

„Also das ist ja ein ganz enger Austausch“ – Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal diagnostischen Handelns am Grundschulübergang bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Sina Schürer & Katrin Lintorf ¹

Zusammenfassung

Am Ende einer inklusiven Grundschulzeit beraten Lehrkräfte die Eltern von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) zur Wahl der weiterführenden Schule. Da die Schulformwahl konsequenzenreich ist und Eltern sich dabei an der Empfehlung der Lehrkräfte orientieren, sollten letztere eine möglichst qualitätsvolle Diagnostik anstreben. Die vorliegende Studie fokussiert (1) die schulexterne Kooperation der Grundschule mit weiterführenden Schulen und (2) die grundschulinterne Kooperation zwischen Klassen- und sonderpädagogischer Lehrkraft als ein Qualitätsmerkmal des diagnostischen Prozesses bei der Formation der Grundschulempfehlung. Geklärt werden Fragen nach der Zielsetzung der Kooperation mit den weiterführenden Schulen sowie nach der schulinternen Aufgabenteilung und Verantwortlichkeit für die Diagnostik und Empfehlung im Rahmen des Übergangsprozesses. In leitfadengestützten Interviews wurden elf Klassen- bzw. sonderpädagogische Lehrkräfte der Grundschule zum Übergang eines Kindes mit SPF aus ihrer letzten 4. Klasse befragt. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch; zunächst inhaltlich strukturierend und anschließend evaluativ. Unseren Ergebnissen zufolge kooperiert ein größerer Anteil der teilnehmenden Lehrkräfte mit den weiterführenden Schulen nicht nur zur Erleichterung des Übergangs, sondern auch, um empfehlungsrelevante Informationen über diese Schulen zu sammeln. Die Analysen weisen schulintern auf eine aufgabenteilige Praxis der beiden Professionen hin, gleichzeitig aber auch in fast allen Schulen auf eine geteilte Verantwortung für die ausgesprochene Empfehlung. Die Ergebnisse werden u. a. mit Blick auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen für die schulinterne wie schulübergreifende Kooperation diskutiert.

Schlagworte

Grundschulübergang, multiprofessionelle Kooperation, pädagogische Diagnostik, Schulempfehlung, sonderpädagogischer Förderbedarf

Title

"So this is a very close exchange" - Multi-professional cooperation in joint learning as a quality feature of diagnostic action at the transition from primary to secondary school

Abstract

At the end of primary school, after a period of inclusive schooling, teachers advise parents of children with special educational needs (SEN) on the choice of a secondary school. Since the choice of school form has many consequences and parents are guided by the recommendation of the teachers, teachers should strive for the highest possible quality of diagnostics. The present study focuses on (1) the elementary school's external cooperation with secondary schools and (2) the elementary school's internal cooperation between class and special education teacher as a quality feature of the diagnostic process in the formation of the transition recommendation. Questions about the objectives of the cooperation with the secondary schools

as well as about the school-internal division of tasks and responsibilities for diagnostics and recommendation within the transition process will be clarified. In guided interviews, eleven elementary school classroom or special education teachers were interviewed about the transition of a child with SEN from their last 4th grade. We used content-analysis with a structuring analysis first followed by an evaluative analysis. According to our results, a larger proportion of the participating elementary school teachers cooperate with secondary schools not only to facilitate the transition, but also to gather transition-relevant information about these schools. Within schools, the analyses indicate task-sharing practices between the two professions, but at the same time, in almost all schools, shared responsibility for the recommendation. The results will be discussed, among other things, with a view to improving the conditions for internal and school-to-school cooperation.

Keywords

Elementary school transition, multiprofessional cooperation, pedagogical diagnostics, school form recommendation, special educational needs

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Kooperation im Rahmen der Pädagogischen Diagnostik
 - 2.1. Kooperation als Qualitätsmerkmal Pädagogischer Diagnostik am Übergang
 - 2.2. Definition pädagogisch-diagnostischer Aufgaben von Regel- und sonderpädagogischer Lehrkraft durch Fachwissenschaft und Bildungsadministration
 - 2.3. Kooperation bezogen auf die pädagogische Diagnostik am Übergang: Forschungsstand
 3. Fragestellung
 4. Methode
 - 4.1. Stichprobe
 - 4.2. Durchführung
 - 4.3. Erhebungsinstrument
 - 4.4. Auswertung
 5. Ergebnisse
 - 5.1. Kooperation mit Lehrkräften der weiterführenden Schulen (Fragestellung 1)
 - 5.2. Kooperation zwischen Grundschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft in Bezug auf die Diagnostik (Fragestellung 2)
 - 5.2.1. Zuständigkeiten bezogen auf die Diagnostik
 - 5.2.2. Verantwortlichkeiten bezogen auf die Übergangsempfehlung
 - 5.3. Gemeinsame Betrachtung beider Formen von Kooperation
 6. Diskussion
 - 6.1. Zusammenfassung und praktische Implikationen
 - 6.2. Grenzen und Ausblick auf die weitere Forschung
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

In Deutschland wechseln jährlich rund 20.000 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) von allgemeinen Grundschulen auf weiterführende Schulen. In allen deutschen Bundesländern besteht nach einer inklusiven Grundschulzeit die Möglichkeit an eine allgemeine inklusive weiterführende Schule zu wechseln, wobei sich bundeslandspezifische Unterschiede in der Umsetzung inklusiver Bildung ergeben (Steinmetz, Wrase, Helbig & Döttinger, 2021). Die Wahl der allgemeinen Schule vs. Förderschule als weiterführenden Lernort ist eine bedeutsame Entscheidung, da die beiden Institutionen unterschiedliche Entwicklungsbedingungen bieten. Dies betrifft die Leistungsentwicklung (z. B. Stein & Ellinger, 2018), motivational-emotionale Merkmale wie das Fähigkeitsselbstkonzept (z. B. Wild et al., 2015) oder schulisches Wohlbefinden (z. B. Stelling, 2017) sowie soziale Partizipation (z. B. Schürer, 2020). Zudem unterscheiden sich die Schulabgänger*innen in den erreichten Abschlüssen und folglich in ihren Berufschancen (z. B. Klemm, 2010). [1]

Bei der Entscheidung über die weitere Beschulung haben die Eltern in fast allen deutschen Bundesländern ein schulgesetzlich verankertes Recht zur Wahl der Schulform (allgemeine Schule vs. Förderschule), wenn auch nicht der Einzelschule (Steinmetz et al., 2021). In einigen Ländern, so auch in NRW, kommt Lehrkräften dabei die Aufgabe der Beratung zu (z. B. SchulG NRW, 2005/2021 §11). In dieser Beratung sprechen sie eine Empfehlung aus, ob das Kind weiterhin inklusiv oder an einer Förderschule unterrichtet werden sollte. Befunde zur elterlichen Schulformwahl bei Schüler*innen ohne SPF (z. B. Ditton & Krüsken, 2009) oder zur Entscheidung über den (Grundschul-)Förderort bei Schüler*innen mit SPF (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004) lassen vermuten, dass sich Eltern auch bei der Wahl zwischen allgemeiner Schule und Förderschule am Grundschulübergang an dieser Empfehlung orientieren. [2]

Lehrkräfte sollten also eine möglichst qualitätsvolle Diagnostik anstreben. Möchte man die Qualität der Diagnostik am Übergang untersuchen, stößt eine ergebnisorientierte Perspektive, also die Frage nach der Bewährung der Diagnose, an methodische Grenzen (für Schüler*innen ohne SPF s. ausführlich: van Ophuysen, 2006). So sind ergebnisorientierte Indikatoren (z. B. Schulformverbleib, erfolgreicher Schulabschluss) keine eindeutigen Kriterien für die Güte der Empfehlung, denn Lehrkräfte können potenzielle Veränderungen der individuellen oder institutionellen Lernbedingungen nicht vorhersehen und entsprechend nicht berücksichtigen (Krapp, 1979). Daher wählen wir in diesem Beitrag eine prozessorientierte Perspektive und untersuchen die multiprofessionelle Kooperation als eines der Qualitätsmerkmale des diagnostischen Prozesses. Dabei betrachten wir die Kooperation zwischen der Klassen- und sonderpädagogischen Lehrkraft an der allgemeinen Grundschule sowie die Kooperation zwischen Grund- und weiterführender Schule. [3]

