

Bestimmt unbestimmt?

Eine quantitativ-explorative Studie zu Aufgabenprofilen von Fachkräften für das Multiprofessionelle Team (MPT) an inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen in NRW

Sarah Meusel, Lukas Müller & Jonitta Jesuthasan

Abstract: Der Beitrag untersucht den Einsatz von Fachkräften für das Multiprofessionelle Team im Gemeinsamen Lernen (MPT). Diese meist sozialpädagogisch ausgebildeten Fachkräfte sind dezidiert für die Unterstützung der Inklusion an Grund-, Sekundar- und Gesamtschulen angestellt. Erste Befunde (Grüter et al., 2022) und ministeriale Aufgabenbeschreibung (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW], 2022) deuten auf ein offenes, wenig definiertes Tätigkeitsspektrum hin. Mögliche Aufgabengebiete der MPT überschneiden sich mit denen der (sonderpädagogischen) Lehrkräfte, der Schulsozialarbeiter*innen und – im Hinblick auf die Unterstützung im Unterricht ohne Unterrichtsverantwortung – mit denen der Schulbegleitungen (Lübeck, 2019). Die Überlappungen legen nahe, dass auch für die MPT das „Zuständigkeitsdiffusitätsproblem“ (Kunze 2016, S. 265) gilt und die multiprofessionelle Teamarbeit entsprechend beeinflusst.

Da es bislang keine Daten darüber gibt, wie sich die Berufsrolle von MPT-Kräften in der Breite ausgestaltet, eruiert der Beitrag in einer quantitativen Studie ebendiese Frage. Zusätzlich werden die Fragen fokussiert, über welche Qualifikationen und Vorerfahrungen MPT-Kräfte verfügen und mit welchen Akteur*innen MPT-Kräfte in welcher Form kooperieren. Die Untersuchung bezieht sich auf den Einsatz von MPT an Gesamt- und Sekundarschulen in NRW. Insgesamt wurden 109 MPT-Kräfte in Form eines Online-Fragebogens befragt.

Anhand der Ergebnisse konnte ein breites Einsatzgebiet mit vereinzelt Aufgabenschwerpunkten (v. a. im Bereich der sonderpädagogisch orientierten Kleingruppenförderung) der MPT-Kräfte identifiziert werden. Schnittmengen zu Aufgabenschwerpunkten anderer Berufsgruppen werden unter Berücksichtigung der multiprofessionellen Kooperation hinsichtlich der Frage diskutiert, ob der Einsatz von MPT-Kräften inklusive Zielstellungen eher befördert oder im Sinne einer Deprofessionalisierung sonderpädagogischer Förderung eher entgegensteht.

Stichwörter: Deprofessionalisierung, Kooperation, Fachkräfte für das Multiprofessionelle Team (MPT), Aufgabenprofile in der inklusiven Schule

Zitation: Meusel, S., Müller, L. & Jesuthasan, J. (2024): Bestimmt unbestimmt? - Eine quantitativ-explorative Studie zu Aufgabenprofilen von Fachkräften für das Multiprofessionelle Team (MPT) an inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen in NRW. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(5), 20-42. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/816>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	22
1. Rechtliche Rahmung und Aufgabengebiete von MPT-Kräften	23
2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand	24
3. Methodisches Vorgehen	26
4. Ergebnisse	27
4.1 Qualifizierung der Stichprobe	27
4.2 Aufgabenschwerpunkte von MPT-Kräften	29
4.3 Kooperation und Kooperationsformen	32
5. Beantwortung der Fragestellungen	33
6. Diskussion	34
7. Limitationen	36
8. Fazit und Ausblick	36
Literatur	38
Kontakt	42

Einleitung

Unter den Gelingensbedingungen für die Umsetzung schulischer Inklusion findet sich regelmäßig die Forderung nach Entwicklung multiprofessioneller Teams (z. B. Idel et al. 2019; Grosche et al. 2020). Diese stellen im Kern eine Erweiterung und Neujustierung der traditionell monoprofessionell aufgestellten Schule dar (Kullmann, 2023). Und tatsächlich hat sich das an Regelschulen tätige Personal in den letzten Dekaden deutlich diversifiziert: Sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen sowie Schulbegleitungen sind in je unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichen Aufgaben im Schulalltag präsent (Batzdorfer & Kullmann, 2016).

Eine noch sehr junge, aber mit direktem Bezug zur multiprofessionellen Umsetzung schulischer Inklusion eingeführte Berufsgruppe sind die Fachkräfte multiprofessioneller Teams im Gemeinsamen Lernen (MPT-Kräfte). Ursprünglich auf weiterführende Schulen beschränkt (MSB NRW, 2018), sollen MPT-Kräfte an der multiprofessionellen Umsetzung von Inklusion mitwirken (MSB NRW, 2022). Der rahmengebende Erlass steckt dabei ein breites Tätigkeitsspektrum und Qualifikationsprofil ab, welches die Entscheidung über konkrete Einsatzformen der Einzelschule überlässt (MSB NRW, 2022).

Der Einsatz von MPT-Kräften im Gemeinsamen Lernen wurde bislang nur vereinzelt erforscht (Grüter et al., 2022). Der Beitrag adressiert diese Forschungslücke durch eine quantitativ-explorative Erhebung zu Qualifikationen, Aufgabengebieten und Kooperationspartner*innen sowie -formen der MPT-Kräfte an Sekundar- und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW). Die Relevanz einer solchen Untersuchung ergibt sich aus der wenig bestimmten rechtlichen Rahmung des Tätigkeitsbereiches von MPT-Kräften, der gleichzeitig schulische Kerngebiete wie Unterricht und Diagnostik berührt. Damit werden breite und flexible Unterstützungsmöglichkeiten auf Einzelschulebene ermöglicht. Allerdings gilt zu prüfen, inwiefern eine Gefahr qualifikationsunangemessener Einsatzformen und damit eine Deprofessionalisierung unter dem Banner inklusiver Schulentwicklung besteht. Unter der Annahme, dass intensive Kooperationsformen bei der Einbindung wenig profilierter Berufsgruppen besonders wichtig ist, werden zudem die multiprofessionellen Kooperationsbezüge der MPT-Kräfte mitberücksichtigt. Damit geht der Beitrag folgenden Forschungsfragen nach:

- 1) In welchen Aufgabengebieten werden MPT-Kräfte in Gesamt- und Sekundarschulen des Gemeinsamen Lernens in NRW eingesetzt?
- 2) Welche Kooperationspartner*innen werden von MPT-Kräften als besonders bedeutsam erachtet und in welchen Kooperationsformen arbeiten sie zusammen?

1. Rechtliche Rahmung und Aufgabengebiete von MPT-Kräften

Der inzwischen mehrfach aktualisierte Erlass des Bildungsministeriums NRW zum Einsatz der MPT-Kräfte steckt nicht nur ein breites Tätigkeitsfeld, sondern auch flexible Qualifikationsanforderungen ab: ein abgeschlossenes Studium vorwiegend mit sozial- oder heilpädagogischer Ausrichtung, eine abgeschlossene Berufsausbildung im sozialen Bereich oder ein Meistertitel im Handwerk kommen in Frage. Für Handwerksmeister*innen ist dabei ausschließlich der Einsatz an weiterführenden Schulen vorwiegend im Bereich des Übergangs zwischen Schule und Beruf vorgesehen (MSB NRW, 2022). In der weiteren Beschreibung der Aufgabenbereiche macht der Erlass wiederum keinen Unterschied zwischen „pädagogischen Berufsgruppen“ und Handwerksmeister*innen (MSB NRW, 2022, S. 1).

