmte Förderungsschwerpunkte im Gemeinsamen Lernen: Hier könnte ebenfalls eine gewisse Rahmenplanung – idealiter im Sinne einer kokonstruktiven Planung in Jahrgangs- und Fachteams – nach Fächern

erfolgen. Voraussetzung ist allerdings die Verfügbarkeit der jeweiligen sonderpädagogischen Expertise, die sich dann im Dialog oder als curricularer Rahmen distribuieren bzw. adaptiert werden kann.

Insgesamt könnte also die systemisch ausgerichtete Rolle speziell der CSTs auch in kooperativer Hinsicht in NRW nutzbar gemacht werden. Dabei müssten nicht alle Aspekte in derselben Berufsposition gebündelt werden. Denkbar wäre eine koordinierende Rolle ähnlich einer didaktischen Leitung oder eine Aufteilung der Einzelaufgaben auf verschiedene Akteure bzw. innerschulische Berufsgruppen.

Wichtig und wünschenswert wären hier allerdings in erster Linie Erkenntnisse über Effekte bestimmter Organisations- und Kooperationsformen auf relevante *Outcomes* der Schüler:innen wie Lernzuwachs oder schulisches Wohlbefinden (Marker et al., 2023). Diese Effekte sind nach wie vor umstritten, sodass die Ableitung entsprechender Handlungsempfehlungen erschwert ist. Hier wären zum einen Längsschnittstudien wünschenswert sowie *Case-Studies*, die ganze Schulorganisationen und -kulturen hinsichtlich Kooperation, Berufsrollen sowie Schüler:innenleistungen auf Einzelschulebene detailliert beschreiben und so Prozesse der Rollenfindung und multiprofessionellen Kooperation auf der Mesoebene in der Tiefe erfassen (Nilholm & Göransson, 2014).

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Al Sadi, F. H. & Basit, T. N. (2017). 'I have Just Understood it from the Story ...': using vignettes in educational research to investigate cultural tolerance. *Research Papers in Education*, 32(2), 183–196. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1158858>
- Alberta Education (o.D. a). *Inclusive Education*. <https://www.alberta.ca/inclusive-education>
- Alberta Education. (o.D. b). *K&E Courses*. <https://education.alberta.ca/knowledge-and-employability/ke-courses/?searchMode=3>
- Alberta Education (o.D. c). *Leadership Certifications*. <https://www.alberta.ca/leadership-certifications>
- Alberta Education. (o.D. d). *Student Population Statistics: School and authority enrolment data, including special education statistics by code*. <https://www.alberta.ca/student-population-statistics>
- Alberta Education. (o.D. e). *Teacher Certification*. <https://www.alberta.ca/teacher-certification>
- Alberta Education. (2004). *Standards for Special Education*. <https://education.alberta.ca/media/1626539/standardsforspecialeducation.pdf>
- Alberta Education. (2011). *The learning coach in Alberta schools*. <https://open.alberta.ca/dataset/8ac85f3e-5a6f-4734-9c40-e75c527d4777/resource/cf59c93b-54df-4aa7-b8daf1f37d15f76a/download/learning-coaches-english-final-2011.pdf>
- Alberta School Boards Association (ASBA). (2024). *School Boards*. <https://www.asba.ab.ca/school-boards>
- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das "Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195–221). Weinheim. Juventa.
- Amrhein, B. (2011). Lehrkräfte im Paradox zwischen Integration und Segregation – Konsequenzen für die zukünftige Aus- und Fortbildung von LehrerInnen für Inklusion. In K. Ziemer, A. Langner, A. Köpfer & S. Erbring (Hrsg.), *Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (S. 125–138). Kovac.

- Ärlestig, H. & Johansson, O. (Hrsg.). (2020). *Educational Governance Research. Educational Authorities and the Schools*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38759-4>
- Arndt, A.-K. (2022). Schüler*innenbezogene Differenzkonstruktionen in einem Teamgespräch einer Regelschullehrkraft und einer Sonderpädagogin. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Jubiläumsband für Birgit Lütje-Klose* (S. 99–107). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24889>
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft*, 160–174. <https://doi.org/10.25656/01:17178>
- AuCoin, A., Porter, G. L. & Baker-Korotkov, K. (2020). New Brunswick's journey to inclusive education. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09508-8>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bahr, R. (2014). Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings. *Sprache professionell fördern*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:11891>
- Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. *DIAGONAL – Zeitschrift der Universität Siegen, 37*(1), 263–279. <https://doi.org/10.14220/digo.2016.37.1.263>
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Reißler, G. & Rohrman, A., Strecker, A., Urban, M., Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion, 1*(1). <https://doi.org/10.25656/01:20938>
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrman, A., Strecker, A. & Urban, M. (2021). Lehrpersonen und Schulbegleitungen als multiprofessionelle Teams in der ‚inklusive‘ Schule – Zwischen Transformation und

- Stabilisierung. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Kooperation - Koordination - Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 198–208). Klinkhardt.
- Blasse, N. (2022). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (3. Aufl., S. 110–120). Beltz.
- Blasse, N. (2024). *Die heterogene Lehrgruppe: Unterricht im Anspruch von Inklusion*. Julius Klinkhardt.
- Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G. J., & Blossfeld P. N. (2019). Soziale Ungleichheit und Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 16–30. <https://doi.org/10.25656/01:16785>
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. edition assemblage.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2002). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9>
- Bonsen, M., & Kügler, F. (2023). Modelle zur teamartigen Lehrerkooperation in der Schule. *Pädagogische Rundschau*, 77, 43–58.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2). S. 167-184. <https://doi.org/10.25656/01:4451>
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an Ganztägigen Grundschulen. Kooperation Als Differenzierung Von Zuständigkeiten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Brophy, J. & McCaslin, M. (1992). Teachers' Reports of How They Perceive and Cope with Problem Students. *The Elementary School Journal*, 93(1), 3–68. <https://doi.org/10.1086/461712>
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540. <https://doi.org/10.25656/01:10393>

- Chu, M.-W., Craig, H. L., Yeworiew, L. B. & Xu, Y. (2020). Teachers' Unpreparedness to Accommodate Student Needs. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(3), 210–224. <https://doi.org/10.1177/0829573520916610>
- Cloos, P., Fabel-Lamla, M., Lochner, B. & Kunze, K. (Hrsg.). (2019). *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Beltz.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Czempiel, S. & Kracke, B. (2019). Kann das jeder? – Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). <https://doi.org/10.25656/01:20933>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *Die Deutsche Schule*, 109(1), 28–42.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM), Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. (2022). *Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der 18. Wahlperiode in Nordrhein-Westfalen (2022-2027) - Eckpunkte für eine menschenrechtlich ausgerichtete Inklusionspolitik*.
- Dorniak, M. (2019). Sonderpädagogik in der Inklusion – Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen am Beispiel der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. (S. 83–102). Klinkhardt.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). o.V.
- Dworschak, W. (2012). Schulbegleitung an Förder- und allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 414–421.

- Edmonton Public Schools (o.D.). *Specialized Programming*. <https://www.epsb.ca/programs/specializedprogramming/>
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungsprozessen* (2. Aufl.). Springer VS.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). W. Kohlhammer.
- Feuser, G. (2014). Bildung und Förderung im Kontext von Integration und Inklusion. Ein Essay. In W. Lanwer, V. Affeln & P. Rödler (Hrsg.), *Edition psychosozial: Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem* (S. 13–55). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, G. (2015). Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 47–67). Klinkhardt.
- Fleiss, J. L. & Cohen, J. (1973). The Equivalence of Weighted Kappa and the Intraclass Correlation Coefficient as Measures of Reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33(3), 613–619.
- Florian, L. (2015). Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action. In J. M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith & L. Florian (Hrsg.), *International perspectives on inclusive education. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum* (Bd. 7, S. 11–24). Emerald.
- Friend, M. & Barron, T. (2016). Co-Teaching as a Special Education Service: Is Classroom Collaboration a Sustainable Practice? *Educational Practice and Reform*, 2. <http://journals.radford.edu/index.php/epr/article/view/55>
- Friend, M. & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education Week*, 31(33), 30–36.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 846–864). Waxmann.
- Geist, S. (2019). Wie wir Schulbegleiterinnen und -begleiter konzeptionell in die Schule einbinden – Darstellung eines Entwicklungsprozesses. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. (S. 103–120). Klinkhardt.
- Giangreco, M. F. (2021). Maslow's Hammer: teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278–293. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901377>
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Government of Alberta. (2018). *Teaching quality standard*. <https://open.alberta.ca/dataset/4596e0e5-bcad-4e93-a1fb-dad8e2b800d6/resource/75e96af5-8fad-4807-b99a-f12e26d15d9f/download/edc-alberta-education-teaching-quality-standard-2018-01-17.pdf>
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263–288. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypheos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Gresch, C., Schmitt, M., Külker, L., Grosche, M., Schledjewski, J. & Böhme, K. (2021). Schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 484–507.
- Griese, H. M., Nikles, B. W. & Rülcker, C. (Hrsg.). (1977). *Soziale Rolle. Zur Vermittlung von Individuum und Gesellschaft; ein soziologisches Studien- und Arbeitsbuch* (1. Aufl.). Leske und Budrich.

- Grosche, M. & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, 51, 245–263. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3>
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>
- Grüter, S., Hölz, S., Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2022). „Die sehen mich als irgendwas zwischen Schulsozialarbeiter und Sonderpädagoge“: Erste Befunde zur Rolle pädagogischer Fachkräfte in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Inklusion*(4-2022). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/595>
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, Individualism, and Conservatism: The Legacy of Dan Lortie’s Schoolteacher: A Sociological Study. *Curriculum inquiry*, 40(1), 143–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 25(5), 603–621.
- Hargreaves, A. & O’Connor, M. T. (2017). *Collaborative professionalism*. WISE research.
- Hargreaves, A. & O’Connor, M. T. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Centre for Strategic Education.
- Hargreaves, A., Shirley, D., Wangia, S., Bacon, C., D’Angelo, M. (2018). *Leading from the middle: spreading learning, well-being, and identity across Ontario*.
- Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2020). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- He, J., Buchholz, J. & Klieme, E. (2017). Effects of Anchoring Vignettes on Comparability and Predictive Validity of Student Self-Reports in 64 Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(3), 319–334. <https://doi.org/10.1177/0022022116687395>

- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von "Fördertanten" und "Gymnasialempfehlungskindern". Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 58–71.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91–110. <https://doi.org/10.25656/01:8539>
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893–912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2016). Gib und fordere Rückmeldung! *Pädagogik*, 68(11), 42–47.
- Hinz, A. (2006). Kanada - ein Nordstern in Sachen Inklusion. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (2. Aufl., S. 149–158). Klinkhardt.
- Hinz, A. (2007). Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Kolloquien: Bd. 12. Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 81–98). Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*(1), 1–17. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (HRK & KMK). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*.
- Holmqvist, M. & Lelling, B. (2021). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819–833. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974>
- Idel, T.-S. & Korff, N. (2022). 'Inklusive Interprofessionalität' als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland

- Bremen. 7815-5958. In B. Serke, B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S.108-117). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24890>
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, B. Lochner & K. Kunze (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34–52). Beltz.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Jahnukainen, M. (2011). Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 489–502. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.537689>
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & society*, 30(1), 59–72. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>
- Jatzwauk, P. (2007). *Aufgaben im Biologieunterricht. Eine Analyse der Merkmale und des didaktisch-methodischen Einsatzes von Aufgaben im Biologieunterricht*. Logos.
- Jürgens, B., Steinert, W. W. & Vanier, D. H. (2024). *Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6082>
- Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 36(1), 153–194.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2017). Inklusion und Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 123–140). Klinkhardt.
- Katzenbach, D. & Olde, V. (2007). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. Spezifische Anforderungen an die professionelle Kompetenz an sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren. In Diouani-Streek, M. & Ellinger, S.

- (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (Bd. 13, S. 191–208). Athena-Verlag.
- Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12(1), 47-66. <https://doi.org/10.25656/01:19118>
- Kißgen, R., Fehrmann, S. E., Limburg, D., & Franke, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen. Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 252–263. Als PDF bei Veronika.
- Kißgen, R., Limburg, D., Hübner, C. & Carlitscheck, J. (2019). Implementierung eines Pool-Modells in der Schulbegleitung an einer Förderschule Geistige Entwicklung. Evaluationsergebnisse aus Sicht der Schulbegleitungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(1), 25-36.
- Klafki, W. (Hrsg.). (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Beltz.
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391–405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Klemm, K. (2018). Inklusion und Exklusion im Bildungssystem: Unterschiedliche Förderorte und schulische Leistungen. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 33–45). Beltz.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (Hrsg.). (2021). *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung*. Beltz.
- Kluge, J. & Grosche, M. (2021). Hängen die disziplinären Selbstverständnisse von Lehrkräften in inklusiven Schulen von ihrer kokonstruktiven Kooperation ab? *Empirische Pädagogik*, 35(4), 356–377.
- Kluge, J., Zurbriggen, C., Schledjewski, J. & Grosche, M. (2024). Von Generalist*innen und Spezialist*innen – Welche Typen der Aufgabenteilung lassen sich zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I identifizieren? *Zeitschrift für Pädagogik*. 2023, 670-690. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.3262/ZP0000023>

- Knorr, P. (2012). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im inklusiven Unterricht. In Marschallamt der niederschlesischen Woiwodschaft- Abteilung für behinderte Menschen, Frauen auf dem Weg nach Europa e.V., Stiftung Promyk Slonca & Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.). „Nur gemeinsam sind wir leistungsstark“ Konferenz 01.-02.03.2012, Tagungsband, Polen, S. 81-88.
- Köker, A. (2013). Das Autonomiebedürfnis von Lehrer/innen als Kooperationshindernis – ein Mythos? In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 152–166). Klinkhardt.
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec. Klinkhardt-Forschung*. Klinkhardt.
- Köpfer, A. & Böing, U. (2020). Students’ perspectives on paraprofessional support in German inclusive schools: Results from an exploratory interview study with students in North Rhine Westfalia. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 70–92.
- Kottmann, B., Lütje-Klose, B., Neumann, P., Reh, A. & Streblov, L. (2024). Gemeinsames Arbeiten im Gemeinsamen Lernen: Aktuelle Herausforderungen an Professionelles Handeln und Kooperieren in inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Inklusion* (19), Artikel 5. <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/821>
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie. *Zeitschrift für Pädagogik*. - 62. Beiheft, 140–159. <https://doi.org/10.25656/01:17177>
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation – Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:22290>

- Kullmann, H. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 333–349). Waxmann.
- Kullmann, H. (2023). Kollegiale Kooperation im Lehrer:innenberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2. überarb. und erw. Auflage, S. 387–403). Waxmann.
- Kullmann, H., Globisch, E.-L. & Heister, N. (2022). *Hier wie dort?* Ein Vergleich der Tätigkeits- und Kooperationsprofile von Schulbegleitungen an inklusiven Gesamtschulen und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Jubiläumsband für Birgit Lütje-Klose* (130–146). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5958-13>
- Kullmann, H. & Hülshoff, A. (2019). „In erster Linie Kopfsache“!? – Einstellungen zu schulischer Inklusion von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden: Theoretische Grundlagen und jüngere empirische Befunde. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs* (S. 49–69). Klinkhardt.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014a). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Waxmann.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014b). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute*, 5(10), 1–14.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004/2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung*

- und Lehrerbildung. *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–278). Klinkhardt.
- Kunze, K. & Reh, S. (2020). Kooperation unter Pädagog*innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1439–1452). Springer VS.
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–51). Springer VS.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.). (2022). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (3. Aufl.). Beltz.
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* (1. Aufl., S. 32–56). Springer VS.
- Lindacher, T. (2021). Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen. Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik - Ohne Beihefte*, 67(4). S. 591-609. <https://doi.org/10.25656/01:28780>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Loreman, T. (2014). Special education today in Canada. In A. F. Rotatori, J. P. Bakken & S. Burkhardt (Hrsg.), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (S. 33–60). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320140000028008>
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for Inclusive Education. In G. W. Noblit (Hrsg.), *Oxford research encyclopedias*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: a systematic review of the literature. In C. Forlin & T. Loreman (Hrsg.), *Measuring inclusive education. International perspectives on inclusive education* (S. 165–187). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>

- Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Cizman, J. L., Lupart, J., Irvine, A., McGarva, R., Craig, S. & Sharma, U. (2015). A Canadian collaboration on inclusive education: reflections on a six-year partnership. *Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle*, 4(3), S. 33-52. <https://doi.org/10.18316/2316-5537.15.9>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1999). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. als Kopie und als Kopiervorlage (Ausschnitt) im Lehrordner Lehrprofessionalität, Reiter:
- Lütje-Klose, B. (2018). Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion – Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 27–50). Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123.
- Maaz, K., Hasselhorn, M., Idel, T.-S., Klieme, E., Lütje-Klose, B. Stanat, P., Neumann, M. Bachsleitner, A., Lühe, J., Schipolowski, S. (Hrsg.). (2019). *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus: Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*.
- Marker, R., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2023). Sense of Belonging at school as a quality measure of inclusion – Comparing the inclusive experimental school Laborschule Bielefeld with regular inclusive comprehensive schools and investigating the determining factors. *Journal for Educational Research Online – JERO*, 15(2), 250–273. <https://doi.org/10.31244/jero.2023.02.06>
- Marquardsen, B. (2023). *Kooperationspraktiken zweier Ganztagschulen im Spannungsfeld von Gemeinsamkeit und Differenz* (Bd. 68). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41257-9>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2018). Zentrale qualitative Auswertungsverfahren. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 859–868). Münster: Waxmann.

- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS.
- Mead, G. H. (1980). *Geist, Identität und Gesellschaft: Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (4. Aufl., 16. - 18. Tsd.). *Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft: Bd. 28*. Suhrkamp.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: Empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(5), 194–202.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66(5), 230–242.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80.
- Meusel, S., Müller, L. & Jesuthasan, J. (2024). Bestimmt unbestimmt? Eine quantitativ-explorative Studie zu Aufgabenprofilen von Fachkräften für das Multiprofessionelle Team (MPT) an inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen in NRW. *Zeitschrift für Inklusion*, 20–42. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/816>
- Meyer, K. (2017): *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 37. Göttingen.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (o.D.) *Inklusion*. <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/inklusion>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2005/2022). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikscheule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AOSF)*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2022a). *Leitlinien Gemeinsames Lernen*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2022b). *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen*.

https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/210505_erlass_multiprofessionelle_teams_gemeinsames_lernen_grundschulen_weiterfuehrende_schulen.pdf

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2023). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen: Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion - 2022/23*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2024). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2023/24*.
- Misoch, S. (Hrsg.). (2019). *De Gruyter Studium. Qualitative Interviews*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Moser, V. (2009). Sonderpädagogische Professionalität. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 48(2), 158-160.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 184–212). Klinkhardt.
- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen, 'beliefs' und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In A.-D. Stein, S. Krach & F. Niedieck (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeiten und Perspektiven* (S. 235–244). Klinkhardt.
- Moser Opitz, E., Maag Merki, K., Pfaffhauser, R., Stöckli, M. & Garrote, A. (2021). Die Wirkung von unterschiedlichen Formen von Co-Teaching auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), 443–466. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00103-0>
- Muckenthaler, M. (2021). *(Multiprofessionelle) Kooperation im Kontext von Inklusion. Eine Studie mit Lehrkräften des Sekundarbereichs*. Klinkhardt.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Corwin Press.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20787>
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie

- Fachkräften der -Schulsozialarbeit- in- inklusiven- Schulen- der- Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. & Heinzer, S. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Klinkhardt.
- Osmond-Johnson, P., Zeichner, K. & Campbell, C. (2017). *The state of educators' professional learning in Alberta*. Learning Forward.
- Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Porter, G. L. (1991). The methods and resource teacher: a collaborative consultant model. In G. L. Porter & D. Richler (Hrsg.), *Changing Canadian schools. Perspectives on disability and inclusion* (S. 107–154). Roeher Inst.
- Powell, J. J. W. (2011). The paradox of special education. Both school segregation and inclusive education are on the rise. *WBZ Mitteilungen* (134), 23-25.
- Powell, J. J. W. (2016). *Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635880>
- Powell, J. J. W. & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, in Luxemburg und der Schweiz. Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 46–64). Beltz.

- Powell, J. J., Pfahl, L. & Blanck, Jonna M., (2021). Sonderpädagogische Fördersysteme und inklusive Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Springer VS.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>
- Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. J. Müller (Hrsg.), *Dialektik der Be-Hinderung. Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 33–56). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:17003>
- Province of Alberta. (2012/2025). *Education Act*. The Queen’s Printer.
- Quante, A., Danner, O., Rank, A. & Munser-Kiefer, M. (2020). Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Lehrkräften allgemeiner Schulen im inklusiven Setting – eine Interventionsstudie zur Professionalisierung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Sonderpädagogik und Bildungsforschung – fremde Schwestern?* (S. 211–218). Klinkhardt.
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). <https://doi.org/10.25656/01:23412>
- Quante, A., Urbanek, C., Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (2022). Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings – eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 2(5), 150–165.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*(2), 46–54.
- Reiser, H. (2003). Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion - Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung*, 48(4), 305–312.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperationen in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.

- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2020). Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–20). Springer VS.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Teachers College Press.
- Sander, A. (2003). *Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes*. Röhrig Universitätsverlag.
- Scheer, D. (2020). *Schulleitung und Inklusion. Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion*. Springer VS.
- Scherr, A., & Niermann, D. (2012). Migration und Kultur im schulischen Kontext. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 863–882). Wiesbaden.
- Schnurr, S (2003). Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In *Otto, O-elerich, Micheel (Hrsg.) 2003 - Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 393–400).
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffy, K. A. (2007). Co-Teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion Online* (1-2), 1–9.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Sekretariat KMK). (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022*.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

- Sharma, U., & Salend, S. (2016). Teaching Assistants in inclusive classrooms. A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134.
- Skilling, K. & Stylianides, G. J. (2020). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International journal of research & method in education*, 43(5), 541–556. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1704243>
- Slee, R. (2018). *Defining the scope of inclusive education*. UNESCO.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2018). Schule in Kanada. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 253–260). Waxmann.
- Sokal, L. & Katz, J. (2015). Oh, Canada: bridges and barriers to inclusion in Canadian schools. *Support for Learning*, 30(1), 42–54. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12078>
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66–81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S. & Cloutier, S. (2015). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>
- Speck, K. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1453–1465). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_107
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Spörer, N., Henke, T. & Bosse, S. (2021). Is there a dark side of co-teaching? A study on the social participation of primary school students and their interactions with teachers and classmates. *Learning and Instruction*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393>
- Statista. (2025). *Bevölkerungsdichte in Nordrhein-Westfalen von 1995 bis 2023*. <https://de-statista.com/statistik/daten/studie/258069/umfrage/bevoelkerungsdichte-in-nordrhein-westfalen/>
- Statistics Canada (2022). *Population and dwelling counts: Canada, provinces and territories*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=9810000101>

- Staub, F. C. (2015). Fachspezifisches Unterrichtscoaching. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 476–489). Beltz. <https://doi.org/10.5167/uzh-117180>
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–203. <https://doi.org/10.25656/01:4452>
- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Rowohlt.
- Strogilos, V. & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24–33. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12052>
- Syed, M. & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for Establishing Reliability When Coding Narrative Data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375–387. <https://doi.org/10.1177/2167696815587648>
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- The Alberta Teachers' Association (ATA). (2015). *The State of Inclusion in Alberta Schools*. <https://legacy.teachers.ab.ca/sitecollectiondocuments/ata/publications/research/coor-101-5%20the%20state%20of%20inclusion%20in%20alberta%20schools.pdf>
- The Alberta Teachers' Association (ATA). (2021). *Inclusive Education in Alberta Classrooms and Schools*. https://teachers.ab.ca/sites/default/files/2024-09/pd-170-1b_inclusive_ed_in_ab_schools_-_research_report-web.pdf
- The Alberta Teachers' Association (ATA). (2000/2023). *Teachers and Educational Assistants: Roles and Responsibilities*. <https://teachers.ab.ca/sites/default/files/2023-11/MON-5%202023.pdf>
- The Alberta Teachers' Association. (2024). *Exiting the Teaching Profession in Alberta—A Qualitative Research Study with Actionable Opportunities*. https://teachers.ab.ca/sites/default/files/2024-07/COOR-101-40_ExitingtheTeachingProfession_2024%2007.pdf
- Thiel, S. (2019). Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenten. In *Laubner, Lindmeier et al. (Hrsg.) 2019 - Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S. 28–36).
- Thon, C. (2017). Kategorie Geschlecht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 77–92). Klinkhardt.

- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Eine kritische Einführung*. Springer VS.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Studies*, 419–427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
- Turner, R. H. (2001). Role Theory. In J. H. Turner (Hrsg.), *Handbooks of Sociology and Social Research: Handbook of Sociological Theory* (S. 233–254). Boston, MA: Springer Science & Business Media LLC.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY Salamanca, Spain, 7.–10. June 1994*. Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Ministry of Education and Science, Spain.
- United Nations (UN). (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. United Nations. www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf
- Urbanek, C., Quante, A. & Rank, A. (2023). Kooperationskonflikte in inklusiven Settings. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 5. <https://doi.org/10.25656/01:29229>
- van Ackeren, I., Klein, E. S. & Hejthmanek, R. A. (2021). Internationale Schulstrukturvergleiche. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–15). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_56-1
- Walgenbach, K. & Pfahl, L. (2017). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 141–158). Klinkhardt.
- Webber, C. F. & Nickel, J. (2020). Alberta, Canada: School Improvement in Alberta. In H. Ärlestig & O. Johansson (Hrsg.), *Educational Governance Research. Educational Authorities and the Schools* (Bd. 13, S. 209–229). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38759-4_12

- Webster, R. & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3144>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Weinert, F. E. (2001). A concept of competence: a conceptual classification. In D. S. Rychen & L. Hersh Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Werning, R. & Riecke-Baulecke, T. (2018). Inklusive Schulentwicklung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 78–101). Klett Kallmeyer.
- Widmer-Wolf, P. (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 171–184). Waxmann.
- Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–313).
- Winzer, M. & Mazurek, K. (2019). Inclusive schooling for students with disabilities: Redefining Dialogues of Diversity and Disability in the Canadian (Alberta) Agenda. *International Dialogues on Education*, 6(2), 43–51.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Hogrefe.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1).
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Modellversuchs* (S. 199–271). Curio.
- Wocken, H. (Hrsg.). (2013). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege*. Feldhaus.
- Zick, A. (2017). Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierungsforschung*. Springer.

Anhang

1. Kodiermanual

Hintergrund

Das Forschungsprojekt ist international vergleichend ausgelegt. Es werden (multi-)professionelle bzw. interdisziplinäre Strategien zur Bewältigung zentraler Herausforderungen inklusiver Bildung in weiterführenden Schulen in Alberta (Kanada) und NRW (Deutschland) untersucht.

Das Forschungsdesign ist teil-explorativ, orientiert sich aber am etablierten Forschungsstand zu multiprofessioneller (bzw. interdisziplinärer) Kooperation in inklusiven Settings an weiterführenden Schulen. Fokus ist darüber hinaus die Frage der Rollen- und Verantwortungsaufteilung zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogisch-professionellen Akteuren in inklusiv ausgerichteten Gesamtschulen im binationalen Vergleich.

Kooperation gilt dabei als eine wesentliche Bedingung inklusiver Bildung: als Maximierung schulischer Teilhabe und eine Minimierung von Diskriminierung/Ausgrenzung bedeutet inklusive Bildung eine Orientierung schulorganisatorischer und unterrichtspädagogischer Prozesse an den vielfältigen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern in einer möglichst wenig vor-selektierten, damit heterogenen Lerngruppe. Aus normativer Sicht also wünschenswert, bedeutet die zunehmende Heterogenität (speziell im traditionell stark segregierten Bereich Sekundarstufenbereich) allerdings eine schulpädagogische eine Komplexitätssteigerung.

Dies gilt insbesondere für die angemessene Einbettung der „traditionell“ vom Regelschulsystem ausgeschlossenen sonderpädagogischen Förderung.

Als Antwort auf diese Komplexitätssteigerung sind grundsätzlich zwei Strategien denkbar. Lehrkräfte können durch veränderte Aus-, Fort- und Weiterbildung ihr professionelles, pädagogisches und didaktisch-methodisches Handlungsrepertoire in Bezug auf Inklusion erweitern; oder Inklusion wird als eine *shared responsibility* aller potenziell bedeutenden pädagogisch-professionellen Akteure gedacht. Beide Strategien lassen sich kaum trennen. Speziell die Heterogenisierung der pädagogischen Akteure führt dann zu der Notwendigkeit, pädagogisch-didaktische Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche (neu) auszuhandeln. Idealerweise erfolgt diese Aushandlung in einer konstruktiven und vertrauensvollen Art und Weise, von der nicht nur die S:S, sondern auch die professionellen Akteure profitieren.

Forschungsfragen

- 1) Welche Berufsgruppen sind – neben Regelschullehrkräften – für die Umsetzung des Inklusiven i.S.v. Gemeinsamen Unterrichts (GU) in Alberta und NRW aus Sicht unterrichtender Lehrkräfte im Sekundarstufen I Bereich besonders wichtig?
- 2) Welche Aufgaben kommen den jeweils beteiligten beruflichen Akteuren an inklusiv arbeitenden Schulen in Alberta und NRW jeweils zu?
- 3) Welche Differenzierungsmuster von Rollen- und Verantwortungsbereichen zeigen sich zwischen den Akteuren im binationalen Vergleich?
- 4) Welche Formen der multiprofessionellen Kooperation zeigen sich im binationalen Vergleich fallbezogen?

Methodik

Semi-strukturierte Interviews mit Klassen-/Fachlehrkräften in inklusiven Klassen der Sekundarstufe (besonders Jahrgänge 7-9). Das Forschungsdesign ist teils explorativ ausgelegt, arbeitet aber mit einem halb-strukturierten Fragebogen.

Dem Vorgehen von Köpfer (2013) folgend, entfalten sich die Nachfragen zu kollektiven Problemlösemodi, Rollenfindung und Kooperation ausgehend vom inklusiven/gemeinsamen Unterricht. D.h. Ausgangspunkt sind pädagogische Herausforderungen, die wie oben beschrieben, entweder eine besondere Professionalität der Lehrkraft erfordern oder die Einbeziehung weiterer Akteure. Von dieser, direkt oder indirekt, auf den Unterricht bezogenen Kooperation zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogisch-professionellen Akteuren, wird die Kooperation auf Schulebene unterschieden⁵.

Die Strukturierung erfolgt durch drei Textvignetten. Diese drei Textvignetten sind in Form von Schülerinnenprofilen mit Bezug zu SEN/SPF verfasst. Orientierungsrahmen bilden die Förderungsschwerpunkte ESE, GE und Lernen (auch wenn diese Kategorisierung international nicht einheitlich ist). Die Vignetten sind zwar neutral formuliert, deuten aber mehr oder weniger direkt Herausforderungen des Gemeinsamen Unterrichts ab – speziell deutliche Abweichungen im

⁵ Kooperation auf Schulebene trägt auch zum Gelingen und/oder zur Weiterentwicklung des Unterrichts bei, weist aber tendenziell eine größere Distanz zum Gemeinsamen Unterricht auf als bspw. Fallbezogene Beratung mit einem Sonderpädagogen oder die Zusammenarbeit mit einer Schulbegleitung im Unterricht

Sozial- und Lernverhalten konstituieren oft pädagogische Probleme für Lehrkräfte und damit Ansatzpunkte multiprofessioneller Kooperation. Die Annahme ist, dass Lehrkräfte auf die Vignetten entweder durch angepasste pädagogische Praxis reagieren oder durch Kooperation in variierenden Formen. Dementsprechend folgen auf die Präsentation der Vignetten auch immer drei Fragen, die sich an drei Aspekten orientieren

- 1) Interne Validierung und Bezug zur Unterrichtspraxis der interviewten Lehrkraft
 - Wird das beschriebene Profil von der interviewten Lehrkraft wiedererkannt?
Wenn ja, inwiefern, wo liegen Unterschiede oder Gemeinsamkeiten?
- 2) Eigene pädagogische Herangehensweise
 - Wie beschreibt die interviewte Lehrkraft ihre eigenen Aufgaben- und Verantwortungsbereiche im Unterricht mit den beschriebenen Schüler:innen? Was bedeutet es pädagogisch-didaktisch für die interviewte Lehrkraft Schüler mit SPF/SEN in einer Regelklasse zu unterrichten? Wie reagiert die interviewte Lehrkraft auf die Besonderheiten der beschriebenen Schüler:innen?
- 3) Weitere professionelle Akteure
 - Wie beschreibt die interviewte Lehrkraft die Aufgaben weiterer beruflicher Akteure im Unterricht mit den beschriebenen Schüler:innen? Wie beschreibt die interviewte Lehrkraft die Zusammenarbeit mit diesen Berufsgruppen? Welchen Einfluss hat die Zusammenarbeit auf die Arbeit, die Aufgaben der interviewten Lehrkraft?

Spezifischere Nachfragen versuchen diese Fragen zu Aufgaben- und Verantwortungsbereichen zu vertiefen. Zudem werden eingangs Fragen zur Ausbildung und zu potenziellen Veränderungen in der Unterrichtspraxis gestellt.

Nach dieser Struktur fällt auch das Kodiermanual aus. Es lassen sich folgende übergeordnete Bereiche unterscheiden:

- 1) Die pädagogische Professionalität der interviewten Lehrkraft in Bezug auf inklusiven Unterricht/die eigene Rolle im GU
- 2) Die vorhandenen personellen Unterstützungsstrukturen/die Rolle weiterer professioneller Akteure im GU
- 3) Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen
- 4) Konzepte der Kooperation auf Schulebene

Kodierregeln:

- 1) Es wird möglichst konkret und mit möglichst wenig Interpretation kodiert.
 - 1.1) Möglichst konkret heißt: Es wird im Idealfall mit der kleinsten Unterkategorie kodiert; thematisiert eine Lehrkraft ihre Unterrichtsgestaltung, wird also direkt die Kategorie *Unterrichtsgestaltung* verwendet und nicht *Regelschullehrkraft/Unterrichtsgestaltung*
 - 1.2) Möglichst wenig Interpretation heißt: Orientierung am explizit Gesagten, möglichst wenig am implizit (ggf.) Gemeinten
 - 1.3) **Mehrfachkodierungen** sind möglich, manchmal nötig – auch hier gilt: Kodierung möglichst mit Unterkategorien; Mehrfachkodierungen ergeben sich insbesondere in folgenden Fällen:
 - 1.3.1) Aufgaben/Rollenverteilungen werden in Kooperation beschrieben (z.B. unverbindlicher Austausch über Unterrichtsinhalte zwischen Regelschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft mit der sonderpädagogischen Lehrkraft in beratender Rolle)
 - 1.3.2) Aufgaben/Kooperation in Überschneidung mit *Kontextbedingungen*
 - 1.3.3) Aufgaben in Überschneidung mit *inklusionsbezogenen Einstellungen*
 - 1.4) Oberkategorien werden verwendet, wenn Aussagen sich nicht hinreichend konkret sind, um Unterkategorien zu verwenden; würde eine Regelschullehrkraft folgende fiktive Aussage treffen: „Die Sonderpädagogin und ich kooperieren viel“ würden die Oberkategorien *Kooperation*, *Aufgaben Regelschullehrkraft* und *Aufgabe Sonderpädagogische Lehrkraft* verwendet.
- 2) Segmente richten sich nach inhaltlichen Sinneinheiten, die gemäß #1 immer kleiner werden, je spezifischer die Kategorie wird
- 3) Es wird bis zum letzten Satzzeichen kodiert, „I“ und „B“ werden mitkodiert, Zeitstempel ebenfalls

Eine Sinneinheit kann dabei aus mehreren Passagen bestehen, z.B. aus einer Frage des Interviewers und einer Antwort der/des Befragten. Wird die befragte Lehrkraft etwa zu ihren unterrichtlichen Aufgaben im Gemeinsamen Unterricht befragt, kann die Oberkategorie „Rolle der Lehrkraft“ die Frage und die Antwort umfassen – Frage und Antwort bilden hier eine Sinneinheit. Wenn die Lehrkraft in ihrer Antwort nun einzelne Bereiche nennt (z.B. das Erstellen von differenziertem Unterrichtsmaterial oder die Verwendung von Verhaltensplänen), werden diese den entsprechenden Unterkategorien zugeordnet.

Die zugeordneten Aussagen sollten dabei **so kurz wie möglich**, aber **so ausführlich wie nötig sein**. Das **Kriterium für „nötig“** ist in diesem Fall:

Eine kodierte Aussage sollte besonders in den Unterkategorien auch ohne rahmenden Kontext (aus sich selbst heraus) formal-grammatikalisch und inhaltlich verständlich sein. Die Aussage sollte für sich stehend innerhalb der kodierten Kategorie Sinn ergeben – eine Übersicht über verschiedene Aussagen einer Kategorie sollte ganze Sätze oder Dialogsequenzen enthalten, die sich auch im Nachhinein schlüssig unter Definitionskriterien der zugeordneten Kategorie interpretieren lassen.