2. Kooperation im Rahmen der Pädagogischen Diagnostik

2.1. Kooperation als Qualitätsmerkmal Pädagogischer Diagnostik am Übergang

Ausgehend von den einleitend angesprochenen Schwierigkeiten bei der Bestimmung der Ergebnisqualität legt das Vier-Komponenten-Modell der Diagnosequalität seinen Fokus explizit auf die Prozessqualität der Diagnostik (Behrmann & van Ophuysen, 2017; Lintorf, Behrmann & van Ophuysen, 2016; van Ophuysen, 2018), berücksichtigt aber ebenso den Einfluss der Prozess- auf die Ergebnisqualität. Das Modell enthält eine Vielzahl an „exemplarisch benannten Merkmalen [basierend] auf theoretischen und normativen Überlegungen“ (van Ophuysen & Behrmann, 2015, S. 90). Diese haben wir um den Aspekt der Kooperation auf der Prozessseite bei den Qualitätsmerkmalen diagnostischen Handelns ergänzt (Abbildung 1), denn Kooperation ist die Voraussetzung für Multiperspektivität und trägt auch zur Validität der diagnostischen Informationen bei (Ergebnisseite): Zum einen bietet Kooperation die Möglichkeit dieselbe Information aus verschiedenen (professionellen) Perspektiven zu betrachten und so potenziellen Urteilsverzerrungen vorzubeugen. Zum anderen ermöglicht Kooperation auch den Austausch von Informationen, die den Kooperierenden andernfalls nicht zugänglich gewesen

wären. Dies ist vor allem bei Entscheidungen für Personengruppen mit besonderen Bedarfen gefordert (Irblich & Stahl, 2005), bei denen potenziell mehr Personen verschiedener Professionen involviert sind. Folglich gilt Kooperation im inklusiven Kontext als Schlüsselkompetenz für eine qualitätsvolle Diagnostik (Schäfer & Rittmeyer, 2015). [4]

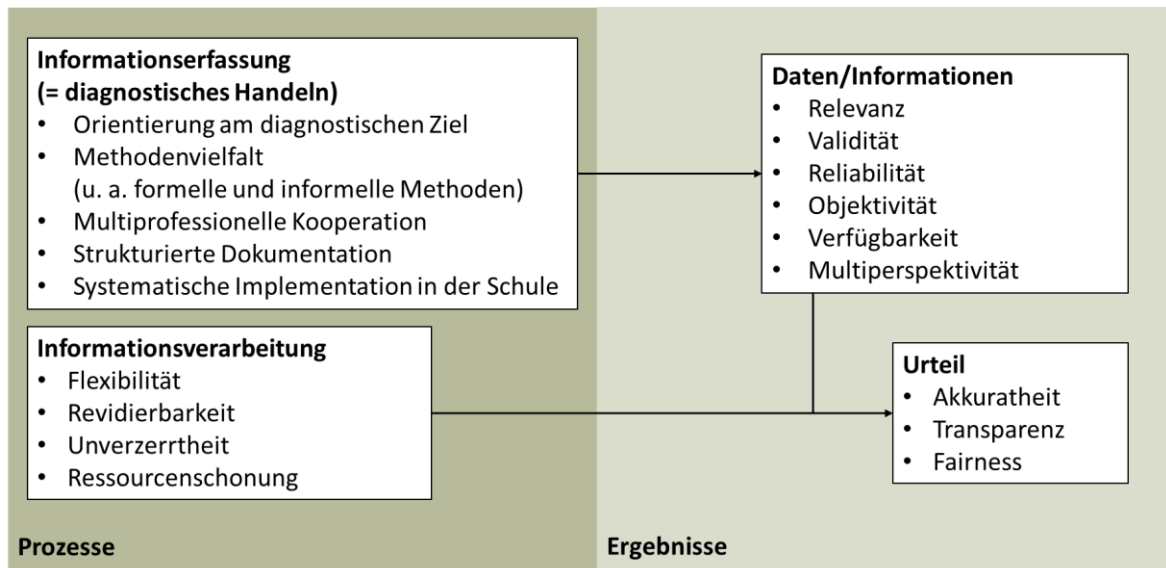


Abbildung 1: Vier-Komponenten-Modell der Diagnosequalität (in Anlehnung an Behrmann & van Ophuysen, 2017; Lintorf et al., 2016; van Ophuysen, 2018)

Die Empfehlung für eine weiterführende Schulform oder für die Förder- vs. allgemeine Schule auf Basis einer umfänglichen Diagnostik führt zu einer Platzierungsentscheidung (Bundschuh & Winkler, 2019; Ingenkamp & Lissmann, 2008), die eine Passungsbewertung erfordert (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012). Dafür müssen Lehrkräfte relevante Informationen über das Kind sammeln und mit Informationen über die aufnehmende Schulform bzw. Schule abgleichen. Für eine qualitätsvolle Diagnostik ist daher sowohl eine innerschulische als auch schulübergreifende Kooperation zweckdienlich: Die Kooperation zwischen Klassen- und sonderpädagogischer Lehrkraft in der Grundschule trägt zur Multiperspektivität und Vollständigkeit der kindbezogenen Informationen bei, während die Grundschule durch die schulübergreifende Kooperation empfehlungsrelevante Informationen über die betreffende weiterführende Einzelschule einholen kann. [5]

2.2. Definition pädagogisch-diagnostischer Aufgaben von Regel- und sonderpädagogischer Lehrkraft durch Fachwissenschaft und Bildungsadministration

Die bisherigen Ausführungen lassen offen, wie Kooperation selbst als Prozess zu gestalten ist. Dies betrifft u. a. die Aufgaben- und Rollenverteilung von Klassen- und sonderpädagogischer Lehrkraft. An Lehrkräfte werden dazu uneindeutige Anforderungen herangetragen. Schon innerhalb der Sonderpädagogik besteht hierzu keine Einigkeit (zsf. Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014): Es treffen Vorstellungen von der sonderpädagogischen Lehrkraft als Generalistin vs. Spezialistin aufeinander. Erstere betont die Übernahme aller schulischen Tätigkeiten gemeinsam durch die Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkraft in Bezug auf alle Schüler*innen. Sie sieht beide als gleichberechtigt sowie gleichermaßen verantwortlich an. Letztere schreibt der sonderpädagogischen Lehrkraft eine besondere Zuständigkeit für förderbedürftige Schüler*innen zu. [6]

Auch rechtliche Vorgaben sind nicht eindeutiger. Einerseits heben sie die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft für Schüler*innen mit SPF hervor oder verweisen auf spezifische Qualifikationen (z. B. SopädVO Berlin, 2005/2019). Andererseits ist „eine gemeinsam durchgeführte und verantwortete Diagnostik“ gefordert (KMK, 2011, S. 19). [7]

Eine besondere Zuständigkeit für die Diagnostik lässt sich aber aus den Studieninhalten ableiten: Hier hat die Diagnostik allein schon durch die für jeden Förderschwerpunkt spezifischen Inhalte einen hohen Stellenwert (z. B. Technische Universität Dortmund, 2021). Infolgedessen sind Bezug und Durchführung diagnostischer Verfahren wie z. B. Intelligenztests sonderpädagogischen Lehrkräften vorbehalten, während andere Lehrkräfte nur Zugriff auf Schultests haben (Kuhl et al., 2012). [8]

2.3. Kooperation bezogen auf die pädagogische Diagnostik am Übergang: Forschungsstand

Bisher ist die Forschung zur Kooperation von Lehrkräften zur Erfüllung diagnostischer Aufgaben stark begrenzt. Dies gilt für die innerschulische und schulformübergreifende Kooperation gleichermaßen. [9]

Die Forschung zur Kooperation von Lehrkräften des Lehramts für allgemeine Schulen und der sonderpädagogischen Förderung untersucht schwerpunktmäßig die unterrichtsbezogene Kooperation. Diesbezüglich sind sowohl Regel- als auch Förderschullehrkräfte mit ihrer Kooperation zufrieden (Fischer, Preiß & Quandt, 2017; Salzberg-Ludwig, 2012), jedoch erlebt das sonderpädagogische Personal die gemeinsame Arbeit weniger kooperativ als Regelschullehrkräfte (Gebhard et al., 2014; Gebhardt, Krammer, Schwab & Gasteiger-Klicpera, 2013), nicht zuletzt wenn es um gemeinsame Ziele geht (Beck & Maykus, 2016). [10]