Grüter et al. (2022) unterteilen die Aufgaben, die im Erlass beschrieben werden, in die vier Bereiche *Unterricht*, *Diagnostik*, *interne* und *externe Kooperation*. Inwiefern diese haupt- oder mitverantwortlich übernommen werden, wird im Erlass nicht immer deutlich. Während die Aufgabenschwerpunkte in der „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten“ sowie der Übernahme „besondere[r] Aufgaben der Unterstützung“ von Schüler*innen „selbstständig und eigenverantwortlich“ (MSB NRW, 2022, S. 1) erfolgen soll, wird gleichzeitig betont, dass „die übergeordnete Verantwortung einer Lehrkraft [...] unberührt [bleibt]“ (MSB NRW, 2022, S. 1): Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten sowie besondere Aufgaben werden nicht näher definiert. *Konkrete Aussagen* über Einsatzgebiete und Kooperationsformen trifft dabei die Einzelschule (MSB NRW, 2022).

Klarer ist: MPT-Kräfte dürfen keinen Unterricht alleinverantwortlich übernehmen. Allerdings sieht der Erlass die „Mitwirkung bei der Umsetzung von Standardelementen in Klassen des Gemeinsamen Lernens“ ebenso vor wie „Arbeitsgruppenangebote [...] zum schrittweisen Aufbau von Schlüsselqualifikationen“ (MSB NRW, 2022, S. 2). Hinsichtlich des unterrichtsnahen Einsatzes ist die Rolle der MPT-Kräfte also eine unterstützende, die Hauptverantwortung bleibt bei den ausgebildeten Lehrkräften. Im Zusammenhang mit der Unterrichtsunterstützung wird dezidiert von „Schülerinnen und Schülern in Klassen des Gemeinsamen Lernens“ gesprochen (MSB NRW, 2018, S. 1). Idealerweise bereiten also Lehrkräfte den Unterricht vor, während MPT-Kräfte dessen Umsetzung unterstützen. Zudem sind sie nicht auf eine bestimmte Schüler*innengruppe ausgerichtet, sondern auf die gesamte Lerngruppe.

Bezüglich der *Diagnostik* wird ebenfalls der unterstützende Charakter der MPT-Kräfte betont. So können sie an der Lernstandsdiagnostik aller Schüler*innen beteiligt sein, aber auch an der „Lernausgangslagen- und Lernprozessdiagnostik und der Erstellung entsprechender Förderpläne“ (MSB NRW, 2022, S. 2). Die Mitwirkung bezieht sich darüber hinaus auf „Planung und Durchführung gezielter Fördermaßnahmen in innerer und äußerer Differenzierung“, für die zudem ein dezidiertes Bezug zu „Schülerinnen und Schüler[n], deren Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Verhaltensweisen besondere Entwicklungsbedarfe aufweisen“, veranschlagt wird (MSB NRW, 2022, S. 2).

Die *externe Kooperation* verstehen Grüter et al. (2022) im Sinne außerschulischer Netzwerkarbeit (z. B. mit „Betrieben, Institutionen der Wirtschaftsregion, Agentur für Arbeit, Jugendberufshilfe“ [MSB NRW, 2022]) einerseits, im Sinne von Kooperation mit Jugendämtern, Sozialhilfe und Familien andererseits. Der Erlass macht hier keine Angaben zur Alleinverantwortung oder Mithilfe. *Interne Kooperation* bezieht sich hingegen auf alle Tätigkeiten innerhalb des Multiprofessionellen Teams und der Einsatzschule (wie z. B.

Austausch mit Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen sowie Lehrkräften [Grüter et al., 2022]).

Dass ein solches Aufgabenprofil Abgrenzungsschwierigkeiten zu tradierten Berufsrollen und konsekutiv Verantwortungsdiffusion aufweist, zeigt sich in der Interviewstudie von Grüter et al. (2022). Die interviewten MPT-Kräfte berichten von Abgrenzungsschwierigkeiten zur Schulsozialarbeit, Sonderpädagogik und – indirekt – zur Schulbegleitung. Diffuse Aufgabenbereiche stellen für die multiprofessionelle Teamarbeit eine wesentliche Herausforderung dar und können u. U. einer schulischen Deprofessionalisierung Vorschub leisten.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Deprofessionalisierung im Kontext inklusiver Schulentwicklung kann dabei analytisch in zwei Stränge unterschieden werden: entweder bezieht sie sich auf einen Qualitätsverlust schul- oder sonderpädagogischer Förderung, z. B. wenn Verantwortung für Unterricht einzelner Schüler*innen mit komplexen Lernbedürfnissen an (im Vergleich zu Lehrkräften/Sonderpädagog*innen) gering qualifizierte Berufsgruppen wie Schulbegleitungen delegiert wird (Giangreco, 2021); oder Deprofessionalisierung bezieht sich auf den Einsatz qualifizierter Berufsgruppen in zugewiesenen bzw. übernommenen Berufsrollen, die nicht dieser Qualifikation entsprechen, z. B. wenn Sonderpädagog*innen trotz gleichwertiger Ausbildung dauerhaft in einer unterrichtsassistierenden Position eingesetzt werden (Heinrich et al., 2014; Scruggs et al., 2007).

In beiden Fällen besteht Deprofessionalisierung aus einer nicht hinreichend inklusionssensiblen Rollenfindung zwischen relevanten schulischen Akteur*innen. Diese mag komplexitätsreduzierend wirken, unterläuft aber in der Regel inklusive Zielstellungen und wird von den beteiligten Akteur*innen selbst nicht als befriedigend empfunden (Chu et al., 2020; Arndt & Werning, 2013; Heinrich et al., 2014).

Diese Gefahr steht im Kontrast zu den Erwartungen an multiprofessionelle Teams. Der Ausdruck impliziert dabei in einer normativen Lesart zweierlei: (1) Arbeit im Team, also eine besonders enge, interdependente Form der Kooperation (Vangrieken et al., 2015); (2) Variabilität in den Berufshintergründen der beteiligten Akteur*innen, die im schulischen Kontext neben Lehrkräften „Professionsandere“ umfassen (Idel et al., 2019, S. 34).

Kooperation, primär durch gemeinsame *Zielsetzungen*, *Koordination*, *Kommunikation* (Kullmann, 2010) sowie *Vertrauen* und *Reziprozität* zwischen den Beteiligten definiert (Spieß, 2004), gewinnt damit im Kontext von Multiprofessionalität eine besondere Wendung.

Die Chancen einer von multiprofessionellen Teams getragenen Umsetzung schulischer Inklusion werden in der Synergie unterschiedlicher pädagogischer Perspektiven und Expertisen gesehen. Speziell an diese Synergie multiprofessioneller Teamarbeit knüpfen sich hohe Erwartungen wie die Erweiterung schulpädagogischer „Blicke“ (Arndt & Werning, 2016, S. 168), stärkere ganzheitliche Förderung aller Schüler*innen (Idel et al. 2019), wechselseitiges professionelles Lernen (Osmond-Johnson et al., 2017) oder eine katalysierende Wirkung auf die inklusive Schulentwicklung (Rolff, 2020). Sie lässt sich allerdings schwerlich durch sporadische Absprachen oder arbeitsteiliges Nebeneinander der Akteur*innen erreichen, sondern setzt engmaschige, ko-konstruktive, sprich: ein hohes Niveau der Zusammenarbeit, voraus. Ko-konstruktive Zusammenarbeit führt „[...] allerdings langfristig zu positiven Ergebnissen und Folgen [...], die mit anderen Kooperationsformen (Austausch oder Arbeitsteilung) nicht oder nur unzureichend erreicht werden können.“ (Grosche et al., 2020, S. 474).

