

Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien

Conny Melzer, Clemens Hillenbrand, David Sprenger & Thomas Hennemann

1 Anlass, Bedeutung, Aktualität

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung 2009 sind zahlreiche politische Aktivitäten zur Verwirklichung inklusiver Bildung (UN-BRK 2006, Art. 24; KMK 2011) zu beobachten (vgl. Schwerpunktkapitel des Nationalen Bildungsberichts 2014). Die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte bildet eine entscheidende Gelingensbedingung, wie durch Expertisen (Döbert/Weishaupt 2013) und die Nationale Konferenz 2013 „Inklusion professionell gestalten“ hervorgehoben wurde. Der Auf- und Ausbau inklusiver Bildungssysteme stellt neue Aufgaben für die Lehrkräfte aller Schularten und -formen (Forlin et al. 2008; Lindsay 2007) und die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen benötigen. Die European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education (EA 2011, S. 7) benennt in Anlehnung an den World Report on Disabilities (WHO 2011, S. 222) drei Kernkompetenzen für inklusive Bildung:

- Attitudes (Einstellungen, Haltungen)
- Knowledge (Wissen)
- Skills (Fertigkeiten, Handlungsmöglichkeiten).

Obleich alle drei Kernkompetenzen gleichbedeutend einzuschätzen sind, überwiegen derzeit sowohl international und als auch im deutschsprachigen Raum Forschungen zu Attitudes (Hillenbrand et al. 2013, S. 51; Swanson, Gehrke/Cocchiarella 2013, S. 205). Deren Veränderung erweist sich als anspruchsvolle Aufgabe mit gemischten Ergebnissen (z.B. Kopp 2009; Male 2011). Besorgnisse der Lehrkräfte bleiben aufgrund der Unsicherheiten im Bereich von Knowledge und Skills sowie fehlender Unterstützung bestehen: „Teachers are generally fearful of inclusion because of their lack of knowledge or fear of little support“ (Wilkins/Nietfield 2004, S. 116; vgl. Gökdere 2012, S. 2804). Die Professionalisierung muss das Wissen und Können von Lehrkräften stärken, das zur Bewältigung von Aufgaben innerhalb inklusiver Bildung hilfreich ist. Dieser Beitrag untersucht mittels eines systematischen Reviews des internationalen empirischen Forschungsstands die Aufgaben von Lehrkräften allgemeiner Schulen *und* von sonderpädagogischen Fachkräften in inklusiven Bildungssystemen.

2 Forschungsstand

Relevante Lehreraufgaben werden national in zwei empirischen Forschungssträngen ermittelt: a) allgemeine Aufgabenbeschreibungen für Lehrkräfte *aller* Schularten ohne Bezug zu inklusiven Bildungssystemen, b) Aufgabenbeschreibungen für sonderpädagogische Lehrkräfte und Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit Bezug zur inklusiven Bildung. Siehe dazu die folgende Übersicht:

a) allgemeine Aufgabenbeschreibung für Lehrkräfte aller Schularten (keine Berücksichtigung von integrativen oder inklusiven Settings)

Seit den 1960er Jahren wurden zahlreiche Zeitbudgeterhebungen (u.a. Knight Wegenstein 1973; Landert et al. 1999; Mummert und Partner 1999; Schaar-schmidt et al. 2007) durchgeführt, die in erster Linie das Ziel haben, die Arbeitszeit einzelner Tätigkeiten (Aufgaben der Lehrkräfte) zu erfassen. Im Folgenden werden die fünf größten Studien aufgeführt. Insgesamt differieren die Ergebnisse stark, jedoch wird das Unterrichten durchgängig als häufigste und zeitintensivste Aufgabe identifiziert.

Quelle: Knight/Wegenstein 1973

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ (Zeitbudgeterhebung)

Stichprobe:

N=9.129 (Lehrkräfte verschiedene Schulformen)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Selbstbeobachtung (Beobachtungsprotokolle)

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

- Es gibt Unterschiede in den Tätigkeitsfeldern, dem Tätigkeitsort (Schule oder zu Hause) und der Arbeitszeit zwischen den verschiedenen Lehr-räm-tern (S. 45).
- Höhere Arbeitszeit bei Lehrkräften an Sonderschulen im Vergleich zu Lehrkräften an allgemeinen Schulen (Grund-, Haupt- und Realschule) in vielen Bundesländern (S. 26).