Die Gestaltung der Kooperation ist durch Arbeitsteilung geprägt. Sonderpädagogische Lehrkräfte sehen sich vornehmlich zuständig für Schüler*innen mit SPF (Arndt & Werning, 2013; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014; Lindmeier & Beyer, 2011; Moser, Schäfer & Redlich, 2011). Regelschullehrkräfte dagegen sehen ihre Zuständigkeit eher in Bezug auf die ganze Klasse (Kreis et al., 2014; Quante & Urbanek, 2021). Darüber sind sich die beiden Gruppen auch mehrheitlich einig (Kreis et al., 2014), wenngleich Regelschullehrkräfte diese Ansicht noch stärker vertreten (Fischer et al., 2017) bzw. sonderpädagogische Lehrkräfte hier eine große Diskrepanz zwischen Ist und Soll sehen (Stein, 2005). [11]

Diese Arbeitsteilung spiegelt sich auch in der Praxis wider (Radhoff, Buddeberg & Hornberg, 2018). Entsprechend ist die Kooperationsform „One teach, one assist“ weit verbreitet, während Formen der integrierten Förderung am seltensten durchgeführt werden (Arndt & Werning, 2013; Petzold & Glück, 2018). Auch machen Regelschullehrkräfte häufiger Elternberatung und Kleingruppenförderung bei Schüler*innen ohne SPF (Petzold & Glück, 2018) und sonderpädagogische Lehrkräfte werden bei Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern hinzugezogen (Beck & Maykus, 2016). [12]

Unklar ist, ob sich die bisher dargestellten Befunde auch auf die Aufgabe der Diagnostik übertragen lassen. Zu der Frage, ob Regel- und sonderpädagogische Lehrkräfte Diagnostik überhaupt in ihrer Kooperation thematisieren, liegen positive wie negative Befunde vor (Gebhard et al., 2014; Salzberg-Ludwig, 2012). Davon abgesehen beschreiben sonderpädagogische Lehrkräfte Diagnostik nicht als ihre häufigste Aufgabe (Melzer & Hillenbrand, 2015). Wenn jedoch Diagnostik betrieben wird, fällt sie hauptsächlich, wenn nicht sogar gänzlich in ihre Zuständigkeit (Petzold & Glück, 2018). Dies gilt auch für die Feststellung des SPFs: Obwohl sie in Nordrhein-Westfalen formal in der Verantwortung beider Lehrkräfte steht, führt ein Großteil der sonderpädagogischen Lehrkräfte sie nahezu allein verantwortlich durch (Iskenius-Emmler, Nußbeck & Haustein, 2003; s. aber Kreis et al., 2014). Diese Aufgabenteilung wird auch kaum durch Interventionen beeinflusst (Morgenroth & Grosche, 2017; Quante & Urbanek, 2021). [13]

Die Forschung zur Kooperation mit der weiterführenden Schule befasst sich nahezu ausschließlich mit der anschlussfähigen Gestaltung des Übergangs (z. B. Racherbäumer & Kohnen, 2014). Nur am Rande kommt zur Sprache, dass die Kooperation auch empfehlungsrelevante Informationen über die weiterführende Schule bietet (Lassek, 2013). Teilweise bleibt unklar, ob einzelne kooperative Maßnahmen neben der Übergangsgestaltung auch dazu

dienen, Informationen für die Empfehlungsfindung im Einzelfall oder für die professionelle Weiterentwicklung der persönlichen diagnostischen Praxis zu gewinnen (van Ophuysen, Schürer & Bloh, 2021). Unabhängig vom Zweck der Kooperation haben Lehrkräfte eine positive Einstellung zur grundsätzlichen, schulformübergreifenden Kooperation, teils gepaart mit dem Wunsch nach intensiverer Kooperation (Porsch, 2015; Racherbäumer & Kohnen, 2014), wengleich die Kooperation nicht immer konfliktfrei und auf Augenhöhe erfolgt (Fuchs & Tippelt, 2012). [14]

3. Fragestellung

Eine professionelle Kooperation ist eines der Qualitätsmerkmale diagnostischen Handelns, vor allem bei Schüler*innen mit SPF. In der Forschung findet allerdings höchstens die unterrichtsbezogene Kooperation von Regel- und sonderpädagogischer Lehrkraft Beachtung. Auch werden Kooperationen zwischen anderen Kooperationspartner*innen weitgehend ausgeblendet. Am Beispiel der Diagnostik am Grundschulübergang in die weiterführende Förder- oder allgemeine Schule gehen wir daher folgenden Fragestellungen nach: [15]

1. Mit welcher Zielsetzung kooperieren die Grundschulen mit weiterführenden Förder-/Regelschulen?
2. In welcher Form findet diagnostikbezogene Kooperation zwischen Klassen- und sonderpädagogischer Lehrkraft in der Grundschule statt? (a) Wer ist für die Diagnostik, v. a. im Rahmen des Übergangs zuständig? (b) Wer fühlt sich für die Übergangsempfehlung der Schüler*innen mit SPF verantwortlich? [16]

4. Methode

4.1. Stichprobe

Insgesamt wurden elf Interviews mit sechs Klassenlehrkräften und fünf Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung aus acht nordrhein-westfälischen allgemeinen Grundschulen aus jeweils drei Großstädten, mittleren Städten und kleineren Gemeinden geführt. Aufgrund des explorativen Vorgehens berücksichtigte das Sampling damit unterschiedliche Professionen (sonderpädagogische vs. Klassenlehrkräfte) zur Abbildung der verschiedenen Perspektiven, sowie unterschiedliche Schulstandorte und Schulgrößen (zwei- bis vierzügig). Damit wurde entsprechend dem Prinzip der Varianzmaximierung (Patton, 2002) ein heterogenes deduktives Stichprobensampling gewählt. Voraussetzung zur Teilnahme war die zumindest einmalige Begleitung von Schüler*innen mit SPF im Übergang von Klasse 4 in Klasse 5. Die Interviewten waren im Durchschnitt 50,64 Jahre (SD = 8,56) alt, hatten 23,00 Jahre (SD = 7,42) Berufserfahrung (eine fehlende Angabe) und hatten zuletzt in den Schuljahren 2017/18, 2018/19 oder 2019/20 Schüler*innen mit SPF (im Bereich Lernen und/oder emotional-soziale Entwicklung) im Übergang begleitet. [17]

4.2. Durchführung

Die vorliegenden Daten stammen aus einem Projekt zur Diagnostik am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule bei Schüler*innen mit SPF. Die Teilnehmenden wurden im Mai/Juli oder im September 2020 erst per E-Mail und anschließend telefonisch kontaktiert. Die Teilnahme an den Interviews erfolgte freiwillig, unter informierter Einwilligung und ohne Vergütung. Geschulte Interviewer*innen führten die durchschnittlich 55-minütigen (min: 31 Minuten, max: 120 Minuten) Interviews am Ende des Schuljahres 2019/2020 oder zu Beginn des Schuljahres 2020/2021 durch. [18]

Pandemiebedingt fanden die Interviews ausschließlich über die Video-Telefonie-Software Zoom statt. Zur Sicherung des Datenschutzes dienten geeignete Maßnahmen sowohl bei der Durchführung (z. B. Zugangspasswort, Warteraumfunktion) als auch der Speicherung (z. B. Aufzeichnung mit externem Aufnahmegerät, Anonymisierung in den Transkripten) der Interviews, so dass die Anforderungen der Datenschutz-Grundverordnung eingehalten wurden. Die Lehrkräfte

wurden zu Beginn der Interviews auf diese Maßnahmen hingewiesen und zur Verwendung von Klarnamen ermutigt. Dies sicherte eine möglichst freie Erzählung. [19]

