

Empirische Sonderpädagogik, 2014, Nr. 4, S. 333-349
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau

Annelies Kreis^{1,2}, Jeannette Wick¹ & Carmen Kosorok Labhart²

¹ Universität Zürich

² Pädagogische Hochschule Thurgau, Kreuzlingen

Zusammenfassung

Die integrative Beschulung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf bringt sowohl für Regellehrpersonen (Rlp) als auch für Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik (SSP) veränderte Arbeitsfelder und Funktionen mit sich. Welche dies sind, wofür die verschiedenen Akteursgruppen zuständig sind und was dabei das spezifisch Sonderpädagogische sein könnte, ist bisher vor allem Gegenstand normativer Literatur. Mit dem vorliegenden Beitrag werden mittels einer schriftlichen Befragung die Einschätzungen von Regellehrpersonen und Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik hinsichtlich ihrer Zuständigkeit für verschiedene Aktivitäten in Zusammenhang mit der integrativen Förderung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen exploriert. Sowohl Regellehrpersonen ($N_{Rlp} = 96$) als auch zwei Gruppen von Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik ($N_{SSP-KosH} = 30$; $N_{SSP-TG} = 95$) wurden gefragt, inwiefern sie sich für Aktivitäten in den Arbeitsfeldern Diagnostik, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Elternarbeit in Relation zur jeweils komplementären SSP respektive Rlp zuständig fühlen und was sie sich diesbezüglich wünschen würden. Die befragten Gruppen stimmen in ihren Einschätzungen teilweise überein. In einigen Bereichen (z.B. der Zuständigkeit für die Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen) zeigen sich jedoch auch Unterschiede (a) zwischen den Auffassungen der SSP und Rlp, und (b) zwischen deren Einschätzungen des Ist- und Soll-Zustands. Die vorliegenden Befunde zeigen konkrete Aktivitäten mit unterschiedlichen respektive übereinstimmenden Rollenauffassungen auf. In der Einschätzung des Sollzustands erfolgt oft eine Annäherung. Sofern entsprechende Befunde auch den Beteiligten sichtbar werden, bestehen somit günstige Voraussetzungen für konstruktive Klärungsprozesse.

Schlüsselwörter: Inklusion, Kooperation, Rollenwahrnehmung, Schulentwicklung, Weiterbildung

Who is in charge? Perceptions of regular and special education teachers about their responsibilities in inclusive schools

Abstract

The inclusion of learners with special needs in regular classes is followed by changes for regular as well as special education teachers. Fields of work and responsibilities are transformed or arise newly, and there is an increasing need for collaboration in multi-functional teams. Questions about crucial characteristics and activities of inclusive schools as learning environments are widely discussed. Until recently, this discourse has mainly been fuelled from a normative perspective. Empirical studies are scarce, but there is agreement about the need for clarification of roles and responsibilities. With this contribution, we describe perceptions of regular and special education teachers about their responsibilities for activities in three work fields of inclusive schools (diagnostics, fostering stu-

dent learning, cooperation with parents). Regular teachers (N = 96) and two groups of special education teachers (N = 30; N = 95) have been queried with an online tool. Participants were asked to report, to what extent they are (jointly) responsible for specific activities in their workplace, and what they would wish. This study is part of a descriptive multi-method study which focuses on activities and role perceptions of special education and regular teachers in inclusive primary schools in Canton Thurgau, Switzerland. Results show discrepancies as well as agreement for specific activities between the perceptions from (a) the two professional perspectives and (b) for their perceptions of the current and ideal situation. Perceptions of the ideal are often closer than those of the current situation. This can be interpreted as an origin for the negotiation of a collaborative practice of inclusive teaching.

Key words: inclusion, cooperation, role perception, school development, professional development

In Zusammenhang mit Forderungen nach Gleichstellung und im Anschluss an das Salamanca Statement von 1994 erfolgte in den Schulsystemen der meisten westlichen Nationen eine Reorganisation im Hinblick auf Integration respektive Inklusion.¹ Infolge der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung durch die Parlamente in Deutschland, Österreich und der Schweiz wird die Forderung, dass Lernende mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen statt Sonderklassen oder -schulen unterrichtet werden, in den deutschsprachigen Ländern verbindlich gestützt. Dies geht erstens mit einer Differenzierung pädagogischer Funktionen einher: In integrativen Regelschulen sind zusätzlich zu Regellehrpersonen (fortan abgekürzt als Rlp) auch Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik (abgekürzt als SSP), Stütz- und Förderlehrpersonen, Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache und therapeutisches Personal (z.B. für Psychomotorik oder Logopädie) an der Gestaltung von Lernumgebungen beteiligt. Zweitens verändern sich die Funktionen, Arbeitsfelder und Aktivitäten dieser Berufsgruppen (z.B. Moser & Demmer-Dieckmann,

2012). So steigen die Ansprüche an die Kooperationsbereitschaft und -kompetenzen der Beteiligten (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2013; Kummer Wyss, 2010; Moser, Schäfer & Redlich, 2011; Seitz, 2011). Im Weiteren unterrichten Rlp Schülerinnen und Schüler mit einem breiteren Leistungs- und Verhaltensspektrum, während SSP in Klassen tätig sind, in denen höhere Leistungsansprüche gelten als dies in einer separativen Sonder- oder Förderklasse der Fall ist.

Sonderpädagogische Professionalität im integrativen Kontext

Wer sich mit sonderpädagogischer Professionalität im Kontext schulischer Integration auseinandersetzt, kommt unter diesen Voraussetzungen nicht um die Frage herum, inwiefern sich sonderpädagogische von allgemein pädagogischen Handlungsfeldern unterscheiden (Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012; Kunz, Luder, Gschwend & Diezi-Duplain, 2012; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012). Es stellt sich vorerst einmal die Frage nach relevanten Arbeitsfeldern rund um integrative Schulung von Lernenden mit beson-

¹ *Integration und Inklusion* werden unterschiedlich definiert und verwendet und kontrovers diskutiert (Wocken, 2012). Während Integration meist für ein weiterhin differenzierendes System steht, das zwischen Menschen mit und ohne Behinderung unterscheidet und in welchem erstere spezielle Förderung erhalten, wird mit Inklusion eine Praxis bezeichnet, in der Verschiedenheit als selbstverständliche Grundvoraussetzung betrachtet wird. Die gängige Praxis in Bildungssystemen lässt sich dabei oftmals nicht eindeutig dem einen oder anderen Modell zuordnen. Wir verwenden im Beitrag den Begriff Integration. Dieser entspricht unserer Meinung nach eher der Praxis der im deutschsprachigen Raum nach wie vor selektionierend-separativen Bildungssysteme, was sich unter anderem darin zeigt, dass die Zuweisung von Ressourcen meist aufgrund der Diagnose von Defiziten und damit einer segregierenden Betrachtung einzelner Lernender erfolgt.

