

## Gemeinsames Arbeiten im Gemeinsamen Lernen: Aktuelle Herausforderungen an professionelles Handeln und Kooperieren in inklusiven Schulen

*Brigitte Kottmann, Birgit Lütje-Klose, Phillip Neumann, Anne Reh, Lilian Streblov*

**Abstract:** Die derzeitige gesellschaftliche und schulische Situation birgt zahlreiche Herausforderungen für das professionelle Handeln und Kooperieren von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, insbesondere in inklusiven Schulen. Diese bedürfen neben einer auskömmlichen Ausstattung auch einer entsprechenden Qualifikation des Personals und angemessener Kooperationsstrukturen, damit das gemeinsame Arbeiten im Gemeinsamen Lernen langfristig gelingen und das Versprechen einer gleichberechtigten Teilhabe an Bildung aller Kinder und Jugendlichen eingelöst werden kann. Ohne entsprechende Konzepte und Maßnahmen drohen Qualitätsverluste der schulischen Bildungs-, Erziehungs- und Integrationsarbeit sowie Risiken der Deprofessionalisierung, wenn das aktive Lehrpersonal überlastet und die Qualifikation der Quer- und Seitensteiger:innen sowie des weiteren unterstützenden Personals als zusätzliche Aufgabe an dieses herangetragen wird.

**Stichwörter:** Schulische Inklusion, Professionalisierung, Multiprofessionelle Kooperation

**Zitation:** Kottmann, B., Lütje-Klose, B., Neumann, P., Reh, A. & Streblov, L. (2024): Gemeinsames Arbeiten im Gemeinsamen Lernen: Aktuelle Herausforderungen an Professionelles Handeln und Kooperieren in inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(5), 1-19. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/821>

### Inhaltsverzeichnis

1. Problemskizze .....	2
2. Ausgangslage professioneller Arbeit von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in inklusiven Schulen am Beispiel Nordrhein-Westfalens .....	3
2.1. Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf .....	3
2.2. Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte und Fluchthintergrund .....	5
2.3. Anforderungen an Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte.....	6
3. Pädagogisches Handeln zwischen menschenrechtlichen Verpflichtungen, fachlichen Ansprüchen, fehlenden Qualifikationen und Personalmangel .....	9
4. Qualitätsanforderungen an multiprofessionelle Teams in inklusiven Schulen .....	11
5. Fazit: Qualitätsanforderungen an das Gemeinsame Arbeiten im Gemeinsamen Lernen .....	13
Literatur .....	14
Kontakt.....	19

## 1. Problemskizze

Die Situation in deutschen Schulen ist auf mehreren Ebenen besorgniserregend, was u. a. in den Befunden aktueller Leistungsvergleichsstudien sichtbar wird: So zeigen die Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU; McElvany et al., 2023), dass ein Viertel (25,4%) der teilnehmenden Viertklässler:innen in Deutschland nicht den international festgelegten Mindeststandard (Kompetenzstufe III) erreicht (im Vergleich zu einem Wert von 18,9% im Jahr 2016). Vor allem der Anteil der Schüler:innen, die in der vierten Klasse nur ein geringes Leseverständnis aufweisen (Kompetenzstufe I), hat sich von 2001 (3%) bis 2021 (6,4%) mehr als verdoppelt. Zudem beunruhigen auch die gravierenden sozialen Disparitäten, die u. a. auf familiäre, migrationsbedingte und soziale Benachteiligungen der Schüler:innen zurückgeführt werden können. Dies widerspricht dem demokratischen Auftrag einer chancengerechten, inklusiven Bildung und gefährdet den gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die demokratischen Strukturen in unserem Land. Die Lage wird durch eine massive Unterversorgung der Schulen mit professionell qualifizierten Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal verschärft, wie auch im aktuellen Bildungsbericht (2024, S. 9-10) problematisiert wird: „Dass 2023 von allen Neueinstellungen in den Schuldienst 12% keine klassische Lehramtsausbildung hatten (Seiteneinsteiger:innen), zeugt von einer angespannten Personalsituation – bei fachspezifischen, Länder- und Schulartunterschieden“. Weitere Ergebnisse des Bildungsberichts – u. a. hinsichtlich der erheblichen Quote an Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen – verdeutlichen die Dringlichkeit einer auskömmlichen personellen, materiellen und räumlichen Ausstattung von Schulen und der Professionalisierung der Lehrkräfte sowie des weiteren Personals (vgl. auch SWK, 2023). Angesichts dieser Ausgangslage ist nachdrücklich auf die Leistungen hinzuweisen, die von den pädagogischen Akteur:innen in den Schulen unter schwierigen Bedingungen erbracht wird und dementsprechend wertzuschätzen ist. Die Komplexität schulischen Handelns und das Belastungsniveau sind durch verschiedenste gesellschaftliche Herausforderungen in den letzten Jahren und Jahrzehnten kontinuierlich angestiegen. Dass diese akuten Problemlagen die Einlösung der menschenrechtlichen Verpflichtung zur Umsetzung schulischer Inklusion (UN-BRK, 2009) mitunter fast in Vergessenheit geraten lassen, ist dennoch nicht hinnehmbar.

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel des Beitrags, aktuelle Herausforderungen für Schulen und das schulische Personal herauszuarbeiten sowie Perspektiven für professionelles Handeln und eine inklusive Schulentwicklung aufzuzeigen. Es stellen sich Fragen nach den Voraussetzungen für die Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen und gemeinsamen Bildung und Erziehung aller Kinder und Jugendlichen, nach den damit verbundenen Qualitätsanforderungen an das professionelle Handeln der Lehrer:innen und der weiteren pädagogischen Akteur:innen sowie die multiprofessionelle Teamarbeit. Wir fragen, wie sich die Situation in Schulen unter besonderer Berücksichtigung zweier benachteiligter Schüler:innengruppen darstellt und welche Anforderungen sich hieraus für das professionelle Handeln, insbesondere in multiprofessionellen Teams, ergeben. Auf Grundlage einer systematischen Darstellung verfügbarer empirischer Daten zu Inklusion und Exklusion dieser Gruppen und zur Situation der professionellen Akteur:innen in Schulen, insbesondere am Beispiel Nordrhein-Westfalens (NRW), reflektieren wir die Herausforderungen mit einem besonderen Blick auf Anforderungen professionellen Handelns und multiprofessioneller Kooperation in inklusiven Schulen.

## 2. Ausgangslage professioneller Arbeit von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in inklusiven Schulen am Beispiel Nordrhein-Westfalens

Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses gilt das Recht auf eine hochwertige inklusive Beschulung nicht nur für Schüler:innen mit einem formal festgestellten sonderpädagogischen Förder- bzw. Unterstützungsbedarf, sondern für alle Kinder und Jugendlichen, jedoch unter besonderer Berücksichtigung derjenigen, die – aus welchen Gründen auch immer – erhöhte Risiken in Bezug auf die Teilhabe an Bildung tragen („education for all and especially for some“, vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2022). Neben Schüler:innen mit Beeinträchtigungen gilt dieses auch für Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte und zudem für die besonders vulnerable Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund, da diese Gruppen besonders von Separation und Benachteiligung im Bildungssystem bedroht und/oder betroffen sind. Gerade für diese Gruppen von Schüler:innen wird zudem eigenes Personal zum einen häufig gefordert, zum anderen auch finanziert, so dass das Erfordernis einer multiprofessionellen Kooperation entsteht.

Zur Konkretisierung der Situation werden in diesem Kapitel aktuelle Daten zur Umsetzung der inklusiven Beschulung dargestellt, bevor diese mit dem Diskurs zum Fachkräftemangel und dem Belastungserleben von Lehrkräften zusammengeführt werden (Kapitel 3).