4.3. Erhebungsinstrument

Die Datenerhebung erfolgte durch leitfadengestützte Interviews. Der erste, episodisch angelegte Teil des Leitfadens beinhaltet Fragen, die Narrationen über die für die Lehrkräfte empfehlungsrelevanten Kriterien bei einem einzelnen, ausgewählten Kind anstoßen. Für die hier thematisierten Forschungsfragen sind in erster Linie die fallspezifischen wie fallübergreifenden Auskünfte aus dem zweiten Teil des Interviews relevant. Orientiert am Vier-Komponenten-Modell der Diagnosequalität (Abschnitt 2.1) thematisiert der Leitfaden verschiedene Qualitätsmerkmale diagnostischen Handelns bei der Empfehlungsformation, so auch die multiprofessionelle Kooperation. Sofern die Interviewten Kooperationen nicht von sich aus ansprachen, wurden sie gezielt nach der Kooperation mit verschiedenen Personen(gruppen) gefragt, u. a. nach der Kooperation zwischen Klassenlehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft sowie nach der Kooperation mit externen Kolleg*innen von weiterführenden Förder- oder allgemeinen Schulen. [20]

4.4. Auswertung

Alle Interviews wurden mit einem vereinfachten Transkriptionssystem transkribiert (Dresing & Pehl, 2018), das vor allem eine gute Lesbarkeit sicherstellen sollte. Im Rahmen eines explorativen Zugangs wurde die diagnostikbezogene Kooperation im Kontext des Übergangs ausgehend von den Sichtweisen der sonderpädagogischen Lehrkräfte und Klassenlehrkräfte analysiert. Basis der Auswertung stellte eine inhaltlich strukturierende und eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) in MAXQDA (VERBI Software, 2019) dar. Um die Güte der Kodierungen sicherzustellen, wurden die Interviews zu Beginn wie auch bei später auftretenden Unsicherheiten konsensuell kodiert. Die angefertigte Themenmatrix erlaubte sowohl fall- als auch kategorienorientierte Analysen. [21]

Zur *inhaltlichen Strukturierung* der Daten für die hier aufgeworfenen Fragestellungen waren die Hauptkategorie „Kooperation mit verschiedenen Personen(gruppen)“ und die Subkategorien (1) „Kooperation mit weiterführenden Schulen“ und (2) „schulinterne Kooperation zwischen Klassen- und sonderpädagogischer Lehrkraft“ relevant (s. Abbildung 2). [22]

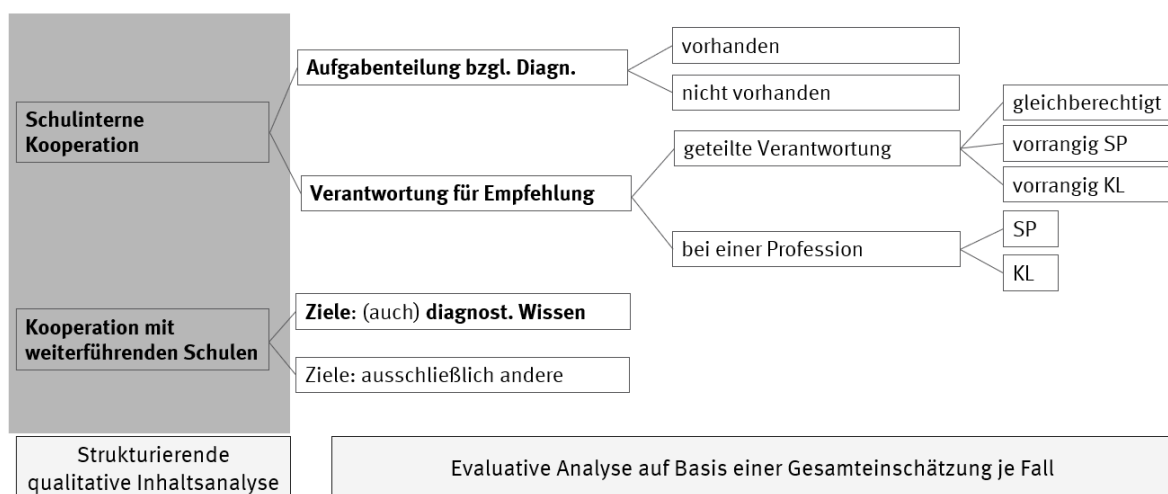


Abbildung 2: Vorgehen der Auswertung für die Kooperation zwischen der Klassenlehrkraft (KL) und der sonderpädagogischen Lehrkraft (SP) sowie zwischen der Grundschule (GS) und der weiterführenden Schule (WS).

Da die Anzahl der Segmente in den o. g. Subkategorien pro Fall begrenzt war, erfolgte die anschließende *evaluative Analyse* der Kodiereinheiten auf Basis einer Gesamteinschätzung. Dafür wurde jeder Fall einer von zwei bzw. drei ordinalen Ausprägungen der Subkategorien zugeordnet. [23]

In der evaluativen Klassifikation zur Subkategorie *Kooperation mit den weiterführenden Schulen* wurden die Fälle danach zugeordnet, ob die Kooperation (auch) der Sammlung übergangsrelevanter Informationen über die weiterführende Schule diene (ja/nein) bzw. allein die Erleichterung des Übergangs zum Ziel hatte. Bei der Subkategorie *schulinterne Kooperation* geschah die Zuordnung der Fälle zum einen unter der Frage, (a) ob unterschiedliche Zuständigkeiten der beiden Professionen für die Diagnostik deutlich wurden, also eine Aufgabenverteilung vorhanden war (ja/nein). Diese Zuordnung wurde beispielsweise auf Grundlage der Aussagen zur Verantwortlichkeit für formelle vs. informelle Diagnostik vorgenommen sowie Aussagen zur Verantwortlichkeit für bestimmte Schüler*innengruppen (mit vs. ohne SPF). Zum anderen wurde die Zuordnung der Fälle unter der Frage, (b) wie die Verantwortung für die Übergangsempfehlung verteilt war (Verantwortung nur bei einer Profession vs. geteilte Verantwortung, s. Abbildung 2). Die Zuordnung der Fälle erfolgte insbesondere auf Basis von Formulierungen in der 1. Person Singular vs. Plural. Zudem flossen Aussagen auf explizite Nachfragen zur Beteiligung der sonderpädagogischen Lehrkraft bzw. der Klassenlehrkraft im Rahmen der Übergangsempfehlung in diese Kategorisierung ein. Auch wenn im Interview Diagnostik immer in den thematischen Rahmen des Übergangs eingebettet war, gingen die interviewten Personen teilweise auf Diagnostik ein, ohne den Übergang explizit zu benennen (z. B. Diagnostik zur Feststellung des SPFs). Dies ist nachvollziehbar, da auch länger zurückliegende Informationen und eine hohe Breite an Informationen empfehlungsrelevant sein können. Solche Textpassagen gingen daher auch in die Analyse ein. [24]

5. Ergebnisse

In die Kategorie „Kooperation mit weiterführenden Schulen“ entfielen 57 Kodiereinheiten; demnach durchschnittlich etwa fünf Aussagen pro Interview. Mit 119 Kodiereinheiten entfielen deutlich mehr Aussagen in die Kategorie „innerschulische Kooperation“. Dies entspricht durchschnittlich knapp 11 Kodiereinheiten pro Interview. [25]

5.1. Kooperation mit Lehrkräften der weiterführenden Schulen (Fragestellung 1)

In den Interviews werden der Kooperation mit weiterführenden Schulen oft mehrere Ziele zugeschrieben. Dabei steht in der Regel die Erleichterung des Übergangs im Vordergrund. Teilweise dienen die Kooperationen aber auch dem diagnostischen Zweck, Informationen über die Schulformen bzw. die Einzelschule einzuholen. Nur drei Interviewte thematisieren diese Zielsetzung gar nicht. In den anderen acht Interviews findet dieser Aspekt mit unterschiedlichen, teilweise nicht bestimmbareren Schwerpunktsetzungen Erwähnung. In einem Interview wird beispielsweise von festen Terminen mit einigen weiterführenden Schulen berichtet, *„wo die uns besuchen kommen und sich quasi vorstellen. [...] sodass quasi die Schulen bei uns für sich Werbung machen dürfen und sich bei uns vorstellen dürfen.“* (Interview 6, Schule 4, KL). Ob aus diesen Präsentationen für die Diagnostik relevante Informationen gezogen werden, wird hier nicht klar. Andere Lehrkräfte sprechen hingegen die Relevanz des Einholens schulbezogener Informationen direkt an, wie im folgenden Zitat deutlich wird: [26]