Faustregel für die inhaltliche Kodierung

Interviewte Personen sind ausgebildete Lehrkräfte, die im Rahmen der Untersuchung als Experten behandelt werden. Es muss daher darauf geachtet werden, über wen die Lehrkraft Aussagen tätigt. Hier werden durch das Kategoriensystem vier Möglichkeiten abgegrenzt. Die jeweiligen Aussagen signalisieren damit den Einsatz der Oberkategorien. Diese können dann, je nach Aussageinhalt, weiter verfeinert werden. Hier die vier Aussagetypen, welche direkt die Verwendung einer entsprechenden Oberkategorie indizieren:

- 1) **Aussagen über sich:** Die interviewte Lehrkraft spricht über sich selbst, z.B. ihre Aufgaben, Meinungen, Einstellungen oder Wünsche
 - Je nach Lehramtsausrichtung: Oberkategorie *Regelschullehrkräfte* oder *Sonderpädagogische Lehrkräfte* (Kategorien 2 bzw. 3)
 - Im Falle von Wertungen: *Inklusionsbezogene Wertungen* (Kategorie 7)
- 2) **Aussagen über andere berufliche Akteure:** Die Lehrkraft spricht über Aufgaben, Tätigkeiten, Charakteristika, Einsatzformen anderer Akteure (Sonderpädagog:innen/Regelschullehrkräfte, Assistenzkräfte, Schulsozialarbeit)
 - Oberkategorie (Kategorien 2-5)⁶
- 3) **Aussagen über Rahmenbedingungen in objektiver Form:** Die Lehrkraft spricht über die organisatorisch-institutionellen, strukturellen (rahmenden) Bedingungen des

⁶ Bei der Kodierung muss immer berücksichtigt werden, ob die interviewte Lehrkräfte Regelschul- oder sonderpädagogische Lehrkraft ist; demnach unterscheidet sich die Einordnung der Aussagen über andere Akteure: Spricht z.B. eine Regelschullehrkraft über sonderpädagogische Lehrkräfte, wird diese Aussage als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte kodiert (Kategorie 3); in die Kategorien der Lehrkräfte (Kategorien 2 und 3) gehen demnach Selbst- und Fremdzuschreibungen ein. Diese werden in der Auswertung getrennt berücksichtigt.

Gemeinsamen Unterrichts/der Inklusion (z.B. Personalsituation, Einzugsgebiet, Zeitstrukturen)

➤ Oberkategorie *Kontextbedingungen* (Kategorie 6)

- 4) **Aussagen über die Zusammenarbeit/Interaktion mit Anderen:** Die Lehrkraft spricht über die Kooperation mit für sie bedeutenden Akteuren, z.B. durch Beschreibung oder Bewertung der Zusammenarbeit

➤ Oberkategorie *Kooperation* (Kategorie 1)

Kategorienübersicht

1. Kooperation

- 1.1 Situativer Austausch
- 1.2 Absprachen (*Induktiv*)
- 1.3 Kollegiale Entlastung (*Induktiv*)
- 1.4 Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten (*Induktiv*)
 - 1.4.1 Anlass: Berufserfahrung der Lehrkraft
 - 1.4.2 Anlass: Formelle Pflichten
 - 1.4.3 Anlass: Pädagogisch-didaktische Herausforderungen
 - 1.4.4 Anlass: Individuelles Engagement
- 1.5 Arbeitsteilung
- 1.6 Kokonstruktion
- 1.7 Kooperation im Unterricht
- 1.8 Gelingensbedingungen
- 1.9 Entwicklung der Zusammenarbeit
- 1.10 Vorgegebene Kooperation
- 1.11 Bewertung der Zusammenarbeit
- 1.12 Kooperation in Teams

2. Regelschullehrkräfte (RL)

- 2.1 Unterrichtsgestaltung (RL)
- 2.2 Administrative Aufgaben/Förderplanung (RL)
- 2.3 Elternarbeit (RL)
- 2.4 Professionalisierung/Professionelles Lernen (RL)
- 2.5 Externe Kooperation (RL)
- 2.6 Diagnostik (RL)
- 2.7 Externe Differenzierung (RL)
- 2.8 Anleitung von Assistenz/pädagogischen Personal (RL)
- 2.9 Initiierung von Austausch/Meetings (RL)
- 2.10 Beratung (RL)

3. Sonderpädagogische Lehrkräfte (SP)

- 3.1 Unterrichtsgestaltung (SP)
- 3.2 Administrative Aufgaben/Förderplanung (SP)
- 3.3 Elternarbeit (SP)
- 3.4 Professionalisierung/Professionelles Lernen (SP)

- 3.5 Externe Kooperation (SP)
- 3.6 Diagnostik (SP)
- 3.7 Externe Differenzierung (SP)
- 3.8 Anleitung von Assistenz/pädagogischem Personal (SP) (*induktiv*)
- 3.9 Initiierung von Austausch/Meetings (SP) (*induktiv*)
- 3.10 Beratung (SP)
- 3.11 Unterstützung im Unterricht
- 3.12 Einflussnahme auf pädagogische Haltungen (*Induktiv*)
- 3.13 „Check-Ins“/Kontrollaufgaben (*Induktiv*)
- 3.14 „Relationship-Building“/Aufbau kollegialer Beziehungen (*Induktiv*)
- 3.15 Konzeptionsarbeit (*Induktiv*)
- 3.16 Moderation von Konflikten (*Induktiv*)
- 3.17 Koordination von Hilfsmitteln (*Induktiv*)

4. Assistenzkräfte

- 4.1 Externe Differenzierung (Assistenz)
- 4.2 Pädagogische Rolle
 - 4.2.1 Regulations-/Motivations-/Strukturierungshilfe
 - 4.2.2 „Verlängerter Arm“/Umsetzung pädagogischer Pläne
 - 4.2.3 Bindungs-/Vertrauensperson
 - 4.2.4 Vermittler/Übersetzer
 - 4.2.5 Frühförderung (*Induktiv*)
 - 4.2.6 Sprachförderung/ESL (*Induktiv*)
- 4.3 Gelingensbedingungen
 - 4.3.1 Qualität/Qualifizierung der Assistenz
 - 4.3.2 Engagement der Assistenz
 - 4.3.3 Passung S:S/Assistenz
 - 4.3.4 Bindung S:S/Lehrkraft (*Induktiv*)
- 4.4 Einsatzform/Betreuungsrelation
 - 4.4.1 Einzelbetreuung
 - 4.4.2 Betreuung mehrerer S:S/“Piggybacking“
 - 4.4.3 Klassenassistenz
 - 4.4.4 Flexibler Einsatz

5. Weitere berufliche Akteure

- 5.1 Schulsozialarbeit

5.1.1 Externe Kooperation (SSA)

5.1.2 Pädagogische Angebote

5.1.3 Elternarbeit (SSA)

5.2 Spezialisiertes Personal

5.3 Schulleitung/Administration

5.4 Akteure der Schulverwaltung (*Induktiv*)

5.5 Externe Sozialdienste (*Induktiv*)

6. Kontextbedingungen (*Induktiv*)

6.1 Schulinternes Inklusionskonzept

6.2 Schulübergreifende Organisation Sonderpädagogischer Förderung

6.3 (Schulinterne) Ressourcenzuweisung

6.4 Räume/Raumsituation

6.5 Pädagogische Konzepte

6.6 Personalsituation

6.7 Veränderungen in den Arbeitsbedingungen

6.8 Materialausstattung

6.9 Schulformbesonderheiten

6.10 Lerngruppenzusammensetzung

7 Inklusionsbezogene Wertungen (*Induktiv*)

7.1 Inklusionsverständnis

7.1.1 Allgemeines Inklusionsverständnis

7.1.2 Schulische Inklusion

7.1.3 Haltung gegenüber S:S mit SPF/SEN

7.1.4 Grenzen inklusiver Bildung

7.2 Professionelle Selbsteinschätzung/Vorbereitung

7.3 Wünsche und Kritik

7.4 Herausfordernde Situationen

7.5 Allgemeine pädagogische Haltung

7.6 Erfolgsfälle inklusiver Bildung

8 Nicht zu kodieren/Validierung

Kategoriedefinitionen und Ankerbeispiele

1. Kooperation

Definition:

In diese Kategorie fallen Aussagen, die sich auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiteren beruflichen Akteuren innerhalb und außerhalb von sowie zwischen Schulen bezieht (statt auf die reine Aufgabenbeschreibung).

Zusammenarbeit (Kooperation) ist eine weit gefasste Kategorie, sie wird unterteilt in a) formalisierte bzw. schulstrukturell vorgegebene Formen der (internen) Zusammenarbeit, b) Bewertungen bzw. genauere Beschreibung (Präzisierung) einzelner Formen der Zusammenarbeit (z.B. arbeitsteilige oder kokonstruktive Kooperation), c) der Zusammenarbeit im Unterricht (z.B. Co-Teaching), d) der Entwicklung bestimmter Formen der Zusammenarbeit, e) besondere Kooperationsformen (z.B. kollegiale Fallberatung oder Teambuilding) sowie f) der Zusammenarbeit zwischen Schulen.

Anwendung:

Als Oberkategorie wird *Kooperation* nur dann verwendet, wenn die kodierte Passage inhaltlich vage bleibt oder Kooperation zwar erkennbar ist, allerdings inhaltlich nicht im Vordergrund steht. Die Ankerbeispiele unten illustrieren dies nochmals.

Thematisieren Aussagen eine Unterkategorie (z.B. den situativen Austausch) wird direkt mit der Unterkategorie kodiert.

Ankerbeispiel:

„Und die Zusammenarbeit in Schule, wenn das die Klassenleitung nicht leisten kann, dann kommen halt andere Kandidat:innen ins Spiel und dann ist Sonderpädagogik oder Schulsozialarbeit natürlich Ansprechpartner potenziell.“

„Also der grundsätzliche Job, also ich arbeite auf jeden Fall eng mit der Schulleitung auch zusammen.“

„My job is to make sure students are receiving any programming, any services that they might need. Working with the teachers to make sure that they are supported and how they can work with their student.“

„[...] the school I'm at is very open to collaboration, so if I did have any issues or if I had questions to ask or recommendations, etc., I would be able to [...].“

1.1 Situativer Austausch

Definition:

In diese Kategorie fallen alle Aussagen über informellen, d.h. nicht schulstrukturell vorgegebenen, Formen des kollegialen Informations-, Materialaustausches sowie dem Austausch von Anekdoten und Geschichten. Auch Aussagen, die auf kurze Tür-und-Angel-Gespräche oder andere Formen nicht institutionalisierter, spontan gehaltener Zusammenarbeit verweisen, werden mit dieser Unterkategorie kodiert.

Ankerbeispiel:

„Und so hat man halt, dass man mal über einzelne Schüler spricht und die Klassen sind so, dass die Kinder sich untereinander sehr gut verstehen, das heißt, da ist immer mal wieder/ also die glücken halt viel zusammen, sage ich mal, unsere beiden Klassen untereinander und so kommt es dann natürlich auch immer mal zu kleineren Konflikten, die man dann klärt oder irgendwelchen auch lustigen Geschichten (...) und deswegen arbeiten wir auch eng zusammen.“

„Sometimes it's just a quick gathering after school "hey, what's going on with [student's name] can we just meet quickly and talk about them?" So, it could just be everyone coming in here, we chit chat quickly this is what we are seeing, "okay, I'll email home" we'll see if parents can come in. So, sometimes it can be on the fly.“

1.2 Absprachen (*Induktiv*)

Definition:

Die Kategorie *Absprachen* wurde induktiv aus der Kategorie des *situativen Austauschs* entwickelt.

Kodiert werden Passagen, in denen die Zusammenarbeit in sich Akteure situativ, aber mit verbindlichen Folgen über Arbeitsabläufe verständigen. Mit dem Austausch haben Absprachen den niedrighwelligen, situativen Charakter gemein, während die Folgen über reinen Informationsaustausch hinausgehen.

Ankerbeispiel:

„Ich könnte ja jetzt auch zum Beispiel mit den Kollegen, mit denen ich doppelt besetzt bin, ich mache ja nicht 90 Minuten Frontalunterricht, es gibt irgendwie immer eine Arbeitsphase und in der Arbeitsphase kann ich mich mit der Kollegin ja auch absprechen und sagen: "wie könnten wir weitermachen?", zum Beispiel. "Wir könnten das oder das machen oder das oder das", so.“

„[...] everyone kind of understands each kid and everyone kind of has the role of "I work good with this kid, so if something happens, I will talk to this child" or "we don't have a good relationship, I'm going to get someone else to work with this child". That's how we work.“

1.3 Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten (*Induktiv*)

Definition:

Diese Kategorie wird zur Kodierung von Aussagen genutzt, die ein aktives Hilfe-Suchen oder das aktive Hilfe-Anbieten von Lehrkräften beschreiben. Das können sowohl kollegiale Hilfen sein (z.B. eine Regelschullehrkraft die Informationen über eine Diagnose von sonderpädagogischen Lehrkräften erfragt), Hilfestellung bei der Unterrichtsgestaltung (z.B. Differenzierung von Unterrichtsmaterial) oder das Aufsuchen spezialisierter, schulexterner Hilfen. Besonders von Interesse sind innerhalb dieser Kategorie hierarchische Positionierungen und der Umgang mit dem Eingeständnis der eigenen "Schwächen" als Lehrkraft, die zudem eine gewisse Öffnung des Unterrichts beinhalten. Daher werden hier Bedingungen für das Suchen oder Anbieten von kollegialer Hilfe kodiert.

Diese teilen sich in vier Anlässe auf: *Berufserfahrung der Lehrkraft*, *Institutionelle, formelle Pflichten*, *pädagogisch-didaktische Herausforderungen* oder das *individuelle Engagement* sein. Diese bilden Unterkategorien zum Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten.

Das Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten wurde induktiv gebildet, da ursprünglich die Systematik von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) dem Kategoriensystem zugrunde lag, in der diese Kategorie Teil des Austauschs ist. Die Kategorie wurde inhaltlich aber von Little (1990) beschrieben. Die Anlässe wurden vollständig induktiv gebildet.

Sofern Anlässe spezifizierbar sind, wird direkt mit diesen kodiert.

Ankerbeispiele:

Anlass: *Berufserfahrung der Lehrkraft*: „Sometimes I go in and help, sometimes the teachers are like "I know how to do this, I just change it out a little bit and he is able to be successful at it". So, it just depends on where the teacher is at. Some of the newer teacher I help more, some of the other teachers they just, they're very experienced and they can adapt.“

Anlass: *Institutionelle und formelle Pflichten*: „So that would be another big part of my role and then our students who are coded, so that have like a disability on file and paperwork behind it get individual program plans. So, a lot of that is supporting the teachers and making the individual program plans and following those.“

Anlass: *Pädagogisch-didaktische Herausforderungen*: „Also, wenn ich wüsste, Autismus-Spektrum-Störung würde ich sofort zu hier [Name Sonderpädagogin] und sagen "Hilf mir!" (lachen), "Hilfe, was ist das?" Und das würde mich erstmal nicht in Ruhe lassen, weil ich mir so denke "okay, was, was, was?" und/also erstmal das. Ich würde mir erstmal hausintern ein paar Informationen verschaffen.“

Anlass: *Individuelles Engagement*: „Also ein auf jeden Fall wichtiger Faktor ist, wie viel Interesse die einzelnen Kollegen haben, das ist so. Wie sehr man sagt "ich informiere mich jetzt über den Schüler, ich lasse mich beraten, ich möchte eine Lösung finden". Das ist extrem davon abhängig wie sehr beide Seiten, egal ob Sonderpädagogen oder Regellehrer oder Regelkollegin da Interesse dran haben. Das bedeutet, dass ist extrem unterschiedlich.“

1.4 Kollegiale Entlastung (*Induktiv*)

Definition:

Diese Kategorie wird zur Kodierung von Passagen verwendet, in denen die interviewten Lehrkräfte kollegial-unterstützende Handlungen betonen, die einem Verständnis für die berufliche Situation und die beruflichen Herausforderungen der Kolleg:innen entspringen.

Die Kategorie wurde induktiv in Abgrenzung zum *Hilfe-Suchen/Hilfe-Anbieten* gebildet, da einzelne Passagen über reine Angebote hinausgehen; stattdessen ist mit dieser Kategorie ein unterstützendes Handeln mit empathischem Bezug zu den Herausforderungen der Kolleg:innen gemeint. Das beschriebene professionelle Handeln bezieht sich also direkt auf eine kollegiale Entlastung.

Ankerbeispiel:

„Absolutely, it is WAY more work. But that's why I am here, to try and carry some of that burden for teachers. Try to take some of that workload or to say "guys, I got learning coach time, IPPs reviews are about to do, ask me if you need a prep to do them. You know, I will cover your class". Yeah, that's my job, is to make inclusive a happy experience for everybody and not such a hard and heavy load for teachers to carry.“

1.5 Arbeitsteilung

Definition:

In diese Kategorie fallen Aussagen über arbeitsteilige Formen der Zusammenarbeit. Arbeitsteilung heißt hier: das Ziel steht fest, die einzelnen Schritte im Prozess werden unter den

involvierten Akteuren aufgeteilt. Oder: die gesamten Schritte eines Prozesses werden wechseln nach einem bestimmten Turnus zwischen den Kooperierenden.

Ankerbeispiel:

„Da entwickeln wir halt Material gemeinsam oder man teilt sich halt auf, man sagt "Pass auf, ich setze mich jetzt hin und plane die Reihe zu Vulkanismus und dafür machen wir jetzt/ das nächste Thema ist das, da machst du die Reihe". Das ist dann halt/ manchmal bietet sich das nicht so an, manche haben halt nicht so die Zeit zu sagen "wir bleiben jetzt nachmittags noch hier und machen das gemeinsam", weil sie jetzt irgendwie durch die Kinder eingebunden sind, also durch eigene Kinder eingebunden sind.“

„I write the parts of the IPPs that support the teacher in writing their individual goals and progress reviews related to the IPP.“

1.6 Kokonstruktion

Definition: Hier werden Aussagen kodiert, die eine gemeinsame Lösungssuche für bestimmte pädagogisch-didaktische Probleme beschreiben. Dazu zählen unter anderem gemeinsame Reflexionen und Rollenfindung, gemeinsame Unterrichtsplanung, gemeinsame Erstellung neuer Konzepte. Wichtig ist hier, dass die jeweiligen Akteure *gemeinsam* Handeln und ihre jeweilige Expertise/Sichtweise erkennbar ist (z.B. zur Lösung eines bestehenden Problems beiträgt).