### 2.1. Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf

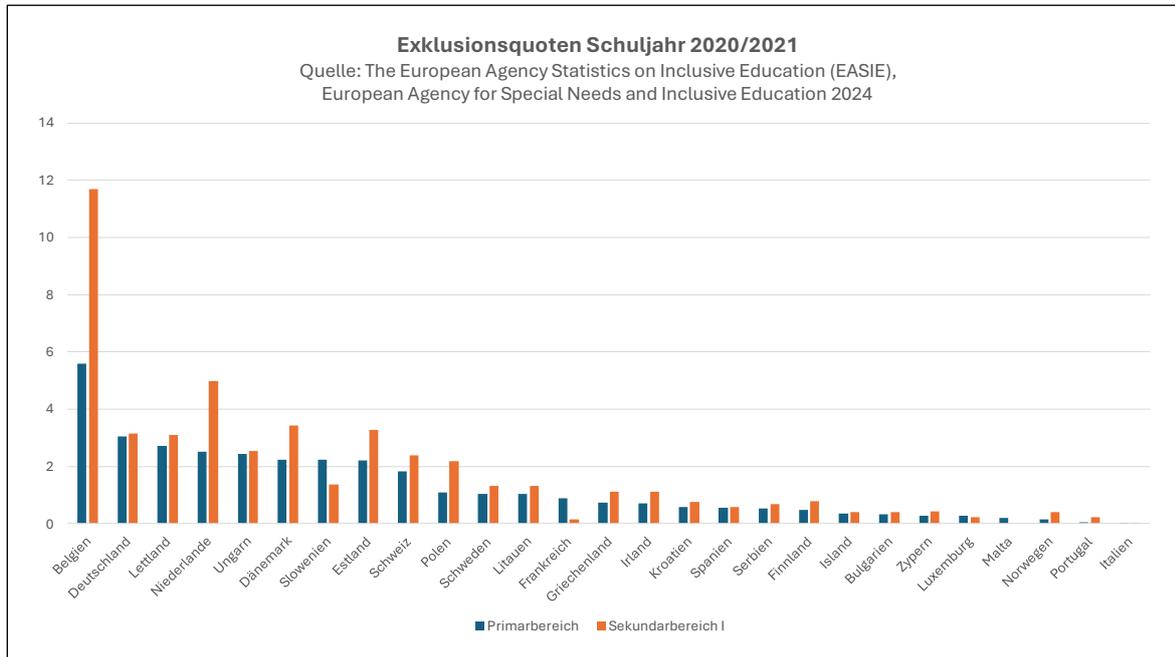
Deutschland hat sich seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 verpflichtet, „Teilhabe und Bildungserfolg für alle [zu] ermöglichen“ (HRK & KMK 2015, S. 2). Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht auf eine inklusive, hochwertige und unentgeltliche Schulbildung, d. h. den Besuch einer Regelschule des Schulsystems (vgl. UN-BRK, Art. 24). Dabei handelt es sich um ein Menschenrecht, das nicht verhandelbar ist und auch im internationalen Kontext entsprechend zu achten und zu schützen ist. Bei der letzten Staatenprüfung im August 2023 (United Nations, 2023) formulierte der UN-BRK Fachausschuss jedoch seine explizite Besorgnis u. a. über das Vorhandensein von bzw. Festhalten an Sonderschulen und -klassen in Deutschland.

Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass Inklusion hierzulande vergleichsweise schleppend umgesetzt wird. Abbildung 1 zeigt, dass Deutschland bei der Exklusionsquote, d. h. dem Anteil der an Förderschulen unterrichteten Schüler:innen) im Primarbereich Rang 2 in Europa belegt und auch in der Sekundarstufe I eine überdurchschnittliche Quote aufweist.

Dabei bestehen erhebliche Bundeslandunterschiede zwischen den Anteilen der jeweiligen Förderschwerpunkte, insbesondere mit Blick auf die drei in inklusiven Schulen am stärksten vertretenen Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (Lütje-Klose & Neumann, 2022; vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Aber während z. B. in Bremen, Schleswig-Holstein oder Rheinland-Pfalz nur in geringem Umfang die Förderschwerpunkte emotional-soziale Entwicklung und Sprache vergeben werden, machen diese in NRW zusammengenommen sogar einen größeren Anteil aus als der Förderschwerpunkt Lernen.

**Abbildung 1**

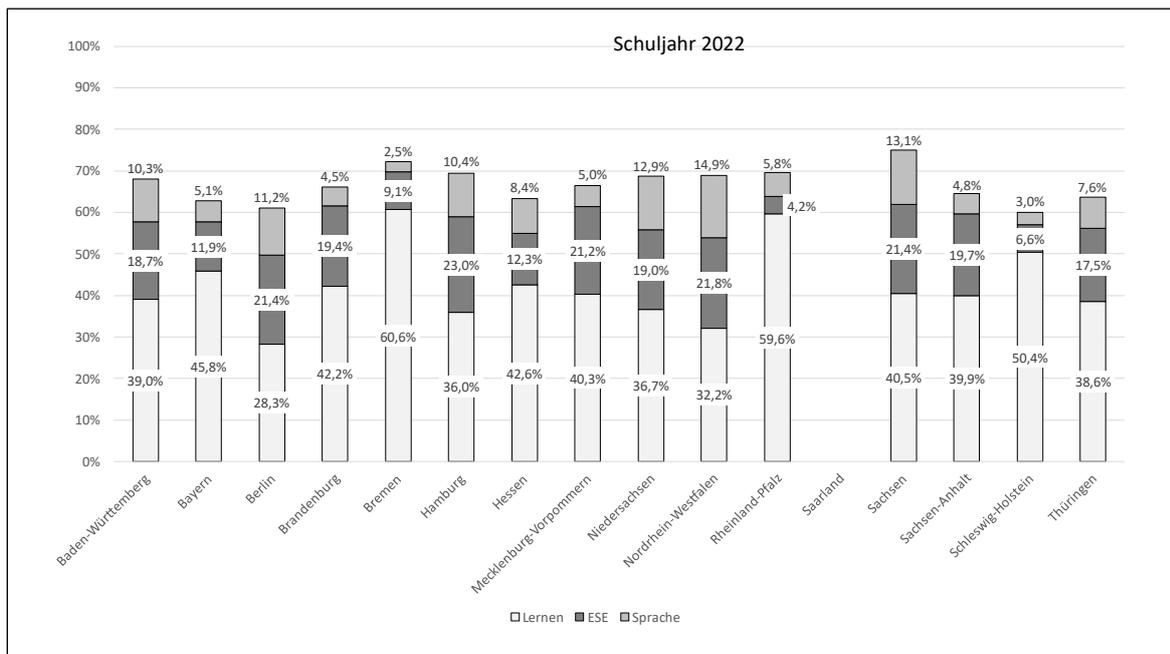
*Exklusionsquoten im internationalen Vergleich, Schuljahr 2020/21*



Anmerkung Abb. 1: In Anlehnung an European Agency Statistics on Inclusive Education: 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report, von European Agency 2024; eigene Darstellung.

**Abbildung 2**

*Bundeslandunterschiede bei den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache*



Anmerkung Abb. 2: In Anlehnung an Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022. Statistische Veröffentlichungen der KMK, Dokumentation Nr. 240, von KMK 2024a, eigene Berechnungen & Darstellung.

Neben den erheblichen Unterschieden in den Zuweisungsquoten insgesamt deuten auch diese unterschiedlichen Verteilungen darauf hin, dass die Zuweisung zu der einen oder anderen Förderkategorie keineswegs eine eindeutige Diagnose repräsentiert, sondern ein höchst unsicherer und gutachterabhängiger Prozess ist, der in hohem Maße sozialen und kulturellen Konventionen unterliegt (ebd.; Kottmann, 2022; MSB NRW, 2024). Wie Koßmann (2020) auf der Grundlage der IGLU-Daten und Schuck et al. (2018) in der EiBiSch-Studie zeigen konnten, sind z. B. zwischen den Kompetenzen im Lesen erhebliche Überschneidungen bei Schüler:innen mit und ohne einen SPF sowie zu Kindern mit Deutsch als Zweitsprache beobachtbar. Eine Erklärung für das Zustandekommen divergierender Förder- und Zuweisungsquoten ist sicherlich darin zu sehen, dass jeweils eigene Vorgaben und Verfahren zur Feststellung von SPF existieren, aber auch, dass einzelne Bundesländer sich deutlicher als NRW dafür einsetzen, das vorhandene Förderschulsystem zurück- und Inklusion auszubauen (Steinmetz et al., 2021). Diese Unterschiede weisen auf uneinheitliche Kriterien und Ermessensspielräume hin, die die Gefahr institutioneller Diskriminierung und schulischer Selektion bergen.

