



Natascha Korff & Mira Telscher

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

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



Kurzbericht zum Projekt
„Vernetzung inklusive?!“

Gefördert durch die Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft

Impressum und Kontaktdaten



Autorinnen und Herausgeberinnen

Natascha Korff & Mira Telscher

Universität Bremen
Fachbereich Erziehungs- und
Bildungswissenschaften
Inklusive Pädagogik

Kontakt:

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

Natascha Korff & Mira Telscher (2026): „[...] , aber mit dem Blick einer Inklusionspädagogin“. Tätigkeitsfelder und professionelles Selbstverständnis von Lehrkräften in (strukturell) inklusiven Grundschulen. Kurzbericht zum Projekt ‚Vernetzung Inklusive‘.

Die Kurzfassung entstand mit Unterstützung von **Kathrin Frank**.

Die Langfassung des Projektberichtes ist online verfügbar:

Telscher, Mira; Korff, Natascha (2023): Tätigkeitsfelder und professionelles Selbstverständnis von Lehrkräften in (strukturell) inklusiven Grundschulen. „[...] , aber mit dem Blick einer Inklusionspädagogin“. Abschlussbericht zum Projekt Vernetzung Inklusive (gefördert durch die Max-Träger-Stiftung). Universität Bremen. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.26092/elib/2363>.

Projektförderung

Max-Träger-Stiftung

Kurzbericht erstellt mit Unterstützung der **GEW**

Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Lektorat, Satz, & Layout

Kathrin Frank

Vorwort von Anja Bensinger-Stolze

*Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
sowie der Max-Traeger-Stiftung*

Die schulische Inklusion in Deutschland stagniert – in einigen Bundesländern ist sie sogar rückläufig. Fast 17 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch Deutschland ist das ernüchternd – und skandalös. Ein zentraler Hebel für Veränderung liegt in der Ausbildung von Lehrkräften. Doch auch hier zeigt sich bundesweit der übliche Flickenteppich. Daher lohnt es, zu schauen, wo es bereits Ansätze für einen Paradigmenwechsel gibt.

In Bremen werden angehende Grundschullehrkräfte inklusionspädagogisch qualifiziert. Natascha Korff und Mira Telscher von der Universität Bremen haben untersucht, wie sich das auf Aufgaben, Arbeitsweisen und das professionelle Selbstverständnis in Grundschulen auswirkt. So zeigt sich zum Beispiel, dass Verantwortung – für einzelne Kinder, für die Gruppe und für den Unterricht insgesamt – stärker als gemeinsame geteilt wird. Zugleich tritt die pädagogische Diagnostik zunehmend an die Stelle traditioneller Statusdiagnosen.

Die hier zutage tretende Verschränkung von Allgemein- und Sonderpädagogik, die Abkehr von der klassischen Zweiteilung der Lehramtsprofile und das Überwinden des Denkens in „meine Kinder – deine Kinder“ spiegeln die Grundgedanken der 2017 verabschiedeten „Leitlinien für eine innovative Lehrer*innenbildung“ der GEW wider, auf die sich die Autorinnen explizit beziehen.

Wir begrüßen die vorliegenden Forschungsergebnisse, die ein potenziell neues professionelles Selbstverständnis sichtbar machen und zeigen, wie die Transformation zu einem inklusiven Schulwesen von den Kolleg*innen gestaltet wird. Gleichzeitig machen sie deutlich, welche Widersprüche, Belastungen und strukturellen Hindernisse noch zu bewältigen sind.

Als Max-Traeger-Stiftung und GEW haben wir diese Studie gern unterstützt. Sie gibt wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der inklusiven Lehrer*innenbildung und eignet sich dazu, die Rolle und das Selbstverständnis von inklusionsorientierten Lehrkräften zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Denn das ist nötig, damit wir auch in Deutschland mit der Inklusion vorankommen.

Anja Bensinger-Stolze

Vorwort der Autorinnen

Die vorliegende Kurzfassung des [Abschlussberichtes \(Telscher/Korff 2023\)](#) bietet einen Überblick über die Zielsetzung, die Anlage, das Vorgehen sowie die zentralen Ergebnisse der von der Max-Traeger-Stiftung (MTS) finanzierten Studie „Vernetzung inklusive? – Lehrkräfte für eine Schule ohne Ausschluss qualifizieren“ (Laufzeit 2019–2022, mit Unterbrechungen).

Die in diesem Rahmen gewonnenen Erkenntnisse können und sollen sowohl Impulse für weitere Forschungen und konzeptionelle Weiterentwicklungen bieten als auch Überlegungen hinsichtlich bildungspolitischer Entscheidungen bis hin zur Lehrer*innenbildung der Zukunft anstoßen. In diesem Sinne richtet sich diese Kurzfassung der Projektergebnisse an Verantwortliche in der Qualifizierung (inklusionsorientierter) Lehrkräfte ebenso wie an (angehende) Lehrkräfte selbst, die sich (kritisch) mit dem eigenen Professionsprofil und Rollenverständnis befassen möchten.

Wir danken der GEW und der MTS für die finanzielle Unterstützung und das kontinuierliche inhaltliche Engagement zu innovativen Wegen der Lehrkräftequalifizierung.

Als Autorinnen und Forscherinnen, sind wir gespannt und dankbar über Rückmeldungen, Anmerkungen und Anschlussideen. Denn nicht nur die Ergebnisse selbst, sondern vor allem die durch sie aufgeworfenen Fragen sind und bleiben ein für unsere Arbeit hoch aktuelles Thema.

Wir freuen uns auf eine Fortsetzung der begonnenen Diskussionen!

Mira Telscher und Natascha Korff

Bremen, Januar 2026

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

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. FORSCHUNGSSTAND	2
3. ZIELSETZUNG DER STUDIE	4
4. ERGEBNISSE DER FRAGEBOGENERHEBUNG: TÄTIGKEITSPROFILE IN STRUKTURELL INKLUSIVEN GRUNDSCHULEN	5
Aufgabenbereiche.....	6
Zuständigkeiten für Schüler*innen.....	7
Kompetenzen	8
5. ERGEBNISSE DER INTERVIEWSTUDIE	9
Teil I: Berufsprofile doppelqualifizierter Lehrkräfte	9
Unterrichten: „Momentan differenziere ich 7-fach“	10
Kooperation und Beratung: „Da kommen tolle Sachen zustande!“	11
Bewertung und Feedback: Damit das Kind ein „eigenes Verständnis dafür hat, wo noch kleine Hürden sind“	12
Diagnostik und Lernstandserhebung: „Also es passiert selten, dass wir sagen, <i>so, heute schreiben wir einen Test</i> “	13
Schulentwicklung: Engagement in Fach- und Arbeitsgruppen: „Ich konnte viel dazu beitragen, dass das sich gut entwickelt“	14
Teil II: Professionelles Selbstverständnis doppelqualifizierter Lehrkräfte	14
Klassische Berufsbilder als zentraler Bezugspunkt: „Ich bin beides“	15
Abgrenzung zu den klassischen Berufsbildern: „Ich bin keine Sonderpädagogin, dafür fühle ich mich zu sehr verantwortlich für alle Kinder.“	15
Neues und eigenes Profil: Der inklusionspädagogische Blick – „das, was dahinter steht“	17
Allumfassendes Professionsprofil – „Man ist irgendwie alles“?	18
6. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ZENTRALEN ERGEBNISSE	19
Aufgaben und Tätigkeiten	19
Rollen und Zuständigkeiten.....	21
Professionelles Selbstverständnis inklusionspädagogisch qualifizierter Lehrkräfte.....	24
7. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	25
LITERATUR.....	I

1. Einleitung

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

Wie sieht das (inklusive) Berufsbild der Zukunft aus?

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

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

Fragen wie diese beschäftigen uns ganz praktisch bereits als Lehrende und als – seinerzeit noch – Studierende im Lehramt Inklusive Pädagogik an der Universität Bremen. Und nun richten wir auch als Forscherinnen unsere Aufmerksamkeit auf dieses dynamische Feld voller spannender Entwicklungen und zahlreicher offener Herausforderungen.

Unserer Arbeit liegt ein reflexiver Inklusionsbegriff zugrunde, der zentrale Schlagworte wie die Überwindung einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2009) sowie intersektionale und de-kategoriale Zugänge umfasst. Inklusion als Prozess zielt darauf ab, Barrieren für alle abzubauen und eine Sensibilität für Ungleichheiten zu schaffen. Dadurch soll ein Maximum an sozialer Teilhabe und ein Minimum an Diskriminierung erreicht werden, was „streng genommen seit Jahrzehnten die erziehungswissenschaftliche Diskussion bestimmt, wenn eine einzelfallorientierte, d. h. an der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler ausgerichtete schulische Praxis gefordert wird“ (Heinrich et al. 2013, 74). In diesem Zusammenhang steht auch Veränderung der Perspektive weg von einer „besonderen“ Pädagogik hin

zu einer umfassenden allgemeinen Pädagogik, die auch für (spezifische) Differenzen und die Überwindung verbleibender Barrieren sensibilisiert ist. Es ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die pädagogische und didaktische Praxis – etwa eine konsequente Orientierung an individuellen Lernausgangslagen und Zielen sowie die Reflexion schulischer Anforderungen vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten. Zugleich unterstreicht diese Perspektive aber auch die Gleichheit grundlegender Aspekte guten Unterrichts und guter Pädagogik für alle Lernenden (vgl. Korff/Neumann 2021).

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

Die Datenerhebung erfolgte in zwei aufeinander aufbauenden Schritten: Zur Erhebung der Tätigkeitsprofile wurde eine Fragebogenerhebung mit Lehrkräften verschiedener Studienhintergründe in Bremer Grundschulen durchgeführt. Um Erkenntnisse zu Aufgaben und Rollen zu vertiefen und Einblicke in das professionelle Selbstverständnis zu erhalten, erfolgte anschließend eine Interviewstudie mit Absolvent*innen des Bremer Studienganges Inklusive Pädagogik, der mit einer Doppelqualifikation für Grundschullehramt und Lehramt Son-

derpädagogik abgeschlossen wird. Die Erkenntnisse bieten einen Ausgangspunkt für die konzeptionelle Weiterentwicklung von inklusionsorientierten Qualifizierungsangeboten. Im Folgenden werden zentrale Befunde und offene Fragen inklusionsorientierter Professionsforschung und Lehrer*innenbildung präsentiert, vor deren Hintergrund wir unsere Studie verorten. Im Anschluss daran folgen Darstellung und Diskussion der Ergebnisse beider Erhebungsteile, bevor wir abschließend erste Schlussfolgerungen für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung formulieren.

2. Forschungsstand

Die Ausbildung von Lehrkräften steht seit jeher vor der Herausforderung, theoretisch-reflexive Zugänge mit der Entwicklung praxisrelevanter Handlungsoptionen zu kombinieren. Die einleitend formulierte Anforderung, in der schulischen Praxis komplexe, auch theoretische Zugänge aufzugreifen, ist somit nicht neu. Für die spezifisch inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung wird dabei das Verständnis von und der Umgang mit Differenz als Teil des professionellen Handelns fokussiert.

„Im Sinne einer umfassenden pädagogischen Qualifizierung für eine inklusive Schule für alle Lehrämter soll in allen Phasen und möglichst allen beteiligten Disziplinen [...] ein diversitätsbezogenes Inklusionsverständnis mit erziehungswissenschaftlichen Grundlagen zu Inklusions- und Exklusionsprozessen vermittelt werden.“
(GEW 2017, 13)

Eine besondere Herausforderung besteht darin, Studierende auf eine zukünftige Schul- und Unterrichtskultur (und -struktur) vorzubereiten, während sich die Praxis erst langsam in Richtung inklusive Schule entwickelt. Die Diskrepanz zwischen dem (eigenen) Anspruch und vorfindlicher Praxis beschreiben Heinrich et al. (2013) als Transformationsdilemma. Es ist anzunehmen (und zeigt sich auch in den später dargelegten Interviews), dass die Lehrkräfte in

ihrem Alltag umso mehr in ambivalente Situationen geraten, je stärker die (Aus-)Bildung auf eben jene inklusive Ansprüche ausgerichtet ist.

Lehrkräfte müssen also in komplexen Handlungssituationen innerhalb sich verändernder Systeme agieren. Zugleich zeigt sich ein Desiderat in Forschung und Lehrer*innenbildung für eine Schule ohne Ausschluss: Denn so deutlich die Zielsetzung einer inklusiven Schule und entsprechender Lehrer*innenbildung in ihrer komplexen Anforderung auch formuliert ist, auf theoretischer wie empirischer Ebene zeigt sie sich nur wenig konkretisiert und ausdifferenziert. So finden sich etwa in den Leitlinien der GEW Forderungen nach einem Spiralcurriculum, in dem für alle Lehrkräfte in „möglichst allen beteiligten Disziplinen – insbesondere in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken – ein diversitätsbezogenes Inklusionsverständnis mit erziehungswissenschaftlichen Grundlagen zu Inklusions- und Exklusionsprozessen vermittelt werden“ (GEW 2017, 14). Ungeklärt bleibt bislang, in welcher Tiefe diese sehr breite grundlegende Qualifizierung für alle Lehrkräfte erfolgt und was eher als Spezialisierung im multiprofessionellen Team als „unterschiedliches und ergänzendes Wissen und Können zu spezifischen Entwicklungsbereichen“ (GEW 2017, 16) verortet ist, zu dem auch – aber nicht nur – Expertise gehört, die bislang entlang sonderpädagogischer Förderschwerpunkte systematisiert wird.