„Und ich die dann besuchen kann und die mir angucken kann, wie es da denn so läuft. Und ob ich mir das für jemanden vorstellen könnte. Ich glaube das ist einfach wichtig, um Eltern auch beraten zu können.“ (Interview 1, Schule 1, SP) [27]

Manche wünschen sich zudem mehr Kooperation, da sie ihr aus zweiter Hand gewonnenes Wissen über die weiterführenden Schulen im Umkreis als unzureichend empfinden. [28]

„Wenn es jetzt um einzelne Schulen geht, zum Beispiel im Abwägen zwischen Real- und Gesamtschulen, [...] Dass man ja wirklich nicht genau weiß, man spekuliert mehr oder weniger, ne? Man hat verschiedene Erfahrungen gehört von Eltern, die ihre Kinder

an diesen Schulen haben. Und daraufhin sagt man dann so eine Prognose. [...] Also diese Erfahrungen sind möglicherweise hilfreich für weitere Empfehlungen.“ (Interview 10, Schule 7, KL) [29]

Eine Interviewte sieht die Umsetzung vermehrter Kooperation aber auch als „*Riesenproblem in dörflich-ländlichen Schulen*“ an, weil die Anzahl der aufnehmenden Schulen dafür zu groß ist (Interview 5, Schule 4, SP). [30]

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Interviewten von bestehenden Kooperationen mit weiterführenden Schulen berichten und diese unabhängig von ihrer Profession als wichtig empfinden. Die Kooperation mit der Zielsetzung diagnostische Informationen für die Empfehlung zu erhalten, wird dabei in acht von elf Interviews erkennbar. [31]

Nach der Betrachtung der schulübergreifenden Kooperation gehen wir im Folgenden auf die innerschulische Kooperation zwischen Klassen- und sonderpädagogischer Lehrkraft ein. [32]

5.2. Kooperation zwischen Grundschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft in Bezug auf die Diagnostik (Fragestellung 2)

5.2.1. Zuständigkeiten bezogen auf die Diagnostik

In allen Interviews wird eine Aufgabenteilung beschrieben. Dabei fällt der Bereich der formellen Diagnostik insbesondere in den Aufgabenbereich der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Ihnen vorbehalten ist beispielsweise die Durchführung standardisierter Testverfahren, was eine Regelschullehrkraft folgendermaßen auf den Punkt bringt: „*Die hat bei uns eigentlich immer die Sonderpädagogin durchgeführt, also weil das sozusagen deren Job ist.*“ (Interview 9, Schule 6, KL). [33]

Aber auch im Rahmen informeller Methoden sind sonderpädagogische Lehrkräfte gefordert. Auf die Frage danach, wie übergangsrelevante Informationen gesammelt werden, finden sich in den Aufgabenzuschreibungen für diese Lehrkräfte aus Perspektive einer Klassenlehrkraft z. B. Anamnesegespräche: [34]

„[...] und die Sonderpädagogin hat auch quasi dann ein einfaches Gespräch geführt - im Sinne Anamnese gemacht - also nochmal quasi mit den Müttern über die vorgeburtlichen und geburtlichen Dinge sogar auch gesprochen, um nochmal zu gucken, wie weit geht das eigentlich zurück, mit dem, was dieses Kind ausmacht. Und dann den Spielbereich angeguckt, was spielen die Kinder, was schauen die gerne an Filmen.“ (Interview 9, Schule 6, KL) [35]

Andere Methoden der informellen Diagnostik wie z. B. Beobachtungsbögen fallen in den Aufgabenbereich beider Professionen. Mehrere Lehrkräfte beider Gruppen nutzen Lernstandskontrollen, um empfehlungsrelevante Informationen zu sammeln. Dies erfolgt jedoch getrennt für Schüler*innen ohne vs. mit SPF, wie in folgendem Zitat deutlich wird: [36]

„Und ich konzipiere dann, wenn sie Klassenarbeiten macht, dann konzipiere ich einfachere Klassenarbeiten und so sind wir eigentlich immer über dieses Kind in einem ständigen Austausch.“ (Interview 5, Schule 4, SP) [37]

Sonderpädagogische Lehrkräfte werden demnach vor allem hinzugezogen, wenn Schüler*innen „*schwieriger werden*“ (Interview 3, Schule 3, SP). Dies zeigt sich nicht zuletzt auch in der Arbeitsaufteilung bei den Übergangsformalitäten, wie eine Sonderpädagogin beschreibt: [38]

„Also einmal gibt es natürlich die Übergangsformalitäten, die für alle Grundschüler zutreffen. Da bin ich ja außen vor. Und dann speziell etwas für Förderschüler. Und da bin ich wieder drin.“ (Interview 3, Schule 3, SP) [39]

Insgesamt zeichnet sich also ein Bild von einer recht klaren Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft für formelle Diagnoseverfahren und für Schüler*innen mit SPF bzw. einer Zuständigkeit der Regelschullehrkraft für die anderen Schüler*innen der Klasse. Wer aber für die letztendliche Übergangsempfehlung der Schüler*innen mit SPF verantwortlich ist, wird im folgenden Kapitel geklärt. [40]

5.2.2. Verantwortlichkeiten bezogen auf die Übergangsempfehlung

Obwohl in allen Interviews die Diagnostik bei Schüler*innen mit SPF klar in die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft fällt, unterscheiden sich die Beschreibungen aber darin, wer sich letztendlich für die Übergangsempfehlung bzw. den -prozess bei Schüler*innen mit SPF verantwortlich fühlt. Fälle mit alleiniger Verantwortung für den Übergangsprozess bei der sonderpädagogischen Lehrkraft lassen sich auf Basis des Interviewmaterials nicht bestimmen. In einem Fall ist die alleinige Verantwortung der Klassenlehrkraft deutlich erkennbar. In der betreffenden Schule ist zwar sonderpädagogische Expertise vorhanden, wird aber scheinbar nicht genutzt. Die Klassenlehrkraft äußert, dass die Sonderpädagogin nicht an der Entscheidungsfindung beteiligt war und zeichnet das Bild einer randständigen Rolle: [41]

„Nur eben war die sonderpädagogische Förderberaterin dabei, als Zusätzliche um dieses Protokoll der Elternberatung [zu führen].“ (Interview 10, Schule 7, KL) [42]

In allen anderen Fällen wird eine geteilte Verantwortung beider Lehrkräfte deutlich. Dabei zeigen sich aber Unterschiede, die im Folgenden herausgearbeitet werden. [43]

In drei Fällen scheint die Federführung im Übergangsprozess tendenziell in der Hand der sonderpädagogischen Lehrkraft zu liegen. In einem Fall spricht die befragte sonderpädagogische Lehrkraft in großen Teilen in der 1. Person Singular: [44]

„Und ganz zum Schluss sage ich natürlich dann auch meine eigene persönliche Meinung. Und die kennzeichne ich dann zum Schluss auch, dass ich sage "Ich empfehle Ihnen als Eltern. Ich würde Ihnen das empfehlen, weil das, das, das, das." [...] Und deshalb war für mich der Gemeinsame Unterricht nicht so die erste Wahl, [...] Und deshalb habe ich den Eltern empfohlen, das Kind vielleicht doch lieber in der Förderschule fördern zu lassen.“ (Interview 11, Schule 8, KL) [45]

In den zwei weiteren Fällen stellt die jeweils interviewte Regelschullehrkraft die bedeutsame Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft heraus: [46]

„Und da hatte der Sonderpädagoge die Gesprächsleitung. Er hatte einen Gesprächsleitfaden, und da habe ich mich durchführen lassen. Also da war ich eher weniger beteiligt.“ (Interview 2, Schule 2, KL) [47]

„Also da muss ich einfach sagen, da ist dann die Sonderpädagogin bei uns an der Schule einfach federführend mitgewesen.“ (Interview 6, Schule, 4, KL) [48]

Dennoch wird in allen drei Fällen auf die Frage danach, welche Personen am Übergangsprozess beteiligt oder auch besonders hilfreich waren, sowohl auf die Klassenlehrkräfte als auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte verwiesen. [49]

In einem Fall schreibt die Klassenlehrkraft neben den Eltern sich selbst die Hauptverantwortung für den Übergangsprozess zu: [50]