Ein solch hohes Niveau an Kooperation ist voraussetzungsvoll und empirisch eher gering ausgeprägt (Richter & Pant, 2016; Neumann, 2019). Neben organisatorischen und strukturellen Bedingungen (Arndt & Werning, 2013) und einem kooperativ ausgerichteten Berufsverständnis aller Beteiligten (Fullan & Hargreaves, 2016) rückt die Rollenklärung innerhalb multiprofessioneller Teams zunehmend als zentrale Aufgabe in den Vordergrund (Reiser, 1998; Grummt, 2019; Demmer et al., 2017). Eine gelingende Aushandlung von Aufgaben und Zuständigkeiten ist dabei nicht nur für das Funktionieren des Teams, sondern auch für die Realisierung inklusiver Zielstellung zentral. Systematiken inklusiver Bildung unterscheiden z. B. deren Niveau danach, ob Unterstützungen spezialisiert für bestimmte Schüler*innengruppen oder generalisiert für die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität insgesamt eingesetzt werden (Nilholm & Göransson, 2017; Hinz, 2008). Rollenaushandlung ist – wie zahlreiche Studien zur Rolle der Schulbegleitungen zeigen – besonders dort relevant, wo Aufgabenbeschreibungen diffus bleiben (z. B. Lübeck, 2019; Heinrich & Lübeck, 2013; Giangreco, 2021). Umgekehrt trägt eine unterkomplexe Rollenfindung (z. B. in Form einer Zuständigkeitsverteilung entlang der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs) zur Stabilisierung exkludierender Praktiken bei.

Dieser Umstand wird dadurch verschärft, dass sich schon die Arbeitsbereiche anderer Akteur*innen des multiprofessionellen Teams nicht trennscharf abgrenzen lassen (Kunze, 2016; Breuer, 2015; Kreis et al., 2016). So arbeitet Kunze (2016) anhand der unterschiedlichen professionellen Handlungsorientierung bei sich überlappenden Zuständigkeiten von Lehrkräften und Akteur*innen der sozialen Arbeit

Zuständigkeitsdiffusität als zentrales Merkmal multiprofessioneller Kooperation heraus. Wie diese Diffusität bearbeitet wird, hängt wiederum von situativen Aushandlungsprozessen ab, die zwischen Aus- und Entdifferenzierung changieren. Dabei ist die o. g. Entdifferenzierung von Zuständigkeiten nur eine mögliche Bearbeitungsstrategie, um Zuständigkeiten auszuhandeln: Breuer (2015) stellt mit „Hauptzuständigkeit und Zuarbeit“ sowie „fachbezogenen Zuständigkeiten“ zwei weitere Möglichkeiten der Differenzierung vor, die sie an der Kooperation zwischen Lehrkräften und Erzieher*innenteams rekonstruiert. Das Ausbalancieren von eigenen und gemeinsamen Aufgabenbereichen zeigt sich z. B. aus der Binnenperspektive von sonderpädagogischen Lehrkräften an besonders erfolgreichen Schulen. Sie halten bei einer zu starken Verschmelzung mit dem regelschulpädagogischen Aufgabenspektrum – auch bei tragfähigen Kooperationsstrukturen – die Beibehaltung eines eigenen „Blicks“ und den Austausch mit anderen sonderpädagogischen Lehrkräften für zentral (Arndt & Werning, 2016, S. 168-170).

Multiprofessionelle Teamarbeit ist damit besonders hinsichtlich einer inklusionssensiblen Rollenfindung unter diffusen Verantwortungsbereichen voraussetzungsvoll. Die Einbindung einer neuen, wenig definierten Berufsgruppe ist unter diesem Gesichtspunkt brisant und wird durch strukturelle Problemlagen (wie dem Lehrkräftemangel [Klemm & Zorn, 2017]) womöglich nochmals erschwert. Befunde zur erfolgreichen Einbindung von Schulbegleitungen legen nahe, dass intensivere Kooperationsformen strukturelle Unschärfen kompensieren können (Geist, 2019). Eine unterkomplexe Verantwortungsaufteilung hingegen birgt die Gefahr einer Deprofessionalisierung im Sinne einer qualifikationsunangemessenen Übernahme von Aufgabenbereichen sowie der primären und sekundären Stabilisierungen exkludierender Praktiken – dieser könnte durch die Unbestimmtheit des Erlasses Vorschub geleistet werden. Gleichzeitig bietet diese Offenheit das Potential, MPT-Kräfte nach Bedürfnissen vor Ort flexibel einsetzen zu können.

3. Methodisches Vorgehen

Der in dieser Studie verwendete Online-Fragebogen wurde per E-Mail an alle Gesamt- und Sekundarschulen in NRW verschickt, mit der Bitte, den Link an die MPT-Kräfte der Schulen weiterzuleiten. Der Fokus dieser Studie auf die Gesamt- und Sekundarschule in NRW ergibt sich aus zwei Gründen: Zum einen waren MPT-Kräfte ursprünglich nur für diese Schulformen vorgesehen, werden an diesen schon länger eingesetzt und haben sich womöglich eher etabliert; zum anderen decken diese Schulformen das gesamte Aufgabenspektrum von MPT-Kräften – wie z. B. dem *Übergang Schule und Beruf* – mit ab. Der entwickelte digitale Fragebogen erfasste dabei neben demografischen Daten und Qualifikationen auch die Aufgaben und die Kooperation von MPT-Kräften. Bis zum Ende des Erhebungszeitraums wurden 109 Fragebögen vollständig ausgefüllt. Von den insgesamt 129 Teilnehmer*innen brachen 20 den Fragebogen vorzeitig ab, was einer Abbruchquote von 15,5% entspricht.

Die Erhebung der Aufgabenbereiche von MPT-Kräften orientiert sich an der im BiFoKi-Projekt (Lütje-Klose et al., 2024) beschriebenen Items zur Analyse schulischer Aufgabenverteilung zwischen Regelschullehrkräften, Sonderpädagog*innen und Schulsozialarbeiter*innen (Gorges et al., 2022). Daraus wurden 42 Aufgabenitems für die explorative Studie entwickelt. Diese orientieren sich an den o. g. Aufgabenbereichen *Unterricht, Diagnose, interne und externe Kooperation*. Ergänzt wurden sie um Tätigkeitsabfragen aus der Forschung zu Schulbegleitungen, sofern diese nicht in den anderen Skalen enthalten waren (Kißgen et al., 2016; Meyer, 2017).

Aufgrund der Offenheit des Erlasses wurden einige Items nochmals differenziert: So wurde z. B. nicht nur erfragt, ob MPT-Kräfte Unterricht vorbereiten und durchführen, sondern ob sie dies für die *gesamte Lerngruppe, Kleingruppen* oder *einzelne Schüler*innen* tun. Die Teilnehmenden konnten auswählen, ob sie einzelne Tätigkeiten *hauptverantwortlich, mitwirkend* oder *nicht übernehmen*. Für die Einordnung in den Deprofessionalisierungsdiskurs ist zudem relevant, ob die MPT-Kräfte vorwiegend mit bestimmten Gruppen von Schüler*innen arbeiten. Daher wurden neben Qualifikation und Vorerfahrungen zu Inklusion, sonderpädagogischer Förderung und Schule erfragt, ob und mit welchen Schüler*innengruppen die MPT-Kräfte vorwiegend arbeiten.