Die Anforderungen einer inklusiven Schule erfordern eine Weiterentwicklung des Bildungssystems und ebenso der Lehrer*innenbildung. Entsprechend ergeben sich seit der Ratifizierung der UN BRK nicht nur strukturelle Veränderungen des Schulsystems, sondern auch veränderte Vorgaben zur Lehrer*innenbildung, die durch die Finanzierung von Forschung zur Professionalisierung inklusiver Lehrkräfte gesichert werden (vgl. KMK und HRK 2015; BMBF 2016). Dabei wird noch weit überwiegend auf

die strukturell bislang getrennten Lehr-
amtsprofile der Regel- und Sonderpädagogik
Bezug genommen.

Hinsichtlich der *Aufgaben und Tätigkeiten* erfolgt hier eine zentrale Unterscheidung zwischen einer als sonderpädagogisch verstandenen (Einzel-)Förderung gegenüber den eher (gruppen-)unterrichtsbezogenen Aufgaben von Regelschullehrkräften. Diese vermeintlich typischen Verantwortlichkeitsschwerpunkte spiegeln sich auch in Ergebnissen zu Vorstellungen von Lehrkräften zu unterschiedlichen Lehr-
amtsprofilen: In der sonderpädagogischen Profession stünde eher das einzelne Kind sowie die Beziehungsarbeit im Vordergrund, wohingegen der regel- oder allgemeinpädagogische Fokus eher auf dem Curriculum sowie dem Unterrichten der Gesamtgruppe liege.

Als weiteres relevantes Merkmal wird zudem eine höhere Fachorientierung in der weiterführenden Schule gegenüber der Primarstufe als Merkmal genannt (vgl. Weiß et al. 2013 als Ergebnis zu Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Lehramtsausbilder*innen der zweiten Phase). Eine interessante vertiefende Analyse zu den mit den typischen Berufsbildern verbundenen Orientierungen liefert Gercke (2021). Sie rekonstruiert unter anderem eine Variation von Kind- und Individuumsorientierung zwischen Studierenden des Grundschullehramts (Kindorientierung mit einer starken Normorientierung und handlungsnahen Vorstellungen) und jenen des Sonderpädagogiklehramts (Individuumsorientierung in abgrenzender kritisch-abstrakter Distanz zu den Anforderungen des Schulsystems und ohne Verbindung mit unmittelbaren Handlungsvorstellungen). Die Analysen verdeutlichen insgesamt die Vielschichtigkeit der Orientierungen, die sich nicht schlicht entlang der Linie Kind- oder Curriculumsfokus verorten lassen (vgl. ebd.).

Studien zu konkreten Aufgaben und Tätigkeiten legen zugleich schon länger nahe, dass auch empirisch diese Unterscheidung nur be-

dingt tragfähig ist. Vielmehr sind in integrativen oder inklusiven Settings vielfache Überschneidungen der Zuständigkeiten und wenig trennscharfe Profile für Regel- und Sonderpädagog*innen zu verzeichnen (vgl. genauer in Telscher/Korff 2022).

„[...] dass insbesondere die Bereiche der Kooperation, der Beratung und der Diagnostik nicht (mehr) als Alleinstellungsmerkmal sonderpädagogischer Lehrkräfte gelten können“
(Moser & Kropp, 2014, 2)

Schließlich verweisen die Befunde nicht nur auf lediglich graduelle Unterschiede sondern auch auf eine hochgradig teamabhängige Aufgabenteilung. Dennoch zielen die meisten Forschungen weiterhin auf die Identifikation vermeintlich typischer Aufgabenbereiche und unterscheiden systematisch zwischen den beiden Professionshintergründen Sonder- und Regelpädagogik, die in der Praxis zunehmend in geteilter Verantwortung stehen.

Dabei wird die Anlage der Untersuchungen und ihre Aussagekraft in Bezug auf (zukünftige) inklusive Settings auch kritisch hinterfragt (z. B. Brügelmann 2016; Korff 2016). So bleibt unklar, welche Anteile der feststellbaren Unterscheidungen (zwischen Sonder- und Regelschullehrkräften) in der Forschungsmethodik begründet liegen – etwa indem von vorneherein nur nach professionsbezogenen Gruppen unterschieden wird und nicht nach anderen Merkmalen wie Studienfächern. Wenig diskutiert wird zudem, welche Unterschiede durch die strukturelle Macht der schulischen Organisationsformen selbst hervorgebracht werden – etwa indem aufgrund fehlender Kooperationszeiten oder -stabilität eine Beteiligung der Lehrkräfte mit sonderpädagogischem Hintergrund an der Unterrichtsplanung gering(er) ausfällt. Fast gänzlich unerforscht ist zudem die Frage, inwieweit sich Kenntnisse und Handlungskompetenzen

aus den bisherigen Berufsbildern für eine inklusive Schule verändern müssten (Badstieber/Amrhein 2016). Mögliche Anpassungen werden zwar thematisiert, allerdings immer verbleibend in der Zweiteilung der Lehrämter in Regel- und Sonderpädagogik zu hinterfragen. In diesem Kontext zeigt die Arbeit von Kottmann (2018), dass bei Absolvent*innen des Bielefelder Studiengangs *Integrierte Sonderpädagogik* mit der Doppelqualifikation für zwei Lehramtstypen ein *hybrides* berufliches Selbstverständnis einhergehen kann. Diese Perspektive haben wir in unserer Studie aufgegriffen und vertieft.

3. Zielsetzung der Studie

Mit Blick auf die Professionsprofile sind die genannten empirischen Befunde zu Rollen und Tätigkeiten in integrativen bzw. inklusiven Settings für die zukünftige Lehrer*innenbildung relevant, müssen aber erweitert werden, um über dichotome Unterscheidungen hinaus zu gehen. An dieser Stelle setzt das Projekt *Vernetzung Inklusive? – Lehrkräfte für eine Schule ohne Ausschluss qualifizieren* mit einem erweiterten Blick an. Während bisherige Forschung vorrangig diskutiert, wie die Personen in den (traditionellen) Rollen zusammenwirken, nähern wir uns der bislang offenen Frage an, was konkret eine inklusive Lehrkraft jenseits bisheriger Strukturen ausmacht.

Das Projekt zielt somit auf Erkenntnisse zu möglichen neuen und veränderten Profilen bzw. deren Entwicklung und sucht zu beantworten, wie verschiedene Tätigkeitsprofile in einem multiprofessionellen Team an einer inklusiven Schule ineinandergreifen können und sollten. Die Analyse eines wie bei Kottmann (2018) dokumentierten eher vernetzten Selbstverständnisses scheint einen aussichtsreichen Ausgangspunkt für die Gestaltung einer zukunftsfähigen, inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung zu bilden. Relevant ist sie zudem bereits jetzt für Absolvent*innen doppelqualifizierender Studiengänge, die strukturell

und inhaltlich eine Ablösung von der klaren Trennung Sonder-/Regelpädagogik verfolgen (etwa an den Universitäten Bremen und Bielefeld). Wie an anderer Stelle bereits formuliert, halten wir es dabei für „gewinnbringend, sich dem Feld offen zu nähern und die unterschiedlichen Berufshintergründe nicht schon vorab als Analysekategorien festzulegen“ (Korff, Telscher 2020, S. 264). Welche Bedeutung bisher dokumentierte Rollen und Tätigkeitsprofile in der Praxis in inklusiven Strukturen spielen und vor welchen Herausforderungen etwaige neue Professionsprofile (u. a. i. S. des Transformationsdilemmas) stehen, ist allerdings genauer zu klären.



Projektübersicht

Zielsetzung des Projekts:

- Differenzierter Einblick in **Tätigkeitsprofile** von Lehrkräften an (strukturell) inklusiven Grundschulen
- Exploration des Wandels im **professionellen Selbstverständnis** von doppelqualifizierten Lehrkräften (bisher: an verschiedene Lehrämter gebundene Professionsprofile und -perspektiven)

Datenerhebung:

- *Piloterhebung*: acht Interviews mit inklusionspädagogisch qualifizierten Lehrkräften
- *1. Teilstudie*: Fragebogenerhebung zur Erfassung der Aufgaben und Tätigkeiten verschiedener Professionen in einem (strukturell) inklusiven Schulsystem (60 Fragebögen von sechs Grundschulen)
- *2. Teilstudie*: Interviewstudie für vertieften Einblick in das Tätigkeitsprofil und professionelle Selbstverständnis inklusionspädagogisch qualifizierter Lehrkräfte (zwölf Lehrkräfte mit Doppelqualifikation Lehramt für Grundschulen und Sonderpädagogik)

Infobox 1: Projektübersicht

4. Ergebnisse der Fragebogenerhebung: Tätigkeitsprofile in strukturell inklusiven Grundschulen

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse aus den Fragebögen¹ in aller Kürze skizziert und einer ersten Deutung unterzogen. Daraus ableitbare Implikationen sowie weiterer Forschungsbedarf werden im zusammenfassenden Kapitel 6 aufgegriffen, nachdem auch die wesentlichen Erkenntnisse aus den Interviews dargestellt wurden (Kap. 5).



Fragebogenerhebung

- Fragebogen mit 15 überwiegend offenen Fragen in Papierform
- Grundschul- und Sonderpädagogiklehrkräfte an sechs Bremer Grundschulen und digitale Teilnahme über einen Verteiler der GEW Bremen.
- Rücklauf: 60 vollständige Fragebögen, weitere 20 zur Hälfte ausgefüllt.
- Offene Fragen zur Selbstbeschreibung der Aufgabenbereiche und mit ihnen verbundenen Tätigkeiten sowie geschlossene Fragen nach deren Anteil/Umfang.
- Weiterhin wurden Zuständigkeiten im Unterricht offen (für bestimmte Fächer und Schüler*innen) sowie geschlossen (Funktionen im Unterricht) erfasst und offen die Beschreibung eigener Kompetenzprofile erhoben.
- Deskriptive Auswertung (Antworten auf offene Fragen kategorisiert und so einer statistischen Auswertung zugänglich gemacht)

Infobox 3: Fragebogenerhebung



Bremer Schulsystem

- Mit der Reform des Bremer Schulgesetzes wurden 2010 Förderschulen weitgehend aufgelöst und strukturell inklusive Grund- und Oberschulen geschaffen (weiterführende Informationen vgl. Maaz et al. 2019). 2020 lag die Exklusionsquote in den beiden Stadtgemeinden des Bundeslandes (Bremen und Bremerhaven) unter einem Prozent (Idel, Korff, Mettin 2022, 12f.).
- Mit den Oberschulen, die auch zum Abitur führen, wurde ein zentrales Segregationselement reduziert. Und mit der (fast) vollständigen Verlagerung der sonderpädagogischen Ressourcen in das Regelschulsystem ist dieses auch in Bezug auf die Dimension Behinderung/Befähigung strukturell inklusiv angelegt. Kolleg*innen aller Professionshintergründe bilden an allen (Regel-) Schulen ein multiprofessionelles Kollegium. An jeder Schule existieren schulinterne **Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP)** mit einer Funktionsstelle, die Teil der Schulleitung ist und verschiedene Unterstützungsmaßnahmen an den Schulen koordiniert (vergleichbar einer Fachkonferenz- oder pädagogischen Leitung). Als externes Unterstützungssystem wurden vier Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) gegründet, die multiprofessionell (u. a. mit Sonderpädagog*innen und Schulpsycholog*innen) besetzt sind.
- Sonderpädagogische Ressourcen werden (in der Primarstufe) weitgehend systemisch gesteuert. Bis zur 5. (bzw. künftig geplant bis zur 8.) Klasse findet für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Emotional-Soziale Entwicklung keine individuelle Statusdiagnostik mehr statt. Stattdessen werden Lehrkraft- ebenso wie Sonderpädagogikstunden nach Schulgröße und Standort/Sozialindex vergeben.
- Für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – in Bremen geführt als **Wahrnehmung und Entwicklung (W&E)** – gibt es Schwerpunkt(regel)schulen, aber auch weder in Primar noch Sekundarstufe Förderschulen (vgl. Infobox 4).

Infobox 2: Bremer Schulsystem

Grundschulen im Land Bremen bilden für unser Anliegen ein interessantes Feld, da sie durchgängig strukturell inklusiv organisiert sind.

Dabei adressieren die an den Schulen als interne Organisationseinheit angelegten Zentren für Unterstützende Pädagogik (ZuP) ein breites Spektrum an verschiedenen Unterstützungsbereichen etwa auch zu Mehrsprachigkeit oder Hochbegabung. Sie sind also explizit interprofessionell und jenseits einer Zwei-Gruppen-Theorie angelegt.

„Für die Berufssituation der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrpersonen bedeutet die Umstellung auf Bedingungen annähernder systemischer Vollinklusion, nun Teil der Kollegien der Grundschulen und Oberschulen zu sein, also Interprofessionalität innerhalb wie auch außerhalb des Unterrichts realisieren zu sollen. Für die inklusionsbezogene Professionsforschung ist der Fall Bremen daher exemplarisch für die Praxis eines systemisch fortgeschrittenen und nahegelegten engen Zusammenwirkens“
(Idel, Korff 2022, 110)

Inhaltlich stand die Erfassung des Anteils, der zugeordneten Tätigkeiten und der Zufriedenheit zu folgenden aus der Literatur abgeleiteten Aufgabenbereichen im Fokus der Fragebogenerhebung: Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung, Klassenunterricht durchführen, Diagnostik und Lernstandserhebung, Förderung und Unterstützung, Beratung und Kooperation, Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, Gespräche mit einzelnen Schüler*innen, administrative Aufgaben.