Ankerbeispiel:

„Also, wir sind dazu übergegangen, ich bin ja die didaktische Leitung, für den Unterricht zuständig und habe dann insofern die Strukturen hier verändern können, dass wir in den Fachjahrgangsteams in Deutsch und Mathe, die Unterrichtsreihen gemeinsam vorbereiten. wir sitzen also dann hier, wir sind drei Kolleginnen, sind dreizügig jetzt zum Beispiel in der Fünf und in der Sieben und bereiten die Reihe gemeinsam vor. Das heißt, also einer hat den Hut auf, der plant die Reihe und wir gucken drüber und treffen uns in der Regel einmal die Woche und steuern nach, evaluieren am Ende der Reihe auch nochmal, ob wir diese Reihe dann so mit allem Material, mit aller Differenzierung an den nächsten Jahrgang weitergeben können.“

„...[T]he teacher is going to say, "I think this is going to be above Anna", okay? So the teacher is going to come to me whenever she gets to a problem like that, her and I problem-solve and that's why I said to you is that I would automatically do a PBL, so it would be a project-based thing, so where I would modify what I am doing but yet have it underneath the same umbrella.“

1.7 Kooperation im Unterricht

Definition: In dieser Kategorie geht es um die gemeinsame Durchführung von Unterricht in Doppelbesetzung, im Co-Teaching oder um alle Facetten der Zusammenarbeit im Unterricht zwischen Lehrkraft und weiteren beruflichen Akteuren (besonders Schulbegleitungen/EAs). Co-Teaching und alle seine Unterformen könnten Ausprägungen dieser Kategorie, darüber hinaus aber auch Rollenverteilungen und Ablaufbeschreibungen eines doppelbesetzten Unterrichts. Die Zusammenarbeit im Unterricht sollte dabei explizit erwähnt werden.

Ankerbeispiel:

„Also ich hatte jetzt tatsächlich in WP, also Wahlpflicht Hauswirtschaft (unv.) die Doppelbesetzung. Und jetzt im zweiten Halbjahr aber nicht mehr und habe in einer Lernzeit die Doppelbesetzung. Was dann auf jeden Fall, gerade nochmal so dann in Richtung Strukturierung und "wie ordne ich mein Material" und so halt einfach für die beiden Förderschüler, die da jetzt sind, ganz positiv ist.“

„In the classroom we would do those like universal strategies, tier one like "this is what we are doing", break it down, chunks, scaffold all the assignments, I would go in if the teacher was new and model all of these things until they knew, see what effectively works for Anna.“

1.8 Gelingensbedingungen

Definition: Hier werden Aussagen kodiert, in denen Lehrkräfte Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit beschreiben (z.B. Persönlichkeit, Fachlichkeit, Zeit/Raum).

Ankerbeispiel:

„Das klappt da wirklich ganz gut, ja. Weil wir haben dann auch Teams, man muss ja manchmal auch Glück haben, die wirklich gut miteinander arbeiten können. Man muss ja auch zur Teamarbeit bereit sein und das kann man nicht von jedem verlangen.“

1.9 Entwicklung der Zusammenarbeit

Definition: Hier werden alle Aussagen kodiert, welche die Entwicklung kooperativer Konzepte oder kollegialer Beziehungen (bzw. Teams) beschreiben.

Ankerbeispiel:

„Das ist aber seit der Fünf gewachsen, ne, fünf, sechs, sieben, jetzt in der Achten, zweites Halbjahr acht, perfekt! Sie kennt Ihren Schützling gut, sie kennt aber auch alle anderen Schüler in dieser Klasse total gut und man könnte im Prinzip den Raum verlassen in gewissen Stunden und sagen "mach du mal". Das läuft schon.“

1.10 Bewertung der Zusammenarbeit

Definition: In diese Kategorie fallen Aussagen über die wahrgenommene Qualität kollegialer Beziehungen, sowie allgemein Bewertungen von Beziehungen zu anderen beruflichen Akteuren.

Ankerbeispiel:

„We have a really, really great team here and we/I've really great relationships with all the other teachers on the team.“

1.11 Vorgegebene Kooperation

Definition: In diese Kategorie fallen Aussagen, die sich auf formalisierte bzw. strukturell in den Schulalltag eingebettete und insofern vorgegebene Formen der Zusammenarbeit beziehen. Diese Formen der Kooperation sind nicht freiwillig und spontan initiiert, sondern obligatorisch und routinisiert. Beispielhaft hierfür stehen Konferenzen oder Elternsprechtage.

Darüber hinaus werden auch formalisierte Abläufe hier kodiert, z.B. der Ablauf einer Förderdiagnostik, wenn diese Zusammenarbeit erfordert.

Ankerbeispiel:

„[...]im Rahmen der Konferenzen und Vorbereitung auf Zeugnisse führen wir schon viele Gespräche“

„[...]and then when the district has created a profile, we have all of the learning assessments in a working template document and then as the child goes through the different levels of schooling here in Alberta, the learning coach would be responsible for having the teachers make the IPP, so, this year [name learning coach] is our learning coach, she gives us the template and how to work through the process.“

1.12 Kooperation in Teams

Definition: Hier werden Aussagen kodiert, die auf eine Arbeit in festen Gruppen (Teams) verweisen. Das können Jahrgangs-, Fach- oder Klassenteams sein, ggf. auch Kombinationen aus diesen. Die Kategorie definiert sich dabei über den feststehenden, nach bestimmten Merkmalen (z.B. Jahrgang/Klasse/Fach/AG) aufeinander verwiesenen Personenkreis, *nicht* über normative Vorstellungen intensiver Kooperation (*Teamarbeit* ist hier also nicht gemeint).

Ankerbeispiel:

„Also grundsätzlich glaube ich ist das ein bisschen was, was Gesamtschule in ihrer Grundidee mit sich bringt, mitbringen kann, nämlich so wie wir es hier auch organisiert haben, ich kann nicht für andere Schulen sprechen, ich kenn keine anderen Schulen, aber das wir als Team im Jahrgang, eine relativ enge kommunikative Bindung haben, also alle Klassenlehrer sind in einem Teamzimmer, dort sitzen auch wenn Kolleg:innen keine Klassenleitungen haben, sitzen auch Kollegen, die auch viel Fachunterricht in dem Jahrgang haben, das heißt, ich kann ganz/ und ich weiß genau wer in meiner Klasse was unterrichtet und da ist glaube ich Austausch ein ganz wichtiger Faktor, "wenn was ist, sag mir Bescheid".“

„We do things throughout/like our week we have fair partners and activities that we do where we collaborate with grades together.“

2. Regelschullehrkräfte (RL)

Definition: In diese Kategorie fallen Aussagen, die sich auf die konkreten Arbeitsaufgaben oder Rollenbeschreibungen der interviewten (Regel-)Lehrkraft beziehen oder von den interviewten sonderpädagogischen Lehrkräften über ihre regelschulpädagogischen Kolleg:innen getätigt werden. In Alberta gelten *Junior-High-School Teacher* (JHSTs) als Regelschullehrkräfte.

Anwendung: Als Oberkategorie wird *Regelschullehrkräfte* nur verwendet, wenn sich eine Aussage nicht einer der Unterkategorien zuordnen lässt. Das kann z.B. der Fall sein, wenn die Arbeitsaufgaben anderer Akteure oder Beschreibungen der Zusammenarbeit im Vordergrund stehen, eine (unspezifische) Beteiligung der Regelschullehrkräfte aber deutlich wird.

Ankerbeispiel:

„Ja, genau, das ist halt eine Person, mit der ich da zusammenarbeite und natürlich mit der Stufenleitung in dem Fall und teilweise auch noch mit seiner bis zur zehn zuständigen Sonderpädagogin.“

➔ Ausschlaggebend für die Kodierung sind zwei Aspekte:

- a) Die interviewte Lehrkraft ist Regelschullehrkraft und beschreibt unspezifisch, mit wem sie zusammenarbeitet (unspezifische Beteiligung der Regelschullehrkraft)
- b) Eine Kooperationspartnerin ist die Stufenleitung (der Oberstufe), die ebenfalls eine Regelschullehrkraft ist

➔ Hier würde eine Mehrfachkodierung erfolgen, mit den Oberkategorien *Regelschullehrkräfte*, *sonderpädagogische Lehrkräfte*, *Kooperation*; alle Kategorien werden unspezifisch verwendet

2.1 Unterrichtsgestaltung (RL)

Definition: Mit dieser Kategorie werden alle Maßnahmen zur Unterrichtsplanung und -durchführung kodiert, seien es Unterrichtsphasen, Maßnahmen zur Förderung von Wohlbefinden, sozialer Integration oder Differenzierungen von Material oder Sozialformen. Aussagen in dieser Kategorie sollten sich dem Forschungsinteresse gemäß auf die Planung, Durchführung und Organisation des Gemeinsamen Unterrichts beziehen, d.h. auf Unterricht von Schüler:innen mit und ohne SPF/SEN. Die Kategorie umfasst also alle didaktischen und pädagogischen Maßnahmen von Regelschullehrkräften zur Gestaltung und Durchführung des Unterrichts.

Diese Kategorie bezieht sich auf Regelschullehrkräfte, d.h. hier werden einerseits Aussagen von Regelschullehrkräften zur eigenen Unterrichtsgestaltung kodiert, wie auch Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften zur bzw. über die Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkräfte (z.B. in der Form: „Es ist Aufgabe der Fachlehrkräfte für alle Schüler:innen Unterricht vorzubereiten“).

Ankerbeispiel:

„So, I'll have, for example in language arts classroom, I'll have students reading, say/lets take a grade eight, in a grade eight classroom I'll have students reading grade three, grade four level and I'll also have students who are reading at a grade eleven and grade twelve level. So, we integrate all of those students, and we try to programme as best as we can for all those students while also following the Alberta curriculum. “

„Genau, ich würde mich als Lehrer natürlich auch bemühen, zu David einen Bezug aufzubauen und könnte mir vorstellen, dass man da versuchen muss im Gespräch, vielleicht auch mit den Eltern, oder wenn man den Ärzten sprechen kann, "wie kann man es vielleicht einfacher machen?". So, dass ist ja oft so, wenn ich jetzt der ganzen Klasse ein Blatt gebe mit drei, vier Aufgaben, die schon auf einem Blatt stehen, dann ist das für einen Autisten vielleicht schon zu viel. Das der seine Aufgaben vielleicht einzeln bekommt. Ne, der kriegt erst die erste Aufgabe, dann die zweite, dann die dritte, dass der das dann so nacheinander abarbeiten kann. Oder er braucht vielleicht eine Pause.“

2.2 Administrative Aufgaben/Förderplanung (RL)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die administrative und förderplanbezogene Aufgaben der Regelschullehrkraft beschreiben. Administration bezieht sich vorwiegend auf inklusionsorientierte Verwaltungsaufgaben.

In diese Kategorie fallen Aussagen von Regelschullehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Es gibt natürlich diese Rahmenbedingungen der Förderpläne, die eben aktuell immer wieder durchgesehen werden müssen, unterschrieben werden müssen, aber auch das sind natürlich Strukturen, ich kann mir als Klassenlehrerin diesen Förderplan genau durchlesen "das und das habe ich noch nicht verstanden, das und das würde ich gerne noch ergänzen, ich habe noch das und das beobachtet" oder so. Ich kann es aber auch lassen, dann unterschreibe ich das und habe keine Ahnung.“

„But the IPP/see, we do things a little differently within our school again. So, IPPs, how our IPPs are kind of done is we are in charge of three students who usually/ those three students aren't students we will teach. But David for example might be in my class and he might not be a student that I am creating the IPP for and might be another teacher. Now, I have access to the IPP, I have the ability to comment to the IPP as well. I will comment on/ I am required to comment on all of the updates throughout the year, we update it three times a year. So, I am required to do that but for the actual creation of it, it would be up to whoever his assigned teacher would be for that.“

2.3 Elternarbeit (RL)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die Elternarbeit (Elternsprechtage, Beratung von, Kontakt/Kommunikation mit Eltern) als Aufgabe der Regelschullehrkräfte beschreiben.

In diese Kategorie fallen Aussagen von Regelschullehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„[...] and then, you know, working with her parents, you know, counseling with her parents, having extra meetings with her parents if they can make them [...]. And, you know, giving advice about how to have her maybe see a psychologist, maybe a counsellor at school to help her with being in her room at home because obviously this is something she's dealing with in every aspect of her life but maybe triggered by school.“

„Also wir sind dann immer eine größere Runde versuchen dann auch immer, weil das für die Mutter, das ist auch so ein Punkt: wie platziere ich die Mutter in so einem Gespräch z.B. auch, weil da sind dann drei Personen von der Schule, also zwei Klassenleitungen, genau Herr [Sonderpädagoge], genau zwei Klassenleitungen, Herr [Sonderpädagoge], dann sitzen wir da zu dritt und die Mutter und dann haben wir das auch immer schon so gemacht, dass sich einer so ein

bisschen so zur Mutter gesetzt hat und so ein bisschen das man dann irgendwie, weil das soll ja nicht so abschreckend“

2.4 Professionalisierung/Professionelles Lernen (RL)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich auf das Lernen im Beruf bzw. das professionelle Lernen der Regelschullehrkraft beziehen (z.B. durch Fort-/Weiterbildung, Beratung, Berufserfahrung).

In diese Kategorie fallen Aussagen von Regelschullehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„[...] aber es ist im Endeffekt ein Learning-by-doing und man kann es auch/ es gibt nicht DAS Förderkind, jedes Förderkind ist halt anders [...]“

„So, once a month we have a PD day, so professional development day. And part of it will be, let's say an hour of it every once a month, will be dedicated to inclusive learning“

2.5 Externe Kooperation (RL)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich auf die schulexterne Netzwerkarbeit oder Koordination von schulexternen Hilfen als Aufgabe der Regelschullehrkräfte beziehen.

In diese Kategorie fallen Aussagen von Regelschullehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Man müsste gut gucken, wie kann man helfen? Wir haben ja auch, ich sage mal, Kontakte, Kooperation zur [Name psychiatrische Klinik], zum Beispiel. Wirklich viele Schüler, die zeitweise auch gehen, weil sie ein eigenes Problem haben, "woran liegt das, dass das bei Alex so ist?", vielleicht eben auch, wenn es da zuhause auch zu Schwierigkeiten kommt“

„Sometimes the psychologist has created a behavior plan and shared that with the teacher.“

2.6 Diagnostik (RL)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich auf Diagnostik als Aufgabe der Regelschullehrkräfte beziehen. Diagnostik umfasst in diesem Fall nicht nur die Förderdiagnostik, sondern insbesondere die Lernstandsdiagnostik.

In diese Kategorie fallen Aussagen von Regelschullehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„[...] wir werden auch eingebunden in die Förderung, die David dann vielleicht individuell zugutekommt durch die Sonderpädagogen oder die Sonderpädagogin, wir werden informiert, teilweise bekommen wir Beobachtungsaufträge, Diagnoseaufträge, wo wir so einen Beobachtungsbogen bekommen und dann sollen wir sein Verhalten notieren und das zurückmelden.“

„We're seeing various things not getting better, individual teachers can be given a checklist or a questionnaire which can be given to the psychologist as well, the educational psychologist either in the district or working in private practice to say "what are you noticing? Are you noticing lethargy or are you noticing increased frustration, are you noticing, you know"/ I was just reading this word here "he shows little tolerance" in academic tasks but, you know, is that perseverance or is that, you know, he just can't stand, you know, doing the work. So, all those kind of things, I would answer on questionnaire, send to the learning coach who could talk to the psychologist.“

2.7 Externe Differenzierung (RL)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich die externe Differenzierung als Aufgabe der Regelschullehrkräfte beziehen. Externe Differenzierung meint dabei die räumliche Trennung von Lerngruppen nach bestimmten Kriterien (z.B. Pull-Outs, Kleingruppenarbeit in räumlich getrennten Settings).

In diese Kategorie fallen Aussagen von Regelschullehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Genau, es müssen nicht unbedingt Sonderpädagogen sein, die die dann betreuen, aber sie sind halt für sich. Also, und das auch nur in dem Jahrgang, das heißt jetzt, wenn jetzt im Jahrgang sieben, alle Förderschülerinnen des Jahrgangs sieben sind in meiner Klasse, das wird hier an der Schule so versucht, dass wir die immer in einer Klasse quasi bündeln und das, ich glaube im jetzigen Jahrgang fünf ging es nicht mehr auf, weil es zu viele waren, aber sonst sind die halt gebündelt, die komme dann in Mathe, Englisch und Deutsch haben sie eigenen Unterricht,

der kann dann entweder im Differenzierungsraum stattfinden, bei mir in der Klasse, in Mathe und Deutsch ist das so, der ist bei mir im Differenzierungsraum dann und Englisch ist jetzt hier oben, haben die einen eigenen Raum, wo Englisch unterrichtet wird, dann sitzen die da mit/ also es sind dann halt drei oder vier, je nach Jahrgang, Förderschülerinnen und eine Lehrkraft, die dann mit denen Englisch oder Mathe, Deutsch macht. Und das muss nicht unbedingt eine Sonderpädagogin sein, aber wenn es geht, dann ja. Aber die Stellen sind ja nicht da.“

2.8 Anleitung von Assistenz/pädagogischen Personal (RL)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, welche die Anleitung von Assistenzkräften oder anderem unterstützendem Personal (*support staff*) als Aufgabe von Regelschullehrkräften beschreiben.

In diese Kategorie fallen Aussagen von Regelschullehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„So, I would be in there typically at the beginning of the year, I would work with the teacher on what that program is going to look like for him and then the teacher would be supporting the aide after that [...]“

2.9 Initiierung von Austausch/Meetings (RL)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, welche die Anbahnung von Austausch zwischen beruflichen Akteuren als Aufgabe der Regelschullehrkräfte beschreiben.

In diese Kategorie fallen Aussagen von Regelschullehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„And for him, this one to me also would have to be maybe checking in with our counsellor, learning some strategies there [...]“

2.10 Beratung (RL)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die kollegiale Beratung als Aufgabe der Regelschullehrkräfte beschreiben.

In diese Kategorie fallen Aussagen von Regelschullehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel: Kein Ankerbeispiel vorhanden.

3. Sonderpädagogische Lehrkräfte (SP)

Definition: In diese Kategorie und ihre Unterkategorien fallen Aussagen, die sich auf die konkreten Arbeitsaufgaben oder Rollenbeschreibungen der interviewten sonderpädagogischen Lehrkraft beziehen oder von den interviewten Regelschullehrkräften/JHSTs über ihre sonderpädagogischen Kolleg:innen getätigt werden.

In Alberta wurden Unterstützungslehrkräfte (*Learning Coach, Classroom Support Teacher*) und *Special Education Teacher (SET)* als sonderpädagogische Lehrkräfte gewertet.