Quelle: Landert et al. 1999 (Schweiz)

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ (Zeitbudgeterhebung)

Stichprobe:

N=2.573 (Lehrkräfte, keine Unterscheidung der Schulform)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Kurzinterview, Fragebogen, Selbstbeobachtung (Beobachtungsprotokolle)

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Erhobene Tätigkeitsbereiche (S. 19), die Prozentzahlen geben den Anteil an der jährlichen Gesamtarbeitszeit an (S. 37f.):

- Unterrichtszeit (50%)
- Unterrichtsvor- und -nachbereitung (23%)
- Unterrichtsplanungen (11%)
- administrative Aufgaben (5%)
- Betreuung und Beratung (3% der Gesamtarbeitszeit mit zugleich hoher Belastungsempfindung)
- Weiterbildung (4%)
- Gemeinschaftsaufgaben (4%)

Quelle: Mummert & Partner 1999 (NRW)

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ (Zeitbudgeterhebung)

Stichprobe:

N=6.059 (Lehrkräfte aller Schulformen)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Schätzverfahren seltener Aufgaben, Selbstbeobachtung (Beobachtungsprotokolle und teilweise elektronische Erfassung)

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Erhobene Aufgabenfelder

- Unterricht
- Unterrichtsbezogene Aufgaben
- außerunterrichtliche Aufgaben
- Entwicklungs- und Koordinierungsaufgaben
- Verwaltungs- und Führungsaufgaben
- Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung

Keine Einflüsse auf die Arbeitszeit in Bezug auf Schulgröße, Stadt oder Land bzw. Anteil an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (S. 57).

Einflüsse auf die Arbeitszeit: Alter (in den Anfangsjahren mehr) (S. 63), Einsatz an mehreren Schulen (höhere Belastung) (S. 64), Einsatz in Parallelklassen (deutliche Entlastung) (S. 65).

„Nahezu 2/3 der erfaßten Arbeitszeit [sind] nicht klar definiert“ (S. 73).

Quelle: Scharschmidt et al. 2007 (NRW)

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ (Zeitbudgeterhebung)

Stichprobe:

N=4.181 (Lehrkräfte aller Schularten)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Fragebogen zur Einschätzung des wöchentlichen Zeitbedarfs (IST und SOLL im Vergleich)

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

- das Unterrichten als häufigster Aufgabenbereich (S. 19)
- kaum Unterschiede zwischen den Schulformen (S. 22)
- große Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulfächern (S. 25)

Quelle: Weiß, Kollmannsberger & Kiel 2013

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, qualitativ

Stichprobe:

N=220 (Lehrkräfte aller Schularten)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Gruppendiskussionen

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

- Gegenüberstellung der Kompetenzbereiche von Lehrkräften der allgemeinen Schule und von sonderpädagogischen Lehrkräften
- Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen verfügen über mehr Handlungsspielräume (S. 181f.)
- scheinbar unterschiedliches Verständnis von Fachwissen zwischen den Professionen: Fachwissen und fachdidaktisches Wissen vs. pädagogisches und psychologisches Wissen (S. 181f.)

b) Aufgabenbeschreibungen für sonderpädagogische Lehrkräfte und Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit Bezug zu inklusiven Bildungssystemen

Die Integrationsdiskussion in Deutschland in den 1990er Jahren geht von einem veränderten Tätigkeitsfeld sonderpädagogischer Lehrkräfte aus (Benkman 2001; Reiser 1996; Wocken 1996). Neben praktischen Erfahrungsberichten (z.B. Sander 1991; Knaus 1997) liegen lediglich vier Studien und ein Review vor, die das Aufgabenspektrum von in der Integration tätigen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im deutschsprachigen Raum beleuchten. Ein Review (Moser et al. 2011) und zwei Studien (Reiser 2001; Melzer/Hillenbrand 2015) beziehen sich nur auf die Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften. Zwei Studien (Franzkowiak 2012; Werner/Quindt 2014) befragen beide Zielgruppen und bestimmen gemeinsame Aufgabenbereiche, die sich hauptsächlich in der Gewichtung von Kooperation und Beratung als eher sonderpädagogische Aufgaben unterscheiden. Grundsätzlich äh-

neln sich die Aufgabenbereiche in den quantitativen und qualitativen Studien. Angesichts der geringen Anzahl von Studien fehlt es an einer Absicherung der Befundlage.

Quelle: Reiser 2001

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, qualitativ

Stichprobe:

N=6 (je 3 sonderpädagogische Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die an allgemeinen Schulen die Integration unterstützen)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Experteninterview

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Identifikation von elf Aufgabenbereichen (S. 480 und S. 484)

- Strukturierung des Unterstützungsprozesses
- Hilfe- und Förderplan protokollieren
- Besprechungen zum Förder- und Hilfeplan durchführen
- Aufträge vermitteln
- Kontakte vermitteln
- Diagnostik
- Beratung
- Trainings (zum Arbeitsverhalten, Selbstwertgefühl, zur Motivation)
- Verhaltensmodifikation
- Lernunterstützung
- Konkrete Hilfestellungen für das Kind, die es zur Teilnahme am Unterricht befähigt.