Aufgabenbereiche

Im Hinblick auf die **Aufgabenbereiche**, die dazugehörigen Tätigkeiten sowie den zeitlichen Umfang lässt sich Folgendes festhalten:

1. Den größten Teil der wöchentlichen Arbeitszeit nimmt (erwartungsgemäß) der Bereich *Klassenunterricht durchführen* ein. Bei den selbst aufzulisten den Tätigkeitsfeldern wurde der Bereich *Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung* am häufigsten genannt.
2. Die Lehrkräfte scheinen daneben mit einem breiten Aufgabenspektrum konfrontiert: Es wurden zahlreiche weitere Tätigkeiten mit sehr geringem zeitlichen Wochenumfang aufgeführt (z. B. Elterngespräche, administrative Tätigkeiten).
3. Bei inklusions- und sonderpädagogischen Lehrkräften wird das geteilte „Kerngeschäft“ von Unterrichten, Unterrichtsvorbereitung, Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten sowie Beratung/Kooperation (vermehrt) um den Bereich Diagnostik und Förderung ergänzt.

Bezüglich der **Zufriedenheit mit dem zeitlichen Umfang der Aufgabenbereiche** sowie der Kooperation zeichnet sich folgendes Bild ab:

1. Unterrichten wird als (willkommene) Haupttätigkeit aufgeführt, wofür die Befragten gerne (noch) mehr Zeit aufbringen würden. Gerne weniger konfrontiert wären sie vor allem mit administrativen Aufgaben.
2. Einige Aufgaben, die auch als (produktive) Beziehungsaspekte begriffen werden könnten (wie „Elternkontakte“ oder „Konflikte moderieren“), würden einige ebenfalls gern reduzieren und werden eher negativ konnotiert beschrieben („Sozialarbeit“, „Eltern hinterherrennen“, „Streitschlichten“).

3. Zusammenarbeit erfolgt überwiegend mit schulinternen Partner*innen und ist in Bezug auf die Kooperationsanlässe über die verschiedenen Professionen hinweg (u. a. Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter*innen, Assistenzen) relativ vergleichbar verteilt. Lediglich bei der *Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung* werden vor allem (Grundschul-)Lehrkräfte genannt. Eine Kooperation mit der Schul- oder ZuP-Leitung erfolgt laut Antworten nur im Kontext administrativer Aufgaben.
4. Eine größere Anzahl der Befragten nimmt Kooperationen positiv und produktiv wahr (scheinbar auch mit Blick auf die Kerntätigkeit des Unterrichts) und würde sich im Alltag mehr davon wünschen.

An einigen Stellen zeigten sich in den Freitextantworten Hinweise auf die Zuordnung der gleichen Tätigkeiten zu unterschiedlichen Bereichen. So wird „Differenzierung“ sowohl als typische Tätigkeit für *Unterrichtsvorbereitung und Materialerstellung* als auch für *Förderung und Unterstützung* aufgeführt. Unklar ist, ob sich die Tätigkeit selbst unterscheidet oder ob ein professionsbedingtes Framing ursächlich ist, das zu einer anderen Rahmung der gleichen Tätigkeit führt. Dies schränkt die Vergleichbarkeit des angegebenen Zeitaufwands ein und zeigt weiteres Diskussionspotenzial auf, das auch den Diagnostikbereich umfasst (vgl. Kapitel 6).

Zuständigkeiten für Schüler*innen

Schaut man auf den Bereich der **Zuständigkeiten für Schüler*innengruppen** zeigt sich:

1. Spezifische Zuständigkeiten für bestimmte Schüler*innen werden überwiegend entsprechend den klassischen (sonderpädagogischen) Kategorien benannt.
2. Jedoch fühlen sich nicht alle sonder- und inklusionspädagogischen Lehrkräfte besonders für bestimmte Kinder zuständig. Zudem geben alle Professionen an, Unterrichtsverantwortung für die Gesamtgruppe zu tragen. Gestützt wird die These eines nicht nur kategorial – also entlang (vermuteter) sonderpädagogischer Förderbedarfe – geordneten Zuständigkeitsfeldes auch durch explizite Aussagen der Lehrkräfte in den Freitextfeldern, z. B.: „Die Grundschulkollegin und ich fühlen uns gleichermaßen verantwortlich für die ganze Klasse“ (IP/SP-LK) oder „Ich bin für alle Schüler*innen in den angegebenen Fächern zuständig“ (GS-LK).
3. Sich überschneidende, flexible und eher fach- statt zielgruppenspezifische Verantwortlichkeiten scheinen sich insbesondere in den W&E-Klassen abzubilden (zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Crantz, 2019). Die durchgängige Doppelbesetzung könnte eine wesentliche strukturelle Rahmenbedingung darstellen.

Insbesondere die letztgenannten Ergebnisse verweisen auf die Bedeutung von strukturellen Bedingungen (hier der W&E-Standorte, vgl. Infobox 4). Aber auch andere Aspekte wie unterschiedliche Fachschwerpunkte, Studienhintergründe oder kindbezogene Faktoren könnten das pädagogisch-didaktische Handeln beeinflussen – und wären genauer zu prüfen.



Schwerpunktstandorte W & E

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

Infobox 4: Schwerpunktstandorte W&E (für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) im Bremer Schulsystem

Kompetenzen

Die Freitextantworten zu aus Sicht der Lehrkräfte (**vorhandenen und erwünschten**) **Kompetenzen** („Dinge, die Sie besonders gut können; bei denen Sie auf Kolleg*innen zugreifen und die Sie gerne besser können würden“) ergeben folgendes Bild:

1. Die Befragten beschreiben sich als prä-sente, persönlich und didaktisch kompetente Lehrkraft, die Lernprozesse organisiert, gestaltet und steuert.
2. Sowohl eigene vorhandene als auch gewünschte Kompetenzen werden vor allem auf die charakterlich-persönliche sowie die soziale Ebene bezogen und in Zusammenhang mit den übergreifenden Aspekten „unterrichten, erklären, vermitteln“ gebracht.
3. Kollegiale Kompetenzen, auf die Lehrkräfte zurückgreifen (wollen), sind hingegen vor allem im administrativ-organisatorischen Bereich angesiedelt oder beziehen sich auf spezifischere Aspekte der Unterrichtsvorbereitung – wohlge-merkt mit fachspezifischem Fokus (nicht entlang klassischer sonderpädagogischer Kategorien).

Im Bereich Diagnostik, Fördern und Unterstützen werden weder eigene vorhandene oder gewünschte Kompetenzen noch tatsächliche oder eingeforderte Rückgriffe auf fremde Kompetenzen formuliert. Dass die Befragten zudem auch kaum den Wunsch nach sonderpädagogischer Expertise äußern, stellt einen eher überraschenden Befund dar – sowohl mit Blick auf sonst formulierte (bildungspolitische) Forderungen (vgl. Idel, Korff, Mettin 2022) als auch im Vergleich mit den Ergebnissen der Interviewstudie (s. u.).



Zusammenfassung Fragebogenergebnisse

Zusammenfassend lässt sich aus der Fragebogenerhebung festhalten, dass aus Sicht der Lehrkräfte ein breites und facettenreiches Tätigkeitsprofil besteht.

Erwartungsgemäß zeigen sich mit der Haupttätigkeit des Unterrichts und verorteter Kernkompetenzen im Bereich persönlicher bzw. sozialer Aspekte starke Überschneidungen aller Befragten unabhängig vom (studierten) Lehramtstyp.

Ebenfalls vergleichbar zum Forschungsstand scheinen sonder- und inklusionspädagogisch qualifizierte Lehrkräfte insgesamt weniger hauptverantwortlich zu unterrichten, dafür stärker mit diagnostischen Tätigkeiten befasst zu sein. Tendenziell nähern sich diese Verantwortlichkeiten jedoch noch stärker an als in anderen Forschungen abgebildet: Unterrichten stellt für alle die Haupttätigkeit dar und jede Lehrkraft übernimmt Klassenunterricht in mindestens einem Schulfach.

Einzel- bzw. Kleingruppensettings werden dagegen insgesamt selten benannt und z. T. Förderung explizit unter den Bereich Unterrichten mit gefasst.

5. Ergebnisse der Interviewstudie²



Die Interviewstudie

- Zwölf Interviews mit Lehrkräften an Bremer Grundschulen mit Doppelqualifikation für Grundschul- und Sonderpädagogik, davon sieben formal als Sonderpädagog*innen und fünf formal als Grundschullehrer*innen eingesetzt.
- Drei der befragten Lehrkräfte sind an jahrgangsübergreifend arbeitenden Schulen tätig, sieben Lehrkräfte in sog. W&E-Schwerpunktklassen (Infobox 4).
- In leitfadengestützten Interviews erfolgten offene Erzählimpulse zum beruflichen Alltag und Tätigkeitsfeldern sowie zum Selbstbild.
- Vorrangig inhaltsanalytische Auswertung mittels zusammenfassenden Vorgehens und vor dem Hintergrund der bisher im Forschungsstand herausgearbeiteten Tätigkeitsfelder.
- Erste dokumentarisch-rekonstruktive Analysen, insbesondere zum Selbstbild.

Infobox 5: Die Interviewstudie

² Ergänzend wurden für die hier berichteten Ergebnisse an einigen Stellen außerdem Daten aus einer

Erhebung mit Studierenden (Korff, Bönig 2017) sowie aus den Pilotinterviews einbezogen.

Teil I: Berufsprofile doppelqualifizierter Lehrkräfte

Das Ziel der Interviewstudie bestand darin, dass durch die Fragebogenuntersuchung erhaltene Verständnis von (Tätigkeits-)Profilen von Lehrkräften im strukturell inklusiven Bremer Schulsystem zu vertiefen. Befragt wurden spezifisch inklusionsorientiert ausgebildete Lehrkräfte. Über den allgemeinen Mehrwert einer zusätzlichen qualitativen Befragung hinaus versprachen diese aufgrund der inhaltlichen Studieneausrichtung jenseits dichotomer Zuordnungen ein besonderes Erkenntnispotenzial. Nachfolgend sind die zentralen Ergebnisse mit Blick auf die verschiedenen Aufgaben und Tätigkeiten zusammengefasst, wofür wir die Aussagen der interviewten Lehrkräfte entlang der folgenden fünf Tätigkeitsfelder herausarbeiten, die aus der Literatur abgeleitet und im Fragebogen ebenfalls verwendet wurden:

- Unterrichten
- Kooperation und Beratung
- Bewerten und Feedback geben
- Diagnostik und Lernstandserhebung
- Schulentwicklung

In Kapitel 6 folgen sodann vertiefte Ausführungen zu Facetten des – potenziell inklusiven – professionellen Selbstverständnisses.

Unterrichten: „Momentan differenziere ich 7-fach“

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

Die Planung des Unterrichts für Schüler*innen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf wird wie hier vermehrt explizit als letzter, zusätzlicher Schritt beschrieben. Dabei zeigt sich eine Fokussierung auf Aspekte der lehrkraftgesteuerten Binnendifferenzierung. Eine natürliche Differenzierung durch geöffnete Aufgaben wurde dagegen nicht thematisiert.

Insbesondere bei Lehrkräften, die mit Wochen- bzw. Arbeitsplänen arbeiten, ist eine Aufteilung nach mindestens drei (vermuteten/gesetzten) Niveaustufen verbreitet, für die jeweils ein einheitlicher Plan erstellt wird. Die große Bandbreite der Lernausgangslagen – insbesondere in den W&E-Klassen – wird über die Zahl der Differenzierungsstufen verdeutlicht, etwa „wenn man das jetzt zählen möchte, momentan 7-fach“ (IL11)³.

„*„Meistens plane ich erstmal so für alle. Und dann guck ich, was dann die W&E-Kinder machen können.“*
(IL10)“

Darüber hinaus erfolgt eine Differenzierung nach persönlichem Lerntempo. So kann es vorkommen, „dass ein Kind noch bei der Einführung der Multiplikation ist, obwohl [sie] im großen Plenum schon Division einführen“ (IL4). Auch hier wird zum Teil eine große Spanne betont, wenn einige Kinder für etwas eine Woche und andere mehrere Monate benötigen. Darüber hinaus wird in Einzelfällen auch eine individuelle Differenzierung und/oder nach Lernzielen einzelner Schüler*innen (teilweise in Verbindung mit Förderbedarfen) aufgeführt: „Wenn ich merke, das Kind hat da wirklich Schwierigkeiten, schaue ich dann, dass ich noch Extramaterial bereitstelle“ (IL4).

³ Die Interviewausschnitte sind zugunsten einer besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

Das **Unterrichten** selbst stellt als Fach- und z. T. Klassenlehrkraft mit Verantwortung für die Gesamtgruppe sowohl zeitlich als auch hinsichtlich der Bedeutsamkeit die Haupttätigkeit der Befragten dar. Die spezifische Förderung im Einzelsetting oder in Kleingruppen nimmt dagegen einen deutlich geringeren Anteil ein – auch bei Lehrkräften, die strukturell eher als klassische Zweitkräfte eingesetzt werden. Die Zuständigkeiten scheinen häufiger fach- und weniger gruppenbezogen aufgeteilt zu werden.