Die Unterkategorien wurde parallel zu denen der Regelschullehrkräfte gebildet. Teilweise haben die Unterkategorien allerdings eine leicht unterschiedliche inhaltliche Bedeutung.

Anwendung: Als Oberkategorie wird *Sonderpädagogische Lehrkräfte* nur verwendet, wenn sich eine Aussage nicht einer der Unterkategorien zuordnen lässt. Das kann z.B. der Fall sein, wenn die Arbeitsaufgaben anderer Akteure oder Beschreibungen der Zusammenarbeit im Vordergrund stehen, eine (unspezifische) Beteiligung der sonderpädagogischen Lehrkraft aber deutlich wird.

Ankerbeispiel:

„Ich rede ja auch mit Herrn [Sonderpädagoge], der sagt mir das dann schon auch, ne. Also, das Gute ist ja, dass wenn wir dann parallel so arbeiten, dass wir uns dann auf dem Flur sehen, also es gibt dann nicht irgendwie eine schöne Besprechung, wo wir mal zusammensitzen in Ruhe und darüber sprechen. Also er sagt mir schon "Du, weißt du was, so und so siehts aus, das hat die und die gerade super gemacht, an der Stelle können wir weitermachen, da müssen wir das und das noch machen".“

➔ Inhaltlicher Fokus liegt hier auf situativem Austausch, der Sonderpädagoge wird explizit, aber unspezifisch erwähnt

3.1 Unterrichtsgestaltung (SP)

Definition: Diese Unterkategorie umfasst alle Aussagen über die Unterrichtsgestaltung sonderpädagogischer Lehrkräfte. Diese umfasst alle Merkmale der Kategorie 2.1 (Unterrichtsgestaltung [RL]). Darüber hinaus wird die Kategorie verwendet, um indirekte Beteiligungen oder Einflussnahmen der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der bzw. auf die Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkräfte zu kodieren. Das kann z.B. der Fall sein, wenn eine sonderpädagogische Lehrkraft für einzelne Schüler:innen differenziertes Lernmaterial herstellt, welches die Regelschullehrkraft verwendet. Aufgrund der indirekten Beteiligung kann sich diese Kategorie

öfter mit Kooperationskategorien überlappen, als es bei der Unterrichtsgestaltung der Regelschullehrkräfte der Fall ist.

In diese Kategorie fallen sowohl Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung, als auch Aussagen über sonderpädagogische Lehrkräfte als Fremdbeschreibung durch Regelschullehrkräfte.

Ankerbeispiele:

„[...] und zum Beispiel für Leistungsüberprüfung, Klassenarbeiten, da ist er auf jeden Fall Unterstützung und meistens erstellt er die differenzierte Klassenarbeit für die Schülerinnen und Schüler mit (unv., Förderbedarf) Lernen zum Beispiel.“ (Fremdbeschreibung, indirekte Unterrichtsgestaltung)

„So, I started of a swimming program because our kid with cerebral palsy really needed more physical development than what they were getting here. Then I knew that that was a program the parents were looking for. So, I made it happen.“ (Selbstbeschreibung, eigene Unterrichtsgestaltung)

3.2 Administrative Aufgaben/Förderplanung (SP)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich auf administrative und förderplanbezogene Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte beziehen. Dazu zählen die Wahrnehmung formaler Pflichten der Förderplanarbeit (Erstellung von Förderplänen/-zielen, Evaluation, Fortführung, usw.) ebenso wie bürokratische, inklusionsbezogene Aufgaben (*paper work*) und koordinative Aufgaben (z.B. die schulinterne Koordination von EAs). Diese Kategorie ist also bei sonderpädagogischen Lehrkräften weiter gefasst als bei Regelschullehrkräften.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Wenn man jetzt hier Dokumentation oder Dokumentenverwaltung, das ist ja was Installiertes und das läuft, natürlich wird an dem Zeugnis, wenn da irgendwie was auffällt an der Vorlage kann da nochmal dran gearbeitet werden, aber erstmal ist das Zeugnisformular erarbeitet worden und jetzt geht es nur noch darum, dass die Zeugnisse an die richtige Stelle kommen am Ende des Tages.“ (Selbstbeschreibung)

„So, our learning coach does/ they go through all of the learning profiles of all the students and then what they do is they give us a framework about the students' diagnosis and their history in school and then we create an IPP for that student.“ (Fremdbeschreibung)

3.3 Elternarbeit (SP)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die Elternarbeit (Elternsprechtage, Beratung von/Kontakt/Kommunikation mit Eltern) als Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte beschreiben.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Erstmal Gespräche führen mit Unterstützung eventuell Jugendamt, wenn die Eltern einverstanden sind. Hilfsangebote für zu Hause auch machen, versuchen die Eltern mit ins Boot zu bekommen, Hilfe anzunehmen, sich da in der Form beraten zu lassen, das so zum ganzen, umfanglichen Bereich.“

„And then single mum that's also tough. So, try to be supportive of, you know, she has a lot on her plate with a kiddo who has probably needs. So, yeah, that would be part of my role as well, is to try to develop a relationship with the parents and support them as best as we can with those outside resources.“

3.4 Professionalisierung/Professionelles Lernen (SP)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich auf das Lernen im Beruf bzw. das professionelle Lernen der sonderpädagogischen Lehrkräfte beziehen (z.B. durch Fort-/Weiterbildung, Beratung, Berufserfahrung). Zusätzlich werden dieser Kategorie Aussagen zugeordnet, welche die Organisation von Fortbildungen bzw. das Fortbilden von Kolleg:innen durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte thematisieren.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Man ist mit seinen Aufgaben gewachsen, sag ich mal. Also, natürlich vielfältige Fortbildungen, (...) Dienstbesprechungen für Kräfte im Gemeinsamen Lernen. Wir haben im Kreis [Kreisname] ein ganz gutes Netzwerk, sodass wir uns zweimal im Schuljahr unter Gleichgesinnten im Rahmen einer Dienstbesprechung austauschen und da auch themenzentriert arbeiten. Also,

Fortbildungen bzw. Dienstbesprechungen mit Fortbildungscharakter zu ausgewählten Themen.“ (Selbstbeschreibung)

„So, no two days are ever the same for me. I go to a lot of meetings, I run PDs for teachers, like strategies for teaching English language learners in your classroom. Well, I've put together professional development sessions for our staff and led those sessions when we switched over to a new computer program for writing IPPs. I led that PD and answer all those questions.“ (Selbstbeschreibung)

3.5 Externe Kooperation (SP)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich auf die schulexterne Netzwerkarbeit oder Koordination von schulexternen Hilfen als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beziehen.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Hier ist natürlich die Kinder- und Jugendpsychiatrie und wir arbeiten natürlich/wir haben Kinder, die dieser ganz besonderen Hilfe bedürfen und wir kooperieren auch dann mit den Psychologen oder Ärzten, durchaus.“ (Selbstbeschreibung)

„[...] and the learning coach is responsible for communicating back also with the family but also with the psychologist.“ (Fremdzuschreibung)

3.6 Diagnostik (SP)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich auf Diagnostik als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beziehen. Diagnostik umfasst bei sonderpädagogischen Lehrkräften nicht nur die Lernstandsdiagnostik, sondern insbesondere alle Verfahren der spezialisierterer Testverfahren (AO-SF, *Level-B-Testing* zur Feststellung von Lese- oder Rechenkompetenz).

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Dann auch noch/wir bekommen ja auch den Auftrag von Haus/von der Bezirksregierung AOSF zu schreiben, müssen dann rausgehen an andere Schulen, um uns Schüler anzugucken, zu begutachten, das ist auch in meiner Aufgabe das zu sortieren und zu koordinieren.“

„If she does not have a diagnosis of an academic/like a learning disorder specifically or doesn't have a psychoeducational assessment, I would work with the teachers to do level b assessments like a Keymath or a Woodcock Johnson or WIAT III, they have no/we can't use them to modify programming but it's a good bar to see kind of where their at to see if we need/where we need to put them on our priority as a school for a district paid for psychoeducational assessment.“

3.7 Externe Differenzierung (SP)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich die externe Differenzierung als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beziehen. Externe Differenzierung meint dabei die räumliche Trennung von Lerngruppen nach bestimmten Kriterien (z.B. Pull-Outs, Kleingruppenarbeit in räumlich getrennten Settings). Bei sonderpädagogischen Lehrkräften sind hier zudem Aussagen zu kodieren, die sich auf eine organisatorisch vorgegebene Arbeit in externer Differenzierung als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beziehen – z.B., wenn eine sonderpädagogische Lehrkraft alle Schüler:innen mit SPF-Lernen eines Jahrgangs in bestimmten Fächern als separate Lerngruppe unterrichtet.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Er hat es auch schon mal so gemacht, dass wenn er gemerkt hat, das Thema ist jetzt für alle Förderkinder gerade schwierig, hat er sie auch schon mal rausgezogen.“ (Fremdbeschreibung)

„[...] like a classroom support teacher might pull and do, like an assistive technology class once a week or social skills class, so we are teaching about like boundaries and that kind of thing. But I don't often get a chance to do all of that.“ (Selbstbeschreibung)

3.8 Anleitung von Assistenz/pädagogischem Personal (SP)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, welche die Anleitung von Assistenzkräften oder anderem unterstützendem Personal (*support staff*) als Aufgabe von sonderpädagogischen Lehrkräften beschreiben.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„If we had an educational assistant, I would teach the EA what needs to be done.“

3.9 Initiierung von Austausch/Meetings (SP)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, welche die Anbahnung von Austauschgesprächen zwischen verschiedenen, inklusionsrelevanten Akteuren als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beschreibt.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„I would go to the FSLW, our family and school liaison worker, and I would say "hey, I think it would be really cool if you had a conversation with my new friend Alex". And we would have a conversation about why [...].“

„It's a teachers' responsibility to look up the past reports but it's also my responsibility to make sure they have and that we have a conversation about that student.“

3.10 Beratung (SP)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich auf kollegiale Beratung als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beziehen. Beratung kann sich auf Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung (z.B. Differenzierung von Material, Methodik, Leistungsüberprüfungen) beziehen oder auf den Umgang mit bestimmten pädagogischen Herausforderungen.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Bei den Fächern Deutsch, Mathe, Englisch ist es auch gerade unsere neue Absprache, dass wir auf die Kollegen zugehen, um das Gespräch anzuregen und für das Halbjahr Absprachen treffen "wie soll die Unterstützung aussehen?". Und dass wir die Beratung etwas forcieren in dem Bereich und dann ein Von-Bis haben. Ich habe jetzt eben die Spitze und die Basis aber bestimmt von der Beratung bei dem Thema Klassenarbeiten.“

„So, typically what a teacher will do if they plan their main lesson for their whole class, and what I do is I ask them to go in with a different head and think about David. "So how are you going to provide the education for him? How we are going to change it, how we are going to adapt it?" So that he can do whether depending on/ whether he can do the same as the other kids or he needs something a little bit different that's where I can come in and help.“

3.11 Unterstützung im Unterricht

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, welche eine Unterstützung von Regelschullehrkräften durch sonderpädagogische Lehrkräfte im Unterricht als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beschreiben. Diese Unterstützung muss nicht im Sinne von Co-Teaching-Sequenzen beschrieben werden, sondern kann temporär oder situativ nach Absprache erfolgen.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„In jeder Klasse, in der ein Förderschüler sitzt, bin ich mindestens einmal in der Woche. Aber auch nicht öfter.“

„However, I jump in whenever I'm needed. If we're struggling with/if one of the EAs is struggling with the kids I will often come and help them out and see if I come with/we problem-solve a lot to see what will work, so I'm part of that for sure but I do have an office that I work out of.“

3.12 Einflussnahme auf pädagogische Haltungen (*Induktiv*)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, welche eine planvolle Veränderung (bzw. den Versuch einer planvollen Veränderung) von pädagogischen Perspektiven der Regelschullehrkräfte als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beschreiben.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Und getreu dem Motto "gemeinsam stark", was auch unser Logo ist, ist das nur sinnig, dass wir keine Exklusion in der Inklusion machen, weil "du bist ja in der E oder F, du bist so einer von denen", das war nicht so, das hatte für mich nicht mehr so richtig den inklusiven Charakter gehabt. Und da musste man auf jeden Fall auch immer gegen ansteuern, auch gegen die Kollegenmeinung.“

„I am kind of seen as that classroom support teacher that knows a lot more because I live it outside of the school. (...) I think I come with that layer of respect from people. They're not going to come to me and say those things. I have had people in the past actually before my son

was born. You know saying that "I don't want a Down-Syndrome child in my class" and things like that. And then, I kind of know always come to the same realization of saying "how do I build that person's capacity?". And I build it by sharing who I am. That always seems to help. And it doesn't have to be the classroom support teacher.“

3.13 „Check-Ins“/Kontrollaufgaben (*Induktiv*)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, welche kurze Unterrichtsbesuche, insbesondere mit der Intention effektive Förderplanarbeit der Regelschullehrkraft sicherzustellen, als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beschreiben.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„I am in such close contact with the EAs, it is almost on a daily that I would be checking in to see how they are doing, you get what I mean? And observing what programming are they doing with this child, I don't want to see just papers and pencils and all that kind of stuff. So, I am always watching that part of it. “

3.14 „Relationship-Building“/Aufbau kollegialer Beziehungen (*Induktiv*)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, welche Aufgaben des Aufbaus bzw. der Pflege kollegialer Beziehungen als Teil des sonderpädagogischen Aufgabenspektrums darstellen. Ebenso fallen konkretere Schritte zum Aufbau kollegialer Beziehungen in diese Kategorie.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„[...] and then I am constantly going in and talking to them, building up that relationship, giving them that extra say like "I notice what you are doing there today". Like that praise is what they need to hear as well, right? That's my biggest thing. Yeah, and again, I think that emotional connection with them at the beginning at the year is really important.“

3.15 Konzeptionsarbeit (*Induktiv*)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, welche die Erstellung von und Kommunikation über pädagogisch-didaktische Konzepte als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beschreiben.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„Ja, dann noch die konzeptionelle Arbeit wie Konzepterstellung, was natürlich ein fortlaufender Prozess ist, die Internetseite, die immer wieder nochmal überarbeitet wird, Berufsorientierung Förderschüler, dass das auch konzeptionell beschrieben ist.“

3.16 Moderation von Konflikten (*Induktiv*)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, welche die Moderation von kollegialen Konflikten (z.B. zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung) als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beschreiben.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„If there's a disagreement between the teacher and the EA, or the EA is having a problem with the teacher and they're communicating that, it is my responsibility to mediate that disagreement to a point where, to a certain point. At a certain point it is administration's issue because it's a staffing concern, but if there's a miscommunication like the EA is not doing what they're instructed to if they are not listening to instruction, I am kind of the first step of "hey, we need you to do this, they've been asking you."”

3.17 Koordination von Hilfsmitteln (*Induktiv*)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, welche sich auf die Organisation und Koordination technischer Hilfsmittel als Aufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte beziehen.

In diese Kategorie fallen Aussagen von sonderpädagogischen Lehrkräften als Selbstbeschreibung und Aussagen von Regelschullehrkräften als Fremdbeschreibungen.

Ankerbeispiel:

„I need to make sure that if there's any students that have say, hearing aides or other specialized equipment, I need to make sure that that is up and running and being used. That is another job that I have to do.“

4. Assistenzkräfte

Definition:

In diese Kategorie fallen Aussagen über unterrichtsunterstützende bzw. assistierende Akteure. Das sind in den allermeisten Fällen Schulbegleitungen (bzw. „I-Helfer“, in Alberta: *Educational Assistants*, EA), teilweise auch "Fachkräfte für das multiprofessionelle Team im Gemeinsamen Lernen" (MPT). Im Gegensatz zu Regel- und Sonderpädagogischen Lehrkräften kann bei dieser Akteursgruppe nicht das volle Spektrum schulbezogener Aufgaben angenommen werden. Die Kategorie umfasst daher als erstes die didaktisch-pädagogische Funktion im Unterricht mit ihren jeweiligen Spezifizierungen sowie Faktoren, welche die Art des Einsatzes maßgeblich beeinflussen. Zudem werden dieser Kategorie Aussagen über Gelingensbedingungen und die Arbeit in externer Differenzierung zugeordnet.

Anwendung: Wie bei den Kategorien 2 und 3 wird auch in dieser Kategorie vorrangig mit den Unterkategorien kodiert. Kodierungen mit der Oberkategorie bedeuteten, dass a) Aussagen sich zwar auch auf die Assistenz beziehen, aber vorrangig einen anderen Inhalt (z.B. eine Kooperationsform) oder, dass b) sehr allgemein über Assistenzkräfte gesprochen wird.

Ankerbeispiel:

„And so, support wise I have an EA with that class, that is 28 children, 28 children and I have two autistic in that class as well as a few behaviors and as well as some other coded children and so I have one EA to help and support.“

„Der erste Gedanke dazu ist, ich würde mit allen (...) beteiligten Personen einen Antrag auf Schulbegleitung stellen.“

4.1 Externe Differenzierung (Assistenz)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich die externe Differenzierung als Aufgabe von Assistenzkräften beziehen. Externe Differenzierung meint dabei die räumliche Trennung von Lerngruppen nach bestimmten Kriterien (z.B. Pull-Outs, Kleingruppenarbeit in räumlich getrennten Settings). Im Falle von Assistenzkräften kann diese räumliche Trennung oftmals in Einzelbetreuung oder in Kleingruppenarbeit bestehen.

Ankerbeispiel:

„Und die Schulbegleiterin hatte sich um den GG-Schüler gekümmert. Und die sind dann auch wirklich auch in einen extra Raum, damit sie ungestört sind und auch diese Aufnahme machen

konnten und da sind wir hinterher wieder zusammengekommen und dann gab es den Hörgenuss.“

„So the EA could take him out to do a regulation piece and then come back into class.“

4.2 Pädagogische Rolle

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich auf die übernommene oder zugewiesene Rolle von Assistenzkräften beziehen. Rollen setzten sich dabei aus den Aufgaben zusammen, welche die Assistenzkräfte jeweils übernehmen bzw. den Aussagen der interviewten Lehrkräfte nach übernehmen sollten. Die Rolle bildet also die pädagogisch-didaktische Funktion der Assistenz im Unterricht ab (Was macht die Assistenz? Wie wird sie von der Lehrkraft „genutzt“ bzw. eingesetzt?). Auch hier gilt: Es sollte möglichst mit den Unterkategorien kodiert werden, die Kategorie *Pädagogische Rolle* wird nur dann genutzt, wenn zwar Aufgaben beschrieben werden, die allerdings vage bleiben.