## **2.2. Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte und Fluchthintergrund**

Auch für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte und insbesondere mit einem Fluchthintergrund bestehen teils erhebliche Herausforderungen und Disparitäten in Bezug auf ihre gleichberechtigte Teilhabe an Bildung, die Anforderungen für das schulische Personal mit sich bringen. Analysen im Rahmen der IFS-Schulpanelstudie 2016-2021 zur Lesekompetenz von Viertklässler:innen deuten darauf hin, dass die Unterschiede zwischen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und solchen in ungünstigen häuslichen Lebensbedingungen - verglichen mit Kindern mit günstigeren Lernbedingungen - zu Ungunsten der ersten Gruppe in der Pandemie noch größer geworden sind (Ludewig et al., 2021). Zugleich stieg zuletzt die Zahl der zugewanderten Kinder und Jugendlichen zwischen 6 und 14 Jahren deutlich an. Lag sie im Jahr 2012 noch bei 57.000, so sind es für das Jahr 2022 319.000 (Bildungsbericht, 2024). Damit wird eine weitere Anforderung an Schulen herangetragen, deren Bearbeitung eine hochwertige Professionalisierung vor allem im Bereich Deutsch als Zweitsprache voraussetzt. Dieser Umstand ist hervorzuheben, zumal NRW im Vergleich der Bundesländer nicht nur viele Geflüchtete aus Ländern wie Syrien, Afghanistan, sondern auch die höchste Anzahl an aus der Ukraine geflüchteten Menschen aufgenommen hat (Mediendienst Statista, 2024). Der IAB-Forschungsbericht (2023) zur Situation Geflüchteter aus der Ukraine in Deutschland zeigt, wie wichtig geeignete Bildungsangebote für die Kinder und ihre Familien sind, die bei ihrer Ankunft meist über keinerlei deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Kindertageseinrichtungen und Schulen sind nicht nur zentral für die Förderung von Integration der Kinder und Jugendlichen und das Erlernen der deutschen Sprache, auch für die gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Teilhabe der Eltern ist die Betreuung ihrer Kinder in hohem Maße bedeutsam, insbesondere für den hohen Anteil an Frauen, die Kinder alleine betreuen müssen (Brücker et al., 2023, S. 65). Fehlen verlässliche Betreuungsmöglichkeiten, ist eine Teilhabe am Arbeitsmarkt oder an Weiterbildungsmaßnahmen erschwert, was sich auch auf die Bildungsbiographien der Kinder und Jugendlichen negativ auswirken kann. Neben dem Aspekt der Betreuung unterstreichen Befunde von Kosyakova et al. (2024, S. 60) grundsätzlich die Bedeutung von langfristigen Integrationsansätzen, „die Investitionen in Bildung und Sprache umfassen“. In NRW wurden im Schuljahr 2022/23 insgesamt 42.515 ukrainische Schüler:innen unterrichtet, 36.370 (85,6 %) besuchten eine allgemeinbildende Schule und die meistbesuchte Schulform war mit 14.665 Schüler:innen (40,3%) die Grundschule (IT.NRW, 2023). Auch aus diesen Daten resultiert zwingend die Notwendigkeit einer auskömmlichen Ausstattung der Grundschulen mit qualifiziertem

Personal, zumal es sich hier – ebenso wie bei den Geflüchteten aus anderen Kriegsgebieten – um eine besonders vulnerable Gruppe handelt (Fragner, Schiffler & Plener, 2023). Der Anspruch an eine inklusive Bildung beinhaltet dabei nicht nur den Erwerb von Deutschkenntnissen, sondern fordert, dass die individuellen Lernausgangslagen und sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen so gut wie möglich berücksichtigt werden (Becker-Mrotzek & Roth, 2017).

### **2.3. Anforderungen an Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte**

Neben dem originären Bildungs- und Erziehungsauftrag bestehen weitere komplexe Aufgaben und Anforderungen an pädagogisch handelndes Personal an Schulen. Ein qualitativ hochwertiges, inklusives Bildungssystem ist auf hinreichend viele und gut ausgebildete, multiprofessionell kooperierende Lehr- und Fachkräfte angewiesen. Dies betrifft offensichtlich Lehrkräfte in besonderem Maße, jedoch auch alle weiteren in diesem Kontext tätigen Berufsgruppen wie Schulsozialarbeiter:innen, Sprachförderkräfte, Integrationshelfer:innen, Personal für spezifische Unterstützung sowie Alltagshelfer:innen, die größtenteils von den Lehrkräften angeleitet und begleitet werden müssen.

Aktuelle Daten einer repräsentativen Umfrage im Rahmen des Deutschen Schulbarometers an allgemein- und berufsbildenden Schulen spiegeln ein hohes Erleben beruflicher Belastungen wider (Robert Bosch Stiftung, 2024). Im internationalen Vergleich fühlen sich Lehrkräfte in Deutschland häufiger emotional erschöpft. Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte und Schulleitungen (36%) geben an, sich mehrmals in der Woche erschöpft zu fühlen, 12% der Befragten äußern sogar, täglich unter Erschöpfungssymptomen zu leiden. Als besonders belastet zeigt sich dabei die Gruppe der Grundschullehrkräfte. Die Befunde zum hohen Belastungserleben sind dabei nicht nur mit Blick auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte sowie auf mögliche berufliche Folgen (z. B. innere Kündigung) bedeutsam, sondern auch vor dem Hintergrund der komplexen Anforderungen, die von den Lehrkräften tagtäglich bewältigt werden müssen, um den Schüler:innen bestmöglich gerecht werden zu können. Analysen von Klusmann und Richter (2014) zu Daten des IQB-Ländervergleichs – einer für Deutschland repräsentativen Stichprobe – weisen für die Primarstufe einen negativen Zusammenhang zwischen der emotionalen Erschöpfung der Lehrkräfte und der Testleistung der Schüler:innen in Mathematik auf. Dieser Befund deutet darauf hin, dass „die Leistung von Schülerinnen und Schülern nicht nur mit kognitiven Merkmalen ihrer Lehrkraft assoziiert ist, sondern auch mit negativen emotionalen Erlebensqualitäten zusammenhängt“ (Klusmann & Richter, 2014, S. 219).

Als besondere berufliche Herausforderung thematisieren vorrangig Lehrkräfte an Grundschulen (39%) sowie an Förderschulen (36%) den Mangel an qualifiziertem Personal (über alle Schulformen 26%). An allen Schulformen werden die wahrgenommene Arbeitsbelastung und Zeitmangel als Herausforderungen benannt (28%). Als größte Herausforderung heben die befragten Grundschullehrkräfte dabei die mit Heterogenität verknüpften Anforderungen hervor (45%), dieser Wert ist verglichen mit dem Vorjahr sogar noch um zehn Prozentpunkte gestiegen. Als wichtige protektive Faktoren für das Wohlbefinden der Lehrkräfte zeigen sich – neben einer guten Beziehung zu den Schüler:innen – die Qualität der Zusammenarbeit und die wahrgenommene Unterstützung im Kollegium (Robert Bosch Stiftung, 2024).