„Und genau so funktioniert Team-Teaching bei uns sehr gut: Das heißt, jeder weiß genau, er ist für sein Fach verantwortlich. Und es ist natürlich dann so, dass ich zum Beispiel das Deutschmaterial vorbereite und sag ‚Kannst du bitte das und das mit dem Kind machen?‘.“
(IL7)

In der konkreten Unterrichtsorganisation wird wenig Team-Teaching im engeren Sinne beschrieben. Am häufigsten zeigen sich die folgenden Formen, in denen flexibel gehandhabte (Gruppen-)Verantwortlichkeiten deutlich werden:

- *One Teach, one Assist*: Eine Person ist hauptverantwortlich für die Klasse, die andere Lehrkraft unterstützt „bei den Kindern, die Bedarfe haben“ (IL2)
- *Parallel Teaching*: Bearbeitung gleicher Inhalte in Teil- oder Halbgruppen
- Aufteilen der Gesamtgruppe in zwei Hälften: paralleles Unterrichten bspw. von Deutsch und Mathe; stundenweise wird getauscht (zum Teil wird die Relevanz „bunt gemischter“ (IL5) Gruppen betont, zum Teil werden homogene Gruppen gebildet)

Einzelne Befragte formulieren zudem Zuständigkeiten für **Fördermaßnahmen** außerhalb der Gesamtgruppe. Dazu gehören sowohl feste, regelmäßig stattfindende „kleine Fördergruppen“ (IL1) als auch die spontane Unterstützung einzelner Kinder, die bei wahrgenommenen Schwierigkeiten „im Rahmen sog. Sonderpädagogik-Stunden“ (IL4) „dann noch extra [gefördert werden]“ (IL7).

„Es war jetzt nicht entscheidend, dass da Kinder waren, die ne Diagnose haben, sondern wurde einfach immer geguckt ‚Wer passt gut rein? Wer braucht noch ein bisschen Unterstützung?‘.“
(IL1)

Auf Grundlage der Zuständigkeit für das Unterrichten der Gesamtgruppe und die Durchführung spezifischer Fördermaßnahmen scheint das Profil der interviewten Lehrkräfte also sowohl typisch allgemein- als auch sonderpädagogisch verortete Anteile zu umfassen. Inwiefern das ‚hybride‘ Rollenbild zudem noch mehr als die Summe seiner Teile ist, wird weiter unten vertieft.

Kooperation und Beratung:

„Da kommen tolle Sachen zustande!“

In diesem Tätigkeitsfeld schildern die Befragten insbesondere die Zusammenarbeit in der Klasse, mit der sie überwiegend zufrieden sind. Die meisten Lehrkräfte sind im Team mit mindestens einer weiteren Lehrkraft und oftmals Assistenzen oder pädagogischen Mitarbeiter*innen tätig. Regelmäßig finden Sitzungen im Klassen- oder Jahrgangsteam statt, in denen eine detailliertere Planung der Folgeweche oder auch organisatorische Absprachen erfolgen. Der Austausch wird als „anstrengende Zeit“, aber auch gewinnbringend und wertvoll empfunden: „Da haben wir sehr davon profitiert, da kamen tolle Sachen zustande!“ (IL1).

Eine befragte Lehrkraft schildert, dass sie sich sogar „freiwillig am Donnerstag nochmal extra zusammensetzen und Team machen“ (IL5). Ein Wunsch nach mehr Kooperation wird ausschließlich von Befragten formuliert, die als Grundschullehrkräfte in alleiniger Klassenleitung tätig sind und strukturell gar kein Gegenüber haben, alle anderen empfinden Kooperation als ggf. aufwendig aber ausreichend und gewinnbringend.

„Man muss super viele Absprachen treffen, dass der Unterricht funktioniert, dass man gemeinsam funktioniert. Das hab ich immer als sehr anstrengend erlebt, auch wenn mir die Arbeit in den W&E-Klassen total viel Spaß gemacht hat. Aber man braucht halt wirklich ein eingespieltes Team dafür, damit es gut funktioniert.“
(IL3)

Absprachen mit Assistenzen erfolgen meist außerhalb dieser Zeiten „zwischen Tür und Angel“ (L3). Bei konkreten Anlässen werden diese aber auch dazu eingeladen, „Ideen mit einzubringen“ (IL5). Darüber hinaus benennen die Befragten vereinzelt die Zusammenarbeit mit anderen Sonderpädagog*innen und außerschulischen Stellen (koordiniert in der Regel über das ReBUZ) etwa zur Unterstützung im Bereich statusbezogener Diagnostik oder in spezifisch belasteten (Lebens-)Situationen einzelner Schüler*innen.

Bewertung und Feedback: Damit das Kind ein „eigenes Verständnis dafür hat, wo noch kleine Hürden sind“

Alle befragten Lehrkräfte sind in Leistungsfeststellungen von Schüler*innen eingebunden. Entsprechendes Feedback erfolgt sowohl in direkten und informellen Gesprächen als auch an Schüler*innen- und Elternsprechtagen.

Auch im Schulalltag gibt es regelmäßig Rückmeldegespräche, sowohl mit einzelnen Schüler*innen als auch in der Gesamtgruppe – häufig im Kontext durchgeführter Lernzielkontrollen. Hervorgehoben wird das Anliegen, die Schüler*innen dadurch zum Nachdenken über ihren Lernprozess anzuregen und sie „positiv [zu] bestärken“ (IL10) und zu erleben, „wenn sie gute Leistungen bringen und dass wir das eben auch wertschätzen.“ (IL9)

„Also in meiner Klasse zieh ich mir regelmäßig die Kinder auch mal raus und bespreche mit denen: ‚Wie findest du das im Moment mit dem Lesen?‘ oder ‚Wie läuft das mit den anderen Kindern, wenn du in einer Gruppe arbeiten sollst?‘“
(IL8)

(Leistungs-)Rückmeldungen erfolgen häufig über Lernlandkarten o. ä., die sich z. T. an vorgegebenen Entwicklungsübersichten orientieren.⁴ Fortschritte, aber auch Bereiche, „wo noch kleine Hürden sind“ (IL10) würden so transparent dokumentiert und reflektiert. Teilweise werden in halbjährlichen Kindersprechtagen gemeinsame Zielvereinbarungen entlang der Entwicklungsübersichten getroffen.

An Schulen, an denen keine Kindersprechtage etabliert sind, werden die Elternsprechtage so gestaltet, „dass die Kinder dabei sind, [um nicht] über die Kinder [zu] spreche[n], sondern mit den Kindern“ (IL2).

Die Selbsteinschätzungen der Schüler*innen bilden in diesem Kontext die Gesprächs- und Rückmeldungsgrundlage. Im Team getrennte Zuständigkeiten für die Gespräche der Schüler*innen mit oder ohne zugewiesenen oder vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf werden in den Interviews nur sehr vereinzelt beschrieben.

⁴ Genannt wird KompoLei, ein in Bremen entwickeltes und verbindliches Modell zur kompetenzorientierten Leistungsrückmeldung an Grundschulen

(<https://www.lis.bremen.de/fortbildung/grundschulen/kompolei-68225>).

Diagnostik und Lernstandserhebung: „Also es passiert selten, dass wir sagen, so, heute schreiben wir einen Test“

Statusdiagnostische Verfahren fallen nur vereinzelt in den Tätigkeitsbereich der interviewten Lehrkräfte. Vielmehr wird dieses Tätigkeitsfeld vorrangig unterrichtsbegleitend verortet und ist eng mit den Lernzielkontrollen sowie der Erhebung von Entwicklungsständen verbunden. Diese orientieren sich an den Kompetenzrastern und/oder sind durch das verwendete Lehrwerk vorgegeben. Sie erfolgen „handlungsorientiert im Unterricht durch Spiele“ oder mithilfe von „kleinen Tests, die einfach nur wirklich das gezielt abfragen, was gerade gefragt ist und wo [...] alle auf einem Stand [sind]“ (IL2). Der Lernstand wird nur selten in der Gesamtgruppe für alle zum gleichen Zeitpunkt erhoben, sondern meist „differenziert und individuell“ (IL3).

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

Im Zusammenhang mit diagnostischen Tätigkeiten werden Instrumente der Schuleingangsdiagnostik (insb. Mirola) sowie vor allem unterrichtsbegleitende Erhebungen der Entwicklungsstände von Schüler*innen eingesetzt: „Ich hab zu jedem Kind so ne kleine Kartei und da schreib ich mir dann Beobachtungen, so Alltägliche, auf, wenns dann passt“ (IL2). Eine Befragte benennt diese auch explizit als „Hauptbereich“ (IL4) in der Diagnostik. Wenige Lehrkräfte fokussieren in diesem Kontext explizit auf Kinder mit zugewiesenem Förderbedarf und „Förderstunden“ (IL4).

Der Einsatz statusdiagnostischer Verfahren (zum Schuleintritt im W&E-Bereich sowie im Übergang in die Sekundarstufe) wird nur selten genannt und die Zuständigkeit zum Teil auch außerhalb der eigenen Rolle verortet oder kritisch eingeordnet: „[Ich] schreibe das nicht gerne, [und] finde es für die Kinder furchtbar“ (IL7).

„Wenn die Zeit da ist, mach ich’s auch gerne, dass ich mir ein Kind rausnehme und mir Sachen erklären lasse. Da kriegt man auch immer so einen ganz guten Eindruck, wo steht das Kind.“
(IL4)

Hier zeigt sich auch noch ein interessanter Kontrast zur inhaltlichen Wertschätzung der (eigenen) diagnostischen Kompetenz. Während (status-)diagnostische Tätigkeiten selten als eigene Aufgabe beschrieben werden (und wenn, dann kritisch konnotiert sind), finden sich in den Ausführungen zum eigenen Profil immer wieder Verweise auf die besondere Kompetenz im Bereich der Diagnostik, die die Befragten u. a. in Abgrenzung zu nicht doppelqualifizierten Grundschullehrkräften als eine besondere eigene Kompetenz herausstellen.

Die kritische Sicht auf Status- gegenüber pädagogischer Diagnostik findet sich im Übrigen auch an anderer Stelle als Konsens im bremschen Feld (vgl. Idel, Korff, Mettin 2022). Die Betonung der eigenen diagnostischen Kompetenz scheint aber hier spezifisch bedeutsam und zugleich ambivalent wie unten kurz genauer diskutiert wird.



**Studium Lehramt Inklusive Pädagogik/
Sonderpädagogik an der Universität
Bremen**

- Studierende belegen im 6-semesterigen Bachelorstudiengang *Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs* neben zwei Schulfächern das Studienfach Inklusive Pädagogik mit zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen (anstelle eines dritten Schulfaches).
- Der 4-semesterige Masterstudiengang *Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik an Grundschulen* wird als Doppelqualifikation studiert: Mit dem Abschluss wird neben dem Lehramt Sonderpädagogik auch die Qualifikation für das Lehramt Grundschule erworben. Die Entscheidung erfolgt erst mit Bewerbung für das Referendariat.
- Angebote zur gezielten Vernetzung von Wissensbereichen sind Teil des Studiums, bspw. in Form einer gemeinsamen Begleitung des Praxissemesters durch Lehrende aus Fach- und inklusiver Didaktik.

Infobox 6: Studium Lehramt Inklusive Pädagogik/ Sonderpädagogik an der Universität Bremen

Schulentwicklung: Engagement in Fach- und Arbeitsgruppen: „Ich konnte viel dazu beitragen, dass das sich gut entwickelt“

Im Bereich Schulentwicklung beziehen sich die erfassten Tätigkeiten der Lehrkräfte auf die Teilnahme an Fortbildungen sowie das Mitwirken in Fach- und Arbeitsgruppen in den Kollegien. Dazu gehören beispielsweise Schulkonzept- und Leitbildentwicklungen, aber auch persönliche Schwerpunktsetzungen wie die Einbindung eines Schulhundes im Unterrichtsalltag.

Teilweise lässt sich insgesamt auch eine Art Zuständigkeitsgefühl für Innovation in Richtung Inklusion dokumentieren, auch wenn nur wenige konkrete Tätigkeiten in diesem Bereich benannt werden

Teil II: Professionelles Selbstverständnis doppelqualifizierter Lehrkräfte

Neben differenzierten Einblicken in die Tätigkeitsfelder von Inklusionspädagog*innen verfolgten wir im Rahmen des Projekts das Ziel, das professionelle Selbstverständnis dieser Lehrkräfte noch tiefer zu beleuchten. Dieser häufig nicht näher bestimmte Begriff (vgl. Rothe 2019, 78) umfasst im Kontext dieser Arbeit das individuelle Rollen- und Berufsverständnis, das neben den subjektiv wahrgenommenen Hauptaufgaben (vgl. voriges Kapitel) insbesondere auch die Haltung zum Beruf und der eigenen Praxis einschließt. Besonders interessant scheint in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung, die den beiden üblicherweise herangezogenen Professionsperspektiven zugesprochen wird und inwiefern sich der traditionell sonderpädagogisch verortete Fokus ‚auf das Kind‘ mit dem der Regel-/Grundschulpädagogik zugeordneten Blick ‚auf die Gruppe‘ in einem inklusionspädagogischen Selbstverständnis verschränken können.

Insgesamt lässt sich aus den Aussagen der Befragten ein komplexes, multiperspektivisches und teilweise in sich widersprüchliches professionelles Selbstverständnis ableiten, das im folgenden Abschnitt in seinen einzelnen Facetten konkretisiert wird.