Quelle: Moser, Schäfer & Redlich 2011

Art der Veröffentlichung:

Literaturreview

Stichprobe:

deutschsprachige Literatur (1990-2007)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Textanalyse

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Identifikation von sieben Aufgabenbereichen (Moser 2013: 138)

- Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik
- Beratungs- und Organisationskompetenz
- Lern- und Entwicklungsförderung
- Binnendifferenzierte Unterrichtung
- Behinderungsspezifische Kommunikation

- Interdisziplinäre Kooperation
- Förderung des sozialen Lernens

Quelle: Franzkowiak 2012

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ

Stichprobe:

N=21 (Lehrkräfte der allgemeinen Schule)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Onlinefragebogen

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Acht gemeinsame Aufgabenbereiche von Lehrkräften der allgemeinen Schule und sonderpädagogischen Lehrkräften (S. 15):

- z.B. gemeinsames Wirken an Schulkonzepten zur Inklusion, Unterrichten in heterogenen Lerngruppen, Entwicklung von Fördermaßnahmen oder Mitwirkung an außerschulischer Netzwerkarbeit

Aufgaben, die Lehrkräfte der allgemeinen Schule von sonderpädagogischen Lehrkräften erwarten (S. 16):

- Beratung
- Bereitstellung geeigneter sonderpädagogischer Lernmaterialien
- umfassende Diagnostik zur Erfassung des Lernstands

Quelle: Werner & Quindt 2014

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ und Qualitativ

Stichprobe:

N=2 (Grund- und Förderschullehrkraft der ersten Klasse einer Grundschule)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Analyse der Dokumentationen von Lehrkräften (Klassenbuch und Protokolle)

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

In der Analyse werden 27 Tätigkeiten in sieben Aufgabenbereichen unterschieden (S. 464f.):

- Unterricht, Vermittlung, Förderung, lernprozessbegleitende Diagnostik (73,51% der Arbeitszeit)
- Planung, Organisation und Beratung im Kernteam (9,86% der Arbeitszeit)
- Kooperation mit verschiedenen Institutionen (z.B. interne und externe Hospitationen) (6,01% der Arbeitszeit)
- Beratung von und mit Kollegen (3,61% der Arbeitszeit)
- Professionalisierung (2,67% der Arbeitszeit)

- außerunterrichtliche Aktivitäten (2,43% der Arbeitszeit)
- Elternarbeit (2,41% der Arbeitszeit)

Unterschiede bestehen in der Anzahl der unterrichteten Stunden und der Kooperation. Die übrigen Aufgabenbereiche werden gemeinsam und gleich häufig bewältigt.

Quelle: Melzer & Hillenbrand 2015

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ

Stichprobe:

$N=1.061$ (sonderpädagogische Lehrkräfte in allgemeinen Schulen und in Förderschulen)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Fragebogen

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Es werden 42 Aufgaben in 8 Aufgabenbereichen beschrieben (S. 233):

- (außerschulische) Kooperation
- Beratung (von Kollegen)
- Spezifische Förderung
- Unterstützung im Unterricht
- Diagnostik
- Unterrichten
- gemeinsame Aufgaben
- administrative Aufgaben

Lediglich zwei Studien mit einer Stichprobe von $N=23$ nehmen einen Vergleich von Aufgaben der Lehrkräfte der allgemeinen Schule und Sonderpädagogen in der inklusiven Bildung vor. Daher kann die empirische Datenbasis im Hinblick auf diesen Vergleich als ungenügend bewertet werden. Durch ein systematisches Review analog zu einer früheren Studie, die sich auf sonderpädagogische Lehrkräfte beschränkt (Melzer/Hillenbrand 2013), werden internationale Studien ausgewertet, die sowohl Lehrkräfte der allgemeinen Schule als auch sonderpädagogische Lehrkräfte erfassen, um die Erkenntnisse zu den Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen zu erweitern und zu differenzieren.

3 Fragestellungen

Das systematische Review basiert auf internationalen Studien, die Aufgaben von Lehrkräften der allgemeinen Schule und sonderpädagogischen Lehrkräf-

ten in inklusiven Bildungssystemen empirisch erheben. Folgende Fragestellungen liegen dem Review zugrunde:

- Welche Aufgabenbereiche werden für Lehrkräfte der allgemeinen Schule und für sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen beschrieben?
- Welche Aufgabenbereiche überschneiden sich und welche lassen sich empirisch einer Gruppe von Lehrkräften zuordnen?