derem Förderbedarf. Im Weiteren ist eine Klärung der Zuständigkeitsbereiche für und zwischen den unterschiedlichen Funktionsträgerinnen und -trägern erforderlich (Joller-Graf & Sturny-Bosshart, 2010; Kummer Wyss, 2010; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012). Definitionen eines sonderpädagogischen Berufsbildes und von damit verbundenen Kompetenzfeldern erfolgen bisher in einer vorwiegend normativ geführten Debatte (z.B. Bernhard & Coradi, 2005). In verschiedenen Publikationen wird auf den aktuell geforderten Umstellungsprozess der Berufsbilder und Handlungsfelder des pädagogischen Personals in integrativen Schulen verwiesen (z.B. Moser & Demmer-Dieckmann, 2012; Seitz, 2011; Wocken, 2012). Arnold und Richter (2008) betonen, dass die Arbeitsfelder von Fachpersonen unterschiedlicher pädagogischer Professionalitäten innerhalb des Schulwesens komplementär sein sollten. Sie betrachten es als notwendig, dass sich der von Rlp realisierte Unterricht mit Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf klar von der Förderung ebendieser Schülerinnen und Schüler durch die SSP unterscheidet. Dabei möchte man von der offenbar verbreiteten, wiederum separierenden Praxis wegkommen, dass SSP vor allem den Regelunterricht entlasten, indem sie Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem besonderem Förderbedarf außerhalb der Klasse fördern (Seitz, 2011). Gemäß Wocken (2012) ist eine differenzierte Rollenstruktur eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Kooperieren. Weiter bezeichnet er das Verhältnis der Rollenkomplexe zwischen Rlp und SSP als asymmetrisch: die Rlp wird als verantwortliche Klassenlehrperson als „Teamleiter“ bezeichnet, während die SSP die Rolle der Unterrichtsunterstützung zufällt. Auf der Grundlage der zwei Bedingungen Lehrkompetenzen und Arbeitsumfang gilt es, unter Berücksichtigung des jeweiligen örtlichen Kontextes die Arbeitsverteilung und -verantwortung situativ auszuhandeln.

Instrumente zur Unterstützung der kooperativen Gestaltung integrativer Lernumgebungen

Mittlerweile stehen verschiedene Instrumente zur Verfügung, welche die Organisation der Zusammenarbeit in integrativen Kontexten unterstützen und verbessern sollen. So entwickelte das Schulamt der Stadt Zürich unter dem Namen *Leporello* ein Hilfsmittel mit möglichen Gesprächspunkten für die Rollenklärung zwischen Klassen-, Fach- und Förderlehrpersonen (Ramírez Moreno, 2010). Verschiedene Instrumente liegen spezifisch für die interdisziplinäre Förderplanung vor, z.B. das *Schulische Standortgespräch* (Hollenweger & Lienhard, 2007), die *Interdisziplinäre Schülerdokumentation* (Gschwend, 2013) oder der *Webbasierte Förderplaner* (Hochschule für Heilpädagogik, 2013). Ein Instrument zur Rollenklärung bezüglich spezifischer Arbeitsfelder und Aktivitäten in integrativen Schulsettings ist der webbasierte *Kooperationsplaner* (Kreis, Kosorok Labhart & Wick, 2014). Im Gegensatz zum Schulischen Standortgespräch, zur Interdisziplinären Schülerdokumentation und zur Webbasierten Förderplanung, welche den Fokus auf die Förderplanung legen (Luder, Gschwend, Kunz & Diezi-Duplain, 2011), bieten sowohl das Zürcher Instrument als auch der empirisch fundierte Kooperationsplaner eine breitere Diskussionsgrundlage zum Aushandeln der Zuständigkeiten für alle Arbeitsfelder integrativer Schulsettings. Hilfreiche Instrumente für die Analyse und Anregung integrationsbezogener Prozesse auf Schulebene sind auch der *Index für Inklusion* (Booth & Ainscow, 2003) und das *Bewertungsraster* von Landwehr (2012). Die verschiedenen Instrumente können ergänzend eingesetzt werden.

Forschungsstand bezüglich der Wahrnehmung von Zuständigkeiten in integrativen Settings

Hinsichtlich von Auffassungen und Praxis sonderpädagogischer Professionalität in integrativen Settings liegen erst wenige For-

schungsergebnisse vor. Mehrere Studien wurden zur Teamarbeit und Kooperation durchgeführt (Heinrich, Urban & Werning, 2013). So folgert Lütje-Klose (2011) aus einer Review verschiedener empirischer Studien, dass Prozesse der Kooperation zwischen den verschiedenen Funktionsgruppen im Sinne einer gemeinsamen Problemlösung und Übernahme von Verantwortung, gemeinsam durchgeführten Unterrichts und systematischer Reflexion noch selten anzutreffen seien. Flexible Modelle von Rollenaufteilungen, wie sie in integrativem Unterrichtshandeln erforderlich sind, müssen erst noch entwickelt und ausgehandelt werden (Seitz, 2011). Als zentrale Ursache für diese unbefriedigende Situation führen die Betroffenen die fehlende Zeit für Kommunikation an (Arndt & Werning, 2013; Lütje-Klose, 2011).

In der englischsprachigen Fachliteratur wird häufig ein konzeptueller Artikel von Cook und Friend (1995) über *Co-Teaching* zwischen Rlp und SSP zitiert. Die Autorinnen definieren *Co-Teaching* als Arbeitsform, in der eine Rlp und eine SSP optimal im gleichen Klassenzimmer zusammenarbeiten und beide aktiv an der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bedürfnissen involviert sind. Es werden zahlreiche Hinweise gegeben, wie dies in der Schulpraxis umgesetzt werden kann. Trent et al. (2003) untersuchten in einer interviewbasierten Fallstudie über einen längeren Zeitraum die Zusammenarbeit zwischen einer Rlp und SSP. In ihrer Schlussfolgerung bezeichnen sie *Co-Teaching* als effektive Methode, um Schülerinnen und Schüler in integrativen Settings zu fördern, weisen aber darauf hin, dass deren Potential noch nicht ausgeschöpft werde und fordern unterstützende Maßnahmen zur Schul- und Professionsentwicklung. Mittels Unterrichtsbeobachtungen und halbstrukturierten Interviews entwickeln Smith und Leonard (2005) je eine unterschiedliche Graphik sogenannter Wechselbeziehungen für Rlp und SSP. Es werden die für die jeweiligen Berufsgruppen relevanten Themen im Zusammenhang mit integrativer Förderung aufgezeigt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass

die Rollen und Verantwortlichkeiten von Rlp und SSP geklärt werden müssen. Jordan und Stanovich (2004) stellen ein Modell integrativer Förderung vor, in welchem sie drei Konstrukte als zentral beschreiben: Die Überzeugungen von Lehrpersonen bezüglich ihrer Rollen und Verantwortung in Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen, das Gefühl der Selbstwirksamkeit und die Grundhaltung des schulischen Personals gegenüber integrativer Förderung. Jordan, Schwartz und McGhie-Richmond (2009) überprüften dieses Modell empirisch. Sie kommen unter anderem zu dem Schluss, dass Rlp, welche sich für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen verantwortlich fühlen, dazu neigen, auch ihre übrigen Schülerinnen und Schüler effizienter zu fördern. Bezüglich der praktischen Umsetzung integrativer Förderung stellen Kloo und Zigmond (2008) fest, dass die Praxis des *Co-Teachings* zu wenig an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert sei und zu wenig adaptiv erfolge. Die Autoren diskutieren Handlungsempfehlungen für jeweils unterschiedliche integrative Lernsituationen. Bezüglich der Rollenverteilung zwischen Rlp und SSP kommen Scruggs, Mastropieri und McDuffie (2007) in einer Metaanalyse von 32 qualitativen Studien zu folgender Einschätzung: Die SSP nimmt im *Co-Teaching* häufig eine untergeordnete Rolle des Unterstützens bzw. Helfens ein, während die Hauptverantwortung für den Unterricht bei der Rlp liegt. Volonino (2009) beobachtete elf Dyaden während *Co-Teaching*sequenzen. Sie kommt zum Schluss, dass SSP unterschiedliche Rollen einnehmen (z.B. Teamteaching, Unterstützung individueller Schülerinnen und Schüler oder kleiner Gruppen, als Hauptverantwortliche unterrichten). Am häufigsten werde die Klasse mit der Begründung, das Schüler/-innen-Lehrpersonen Betreuungsverhältnis zu verbessern, in zwei Gruppen aufgeteilt, was auch in einer Studie von Kilanowski-Press, Foot und Rinaldo (2010) bestätigt wird. Sie befragten 71 New Yorker SSP nach ihrer häufigsten Tätigkeit in integrativen Klassen. Dabei geben nur acht

Lehrpersonen Co-Teaching an, während 17 Lehrpersonen über Kleingruppenunterricht, 16 über Einzelunterricht und 17 über Unterrichtsvorbereitungen berichten.