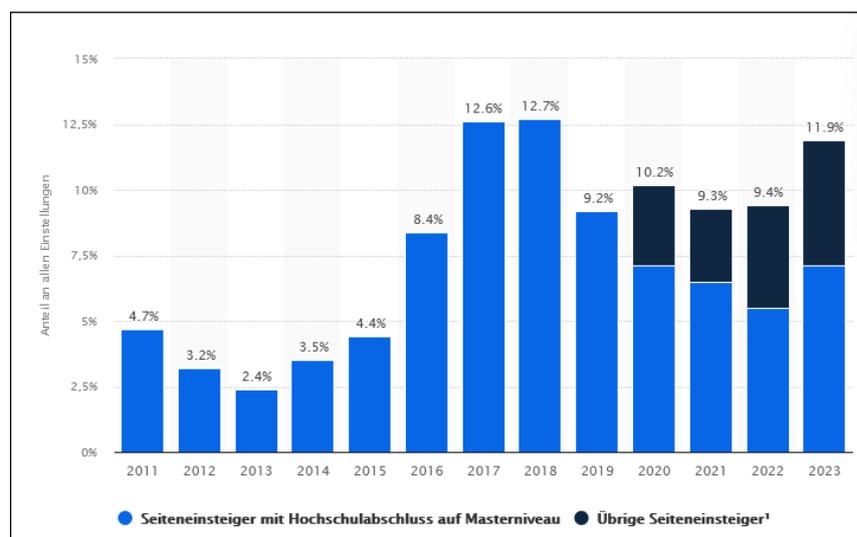
Die Qualität der Zusammenarbeit hängt wiederum auch von der Qualifikation im Kollegium ab. Befunde von Schwalbe und Puderbach (2023) deuten darauf hin, dass – so positiv die Einstellung von zusätzlichem Personal mit Blick auf den akuten Lehrkräftemangel zu bewerten ist – die Einstellung von Seiteneinsteiger:innen zumindest nicht unmittelbar als

Entlastung wahrgenommen wird, sondern für die grundständig qualifizierten Lehrkräfte zunächst eine zusätzliche Belastung darstellen kann. Bundesweit wurden der KMK (2021) zufolge zwischen 2011 und 2021 über 27.000 Personen ohne Lehramtsabschluss als Lehrkräfte eingestellt, also jede 12. Lehrkraft. Im Jahr 2023 waren es zusätzliche 4.000 Personen, dabei liegt NRW mit 800 Seiteneinsteiger:innen bundesweit deutlich vorne (Statista, 2024).

Anders als Quereinsteiger:innen, die ein Fachstudium absolviert haben und ein Referendariat abschließen, haben Seiteneinsteiger:innen in der Regel weder ein Lehramtsstudium noch ein Referendariat absolviert und kommen direkt aus ihrem Beruf an die Schule. Vor allem Letztgenannte werden – je nach Bundesland - oft nur in vergleichsweise geringem Umfang nachqualifiziert und arbeiten zum Teil nicht lange im System Schule<sup>1</sup>. Der Anteil der Seiteneinsteiger:innen ohne einen Hochschulabschluss auf Masterniveau nimmt in den letzten Jahren stetig zu und liegt 2023 bei 4,8% aller eingestellten Lehrpersonen (Statista, 2024).

### Abbildung 3

Qualifikationsniveau der Seiteneinsteiger:innen



Anmerkung Abb. 3: In Anlehnung an Einstellung von Lehrkräften 2023 – Tabellenauszug- der KMK, KMK 2024b, eigene Darstellung.

Auch wenn diese Personen in NRW – anders als in manchen anderen Bundesländern mit deutlich geringeren Qualifizierungsphasen (zsf. SWK, 2023) – eine 12-monatige berufsbegleitende Einführung in den Schuldienst oder einen 24-monatigen berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst absolvieren (Schulministerium NRW, 2024), so müssen sie von ihren Kollegien doch eingearbeitet und weiterqualifiziert werden – neben den bereits vorhandenen komplexen Aufgaben und einer häufig nach wie vor bestehenden Unterausstattung mit Personal. Dabei verteilen sich die Quer- und Seiteneinsteiger:innen in Abhängigkeit der sozialen Lage der Schule ungleich: So war der Anteil der Quer- und Seiteneinsteiger:innen an Grundschulen in sozial schwierigen Lagen, in denen u. E. ein besonders hoher Bedarf an qualifiziertem Personal besteht, z. B. in Berlin im Schuljahr

<sup>1</sup> Im Deutschen Schulportal (2023) werden Erfahrungen aus Sachsen-Anhalt berichtet, dass dort von 2.000 Seiteneinsteiger:innen 600-700 bereits wieder ausgeschieden seien.

2016/17 mit durchschnittlich knapp 7% mehr als doppelt so hoch wie an Schulen in besser gestellten Lagen (Richter, Marx & Zorn, 2018).

Bereits im Jahr 2017 äußerte die Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE ihre Beunruhigung angesichts der Einstellung von Seiten- und Quereinsteiger:innen und wies auf den „erheblichen Rückfall hinter die geltenden Standards für die Qualifikation von Grundschullehrkräften als auch eine massive Beeinträchtigung der Professionalität im System Grundschule“ hin, die gerade „für Kinder am Anfang ihrer Bildungslaufbahn (...) erhebliche negative individuelle und gesellschaftliche Folgen“ mit sich bringen kann (Kommission Grundschulforschung, 2017, S. 2). Die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien weisen bereits in diese Richtung, weshalb Rank et al. (2023) das Risiko einer De-Professionalisierung und die Notwendigkeit einer grundständigen wissenschaftlichen Qualifikation der Grundschullehrkräfte nachdrücklich betonen und auf die Komplexität des Lehrberufs, die Notwendigkeit von disziplinärem und interdisziplinärem Wissen sowie von universitärer Professionalisierung verweisen. Vor diesem Hintergrund sind auch die Empfehlungen der SWK zur Lehrkräftegewinnung und -professionalisierung hervorzuheben, in denen anstelle eines unregelmäßig ein qualifizierter, universitär vorbereiteter Seiteneinstieg vorgeschlagen wird (SWK, 2023). In NRW erfolgt die Qualifizierung dagegen – ohne die Einbeziehung fachdidaktischer oder erziehungswissenschaftlicher Expertise der Universitäten – durch die Zentren für schulpraktische Lehrer:innenausbildung bzw. Bezirksregierungen.

Neben der Einwerbung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen in den Lehrberuf besteht eine weitere bildungspolitische Strategie in den letzten Jahren darin, zunehmend auch unterstützendes, nicht lehrendes Personal in Schulen einzusetzen, um Lehrkräfte zu entlasten. In NRW wurden dafür sogenannte Multiprofessionelle-Team-Stellen (MPT-Stellen) etabliert sowie vermehrt Schulbegleitungen für Schüler:innen mit SPF eingesetzt. Mit den MPT-Stellen werden Fachkräfte aus anderen pädagogischen Berufsgruppen (vor allem sozialpädagogische Fachkräfte) adressiert, für den berufsbildenden Bereich auch Handwerksmeister:innen. Diese sollen – anders als die ebenfalls deutlich aufgestockten Stellen für Schulsozialarbeit – vorrangig unterrichtsnah eingesetzt werden: Sie „unterstützen den Unterricht und tragen durch die Arbeit mit Schülergruppen zur Sicherung des Unterrichtserfolges bei. Darüber hinaus nehmen sie besondere Aufgaben der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern selbstständig und eigenverantwortlich wahr“ (MSB NRW, Erlass MPT, 2021b). Zudem sollen diese Fachkräfte auch Aufgaben der „Mitwirkung bei der Ermittlung von Lernständen und Lernentwicklung durch kontinuierliche, professionelle Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht“ sowie der „Mitwirkung bei der Durchführung von Lernausgangslagen und Lernprozessdiagnostik und der Erstellung entsprechender Förderpläne“ (ebd., S. 2) übernehmen. Allerdings ist fraglich, inwieweit dieser Personenkreis über die dafür notwendigen fachdidaktischen und lerndiagnostischen Kompetenzen verfügen kann, die (anders als etwa die Beobachtung emotional-sozialer Ausgangslagen) i. d. R. nicht Teil einer sozialpädagogischen Ausbildung sind.

Zudem werden für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen nach SGB IX bzw. XII vermehrt auch Schulbegleitungen eingesetzt, für die allerdings „keine geregelten beruflichen Standards“ vorliegen (Lübeck, 2020, S. 12). Deren Einsatz kann Lehrkräfte – vor allem, wenn sie nicht nur einzelfallbezogen, sondern systemisch eingesetzt werden – unter bestimmten Bedingungen entlasten (Goldan et al., 2022). Die Koordination hierfür bedarf jedoch einer guten multiprofessionellen Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften mit Fachkräften der Schulsozialarbeit, des schulischen Ganztags und mit weiteren Akteur:innen (Neumann et al., 2021; Lütje-Klose et al., 2024).