4 Methode

Dieses Review folgt dem methodischen Ansatz systematischer Literaturreviews (Bortz/Döring 2006, S. 360f.; Melzer 2015): Bei der Suche werden Schlagwörter systematisch variiert und gefundene Treffer auf ihre Passung geprüft (Details bei den Autoren). Dabei liegen der Auswahl relevanter Studien folgende Kriterien zugrunde:

- Es werden die Ergebnisse qualitativer und quantitativer Studien berücksichtigt.
- Zielgruppe der Studien sind Lehrkräfte der allgemeinen Schule und sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Bildungssettings im Schulsystem.
- Es werden Aufgaben von Lehrkräften der allgemeinen Schule bzw. von sonderpädagogischen Fachkräften in inklusiven Bildungssettings identifiziert.

Tabelle 1: Treffer zu den Suchbegriffen in beiden Datenbanken

Schlagwörter		duties	tasks	responsibilities	role
	Datenbanken				
sonderpädagogische Lehrkräfte,	ERIC	2	9	22	149
special, education, teacher, inclusion, study	Academic Search Complete	5	21	33	87
Lehrkräfte der allgemeinen Schule	ERIC	2	7	11	74
general (regular), education, teacher, inclusion, study	Academic Search Complete	0	5	9	13

Quelle: eigene Darstellung

Für das Review wurden in der Zeit von Dezember 2012 bis Juni 2013 die Datenbanken ERIC und Academic Search Complete (EBSCO Host) systematisch mit den Schlagwörtern in Tabelle 1 durchsucht. Von den insgesamt 449 Treffern entsprechen 20 Studien den Einschlusskriterien (Tabelle 2).

Tabelle 2: Studien zur Beschreibung von Aufgaben von Lehrkräften in der inklusiven Bildung

	Studie (Land)	Stichprobe	Forschungsansatz, Erhebungsinstrumente	Profession
A	Conderman & Katsiyannis (2002) (USA)	132 Special Education Teacher	quantitativ, Fragebogen	Sonderpädagogische Lehrkraft
B	Suter & Giangreco (2009) (Kanada)	92 Special Education Teacher, 36 Administratoren, 19 Schulen	quantitativ, Fragebogen, Falldokumentation	Sonderpädagogische Lehrkraft
C	Takala, Pirttima & Törmänen (2009) (Finnland)	133 Special Education Teacher in den drei größten Städten des Landes	quantitativ, Fragebogen, Beobachtung	Sonderpädagogische Lehrkraft
D	Vannest & Hagan-Burke (2009) (USA)	36 Special Education Teacher	quantitativ, Beobachtung mit standardisiertem Beobachtungsbogen	Sonderpädagogische Lehrkraft
E	Agaliotis & Kalyva (2010) (Griechenland)	466 Lehrer, davon 228 Special Education Teacher	quantitativ, Fragebogen	Sonderpädagogische Lehrkraft
F	Vannest & Parker (2010) (USA)	29 Special Education Teacher	quantitativ, Beobachtung mit standardisiertem Beobachtungsbogen	Sonderpädagogische Lehrkraft
G	Imants et al. (2002) (Niederlande)	Sonderpädagogen und Schulleiter aus 12 Grundschulen	qualitativ, Fragebogen mit 41 Aufgaben (Sonderpädagogen) Interview (Schulleitung)	Sonderpädagogische Lehrkraft
H	Moran & Abbott (2006) (Nordirland, GB)	Alle Mitarbeitergruppen einer Schule	qualitativ, Interview	Sonderpädagogische Lehrkraft

	Studie (Land)	Stichprobe	Forschungsansatz, Erhebungsinstrumente	Profession
I	Abbott (2007) (Nordirland, GB)	12 Special Education Needs Coordinators	qualitativ, Interview	Sonderpädagogische Lehrkraft
J	Szwed (2007) (GB)	2 Special Education Needs Coordinators	qualitativ, Tagebuchmethode	Sonderpädagogische Lehrkraft
K	Mitchel (2011) (USA)	7 Special Education Teacher in 7 Schulen	qualitativ, Interview, Beobachtung, Protokoll nach der Beobachtung	Sonderpädagogische Lehrkraft
L	Eisenman et al. (2011) (USA)	2 Special Education Teacher	qualitativ, Interview	Sonderpädagogische Lehrkraft
M	Oldham & Radford (2011) (GB)	5 Special Education Needs Coordinators	qualitativ, Halbstrukturiertes Interview	Sonderpädagogische Lehrkraft
N	Angelides et al. (2012) (Zypern)	2 Special Education Teacher	qualitativ, Beobachtung, Interview	Sonderpädagogische Lehrkraft
O	Valeo & Bunch (1998) (England)	6 General Education Teacher (Primarbereich)	qualitativ, halbstrukturiertes Interview	Lehrkraft der allgemeinen Schule
P	Wood (1998) (USA)	3 General Education Teacher und 3 Special Education Teacher (3 Collaborative Teams)	qualitativ, halbstrukturiertes Interview	Lehrkraft der allgemeinen Schule
Q	DeSimone & Parmar (2006) (USA)	7 General Education Teacher (Mathe), 3 Schulen	qualitativ, Beobachtung, Interview	Lehrkraft der allgemeinen Schule
R	Berry (2011) (USA)	46 General Education Teacher (Primarbereich)	qualitativ, Fokusgruppen-Interviews	Lehrkraft der allgemeinen Schule