Der oben beschriebene Forschungsstand bezieht sich vorwiegend auf Zuständigkeiten bzw. Aktivitäten von Rlp bzw. SSP während des gemeinsamen Unterrichtens. Moser (2013) verweist auf weitere Arbeitsfelder im integrativen Setting, hinsichtlich derer Zuständigkeiten der beteiligten Professionellen noch zu identifizieren und empirisch zu prüfen seien. Auch die Identifikation lehrerseitiger Kompetenzbereiche in integrativen Settings postuliert sie als Forschungsdesiderat. Die wenigen empirischen Studien, die über direkt unterrichtsbezogene Aktivitäten hinaus gehen, lassen folgende Schlüsse zu: Gemäß einer Befragung von Moser et al. (2011) zeigt sich eine Tendenz, dass sich Rlp eher für die Belange der gesamten Klasse zuständig fühlen, während SSP die Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Bischoff (2011) zeigt auf, dass Rlp in Zusammenhang mit integrativer Kooperation vor allem Kritik bezüglich mangelnder zeitlicher, personeller und materieller Ressourcen äußern. Aus der Perspektive von SSP liegen Schwachpunkte in der unzureichenden Klärung von Rollenverständnissen, Zielsetzungen und Erwartungen. Zudem teilen sie die Kritik der Rlp, dass diesen zu wenig Zeit für Reflexion und Gespräche zur Klärung entsprechender Hindernisse zur Verfügung stünden. Der Forschungsstand bezüglich Rollenauffassungen und Aktivitäten in integrativen Schulen kann zusammenfassend als knapp bezeichnet werden (vgl. hierzu auch Nevin, Thousand & Villa, 2009). Zu berücksichtigen ist vor allem beim Vergleich oder der Übertragung von Studienergebnissen aus unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Kontexten, etwa zwischen Deutschland und der Schweiz oder auch zwischen deutschen Bundesländern, dass die Arbeit in integrativen Schulen wesentlich auch durch die systeminhärenten Rahmenbedingungen bestimmt ist. So ist beispielsweise der Umfang des sonderpädagogischen Pensums pro Klasse, und da-

mit der Co-Präsenz von Rlp und SSP an der Schule ein wesentlicher Faktor für die Ausgestaltung der Förderaktivitäten sowie deren Planung.

Ziele und Fragestellungen der Studie

Mit der vom Schweizerischen Nationalfonds und dem Amt für Volksschule des Kantons Thurgau geförderten Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (KosH) soll der Forschungsstand bezüglich Rollenauffassungen und Aktivitäten von SSP und Rlp in integrativen Primarschulen erweitert werden. Weil die bisherigen Debatten vorwiegend normativ geführt wurden, ist dabei ein exploratives Vorgehen angezeigt. Ziel der Studie ist es, die aktuelle Praxis und die Rollenauffassungen der beiden Funktionsgruppen zu beschreiben. Die Studie fokussiert dabei vier Arbeitsfelder, die in Zusammenhang mit integrativer sonderpädagogischer Förderung als relevant gelten: (1) Diagnostik, (2) Arrangement förderlicher Lernprozesse, (3) Kooperation und (4) Beratung (Moser, 2009; vgl. auch Joller-Graf & Sturny-Bossart, 2010). Im vorliegenden Beitrag werden folgende Fragestellungen untersucht:

1. Wie schätzen Regellehrpersonen und Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik ihre Zuständigkeiten für verschiedene Aktivitäten bezüglich der aktuellen und erwünschten Situation ein?
2. Bezüglich welcher Aktivitäten bestehen Unterschiede zwischen den Einschätzungen der beiden Funktionsgruppen?

Der Forschungsstand lässt erwarten, dass sowohl zwischen den Rollenauffassungen der beiden Akteursgruppen als auch zwischen deren Einschätzungen der aktuellen und erwünschten Situation Unterschiede bestehen.

Die analysierten Daten stammen von Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmern, die mit ihren Schulteams freiwillig an der Studie KosH teilnahmen. Dies schränkt die Repräsentativität der Ergebnisse für das gesamte Thurgauer Bildungssystem ein. Um diesbezüglich mehr Information zu gewin-

nen, wurden zusätzlich alle im Kanton Thurgau tätigen SSP mit demselben Instrument schriftlich befragt. Die dritte Fragestellung bezieht sich somit auf Unterschiede zwischen den beiden Stichproben:

3. Welche Unterschiede finden sich bezüglich Rollenauffassungen zwischen der Gruppe der Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik, die an der Studie KosH teilnahmen und den diesbezüglich übrigen im Kanton Thurgau in integrativen Klassen tätigen Kolleginnen und Kollegen?

Auf eine Vollerhebung auch mit allen Regellehrpersonen musste verzichtet werden, weil dies das Praxisfeld zu sehr belastet hätte.

Methode

Die Studie „KosH“ ist multi-methodisch angelegt. Sie umfasst Daten aus Gruppen- und Einzelinterviews, Onlinejournalen, Fragebogen, Videoaufnahmen und Dokumenten. Im vorliegenden Beitrag berichten wir Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung bezüglich Einschätzungen von Rlp und SSP hinsichtlich ihrer Zuständigkeiten für verschiedene Aktivitätsfelder. Die Hauptstichprobe setzt sich aus 30 SSP und 96 Rlp zusammen, die sich mit ihren Schulen freiwillig, aufgrund eines Mehrheitsbeschlusses der Teams, an der Gesamtstudie „KosH“ beteiligten (Rücklauf 100%, Erhebungen in zwei Kohorten im Sommer 2011 und 2012). Zusätzlich wurde der Fragebogen im Sommer 2012 wie erwähnt allen SSP vorgelegt, die in Primarschulen des Kantons Thurgau tätig sind ($N_{SSP-TG} = 95$; Rücklauf 59%). Die Erhebungen wurden online durchgeführt und umfassten Fragen zum beruflichen Werdegang, den Rahmenbedingungen sowie den Berufsauffassungen und Aktivitäten hinsichtlich Diagnostik, Gestaltung von Lerngelegenheiten, Kooperation und Beratung. Der Fragebogen liegt je in einer pilotierten Version für SSP und Rlp vor, die sich in den Formulierungen hinsichtlich der Perspektiven der beiden Funktionen unterscheiden. Die Pi-

lotversion des Fragebogens wurde von neun SSP und 16 Rlp ausgefüllt und bezüglich semantischer Unklarheiten kommentiert. Basierend auf diesen Rückmeldungen wurden sprachliche Präzisierungen vorgenommen.