„Oder und dann wird quasi gemeinsam eine Entscheidung gefällt, wobei ich sag mal natürlich die Familie und die Klassenlehrerin da das größte Gewicht auch haben.“ (Interview 9, Schule 6, KL) [51]

Auf die Frage danach, welche Personen besonders hilfreich für die Formation der Übergangsempfehlung waren, schließt die interviewte Lehrkraft zwar auch explizit die Sonderpädagogin ein, dies jedoch nur sehr knapp und erst nach der sehr viel ausführlicheren Würdigung der Schulbetreuung: [52]

„Ja auf jeden Fall die Schulbetreuung, die einfach, ja, auch ganz klar immer gesehen hat auch bei den leistungsmäßigen Aufgaben, was hat Max wie geschafft? [...] Die hat ja auch sein Lernen und Leisten immer wieder beobachtet und das mir immer ganz genau geschildert.“ (Interview 9, Schule 6, KL) [53]

Sicherlich ist es sinnvoll auch Informationen aus dieser Perspektive einzubeziehen. Dennoch erstaunt die hier vorgenommene Gewichtung mit Blick auf die Bedeutung der Personengruppen. Demnach scheinen die diagnostischen Informationen aus der Schulbetreuung eine höhere Relevanz zu haben als die der Sonderpädagogin. [54]

In den anderen sechs Fällen erscheint der Prozess der Übergangsempfehlung gleichberechtigt in der Verantwortung beider Professionen zu liegen. Die Befragten betonen gemeinsame Zielvorstellungen für das Kind mit SPF und formulieren ihre Antworten insbesondere in der 1. Person Plural: [55]

„Und dann haben wir unsere Überlegungen da eben vorgestellt. [...] Und da haben wir dann eben die Förderschule empfohlen.“ (Interview 1, Schule 1, SP) [56]

„[...] oder was wir, meine Kollegin und ich, was wir für ihn uns gewünscht haben, das haben wir ja durch die Beratungen erreicht. Ja, wir haben ihn auf den Weg gebracht, von dem wir meinen, dass er der möglichst Beste für ihn ist.“ (Interview 5, Schule, 4, SP) [57]

In einem Interview definiert eine Sonderpädagogin die Zusammenarbeit mit der Regelschulkollegin auch mehrmals explizit als Teamarbeit. Wenn sie z. B. beschreibt, dass die „*Grundschulleute, als Team die weiterführende Schule besuchen.*“ (Interview 8, Schule 4, SP), sieht sie sich selbst als Mitglied dieses Teams und damit des Grundschulkollegiums. Sie betont, dass gute Beratung der Eltern am Übergang nur gelingt, „*wenn man als Team gut funktioniert, als Lehrerteam*“ (Interview 8, Schule 4, SP) und lässt darin erkennen, dass das in ihrem Fall gegeben ist. [58]

Zusammenfassend zeigt sich in der Mehrheit der Fälle eine geteilte Verantwortung – teils mit unterschiedlichen Gewichtungen – der Klassen- und sonderpädagogischen Lehrkraft für die Übergangsempfehlung bei Schüler*innen mit SPF. Aber auch die alleinige Verantwortung der Klassenlehrkraft ohne Nutzung der sonderpädagogischen Expertise wird in einem Fall deutlich. [59]

5.3. Gemeinsame Betrachtung beider Formen von Kooperation

Abschließend werden die bislang separat dargestellten Ergebnisse zu beiden Kooperationsmerkmalen kombiniert (Tabelle 1). Drei Fälle zeichnen sich durch eine geteilte Verantwortung für die Empfehlung von Klassenlehrkraft und Sonderpädagogin aus, ebenso aber durch eine mangelnde Ausschöpfung diagnostischer Informationen über die weiterführende Schule (Interview 4, 7, 11). Ein Fall kann als Gegenteil dazu beschrieben werden. Zwar werden Informationen über die weiterführende Schule eingeholt, aber die innerschulische sonderpädagogische Perspektive wird nicht ausgeschöpft (Interview 10). Bei den verbleibenden sieben Fällen arbeiten die Lehrkräfte zum einen in der Grundschule multiprofessionell zusammen und sind zudem bemüht, sachbezogene Informationen der weiterführenden Schulen zu sammeln. [60]

Verantwortung		Ziel der Kooperation mit der weiterführenden Schule	
		(auch) diagnostisches Wissen	ausschließlich andere Ziele
geteilt	gleichberechtigt	1, 3, 5, 8	7, 4
	vorrangig SP	2, 6	11
	vorrangig KL	9	
bei einer Profession	SP		
	KL	10	

Tabelle 1: Kategorisierung der Fälle nach beiden Qualitätsdimensionen ($N = 11$): Angabe der Fallnummern Anmerkung. **KL = Klassenlehrkraft**, **SP = Sonderpädagogische Lehrkraft** (Der Schriftschnitt kennzeichnet, welcher Profession die interviewte Person angehört.)

6. Diskussion

6.1. Zusammenfassung und praktische Implikationen

Ziel des vorliegenden Beitrags war eine Analyse der multiprofessionellen Kooperation mit Blick auf die Diagnostik am Grundschulübergang von Schüler*innen mit SPF. Im Fokus standen sowohl die schulinterne Kooperation zwischen Klassen- und sonderpädagogischer Lehrkraft als auch die schulformübergreifende Kooperation zwischen Grundschule und weiterführender Schule. [61]

Unsere Analysen zur *Kooperation mit weiterführenden Schulen* ergänzen die insgesamt noch knappe Befundlage in dem Bereich. Während bisherige Studien die Übergangsgestaltung fokussieren (z. B. Racherbäumer & Kohnen, 2014), belegen unsere Ergebnisse, dass ein größerer Anteil der teilnehmenden Lehrkräfte auch zu diagnostischen Zwecken mit weiterführenden Schulen kooperiert. Teilweise besteht zudem der Wunsch diese Kooperationen auszubauen, wobei auch auf damit verbundene Schwierigkeiten verwiesen wird. Dies deckt sich mit Befunden zur Übergangsgestaltung (Porsch, 2015; Racherbäumer & Kohnen, 2014). Grundsätzlich haben sich (stufenübergreifende) Schulnetzwerke wie z. B. in den Schulentwicklungsprojekten SINUS, Schulen im Team oder GanzIn als gewinnbringend für die Übergangsgestaltung erwiesen (Sartory, 2016). Eine gezielte Erweiterung dieser Kooperationen um den Austausch diagnostischer Informationen dürfte sich positiv auf die dem Übergang vorausgehende Empfehlung auswirken und somit indirekt auch den Übergang erleichtern. Der Aufbau solcher Kooperationen sollte jedoch durch externe Koordinierungsstellen unterstützt werden (z. B. Wohlstetter, Malloy, Chau & Polhemus, 2003). Regionale Bildungsbüros und eine zentrale Steuerung könnten hier zur Entlastung der Schulen die initiale Organisation übernehmen. Im Verlauf der sich etablierenden Kooperation müssten dann die gesammelten Informationen an der Schule zentral verfügbar gemacht und regelmäßig auf ihre Aktualität geprüft werden, im Idealfall durch eine schulinterne Funktionsstelle („Übergangsbeauftragte*r“). Insgesamt scheint somit die Kooperation zwischen Grund- und weiterführender Schule ausbaufähig. [62]

Als ein Hauptergebnis der Analysen zur *schulinternen Kooperation* lässt sich ein aufgabenteiliges Vorgehen der beiden Professionen in allen Interviews nachweisen. Die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft begrenzt sich weitgehend auf Schüler*innen mit SPF, während Regelschullehrkräfte für die übrigen Schüler*innen zuständig sind, was dem Gedanken unterschiedlicher Expertisen Rechnung trägt. Dem entsprechen auch die bisherigen Befunde zum Rollenverständnis der beiden Professionen (z. B. Kreis et al., 2014) und zur tatsächlichen Praxis (Arndt & Werning, 2013; Petzold & Glück, 2018). Demnach „muss von der Utopie vom Lehrer als Alleskönner Abstand genommen werden“ (Schäfer & Rittmeyer, 2015, S. 122, Herv. im Original). Vielmehr sollte jede Profession „ihren fachspezifischen, je nach Problemstellung unterschiedlich großen oder kleinen Beitrag“ (Irblich & Stahl, 2005, S. 456) leisten. [13]