Die Teilnehmenden konnten zudem in einer Dual-Matrix ihre beruflichen Kooperationspartner*innen nach Relevanz (von *entscheidend* bis *keine Kooperation*) priorisieren und für jede Berufsgruppe die jeweilige Kooperationsform im Arbeitsalltag angeben. Die Kooperationsformen entsprechen dem *Austausch*, der *Arbeitsteilung* und *Ko-Konstruktion* nach Gräsel et al. (2006) sowie der BiFoKi-Studie (Lütje-Klose et al., 2024). Zur Einschätzung der Qualifikation der MPT-Kräfte wurden der höchste Bildungsabschluss, die letzte berufliche Tätigkeit, berufliche und biographische Vorerfahrung mit Bezug zur aktuellen Tätigkeit sowie in Anspruch genommene Qualifizierungsmaßnahmen erfragt. *Weitere Abschlüsse* konnten in offenen Fragen angegeben werden, diese wurden anschließend kodiert.

Aus der Kombination von höchstem Bildungsabschluss und Berufserfahrung wurden heuristische Qualifikationsgruppen gebildet. Die Befragten wurden jeweils einer Gruppe zugeordnet. In Zweifelsfällen wurden biographische Erfahrungen ergänzend hinzugezogen. Da ein breites Aufgabenfeld vermutet wurde, folgte die Einteilung der Leitfrage, für welche schulischen Tätigkeiten eine Qualifikation erkennbar ist. Hier wurde ein *Sonderpädagogisches Tätigkeitsprofil (SP)*, ein *Regelschulpädagogisches Tätigkeitsprofil*

(RL), ein *Profil Schulsozialarbeit (SSA)* und ein *Profil Übergang Schule/Beruf (ÜSB)* unterschieden (Tab. 1).

Als Unterscheidungslinie zwischen Qualifizierungen für sonderpädagogische und regelschulpädagogische Aufgaben galt dabei ein erkennbarer Bezug zur Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung oder Schüler*innen mit SPF bzw. ein erkennbarer Bezug zu (schul-) pädagogischer Großgruppenarbeit.

Zusätzlich zur Einordnung in ein Qualifikationsprofil wurde bewertet, wie hoch die Qualifikation innerhalb des jeweiligen Profils ausfällt. Ein hoher Bildungsabschluss (mindestens BA-Abschluss) mit tätigkeitsrelevanter Berufserfahrung wurde dabei als *hohe* Qualifikation eingestuft; als *mittel* wurden Qualifikationen bewertet, wenn entweder ein hoher Bildungsabschluss vorliegt, aber keine bzw. geringe tätigkeitsrelevante Berufserfahrung oder ein niedrigerer Bildungsabschluss, aber einschlägige tätigkeitsrelevante Berufserfahrung; niedrigere Bildungsabschlüsse mit geringer oder keiner tätigkeitsrelevanten Berufserfahrung wurden als *niedrig* bewertet.

Das Schema soll helfen, die Qualifizierung für bestimmte Aufgabenfelder zu systematisieren. Eine hohe Qualifikation für die Profile *RL* oder *SP* soll aber keine Gleichwertigkeit mit einer abgeschlossenen Lehramtsausbildung suggerieren.

Dieses Schema ließ sich größtenteils, aber nicht bruchlos, auf alle Befragten anwenden. So wurden Teilnehmende, die vorher als Schulsozialarbeiter*innen gearbeitet haben, direkt als hoch qualifiziert für das Einsatzprofil *SSA* gewertet. Bei Handwerksmeister*innen wurden zudem auf ein Studium als Qualifizierungskriterium für das Tätigkeitsprofil *ÜSB* verzichtet und stattdessen die Berufserfahrung im (sonder-)pädagogischen Bereich höher gewertet. Teilweise ergeben sich zudem Qualifizierungen für mehrere Tätigkeitsprofile, die von Fall zu Fall einem Profil zugeordnet wurden. Insgesamt ergaben sich aus den vier Qualifikationsprofilen mit drei Abstufungen zwölf Qualifikationsgruppen (Tab. 1).

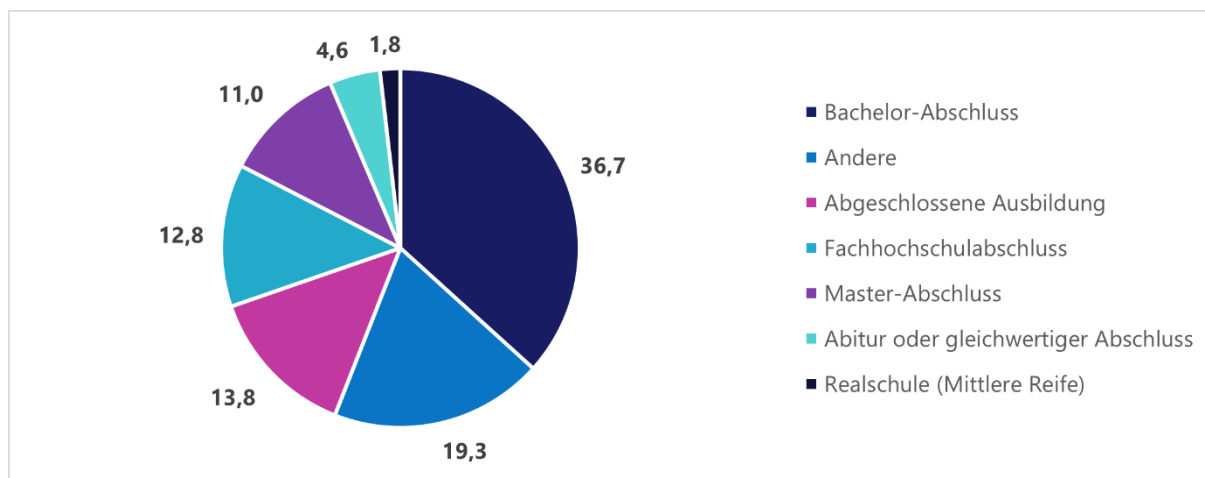
4. Ergebnisse

4.1 Qualifizierung der Stichprobe

Die Stichprobe (74,3% weiblich; 25,7% männlich) ist zwischen 30 und 49 Jahre alt. Die Mehrheit der befragten 109 MPT-Kräfte gibt an, an Gesamtschulen tätig zu sein (78,0%), während eine kleinere Anzahl an Sekundarschulen arbeitet (22,0%). Die Qualifikation der MPT-Kräfte zeigt ein hohes Bildungsniveau (Abb. 1): Werden die kodierten *weiteren Abschlüsse* zu den abgeschlossenen Ausbildungen bzw. den jeweiligen Hochschulabschlüssen gerechnet, haben ca. 80,0% der Befragten einen tertiären Bildungsabschluss mindestens auf Bachelor-Niveau, während ca. 20,0% der MPT-Kräfte eine abgeschlossene Berufsausbildung oder einen Schulabschluss als höchsten Abschluss angeben.