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir aus dem Bereich der Berufsauffassungen die Einschätzung der Zuständigkeit für verschiedene Aktivitäten. Diese wird anhand einer Liste mit insgesamt 19 Items erfasst. 17 der 19 Items wurden in Anlehnung an einen Erhebungsbogen zu Planungs- und Durchführungsaufgaben von Lütje-Klose und Willenbring (1999) formuliert, welche sich auf Kretschmann (1993, zitiert nach Lütje-Klose & Willenbring, 1999) berufen. Zwei weitere Items wurden aufgrund von Rückmeldungen aus der Pilotierungsgruppe ergänzt („Umsetzung von Förderzielen“ und „Überprüfung von Förderzielen“). Die aufgelisteten Aktivitäten pädagogischer Arbeit an integrativen Schulen betreffen entweder spezifisch Lernende mit besonderem Förderbedarf oder die gesamte Klasse und lassen sich den drei Arbeitsfeldern diagnostische Aktivitäten, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Elternarbeit zuordnen. In dieser Systematik über Elternarbeit hinaus nicht berücksichtigt sind Aktivitäten der Kooperation. Diese werden im Sinne einer Querschnittsaktivität bezüglich der genannten Felder geleistet (vgl. Baumann, Henrich & Studer, 2012; Eberwein & Knauer, 2009; Kreis, Kosorok Labhart & Wick, 2013, 2014). Inwiefern Aktivitäten kooperativ realisiert werden, kommt deshalb in den Ergebnissen zu diagnostischen Aktivitäten, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Elternarbeit zum Ausdruck.

Die Befragten schätzten pro Aktivität (z.B. „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“) mittels Verschieben eines stufenlosen Reglers ein, ob die Aufgabe eher in den Zuständigkeitsbereich der Rlp oder der SSP gehört (links = 1 = vollständig bei Rlp bis rechts = 10 = vollständig bei SSP). Ein Wert um 5 bedeutet, dass die Aufgabe als gemeinsam verantwortet betrachtet wird. Pro Aktivität wurden die Einschätzungen der aktuellen

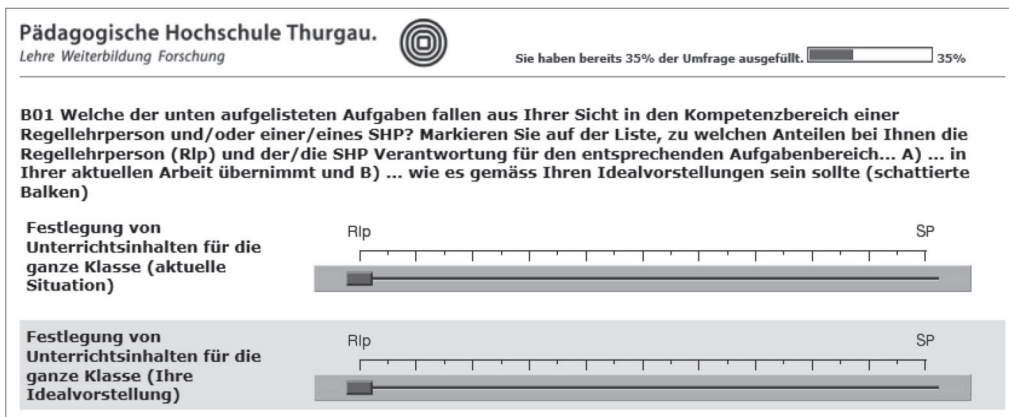


Abbildung 1: Screenshot von zwei Beispielimten aus dem Onlinefragebogen

Situation und die Idealvorstellung erfasst (Abbildung 1).

Die Einschätzungen der SSP und Rlp werden mit dem Mann-Whitney U-Test für unabhängige Stichproben hinsichtlich signifikanter Unterschiede verglichen. Als Mass der Effektstärke wird die Pearson-Korrelation berechnet (Field, 2009), wobei $r = 0.1$ einen kleinen, $r = 0.3$ einen mittleren und $r = 0.5$ einen grossen Effekt indiziert. Die Effektstärken decken sich in den hier berichteten Ergebnissen mit den Analysen mittels Mann-Whitney U-Test. Sie werden in den Tabellen berichtet und nicht weiter kommentiert.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Einschätzungen von Rlp und SSP hinsichtlich ihrer Zuständigkeit für verschiedene Aktivitäten dargestellt (Fragestellung 1) und die Gruppen sowie deren Einschätzungen des Ist- und Soll-Zustands auf Unterschiede geprüft (Fragestellung 2). Im zweiten Teil werden Aktivitäten berichtet, für die signifikante Unterschiede zwischen den an der Studie Kosh teilnehmenden und den nichtteilnehmenden Thurgauer SSP bestehen (Fragestellung 3).

Einschätzungen von Regellehrpersonen und Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik der Studie Kosh hinsichtlich ihrer Zuständigkeit für verschiedene Aktivitäten

Die Ergebnisse der Einschätzungen durch Rlp und SSP hinsichtlich ihrer Zuständigkeiten werden im Folgenden gesondert nach den bereits erwähnten Arbeitsfeldern *Diagnostik*, *Gestaltung von Lerngelegenheiten* und *Elternarbeit* berichtet. Es wird herausgearbeitet, inwiefern Unterschiede zwischen den beiden Akteursgruppen bezüglich der verschiedenen Zuständigkeitsbereiche sowie bezüglich der aktuellen (Ist) und der erwünschten Situation (Soll) bestehen. In den Tabellen 1-3 werden die Arbeitsfelder sortiert nach dem mittleren Median der Einschätzungen der aktuellen Situation (gemittelter Median der Einschätzungen der beiden Gruppen) berichtet. Die Auflistung der Items erfolgt nach der Zuschreibung von Hauptverantwortung an die beiden Funktionsgruppen in absteigender Reihenfolge. Je weiter oben ein Item somit aufgelistet ist, desto stärker wird es dem Zuständigkeitsbereich der SSP (10 = vollständig bei SSP) oder der Rlp (1 = vollständig bei Rlp) zugeordnet.

Diagnostische Aktivitäten. In Tabelle 1 finden sich die Einschätzungen der Rlp und SSP bezüglich der aktuellen und erwünsch-

ten Zuständigkeiten für diagnostische Aktivitäten. Zu diesem Arbeitsfeld wurden vier Items vorgelegt.

Die Aktivität „Erhebung des Lernentwicklungsstandes“ wird sowohl für Lernende mit individuellem Förderbedarf als auch für die ganze Klasse aufgeführt. Beide Funktionsgruppen sehen das „Erheben des Lernentwicklungsstandes für Lernende mit individuellem Förderbedarf“ idealerweise klar in der Verantwortung der SSP. Für die aktuelle Situation tragen jedoch die Rlp gemäss eigener Sicht diesbezüglich die grössere Verantwortung. Allerdings schätzen auch die SSP diesen Bereich als aktuell klar in ihrer Zuständigkeit liegend ein. Wird der Fokus auf die „ganze Klasse“ gerichtet, schätzen die SSP dies für die aktuelle und erwünschte Situation als von beiden Funktionsträgern zu gleichen Teilen verantwortet ein. Im Gegensatz dazu sehen sich Rlp gegenwärtig vorwiegend allein dafür verantwortlich, wobei sie sich eine stärker geteilte Verantwortung wünschen.