Als zweites Hauptergebnis der Analysen zur *schulinternen Kooperation* lässt sich aus der Perspektive der Interviewpartner*innen, anders als in Studien zur Feststellung des SPF (Iskenius-Emmler et al., 2003), für fast alle Fälle eine geteilte Verantwortung für die Übergangsempfehlung seitens der beiden Professionen festhalten. Dies geschieht teilweise mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, aber nur in einer Schule bleibt die vorhandene sonderpädagogische Expertise gänzlich ungenutzt. Eine solche einseitige oder wenigstens ungleiche Verantwortungsübernahme könnte ungünstigen Rahmenbedingungen geschuldet sein (z. B. Arndt & Werning, 2013). Zwei Interviewte sehen personelle Engpässe, da an ihrer Schule sonderpädagogisches Deputat in eine Klassenleitung oder in Vertretungsunterricht fließt und somit für Kooperation fehlt. In zwei Schulen dagegen besteht eine strukturelle Verankerung von Austauschmöglichkeiten in regelmäßigen Teamsitzungen, die die Kooperation deutlich erleichtern. Allerdings ist dies keine notwendige Bedingung, wie folgendes Zitat aus einem Interview zeigt, in dem eine gleichberechtigte Verantwortungsübernahme für den Übergang des Kindes herausgearbeitet wurde: [64]

„Wir haben keine Teamstunde, die immer in der Woche möglich ist. Das macht man wirklich zwischen Tür und Angel. Das ist Wunschdenken, dass sowas sein sollte und könnte, ne, das funktioniert aber leider nicht so richtig. Man macht dann vieles halt so nach dem Unterricht mal oder mal in der Pause und bei den Elternsprechtagen, da nehmen wir uns natürlich Zeit vorher, darüber zu sprechen, was wir mit den Eltern besprechen wollen.“ (Interview 5, Schule 4, SP) [65]

Es wird aber ebenso deutlich, dass die Lehrkraft die Rahmenbedingungen dennoch als widrig erlebt. Eine andere Lehrkraft sieht diese nicht als Defizit der Einzelschule an, sondern als strukturelles Problem der Schulform Grundschule: [66]

„Wir sind ja als Grundschule gar nicht so ausgestattet, dass da so viel mehr möglich ist. An einer Förderschule da sind ja doch, die arbeiten ja schon von vornherein in Teams und da gibt es einfach so auch noch mehr Austausch. Da ist der Austausch auch noch mehr in den Schulalltag integriert, als bei uns. Das ist ja leider, sind wir ja nicht so auf Team und Austausch und solche Dinge, ja, ist die Schulform einfach nicht ausgerichtet. Das wird sich sicher ändern müssen, denke ich, aber so weit sind wir ja noch nicht.“ (Interview 9, Schule 6, KL) [67]

Dies trifft sicherlich nicht auf alle Schulen zu. Das Zitat zeigt dennoch, dass an Schulen Schulentwicklungsprozesse angestoßen werden sollten, um Kooperationen zu fördern. [68]

6.2. Grenzen und Ausblick auf die weitere Forschung

Bei der Interpretation unserer Befunde ist eine mögliche Positivauswahl der Interviewten zu berücksichtigen. Wie üblich bei einer freiwilligen Teilnahme ist von besonders engagierten Lehrkräften auszugehen. Dies gilt umso mehr, da sich die Interviewten trotz der Mehrbelastung während der Coronapandemie in relativ langen Interviews als Gesprächspartner*innen zur Verfügung gestellt haben. [69]

Mit Blick auf die Anlage der Interviews lässt das Material kooperationsrelevante Fragen offen. Aufgrund der breiten Zielsetzung des Gesamtprojektes zur Diagnostik am Übergang bei Schüler*innen mit SPF, konnten nicht alle Aspekte in der notwendigen Tiefe angesprochen werden. Zwar waren die schulinterne und -übergreifende Kooperation expliziter Bestandteil des Interviewleitfadens, nicht jedoch beispielsweise Informationen zum Umfang, zu den Rahmenbedingungen oder der Bewertung der Kooperation, die nicht alle Interviewten von sich ansprachen. Dies gilt vor allem für die Kooperation mit der weiterführenden Schule. Zum einen war die Quelle des sachbezogenen Wissens über die weiterführenden Schulen nicht immer ersichtlich (Kooperation mit der weiterführenden Schule vs. Berichte der Eltern). Zum anderen thematisierten die Interviewten häufig Maßnahmen, die offensichtlich den Schüler*innen den Übergang erleichtern sollten (z. B. Hospitationen an der neuen Schule). Es blieb aber unklar,

ob diese zusätzlich dazu dienen, Informationen für zukünftige Empfehlungen zu sammeln (s. dazu van Ophuysen et al., 2021). [70]

Grenzen zeigen sich zudem bezogen auf die Auswertung. Dies betrifft zum einen die bisher noch nicht ausgeschöpften Möglichkeiten einer Fallkontrastierung (z. B. zwischen Lehrkräften im ländlichen vs. im städtischen Raum). Zum anderen ergeben sich bei der evaluativen Inhaltsanalyse Diskussionspunkte bezogen auf die Zuordnung zur Kategorie „geteilte Verantwortung“. Insbesondere in den vier Fällen, in denen nicht eindeutig auf eine geteilte Verantwortung zu schließen war (Interview 2, 6, 9, 11), könnte die Kategorisierung von der rollenspezifischen Perspektive der befragten Person abhängen. Dies erscheint zunächst nicht naheliegend (Tabelle 1). Die u. a. gewählte Kategorisierung anhand der Personalformen (1. Person Singular vs. Plural) könnte jedoch zu falschen Schlussfolgerungen führen, denn immerhin kommt nur eine Profession der Kooperationspartner*innen zu Wort und die bisherige Forschung legt nahe, dass die Bewertung der Kooperation durch die professionsspezifische Perspektive bedingt ist (Gebhard et al., 2014; Gebhardt et al., 2013). [71]

Insgesamt stößt die qualitative Inhaltsanalyse an Grenzen in der Auswertung. An einigen Stellen erweckt das Material den Eindruck konflikthafter Kooperationen. Fragen nach dem professionsspezifischen Rollenverständnis und der subjektiven Bewertung der Kooperation, ließen sich aber inhaltsanalytisch nicht herausarbeiten. Eine Reanalyse mit einer rekonstruktiven Methode könnte hier eine tiefergehende Analyse latenter Sinnstrukturen ermöglichen. [72]

Schließlich könnten in der weiteren Forschung zur diagnostikbezogenen Kooperation auch alternative Formen der Erhebung von Daten gewinnbringend sein. Denkbar wären Schulbesuche zur Sichtung diagnostikbezogener Dokumente (z. B. AO-SF-Gutachten, Beobachtungsbögen, Protokolle von Elterngesprächen). Dies ließe sich mit fokussierten Interviews kombinieren, in denen die Dokumente als Gesprächsgegenstand eingesetzt werden, um die oben beschriebenen Schwierigkeiten bei der Zuordnung zur Kategorie „geteilte Verantwortung“ aufzulösen. Die Dokumente könnten helfen, darüber ins Gespräch zu kommen, welche Profession welche Rolle und Aufgabe hatte (z. B. bei der Durchführung eines diagnostischen Verfahrens, der Sammlung von Informationen im Elterngespräch oder der Mitteilung einer Diagnose wie der Empfehlung). Die subjektiven Perspektiven der beteiligten Akteur*innen könnten wiederum durch die Perspektive von Außenstehenden ergänzt werden. Hier bieten sich Beobachtungen bzw. die Videografie von Teamsitzungen an. [73]

Die Forschung zur multiprofessionellen Kooperation als Qualitätsmerkmal diagnostischen Handelns steht noch weitgehend am Anfang. An dieser Forschungslücke setzt unser Beitrag an und präsentiert erste Ergebnisse für eine exemplarische, relevante diagnostische Aufgabe, die Übergangsempfehlung. Eine Ausweitung auf andere diagnostische Aufgaben (z. B. Lernverlaufdiagnostik), andere Kooperationspartner*innen (z. B. therapeutisches Personal, Schulbegleiter*innen) oder aber, wie oben skizziert, andere Erhebungs- und Auswertungsmethoden erscheint uns als lohnenswertes Forschungsfeld. [74]