Abbildung 1

Bildungsabschlüsse von MPT-Kräften



Erläuterung Abb. 1: Angaben in Prozent; n=109.

Die Mehrheit der Befragten gibt an, persönliche oder biographische Vorerfahrungen zu haben, die sie auf ihre Tätigkeit als MPT-Kraft vorbereitet haben (66,1%). Die meisten biographischen Vorerfahrungen (72,0%) beziehen sich auf Berufserfahrungen aus anderen Tätigkeiten. Lediglich 21,1% der Befragten geben an, ein Qualifizierungsangebot genutzt zu haben, welches sie auf die Tätigkeit als MPT-Kraft vorbereitet hat. Die aus diesen Informationen gebildeten Qualifikationsgruppen lassen erkennen, dass die Befragten vor allem dem Qualifizierungsprofil SSA (45,0%) zugeordnet wurden, gefolgt von den Profilen SP und RL (22,9% bzw. 21,1%). Als für das Profil ÜSB qualifiziert, wurden 11,0% der Befragten zugewiesen. Gleichzeitig ist die Einstufung im Querschnitt der Profile (SP, RL und SSA) mit 78,9% *mittel* oder *hoch* (Tab. 1).

Tabelle 1

Verteilung der MPT-Kräfte auf die Qualifikationsprofile

Qualifikationsprofil \ Eingestuffer Qualifikationsgrad	Sonderpädagogisch (SP)	Regeschulpädagogisch (RL)	Schulsozialarbeit (SSA)	Übergang Schule/ Beruf (ÜSB)	Gesamt
Niedrig	0,0% (0)	7,3% (8)	2,8% (3)	2,8% (3)	12,9% (14)
Mittel	16,5% (18)	8,3% (9)	19,3% (21)	5,5% (6)	49,6% (53)
Hoch	6,4% (7)	5,5% (6)	22,9% (25)	2,8% (3)	37,6% (21)
Gesamt	22,9% (25)	21,1% (23)	45,0% (49)	11,0% (12)	100% (109)

4.2 Aufgabenschwerpunkte von MPT-Kräften

Wie einführend erwähnt, lässt der Erlass je nach Tätigkeitsfeld offen, ob und mit welcher Schüler*innengruppe MPT-Kräfte vorwiegend arbeiten. Eine Mehrheit der Befragten gibt an, vorwiegend mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in den Bereichen Lernen (90,8%) sowie Emotional-Soziale Entwicklung (85,3%) zu arbeiten (Abb. 2). Etwa die Hälfte (54,4%) der Befragten gibt an, mit Schüler*innen ohne SPF zu arbeiten – allerdings zeigt sich innerhalb der Schüler*innengruppen ohne SPF ebenfalls ein klarer Bezug zu den Gruppen der Schüler*innen mit Lern- und besonders Verhaltensauffälligkeiten (59,6% bzw. 71,6%).

Tabelle 2

Arbeitsbezüge zu Schüler*innengruppen mit und ohne SPF

Schüler*innengruppen mit SPF	ja	nicht gewählt
Lernen	90,8	9,2
Emotionale und Soziale Entwicklung	85,3	14,7
Geistige Entwicklung	31,2	68,8
Sprache	29,4	70,6
Körperliche und Motorische Entwicklung	12,8	87,2
Sehen	4,6	95,4
Hören und Kommunikation	3,7	96,3
Schüler*innengruppen ohne SPF		
Verhaltensauffälligkeiten ohne SPF	71,6	28,4
Schüler*innen ohne SPF	54,1	45,9
Lernrückstände ohne SPF	59,6	40,4
DaZ	29,4	70,6
Übergang von Schule und Beruf	28,4	71,6

Erläuterung Tab. 2: Mehrfachnennung möglich; Angaben in Prozent; n=109.

Tab. 2 stellt ausgeübte Aufgaben der MPT-Kräfte mit Bezug zu dem zutreffenden Verantwortungsgrad dar. Sofern über 55% der MPT-Kräfte angaben, für eine Aufgabe *nicht verantwortlich* zu sein, wurden diese Items aus der Darstellung ausgeklammert. Die Beschreibung der Ergebnisse erfolgt nach drei übergeordneten Aufgabenbereichen *Unterricht, Diagnostik* und *externe Kooperation*. Zur Einordnung von Überschneidungsbereichen zu anderen Berufsgruppen dienen zusätzlich Befunde zu tradierten Aufgabenverteilungen schulischer Akteur*innen (Neumann et al., 2021; Melzer & Hillebrandt, 2015; Dworschak, 2012).

Ein erkennbarer Aufgabenschwerpunkt der MPT-Kräfte liegt im Bereich des Unterrichts. Hier unterscheiden sich die Angaben von Haupt- und Mitverantwortung je nach Bezugsgruppe. Als Hauptverantwortungsbereiche zeigen sich *Einzel- und Kleingruppenförderung*, unterrichtliche Aufgaben mit *Bezug zur gesamten Lerngruppe* werden vorwiegend mitverantwortlich übernommen.

Hinsichtlich der Einzelförderung sind *Hilfen bei der sozialen Integration* (53,8%), *Unterricht einzelner Schüler*innen* (41,3%) auch *außerhalb des Klassenraums* (38,9%) sowie die *Vorbereitung von Unterricht für einzelne Schüler*innen* (37,0%) stark ausgeprägte Hauptverantwortungsbereiche.

Aufgaben der *Kleingruppenarbeit* sind ähnlich hoch ausgeprägt: auch *außerhalb des Unterrichts* (62,6%). Ebenso sind die *Vorbereitung und Durchführung von Kleingruppenunterricht* (45,9% bzw. 53,7%) erkennbare Hauptverantwortungsbereiche der MPT-Kräfte.

Die Kombination von *Planung und Durchführung* birgt dabei Deprofessionalisierungspotential. Sie ergibt sich oft: 75,9% der MPT-Kräfte, die Unterricht in Kleingruppen hauptverantwortlich durchführen, geben auch Hauptverantwortung für dessen Planung an – das entspricht 40,4% der gesamten Stichprobe.

Ähnlich verhält es sich bei der *Planung und Durchführung von Unterricht einzelner Schüler*innen*. Hier geben 30,3% aller MPT-Kräfte an, den Unterricht hauptverantwortlich sowohl *zu planen* als auch *durchzuführen*.

Zudem gibt über ein Drittel (34,6%) an, hauptverantwortlich für die *Erstellung differenzierter Lehr- und Lernmaterials* und ein Fünftel (20,4%) für die *Entwicklung besonderer Fördermaßnahmen* zuständig zu sein. Die *Planung und Durchführung von Unterricht für die gesamte Lerngruppe* sind in Hauptverantwortung hingegen gering ausgeprägt (11,1% bzw. 12,8%). In Mitverantwortung sind diese Aufgaben jedoch hoch ausgeprägt (46,3% bzw. 54,1%).

Selbständig und hauptverantwortlich übernehmen MPT-Kräfte damit ein sonderpädagogisches, auf Einzel- und Kleingruppenförderung ausgerichtetes Tätigkeitsfeld. MPT-Kräfte bewegen sich hier an der Schnittstelle zwischen klassischen Aufgaben von Sonderpädagog*innen und Schulbegleitungen. In das Aufgabenfeld von Regelschullehrkräften sind sie ebenfalls eingebunden, allerdings hauptsächlich in Mitverantwortung.