Die „Überprüfung von Förderzielen“ wird aktuell von beiden Gruppen der Zuständigkeit der SSP zugeordnet. Während jedoch die SSP den Rlp aktuell einen sehr kleinen Anteil an Verantwortung zuschreiben, schätzen die Rlp ihren Anteil deutlich höher ein. Idealerweise wünschen sich beide Gruppen eine Zunahme der Verantwortung bei den jeweils anderen Funktionsträgerinnen und -trägern. Die Erwartungen beider Gruppen liegen somit im Sollbereich näher beieinander. Zur „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ bestehen weder in der Einschätzung der aktuellen noch der erwünschten Situation Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Beide sind daran beteiligt, wobei die SSP einen knapp höheren Anteil übernehmen als die Rlp.

Gestaltung von Lerngelegenheiten. In den Tabellen 2 und 3 sind die Einschätzungen der SSP und Rlp hinsichtlich der aktuellen und erwünschten Zuständigkeit zu zwölf Items des Arbeitsfeldes *Gestaltung von Lerngelegenheiten* dargestellt. Fünf Aktivitäten liegen gemäss Einschätzungen eher in der Zustän-

digkeit der SSP (Tab. 2), deren sieben eher in jener der Rlp (Tab. 3).

Hauptverantwortung bei der Fachperson für schulische Sonderpädagogik. Aus Sicht beider Akteursgruppen liegt das „Erstellen von Förderplänen mit Förderzielen“ aktuell und erwünscht im Vergleich mit den restlichen Aktivitäten am deutlichsten im Zuständigkeitsbereich der SSP. Die Einschätzungen der beiden Gruppen unterscheiden sich in der Einschätzung der aktuellen Situation signifikant. Rlp betrachten sich aktuell als deutlich stärker zuständig als dies seitens der SSP eingeschätzt wird. Die SSP wünschen sich, dass Rlp mehr Verantwortung übernehmen, letztere hingegen wünschen, Verantwortung abzugeben.

Auch das „Beschaffen von Fördermaterial für einzelne Schüler/-innen“ und die „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ gehören aus Sicht beider Funktionsgruppen eher zum Verantwortungsbereich der SSP. SSP sehen diese Aktivitäten im Vergleich zu Rlp jeweils signifikant deutlicher in der eigenen Verantwortung. Während aus Sicht der SSP die aktuelle Situation hinsichtlich des „Beschaffens von Fördermaterial für einzelne Schüler/-innen“ mit der erwünschten übereinstimmt, wünschen sich Rlp diesbezüglich mehr Zuständigkeit der SSP. Auch die „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ möchten die Rlp gerne stärker den SSP übergeben. Letztere wünschen sich jedoch eine vermehrte Mitverantwortung seitens der Rlp. Aus Sicht der Rlp gehört die „Umsetzung von Förderzielen“ aktuell zu gleichen Teilen in den Zuständigkeitsbereich beider Funktionsgruppen, die SSP jedoch betrachten dies für den Ist-Zustand signifikant deutlicher als in ihrer Zuständigkeit liegend. Idealerweise wäre die „Umsetzung von Förderzielen“ aber auch aus ihrer Sicht von beiden gleichermaßen verantwortet. Rlp hingegen wünschen, dass die SSP in diesem Zuständigkeitsbereich etwas mehr Verantwortung übernehmen würden als sie selbst.

Tabelle 1: Einschätzung der aktuellen (Ist) und erwünschten (Soll) Zuständigkeit der SSP und Rlp für das Arbeitsfeld „Diagnostik“

Item	SSP_KoSH			Rlp_KoSH			MD gem.	U	Z	p-Wert	r	
	N	MD	Range	N	MD	Range						
Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Kinder mit individuellem Förderbedarf	Ist	29	9.0	3-10	93	6.0	1-10	7.5	836.5	-3.15	.002*	-0.29
	Soll	30	9.0	5-10	94	9.0	1-10	9.0	1382.0	-1.17	.865	-0.02
Überprüfung von Förderzielen	Ist	21	8.0	3-10	69	6.0	1-10	7.0	454.5	-2.60	.009*	-0.27
	Soll	21	6.0	5-10	69	7.0	1-10	6.5	569.5	-1.50	.133	-0.16
Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	Ist	29	6.0	1-10	94	6.0	1-10	6.0	1096.0	-1.62	.106	-0.15
	Soll	30	6.0	2-10	94	6.0	1-10	6.0	1300.0	-6.59	.510	-0.06
Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse	Ist	29	5.0	1-10	94	1.5	1-10	3.3	638.0	-4.49	.000*	-0.40
	Soll	30	5.0	1-10	94	4.0	1-10	4.5	1022.5	-2.29	.022*	-0.21

Anmerkung. MD gem.: gemittelter Median aus den Medianen der Rlp und SSP

Tabelle 2: Einschätzungen der aktuellen (Ist) und erwünschten (Soll) Zuständigkeit für die „Gestaltung von Lernangeboten“ für Aktivitäten, in denen die Hauptverantwortung bei der SSP gesehen wird

Item	SSP_KoSH			Rlp_KoSH			MD gem.	U	Z	p-Wert	r	
	N	MD	Range	N	MD	Range						
Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen	Ist	29	9.0	3-10	95	7.0	1-10	8.0	926.0	-2.72	.007*	-0.24
	Soll	30	7.0	4-10	95	9.0	1-10	8.0	1102.5	-1.95	.051	-0.17
Beschaffung von Fördermaterialien für einzelne Schüler/-innen	Ist	29	9.0	1-10	94	6.0	1-10	7.5	751.5	-3.71	.000*	-0.33
	Soll	30	9.0	5-10	95	8.0	1-10	8.5	1258.0	-.989	.323	-0.09
Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit SF	Ist	29	7.0	1-10	95	6.0	1-10	6.5	1003.0	-2.32	.026*	-0.21
	Soll	30	6.0	5-10	95	8.0	1-10	7.0	1143.5	-1.65	.098	-0.15
Umsetzung von Förderzielen	Ist	21	8.0	1-10	69	5.0	1-10	6.5	367.5	-3.44	.001*	-0.36
	Soll	21	5.0	1-10	69	6.0	1-10	5.5	569.0	-1.51	.131	-0.16
Unterrichtsmethoden für Kinder mit SF	Ist	29	8.0	1-10	95	4.0	1-10	6.0	936.5	-2.63	.009*	-0.24
	Soll	30	7.0	2-10	95	7.0	1-10	7.0	1410.5	-.085	.932	-0.01

Anmerkungen. MD gem.: gemittelter Median aus den Medianen der Rlp und SSP; SF = Sonderpädagogischer Förderbedarf

Tabelle 3: Einschätzungen der aktuellen (Ist) und erwünschten (Soll) Zuständigkeit hinsichtlich der „Gestaltung von Lerngelegenheiten“ für Aktivitäten, in denen die Hauptverantwortung eher bei der Rlp gesehen wird