Ankerbeispiel:

„[...] wir haben noch den MPTler. Den gibt es hier auch noch. Der ist in den, also von Haus aus bringt der erstklassige Mathekenntnisse mit und Informatik. Da hat der richtig was los. Und den haben wir im Matheunterricht miteingesetzt, aber auch jetzt im Deutschunterricht/der hat sich jetzt aber auch in Deutsch eingearbeitet, weil es irgendwie gar nicht anders ging. Und der ist auch ein/also er darf rechtlich keinen eigenen Unterricht machen, das macht er auch nicht, er ist zusammen mit einem Lehrer dann im Klassenverband und arbeitet dort mit und stellt auch Material her, ist also auch an der Vorbereitung mit beteiligt.“

„I did have EA-support, this was from my class that I had last year so I did have EA support in that class to help with behavior [...]“

4.2.1 Regulations-/Motivations-/Strukturierungshilfe

Definition: Die Kategorie bildet Rollenbeschreibungen von Assistenzkräften ab, die sich vorwiegend auf den oder die betreuten Schüler:innen regulierende, nochmals motivierende Tätigkeiten sowie Hilfen bei der Alltagsorganisation und Strukturierung dieser Schüler:innen.

Ankerbeispiel:

„Wir haben hier das große Glück, dass wir in dieser Klasse jetzt, da sind zwei Schüler mit Schulbegleitung, eben der Asperger und noch ein anderer Schüler, die jeder eine Schulbegleitung haben. Und das ist dann, natürlich um die Situation unter Kontrolle zu haben, zu beobachten, was der Schüler braucht und gegebenenfalls auch eine Auszeit zu gewährleisten.“

„[...] I had four students who were kind of like Alex, not exactly but some of them were below average but they were definitely acting out and seeking attention for a variety of reasons, so I had these two ladies who work with me in supporting, you know, refining and redirecting negative behaviors and redirecting the positive behaviors [...].“

4.2.2 „Verlängerter Arm“/Umsetzungshilfe

Definition: Die Rolle der Assistenzkraft besteht vorwiegend in der Umsetzung von Erwartungen, Anweisungen oder Plänen, welche die Lehrkraft (allein oder in Kooperation) erstellt hat.

Ankerbeispiel:

„Her and the EA are going to sit down but the teacher has already done up exactly what this project is and what it should look like. So, the assistant is not doing the teaching, she is following up on whatever that assignment is going to be.“

4.2.3 Bindungs-/Vertrauensperson

Definition: Die Assistenz wird als besondere Bindungsperson für einzelne oder mehrere Schüler:innen beschrieben.

Ankerbeispiel:

„Nicht in meiner eigenen Klasse, aber in der sechs war immer eine [Schulbegleitung]. Also, für ein Mädchen, was emotional-sozial Schwierigkeiten hat mit Konflikten oder Gefühlen eben umzugehen. Und die dann auch gewaltbereit war. Da war es wichtig, dass die [Name Schulbegleitung] hieß sie die I-Helferin, immer dabei war.“

4.2.4 Vermittler/Übersetzer

Definition: Die Assistenz hat eine Brücken- bzw. Übersetzungsfunktion inne, vermittelt entweder zwischen Lehrkraft und einzelnen Schüler:innen oder zwischen einzelnen Schüler:innen und den Mitschüler:innen.

Ankerbeispiel:

„Vermutlich hätte dieses Kind bei uns eine Integrationskraft, die wir versuchen würden zu beantragen über das Jugendamt. Das es eben einen Erwachsenen gibt, der speziell nochmal für ihn auch da ist, um, ja, diese Ansprache, diesen Bezug auch zu geben, möglicherweise diese Sicherheit oder so eine Art Vermittler und Botschafter, auch mit Gleichaltrigen zu kommunizieren, dass das eben gelingen kann.“

4.2.5 Frühförderung (*Induktiv*)

Definition: Die Assistenz arbeitet als Frühförderung, d.h. mit Schüler:innen im Vorschulbereich. Im vorliegenden Sample wurden Interviews mit Lehrkräften an K-8-Schulen geführt, diese beinhalten eine Vorschulstufe (*Kindergarten*, „K“).

Ankerbeispiel:

„And then we seem to get a little bit more money when the students are age three and four, so in pre-K. It used to be when they are in kindergarten at age five as well.“

4.2.6 Sprachförderung/ESL (*Induktiv*)

Definition: Die Assistenz arbeitet im Bereich *English-as-Second-Language* (ESL) bzw. Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ) oder im Bereich der Sprachförderung.

Ankerbeispiel:

„And then we also have specific EA support for/we have our reading intervention program. So [inclusive education director] says "you get this many hours based on your population". So, we have an EA and a half who does the literacy and then we have a little bit of funding for English language learners.“

4.3 Gelingensbedingungen

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die sich auf von den interviewten Lehrkräften genannte Faktoren für einen erfolgreichen Einsatz der Assistenzkräfte beziehen. Da vorrangig mit den Unterkategorien kodiert wird, beziehen sich die Ankerbeispiele auf die Unterkategorien

4.3.1 Qualität/Qualifizierung der Assistenz

Definition: Aussagen über die wahrgenommene Qualität bzw. Qualifikation der Assistenz als Faktor für einen gelingenden Einsatz, werden dieser Kategorie zugeordnet.

Ankerbeispiel:

„Also ganz klassisch, die I-Kraft ist ja nicht dafür zuständig, das Material zu differenzieren, das ist schon mal ganz klar und so. Aber ich würde sagen bei den 45, die wir haben ist das qualitativ schon echt unterschiedlich. Es gibt auch I-Kräfte, die das ganz gut auch inhaltlich hinkriegen, dass vielleicht nochmal so runterzubrechen [...]“

4.3.2 Engagement der Assistenz

Definition: Das gezeigte Engagement der Assistenz wird als Faktor für einen gelingenden Einsatz der Assistenz genannt.

Ankerbeispiel:

„Ich weiß nicht, ich habe, also in diesen Darstellen und Gestalten Kursen, das sind ja also kreative Theaterkurse, ich habe in beiden Kursen zwei I-Kräfte auch drin und die haben, vielleicht habe ich da Glück, irgendwie auch Bock auf den Unterricht und auf diese Aktivität und ich habe schon das Gefühl, dass die sich wirklich aktiv auch miteinbringen.“

4.3.3 Passung S:S/Assistenz

Definition: Die Bindung bzw. persönliche Passung zwischen betreuten Schüler:innen und Assistenzkräften wird als Gelingensbedingung für den Einsatz der Assistenz beschrieben.

Ankerbeispiel:

„B: Also es muss atmosphärisch passen, das ist eine Bedingung. Es muss einfach zwischen den beiden Personen, beteiligten Personen muss eine, muss sich etwas entwickeln können.

I: Also, zwischen Ihnen und der Schulbegleitung oder zwischen der Schulbegleitung und dem Kind?

B: Nein, nein, ich meine zwischen dem Schüler oder der Schülerin und der Schulbegleitung.“

4.3.4 Bindung S:S/Lehrkraft (*Induktiv*)

Definition: Das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und einem/einer Schüler:in wird als Faktor für das Gelingen des Einsatzes einer Assistenz beschrieben.

Ankerbeispiel:

„I: Das wäre jetzt auch meine Frage, ob das ein Problem ist, wenn die Schulbegleitung nicht da ist?

B: Nein, das ist überhaupt kein Problem, weil ich denke, das ist halt da auch so wieder wichtig, welche Beziehung habe ich zu dem Schüler, wenn ich eine gute Beziehung zu dem Schüler habe, dann ist es egal, ob die Schulbegleitung da ist oder nicht.“

4.4 Einsatzform/Betreuungsrelation

Definition: Mit dieser Kategorie werden Beschreibungen der äußerlichen Bedingungen des Einsatzes von Assistenzkräften kodiert. Vorwiegend bezieht sich diese Kategorie also auf die Einsatzform der Assistenz. Die Unterkategorien bilden die jeweiligen Einsatzformen ab. Da

vorrangig mit den Unterkategorien kodiert wird, finden sich Ankerbeispiele in den Unterkategorien.

4.4.1 Einzelbetreuung

Definition: Die Assistenz arbeitet als 1:1-Betreuung für eine:n Schüler:in.

Ankerbeispiel:

„Also, auch das ist unterschiedlich, aber wir haben, wir haben hier um die 80 Kinder mit einem offiziellen Förderbedarf und, nicht unbedingt nur aus dieser Gruppe, aber ich glaube so 45 Kinder, die auch eine individuelle Schulbegleitung haben. Das bedeutet, dass es eine I-Kraft gibt, die sozusagen für das Kind da ist und mit diesem Kind zur Schule geht.“

„It will be kind of a blend at that age, that's why he would have one-on-one support I would hope, again, in an ideal world. He would have one-on-one support in for perhaps language arts and math, right.“

4.4.2 Betreuung mehrerer S:S/“Piggybacking“

Definition: Die Assistenz betreut mehrere Schüler:innen; diese sind – im Gegensatz zur Kleingruppenarbeit – aber der Assistenz fest zugeordnet. Z.B. im Falle einer durchgängigen Betreuung von zwei Schüler:innen mit SPF.

Ankerbeispiel:

„Er hat auch eine I-Kraft, also er ist auch betreut durch eine I-Kraft, ich habe auch eine I-Kraft hier mit in der Klasse. Der ist zuständig für diesen Schüler und noch für den Schüler mit dem emotional-sozialen (...) Schwächen?“

„[...] sometimes I advocate and I work with administration and our academic advisor to kind of build classes and class lists to allow us to build a class where a student who has hours for an EA and needs an EA is in the same classroom as a student like Anna and we kind of piggyback.“

4.4.3 Klassenassistenz

Definition: Die Assistenz wird als Klassenassistenz eingesetzt, ist also nicht vorwiegend für einen oder mehrere Schüler:innen zuständig, sondern assistiert vorwiegend der Lehrkraft.

Ankerbeispiel:

„She is really good in checking in with all students. Like they are assigned to the specific homeroom based on the needs and even if kids aren't coded or aren't funded there is still another

half of the class that needs just constant checking in for organization, staying on task, those kinds of things. “

4.4.4 Flexibler Einsatz

Definition: Die Assistenz übernimmt flexibel Aufgaben (im Bereich Einzel-, Kleingruppen- oder Großgruppenarbeit), die sich nach den Bedürfnissen der Lehrkraft richten.

Ankerbeispiel:

„Sometimes I am working with a small group and he is walking around answering questions of the larger group, sometimes he is working one-on-one with the student. Sometimes it's quite flexible and it is wonderful that it is quite flexible because again we are back to that individualized piece, right? And it's Junior High, no two days are ever the same.“

5. Weitere berufliche Akteure

Definition: In diese Kategorie werden Aussagen über alle beruflichen Akteure eingeordnet, die von den interviewten Lehrkräften neben Lehrkräften (Oberkategorien 2/3) oder Assistenzkräften (Kategorie 4) genannt werden. Die Kategorie fungiert damit als (multiprofessionelle) Residualkategorie und hat das Ziel, potenzielle Unterschiede in der multiprofessionellen Bearbeitung vergleichbarer Problemlagen sichtbar zu machen.

Anwendung: Wie bei den anderen Oberkategorien auch, sollte möglichst in den Unterkategorien kodiert werden. Kodierungen mit der Oberkategorie bleiben daher unspezifisch und allgemein. In diesem Fall heißt das: Aus den Kodierungen mit der Oberkategorie lässt sich keine klar zuzuordnende Berufsgruppe erkennen (s. Ankerbeispiel).

Ankerbeispiel:

„I would be looking for support on people on supervision in the library at lunchtime, like that are helping with the crafts and the painting activities, like "hey, there's Anna, just give her heads-up, she might need, you know.“”

5.1 Schulsozialarbeit (SSA)

Definition: Alle Aussagen, die sich auf die Aufgaben oder Beteiligung der Schulsozialarbeit beziehen, werden hier eingeordnet. Vergleichbare Positionen in Alberta sind die *Family School Liaison Worker*, *Counsellor* oder *Guidance Counsellor*. Eine Kodierung mit den Unterkategorien hat hier Vorrang, die Oberkategorie wird bei eher unspezifischer Nennung angewendet.

Ankerbeispiel:

„Und in Zusammenarbeit in Schule, wenn das die Klassenleitung nicht leisten kann, dann kommen halt andere Kandidat:innen ins Spiel und dann ist Sonderpädagogik oder Schulsozialarbeit natürlich Ansprechpartner potenziell.“

„Yeah, hopefully he could see the counsellor at school and maybe talk about some of those things.“

5.1.1 Externe Kooperation (SSA)

Definition: Hier werden Aussagen kodiert, die sich auf Netzwerkarbeit bzw. außerschulische Vernetzung und Kooperation mit schulexternen Akteuren als Aufgabe der Schulsozialarbeit beziehen.

Ankerbeispiel:

„I would do a referral to [counsellor's name] who is our counsellor here, do a meeting, see if there are things they can work on with the coping mechanisms for the anxiety, the withdrawal. [Counsellor] is really good at supporting families in communicating with outside services because we are only here during the week and we are only here while school is on, a lot of families do need that outside services and somebody they can act with all the time.“

5.1.2 Pädagogische Angebote

Definition: Aussagen, die sich auf die Konzeption und Durchführung von pädagogischen Angeboten als Aufgabe der Schulsozialarbeit beziehen, werden hier kodiert.

Ankerbeispiel:

„[...] aber da fällt mir als erstes erstmal ein Schulsozialarbeit mit ins Boot zu nehmen. Wir haben hier zum Teil Training für Schüler, die diese Verhaltensweisen zeigen; besondere Kleingruppen, mit denen so Anti-Aggressionstraining gemacht wird über vier oder sechs Wochen, wir machen das auch klassenweise mit Klassen, aber eben auch spezifisch mit Schülern, die diese Verhaltensweisen zeigen.“

5.1.3 Elternarbeit (SSA)

Definition: Aussagen, die sich auf Elternarbeit (z.B. in Form von Austausch, Beratung, Hilfe bei Anträgen, etc.) als Aufgabe der Schulsozialarbeit beziehen, werden hier kodiert.

Ankerbeispiel:

„And then the family school liaison worker is responsible for communicating with the home [...]“

5.2 Spezialisiertes Personal

Definition: Hier werden Aussagen kodiert, die sich auf die Aufgaben und den Einsatz von spezialisierten beruflichen Akteuren bzw. Professionellen beziehen. Die Spezialisierung besteht in einem gegenüber Lehrkräften vorhandenen Wissens-/Expertisevorsprung, der je nach vorhandener pädagogisch-didaktischer Herausforderung bzw. je nach individuellen Bedürfnissen das Einbeziehen dieser Akteursgruppen begründet. Spezialisiertes Personal sind z.B. DaZ oder ESL-Lehrkräfte sowie therapeutisches Personal (Ergo- oder Psychotherapie, Ärzte).

Ankerbeispiel:

„Hier ist natürlich die Kinder- und Jugendpsychiatrie und wir arbeiten natürlich/wir haben Kinder, die dieser ganz besonderen Hilfe bedürfen und wir kooperieren auch dann mit den Psychologen oder Ärzten, durchaus.“

„In the case the therapist could also talk about the role, like talk to the teacher about the role of maybe some trauma in there.“

5.3 Schulleitung/Administration

Definition: Diese Kategorie bildet Aussagen über die Aufgaben der Schulleitung bzw. des Schulleitungsteams ab. Diese sind zwar meist ebenso Lehrkräfte wie die Respondenten, allerdings arbeiten sie in einer herausgehobenen, aber meist unterrichtsexternen Funktion.

Ankerbeispiel:

„Our administrators know most of the classes and they pop in all the time and we have constant meetings about kids, too.“

5.4 Akteure der Schulverwaltung (*Induktiv*)

Definition: Diese Kategorie bildet Aussagen ab, die sich auf die Aufgaben, Rolle und Einflussnahme von bestimmten Akteuren auf der Ebene der Schulverwaltung beziehen. Das können z.B. Inklusionskoordinatoren sein, die für die Gestaltung und Überwachung der einzelschulischen Umsetzung inklusiver Bildung verantwortlich sind.

Ankerbeispiel:

„And then [inclusive education director on the district level] who is the head of the CSTs and inclusive ed would be the gatekeeper of the whole district for that. So, this year we've had, we have less, we are looking for an occupational therapist, so we have less time. So [inclusive ed director's name] has tried to gatekeep by saying "each school gets this number of referrals"“

5.5 Externe Sozialdienste (Induktiv)

Definition: Diese Kategorie bildet Aussagen ab, welche die Aufgaben und den Einfluss von externen Sozialdiensten für den inklusiven Unterricht und/oder die inklusive Schulorganisation beschreiben.

Ankerbeispiel:

„Ja, also wir haben die Möglichkeiten von [Institution für soziale Dienste], wir arbeiten mit [Sozialdienst] zusammen und wir haben da die Möglichkeit mit dem [Sozialdienst] also quasi mit in den Unterricht zu holen. Wir sagen, wir brauchen Unterrichtsunterstützung. Das können wir einfach anfragen und dann können wir für eine Doppelstunde oder so eine Einzelstunde irgendwie Unterstützung bekommen.“

6. Kontextbedingungen (Induktiv)

Definition: Mit dieser Kategorie werden Aussagen über den strukturellen und organisatorischen Kontext kodiert, d.h. Bedingungen, welche die Arbeit der interviewten Lehrkräfte beeinflussen, aber von diesen selbst nicht beeinflusst werden können. Das können z.B. die Personal- oder Raumsituation oder das einzelschulische Inklusionskonzept.

Anwendung: Wie in den anderen Oberkategorien sollte auch hier falls möglich mit den Unterkategorien kodiert werden.

Ankerbeispiel:

„Ich würde tatsächlich gerne manchmal mehr individuelle Förderung geben, aber darf es halt einfach seitens der Stufenleitung tatsächlich nicht unbedingt, weil das in der Oberstufe einfach nicht mehr gewollt ist.“

6.1 Schulinternes Inklusionskonzept

Definition: In diese Kategorie fallen Aussagen, die sich auf Beschreibungen des einzelschulischen Inklusionskonzeptes beziehen (z.B. Organisation und vorgegebener Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte).

Ankerbeispiel:

„Wenn es eben geht, sind wir in Mathe und Deutsch doppelt besetzt, ja. Das klappt natürlich nur, wenn man die zieldifferenten Förderschüler in einer Klasse hat. Sonst muss man den Stundenplan im Band gestalten und das ist dann schon wieder ganz schwierig und dann hätte man eben noch mehr Personalnöte und so kann das in einer Klasse organisiert werden.“

6.2 Schulübergreifende Organisation sonderpädagogischer Förderung

Definition: Aussagen, die sich auf die schulübergreifende Organisation sonderpädagogischer Förderung beziehen (z.B. Abläufe der Förderdiagnostik), werden hier kodiert. Aussagen in dieser Kategorie beziehen sich damit auf die Makro-Ebene der Bildungsverwaltung/ -politik/-steuerung.