	Studie (Land)	Stichprobe	Forschungsansatz, Erhebungsinstrumente	Profession
S	Grskovic & Trzcinka (2011) (USA)	441 Secondary Special Education Teacher	quantitativ, Fragebogen	Lehrkraft der allgemeinen Schule
T	Youngs, Jones & Low (2011) (USA)	2 General Education Teacher, 2 Special Education Teacher	qualitativ, Interview, Fragebogen	Lehrkraft der allgemeinen Schule

Quelle: eigene Darstellung

Die in das Review eingegangenen Studien werden einer sechs Schritte umfassenden Analyse unterzogen: 1) tabellarisches Auflisten der Aufgaben, 2) Zuordnen ähnlicher Aufgaben, 3) Sortieren der Aufgaben zu inhaltlichen Clustern, 4) Benennen der Cluster als Aufgabenbereiche, 5) Auszählen der Nennungen, 6) Gegenüberstellen der Aufgaben. Die aus den Studien inhaltlich ermittelten Aufgabenbereiche und Aufgaben werden zusammengefasst und nach der Häufigkeit der Nennung sortiert, um Aussagen über die Bedeutung der jeweiligen Aufgaben für beide Professionen ableiten zu können.

5 Darstellung der Ergebnisse

Merkmale der Studien

Sieben Studien verfolgen einen quantitativen, 13 einen qualitativen Forschungsansatz, die Gesamtstichprobe umfasst 1.472 Lehrkräfte. Die in den qualitativen Studien vornehmlich eingesetzte Methode ist das Interview, die quantitativen Studien nutzen Fragebögen und Beobachtungen. In den meisten Studien werden die teilnehmenden Lehrkräfte direkt nach den Aufgaben und Rollen gefragt, die sie aktuell in einem inklusiven Setting ausführen oder die sie von anderen Lehrkräften erwarten. Dabei sind die Aufgaben häufig mit den Einstellungen (*attitudes* und *beliefs*) der Lehrkräfte verbunden, d.h. es wird nach Aufgaben und Rollen gefragt, die Antworten schließen die *beliefs* der Lehrkräfte über die eigenen Zuständigkeiten und Aufgaben mit ein.

Die Zusammenfassung führt zu elf Aufgabenbereichen mit 57 Aufgaben für die sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie zu neun Aufgabenbereichen mit 40 Aufgaben für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule. Es sind Mehrfachzählungen der Studien bei verschiedenen Aufgaben in einem Aufgabenbereich möglich.

Gemeinsame und unterschiedliche Aufgabenbereiche

Tabelle 3: Gemeinsame und unterschiedliche Aufgabenbereiche in den Studien

Studien Lehrkräfte der allgemeinen Schule (n = 6)		Studien Sonderpädagogische Lehrkräfte (n = 14)
Gemeinsame Aufgabenbereiche		
O, Q, R, S, T	Unterricht, Vermittlung	A, C, D, E, F, J, K,
O, Q, R, S	Kooperation/ Zusammenarbeit	C, D, E, G, H, I, K, L, N
R	Förderplanung	A, D, E, H, I, K, L
R, S	Eigene Professionalisierung	C, E, I, K
Unterschiedliche Aufgabenbereiche		
	Administrative Aufgaben	A, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N
	Anleitung von anderen Lehrkräften/Assistenten	B, C, E, G, H, I, K, L, N
	Diagnostik	A, C, D, E, F, H, I, K, L
	Individuelle Angebote für einzelne Schüler	A, D, E, F, G, J, K, L
	Beratung verschiedener Zielgruppen	C, D, E, G, H, K, L
	Vermittlung spezifischer Inhalte	A, D, F, K, L,
	Professionalisierung anderer Mitarbeiter der Schule	E, G, J,
P, O, R, S	Classroom Management	
R, S	Grundwissen Sonderpädagogik und Inklusion	
O, R, Q, S	Individuelle (Lern-) Entwicklung begleiten	
P, Q, R	Positives Sozialverhalten/Klassenklima fördern	
R, O	Fachliche Vorbereitung von Schülern auf Anforderungen	