Item	SSP_KoSH			Rlp_KoSH			MD gem.	U	Z	p-Wert	r
	N	MD	Range	N	MD	Range					
Quartals- und/oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse	Ist	29	1.0	1-10	95	1.0	1-10	1208.0	-1.43	.153	-0.13
	Soll	30	2.5	1-10	94	1.0	1-8	815.0	-3.86	.000*	-0.35
Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien	Ist	29	1.0	1-10	95	1.0	1-10	1089.5	-2.17	.030*	-0.19
	Soll	30	2.0	1-10	95	1.0	1-6	1140.0	-1.77	.076	-0.16
Gestaltung des Klassenraums	Ist	29	1.0	1-10	95	1.0	1-10	1180.5	-2.19	.029*	-0.20
	Soll	30	2.0	1-10	95	1.0	1-10	931.0	-3.38	.001*	-0.30
Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse	Ist	28	1.5	1-10	95	1.0	1-10	965.5	-2.56	.010*	-0.23
	Soll	29	3.0	1-10	95	1.0	1-6	838.5	-3.40	.001*	-0.31
Unterrichtsmethoden im Klassenverband	Ist	29	2.0	1-10	95	1.0	1-10	1047.0	-2.26	.024*	-0.20
	Soll	30	3.5	1-10	94	2.0	1-6	787.5	-3.73	.000*	-0.33
Niveaudifferenzierung im Klassenverband	Ist	29	3.0	1-10	95	1.0	1-10	1012.5	-2.3	.021*	-0.21
	Soll	30	5.0	1-10	95	4.0	1-8	1140.5	-1.67	.094	-0.15
Beschaffung von Differenzierungsmaterialien für die ganze Klasse	Ist	29	5.0	1-10	94	1.0	1-10	814.5	-3.47	.001*	-0.31
	Soll	30	5.0	1-10	95	5.0	1-8	1157.5	-1.57	.116	-0.14

Anmerkungen. MD gem.: gemittelter Median aus den Medianen der Rlp und SSP; SF = Sonderpädagogischer Förderbedarf

Ähnlich sieht es bezüglich der Wahl von „Unterrichtsmethoden für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ aus. Während SSP dies aktuell deutlich dem eigenen Zuständigkeitsbereich zuordnen, sehen auch Rlp sich als Hauptverantwortliche, wobei sich diese beiden Wahrnehmungen signifikant unterscheiden. Hinsichtlich der erwünschten Situation hingegen unterscheiden sich die Einschätzungen nicht. Beide Gruppen sehen die Hauptverantwortung bei den SSP.

Hauptverantwortung bei der Regellehrperson. Für die in Tabelle 3 aufgeführten Aktivitäten ist aus Sicht beider Gruppen aktuell deutlich die Rlp hauptverantwortlich. Die Arbeitsfelder werden wiederum sortiert nach dem mittleren Median der Einschätzungen der aktuellen Situation berichtet. Je weiter oben ein Item aufgelistet ist, desto deutlicher fällt es unter die Verantwortung der Rlp.

Insbesondere die „Quartals- und/oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse“, die „Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien“ und die „Gestaltung des Klassenraums“ sind Aufgaben, die voll und ganz den Rlp zugeordnet werden. Rlp sehen diese Aktivitäten auch idealerweise ganz in ihrer Verantwortung. Die SSP wünschen sich hingegen in allen drei Aktivitätsfeldern mehr Mitverantwortung, auch wenn die Hauptverantwortung aus ihrer Sicht deutlich in der Zuständigkeit der Rlp bleiben soll. Insbesondere unterscheiden sich die Einschätzungen der beiden Gruppen hinsichtlich der „Quartals- und/oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse“.

Auch die drei Aktivitätsfelder „Niveaudifferenzierung“, „Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse“ und „Unterrichtsmethoden im Klassenverband“ sehen die zwei Funktionsgruppen trotz signifikanter Unterschiede in der aktuellen Situation übereinstimmend in der Verantwortung der Rlp. Während beide Gruppen in den beiden ersten Aktivitäten eine grössere Mitverantwortung seitens der SSP wünschen, ordnen Rlp den Aspekt „Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse“ auch im Idealzu-

stand klar ihrem Zuständigkeitsbereich zu. Auch diesbezüglich möchten die SSP gemäss Einschätzung des Sollzustands zwar die Hauptverantwortung bei den Regellehrpersonen belassen, jedoch selbst etwas stärker eingebunden werden.

Uneinig sind sich die Akteursgruppen hinsichtlich der „Beschaffung von Differenzierungsmaterialien für die ganze Klasse“. Während die Rlp dies wie alle anderen Aktivitätsfelder, die sich auf die ganze Klasse beziehen, aktuell deutlich als ihre Aufgabe betrachten, sehen die SSP ihren Anteil der Verantwortung dafür als gleich hoch wie denjenigen der Rlp. Dieser Unterschied ist signifikant. Gewünscht wird hingegen seitens beider Gruppen, dass sie diese Aufgaben gemeinsam verantworten.

Elternarbeit. Hinsichtlich der Zuständigkeit für Elternarbeit wird aus Tabelle 4 ersichtlich, dass sich die beiden Funktionsträger einig sind. Für „Beratungsgespräche mit Eltern“ fühlen sich sowohl die SSP als auch die Rlp gemeinsam verantwortlich. Die Durchführung von „Elternabenden“ hingegen liegt in der Zuständigkeit der Rlp, wobei idealerweise gemäss beider Perspektiven die SSP etwas Mitverantwortung übernehmen sollten.

Unterschiede zwischen den Einschätzungen der an der Studie teilnehmenden Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik und deren übrigen Thurgauer Kolleginnen und Kollegen

Aufgrund der relativ geringen Stichprobengrösse der SSP und deren freiwilliger Teilnahme an der Studie wurde mittels einer Vollbefragung aller in Thurgauer Primarschulen tätigen SSP ($N_{SSP-TG} = 95$; Rücklauf 59%) geprüft, inwiefern sich deren Einschätzungen unterscheiden. In Tabelle 5 sind aus den insgesamt 19 Aktivitäten jene drei abgebildet, bei welchen in der Einschätzung der aktuellen und/oder gewünschten Situation Unterschiede bestehen. Für die übrigen 16 Items und damit die deutliche Mehrzahl finden sich keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 4: Einschätzungen der aktuellen (Ist) und idealen Situation (Soll) durch SSP und Rlp hinsichtlich der Zuständigkeit für Elternarbeit

Item	SSP_KoSH			Rlp_KoSH			MD gem.	U	Z	p-Wert	r	
	N	MD	Range	N	MD	Range						
Elternabende	Ist	29	2.0	1-10	95	2.0	1-10	2.0	1153.0	-1.41	.159	-0.13
	Soll	30	3.0	1-8	95	3.0	1-10	3.0	1295.0	-7.64	.445	-0.07
Beratungsgespräche mit Eltern	Ist	28	5.0	1-10	95	5.0	1-10	5.0	1166.0	-1.01	.314	-0.09
	Soll	29	5.0	1-10	95	6.0	1-10	5.5	1339.5	-2.33	.815	-0.02

Anmerkungen. MD gem.: gemittelter Median aus den Medianen der Rlp und SSP

Tabelle 5: Unterschiede zwischen den Einschätzungen der an der Studie KoSH teilnehmenden und allen in Thurgauer Primarschulen tätigen SSP (nur Items mit signifikanten Unterschieden)

Item	SSP_KoSH			SSP_Voll			Mittlerer MD	U	Z	p-Wert	r	
	N	MD	Range	N	MD	Range						
Beratungsgespräche mit Eltern	Ist	28	5.0	1-10	95	5.0	1-10	5.0	1164.0	-1.074	.283	-0.10
	Soll	29	5.0	2-8	95	5.0	1-10	5.0	989.0	-2.788	.005*	-0.25
Elternabende	Ist	29	2.0	1-10	93	1.0	1-10	1.5	999.0	-2.320	.020*	-0.21
	Soll	30	3.0	1-8	95	2.0	1-10	2.5	1023.0	-2.402	.016*	-0.21
Quartals- und/oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse	Ist	29	1.0	1-10	95	1.0	1-10	1.0	1304.0	-.593	.553	-0.06
	Soll	30	2.5	1-10	95	1.0	1-10	1.8	1023.5	-2.515	.012*	-0.23

Die drei signifikanten Unterschiede bezüglich erwünschter Situation zeigen alle in dieselbe Richtung: Die an der Studie KosH teilnehmenden SSP wünschen sich zu „Beratungsgesprächen mit Eltern“, „Elternabenden“ und „Quartals- und/oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse“ eine grössere Zuständigkeit als ihre übrigen Kolleginnen und Kollegen im Kanton. Die SSP der Vollerhebung sehen ausserdem in der aktuellen Situation die Verantwortung für „Elternabende“ deutlicher bei den Rlp.