Klassische Berufsbilder als zentraler Bezugspunkt: „Ich bin beides“

Etwas verallgemeinernd lässt sich zunächst festhalten, dass die Befragten keine klare, eindeutige Rolle für sich definieren bzw. ihr Verständnis der eigenen Profession nur schwer umreißen können. Zur Beschreibung der eigenen Tätigkeit nutzen alle Befragten die klassischen Berufsbilder als Bezugspunkte und oszillieren dabei in interessanter Weise zwischen den Begrifflichkeiten. Deutlich wird, dass sie sich gleichzeitig *sowohl* als Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsverantwortung *als auch* als sonderpädagogische Lehrkräfte bezeichnen und ihre Rolle demzufolge „hybrid“ (PL6) verstehen.

„Das fällt mir immer schwer, wenn ich irgendwie eine Berufsbezeichnung oder so eingeben muss.“
(IL10)

„Also es gibt ja nicht nur eine feste Rolle für mich. Ich bin beides.“
(PL3)

„Wahrscheinlich Inklusionspädagogin. Nee, wahrscheinlich einfach Lehrerin.“
(IL3)

Im Sinne des Profils einer Regelschul- bzw. Grundschullehrkraft lassen sich als zentrale Elemente ein Verantwortlichkeitsgefühl für die gesamte Klasse sowie die Zuständigkeit für die eigenverantwortliche Gestaltung von (Fach-)Unterricht herausarbeiten. Parallel dazu wird ein Zugriff auf einzelne Schüler*innen deutlich, der häufig mit dem Begriff der Förderung in Verbindung steht und zum Teil explizit als sonderpädagogischer Anteil der eigenen Tätigkeit dargestellt wird. Klassisch sonderpädagogische Praktiken – und damit nicht nur ein individuell-kindbezogener Blick, sondern auch Einzelförderungs- und Kleingruppensettings – bilden demnach einen wesentlichen Bestandteil der eigenen Tätigkeit.

Abgrenzung zu den klassischen Berufsbildern: „Ich bin keine Sonderpädagogin, dafür fühle ich mich zu sehr verantwortlich für alle Kinder.“

Gleichzeitig erfolgt an vielen Stellen eine klare Abgrenzung zu den Erwartungen an die beiden klassischen Berufsbilder: Im Vergleich zur typischen Rolle einer Grundschullehrkraft wird insgesamt eine nicht ausschließliche, sondern zusätzliche Fokussierung auf einzelne Schüler*innen geschildert. So gelingt es nach eigener Aussage einer Lehrkraft, alle einzelnen Kinder „mehr im Blick“ (PL4) zu behalten oder insgesamt im Vergleich zur klassischen (nicht doppelqualifizierten) Grundschullehrkraft „näher dran“ (PL3) zu sein. Nur vereinzelt wird in diesen Schilderungen expliziter Bezug auf (zugeordnete spezifische) Förderbedarfe genommen.

„Ich fühle mich verantwortlich für alle Kinder der Klasse und sehe aber trotzdem den Bedarf, auch mal in bestimmte Fördersituationen zu gehen, die nur einen Teil oder eine Gruppe betreffen.“
(IL3)

Auffällig ist, dass sich die Befragten teils kritisch in Bezug auf die als typisch sonderpädagogisch wahrgenommene Rolle äußern, weil dies „irgendwie nicht die Rolle ist, die [sie] gerne haben möchte[n]“ (PL2). In vielen Interviews grenzen sich die Befragten deutlich von einer Zuständigkeit für das Diagnostizieren mit dem „Köffchen“ (PL1) – also von klassisch testdiagnostischen Praktiken – ab.

Außerdem erfolgt eine Abgrenzung zum klassisch sonderpädagogischen Professionsverständnis im Hinblick auf die Rolle im Team-Teaching. Bevorzugt wird eine aktive Rolle im Unterricht als Klassenleitung und Fachlehrkraft, weniger ein partielles Unterstützen als „Helferin der Lehrerin“ (PL2) oder „Heizungswarmsitzer“ (PL4).

Darin spiegelt sich eine Problematik der sonderpädagogischen Rolle in integrativen Settings, die auch in anderen Studien thematisiert wird. Auffällig ist, dass diese Kritik hier aber weniger an das System oder Kolleg*innen gerichtet ist, die die eigene Expertise nicht wertschätzen oder eine entsprechende Rolle zuweisen würden. Vielmehr wird die eigene Verortung jenseits dieser Rolle, die als ‚typisch sonderpädagogisch‘ verstanden wird, in den Mittelpunkt gestellt. So grenzen die Befragten sich selbst – zum Teil explizit – über ihr Zuständigkeitsgefühl für die Gesamtgruppe von anderen Sonderpädagog*innen ab. Besonders deutlich wird dies beim Vergleich mit Kolleg*innen mit langjähriger Berufserfahrung.

„Es ist tatsächlich so, dass ich gerade so die älteren Kolleginnen, ohne denen jetzt zu nah zu treten zu wollen, dass man da schon einfach merkt, dass das Studium ein anderes war, als wir es jetzt hatten. Ich hab manchmal das Gefühl, dass diese Kolleginnen gar nicht so dieses Dilemma haben, das ich hab. Dass ich jedem Kind gerecht werden will und eigentlich jedes Kind fördern will. Und gleichzeitig will ich mit allen gemeinsam an etwas arbeiten.“ (IL4)
 „Ich bin keine Sonderpädagogin, dafür fühle ich mich zu sehr verantwortlich für alle Kinder.“ (IL9)

Als weiterer Aspekt ließ sich herausarbeiten, dass einige der interviewten Lehrkräfte z. T. eine (zu) geringe Qualifizierung im Vergleich zum klassischen sonderpädagogischen Profil bei sich selbst sehen. Dies wird durchaus unterschiedlich gedeutet. Einige der Befragten stellen den wahrgenommenen Wissensmangel in den Vordergrund und betonen, dass sie sich zwar formal als Sonderpädagog*innen bezeichnen dürfen, es aber für „nicht richtig“ (IL4) oder „anmaßen[d halten], diesen Titel tragen zu wollen“ (IL11). Eine Lehrkraft betont explizit, „Inklusionspädagogik [...], nicht Sonderpädagogik“ (IL4) studiert zu haben. Bei der Frage nach konkreten – vermeintlich fehlenden – Wissensbeständen werden eher unspezifische Inhalte thematisiert, die von einem heilpädagogischen Paradigma bzw. einem medizinischen Behindernsmodell ausgehen.

So hätte sich eine der interviewten Lehrkräfte im Studium gewünscht, „dass man über verschiedene Behinderungsbilder auch mal spricht. Und dass man auch sagt, wie [...] gehe ich damit um?“ (IL6). Andere Lehrkräfte verweisen auf förderschwerpunktspezifische Übungen/Unterrichtsangebote, zu denen sie sich mehr Vertiefung gewünscht hätten.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich auch in den Interviews, in denen explizit diese fehlenden Inhalte benannt werden, hinsichtlich der Handlungsorientierungen in der Praxis kaum konkrete Unfähigkeit oder Überforderung im Handeln herausarbeiten lassen. Vielmehr verweisen die Befragten hier auf eigene Kompetenzen und heben etwa die – der Literaturlage nach typisch sonderpädagogische – eigene diagnostische Expertise hervor: „[U]nd zwar im Sinne von wirklich zu gucken, wo steht das Kind genau? Also Grundschullehrer haben oft eine Idee und auch eine gute Einschätzung, aber wirklich nochmal dieses mit der Lupe zu gucken, woran könnte das liegen? Wo steht das Kind, was braucht es jetzt?“ (PL8)

Eine weitere bei den Befragten ausgemachte Deutung ihrer (vermeintlich) geringen sonderpädagogischen Qualifizierung relativiert den Aspekt eher grundlegend, indem er mit der Frage in Zusammenhang gesetzt wird, inwiefern ein Lehramtsstudium *überhaupt* konkretes Handlungswissen vermitteln kann. So formuliert eine Lehrkraft, sie habe „nicht erwartet, dass [sie] nach dem Studium komplett ausgebildet [sei]“ (PL5). Eine andere Lehrkraft bezweifelt, „ob die Uni da der richtige Zeitpunkt ist“ (PL1).

„weil dann ist es im echten Leben alles so viel vielfältiger und individueller, gerade in dem Bereich W&E.“ (PL1)

Zusammenfassend zeichnet sich das hybride professionelle Selbstverständnis der Interviewten („ich bin beides“) also sowohl durch Nähe als auch durch Abgrenzung zu den beiden traditionellen Rollen aus. Ausgehend von den auf unterschiedlichen Ebenen vorgenommenen Abgrenzungen zum sonderpädagogischen Profil konnten wir eine insgesamt stärkere Identifikation mit einem grundschulpädagogischen Professionsprofil herausarbeiten. Von diesem allgemeinpädagogischen Profil grenzen sich die interviewten Lehrkräfte in keiner Weise ab, sondern schildern lediglich Erweiterungen, in denen sie ihre (zusätzliche) Expertise sehen.

Die eigene Rolle und Zuständigkeit sowie auch die eigenen Kompetenzen werden nur mit einem (vermeintlich) sonderpädagogischen, nicht jedoch grundschulpädagogischen Berufsprofil explizit abgeglichen. Ausschlaggebend hierfür könnte die inhaltliche Nähe der von den Befragten herangezogenen inklusionspädagogischen Theoriebildung zum Idealbild einer Grundschullehrkraft sein – im Sinne der Zielsetzung, Unterricht für alle Kinder zu gestalten (vgl. z. B. Hecker/Lassek 2020).⁵

Neues und eigenes Profil: Der inklusionspädagogische Blick – „das, was dahinter steht“

Ausgehend von einem zunächst hybriden Verständnis scheint das herauszuarbeitende professionelle (inklusionspädagogische) Selbstverständnis also eher eine spezifische (positive) *Erweiterung* des grundschulpädagogischen Profils zu sein.

Diese Erweiterung charakterisiert sich durch traditionell sonderpädagogisch verortete Anteile, bei Beibehaltung der Adressierung der Gesamtgruppe.

Im Weiteren lässt sich dies als spezifisch inklusionspädagogische Grundhaltung herausarbeiten, die bei genauerer Betrachtung über ein hybrides Verständnis hinausgeht. Diese bildet die grundlegende Basis des Selbstverständnisses und bewegt sich weniger auf der Ebene von Zuständigkeiten, Rollen und Tätigkeiten.

Mit den Worten einer Lehrkraft: „Das ist so die Einstellung, die man vielleicht hat und die Art wie man den Unterricht macht“ (IL4). Die Tätigkeiten ähneln „von außen betrachtet“ denen einer Grundschullehrerin (und enthalten auch Anteile typisch sonderpädagogischer Tätigkeiten), aber werden „mit dem Blick einer Inklusionspädagogin“ ausgeführt (IL4).

Diese Ausrichtung ist unseres Erachtens im Sinne einer regulativen Idee auf Ebene von Einstellungen und Überzeugungen zu verorten und findet sich in nahezu allen Interviews, wenn auch mit unterschiedlicher Relevanzsetzung.

Diese Entwicklung wird eng mit der eigenen Ausbildung verknüpft: „Die, die Inklusion studiert haben, die sehen sich schon anders. Mit einer anderen Hintergrundidee einfach nochmal“ (PL1).

⁵ Weiterhin ist anzunehmen, dass auch strukturelle Aspekte einen Einfluss darauf haben, zu welchem Berufsbild sich die Lehrkräfte in welcher Weise positionieren. So haben die Befragten von Studienbeginn an einen direkten Vergleich mit Grundschullehrabsolvent*innen. Sie sind im Studium Teil dieser Gruppe in zwei ihrer drei Studienfächer und können etwa auch deren (fehlende) Handlungskompetenzen realistisch(er) einschätzen. Über ein klassisches Sonderpädagogikstudium können sie hingegen nur Vermutungen anstellen und müssen die im Vergleich

deutlich weniger Personen, die ihnen in der Praxis begegnen und überwiegend mehr Berufserfahrung haben, als Referenz nutzen. Nicht zuletzt ist die Rollenfindung als mögliche ‚Sonderpädagog*in‘ im inklusiven Schulsystem eher von unterschiedlichen Ausprägungen und auch mehr strukturellen Erwartungen geprägt als die (mindestens strukturelle wenig veränderte) Rolle der Grundschullehrkraft.

Die interviewten Lehrkräfte schildern die Verinnerlichung inklusionspädagogischer Annahmen („nicht das Kind dem System anpassen, sondern das System allen Kindern“, IL7) und grenzen sich darüber von anderen Lehrkräften ab, die „durch ihr anderes Studium so darauf getrimmt sind, dass ein Kind gewisse Sachen zu einem gewissen Zeitpunkt können muss“ (IL10).

„*„Inklusionspädagogik ist dann eher so das, was dahinter steht, was so im Hintergrund passiert. Dass ich das, was ich als Grundschullehrerin tue, mit dem Blick einer Inklusionspädagogin mache.“*
(IL4)
„Auf die Idee würde ich glaube ich nie kommen, dass es nur zwei Kinder gibt, die halt immer mal was extra brauchen. Und da finde ich blitzt das für mich schon immer sehr durch, dass ich diese Inklusionsgedanken so verinnerlicht hab, dass wir eigentlich alle irgendwie nicht gleich sind.“
(IL4)“

Als zentraler Gewinn der eigenen Professionalisierung wird also eine spezifische Haltung hervorgehoben, sich stets aufs Neue und individuell auf einzelne Schüler*innen einzustellen und zugleich ihre Zugehörigkeit zur Lerngruppe nie zu hinterfragen. Diese Erkenntnis wurde bereits an anderer Stelle dokumentiert (vgl. Korff 2015).