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 3 zeigt gemeinsame und unterschiedliche Aufgabenbereiche. Die Sortierung erfolgt im jeweiligen Aufgabenbereich absteigend nach der Häufigkeit der Nennung der Aufgaben. In der linken und rechten Spalte sind die Buchstaben der Studien angegeben, die mindestens eine Aufgabe im jeweiligen Bereich aufführen. Vier Aufgabenbereiche sind sowohl in den Beschreibungen für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule als auch für die sonderpä-

dagogischen Lehrkräfte zu finden. Vor allem primäre Aufgaben (siehe S. 62-64) werden in Kooperation erfüllt. International werden für die beiden Professionen aber auch unterschiedliche Aufgabenbereiche benannt. Während für die sonderpädagogische Lehrkraft Beratung, Diagnostik sowie individuelle Förderung als alleinige Aufgabenbereiche benannt werden, sind Lehrkräfte der allgemeinen Schule vor allem für Aufgaben innerhalb der Klasse zuständig. Dies schließt aber ausdrücklich eine individuelle Lernbegleitung und die Kenntnis sonderpädagogischer Grundlagen ein.

Während die Lehrkräfte allgemeiner Schulen tendenziell den Rahmen für den gemeinsamen Unterricht sicherstellen (Classroom Management, Klassenklima, fachliche Vorbereitung), erfüllen die sonderpädagogischen Lehrkräfte eher spezialisierte Aufträge (Anleitung anderer Lehrkräfte und Assistenten, Diagnostik, individualisierte und spezifische Angebote für einzelne Schüler).

Differenzierte Erfüllung gemeinsamer Aufgabenbereiche

Die Gegenüberstellung der vier gemeinsamen Aufgabenbereiche Unterricht, Kooperation, Förderplanung sowie eigene Professionalisierung zeigt Aufgaben, die zum einen gemeinsam und zum anderen spezialisiert durch Lehrkräfte der allgemeinen Schule *oder* durch sonderpädagogische Lehrkräfte erledigt werden (Tabelle 4). Die gemeinsamen Aufgaben sind in der mittleren Spalte, die für die Profession spezialisierten in der jeweiligen Spalte links und rechts ausgewiesen.

Tabelle 4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den überschneidenden Aufgabenbereichen

Aufgaben der Lehrkräfte der allgemeinen Schule	Gemeinsamkeiten in den Aufgaben	Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte
Aufgabenbereich Unterricht, Vermittlung		
Curriculumorientierung und -modifizierung	Anleiten von Unterricht/ Unterrichten	Assistieren im Klassenraum/Unterstützung des Unterrichts
Modifikation von Unterricht und Instruktionen	Co-Teaching/in Kooperation unterrichten	Förderung in Kleingruppen/ Förderunterricht
Vielfältige/spezifische Unterrichtsmethoden und Vermittlungsstrategien einsetzen	Unterrichtsplanung (auch Co-Planning)	
Materialien modifizieren	Evidenzbasierte Maßnahmen einsetzen	
Heterogene Schülerschaft unterrichten	Evaluation der Effektivität eingesetzter Maßnahmen	
Unterricht vorbereiten		
Aufgabenbereich Kooperation, Zusammenarbeit		
Kooperation mit Sonderpädagogen	Zusammenarbeit mit Eltern/Beratung von Eltern	Koordination von Menschen mit unterschiedlichen Sichtweisen, Bedürfnisse von Lehrern, Zusammenarbeit Eltern und Lehrer koordinieren
Kooperation mit Assistentenkräften und Mitarbeitern	Externe Kontakte allgemein/Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern	[Anleiten von Assistenten]
Modelle und Strategien der Zusammenarbeit und Beratung kennen und nutzen		

Aufgaben der Lehrkräfte der allgemeinen Schule	Gemeinsamkeiten in den Aufgaben	Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte
Aufgabenbereich Förderplanung		
Auf Ziele von Förderplänen (IEPs) hinarbeiten	---	Entwickeln/Schreiben von IEPs
Förderpläne (IEPs) verstehen		Informationen weitergeben (an Lehrer und Eltern)
		Leiten von (IEP-) Konferenzen, Planen des IEP-Prozesses
		Informiert sein (auf dem neuesten Stand)
		Teilnahme an IEP-Meetings
		Entwickeln von Verhaltensplänen
Aufgabenbereich Eigene Professionalisierung		
Curriculumorientierung und -modifizierung	---	Teilnahme an Trainings/ Fortbildung und Tagungen
Professionalisierung in Bezug auf Inklusion		
Mit neuen Rollen und Aufgaben umgehen		
Engagement für die höchstmögliche Bildung und Lebensqualität für Schüler und Schülerinnen mit Behinderung		
Vorbildfunktion als Lehrer		