Diskussion

In Zusammenhang mit der integrativen Beschulung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf entstehen in Regelschulen neue Arbeitsfelder. Dies bringt sowohl für Regellehrpersonen (Rlp) als auch Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik (SSP) veränderte Funktionen mit sich. Welche dies sind, welche Aktivitäten die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure ausüben (sollen) und was denn das spezifisch Sonderpädagogische respektive Allgemeinpädagogische sei, ist bisher vor allem Gegenstand normativer Literatur. Mit dem vorliegenden Beitrag wird diesem Forschungsdesiderat (vgl. z.B. Bischoff, 2011; Jordan et al., 2009; Moser, 2013; Nevin et al., 2009) mit einer schriftlichen Befragung entsprochen. Basierend auf einem mittels Literaturrecherche und kommunikativer Validierung mit SSP und Rlp entwickelten schriftlichen Befragungsinstrument wird untersucht, inwiefern sich Rlp respektive SSP für Aktivitäten in den Arbeitsfeldern *Diagnostik*, *Gestaltung von Lerngelegenheiten* und *Elternarbeit* aktuell zuständig fühlen, was sie sich diesbezüglich wünschten (Fragestellung 1) und inwiefern sich die Einschätzungen der beiden Gruppen unterscheiden (Fragestellung 2). Die Befragten nahmen freiwillig, im Rahmen der Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (KosH) an der Fragebogenuntersuchung teil. Damit stellt sich die Frage nach der Repräsentativität dieser Stichproben für den Kanton Thurgau. Um

hierzu mehr Informationen zu gewinnen, wurde zusätzlich eine Vollerhebung mit allen im Kanton Thurgau an Primarschulen tätigen SSP durchgeführt (Fragestellung 3).

Die befragten SSP und Lehrpersonen stimmen in ihren Einschätzungen, wer für *Aktivitäten der Diagnostik, der Planung und Gestaltung von Unterricht* und der *Elternarbeit* aktuell zuständig sei, mehrheitlich überein: Aktivitäten im Hinblick auf Lernende mit besonderem Förderbedarf werden deutlich im Zuständigkeitsbereich der SSP gesehen, jene hinsichtlich der gesamten Klasse bei der Rlp. Dieses Ergebnis deckt sich mit Moser et al. (2011). In der Einschätzung der aktuellen Situation zeigt sich dabei eine generelle Tendenz, die Verantwortung pro Zuständigkeitsbereich im Vergleich jeweils eher bei sich selbst als bei der komplementierenden Funktionsgruppe zu sehen. In einigen Aktivitätsfeldern sind diese Unterschiede besonders gross (z.B. „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse“, „Umsetzung von Förderzielen“, „Quartals- und/oder Jahresplanung zu Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse“). Dies bedeutet, dass die beiden Akteursgruppen sich jeweils beide deutlich selbst zuständig fühlen. In anderen Arbeitsfeldern, vor allem der Diagnostik, findet sich in der Einschätzung des erwünschten Zustandes eine Annäherung im Sinne einer stärkeren Übereinstimmung. Dies ist z.B. bei „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für Lernende mit besonderem Förderbedarf“ der Fall. Damit stellt sich die Frage, warum diese offenbar geteilten Auffassungen aktuell doch (noch) nicht umgesetzt werden. Mögliche Erklärungen liegen in bisher fehlender Kommunikation bezüglich Zuständigkeiten, aber auch in ungünstigen Rahmenbedingungen wie z.B. den vorhandenen zeitlichen Ressourcen, wie dies von Bischoff (2011) berichtet wird. Weitere Aktivitäten mit divergierenden Einschätzungen zwischen den Akteursgruppen oder zwischen der aktuellen und der erwünschten Situation sind die „Erstellung von Förderplänen mit Förderzielen“, die „Festlegung von Unterrichtsinhalten für Kinder mit besonderem Förderbedarf“ oder die

„Umsetzung von Förderzielen“. Entsprechende Aktivitäten mit signifikant unterschiedlichen Einschätzungen der Zuständigkeiten durch die Gruppen dürften für eine Rollenklärung sowohl auf Ebene individueller Praxis, aber auch auf jener von Schulen und Bildungsregionen, besonders anregend sein. Gemäss einer anderen Teilstudie mit Daten derselben Befragten besteht an deren Schulen eine hohe Kooperationsbereitschaft und das Klima in den Teams wird als positiv eingeschätzt. Die Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer (Kreis et al., 2013) dürften damit über günstige Voraussetzungen für entsprechende Klärungsprozesse verfügen.

Zwischen den Ergebnissen der SSP der Studie KosH und ihren übrigen Thurgauer Kolleginnen und Kollegen bestehen kaum Unterschiede. Die Ergebnisse aus der KosH-Stichprobe können deshalb als zumindest für den Kanton Thurgau repräsentativ betrachtet werden. Inwiefern sich die spezifischen Ergebnisse bezüglich der Items auf andere Populationen in anderen Bildungssystemen übertragen lassen, wäre zu prüfen.

Kritisch muss bemerkt werden, dass die hier berichteten Ergebnisse mittels schriftlicher Befragungen entstanden, die aus zeitökonomischen Gründen im Wesentlichen knappe Formulierungen zur Beurteilung vorlegen. Obschon das Instrument auf bewährten Items von Lütje-Klose & Willenbring (1999) basiert und in einer Pilotstudie getestet und angepasst wurde, können Unterschiede in den Einschätzungen auch dadurch zustande kommen, dass die Itemformulierungen je nach Akteursperspektive und auch individuell unterschiedlich interpretiert wurden. Dieses mögliche Artefakt muss vor allem in Anbetracht dessen beachtet werden, dass nicht vorausgesetzt werden kann, dass die unterschiedlich ausgebildeten und sozialisierten Akteursgruppen an integrativen Schulen eine geteilte Sprache verwenden (z.B. Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012; Smith & Leonard, 2005). So verstehen SSP und Lehrpersonen unter „Erhebung des Lernentwicklungsstandes für die ganze Klasse“ mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht das-

selbe. Qualitative Studien, wie sie auch in der laufenden Studie KosH realisiert werden, ermöglichen hierzu differenzierte Einblicke (vgl. hierzu Kreis, Kosorok Labhart & Wick, 2013) und bieten insbesondere auch Möglichkeiten zur kommunikativen Validierung von Zwischenergebnissen.