Aus professionstheoretischer Sicht vor dem Hintergrund der bekannten Professionslinien lässt sich dies als innovative Entwicklung andeuten, die es noch weiter zu untersuchen gilt. Einige der interviewten Lehrkräfte begreifen die Entwicklung einer solchen Haltung als hoch bedeutsamen, prägenden Moment der Professionalisierung und zentrale Grundlage des aktuellen eigenen Handelns.

Für andere scheint der – inhaltlich geteilte – inklusionspädagogische Blick eher Idealbild oder ferne Zielperspektive zu sein. Danach gälte es zwar zu streben, doch angesichts der vielfältigen Herausforderungen in der Praxis erscheint sie weniger bedeutsam, nur bedingt tragfähig und hätte auch weniger Raum im Studium einnehmen dürfen.

Mit Blick auf die Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung deutet sich hier ein hohes Potential an. Zugleich scheint diese spezifische Haltung auch mit besonderen Herausforderungen und Belastungen verbunden zu sein, wie im nächsten Abschnitt deutlich wird.

Allumfassendes Professionsprofil – „Man ist irgendwie alles“?

„Aus allen Bereichen kommen ja die Aufgaben zusammen und werden zusammengeführt.“ (IL3) – diese Worte einer Lehrkraft unterstreichen eine weitere Facette des von uns herausgearbeiteten Professionsprofils.

Diese als eigener Anspruch formulierte, zugleich aber auch von außen herangetragene Erwartung einer allumfassenden Zuständigkeit stellt sich für die Befragten als durchaus erlebte Überforderung bzw. als ein belastender Faktor heraus. So merkt die Lehrkraft weiter an, „dass es auch einfach viel ist, wenn man Inklusionspädagogin sein möchte“ und einfach „zu wenig Zeit dafür“ ist (IL3).

Eine zusätzliche Herausforderung im Kontext der auszufüllenden Aufgaben ergibt sich vor dem Hintergrund des oben erwähnten Transformationsdilemmas im Kontakt mit Kolleg*innen und ihren zum Teil hohen Erwartungshaltungen. Dabei gerät der Anspruch, einen inklusiven, allen Schüler*innen Partizipation ermöglichenden Unterricht zu gestalten, in Konflikt mit im System dominierenden Annahmen von Zuständigkeiten und unterrichtsbezogener Rollenverteilung. Hier wird eine starke Abhängigkeit von anderen beteiligten Lehrkräften deutlich: „Worauf können die sich einlassen, worauf wollen die sich einlassen? Das ist wirklich sehr unterschiedlich“ (PL2).

Zudem schildern die Befragten auch Belastungen im Kontext einer zum Teil wahrgenommenen Rolle als Innovator*in. Obwohl man „einfach Lernbegleiter“ für die Kinder sein möchte, „hat es immer so was von: ‚Ich bringe euch jetzt bei, wie Inklusion geht‘“ (IL9).

„Wenn man inklusiv arbeiten will, muss man erstmal beweisen, dass es funktioniert. Und das funktioniert nur dann, wenn die Kollegen sich entlastet fühlen. Das bedeutet, dass man sehr viel Arbeit auf sich nimmt.“
(PL8)

Die unterschiedlichen Professionshintergründe im Kollegium werden dennoch positiv bewertet und als Ziel formuliert, „dass man irgendwie voneinander lernen kann“ (IL3). Gleichzeitig wird insbesondere auch die Zusammenarbeit mit ebenfalls inklusionspädagogisch qualifizierten Kolleg*innen als gewinnbringend beschrieben, „weil ich ihr einfach Begrifflichkeiten nicht erklären muss“ (IL9).

Als zentrales Element dieser geteilten inklusionspädagogischen Perspektive deutet sich eine über die ähnlich geprägte Haltung – sich explizit für alle Kinder (in der Gruppe) zuständig zu fühlen – hinausgehende Sensibilität für bestimmte Bedarfe und zu reduzierende Barrieren an. Im Zusammenhang mit den hier beschriebenen Praktiken lässt sich dies durchaus einem klassisch sonderpädagogischen Verständnis im genaueren Blick und auch der Anwaltschaft für das einzelne Kind zuordnen.

Allerdings scheint sich dabei eine spezifische Qualität herauszukristallisieren, die sich in Verbindung mit den bislang erarbeiteten Facetten als der mögliche Kern eines neuen professionellen Selbstverständnisses andeutet: Der Blick auf das einzelne Kind und ggf. dessen spezifische Bedarfe wird verbunden mit einer kritisch-dekategorisierenden Perspektive sowie dem Anspruch, als Klassenlehrkraft für alle Kinder zuständig zu sein. Letzterer wurde auch an anderer Stelle ebenfalls sehr deutlich (vgl. Bikner-Asbahr, Bönig, Korff 2017).

6. Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse

Das Ziel der hier vorgestellten Studie bestand darin, ausgehend vom aktuellen Forschungsstand einen differenzierten Einblick in die Aufgabenfelder von inklusionspädagogisch ausgebildeten Lehrkräften in (strukturell) inklusiven Grundschulen zu erhalten. Außerdem sollte das professionelle Selbstverständnis der Befragten exploriert werden, um im Vergleich zu den in diesem Zusammenhang bisher herangezogenen sonder- und regelschulpädagogischen Professionsprofilen und -perspektiven eine Verbindung bzw. Veränderung herauszuarbeiten.

Im Folgenden sollen die zentralen Erkenntnisse nochmal zusammengefasst und deren Bedeutung diskutiert werden.

Aufgaben und Tätigkeiten

Aus der Perspektive von Lehrkräften verschiedener Professionshintergründe bildete sich ein breites und facettenreiches Bild der Aufgaben und Tätigkeiten in der schulischen (inklusive) Praxis ab.

Das Unterrichten stellt in diesem Zusammenhang zweifellos die Haupttätigkeit dar: Über alle Erhebungsteile hinweg schildern die Befragten die Übernahme von Klassenunterricht in einem oder mehreren Schulfächern. Laut Fragebogen scheinen sonder- und inklusionspädagogische Lehrkräfte seltener hauptverantwortlich für den Unterricht zu sein. Stattdessen werden mehr diagnostische Tätigkeiten übernommen. Außerhalb dieser unterschiedlichen Schwerpunktsetzung kommt es bei sonstigen Aufgabenbereichen zu großen Überschneidungen der Tätigkeiten. Diese Ergebnisse entsprechen den professionstypischen Befunden des Forschungsstandes.

Für das fokussierte Feld der Bremer Grundschulen ist jedoch bereits aus der Fragebogenerhebung und noch verstärkt aus den Interviews festzustellen, dass sich bei der Übernahme von Klassen-/Fachunterricht die Tätigkeitsprofile der verschiedenen Lehramtstypen vermehrt gleichen. Nicht zuletzt mit der besonderen Situation im W&E-Bereich lässt sich dabei auf die Bedeutsamkeit der Strukturen (etwa Doppelbesetzung, fester Teil des Kollegiums) verweisen.

Im Fragebogen schreiben Lehrkräfte aller Professionshintergründe ihrer Kompetenz im persönlich-sozialen Bereich eine zentrale Bedeutung zu. Anhand der erhobenen Daten lässt sich zwar nicht unmittelbar aufschlüsseln, wie diese aus Perspektive der Befragten in der zentralen inhaltsbezogenen Tätigkeit des Unterrichtens wirksam wird – es scheint aber beides als bedeutsam (füreinander) erachtet zu werden. Dies passt zu bisherigen Befunden (vgl. Weiß et al. 2014; Gercke 2021), die der pädagogischen Orientierung nicht nur im sonder-, sondern auch im grundschulpädagogischen Profil eine bedeutsame Rolle zusprechen.

In der Diskussion um die Tendenzen zu unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen sind zwei mögliche Einschränkungen zu erwähnen – die im Prinzip an die im Forschungsstand benannten kritischen Anfragen an andere bisherige Studien anknüpfen.

Zum einen konnte im Rahmen der Stichprobe potenziellen Kontextfaktoren neben den Studienhintergründen keine ausreichende Beachtung geschenkt werden.

Zum anderen könnte die persönliche Beurteilung bzw. Gewichtung der eigenen Tätigkeiten (bspw. als Belastung) einen nicht unerheblichen Einfluss auf eine Nennung (gehabt) haben. Die Fragebögen liefern Hinweise auf das Vorhandensein eines solchen professionsbedingten Framings, wenn etwa bestimmte Aufgaben abhängig vom Studienhintergrund als

Fördermaßnahme oder als allgemeine unterrichtsbezogene Tätigkeit eingeordnet werden. In den Interviews könnte sich dieses Phänomen durch die (Nicht-)Benennung bspw. diagnostischer Tätigkeiten andeuten.

Ganz grundlegend stellt sich die Frage, welche Tätigkeiten Lehrkräfte wann und wie benennen und was dies für deren Bedeutsamkeit aussagt. Hier fällt der Blick etwa auch auf die verhältnismäßig geringen Nennungen von Einzelgesprächen mit Schüler*innen in den Fragebögen. Mit Blick auf die Interviewergebnisse lässt sich zwar vermuten, dass diese mindestens in Teilen unter anderen Tätigkeiten (insb. im Bereich der Leistungsrückmeldung) subsumiert werden und somit in den expliziten Angaben lediglich verborgen geblieben sein könnten.

Dennoch ist der Befund womöglich auch als Hinweis auf eine insgesamt geringe Relevanz von Beziehungsgestaltung oder jedenfalls als eigenständiger Aspekt jenseits des Kontextes Leistungsrückmeldung zu deuten. Auf die Bedeutsamkeit, Angaben im Zusammenhang mit persönlicher Relevanzsetzung zu diskutieren, verweist der Umstand, dass diejenigen, die diese Aspekte explizit erwähnen, ihnen auch einen sehr hohen zeitlichen Anteil zuweisen. Mit Blick auf vorherige Befunde (z. B. Weiß et al. 2014) überrascht die geringe Anzahl an expliziten Nennungen von Einzel- sowie beziehungsorientierten Situationen insbesondere bei sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften.

Die zu diskutierende Relevanz der Rahmung eigener pädagogischer Handlungen ist ebenso wie die unterschiedliche Zuordnung und Ausgestaltung vergleichbarer oder gleich benannter Tätigkeiten in künftigen Forschungen zu berücksichtigen – sowohl bei Befragten als auch im Verständnis der Forschenden. Zudem könnten diese Aspekte auch für die allgemeine Arbeit in multiprofessionellen Teams von Bedeutung sein.

In den Interviews thematisieren die Befragten einen selbst empfundenen Professionalisierungsbedarf in „typisch“ sonder- und inklusionspädagogischen Kompetenzen wie Diagnostik, Fördern und Unterstützen. Dies findet sich in den ausgewerteten Fragebögen jedoch nicht wieder – weder in Form von bereits vorhandenen noch als auszubauende Kompetenzen. Letztere werden eher als konkrete, in der Regel persönliche Kompetenzen benannt und weniger als eine spezifische an eine bestimmte Gruppe (von Schüler*innen oder Lehrkräften) gekoppelte (externe) Expertise. Dies könnte einerseits an im Feld in hinreichendem Maße vorhandenen Kompetenzen liegen, andererseits aber auch an einer geringen Sensibilität für die notwendige Professionalisierung zum Abbau von Barrieren. Durch einen genaueren Blick in die Handlungspraxis könnten mögliche im Unterricht weiterhin bestehende Barrieren identifiziert und mit den Lehrkräften gemeinsam vor dem Hintergrund ihres Handlungsrepertoires analysiert werden.

Ferner ist zu diskutieren, welche Bedeutung Lehrkräfte Kompetenzen in diesem Bereich tatsächlich zuweisen bzw. wie sie die Bedarfe inhaltlich genau verorten. In den Interviews werden mangelnde (eigene) sonderpädagogische Kompetenzen zwar teilweise explizit, aber zugleich auch sehr allgemein benannt. Im Sinne des o. g. Framings könnte dies auch durch die in der schulischen Öffentlichkeit in Bremen geführte Diskussion im Kontext des doppelqualifizierenden Studiengangs beeinflusst sein.

Bei der Schilderung von alltäglichen Tätigkeiten zeigt sich (passend zu den Befunden der Fragebogenuntersuchung) eher keine Überforderung und zugleich die Wahrnehmung einer eigenen – besonderen – Expertise im Bereich der Diagnostik, jedoch abgegrenzt von kritisch bewerteter Statusdiagnostik. Ganz ähnlich wie im aufgearbeiteten Forschungsstand spielt in der Perspektive der doppelqualifizierten Lehrkräfte eine Orientierung an bzw. Abgrenzung

zum sonderpädagogischen Profil eine Rolle. Zugleich bleibt – ebenfalls vergleichbar dem Forschungsstand – im Konkreten unbestimmt, was die sonderpädagogische Expertise tatsächlich ausmacht, inwiefern Überschneidungen mit anderen (etwa fachdidaktischen oder allgemeinpädagogischen) Expertisen vorliegen und wie diese ggf. für inklusive Schulen angepasst werden sollten.