Ankerbeispiel:

„Ja, das/am Anfang, wie gesagt, war ich alleine hier bzw. noch eine Abordnung und nach und nach sind dann halt die Schüler dazugekommen, also wir hatten dann/dann sind dann unter das Inklusionskonzept gefallen oder -gesetz gefallen, heißt, dass wir dann pro Klasse oder pro Jahrgang pro Klasse immer zwei Förderschüler aufnehmen durften, das heißt, wir hatten eine Sechszügigkeit, sechs mal zwei, also zwölf Förderschüler kamen immer neu dazu.“

„So we read the assessment and then we choose one goal, and the goals we usually use here in Alberta, or in Edmonton specifically, are social-behavioral, they can be literacy and they can be numeracy, that's usually the ones that we use [...]“

6.3 (Schulinterne) Ressourcenzuweisung

Definition: Aussagen, die sich auf die schulinterne Verwaltung und Verteilung von Ressourcen beziehen, werden hier kodiert. Meist sind mit schulinternen Ressourcen *Educational Assistants* in Alberta gemeint, es kann sich aber auch um Zuwendung des sonderpädagogischen Lehrdeputats handeln.

Ankerbeispiel:

„And I will say that Junior High is harder to have/most of our EA time does go to lower grades but she sounds like she's severe also so she would have EA time also. “

“Yeah, because David would be coded a severe code, because autism is a medical condition, he would be a code 44. So, he's a severe code. He is a priority for a CST. So, a CST will look at any of the severe kids first to make sure that programming pieces are together.”

6.4 Räume/Raumsituation

Definition: Aussagen, die sich auf das (Nicht-)Vorhandensein von Räumen oder auf den Einfluss von (nicht) zur Verfügung stehenden Räumen beziehen, werden hier kodiert.

Ankerbeispiel:

„Und unsere Klassen sind so strukturiert, dass wir in jedem Klassenraum einen einsichtbaren, durch Glasfensterscheiben einsichtbaren Ruheraum oder Ruhearbeitsraum haben [...]“

6.5 Pädagogische Konzepte

Definition: Hier werden Aussagen kodiert, die sich auf den Einfluss besonderer, schulinterner pädagogischer Konzepte auf die Arbeit oder Zusammenarbeit von bzw. zwischen Lehrkräften beziehen.

Ankerbeispiel:

„Gleichzeitig ist der nächste Punkt das wir dann ein einheitliches System haben, worauf wir uns verlassen können. Ich weiß nicht ob [Vorname Lehrkraft] das erzählt hat, dass wir jetzt gerade versuchen aus einer neuen pädagogischen Haltung oder einer reflektierten pädagogischen Haltung eine Interventionstreppe einzurichten, was passiert bei Unterrichtsstörungen, wie gehen wir damit um?“

6.6 Personalsituation

Definition: Aussagen, die sich auf die Personalsituation und deren Einfluss auf die Arbeit der interviewten Lehrkraft beziehen, werden hier kodiert. Die Personalsituation bezieht sich dabei nicht nur auf besetzte oder unbesetzte Stellen, sondern auch auf die Art und Präsenz der an der Schule angestellten Akteure.

Ankerbeispiel:

„Usually we're bent/we can't fire people, like let go of people when it's not working, we have to make it work and it's very hard to hire assistants because no one wants these positions. So, we're kind of grateful that we have a full team but/yeah you make it work or/there's no/you have to sink or swim.“

6.7 Veränderungen in den Arbeitsbedingungen

Definition: Aussagen, die sich auf wahrgenommene Veränderungen im Arbeitskontext beziehen, werden hier kodiert. Das können wiederum organisatorische Veränderungen, eine sich verändernde Lerngruppenzusammensetzung oder personelle Veränderungen sein.

Ankerbeispiel:

„Ich kam in einem zweiten/also die Schule bestand ein Jahr und ich kam dann im zweiten Jahr, war der erste Sonderpädagoge, der hier hingekommen ist. Ja, genau und dann ist es halt sukzessive weiter nach oben gegangen je mehr Schüler gekommen sind, desto mehr Lehrer sind gekommen, Abordnungen, Festanstellungen, die ins Kapitel übergegangen sind oder auch eine Kollegin die VOBASOF gemacht hat, also die als Regelschulkollegin hier gearbeitet hat und noch nebenbei das Studium Sonderpädagogik gemacht hat, genau.“

6.8 (Material-)Ausstattung

Definition: Aussagen, die sich auf (nicht) vorhandenes Lehrmaterial sowie die allgemein wahrgenommene Ausstattung der Einzelschule und dessen Einfluss auf die Arbeit der interviewten Lehrkraft beziehen, werden hier kodiert.

Ankerbeispiel:

„[...] wir haben jetzt mittlerweile in der Fünf ein ganz schönes Buch, also Material ist unglaublich wichtig, also das wir gutes Material haben damit wir arbeiten können, in der Fünf haben wir jetzt in Mathe dreifach differenziertes Lehrwerk eingeführt, auf drei Niveaustufen, das ist von der Sprache sehr einfach erstmal, und damit können erstmal gewisse Förderkinder ganz gut arbeiten, es gibt aber zu diesem Buch auch wirklich ein Arbeitsheft für Kinder mit Förderbedarf, das heißt, dann können wir ein bisschen parallel arbeiten und dann auf einem ganz leichten Niveau, das erleichtert uns das dann, das ist dann schon irgendwie ganz gut.“

6.9 Schulformbesonderheiten

Definition: Aussagen, die sich auf die Besonderheiten bestimmter Schulformen (z.B. das Kurs-system oder die hohen Schüler:innenzahlen der Gesamtschulen) beziehen, werden hier kodiert.

Ankerbeispiel:

„Ja gut, wir sind ja ein relativ kleines System, also wir sind schon ein großes System und an zwei Standorten, aber jetzt im Vergleich zu einer großen Gesamtschule sind wir ja relativ klein, durchgehend dreizügig jetzt und da geht das noch. Da läuft man sich halt immer mal wieder über den Weg, dann spricht man halt über seine Förderschüler.“

6.10 Lerngruppensammensetzung

Definition: Aussagen über die Zusammensetzung der Lerngruppe und den Einfluss dieser Zusammensetzung auf die Arbeit der interviewten Lehrkraft werden hier kodiert.

Ankerbeispiel:

„So, we have 32 kids, there's two teachers and then six support staff and then we are all together in a very big classroom, so our old library actually transferred into the classroom.“

7. Inklusionsbezogene Wertungen (Induktiv)

Definition: In diese Oberkategorie fallen alle Wertungen seitens der interviewten Lehrkräfte sowie Beschreibungen der eigenen Haltung und Einstellung. Von besonderem Interesse sind Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion. Wertungen können sich zudem in Form von Wünschen und Kritik sowie auf die Bewertung der eigenen Kompetenz beziehen (z.B. als Selbstbewusstsein im Umgang mit Schüler:innen mit SPF).

Anwendung: Es sollte möglichst in den Unterkategorien kodiert werden. Die Oberkategorie allein beinhaltet Wertungen, die sich nicht einer der Unterkategorien zuordnen lassen.

Ankerbeispiel:

„Das ist ein ganz, ganz toller Schüler, wirklich, der ist wahnsinnig toll.“

7.1 Inklusionsverständnis

Definition: Aussagen, die sich auf das Inklusionsverständnis beziehen, werden hier kodiert. Dabei geht es nicht nur um Definitionen von Inklusion, sondern auch um den Einfluss des Inklusionsverständnisses auf das eigene schulpädagogische Handeln (z.B. in einem Verständnis von schulischer Inklusion als professionelle Lerngelegenheit vs. schulischer Inklusion als Belastung). Das Inklusionsverständnis lässt sich nochmal in vier Aspekte unterteilen.

- A) Das allgemeine Inklusionsverständnis (7.1)
- B) Das Verständnis schulischer Inklusion (7.1.1)
- C) Die Haltung gegenüber Schüler:innen mit SPF/SEN (7.1.2)
- D) Empfundene Grenzen inklusiver Bildung (7.1.3)

Ankerbeispiel:

- A) „Ganz klar, für mich die Aufhebung jeglicher Schubladen, als großes Ziel. Dass ich Schüler:innen als Individuum betrachte und auch dabei die Förderschwerpunkte auch nur eine Kategorisierung sind, die es auch aufzuheben gilt, die macht es vielleicht einfacher.“
- B) „Also ich verstehe schon darunter, dass die Kinder im Gemeinsamen Lernen oder Inklusion mit im Unterricht sind und wir alle miteinander und voneinander lernen. Und nicht: die Kinder separat rausgenommen werden und in Kleingruppen parallel zum

Unterricht unterrichtet werden. Das wäre für mich keine Inklusion, weil dann könnten Sie auch in Förderschulen unterrichtet werden.“

- C) „I always say that if something/ if my person is struggling, I just say his autism is shining more today than it normally does. Autism is a gift, it's just a different way of looking at things. So, that's what we will do and then see if we can make sure he's feeling safe and comfortable at school in what he is doing.“
- D) „[...] also er ist, man muss es so sagen, er ist falsch an der Schule, er ist einfach ganz falsch.“

7.2 Professionelle Selbsteinschätzung/Vorbereitung

Definition: Aussagen, die eine Selbsteinschätzung der interviewten Lehrkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenz einen inklusiven Unterricht zu gestalten bzw. Schüler:innen mit SPF/SEN zu unterrichten, werden hier kodiert.

Ankerbeispiel:

„Also mein erster Gedanke war, dass ich mit so einem Kind durchaus wahnsinnig überfordert wäre [...]“

7.3 Wünsche und Kritik

Definition: Aussagen, die sich auf Wünsche für die Zukunft sowie Kritik an derzeitigen Rahmenbedingungen oder Umsetzungsstrategien inklusiver Bildung beziehen, werden hier kodiert.

Ankerbeispiel:

„Kann man ganz einfach zusammenfassen: wenn man sich was wünschen dürfte, wäre das eine durchgängige Doppelbesetzung. Das, eigentlich, nichts anderes hilft. Also, wenig anderes hilft, sagen wir es mal so. Das wäre für alle Beteiligten eine große Erleichterung, wenn man durchgängig im Team arbeiten könnte. Wenn man öfter im Team oder mehr Stunden in Doppelbesetzung, in Teamkonstellationen nutzen könnte, um eben den unterschiedlichen Bedürfnissen der unterschiedlichen Schüler gerecht zu werden.“

„And they never stay the same because the way the educational assistants their work goes is they get hired for a year and then they get let go and depending on if there's a need, they can get re-hired again but it just/there's a lot of/the hiring process kind of sucks.“

7.4 Herausfordernde Situationen

Definition: Aussagen, die von den interviewten Lehrkräften als besonders herausfordernd wahrgenommen werden, werden hier kodiert.

Ankerbeispiel:

„Ja, das ist wirklich anstrengend und auch schwierig, weil genau wie du sagst, ich muss ja auch 24 anderen gerecht werden. Da sitzt einer, der ist nach drei Minuten fertig mit der Englischaufgabe und auch die andere, die vielleicht da nochmal eine Unterstützung braucht, auch nicht schlecht ist, aber genau das. Ja (...) wie soll ich das sagen? Also, manchmal, muss dann der Lerner ein bisschen hinten rüber fallen.“

„So I would have a small group of students who are on a completely different program studies than the rest of the class. And you could see how this is quite challenging for a classroom teacher.“

7.5 Allgemeine pädagogische Haltung

Definition: Aussagen zur allgemeinen (schul-)pädagogischen Haltung der interviewten Lehrkräfte werden hier kodiert.

Ankerbeispiel:

„Und ich selber, ja, würde tatsächlich gar nicht so viel ändern, glaube ich, in meiner grundsätzlichen Haltung ihm gegenüber, weil ich versuche, das schon mein Ziel ist oder vielleicht meine Strategie, Überlebensstrategie am Ende, allen Schüler:innen mich möglichst auf einer persönlichen Ebene zu zeigen und sie aber auch mit ihren Bedürfnissen wahrzunehmen und auch viel Verständnis aufzubringen [...]“

7.6 Erfolgsfälle inklusiver Bildung

Definition: Aussagen zu von den interviewten Lehrkräften besonders positiv hervorgehobenen Erlebnissen inklusiver Bildung werden hier kodiert.

Ankerbeispiel:

„B: Also, wir haben das hier oft geschafft an der Schule, dass ein Förderschwerpunkt wegkam, also/

I: Echt?

B: Mindestens jetzt die dritte, wo wir das probieren.“

8. Nicht zu kodieren/Validierung

Definition: Aussagen, die sich nicht in eine der anderen Kategorien einordnen lassen, werden hier kodiert. Das sind insbesondere Passagen, welche die interne Validierung der Vignetten behandeln, aber auch Begrüßungen oder Verabschiedungen sowie Unterbrechungen.

2. Interviewleitfaden

Deutsche Fassung

1) Einstieg

- Informationen über Person und Projekt
- Informationen über Ablauf
- Zusicherung von Anonymität
- Einwilligung in die Aufzeichnung des Interviews

1.1) Was verstehen Sie unter schulischer Inklusion?

1.2) Wie sieht eine „typisch inklusive“ Unterrichtsstunde bei Ihnen aus?

1.3) Sie unterrichten inklusiv, im engeren Sinne: im GU; können Sie kurz beschreiben, ob und wie Sie auf Ihre Tätigkeiten im inklusiven Unterricht vorbereitet wurden?

2) Einsatz der Vignetten

2.1) David

- a) Erkennen Sie David (oder einige seiner Charakteristika) aus Ihrer eigenen Unterrichtspraxis wieder? Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
- b) Wie gehen Sie mit den beschriebenen Verhaltensweisen/Charakteristika in Ihrem Unterricht um?
- c) Gibt es noch andere pädagogische Akteure, die in den Unterricht eines Schülers wie David eingebunden sind?
- d) Wie teilen Sie und die anderen Akteure die pädagogisch-didaktischen Aufgaben bei einem Schüler wie David auf?

2.2) Anna

- a) Erkennen Sie Anna (oder einige ihrer Charakteristika) aus Ihrer eigenen Unterrichtspraxis wieder? Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
- b) Wie gehen Sie mit den beschriebenen Verhaltensweisen/Charakteristika in Ihrem Unterricht um?
- c) Gibt es noch andere pädagogische Akteure, die in den Unterricht einer Schülerin wie Anna eingebunden sind?

- d) Wie teilen Sie und die anderen Akteure die pädagogisch-didaktischen Aufgaben bei einer Schülerin wie Anna auf?

2.3) Alex

- a) Erkennen Sie Alex (oder einige seiner Charakteristika) aus Ihrer eigenen Unterrichtspraxis wieder? Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
- b) Wie gehen Sie mit den beschriebenen Verhaltensweisen/Charakteristika in Ihrem Unterricht um?
- c) Gibt es noch andere pädagogische Akteure, die in den Unterricht einem Schüler wie Alex eingebunden sind?
- d) Wie teilen Sie und die anderen Akteure die pädagogisch-didaktischen Aufgaben bei einem Schüler wie David auf?

2.4) Profile und heterogene Klassen

- a) Die vorgestellten Schüler:innen sind im Klassenraum nicht allein, sondern in einer Klasse mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Wie gelingt Ihnen der Spagat zwischen individueller, sonderpädagogischer Förderung und dem Unterricht der gesamten Klasse?
- b) Haben Sie mit Blick auf den Unterricht einer heterogenen Lerngruppe personelle Unterstützung?

Spezifische Nachfragen:

- a) In didaktischer Sicht bei atypischem Lernverhalten und (starken) Lernschwierigkeiten?
- b) Pädagogisch bei oppositionellem, externalisierendem Verhalten?
- c) Hinsichtlich sozialer Eingebundenheit der einzelnen S:S?
- d) Bei starkem Bindungsbedürfnissen einzelner S:S?

3) Kooperation/professionelle Unterstützung (für S:S oder Lehrkräfte)

- 3.1) Wenn Sie an S:S wie David, Anna oder Alex denken; gibt es an Ihrer Schule **weitere Berufsgruppen**, die Sie bei Ihrer inklusiven Unterrichtsgestaltung (direkt oder indirekt) unterstützen?

a) Sonderpädagoginnen und -pädagogen?

b) Schulbegleitung?

c) Weiteres Personal (Spezialisten, DaZ, Sozialarbeiter, Therapeuten)

- 3.2) **Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit diesen Berufsgruppen beschreiben?**

- 3.3) **Wie würden Sie Ihre eigenen Aufgaben im inklusiven Unterricht beschreiben?**

3.4) **Wie würden Sie die Aufgaben der anderen Berufsgruppen beschreiben?**

➤ *Nachfragen zur Arbeitsaufteilung (berufsgruppenübergreifend):*

- a) Teilen Sie sich didaktischen/pädagogischen/diagnostischen Aufgaben **nach Förderbedarf/Schülergruppen** auf? **Wer übernimmt dabei welche Aufgaben?**
 - b) Teilen Sie sich die didaktischen, pädagogischen, diagnostischen Aufgaben im Unterricht nach **Expertise/Ausbildung** auf?
 - c) **Beziehen** Sie die **Sichtweisen** anderer Berufsgruppen mit in Ihre Unterrichtsplanung mit **ein**?
 - d) Wie gehen Sie mit **unterschiedlichen Sichtweisen** in pädagogischen/didaktischen Fragen um?
 - e) Denken Sie, die Aufgaben sind „**fair**“ zwischen Ihnen und Ihren Kooperationspartnern **aufgeteilt**?
- 3.5) Wie ist die Zusammenarbeit in ihrer derzeitigen Form entstanden? Gab es in der Zusammenarbeit **Entwicklungsschritte**, die Sie als besonders bedeutsam erachten?
- 3.6) Hat sich durch die Zusammenarbeit auf Ihr **berufliches Selbstverständnis** ausgewirkt? Inwiefern?
- 3.7) Denken Sie, dass Sie durch die Zusammenarbeit auch zu **Ihrer professionellen Weiterentwicklung** beiträgt?
- 3.8) Hat sich durch die Zusammenarbeit mit weiteren Professionellen etwas in ihrer **Unterrichtsplanung oder -durchführung geändert**?
- 3.9) Haben Sie und Ihre unterrichtlichen „Kooperationspartner“ feste **Austauschzeiten**?

4.0) Kooperation mit Sonderpädagog:innen

- a) **Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Lehrkräften an Ihrer Schule beschreiben? (Abläufe, Zuständigkeiten, Nutzen, Routinen)**

Spezifische Nachfragen:

- a) Unterrichten Sie mit dem/der Sonderpädagog:in gemeinsam in einer Klasse?
Falls ja: Wie gestalten Sie die Zusammenarbeit in einem Klassenraum (Co-Teaching-Formen, Aufteilung nach Gruppen)
- b) Wenden sie Formen **äußerer Differenzierung** an?