Parallel zum o. g. MPT-Erlass wurde in NRW ebenfalls im Jahr 2021 der Erlass zum „Gemeinsamen Lernen in der Grundschule“ (MSB, 2021a) verabschiedet, der das Gemeinsame Lernen auf bestimmte Grundschulen begrenzt, es also nicht mehr – wie in der UN-BRK vorgesehen – zur Aufgabe *aller* Schulen macht. Auch wenn die vermutlich dahinter liegende Intention nachvollziehbar ist, eine qualitätsvolle Umsetzung schulischer Inklusion nur in solchen Schulen voranzutreiben, die darauf vorbereitet sind und über entsprechend qualifiziertes Personal verfügen, haben die Erlasse doch deutliche Kritik hervorgerufen, da sie bestehende inklusive Schulstrukturen gefährden könnten (vgl. exemplarisch: GEW, 2021). Beide Erlasse wurden ohne Einbeziehung des Landtags oder von Fachverbänden verabschiedet und markieren im Sinne der „Neuausrichtung der Inklusion“ eine Zäsur auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. Es verbindet sich damit auch das Risiko eines aktiven Rückbaus bereits existierender inklusiver Schulstrukturen. Dem möglicherweise entgegen wurden im März 2022 die „Leitlinien gemeinsames Lernen“ veröffentlicht, in denen die gemeinsame Verantwortung von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung, Lehrkräften anderer Lehrämter sowie Fachkräften aus anderen Berufsgruppen für „Unterricht und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler“ (MSB, 2022, S. 2) betont wird.

Grundlage für die kritische Einordnung der Erlasse (MSB, 2021a, b) waren und sind auch aktuell die unter 2.1 referierten Entwicklungen der sonderpädagogischen Förderquoten in den letzten Jahren bis heute sowie die aktuellen Erkenntnisse zur Feststellungspraxis sonderpädagogischer Förderbedarfe selbst (MSB NRW, 2024). Die mögliche Tragweite der Erlasse wird zudem deutlich, wenn sie im Kontext des Personal- und insbesondere Fachkräftemangels an Schulen und dem damit verbundenen, weiter zunehmenden Einsatz von nicht ausreichend qualifiziertem Personal für Unterricht und Diagnostik betrachtet werden. Hierzu zählen auch die bildungspolitischen Überlegungen zu Veränderungen in der Lehramtsausbildung im Rahmen von verkürzten Studienzeiten oder dualen Ausbildungsgängen, die das Risiko bergen, bereits in der ersten Phase der Ausbildung einer ausreichenden Professionalisierung entgegenzuwirken (vgl. Rank et al. 2023). Vor diesem Hintergrund erscheinen die nachfolgend thematisierten professionalisierungsbezogenen Fragen und die Voraussetzungen zur Arbeit in (Multi-)Professionellen Teams besonders bedeutsam.

### **3. Pädagogisches Handeln zwischen menschenrechtlichen Verpflichtungen, fachlichen Ansprüchen, fehlenden Qualifikationen und Personalmangel**

Die bereits erwähnte Staatenprüfung der UN-BRK kritisiert die unzureichende Umsetzung inklusiver Bildung in der BRD sowie die nicht ausreichende Qualifizierung des lehrenden und nicht-lehrenden Personals und betont die Notwendigkeit entsprechender Qualifizierung und Finanzierung (United Nations, 2023). NRW hat sich mit dem „Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention“ und der Beauftragung des Deutschen Instituts für Menschenrechte zur Überwachung des Prozesses zur Weiterentwicklung hin zu einem inklusiveren Bildungssystem verpflichtet (Kroworsch, 2019). Die UN-BRK-Monitoringstelle stellte 2022 jedoch fest, dass NRW diese Anforderungen missachte und kritisierte, dass ohne wirksame Maßnahmen zur Verringerung der hohen Zahlen segregierender Beschulung das Bekenntnis zu einem inklusiven Schulsystem rein rhetorisch bleibe (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2022, S. 1). Empfohlen werden u. a. die Bereitstellung von Unterstützungsstrukturen für Schulen zur Umsetzung von Inklusionskonzepten und angemessene Vorkehrungen sowie die Einführung eines verpflichtenden Aus- und Fortbildungsangebots für (angehendes) Lehrpersonal (ebd., S. 3). Rackles (2021) kommt in seiner Studie zur Umsetzung schulischer Inklusion in Deutschland zu dem Schluss, dass

inklusive Strukturen in NRW sogar rückläufig sind. Es dominiere in NRW ein „eher enges Inklusionsverständnis“ (Rackles, 2021, S. 44), der Erhalt der Sonder-/ Förderschulen sei ein explizites Ziel und in der Fläche existiere kein systematisches, einheitliches Unterstützungsangebot (Rackles, 2021, S. 45).

Für NRW und die meisten Bundesländer gilt weiterhin, dass die Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen an eine individuumsbezogene Feststellung eines SPF gekoppelt ist, was dem bereits 1993 von Füssel und Kretschmann herausgearbeiteten Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma entspricht. Angesichts der langfristigen Etikettierung der Kinder und Jugendlichen und einer nachhaltigen (und oft negativen) Auswirkung auf die Schullaufbahn bzw. den -abschluss (Kottmann, 2022; Bildungsbericht, 2020; KMK 2024a) stellt sich insbesondere mit Blick auf die UN-BRK die Frage, ob diese Etikettierung erforderlich sein muss, um Schulen mit den erforderlichen Ressourcen auszustatten, oder inwiefern eine angemessene Unterstützung und vor allem Präventionsmaßnahmen auch ohne Etikettierung umgesetzt werden können.

Diese Frage erweist sich als äußerst dringlich, da es Hinweise darauf gibt, dass die steigenden Anzahlen an Kindern mit SPF auch mit der starken bzw. wirkmächtigen Allokations- und Selektionsfunktion des Schulsystems zusammenhängen, die in Deutschland – anders als in vielen anderen Ländern – gegenüber der Qualifikations- und Integrationsfunktion betont wird, mit gravierenden Folgen für die Umsetzung schulischer Inklusion (Heinrich, 2015). Vielfach sind davon auch Kinder mit Zuwanderungsgeschichte betroffen. So zeigen Befragungen von Grundschullehrkräften in NRW, dass diese teils ein Feststellungsverfahren initiieren, um Kinder weiterhin unter den gegebenen Ressourcen im Klassenverband halten zu können und von selektiven Maßnahmen wie Ziffernnoten und Klassenwiederholungen zu entlasten, da aktuell nur durch die entsprechende Etikettierung eines Kindes im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung eine zieldifferente Beschulung ermöglicht wird (Kottmann, Miller & Zimmer, 2018), was auch als „Etikettierungs-Entlastungs-Dilemma“ bezeichnet werden kann (Kottmann, Miller & Zimmer, 2018, S. 36). Der SPF eines Kindes kann somit als eine „Diagnose zwischen Schutz und Stigma“ verortet werden (Kottmann, 2022), die das Kind durch den zeitweiligen Verzicht auf Benotung oder Versetzung und die Möglichkeit der zieldifferenten Beschulung oder Nachteilsausgleiche ‚schützen‘ kann. Gleichzeitig erfolgt aber eine dauerhafte Etikettierung bzw. Stigmatisierung, die durch das Festhalten am Sonder-/ Förderschulsystem häufig zum Ausschluss aus dem Gemeinsamen Lernen führt.