¹ S. Schürer und K. Lintorf haben zu gleichen Teilen zu der vorliegenden Veröffentlichung beigetragen.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In A.-K. Arndt & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, A. & Maykus, S. (2016). Lehrerkooperation an inklusiven Grundschulen unter dem Gesichtspunkt der Interprofessionalität. Empirische Befunde zu Bewertung und Erfahrung schulinterner Zusammenarbeit. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk et al. (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 146–172). Weinheim: Beltz Juventa.
- Behrmann, L. & van Ophuysen, S. (2017). Das Vier-Komponenten-Modell der Diagnosequalität. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 38–42). Münster: Waxmann.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9. Aufl.). München: Reinhardt.
- Ditton, H. & Krüskens, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12*, 74–102. doi: [10.1007/978-3-531-92216-4_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_4)
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation - der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Fuchs, S. & Tippelt, R. (2012). Bereichsübergreifende Kooperationen als Notwendigkeit für erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, Järvinen H. & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 73–97). Köln: Carl Link.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. U. et al. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17–32. doi: [10.25656/01:9243](https://doi.org/10.25656/01:9243)
- Gebhardt, M., Krammer, M., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und SonderpädagogIn in der Integration. Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark. *Heilpädagogische Forschung*, 39(2), 54–62.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Irblich, D. & Stahl, B. (2005). Resümee und Ausblick: Diagnostik als interdisziplinäre Aufgabe. In B. Stahl & D. Irblich (Hrsg.), *Diagnostik bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 455–476). Göttingen: Hogrefe.
- Iskenius-Emmler, H., Nußbeck, S. & Hausteiner, S. (2003). Die Verordnung zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (VO-SF). Anspruch und Wirklichkeit. Eine Befragung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in NRW. *Sonderpädagogik*, 33(1), 28–40.
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Gemeinsam_lernen_Inklusion_leben.pdf
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004). Beratung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die Wahl der Schul- bzw. Unterrichtsform. Sichtweise der Schulaufsicht. *Heilpädagogische Forschung*, 30(1), 29–42.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Krapp, A. (1979). *Prognose und Entscheidung. Zur theoretischen Begründung und Differenzierung der pädagogisch-psychologischen Prognose*. Weinheim: Beltz.

- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 333–349. doi: [10.25656/01:10022](https://doi.org/10.25656/01:10022)
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Kuhl, J., Krizan, A., Sinner, D., Probst, H., Hofmann, C. & Ennemoser, M. (2012). Von der sonderpädagogischen Diagnostik zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik im Dienst schulischer Prävention. In V. Moser (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Behinderten- und Integrationspädagogik: Institutionelle Felder*. Weinheim: Juventa.
- Lassek, M. (2013). Gestaltung des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 139–146). Münster: Waxmann.
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56(4), 396–413.
- Lintorf, K., Behrmann, L. & van Ophuysen, S. (2016). Diagnostik im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 187–203). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), 69–84. doi: [10.1007/s12592-014-0165-7](https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7)
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(5), 230–242.
- Morgenroth, S. & Grosche, M. (2017). Inklusion durch interdisziplinäre Kooperation/Erweiterung des Modells „response-to-intervention“ um Aspekte von Ko-Konstruktion und Co-Teaching. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 87–107). Münster: Waxmann.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petzold, H. & Glück, C. W. (2018). Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht: Kooperation oder gemeinsam einsam!? Kooperationsförderliche und -hemmende Bedingungen des Gemeinsamen Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation in sächsischen Grundschulen (GemU). *Praxis Sprache*, 63(4), 205–216.
- Porsch, R. (2015). Pädagogische Maßnahmen, Kooperationsformen und Herausforderungen an Ganztagsgymnasien im Übergang nach der Grundschule. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 201–224). Münster: Waxmann.
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). doi: [10.21248/qfi.61](https://doi.org/10.21248/qfi.61)
- Racherbäumer, K. & Kohnen, M. (2014). Schulstufenübergreifende Kooperationen von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe zur Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse am Beispiel der Naturwissenschaften und Mathematik. In A. B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 95–109). Münster: Waxmann.
- Radhoff, M., Buddeberg, M. & Hornberg, S. (2018). Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. *heiEDUCATION*, 1/2, 197–219. doi: [10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23832](https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23832)
- Salzberg-Ludwig, K. (2012). Teamarbeit in inklusiven Klassen. In K. Metzger & E. Weigl (Hrsg.), *Inklusion - praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen* (S. 49–63). Berlin: Cornelsen.
- Sartory, K. (2016). Lehrerkooperation am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven* (Bd. 19, S. 136–160). Münster: Waxmann.

- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (2015). Inklusive Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 103–130). Weinheim: Beltz.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik* (5. Aufl.). Berlin: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-17001-0
- SchulG NRW (2005/2021). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG). Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Mai 2021 (SGV. NRW. 223)*. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>
- Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 295–319. doi: 10.25656/01:21613
- SopädVO Berlin. (2005/2019). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung für das Land Berlin - (Sonderpädagogikverordnung - SopädVO). Vom 19. Januar 2005. Zuletzt geändert durch die Verordnung zur Änderung von Vorschriften für die Primarstufe, die Sekundarstufe I, die gymnasiale Oberstufe und die Sonderpädagogik vom 20. September 2019 (GVBl. Berlin 2019 S. 565)*. Verfügbar unter: <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/sonderpaedagogikverordnung.php>
- Stein, R. (2005). Individualisierung durch Kooperation. Aufgaben von Sonderpädagogen in der integrierten Förderung. In M. Götz & K. Müller (Hrsg.), *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung* (S. 289–295). Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/978-3-322-80804-2_35
- Stein, R. & Ellinger, S. (2018). Zwischen Separation und Inklusion. Zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., S. 80–114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos.
- Stelling, S. (2017). *Schulisches Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Eine vergleichende Analyse in inklusiven Klassen und Förderschulklassen des dritten und vierten Jahrgangs. Dissertation. Universität Bielefeld*. Bielefeld. Verfügbar unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2917002/2917003/Dissertation_Silke_Stelling_Schulisches_Wohlbefinden.pdf
- Technische Universität Dortmund. (2021). *Modulkatalog Bachelor Lehramt für sonderpädagogische Förderung*. Verfügbar unter: https://reha.tu-dortmund.de/storages/reha/r/Studium/Studiengaenge/BA_Lehramt_fuer_sonderpaedagogische_Foerderung/BPO_2016/Modulhandbuch_und_Studienverlaufsplan/Modulhandbuch_BA_LA_SF_2016.pdf
- van Ophuysen, S. (2006). Zur Problematik der Schulformempfehlung nach der Grundschulzeit und ihrer prognostischen Qualität. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 14, S. 49–79). Weinheim.
- van Ophuysen, S. (2018). Die Übergangsempfehlung als Aufgabe von Grundschullehrkräften. Theorie und Forschungsstand. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und Praxis* (S. 89–113). Münster: Waxmann.
- van Ophuysen, S. & Behrmann, L. (2015). Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf – Anmerkungen zum Themenheft „Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz“. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 82–98. doi: 10.25656/01:11491
- van Ophuysen, S., Schürer, S. & Bloh, B. (2021). Die Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule – Welche Maßnahmen wurden und werden an Grundschulen in NRW praktiziert? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 149–167. doi: 10.1007/s42278-020-00101-8
- VERBI Software. (2019). *MAXQDA 2020 [Computer software]*. Verfügbar unter: <http://www.maxqda.com>
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P. et al. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und

exklusiven Förderarrangements. Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Zeitschrift für Lernforschung Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7–21.

Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D. & Polhemus, J. L. (2003). Improving schools through networks: a new approach to urban school reform. *Educational Policy*, 17(4), 399–430.

Kontakt

Sina Schürer, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48143 Münster

E-Mail: schuerer@uni-muenster.de

Zitation

Schürer, S. & Lintorf, K. (2022). „Also das ist ja ein ganz enger Austausch“ – Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal diagnostischen Handelns am Grundschulübergang bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(2), doi: [10.21248/Qfl.69](https://doi.org/10.21248/Qfl.69)

Eingereicht: 15. April 2021

Veröffentlicht: 22. Februar 2022



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/).