Im Aufgabenfeld *Diagnostik* übernehmen MPT-Kräfte einzelne Aufgaben vorwiegend in Mitverantwortung, wie die *Diagnose des Leistungsstandes einzelner Schüler*innen* (53,8%) oder die *Vorbereitung des AO-SF Verfahrens* (49,5%). Aufgaben wie die *Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs* oder die *Diagnose des Leistungsstandes der gesamten Klasse* werden vorwiegend nicht übernommen. MPT-Kräfte sind also in diagnostische Tätigkeiten eingebunden, überwiegend in Mitwirkung und weniger in den Kernkompetenzbereichen regelschul- oder sonderpädagogischer Lehrkräfte.

Gemischte Verteilungen von Haupt-, Mit- und Nicht-Verantwortung zeigen sich schließlich in Aufgabenfeldern, die im Überschneidungsbereich von Schulsozialarbeit und Lehrkräften liegen. Das gilt in Hauptverantwortung für den *Aufbau externer Kooperationen* (33,7%), die *Planung und Durchführung von Elterngesprächen* bei 29,2 bzw. 32,1%, die *Entwicklung und Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten* bei 38,3 bzw. 34,9%. Da zudem die Mitverantwortungswerte in der *Planung und Durchführung von Elterngesprächen* ausgeprägt sind (48,1 bzw. 58,5%) kann Elternarbeit als wesentlicher Aufgabenbereich der MPT-Kräfte identifiziert werden. Neben sonderpädagogisch-unterrichtsnahen Tätigkeiten zeigt sich am Überschneidungsbereich zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeit also ein weiterer Aufgabenschwerpunkt der MPT-Kräfte mit allerdings niedrigerer Ausprägung an Hauptverantwortung in den Einzelaufgaben.

Schließlich geben MPT-Kräfte eine hohe Hauptverantwortung für die *Weiterentwicklung eigener Kompetenzen* an (41,9%) und in Mitwirkung an Schulentwicklungsaufgaben wie der *Gestaltung schulischer Regeln* (64,5%), der *schulischen Elternarbeit* (42,6%) sowie des *pädagogischen Leitbildes der Schule* (62,3%) beteiligt zu sein.

Tabelle 3

Aufgaben von MPT-Kräften

	Haupt- verantwortlich	Mit- verantwortlich	wird nicht übernommen
Unterstützung von Schüler*innen im Schulalltag	64,2	23,6	12,3
Hilfe bei der sozialen Integration einzelner Schüler*innen	53,8	31,1	15,1
Vorbereitung von Unterricht (gesamte Lerngruppe)	11,1	46,3	42,6
Durchführung von Unterricht (gesamte Lerngruppe)	12,8	54,1	33,0
Vorbereitung von Unterricht (Kleingruppen)	45,9	28,4	25,7
Durchführung von Unterricht (Kleingruppen)	53,7	31,5	14,8
Vorbereitung von Unterricht (für einzelne Schüler*innen)	37,0	35,2	27,8
Durchführung von Unterricht (für einzelne Schüler*innen)	41,3	29,4	29,4
Kleingruppenarbeit außerhalb des Unterrichts	62,6	20,6	16,8
Unterricht einzelner Schüler*innen außerhalb des Klassenunterrichts	38,9	20,4	40,7
Erstellung von differenziertem Lehr- und Lernmaterial	34,6	41,1	24,3
Verbesserung von Unterricht	5,7	57,5	36,8
Diagnose des Leistungsstandes einzelner Schüler*innen	11,3	53,8	34,9
Vorbereitung des AOSF-Verfahrens	5,6	49,5	44,9
Formulierung individueller Förderziele für den Förderplan	25,5	49,1	25,5
Umsetzung individueller Förderpläne	26,2	56,1	17,8
Evaluation und Dokumentation der Umsetzung der Förderziele	22,6	39,6	37,7
Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf	5,7	42,5	51,9
Entwicklung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	20,4	50,9	28,7
Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	25,2	50,5	24,3
Entwicklung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen	38,3	22,4	39,3
Durchführung von zusätzlichen Förderangeboten, die über den Unterricht in der Klasse hinausgehen	34,9	25,5	39,6
Durchführung von Familien-/Elterngesprächen	32,1	58,5	9,4
Planung von Familien-/Elterngesprächen	29,2	48,1	22,6
Konzeptionelle Gestaltung schulischer Familien-/Elternarbeit	9,3	42,6	48,1
Aufbau externer Kooperationen (z. B. Betrieben, Jugendberufshilfe etc.)	33,7	31,7	34,6
Weiterentwicklung persönlicher und professioneller Kompetenzen als Lehrkraft (z. B. Teilnahme an Fortbildungen, kollegiale Fallberatung etc.)	41,9	41,0	17,1
Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	10,3	64,5	25,2
Gestaltung des pädagogischen Leitbildes der Schule	3,8	62,3	34,0

Erläuterung Tab. 3: Angaben in Prozent; n=109.

4.3 Kooperation und Kooperationsformen

Wie eingangs betont, steigt speziell bei Berufsgruppen mit diffusem Aufgabenspektrum der Kooperationsbedarf (s. Kap. 2). Daher wurden neben den Aufgaben die wichtigsten inner- und außerschulischen Kooperationspartner*innen erfragt sowie die Form, in der MPT-Kräfte vorwiegend mit diesen zusammenarbeiten. In diesem Artikel fokussieren wir uns auf die relevantesten innerschulischen Kooperationspartner*innen (Tab. 3).

Tabelle 4

Innerschulische Kooperationspartner*innen von MPT-Kräften

	entscheidend	sehr wichtig	weniger wichtig	keine Kooperation
Lehrkräfte	69,8	29,2	0,0	0,9
Sonderpädagog*innen	67,6	25,7	3,8	2,9
Schulsozialarbeiter*innen	30,5	57,1	6,7	5,7
Schulbegleitungen	16,0	46,2	17,9	19,8
weitere MPT-Kräfte	40,2	32,7	12,1	15,0

Erläuterung Tab. 4: Angaben in Prozent; keine dieser Kooperationspartner*innen wurde als unwichtig eingeschätzt; n=109.

Die Bedeutung der Kooperationspartner*innen staffelt sich nach Unterrichtsnähe und Qualifikation: So sind die Angaben über entscheidende Kooperationen bei in den Unterricht eingebundenen Berufsgruppen nach schulischem Qualifikationsgrad geordnet (Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen, MPT-Kräfte, Schulbegleitungen). Das wäre aufgrund des unterrichtsnahen Aufgabenspektrums sowohl plausibel als auch im Sinne einer Abstimmung über Einsatzformen im Unterricht wünschenswert.