Eine im Auftrag des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW durchgeführte Evaluation der Feststellungspraxis hat zudem teils gravierende Unterschiede u. a. in der Dauer, im Ablauf und hinsichtlich der fachlichen Qualität des Feststellungsverfahrens in NRW herausgestellt (MSB NRW, 2024). Die Befunde der Evaluation machen einerseits deutlich, dass das Verfahren an sich hinterfragt sowie bildungspolitisch und -administrativ überarbeitet werden muss. Andererseits lässt sich aus der Evaluation ein deutlicher Bedarf an der Professionalisierung für Diagnostik im Sinne eines mehrperspektivischen und kooperativen Prozesses ableiten, die unmittelbar mit der unterrichtlichen Förderung des Kindes gedacht und von Etikettierungsprozessen losgelöst ist. Daran anknüpfend wird eine multiprofessionelle, kooperative Diagnostik gefordert, die die unterschiedlichen diagnostischen Kompetenzen der verschiedenen professionellen Akteur:innen gezielt aufgreift und nutzbar macht (z. B. unterschiedliche fachliche, -didaktische und pädagogische Expertise zu Lernprozessen, emotional-sozialen Ausgangslagen und Umfeldbedingungen bei Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften). Dies soll es ermöglichen, den Anforderungen an eine förderrelevante Diagnostik mit dem Ziel eines gemeinsamen,

inklusive Unterrichts eher als bei getrennten Zuständigkeiten gerecht zu werden (Simon & Geiling, 2016; Neumann & Lütje-Klose, 2020; Lütje-Klose et al., 2024).

Eine solche förderrelevante didaktische Diagnostik und daran anschließende adaptive Unterrichtsplanung und -durchführung erfordern allerdings eine entsprechende Professionalisierung des gesamten pädagogischen Personals (Schroeder et al., 2021), was angesichts eines steigenden Anteils von Schulpersonal ohne hinreichend „klassische“ Lehramtskompetenzen bzw. mit sehr unterschiedlichen Qualifikationen durchaus herausfordernd ist. Dies umfasst nicht nur Quer- und Seiteneinsteiger:innen, die im Unterricht tätig werden, sondern ebenso Sozialpädagog:innen, Integrationshelfer:innen, Schulbegleitungen, MPT-Kräfte und weiteres pädagogisch handelndes Personal.

Um die Heterogenität dieser unterschiedlichen Kompetenzen und Blickwinkel des nunmehr auf unkonventionellen Wegen in das System Schule eintretenden Personals nutzen und ihre Vorerfahrungen produktiv einsetzen zu können, bedarf es dringend der Koordination und multiprofessionellen Kooperation. Denn allein dadurch, dass zusätzliche Personen in die Schule kommen, ist ggf. noch keine Entlastung möglich, zumal diese Personen vom bestehenden – möglicherweise bereits überlasteten – Personal eingearbeitet werden müssen. Multiprofessionellen Teams in Schulen sollte präventives und inklusives Handeln in langfristiger und verlässlicher Zusammensetzung ermöglicht werden, durch ausreichend lange Arbeitsverträge aller pädagogisch handelnden Personen und verbindliche Ressourcenzusagen an die Schulen, um verlässliche Beziehung als Grundlage von Erziehung sowie qualitativvolles Gemeinsames Lernen und Arbeiten möglich zu machen.

#### **4. Qualitätsanforderungen an multiprofessionelle Teams in inklusiven Schulen**

Der Einsatz von multiprofessionellen Teams gilt als eine wesentliche Bedingung zur Umsetzung inklusiver Schulanforderungen (Lütje-Klose & Urban, 2014; Reh & Wilke, 2021, SWK, 2022). Auch in internationaler Perspektive wird deutlich, dass gelingende Inklusion in Kooperation von professionellen Akteur:innen mit unterschiedlichen pädagogischen Qualifikationen geleistet wird (UNESCO, 2005). Allerdings ist hervorzuheben, dass das Kerngeschäft von Schule – Unterricht und Förderung – von dafür ausreichend didaktisch qualifiziertem Personal, d. h. Lehrkräften mit entsprechenden erziehungswissenschaftlichen, fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen verantwortet werden muss. Damit die Arbeit der unterschiedlichsten Akteur:innen in einer inklusiven Schule und im gemeinsamen Unterricht Synergien schaffen kann und die Zusammenarbeit nicht zu einer weiteren Belastung für die Lehrkräfte im Alltag wird, ist die Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation und unterstützender Strukturen eine zentrale Baustelle der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung: „Im Spektrum der vielschichtigen früh- und schulpädagogischen Bausteine bildet die professionelle Kooperation der Lehr- und Fachkräfte den Dreh- und Angelpunkt einer inklusiven Pädagogik. Auf der Basis der grundlegenden inklusiven institutionellen Strukturen gehen von der Teamarbeit der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen entscheidende Weichenstellungen für alle Aktivitäten aus“ (Prenzel, 2020, S. 78).

Allerdings wird eine multiprofessionelle Zusammenarbeit, die vorrangig in Form getrennter Zuständigkeiten und einer damit oft einhergehenden äußeren Differenzierung durchgeführt wird, nicht dem Anspruch einer inklusiven Schule gerecht, Individualisierung *und* Gemeinsamkeit zu fördern (Lütje-Klose & Urban, 2014; Lütje-Klose et al., 2024).

Anzustreben ist vielmehr eine gemeinsame und gleichberechtigte Team- und Schulentwicklung. Zugleich ist zu beachten, dass die fachliche Verantwortung für Unterricht, Förderung und Diagnostik bei hierfür explizit ausgebildeten Fachkräften, also i. d. R.

allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, verbleiben muss. Das zusätzliche, für den Unterricht nicht qualifizierte Personal muss angeleitet und kontinuierlich begleitet werden, wofür jedoch bislang keine Umsetzungskonzepte und zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Eine mögliche Perspektive für die Weiterentwicklung von inklusiven Schulen stellt das Modell der „Special Needs Coordinator“ (SENCO im anglo-amerikanischen Raum) dar (vgl. auch SWK, 2023). Diese Personen übernehmen die Aufgabe, die unterschiedlichen Fördernotwendigkeiten in der inklusiven Schule – von fachbezogenen und übergreifenden sonderpädagogischen Bedarfen bis hin zu DaZ-Förderung oder Berufsorientierung – ebenso im Blick zu haben wie die verschiedenen Expertisen des multiprofessionellen Personals. Auf diese Weise werden die unterrichtsintegrierten ebenso wie die additiven Fördermaßnahmen und die Einbeziehung zusätzlicher externer Anbieter (z. B. Lern- oder Sprachtherapeut:innen, Schulpsycholog:innen) im Rahmen eines schulweit abzustimmenden Förderkonzepts zusammengeführt und koordiniert (Esposito & Carrol, 2019). Die Rolle entspricht derjenigen einer ZUP-Leitung in Bremen: in den dortigen „Zentren unterstützender Pädagogik“ übernimmt eine Lehrkraft oder Schulsozialarbeiter:in diese Funktion (Idel et al., 2019). Sie ist zugleich als Teil des Schulleitungsteams in einer hierarchischen Position, die es ermöglicht, entsprechende Schulentwicklungsprozesse anzustoßen und diesem wichtigen Arbeitsbereich die hinreichende Autorität und Bedeutung zu verleihen. Ohne eine solche Rolle drohen die inklusive Schule und die für ihre heterogene Klientel erforderlichen und sicherzustellenden Unterstützungsmaßnahmen im Alltagsgeschäft nicht selten vernachlässigt zu werden oder in der Not des erforderlichen Vertretungsunterrichts „unterzugehen“ (Meyer, 2022).

Eine zentrale Bedingung für das Gelingen einer solchermaßen strukturierten, multiprofessionellen Kooperation mit festen, im Stundenplan verankerten Zeitfenstern für die Klassen-, Jahrgangs- und Unterstützungsteams (Lütje-Klose et al., 2024) ist zudem ein gezieltes Onboarding neu hinzukommender und i. d. R. nicht klassisch qualifizierter Kolleg:innen. Um im Sinne des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken im Kollegium zu verankern, lebendig zu halten und weiterzutragen, bedarf es der regelmäßigen Einführung der neuen Personen in die Schulkultur und ihre Umsetzungsprinzipien, damit die einzelnen Personen sich mit ihren bereits vorhandenen Kompetenzen darin einbinden, Aufgaben und Zuständigkeiten gezielt ausgehandelt werden (Neumann et al., 2022) und Weiterqualifikationsbedarfe explizit gemacht und bedient werden können.