Quelle: eigene Darstellung

Die größten Überschneidungsbereiche bietet der Bereich des *Unterrichtens*. Neben dem klassischen Unterrichten sind dies Formen des Co-Teachings in Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts. Daneben wird auch der Forderung der UN-Konvention nach effektiver Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler (UN-BRK, Art. 24) Rechnung getragen, indem evidenzbasierte Maßnahmen und Unterrichtsmethoden sowie deren Evaluation als Schnittstellen beschrieben werden. Die Unterschiede sind deutlich: Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt *auch* eine Unterstützungsfunktion für die Gruppe im Klassenunterricht ein und ist insbesondere für die Förderung in der Kleingruppe zuständig, während die Lehrkraft der allgemeinen Schule die Heterogenität der gesamten Klasse im Blick hat und für einzelne Schülerinnen und Schüler Modifikationen des eigenen Unterrichts (Differenzierung) leistet. Im Bereich der *Kooperation* gibt es ebenso gemeinsame Aufgaben, die sich auf

die Elternarbeit und auf die Kooperation mit anderen Professionen beziehen. Während für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule jedoch die Kooperation v.a. mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenzkräften genannt wird, *koordinieren* die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Kooperationen und leiten Assistenzkräfte an. Die Befunde in diesen beiden Aufgabenbereichen unterstützen deutsche Ergebnisse (Werner/Quindt, 2014; Melzer/Hillenbrand, 2015). Die Bereiche *Förderplanung* und *eigene Professionalisierung* lassen sich für beide Gruppen nachweisen, jedoch erfüllen sie darin verschiedene Aufgaben. International besteht nach den ermittelten Studien eine klare Aufgabenteilung: Erstellung und Fortschreibung der Förderplanung erfolgt durch die sonderpädagogische Lehrkraft, die dann Informationen zur Umsetzung an die Lehrkraft der allgemeinen Schule weiterleitet. Die eigene Professionalisierung stellt für beide Gruppen eine Aufgabe dar, während sonderpädagogische Lehrkräfte gezielte Trainings aufsuchen, thematisiert die Professionalisierung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule stärker curriculare und einstellungsbezogene Aspekte.

6 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Das Recht auf inklusive Bildung meint das Recht auf Zugang zum allgemeinen Bildungssystem *und* auf wirksame individuelle Unterstützung (WHO 2011, S. 205). Schulorganisatorische Maßnahmen allein reichen dabei nicht aus, wirksame Unterstützung fordert auch effektive Veränderungen des pädagogischen Handelns. Das internationale Review belegt gemeinsame Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen, zeigt aber auch Unterschiede zwischen den Gruppen und lassen sich in Grundzügen auch für Deutschland nachweisen (Reiser 2001; Werner/Quindt 2014; Melzer/Hillenbrand 2015). Die Qualifizierung für inklusive Bildung in allen drei Phasen der Lehrerbildung sollte gezielt die ermittelten Aufgaben fokussieren, das hilfreiche Wissen und Können identifizieren und in die Curricula der Lehrerbildung aufnehmen. Gemeinsame Aufgabenbereiche bieten sich als Themen gemeinsamer, prozessbegleitender Aus- und Fortbildung an, die Spezialisierungen stellen spezifische Profile dar und dürfen nicht vernachlässigt werden (Melzer/Hillenbrand, 2015). Ein positiver Effekt wird erwartet: Wer sich in Aus- und Fortbildung bereits kennen gelernt hat, für den wird die Kooperation selbstverständlicher. Die Praxisrelevanz ist nicht zu vernachlässigen: Klare Aufgabenbeschreibungen für die Lehrkräfte bieten den Vorteil einer transparenten Basis für eine gelingende Kooperation verschiedener Professionen, beispielsweise in Formen des Co-Teaching, der Beratung und der Förderplanung. Nicht zuletzt beugen klare Aufgabenbeschreibungen und Kompetenzprofile der Entstehung unproduktiver Konkurrenzsituationen vor.

Ein großes Desiderat besteht vor allem im Bereich der Kenntnisse evidenzbasierter Praxis (Grosche & Grünke 2008), welche als gemeinsame Aufgabe identifiziert wurde. Die international vorliegende, fundierte wissenschaftliche Basis (z.B. Hattie 2013) ist im deutschen Sprachraum noch zu implementieren und zu adaptieren (Hillenbrand 2015).

Limitationen des Reviews sind zu beachten: Das Review zeigt den Ist-Stand zu internationalen Erhebungen aus unterschiedlichen Bildungssystemen mit differierenden Systemen inklusiver Bildung. Daher müssen die Ergebnisse sehr differenziert betrachtet werden und können als Grundlage für die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen Praxis in Deutschland genutzt werden. So werden beispielsweise getrennte Aufgaben im Bereich Förderplanung dargestellt, die aber in der Praxis unter einem qualitativen Aspekt eher gemeinsame Aufgaben wären. Weiterhin baut das Review auf einer eng umgrenzten Datenbanksuche auf. Durch eine Erweiterung der Datenbanksuche ließen sich möglicherweise weitere Studien identifizieren. Ob dies die Ergebnisse verändert, wäre abzuwarten.