Die notwendige Vertiefung und Konkretisierung der Tätigkeits- und Professionsprofile sollte auch in Betracht ziehen, welche grundlegenden Kompetenzen benötigt werden (bspw. die Bewältigung von Ungewissheit in pädagogischen Situationen) sowie entlang welcher Bereiche differenzierte spezifische Expertisefelder auszumachen sind, für die einzelne Personen des multiprofessionellen Teams im Schwerpunkt qualifiziert sein können.

Die Antworten auf diese zentralen Fragen bilden eine wertvolle Grundlage zur Ableitung von Bedarfen in der Ausbildung von Lehrkräften. Diese steht vor der Herausforderung, ausgehend von bisherigen Traditionen einer regel- und sonderpädagogischen Ausbildung und Adressierung im Feld, Erkenntnisse für ein in Transformation befindliches Ziel zu entwickeln. So sind die vermeintlichen, indes unklaren bisherigen Profile immer wieder – auch in dieser Untersuchung – der Bezugspunkt, während zugleich ihre dichotome Unterteilung kritisch überwunden werden soll.

Rollen und Zuständigkeiten

Die Ergebnisse zur Rollenverteilung stimmen zunächst mit Befunden bisheriger Forschung darin überein, dass die Hauptverantwortung im Unterricht bei Grundschullehrkräften liegt. Mit Blick auf die Fragebögen zeigt sich, dass sonderpädagogische Lehrkräfte im Vergleich zu Regelpädagog*innen zwar ähnlich häufig das Unterrichten als Tätigkeit angeben, allerdings etwas seltener hauptverantwortlich tätig sind.

Dies ist stimmig zur stärkeren Gewichtung der Förderung und Unterstützung in ihrem Tätigkeitsfeld (sowie einem insgesamt breiteren Aufgabenspektrum). Einschränkend zu erwähnen ist hier eine ungünstige methodische Entscheidung im Fragebogen: Es konnten nur Rollenkonstellationen mit zwei anwesenden Lehrkräften ausgewählt werden, was die Ergebnisse an dieser Stelle durchaus verfälscht hat.

Im Fragebogen wurde die Rollenverteilung überwiegend mit den jeweiligen Ressourcen an Personal und Zeit begründet, in der Literatur wird diese vielfach mit den spezifischen Professionsprofilen begründet. In den Interviews wurden weitere Aspekte wie strukturelle und kollegiale Erwartungen der Einzelansprache und auch Herausnahme von Lernenden in ihrem zentralen Einfluss auf die Ausgestaltung der eigenen Tätigkeiten deutlich. (Vermeintlich) professionstypische Tätigkeiten sind daher nicht nur auf jeweils spezifische Kompetenzen zurückzuführen, sondern es muss stets auch der Einfluss durch Strukturen des Feldes berücksichtigt werden (vgl. auch Korff 2015).

Dass im bremischen Feld eine geteilte Verantwortung und ein eher kooperatives Verständnis von Zuständigkeiten insgesamt eine besondere Bedeutung zu haben scheint, zeigen interessanterweise auch und insbesondere die Fragebögen der in den W&E-Klassen tätigen Lehrkräfte. Gerade in diesem Setting könnten am ehesten gruppenbezogene Zuständigkeiten entlang der Differenzlinie sonderpädagogischen Förderbedarfs vermutet werden. Denn hier findet eine klare Statuierung Anwendung und keine systemische Ressourcenvergabe wie für Lernen, Sprache und Emotional-Soziale Entwicklung. Erstaunlicherweise zeigt sich jedoch gerade hier keine durchgängige Zuschreibung von festen Zuständigkeiten entlang der zwei – offiziell deklarierten – Gruppen.

Darüber hinaus liegt ein größerer Anteil an Unterrichtsverantwortung bei den sonderpädagogischen Lehrkräften. Eine ‚Flexibilisierung‘ der Zuständigkeiten in Richtung inklusiverer Strukturen scheint somit dann denkbar, wenn (oder weil?) durch den Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte als Klassen- bzw. Fachlehrkräfte bzw. gerade in der Doppelbesetzung unterschiedliche Rollenkonstellationen möglich werden.

So fällt weiterhin in den Fragebögen auf, dass Lehrkräfte beider Professionshintergründe bei der Frage nach spezifischen Zuständigkeiten für Schüler*innengruppen angaben, für bestimmte Fächer (und dann jeweils die Gesamtgruppe) verantwortlich zu sein. Dies ist trotz der geringen Zahlen bemerkenswert, da es auf eine Besonderheit des bremischen schulischen Feldes verweist, in dem Lehrkräfte mit sonderpädagogischem Studienhintergrund auch in der klassischen Einsatzform einer Grundschullehrkraft tätig sind.

In den Interviews zeigt sich, dass die interviewten Lehrkräfte diese Rolle inhaltlich schätzen – auch wenn sie in diesem Kontext die ressourcenbezogene Problematik einer durchgängigen Alleinverantwortung für eine Klasse (anstelle einer Doppelbesetzung) anmahnen. Auch einige Lehrkräfte mit dem Studienhintergrund Grundschule im Fragebogen teilten diese Sichtweise.

“ „Wenn ich Deutsch unterrichte, unterrichte ich für alle Kinder, also für die Regelschüler und für die Kinder mit Förderbedarf gleichermaßen. Ich bereite in Deutsch alles vor und die anderen Kolleginnen unterstützen mich dann, wenn ich Deutsch unterrichte und umgekehrt. Das heißt jeder weiß genau, er ist für sein Fach verantwortlich.“
(IL7)

Auch hier zeigt sich, dass nicht ausschließlich die professionsspezifischen/-typischen Kompetenzen von Bedeutung sind, sondern vielmehr die Strukturen im Feld zu Wechselwirkungen und Möglichkeitsräumen führen. Diese sind

forschungsmethodisch gerade in ihrer starken Abhängigkeit von Teamstrukturen und konkreten (Unterrichts-)Organisationsformen jedoch nur schwierig zu erfassen.

Mit Blick auf die Schüler*innen kann aber auch konstatiert werden, dass flexiblere Zuständigkeiten zwar auf eine Entwicklung hin zu inklusiveren Strukturen hinweisen, sich aber zeigt: *Wenn* Lehrkräfte Zuständigkeiten für bestimmte Kinder angeben (was insbesondere bei Grundschullehrkräften häufig nicht erfolgte), dann ist die Differenzlinie Förderbedarf ebenso wie bei der Aufschlüsselung von Differenzierungsniveaus durchaus relevant.

In diesem Kontext ist erneut auf die Individualität der Wahrnehmung und Bedeutung von Begrifflichkeiten und Praktiken hinzuweisen. Insbesondere in den Interviews finden sich Hinweise darauf, dass eine empfundene Zuständigkeit für einzelne Schüler*innen nicht unbedingt zu einer entsprechenden Rollenverteilung im Unterricht führt. Auch geben die Ergebnisse zum Selbstverständnis inklusionspädagogischer Lehrkräfte Grund zur Annahme, dass eine (empfundene) Zuständigkeit für einzelne Kinder nicht unbedingt einer Zuständigkeit für die Gesamtgruppe entgegenstehen muss.

Vielmehr wird diese im Sinne der oben beschriebenen Sensibilität für eine Gestaltung des Gesamtsettings unter explizitem Einbezug bestimmter Bedarfe und zu reduzierender Barrieren erweitert. Hier deutet sich auch ein flexibles Verständnis an, welche Schüler*innen mit diesem sensibilisierten Blick bedacht werden.

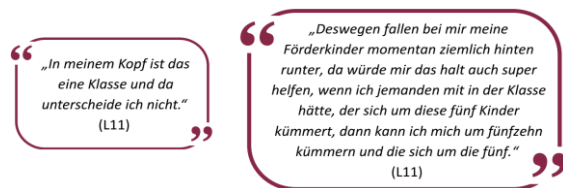
Jedoch: Während sich eine Zwei-Gruppen-Theorie in der expliziten Benennung der eigenen Zuständigkeit weniger abbilden ließ, konnte über Beschreibungen der inhaltlichen Ausgestaltung von Unterricht und Differenzierung zugleich ein stetiger Rückgriff auf gruppenbezogene Kategorisierungen gerade auch im Kontext sonderpädagogischer Förderbedarfe herausgearbeitet werden. Hinweise darauf gaben

beispielsweise die allgemeine Herangehensweise über verschiedene festgelegte Niveaustufen sowohl in der Wochenplanarbeit als auch in der Arbeit mit (verschiedenen) Lehrwerken, bei denen zudem teilweise zwischen den ‚normalen‘ und ‚besonderen‘ Niveaustufen unterschieden wurde. Scheinbare Widersprüchlichkeiten dieser Art bilden den Fokus einer Anschlussforschung (siehe unten; vgl. Telscher in Vorbereitung).

Es wird deutlich, dass das Feld der inklusiven Schule als sich in Entwicklung befindliches System in großen Teilen noch entlang der klassischen Professionslinien und Zwei-Gruppen-Theorien organisiert ist. Dies stellt das beschriebene komplexe und innovative professionelle Selbstverständnis vor enorme Herausforderungen: Teilweise scheint eine stärker flexibilisierte Perspektive insgesamt noch so diskrepant zur schulischen Realität, sodass es zu Unsicherheiten sowie Ambivalenzen bezüglich des eigenen Aufgabenprofils und Zuständigkeiten kommt.

Ursächlich hierfür scheinen insbesondere Rahmenbedingungen und kollegiale Erwartungshaltungen entlang der Kategorien sonderpädagogischen Förderbedarfs. So ist zu erklären, dass die Handlungspraxis sowie die übernommenen Rollen und Zuständigkeiten stark durch (Rollen-)Erwartungen und bestehende Strukturen in Schulen geprägt werden und auch die eigene inklusive Haltung als regulative Idee nicht durchgängig verfolgt werden kann. Dies ist etwa dann der Fall, wenn das klar geäußerte Gefühl von Zuständigkeit für Kinder mit zugewiesenem Förderbedarf oder gewählte kategorisierende Formulierungen (W&E-Kinder, ...) nicht weiter eingeordnet bzw. in Relation zur zuvor geschilderten inklusiven Haltung gesetzt werden.

Diskrepanzen wie diese verdeutlichen, dass die verschiedenen Wissens Ebenen und -bestände der Lehrkräfte (hinsichtlich ihrer eigenen Überzeugungen einerseits und ihrer Handlungspraxis andererseits) genauer zu untersuchen und dabei unbedingt in ihrem durchaus ambivalenten Verhältnis zueinander zu rekonstruieren sind (vertiefend dazu auch Michel, Telscher & Korff 2021; Korff & Telscher 2020; Telscher in Vorbereitung).



Professionelles Selbstverständnis inklusionspädagogisch qualifizierter Lehrkräfte

Wie oben dargelegt, ist das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften mit Doppelqualifikation nicht nur *hybrid*, sondern vielmehr vielschichtig aufgebaut und ebenso von Vernetzungen wie Widersprüchlichkeiten durchzogen. Das herausgearbeitete professionelle Selbstverständnis der im Rahmen dieser Studie befragten Inklusionspädagog*innen kristallisiert sich dabei aber im Kern um den Anspruch, Unterricht anzubieten, der allen Schüler*innen Partizipation ermöglicht.

Damit einhergehend fokussiert es gleichermaßen auf das einzelne Kind und (den Abbau) mögliche(r) Barrieren sowie auf den Gesamtunterricht der Gruppe. Zudem sind diese – zumindest auf der expliziten Ebene – mit einer kritischen Perspektive auf kategoriale Zugänge zur Ordnung eben jener Bedürfnisse und Zuständigkeiten verbunden.

Mit Blick auf die bisherigen Professionsprofile scheint es sich also wie dargestellt um eine facettenreiche Erweiterung des grundschulpädagogischen Selbstverständnisses zu handeln. Auch wenn der Bezug zum traditionell sonder-

pädagogischen Profil vordergründig durch Abgrenzung erfolgt, sind mit einem u. a. genaueren diagnostischen Blick dennoch auch typisch sonderpädagogische Elemente in dieser Erweiterung zu erkennen. In Verbindung mit der Grundorientierung eines grundschulpädagogischen Verständnisses lassen sie sich bei genauerer Analyse aber vor allem als Sensibilität für bestimmte Bedarfe und zu reduzierende Barrieren einzelner Kinder in der Adressierung der Gesamtgruppe einordnen.

In weiteren Forschungsarbeiten ist die vielfach beschriebene Differenz der Blicke (Arndt & Werning 2016) bzw. insbesondere auch die Verortung inklusionsorientiert professionalisierter Lehrkräfte im Verhältnis zu den bisher herausgearbeiteten Polen (*sonderpädagogischer*) *Blick auf das einzelne Kind* und (*regelschulpädagogischer*) *Blick auf das Curriculum* noch genauer in den Fokus zu rücken.

Hier lassen sich die Ergebnisse unserer Studie vorsichtig dahingehend deuten, dass sich die unterschiedlichen Sichtweisen, die typischerweise Grund- und Sonderschulpädagog*innen zugeschrieben werden (*to see the forest* vs. *to see the trees*, vgl. Murawski 2009, S. 41, zit. n. Arndt & Werning 2016), durchaus in einem inklusionspädagogischen professionellen Selbstverständnis vereinen können. Wie diese Verbindung auch im Sinne multiprofessioneller Teams ausgestaltet werden kann, ist nicht zuletzt deswegen relevant, weil die (vermeintlich) gegensätzlichen Perspektiven bislang in der Literatur einerseits als Konfliktpotential sowie andererseits als Motor für Schulentwicklung thematisiert werden (Conderman 2011; Skidmore 1999; zit. n. Arndt & Werning 2016).