Neben der konkreten Zusammenarbeit, die die multiprofessionellen Teams leisten müssen, sind daher vor allem auch die Schulleitungen gefordert, an ihren Schulen systematisch Strukturen zur Unterstützung der Teamentwicklung und insbesondere für die Einarbeitung neuen Personals zu etablieren (Meyer, 2022; Lütje-Klose et al., 2024), um das in ihrem Kollegium vorhandene pädagogische Wissen und Können so zu nutzen, dass mit den jeweiligen Herausforderungen möglichst produktiv umgegangen werden kann.

## **5. Fazit: Qualitätsanforderungen an das Gemeinsame Arbeiten im Gemeinsamen Lernen**

Der Anspruch aller Kinder und Jugendlichen auf einen hochwertigen inklusiven Unterricht (UN-BRK, Art. 24) muss auch hinsichtlich der Beschäftigung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen sowie der Qualifikation der zusätzlichen Unterstützungskräfte in Schulen gewahrt werden, indem etwa ein „qualifizierter Quereinstieg“ (SWK, 2023) umgesetzt wird. Die derzeitige Situation mit ihren vielfältigen Belastungen und Herausforderungen birgt das Risiko der Deprofessionalisierung pädagogischer Arbeit. Notwendige Anforderungen an die Qualität des professionellen Handelns und damit verknüpfte Rahmenbedingungen gelten auch im Hinblick auf die multiprofessionelle Teamarbeit in inklusiven Schulen.

Dass neben den eingangs erwähnten besorgniserregenden Ergebnissen der internationalen Leistungsvergleichsstudien und dem in der BRD überproportional hohen Zusammenhang von sozialer und Bildungsbenachteiligung insbesondere vulnerable Gruppen, wie beispielsweise Kinder mit Migrationsgeschichte und Fluchterfahrungen mit verringerten Teilhabechancen im Bildungssystem konfrontiert sind, verweist auf verschiedene systemische Problemstellen, die es zu bearbeiten gilt. Auch die stetig steigende Zahl der Kinder, die seitens der Schulen als sonderpädagogisch förderbedürftig kategorisiert werden, sollte nicht in einer individualisierenden Perspektive, sondern als Hinweis auf systemische Herausforderungen gesehen und dementsprechend kritisch hinterfragt werden (MSB NRW, 2024, KMK, 2024). An der Zuweisung von Ressourcen, die an etikettierende Diagnosen gebunden sind, zeigt sich unseres Erachtens eine Schwachstelle des Gesamtsystems, welches nicht auf Prävention und Inklusion ausgerichtet ist. Die Ursachen dieser Schwachstelle liegen in einem Festhalten am segregierenden System und zahlreichen Übergangsbarrieren. Gerade in Bundesländern wie NRW mit einem hochausdifferenzierten Sekundarstufensystem werden die Konsequenzen institutioneller Differenzierung besonders deutlich, was die Notwendigkeit des Ausbaus von Schulen mit mehreren Bildungsgängen und die Reduktion der gymnasialen Hegemonie und der Vielzahl an Barrieren aufzeigt. Auch mit Blick auf die Funktionen von Schule (Fend, 2006) und die Behauptung eines meritokratischen Systems sollten die Integrations- und Qualifikationsfunktion von Schule gestärkt und im Interesse der Bildung an Schulen für alle die Allokationsfunktion innerhalb des segregierten Systems stärker in den Hintergrund treten. Dieses würde auch die Lehrkräfte entlasten, da Allokation erhebliche Ressourcen bindet, die zu Lasten der Kinder und Jugendlichen und zu Lasten von Qualifikation, Integration und Inklusion gehen.

Eine Stärkung des Bildungssystems und damit der Unterstützung *aller* Kinder und Jugendlichen sowie der im System tätigen Akteur:innen ist langfristig unverzichtbar für die Gewährleistung einer angemessenen inklusiven Bildung, für eine gelingende Integration und Teilhabe sowie die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes und damit des demokratischen Gefüges.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Wbv. [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de)
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung(Hrsg.). (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Wbv. [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de)
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfadens für Schulentwicklung*. Beltz.
- Brücker, H., A. Ette, M. Grabka, Y. Kosyakova, W. Niehues, N. Rother, C. K. Spieß, S. Zinn, M. Bujard, A. Cardozo, J. P. Décieux, A. Maddox, N. Milewski, R. Naderi, L. Sauer, S. Schmitz, S. Schwanhäuser, M. Siegert, K. Tanis & H. W. Steinhauer (2023). *Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: Ergebnisse der ersten Welle der IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP Befragung*. IAB-Forschungsbericht 02/2023. <https://www.doi.org/10.48720/IAB.FB.2302>
- DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. (2017). *Stellungnahme zu den Seiten- und Quereinstiegen in den Lehrberuf*. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05\\_SchPaed/GFPP/2017\\_Stellungnahme.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf)
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). (2022): *Monitoring Stelle der UN-BRK. Schulische Inklusion wirksam umsetzen: Warum die Landesregierung von NRW im Sinne echter Bildungsgerechtigkeit umsteuern muss*. Position 24. [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Position/Position\\_Schulische\\_Inklusion\\_NRW.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Position/Position_Schulische_Inklusion_NRW.pdf)
- Deutsches Schulportal (2024). *Seiteneinstieg in die Schule ohne Abitur – ein Streitgespräch*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/seiteneinstieg-in-die-schule-ohne-abitur-ein-streitgesprach/>
- Esposito, R. & Carroll, C. (2019). Special Educational Needs Coordinators' Practice in England 40 Years on From the Warnock Report. *Frontiers in Education* 75(4). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00075>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2024). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report*. (P. Drál, A. Lenárt and A. Lecheval, eds.). Odense, Denmark.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Springer VS.
- Fragner, L., Schiffler, T., & Plener, P. L. (2023). Migration und Flucht–Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche. In *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 1-18). Springer.
- Füssel, K.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*. Wehle.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen (2021): Stellungnahme zur Anhörung des Ausschusses für Schule und Bildung am 11. Mai 2021. Online unter: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST17-3897.pdf>

- Goldan, J., Lütje-Klose, B., Grüter, S., & Guth, T. (2022). *Abschlussbericht: Evaluation der Systemischen Schulassistenz im Kreis Soest (ESyS) 2. konsolidierte Fassung vom 02.10.2022*. Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2968728>
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Maniti, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235-255). Waxmann.
- Hochschulkonferenz & Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK. (Beschluss der KMK vom 12.03.2015/ Beschluss der HRK vom 18.03.2015)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Idel, T. S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner G, Hasselhorn M., Schneider, W. (2019). Inklusion im Bremer Schulsystem. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lühe, S. Schipolowski (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 121–161). Waxmann.
- IT.NRW (Information und Technik Nordrhein-Westfalen, 2023). *Zahl der ukrainischen Schülerinnen und Schüler ist 17-mal so hoch wie vor dem Ukrainekrieg*. Abgerufen am 25.07.2024 von <https://www.it.nrw/zahl-der-ukrainischen-schuelerinnen-und-schueler-nrw-ist-17-mal-so-hoch-wie-vor-dem-ukrainekrieg>
- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* 60, 202–224.
- Kosyakova, Y., K. Gatskova, Th. Koch, D. Adunts, J. Braunfels, L. Goßner, R. Konle-Seidl, S. Schwanhäuser & M. Vandenhirtz (2024): *Arbeitsmarktintegration ukrainischer Geflüchteter: Eine internationale Perspektive*. IAB-Forschungsbericht 16/2024. <https://www.doi.org/10.48720/IAB.FB.2416>
- Koßmann, R. (2020). Der sonderpädagogische Förderbedarf Lernen im Spiegel einer deutschlandweiten Ländervergleichsstudie. *Behindertenpädagogik* 59(1), 47-72.
- Kottmann, B. (2022). Inklusion, (k)eine ganz besondere Kunst?! Das Konstrukt „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ (als eine Diagnose) zwischen Schutz und Stigma. In A. Brenne & M. Kaiser (Hrsg.), „Die Bildung Aller“ – Kunstpädagogik und Inklusion (S. 27–58). Fabrico.
- Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? In *Zeitschrift für Grundschulforschung*, (1), 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>
- Kroworsch S. (2021). Ohne ein inklusives Bildungssystem keine Chancengleichheit: Rechtliche Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention und Herausforderungen in der schulpraktischen Umsetzung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(4), 381-395.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2022). *Einstellung von Lehrkräften 2021: Tabellenauszug*. [Statistische Veröffentlichungen der KMK]. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL\\_2021\\_Tabellenwerk.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL_2021_Tabellenwerk.pdf)
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2024a). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022*. [Statistische Veröffentlichungen der KMK, Dokumentation Nr. 240]. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>

- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2024b). Einstellung von Lehrkräften 2023: Tabellenauszug. [Statistische Veröffentlichungen der KMK]. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/einstellung-von-lehrkraeften.html>
- Lepper, C. & Steinmann, V. (2024). *Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen: Schuljahr 2022/2023*. Bertelsmann Stiftung.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2022). Inklusion. In M. Haring, C. Rohlf, M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 635-646). Waxmann.
- Ludwig, U., Schlitter, T., Lorenz, R., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Frey, A. & McElvany, N. (2022). Die COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler\*innen. In *Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016-2021*. [https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads\\_allgemein/IFS\\_Schulpanelstudie.pdf](https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/IFS_Schulpanelstudie.pdf)
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2022). Sonderpädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Kategorisierung, De-Kategorisierung und Re-Kategorisierung. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 44–61). Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 83(2), 111-123. <https://www.doi.org/10.2378.vhn2014.art-d>
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839460689>
- Lübeck, A. (2020). Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Chancen und Grenzen einer einzelfallorientierten Teilhabeförderung. In *Behindertenpädagogik*, 59(1), 7–28.
- Meyer, A. (2023). *Schulleitungshandeln im Kontext inklusiver Schulentwicklung in der Sekundarstufe*. Klinkhardt.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Mediendienst Statista (2024). *Flüchtlinge aus der Ukraine*. <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyll/ukrainische-fluechtlinge.html>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021a, Februar). Erlass: „Gemeinsames Lernen in der Grundschule“. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/210505\\_erlass\\_multiprofessionelle\\_teams\\_gemeinsames\\_lernen\\_grundschulen\\_weiterfuehrende\\_schulen.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/210505_erlass_multiprofessionelle_teams_gemeinsames_lernen_grundschulen_weiterfuehrende_schulen.pdf)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021b, Mai). Erlass: „Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen“. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/210505\\_erlass\\_multiprofessionelle\\_teams\\_gemeinsames\\_lernen\\_grundschulen\\_weiterfuehrende\\_schulen.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/210505_erlass_multiprofessionelle_teams_gemeinsames_lernen_grundschulen_weiterfuehrende_schulen.pdf)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2022). *Leitlinien Gemeinsames Lernen*. <https://www.schulministerium.nrw/leitlinien-gemeinsames-lernen>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2024): Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Düsseldorf. <https://www.schulministerium.nrw/ausbildungsordnung-sonderpaedagogische-foerderung-ao-sf>

- Monitoring Stelle der UN-Behindertenrechtskonvention (2022): Schulische Inklusion wirksam umsetzen: Warum die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen im Sinne echter Bildungsgerechtigkeit umsteuern muss (Deutsches Institut für Menschenrechte, Hrsg., Position 24, März 2022). [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Position/Position\\_Schulische\\_Inklusion\\_NRW.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Position/Position_Schulische_Inklusion_NRW.pdf)
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3-28). Springer VS. [https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9\\_1](https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1)
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 3–28). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1)
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.
- Rackles, M. (2021). *Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse*. BoD - Books on Demand.
- Rank, A., Büker, P., Miller, S. & Martschinke, S. (2023). Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung. Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule. In: *Erziehungswissenschaft* 34(67), 11-21. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift\\_Erziehungswissenschaft/EW\\_67.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_67.pdf)
- Reh, A. & Wilke, Y. (2021). Lehrerkooperation im Kontext habitualisierter Abgrenzungspraktiken im inklusiven Unterricht: Ein Regressions-Innovations-Dilemma. *Zeitschrift für Inklusion*, 16(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/607>
- Richter, D., Marx A. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen*. Bertelsmann Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer\\_Lehrkraefte\\_2024\\_FORSCHUNGSBERICHT.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf)
- Schroeder, R., Blumberg, E., Kottmann, B., Miller, S. & Reh, A. (2021). Chancen des inklusionsorientierten Sachunterrichts für didaktisch-diagnostisches Handeln: Konzeptionelle und methodologisch-methodische Grundlagen eines forschungsbasierten Entwicklungsansatzes für die Lehrer\*innenbildung. In *Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 3(2). <https://www.doi.org/10.21248/qfi.74>
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen*. Waxmann.
- Schulministerium NRW (2024). *Übersicht Seiteneinstieg*. <https://www.schulministerium.nrw/uebersicht-seiteneinstieg>

- Schwalbe, A. & Puderbach, R. (2023). Seiteneinsteiger:innen im Schuldienst aus Sicht ihrer Kolleg:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 367–384). Klinkhardt. <https://www.doi.org/10.25656/01:27691>
- Simon, T. & Geiling, U. (2016). Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion – Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken. In Böing, U. & Köpfer, A. (Hrsg.): *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 199-208). Klinkhardt.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. <https://www.doi.org/10.25656/01:25542>
- Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (2023). Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K.A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Statista (2024). *Anteil der Einstellungen von Quereinsteigern an allen Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst in Deutschland in den Jahren 2011 bis 2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1363010/umfrage/seiteneinsteiger-lehramt/>
- Steinmetz, S., Helbig, M., Wrase, M. & Döttinger, I. (Hg.) (2021): *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos.
- Strasser, J. (2020). Belastung von Lehrkräften durch interkulturelle Situationen in der Schule. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. T. L. Leong (Hrsg.). *Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S.1-12), Springer.
- UNESCO (2005). *The protection and promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>
- United Nations (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>
- United Nations Human Rights Treaty Bodies (2023): *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany-Advance Unedited Version*. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=5](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=5)
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J. M., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion: Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE\_OS 1(1)*, 84–105. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-1109](https://doi.org/10.4119/we_os-1109)

## **Kontakt**

Prof. Dr. Brigitte Kottmann, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn.

E-Mail: [brigitte.kottmann@uni-paderborn.de](mailto:brigitte.kottmann@uni-paderborn.de)

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 25, 33501 Bielefeld

E-Mail: [birgit.luetje@uni-bielefeld.de](mailto:birgit.luetje@uni-bielefeld.de)

Prof. Dr. Phillip Neumann, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn.

E-Mail: [phillip.neumann@uni-paderborn.de](mailto:phillip.neumann@uni-paderborn.de)

Dr. Anne Reh, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Classen-Kappellmann-Straße 24, 50931 Köln

E-Mail: [anne.reh@uni-koeln.de](mailto:anne.reh@uni-koeln.de)

Dr. Lilian Streblow, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education, Universitätsstraße 25, 33501 Bielefeld

E-Mail: [lilian.streblow@uni-bielefeld.de](mailto:lilian.streblow@uni-bielefeld.de)

### **Weitere Angaben zu den Autoren\*innen:**

**Prof. Dr. Brigitte Kottmann**, Professorin für "Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen",

**Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose**, Professorin für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität“

**Prof. Dr. Phillip Neumann**, Professor für "Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen"

**Dr. Anne Reh**, Studienrätin im Hochschuldienst, Didaktik des inklusiven Unterrichts, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Classen-Kappellmann-Straße 24, 50931 Köln  
E-Mail: [anne.reh@uni-koeln.de](mailto:anne.reh@uni-koeln.de)

**Dr. Lilian Streblow**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Geschäftsstelle der Bielefeld School of Education (BiSEd) und Leiterin des Zentrums für inklusionssensible Lehrer\*innenbildung



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