Conny Melzer, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Sonderpädagogische Grundlagen an der Universität zu Köln.

Clemens Hillenbrand, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

David Sprenger, MEd., ist Sonderpädagoge an der „Schule an der Karlstraße“ in Delmenhorst/Niedersachsen.

Thomas Hennemann, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungshilfe und emotionale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Benkmann, Rainer (2001): Sonderpädagogische Professionalität im Wandel unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52, 3, S. 90-98.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Heidelberg: Springer.

- Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster, New York: Waxmann.
- European Agency (Hrsg.) (2011): *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities> [Zugriff: 19. August 2013].
- Forlin, Chris/Keen, Margaret/Barrett, Emma (2008): The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. In: *International Journal of Disability Development & Education* 55, 3, S. 251-264.
- Franzkowiak, Thomas (2012): Meine Schüler, deine Schüler, unsere Schüler. Welche Kompetenzen erwarten GrundschullehrerInnen von den sonderpädagogischen Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht. In: *Gemeinsam Leben* 20, 1, S. 12-19.
- Gökdere, Murat (2012): A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. In: *Educational Sciences: Theory & Practice* 12, 4, S. 2800-2806.
- Grosche, Michael/Grünke, Matthias (2008): Das Sonderpädagogikstudium wissenschaftlicher gestalten. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 77, 3, S. 190-197.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hillenbrand, Clemens (2015): Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66, 7, S. 312-324.
- Hillenbrand, Clemens/Melzer, Conny/Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, S. 33-68.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html> [Zugriff: 05. Januar 2013].
- Knaus, Stefan (1997): Funktion und Aufgaben der Lehrer in Integrationsklassen. In: *Erziehung & Unterricht* 147, 2, S. 146-156.
- Knight Wegenstein AG (1973): *Empirisch-wissenschaftliche Studie über die Arbeitszeit der Lehrer*. Band 2: Katalog für Zeitaufwand. Zürich, Düsseldorf: Autor.

- Kopp, Bärbel (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: *Empirische Sonderpädagogik* 1, 1, S. 5-25.
- Landert, Charles et al. (1999): Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone. Zürich: Verlag LCH.
- Lindsay, Geoff (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. In: *British Journal of Educational Psychology* 77, 1, S. 1-24.
- Male, Dawn B. (2011): The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. In: *British Journal of Learning Support* 26, 4, S. 182-186.
- Melzer, Conny (2015): Literaturrecherche und Literaturreview. In: Koch, K./Ellinger, S. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe, S. 339-348.
- Melzer, Conny/Hillenbrand, Clemens (2013): Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung. Empirische Befunde internationaler Studien. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64, 5, S. 194-202.
- Melzer, Conny/Hillenbrand, Clemens (2015): Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66, 5, S. 230-242.
- Moser, Vera/Schäfer, Lea/Redlich, Hubertus (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, B./Langner, M. T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143-149.
- Mummert und Partner/Land Nordrhein-Westfalen Finanzministerium (Hrsg.) (1999): *Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen: 1. Bericht, 2. Anlagen zum Gutachten*. Hamburg: Mummert und Partner.
- Reiser, Helmut (1996): Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41, 5, S. 178-186.
- Reiser, Helmut (2001): Untersuchungen zu den Aufgaben und dem Berufsbild von SonderschullehrerInnen im Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main. In: *Behindertenpädagogik* 40, 4, S. 471-494.
- Sander, Alfred (1991): Ambulanz- und Präventionslehrer. Eckpfeiler der Integration. In: *Pädagogik* 43, 1, S. 15-17.
- Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas/Sieland, Bernhard/Rahm, Tobias/Tarnowski, Torsten (2007): *Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und Vorschläge der Projektgruppe*

- QuAGiS zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Arbeitszeitmodells. <http://www.quagis.de/downloads/pdf-Dateien/BerichtLAZLangfassung.PDF> [Zugriff: 17. März 14].
- Swanson Gehrke, Rebecca/Cocchiarella, Martha (2013): Preservice special and general educators' knowledge of inclusion. In: *Teacher Education and Special Education* 36, 3, S. 204-216.
- United Nations (UN-BRK) (2006): *Convention of the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- Werner, Birgit/Quindt, Felina (2014): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings: Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65, 12, S. 462-471.
- WHO (2011): *World Report on Disabilities*. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/ [Zugriff: 19. August 2013].
- Wilkins, Tina/Nietfeld, John L. (2004): The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. In: *Journal of Research in Special Education* 4, 3, S. 115-121.
- Wocken, Hans (1996): Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen. Eine theoretische Skizze. In: *Behindertenpädagogik* 35, 4, S. 372-376.