Völlig ungeklärt und auch in dieser Studie nicht in den Blick genommen ist im Übrigen, wie die Überschneidungen, Abgrenzungen und gegenseitigen Ergänzungen mit Blick auf andere Berufsgruppen im multiprofessionellen Team aussehen. Dies wäre im Sinne einer wirklich inklusiven Lehrer*innenbildung konzeptionell mitzudenken und die Befassung mit eben jenen anderen Professionsprofilen auch in das Studium einzubinden.

7. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Untersuchung bietet erste Einblicke in mögliche neue Professionsprofile in einem strukturell inklusiven Praxisfeld. Die Befunde legen nahe, dass die interviewten Absolvent*innen des doppelqualifizierenden Studiengangs sich – ähnlich wie in anderen Erhebungen solche des sonderpädagogischen Lehramtes – vorrangig über ihre spezifische Haltung und ihr Menschenbild positionieren, das unter anderem einen besonderen Fokus auf verbleibende Ausgrenzungen und Barrieren legt. Was allerdings zu entfallen scheint, ist der starke Fokus auf das „Mandat für das (besondere) Kind“. Dies scheint vielmehr ersetzt durch ein Mandat für die konsequente Beachtung der Vielfalt (aller einzelnen Kinder) der Gruppe, was im Anspruch einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung von hohem Potential sein könnte.

Weil dabei nicht zuletzt auch deren Strukturabhängigkeit in einem in Transformation befindlichen System deutlich wird, müssen zukünftige Entwicklungen nicht nur vom empirischen Status-Quo ausgehen, sondern auch konzeptionell die ggf. unterschiedlichen notwendigen Kompetenzen und Schwerpunktsetzungen herausarbeiten. Nur dann kann Lehrer*innenbildung entsprechende zukunftsorientierte Angebote machen und diese auch transparent in (ggf. strukturell neu aufzustellenden) Profilen verorten.

Zentral bleiben die Fragen danach, wie ein ‚Grundlagenanteil‘ gefüllt wäre, der im Studium für alle Lehrkräfte relevant ist, und was und in welcher Form Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen sein können. Dies gilt unseres Erachtens. für unterschiedliche fachdidaktische Kenntnisse im Verhältnis zu grundlegenden Kenntnissen der Lehr-/Lernorganisation ebenso wie in Bezug auf mögliche (besondere) Unterstützungsbedarfe. Für letztere fordern die GEW-Leitlinien, „dass alle Lehrerinnen und Lehrer eine umfassende pädagogische Qualifizierung für eine inklusive Schule erwerben und es zusätzlich die Möglichkeit gibt, eine vertiefende inklusionspädagogische Qualifizierung in spezifischen Entwicklungsbereichen, Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache oder Familiensprachen alternativ zu einem Unterrichtsfach bzw. Lernbereich zu erwerben“ (GEW 2017, 6).

Neben inhaltlichen Klärungen ergeben sich auch strukturelle Fragen danach, ab wann und in welchem Umfang Schwerpunktsetzungen erfolgen sollen und wie es gelingen kann, diese wiederum miteinander zu vernetzen sowie in Beziehung zu gemeinsamen Grundlagen- bzw. Querschnittsthemen zu setzen. Denn Spezialisierungen sind dann Teil eines – wie einleitend bereits erwähnten – „phasenübergreifende[n] Spiralcurriculum[s], in dem alle Fachdisziplinen und Beteiligten gemeinsam, aufeinander aufbauend und ergänzend [begleitet und gefördert werden]“ (GEW 2017, 14).

Auch dies – die Kohärenz und Vernetzung verschiedener Studienanteile – ist keine neue, aber eine bisher nur in Teilen gelöste Aufgabe der Lehrer*innenbildung.

Wenn man von den Ergebnissen dieser Untersuchung und auch der Forschungslage ausgeht, ergeben sich relativ klar geteilte Grundlagen, denn (differenziertes) Unterrichten wurde für alle Beteiligten als Kerntätigkeit und (mindestens für die Grundschule) persönliche bzw. so-

ziale Kompetenzen im Sinne von Beziehungsorientierung als ein zentraler Aspekt herausgearbeitet.

Zu diskutieren bleibt die Verbindung der beiden Bereiche. Ob und wie den beziehungsorientierten Aspekten tatsächlich Raum gegeben wird in der Kerntätigkeit des Unterrichtens blieb in unserer Untersuchung noch offen, ebenso die Frage, in welchem Ausmaß gerade die beziehungsorientierten Aspekte professionalisiert sind.

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

Übereinstimmend mit dem Forschungsstand wurde in der Untersuchung ganz deutlich, dass das, was von den Befragten als „Haltung“ diskutiert wird, ein zentraler Dreh- und Angelpunkt zu sein scheint.

Theoretisch-konzeptionell und auch empirisch wäre allerdings als Professionalisierungselement noch genauer zu fassen, was etwa in den GEW Leitlinien „als eine Perspektive der diskriminierungskritischen Bewusstmachung von Differenz- und Ungleichheitsstrukturen sowie deren kritisch-emanzipatorischer Reflexion und Veränderung mit dem Fokus auf Anerkennung und Gerechtigkeit“ (GEW 2017, 15) benannt wird. Das gilt insbesondere, wenn damit auch verbunden sein soll, im konkreten Handeln „Barrieren der Teilhabe an Bildungsprozessen zu erkennen, um diese abbauen zu können“ (GEW 2017, 15).

Nach Wahrnehmung der Befragten ist bei ihnen explizit eine durch ein inklusionspädagogisch orientiertes Studium geprägte (eigene) Idealvorstellung als Haltung fest verankert. Die Bezeichnung eines hybriden Selbstverständnisses, die durch Bezug auf sonder- und regelschulpädagogische Perspektiven hier herangezogen werden könnte, greift dabei u. E., wie dargelegt, deutlich zu kurz. Vielmehr scheint es so, als dass die unterschiedlichen Professionsperspektiven durch die herausgearbeitete inklusionsorientierte Haltung spezifisch und über die beiden Einzelperspektiven hinausgehend miteinander vernetzt werden. Dieser „Blick der Inklusionspädagogin“ bietet ein hohes Potential, gerät allerdings in Widersprüche und dies nicht nur mit äußeren Strukturen, sondern auch zum eigenen Handeln und Sprechen.

Vor diesem Hintergrund identifizierten wir oben wiederum die Reflexion als zentralen Dreh- und Angelpunkt, damit (angehende) Lehrkräfte Handlungskompetenzen kohärent zu eigenen Orientierungen weiterentwickeln und „[...] dazu befähigt [werden], gesellschaftliche Widersprüche und Anforderungen an die Professionelle Tätigkeit von Lehrer*innen und die Institution Schule kritisch-konstruktiv reflektieren zu können und ihre berufliche Praxis entsprechend zu entwickeln“ (GEW 2017, 13).

Dazu zählt aber eben auch eine „[k]ritische Selbstreflexion über das eigene pädagogische Handeln und die eigene Rolle“ (ebd.).

Der qualitative Zugang unter Einbezug von Rekonstruktionen möglicher Hintergründe und Zusammenhänge des Selbstverständnisses mit der Position im Feld und dem Studienhintergrund hat interessante Ergebnisse mit Blick auf ein potentiell neues Selbstverständnis hervor gebracht.

Zugleich verweisen sie auf die Komplexität des Feldes, der Anforderungen und der Aushandlungsprozesse von Professionellen in einem (System im) Transformationsprozess.

Ausgehend von den Ergebnissen muss sich eine zukunftsorientierte Lehrer*innenbildung also unter anderem der Frage stellen, wie sie auf ein Handeln in unsicheren Situationen *und* widersprüchlichen Systemen vorbereiten kann. Die kritische Reflexion auch eigener Praktiken im Abgleich zur eigenen Haltung ist dabei unumgänglich.

Ein genauerer Einblick in die Entwicklung neuer Rollenbilder im Transformationsdilemma kann hierfür möglicherweise eine Rahmung bieten, um pragmatische Lösungen und innovative Perspektiven in einer für die Lehrkraft leistbaren und für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung produktiven Weise miteinander zu verhandeln.

Literatur

- Arndt, A-K; Werning, R. (2016): Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 607-623.
- Badstieber, B.; Amrhein, B. (2016): Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In: Moser, V.; Lütje-Klose, B. (Hrsg.): Schulische Inklusion. 62. Beiheft zu Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 175-189.
- Bikner-Asbahr, A.; Bönig, D.; Korff, N. (2017). Inklusive Lernumgebungen im Praxissemester: Gemeinsam lehrt und lernt es sich reflexiver. In C. Selzer, S. Hußmann, C. Hößle, C. Knipping & K. Lengnink (Hrsg.), Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen – Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung (S. 107–128). Münster: Waxmann.
- Brügelmann, H. (2016): Braucht die inklusive Schule wirklich »sonderpädagogische Fachkompetenz«? In: Grundschule aktuell, H. 135, 2.
- BMBF (2016) Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“: <https://www.qualifizierung-inklusion.de/>
- Crantz, S. (2019): Co-Teaching an Bremer Grundschulen. Eine empirische Untersuchung zu Aufgaben- und Rollenverteilungen zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Grundschullehrkräften. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Universität Bremen, FB 12 (Betreuung N. Korff)
- Gercke, M. (2021): Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Hecker, U.; Lassek, M. (2020): „Allen Kindern gerecht werden“. Fördern als Kernauftrag der Schule. In: Hecker, U.; Lassek, M.; Ramseger, J. (Hrsg): Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 151. Frankfurt am Main: Grundschulverband. S. 204-219.
- Heinrich, M.; Urban, M.; Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H.; Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster und Berlin: Waxmann, S. 69-134.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2017): Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung. Online unter: www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/2017_Leitlinien_Lebi_2017-web.pdf
- Idel, S.; Korff, N.; Mettin, C. (2022): Expertise Inklusion 2022. Bremen: Senatorin für Kinder und Bildung. Online unter: www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Expertise_Inklusion_v8.pdf
- Idel, S.; Korff, N. (2022): ‚Inklusive Interprofessionalität‘ als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen. In: Serke, Björn; Streese, Bettina: Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinhardt, S. 108-117.
- Kultusministerkonferenz (KMK); Hochschulkonferenz (HRK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulkonferenz und Kultusministerkonferenz. Online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Korff, N.; Telscher, M. (2020): Berufsbilder im Wandel!? Erkenntnisse und Überlegungen zur Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: Hecker, Ulrich; Lassek, Maresi; Ramseger, Jörg (Hrsg): Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 151. Frankfurt am Main: Grundschulverband. S. 261-272.

- Korff, N. (2015). Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen. In: Basiswissen Grundschule, Band 31 Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Korff, N. (2016): „...und dann kommst du aber in eine Klasse, die gewohnt ist nur Arbeitsblätter zu bearbeiten.“ Herausforderungen der Lehrer*innenbildung für inklusiven Unterricht. In: Steinweg, Anne Susanne (Hrsg.): Mathematikdidaktik Grundschule – Band 6: Inklusiver Mathematikunterricht – Mathematiklernen in ausgewählten Förderschwerpunkten (Tagungsband des Arbeitskreises Grundschule der GDM). Bamberg: University of Bamberg Press (UBP), S. 25–40.
- Korff, N.; Neumann, Ph. (2021): Unterricht und Inklusion. In: Hascher, T.; Helsper, W.; Idel, T.-S. (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung* (erweiterte Neuauflage). Wiesbaden: Springer VS. o.S. Online unter: <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-658-24734-8#editorsandaffiliations>
- Kottmann, B. (2018): »Ich sehe mich eher als Lehrerin für alle ...« – Ergebnisse der Befragung von Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs »Integrierte Sonderpädagogik« in Bielefeld. In: Miller, S.; Holler-Nowitzki, B.; Kottman, B.; Lesemann, S.; Letmathe-Henke, B.; Meyer, N.; Schroeder, R.; Velten, K. (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 22. Wiesbaden: Springer VS, S. 138-144.
- Maaz, K. et al. (2019). *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Waxman Verlag: Münster New York.
- Michel, S.; Telscher, M.; Korff, N. (2021). „Ich bin ein Hybrid.“ Eine explorative Interviewstudie zur Professionalisierung im Studiengang Inklusive Pädagogik. In: Böhme, N.; Dreer, B.; Hahn, H.; Heinicke, S.; Mannhaupt, G.; Tänzer, S. (Hrsg.): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Wiesbaden: Springer VS., S. 409-415
- Murawski, W. (2009): Collaborative Teaching in Secondary Schools. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rothe, A. (2019): Professionalität und Biografie. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. In: Betz, T.; Cloos, P. (Hrsg.): Kindheitspädagogische Beiträge. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Telscher, M. (in Vorbereitung): Zum Verhältnis beruflicher Selbstbilder und Handlungspraxis von Lehrkräften [Promotionsvorhaben, Universität Bremen].
- Weiß, S.; Kollmannsberger, M.; Kiel, E. (2014): Was sollen Lehrerinnen und Lehrer im Förderschwerpunkt Lernen können? Ein Anforderungsprofil aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Heft 4, S. 305– 317.

Herausgeberinnen

Mira Telscher & Natascha Korff

Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Inklusive Pädagogik

Universität Bremen

Kurzfassung des Projektberichtes mit Stand Januar 2026

Kontakt:

nkorff@uni-bremen.de

mtelscher@uni-bremen.de