Falls ja:

- Wer ist für diese zuständig?
 - Haben diese eine Regelmäßigkeit?
 - Welche Kriterien entscheiden darüber, ob bestimmte S:S „rausgehen“?
 - Wie werden Informationen aus der sonderpädagogischen Förderung an Sie weitergegeben?
- c) Gibt es **sonderpädagogische Lehrkräfte, die für Beratung und/oder Koordination** von Ressourcen/Förderplänen zuständig sind?
- Falls ja: Nehmen Sie diese Möglichkeit in Anspruch? Inwiefern?
- d) Glauben Sie, **Sie profitieren auch professionell von sonderpädagogischer Beratung**? Inwiefern?
- Falls nein: Warum nicht? (Zeit, zweifelhafte Sinnhaftigkeit, etc.)

4.1) Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen

- a) **Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit der Schulbegleitung beschreiben?**
b) **Würden Sie sich eine Schulbegleitung als Unterstützung in Ihrem Unterricht wünschen? Warum und bei welchen Aufgaben könnte diese helfen?**

Spezifische Nachfragen:

- a) Welche Rolle kommt der Schulbegleitung in Ihrem Unterricht zu?
- b) Beziehen Sie die Meinung und Sichtweisen der Schulbegleitung in Ihre Unterrichtsplanung oder -gestaltung mit ein?
- c) Wie gestalten Sie den fachlichen, schülerbezogenen Austausch mit der Schulbegleitung?
- d) Glauben Sie, die Anwesenheit einer Schulbegleitung hat Einfluss auf Ihr Verhältnis zu dem betreuten Schüler:in?
- e) Leiten Sie die Schulbegleitung in Ihren Aufgaben an?
- f) Empfinden Sie die Anwesenheit einer Schulbegleitung in Ihrem Unterricht eher als Entlastung oder als Mehraufwand?

4.2) Zusammenarbeit mit weiteren beruflichen Akteuren (DaZ, Schulsozialarbeit, Therapeuten)

- a) **Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den weiteren pädagogischen Akteuren?**
- b) Gibt es besondere **Aufgabenbereiche für diese Berufsgruppen**? Können Sie diese kurz beschreiben?

5.0) Schulebene

- a) Gibt es **außerhalb Ihres Unterrichts Berufsgruppen/Ansprechpartner**, die für Ihre Arbeit als Lehrkraft besonders wichtig sind?

- b) Gibt es im Kollegium besonders wichtige Ansprech- oder Austauschpartner bezüglich Inklusion (z.B. Multiplikatoren, Mentoring)?
➤ *Falls ja:* Welche sind das und warum gerade diese Person(en)?
- c) Gibt es an Ihrer Schule besondere, etablierte **Konzepte der Zusammenarbeit, in die Sie eingebunden sind?** (PLCs, kollegiale Fallberatung, Hospitationen, „Fokusgruppen“, etc.)
- d) Gibt es an Ihrer **Schule fest installierte Austausch-/Reflexions-/Planungsgespräche?**
➤ Wer nimmt daran teil, wie sind sie „geordnet“ (Schülermerkmale, Jahrgänge, Fächer)?
- e) Werden an Ihrer Schule Freiräume geschaffen, um Fragen **inklusive Bildung kollegial** zu thematisieren/weiterzuentwickeln?
- f) Denken Sie, dass Sie sich durch die Zusammenarbeit außerhalb des Unterrichts **professionell weiterentwickeln?**
- g) Gibt es an Ihrer Schule **inklusive Leitbilder/ Konzepte** inklusiver Bildung?
- h) Gibt es an Ihrer Schule die Möglichkeit, sich in den Feldern inklusiver Pädagogik oder Didaktik **weiterzubilden?**
➤ *Falls ja:* in welcher Form?

6) Abschluss/Ausblick

- a) Gibt es **weitere Kooperationspartner**, die bisher nicht genannt wurden?
➤ Falls ja: welche sind das und wie ist ihre schulische Funktion?
- b) Wie schätzen Sie persönlich den **Wert multi-professioneller Zusammenarbeit** für Ihre Arbeit ein?
- c) Welche Art der **Unterstützung** würden Sie sich auf Unterrichts- oder Schulebene **wünschen?**
- d) Gibt es von Ihrer Seite Fragen oder Ergänzungen? Ist ein Aspekt zu kurz gekommen?

Englische Fassung

1) Introduction

- Information about Person and Project
 - Information about structure/course of conversation
 - Assurance of Anonymity
 - Consent to Record of the interview
- Query of demographic data (Age, Gender, professional background, Subjects taught, teaching in inclusive classrooms [“inclusive” meaning students with and without diagnosed disabilities in a shared classroom environment], headteacher status, work experience, employment duration at that specific school)

- 1.1) Could you briefly describe how your classroom practice changed regarding inclusive education during the last years?
- 1.2) You teach in an inclusive classroom; a narrow understanding of inclusion refers to teach students with and without special educational needs in a shared classroom environment; could you briefly describe whether and in how far you got prepared for teaching in inclusive classrooms?

2) Vignette usage

2.1) *David*

- a) Do you recognize David (or some of his characteristics) from your own teaching experience? Where do you see similarities and differences?
- b) How do you interact with students like David in your classroom?
- c) Are there any **other pedagogical actors** involved in teaching or supporting students like David in your classroom (or your school)?
- What **kind of support** do you have in teaching students like David in your classroom?
- d) Could you describe how you and the other actors distribute tasks and responsibilities for teaching a student like David?

2.2) *Anna*

- a) Do you recognize Anna (or some of her characteristics) from your own teaching experience? Where do you see similarities and differences?
- b) How do you interact with students like Anna in your classroom?
- c) Are there any other **pedagogical actors involved** in teaching or supporting students like Anna in your classroom (or your school)?
- What **kind of support** do you have in teaching students like David in your classroom?

- d) Could you describe how you and the other actors distribute tasks and responsibilities for teaching a student like Anna?

2.3) Alex

- a) Do you recognize Alex (or some of his characteristics) from your own teaching experience? Where do you see similarities and differences?
- b) How do you interact with students like Alex in your classroom?
- c) Are there any other **pedagogical actors involved in teaching** or supporting students like Alex in your classroom (or your school)?
 - What **kind of support** do you have in teaching students like David in your classroom?
- d) Could you describe how you and the other actors distribute tasks and responsibilities for teaching a student like Alex?

3) Collaboration/ professional support (for students or teachers)

3.1) If you think about students like David, Anna, or Alex; are there any other professionals who (directly or indirectly) support you within the class?

- a) **Special education teacher**
- b) **Learning support facilitator**
- c) Other teachers
- d) ESL-teachers
- e) **EAs**

3.2) How do you **share or distribute** tasks in teaching students with SEN with these occupations?

3.3) What is your **own responsibility** in the collaboration?

3.4) What is the responsibility of **the other professionals**?

➤ **Specific questions (distribution of tasks)/checklist**

- a) Do you share or **distribute responsibility** for methodological/pedagogical/diagnostic tasks **depending on students needs** (special educators for SEN-students)?
- b) Do you **distribute** tasks depending on **professional expertise/professional background**?
- c) How do you **consider the perspective of other professionals** in your classroom practice?
- d) How do you **handle diverging perspectives** in pedagogical and didactical questions?

e) Do you consider the **workload** emerging between you and the other professionals as “**fair**”?

➤ Further questions (collaboration)

3.5) How did the **collaboration** between you and the other professionals **emerge**? Could you identify certain steps which were specifically important for the collaboration in its contemporary form?

3.6) Do you think collaboration in your school changed your **understanding of your work as a teacher**?

3.7) Do you think collaboration in your school **contributes to your professional growth or your professional development**?

3.8) Did collaborating with other professionals have an impact on **your classroom practice**?

3.9) Do you and the professionals you collaborate with have **routinized opportunities for professional exchange** (of information or material)?

4.0) Collaboration with special education personnel

4.1) *Special education teacher*

a) Do you teach with a special education teacher (within the class)?

➤ If so: how do you and the special educator organise classroom practice together? Who is responsible for which task/group of students?

b) Are **students with SEN taught outside the classroom** (in the subjects you teach)? Do you make use of “pull-out-groups” or external differentiation in your school/your class?

➤ Who is responsible for teaching/supporting students with SEN outside the classroom?

➤ Are there any criteria decisive for who is taught outside the classroom?

➤ How are information about students’ progress in pull-out groups transferred to you?

c) Are there special educators responsible for consultation and coordination?

➤ If so: could you describe how you interact with those professionals?

➤ Do they help you as a professional regarding inclusive education?

➤ In case you don’t make use of those professionals: why?

4.2) *Educational Assistants*

a) How would you describe your collaboration/interaction with EAs?

b) Would you wish for an EA to assist/support you in your classroom?

➤ Specific questions:

- a) How exactly do you use EAs in your classroom?
- b) Do you consider your EAs perspectives in your instructional practice/ your view on the supported student?
- c) How do you organise the formal, student-related exchange with the EA you're working with?
- d) Do you think the presence of an EA has impact on your relationship to the supported student(s)?
- e) How do you describe your role in the collaboration with the EA ("leader", "equal")?
- f) How do you instruct your EA?
- g) Would you consider the presence of the EA more as a relief or a burden?

4.3) Collaboration with other professionals (social workers, ESL, Therapists)

- 1) How would you describe the collaboration with the other professionals (mentioned above)?
- 2) How would you describe your own tasks in inclusive education?
- 3) How those of the other professionals?
- 4) Are there specific tasks for these professionals? Could you briefly describe these tasks?

5) School level

- a) Are there any **professionals outside your classroom**/on the school level who are of **particular importance for your work in an inclusive classroom**?
➤ If so: could you describe what **function/role** those professionals?
- b) Are there any **contact persons** for inclusive education you can go to? (mentors, multipliers)
- c) Are there any specific **concepts or guidelines for collaboration** you are involved in (PLCs, CRM, classroom sit-ins)?
- d) Do you have **institutionalized team meetings, opportunities** to frequently exchange information/material or discuss student progress?
- e) Are there **scheduled opportunities for collaboration** during the school day (e.g. by substitute teachers)?
- f) Do you think **collaboration** outside the classroom contributes to your professional development/growth?
- g) Does your school have **inclusive concepts/guidelines for inclusive education**?
- h) Do you have the opportunity to attend **professional learning** related to inclusive education? If so: in what way?

6) Closing/Outlook

- a) Are there **any other professionals** you collaborate with which were not mentioned so far? If so: who are they and what role do they play for your work as a teacher?
- b) All in all, how would you describe the **worth of professional collaboration** for your everyday work as a teacher?
- c) What kind of **professional support would you wish for in the future?**
- d) Are there any **questions or suggestions from your perspective?** Were there aspects missing out?

3. Textvignetten

David (deutsche Fassung)

David besucht die siebte Klasse einer städtischen Gesamtschule. Er hat eine diagnostizierte Autismus-Spektrums-Störung.

David hat ein sehr gutes Gedächtnis, ist fröhlich und aktiv. Er zeigt einige stereotype Verhaltensweisen, z.B. schüttelt er wild seine Hände und wackelt rhythmisch mit dem Kopf. Diese Verhaltensweisen sind ausgeprägter bei großer Unruhe oder Freude. Für einen Siebtklässler ist er noch sehr kindlich.

David kommuniziert atypisch. Meist redet er in kurzen Fragesätzen und spricht immer – auch von sich selbst – in der dritten Person. Dadurch ist er von den anderen S:S oft nicht gut zu verstehen. Er wird in der Klasse wohlwollend aufgenommen, hat aber keine engeren Bindungen oder Freundschaften zu seinen Klassenkameraden.

Er lebt bei seiner alleinerziehenden Mutter und hat auch in der Schule ein ausgeprägtes Bedürfnis nach erwachsenen Bezugspersonen.

Das wirkt sich auf sein Lernen aus. Befasst sich eine Lehrkraft mit ihm allein, arbeitet er gut mit – besonders, wenn das Lernmaterial auf sein Spezialinteresse (den öffentlichen Nahverkehr) bezogen wird. Aber auch dann wird David nach ca. einer halben Stunde zunehmend unruhig und hektisch. Eine volle Unterrichtsstunde scheint er kaum auszuhalten.

David ist feinmotorisch ungeschickt und meidet hektische und stark regulierte Gruppenaktivitäten. Vor allem Sport, Musik oder Kunst fallen ihm sehr schwer.

David (englische Fassung)

David is a grade 7 student. He has a diagnosed autism-spectrum disorder.

David has an outstanding memory and is a joyful and active student. He shows some stereotypical behaviour, e.g. shaking his hands and wobbling his head rhythmically. This kind of behaviour is more apparent when he is in great unrest or joy. He acts very childlike for a seventh grader.

David communicates atypically. Most of the time, he talks in short interrogative sentences and always – himself included – in third person. His peers often don't understand what he means. Although he is accepted by his peers, he doesn't have close relation- or friendships in his class.

David lives with his mother who is a single parent. He shows a pronounced need for adult caregivers in school as well.

That has consequences for his learning. If a teacher spends time with David alone, he shows good effort and makes progress – especially when tasks and subjects are tailored to his special interest (i.e. the local public transport system). But even then, David gets increasingly stressed and restless after half an hour. He can barely stand a whole lesson in class.

David has poor fine-motor skills and tries to avoid regulated group activities. Especially physical education, music or art lessons are difficult for him.

Anna (deutsche Fassung)

Anna hat starke Lernschwierigkeiten. Sie besucht dieselbe siebte Klasse wie David, ihr Leistungsniveau bewegt sich in den Hauptfächern auf gehobenem Grundschulniveau. Sie lässt sich leicht ablenken und hat teils erhebliche Konzentrationsschwierigkeiten.

Anna ist schnell frustriert, wenn sie Arbeitsanweisungen oder Aufgaben nicht folgen oder lösen kann – und diese Erfahrung macht sie häufig. Ihre Frustration richtet sich dabei nach innen, Anna macht dann „dicht“ und ist kaum noch zu erreichen.

Wie David arbeitet sie am besten mit, wenn sich ihre Lehrkräfte intensiv mit ihr allein beschäftigen. Ohne direkte Aufforderung fängt Anna meist gar nicht mit ihren Aufgaben an und bei aufkommenden Schwierigkeiten stellt sie ihr Bemühen schnell wieder ein. Sie blickt dann gedankenverloren auf ihren Tisch oder aus dem Fenster.

Sie ist schüchtern, introvertiert und macht einen ängstlichen Eindruck. Im Klassenverbund ist sie isoliert, manchmal wird sie als „dumm“ bezeichnet. Sie wirkt dann traurig, bleibt bei solchen Beleidigungen aber passiv.

Anna malt und zeichnet sehr gerne. Ihre Eltern – beide Vollzeit berufstätig – berichten, dass sie zuhause die meiste Zeit alleine in ihrem Zimmer verbringt und auch sie nur schwer zu Anna durchdringen.

Anna (englische Fassung)

Anna has profound learning difficulties. She visits the same seventh grade like David but her academic performance in all main subjects is comparable to that of a fourth grader. She is easily distracted and has in parts severe concentration difficulties.

When Anna can't catch up with instructions or tasks – and this happens frequently – she is quickly frustrated. She internalises her frustration, shuts herself off and is barely reachable.

Like David she best makes progress when her teachers work closely and intensely with her alone. Without direct instruction Anna often doesn't even start her tasks and stops her efforts

as soon as she faces any difficulties. She then contemplatively looks at her desk or out of the window.

Anna is shy, introverted and makes an anxious impression. She is socially isolated within the classroom community, sometimes her classmates call her “stupid”. It seems to make her sad but even those insults let her stay passive.

Anna likes to paint and to draw. Her parents – both working full-time – report that Anna spends most of her time at home alone in her room. They also say that they have trouble reaching out to her.

Alex (deutsche Fassung)

Alex ist ein durchschnittlich bis überdurchschnittlich intelligenter Schüler der siebten Klasse mit allerdings unterdurchschnittlichen Schulleistungen. Er hat Schwierigkeiten seine Emotionen zu regulieren: Fühlt er sich gestört, kritisiert oder von Mitschülern geärgert, reagiert er verbal ausfallend und nicht selten körperlich aggressiv.

Wie David wirkt er im Unterricht unruhig und angespannt, ähnlich wie Anna hat er in schulischen Belangen eine geringe Frustrationstoleranz. Anders als die beiden richtet er seine Frustration nach außen.

Außerdem fällt Alex durch häufige Unterrichtsstörungen auf. Bei dann folgenden An- oder Zu-rechtweisungen verhält sich David oft oppositionell – mitunter gerät er mit seinen Lehrkräften in eskalierende Autoritätskonflikte.

Manche seiner Mitschüler finden Alex‘ regelloses Verhalten Lehrkräften gegenüber „lustig“. Trotzdem ist Alex aufgrund häufiger Konflikte mit anderen S:S in der Klasse unbeliebt.

Alex ist ein guter Sportler. Zudem begeistert er sich für Musik (vor allem Rap) und Kunst (vor allem Graffiti).

Es sind in seiner Familie sind schon zu seiner Grundschulzeit Fälle häuslicher Gewalt bekannt geworden. Seine Eltern zeigen wenig Interesse an seinen schulischen Leistungen.

Alex (englische Fassung)

Alex is a seventh-grade student. He is average to above-average intelligent, but his academic performance is below expectations. He has difficulties to control and handle his emotions: if he feels disrupted, criticized or teased by his peers he reacts verbally and often physically aggressive.

Similar to David, he seems to be restless and under constant tension during class. Similar to Anna, he shows little tolerance in academic tasks and gets quickly frustrated. Unlike both of them, he strongly externalizes his frustration.

Furthermore, Alex regularly disrupts classroom instructions. If his teachers reprimand him, he reacts oppositional – that can lead to escalating authority conflicts between them.

Some of his peers think Alex' disorderly behaviour is “funny”. Nevertheless, he is, due to his frequent conflicts with other students, very unpopular in class.

Alex is a good athlete. He also shows a passion for music and art.

Several cases of domestic violence were reported during Alex' time in primary school. His parents show little interest in his academic performance.

Erklärung zu §12 der Promotionsordnung

Hiermit erkläre ich gemäß §12 der Promotionsordnung:

- a. dass die vorgelegte Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde;
- b. dass die Arbeit bisher weder im In- noch Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde;
- c. dass weder früher noch gleichzeitig ein Promotionsverfahren bei einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Fakultät beantragt wurde.

Paderborn, den 5.5.2025

Unterschrift