Die Angabe der vorwiegenden Kooperationsformen pro Berufsgruppe zeigt ein gemischtes Bild (Tab. 4). Der spontane Austausch ist besonders ausgeprägt bei Regelschullehrkräften und Schulbegleitungen (jeweils 37,7%) und verteilt sich ansonsten eher gering auf die Berufsgruppen der Sonderpädagog*innen, der Schulsozialarbeit und weiteren MPT-Kräften. Die an der Kooperationsform Arbeitsteilung orientierte *Koordination von Arbeitsaufgaben* findet sich bei fast allen Berufsgruppen, wenn auch in eher niedriger Ausprägung. Kooperationsformen, die als Ko-Konstruktion gewertet werden können (Feedback-Gespräche, Gemeinsame Planung), sind ebenfalls vorhanden. *Gemeinsame Planung und Nachbereitung von Unterricht* findet am häufigsten mit Sonderpädagog*innen statt (21,9%), danach mit Regelschullehrkräften (17,9%), in 13,1% der Fälle aber auch mit anderen MPT-Kräften. *Feedback und Reflektion der Teamarbeit* finden allerdings am häufigsten mit anderen MPT-Kräften (16,8%) statt, erst dann mit der Gruppe der Sonderpädagog*innen (16,2%). Sie ist zudem zwischen Schulsozialarbeit und MPT-Kräften ausgeprägter als zwischen Lehrkräften und MPT-Kräften (12,4% vs. 11,3%). Schulbegleitungen sind in die beiden ko-konstruktiven Kooperationsformen nur wenig einbezogen. *Fallbezogene Besprechungen* machen schließlich einen Großteil der Kooperation mit Sonderpädagog*innen aus (34,4%), sind aber auch in der Zusammenarbeit mit weiteren MPT-Kräften die dominierende Kooperationsform (21,5%).

Tabelle 5

Kooperationsformen mit innerschulischen Kooperationspartner*innen

	Arbeits- bezogene „Tür und Angel“- Gespräche	Fall- bezogene Besprechun- gen	Feedback- Gespräche/ Reflektion der Arbeit im Team	Planung/ Nach- bereitung von Arbeits- aufgaben	Koordination von Arbeits- aufgaben	keine Kooperation
Lehrkräfte	37,7	19,8	11,3	17,9	10,4	0,9
Sonder- pädagog*innen	13,3	34,3	16,2	21,9	7,6	2,9
Schulsozial- arbeiter*innen	18,1	53,3	12,4	2,9	4,8	5,7
Schulbegleitungen	37,7	23,6	7,5	1,9	6,6	0,0
weitere MPT- Kräfte	15,0	21,5	16,8	13,1	12,1	15,0

Erläuterung Tab. 5: Angaben in Prozent; Die Antwortformate Konferenzen, Arbeit in Steuergruppen oder AGs und keine dieser Kooperationsformen wurden aufgrund der niedrigen Zustimmungswerte nicht dargestellt; n=109.

5. Beantwortung der Fragestellungen

Die beschriebenen Ergebnisse (s. Kap. 4), werden an dieser Stelle zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Studie und zur weiterführenden Diskussion zusammengeführt.

Bezüglich der Frage, wie MPT-Kräfte an Sekundar- und Gesamtschulen in NRW eingesetzt werden, deuten die Daten tatsächlich auf ein in der Breite zur Unbestimmtheit bestimmtes Tätigkeitsfeld hin. Lediglich bei 12 der 42 ausgewerteten Items überwogen Angaben der *Nicht-Verantwortung* gegenüber Angaben der *Haupt- oder Mitverantwortung*. Sie können als schulische „Allrounder“ gelten, auch wenn die Anteile an Haupt- und Mitverantwortung je nach Aufgabenspektrum variieren.

Innerhalb dieses weiten Aufgabensfeldes lassen sich vereinzelt Schwerpunkte identifizieren. Am deutlichsten zeichnet sich ein *sonderpädagogisch-unterrichtsnaher Aufgabenschwerpunkt* der MPT-Kräfte ab. Dieser konturiert sich besonders hinsichtlich der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht einzelner Schüler*innen und Kleingruppen. Diese Aufgaben werden am häufigsten hauptverantwortlich und selbstständig übernommen, oftmals außerhalb des Unterrichts.

Der *sonderpädagogisch-unterrichtsnahe* Einsatz spiegelt sich auch in den Angaben zu vorwiegend betreuten Schüler*innen, der einen sehr deutlichen Bezug zu Schüler*innen mit SPF in den Bereichen Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung sowie zu Schüler*innen ohne diagnostizierten SFP, aber mit Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten zeigt. Es zeigt sich in den Angaben zu vorwiegend betreuten Schüler*innengruppen der Bezug zu, wie der Erlass es formuliert, „Schülerinnen und Schüler[n], deren Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Verhaltensweisen besondere Entwicklungsbedarfe aufweisen“ (MSB NRW, 2022, S. 2). Damit übernehmen MPT-Kräfte hauptverantwortlich und selbstständig Aufgaben, die kennzeichnend für Sonderpädagog*innen und – bezogen auf Einzelförderung – Schulbegleitungen sind. Zudem gehören Aufgaben an der Schnittstelle von Schulsozialarbeit und Lehrkräften (z. B. externe Kooperation und Elternarbeit) zu den Schwerpunkten im MPT-Einsatz, allerdings mit einer eher gleichmäßigen Verteilung von Haupt- und Mitverantwortung an den Einzelaufgaben.

In klassisch regelschulpädagogischen Aufgaben sowie in der Förderdiagnostik sind MPT-Kräfte ebenfalls involviert, allerdings vorwiegend in Mitverantwortung.

Bezüglich der Kooperation zeigt sich eine gewisse Schiefelage zwischen der Bedeutung der Kooperationspartner*innen und den jeweils angewandten Kooperationsformen. Als Kriterium für die Wichtigkeit zeichnen sich dabei Unterrichtsnähe und Qualifikationsgrad der Kooperationspartner*innen ab. Als *entscheidend* wurden demnach besonders häufig die Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräfte, andere MPT-Kräfte und die Schulsozialarbeit genannt. Die Kooperationsformen wiederum variieren zwischen den Berufsgruppen: *Fallbezogene Besprechungen* überwiegen bei sonderpädagogischen Lehrkräften, der *spontane Austausch* bei Regelschullehrkräften und Schulbegleitungen und ko-konstruktive Kooperationsformen (*Gemeinsame Planung/Nachbereitung von Unterricht, Reflexion der Arbeit im Team*) in Summe bei Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie anderen MPT-Kräften.

Wie eingangs erwähnt sei im Kontext der multiprofessionellen Kooperation „[...] schulische Inklusion am sinnvollsten bzw. effektivsten durch kokonstruktive Kooperation [umzusetzen].“ (Grosche et al., 2020, S. 474; s. Kap. 2). Ko-konstruktive Arbeitsformen werden zwar mit allen *entscheidenden* Akteur*innen praktiziert, aber angesichts eines erkennbaren Aufgabenspektrums mit Hauptverantwortung für den Unterricht einzelner Schüler*innen und Kleingruppen wäre ein höheres Ausmaß an ko-konstruktiven Kooperationsformen zwischen MPT-Kräften und Sonderpädagog*innen bzw. Regelschullehrkräften wichtig, um langfristig eine hinreichende Qualität unterrichtsnaher Aufgaben zu erreichen. Aber auch die Rollenklärung selbst, die reflexive Teamarbeit voraussetzt, fällt zwischen den wichtigsten Kooperationspartner*innen eher gering aus. So kooperieren MPT-Kräfte in intensiveren Kooperationsformen eher untereinander als mit Lehrkräften, auch wenn sie letzteren eine insgesamt höhere Bedeutung beimessen. Dass MPT-Kräfte eher ko-konstruktiv mit Sonderpädagog*innen als mit Regelschullehrkräften oder der Schulsozialarbeit kooperieren, lässt auch hier auf eine Nähe in den Aufgabengebieten schließen – speziell, weil Planung und Nachbereitung von Unterricht öfter mit Sonderpädagog*innen als mit Regelschullehrkräften stattfindet.