Die vorliegenden Befunde zeigen bezüglich einer differenzierten Liste von Aktivitäten über drei für integrative Schulen relevante Arbeitsfelder auf, wie SSP und Rlp die diesbezüglichen Verantwortlichkeiten erleben und was sie sich idealerweise wünschen würden. Die standardisierte Erfassung von Einschätzungen mit dem vorliegenden Instrument erlaubt einen vergleichsweise handlungsnahen Einblick in die Praxis und Idealvorstellungen der Rlp und SSP. In zahlreichen Aktivitätsfeldern finden sich übereinstimmende Einschätzungen der Zuständigkeit durch die SSP und Rlp. Sowohl Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Gruppen als auch in deren Einschätzungen der aktuellen und der erwünschten Situation zeigen jedoch Potential für eine Klärung der jeweiligen Zuständigkeiten auf. Zu erwarten ist dabei, dass in den bezüglich Lernenden, pädagogischem Personal und Rahmenbedingungen hochkomplexen und dynamischen Systemen situativ sehr unterschiedlich gehandelt wird. So arbeiten SSP beispielsweise mit mehr als einer Rlp zusammen. Im Weiteren erfordern unterschiedliche Bedürfnisse der Lernenden unterschiedliche sonderpädagogische Aktivitäten. Dies legt nahe, dass Rollenklärungen auf der Mikroebene situativ, und damit auch immer wieder neu, vorgenommen werden müssen, wie dies bereits andernorts gefordert wurde (z.B. Lütje-Klose, 2011). Praxisorientierte kognitive Werkzeuge, welche entsprechende Prozesse unterstützen und im Beitrag bereits erwähnt wurden, sind beispielsweise das *Leporello* (Ramirez Moreno, 2010) oder der webbasierte *Kooperationsplaner* (Kreis et al., 2014).

Ausblick

Nach wie vor bleiben zahlreiche Fragen über Rollenauffassungen und Bedingungen entsprechender Aushandlungsprozesse in den Schulen offen. Die aus der Studie KosH vorliegenden qualitativen Daten aus Onlinejournalen und Gruppeninterviews sowie die daraus entwickelten *Typologien* (Kreis et al., 2013) erlauben nähere Einblicke in die tägliche Praxis integrativer Förderung der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Mit weiteren vorliegenden Daten kann der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich unterschiedliche Auffassungen über Zuständigkeiten innerhalb der Funktionsgruppen durch Merkmale wie Dienstalter, berufliche Sozialisation, konzeptionelle Orientierungen oder Überzeugungen zu Integration erklären lassen. Mit dem webbasierten Kooperationsplaner (Kreis et al., 2014), in dem ein weiterentwickeltes Aktivitäteninventar zum Einsatz kommt, werden aktuell weitere Daten generiert, die Einblick in die Verteilung der Zuständigkeiten der Anwenderinnen und Anwender erlauben.

Literaturverzeichnis

- Arndt, A. K., Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: R. Werning, & A. K. Arndt, (Hrsg.) *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K. & Richert, P. (2008). Unterricht und Förderung: Die Perspektive der Didaktik. In K. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 26-35). Weinheim: Beltz.
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts. Kurzbericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Bernhard, S. & Coradi, U. (2005). Das Berufsbild für die Schulische Heilpädagogin und den Schulischen Heilpädagogen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11(1), 21-26.
- Bischoff, J. (2011). Kooperation in inklusiven Kontexten: Wissenschaftliche Begleitung eines Pilotprojekts. In B. Lütje-Klose, M. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 205-211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle- Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Online [28.11.2013]: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: the issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237-244.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2009). Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 422-432) (7., durchges. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3rd edition). Los Angeles u.a.: Sage.
- Gschwend, R. (2013). *Pulsmesser: Förderplanung – Unterrichtsentwicklung – Schulentwicklung – Qualitätssicherung*. Online [28.11.2013]: <http://www.pulsmesser.ch>
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Hochschule für Heilpädagogik (2013). *Webbasierter Förderplaner (WFP)*. Online [28.11.2013]: <http://www.wfp-hfh.ch>

- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: Lehrmittelverl. des Kantons Zürich.
- Joller-Graf, K. & Sturny-Bossart, G. (2010). Welche Kompetenzen sollen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in ihrer Ausbildung erwerben? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(1), 8-16.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McChie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2004). The Beliefs and Practices of Canadian Teachers about Including Students with Special Education Needs in their Regular Elementary Classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 14(2&3), 25-46.
- Kilanowski-Press, L., Foot, C. J. & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal for Special Education*, 25(3), 43-56.
- Kloo, A. & Zigmond, N. (2008). Co-teaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure*, 52, 12-20.
- Kreis, A., Kosorok Labhart, C. & Wick, J. (2013). *Mapping collaborative activities in inclusive schools settings – types of educational teams*. Paper presented at the symposium "Collaboration between pedagogical staff in contexts of diversity and professional development" (Chair: A. Kreis). 15th Biennial EARLI Conference, 27-31 August 2013, Munich, Germany.
- Kreis, A., Kosorok Labhart, C. & Wick, J. (2014). Der Kooperationsplaner – ein Instrument zur Klärung von Arbeitsfeldern und Verantwortlichkeiten an integrativen Schulen. In A. Bartz, M. Dammann, S.G. Huber, T. Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *Praxiswissen Schulleitung*. Köln: Wolters Kluver.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2013). Kooperation im Kontext der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuweboom, *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 51-66). Bern: Haupt.
- Kummer Wyss, A. (2010). Teamorientierung im Schulbereich. Wie Lehrpersonen ihre gemeinsame Verantwortung zur Erfüllung des Erziehungsauftrags in der Schule tragen (können). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(3), S. 428-439.
- Kunz, A., Luder, R., Gschwend, R. & Diezi-Duplain, P. (2012). Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte. Rollenklärung für eine gemeinsame, interdisziplinäre Förderplanung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 5-12.
- Landwehr, N. (2012). *Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule*. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.
- Online [11.06.2014]: http://www.schulevaluation-ag.ch/myUploadData/files/FHNW_AGSO_Bro_BRSchulIntegrati-on_Mar14_v21.pdf
- Luder, R., Gschwend, R., Kunz, A. & Diezi-Duplain, P. (2011). *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für eine interdisziplinäre Praxis*. Zürich: Pestalozzianum.
- Lütje-Klose, B. (2011). Inklusion - Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *Sonderpädagogische Förderung in NRW Mitteilungen*, 4(49), 8-21.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2-31.
- Moser, V. (2009). Sonderpädagogische Professionalität. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 48(2), 158 – 160.
- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weisshaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135-146). Münster: Waxmann.

- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 153-172). Berlin: Kohlhammer.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nevin, A.I., Thousand, J. S. & Villa, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators - What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569 - 574.
- Ramirez Moreno, M. (2010). *Leporello. Ein Hilfsmittel für die Rollenklärung zwischen Klassen-, IF- und DaZ-Lehrperson*. Zürich: Volksschulamt der Stadt Zürich. Online [11.06.2014]: https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/Publikationen%20und%20Broschueren/Publikationen/111206_Leporello_Primar_Web%20%282%29.pdf
- Cruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes - Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift für Inklusion*. Online-Magazin. Heft 3, online: [11.06.2014]: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/124/12>.
- Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M. H., Parrott, P. S., Martin, T. F. & Smith, W. G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership: a story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 203-219.
- Smith, R. & Leonard, P. (2005). Collaboration for Inclusion: Practitioner Perspectives. *Equity & Excellence in Education*, 38, 269-279.
- Volonino, V. (2009). *The Value of Adding the Special Education Teacher to the Co-taught Elementary Classroom*. Dissertation, University of Pittsburgh. Online [11.06.2014]: http://d-scholarship.pitt.edu/7772/1/Volonino_Victoria_042909.pdf
- Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

Dr. Annelies Kreis
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaften
Kantonsschulstrasse 3
CH-8001 Zürich
annelies.kreis@ife.uzh.ch

Erstmalig eingereicht: 23.09.2013

Überarbeitung eingereicht: 12.06.2014

Angenommen: 03.07.2014