Insgesamt stützen die in dieser Studie eruierten Aufgabenschwerpunkte der MPT-Kräfte die Ergebnisse von Grüter et al. (2022) bezüglich hauptsächlicher Überlappungen mit Aufgabenschwerpunkten der Schulsozialarbeit und Sonderpädagogik, wobei sich in der Breite das sonderpädagogische Profil deutlicher abzeichnet. Auch in der Kooperationsintensität zeigt sich ein deutlicher Bezug der MPT-Kräfte zu Sonderpädagog*innen.

6. Diskussion

Im Folgenden wird der Einsatz von MPT-Kräften an Sekundar- und Gesamtschulen in NRW in den Deprofessionalisierungsdiskurs eingeordnet. Diese Einordnung orientiert sich hierbei einerseits an den Vorgaben des Erlasses sowie an den oben dargestellten Ergebnissen.

Der Erlass rechtfertigt einen vielseitigen, flexiblen und sonderpädagogisch orientierten Einsatz von MPT-Kräften durchaus. Er bietet der Einzelschule daher die Möglichkeit, eine assistierende Berufsgruppe bedarfsorientiert einzusetzen. Verglichen mit anderen unterrichtsnahen, assistierenden Berufen wie Schulbegleitungen, zeigen sich im vorliegenden Sample erkennbare Qualifikationen für eine Vielzahl schulischer Aufgaben sowie ein breites und anspruchsvolles Aufgabenspektrum.

Die befragten MPT-Kräfte sind zwar meist als *mittel* oder *hoch* qualifiziert eingeschätzt worden, aber in den meisten Fällen (45,0%) für den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit. Dieser wiederum ist meist unterrichtsextern angesiedelt (Neumann et al., 2021). Durch den Einsatz von MPT-Kräften verschiebt sich diese sozialpädagogische Expertise in klassisch sonderpädagogische und unterrichtsnahe Aufgabenbereiche.

Somit stellt sich die Frage, inwiefern eine Deprofessionalisierung sonderpädagogischer Förderung durch die Übernahme dieser *sonderpädagogisch-unterrichtsnahen* Aufgaben entsteht. Besonders übernehmen MPT-Kräfte die Planung *und* Durchführung von Unterricht einzelner Schüler*innen (30,3%) oder von Kleingruppen (40,4%) oftmals selbstständig und in Hauptverantwortung. In diesen Fällen lässt sich erkennen, dass MPT-Kräfte diese *sonderpädagogisch-unterrichtsnahen* Aufgabenbereiche im Gemeinsamen Lernen an Sekundar- und Gesamtschulen nicht nur unterstützen, sondern die Rolle von Sonderpädagog*innen in der Einzel- und Kleingruppenarbeit teilweise ersetzen. Diese Kombination kann als Deprofessionalisierung eingeordnet werden, da sie über einen rein assistierenden Unterrichtseinsatz – wie der Erlass es vorsieht – hinausgeht. Kritisch sind zudem die hohen Angaben zur Arbeit in externer Differenzierung zu sehen. Im Sinne eines Rückgriffs auf externe Differenzierung ist Kleingruppenarbeit (speziell, wenn sie sich kategorisch auf einzelne Schüler*innengruppen bezieht) für eine gelingende schulische Inklusion kritisch einzuschätzen (z. B. Albers, 2012).

Die in Kap. 4 dargestellten Ergebnisse zeigen aber auch, dass MPT-Kräfte nicht in allen Tätigkeitsbereichen von Sonderpädagog*innen hauptverantwortlich Aufgaben übernehmen. Dies zeigt sich besonders im *sonderpädagogisch-diagnostischen* Aufgabenbereich rund um das AO-SF-Verfahren, der Formulierung individueller Förderziele und der Umsetzung von Förderplänen. In diesem Bereich zeigen sich hohe Mitverantwortungswerte, was darauf schließen lässt, dass MPT-Kräfte Sonderpädagog*innen hier lediglich unterstützen – wie der Erlass es vorsieht. Die Vorbereitung des AO-SF-Verfahrens wird zu 44,9 Prozent von den befragten MPT-Kräften *nicht übernommen*. Zu vermuten ist also, dass keine Verschiebung der Verantwortung für *sonderpädagogisch-diagnostische* Aufgaben, die von Sonderpädagog*innen übernommen werden sollten, vorliegt. An dieser Stelle besteht eher ein geringes Risiko einer Deprofessionalisierung.

Bezogen auf das *regelschulpädagogische* Aufgabenspektrum ist die hohe Ausprägung von Mitwirkung am Unterricht (gesamte Lerngruppe) – in Bezug auf den Erlass – zunächst nicht als Deprofessionalisierungspotential einzuordnen. Aufgaben, die der Schulsozialarbeit zugeordnet werden können, sind angesichts des in diesem Bereich *mittel* bis *hoch* qualifizierten Samples und den gemischten Haupt- und Mitverantwortungswerten mit Blick auf eine Einordnung in den Deprofessionalisierungsdiskurs als eher unbedenklich zu werten.

7. Limitationen

Eine wesentliche Limitation der Studie liegt in der mangelnden Transparenz über die Anzahl der an Sekundar- und Gesamtschulen in NRW tätigen MPT-Kräfte. Anhand der amtlichen Schuldaten (MSB NRW, 2024), lässt sich diese Zahl nicht eindeutig identifizieren. Da keine (öffentlichen) Daten zur Gesamtzahl der beschäftigten MPT-Kräfte vorliegen, limitiert dies die Möglichkeit, die Studienergebnisse (n=109) auf die gesamte Zielgruppe zu beziehen. Das zur Abfrage der beruflichen Kooperationen verwendete Dual-Matrix-Antwortformat könnte die vollständige Erfassung der Komplexität aller Kooperationsdynamiken limitieren. Die Kategorien *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Ko-Konstruktion* könnten nicht alle relevanten Aspekte der beruflichen Kooperation in der Praxis adäquat abbilden, sodass eine unvollständige Darstellung der tatsächlichen Arbeitsbeziehungen nicht ausgeschlossen werden kann.

Die Zuständigkeitsdiffusität (s. Kap. 2 u. 4) betrifft im Sinne einer starken Überlappung von Aufgabenbereichen mit divergierenden Professionslogiken nicht nur MPT-Kräfte, sondern mehr oder weniger stark alle Berufsgruppen multiprofessioneller Teams. Die Zuordnung von Aufgaben zu Berufsgruppen ist daher idealtypisch überspitzt.

Das gilt auch für die Bildung der Qualifikationsgruppen (s. Kap. 4). Die Einteilung in verschiedene Qualifikationsprofile und -stufen wurde vom Autor*innenteam basierend auf Kombinationen von Bildungsabschlüssen und Berufserfahrungen für idealtypisch getrennte Aufgabenbereiche vorgenommen. Diese Klassifikation könnte zu ungenauen Zuordnungen führen.

Schließlich lassen sich aus den Daten keine Rückschlüsse auf den Zusammenhang zwischen Aufgabenübernahme und Kooperationsform ziehen, da die Kooperationsformen nur im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen erhoben wurden. Die Frage, inwiefern der Einsatz von MPT-Kräften in der Praxis als Deprofessionalisierung gewertet werden kann – besonders hinsichtlich diagnostischer Tätigkeiten – hängt jedoch von konkreten Absprachen und kooperativen Umsetzung der Aufgaben ab. Da in dieser Studie die Qualifikationen der MPT-Kräfte nicht weiterführend in Bezug auf die jeweiligen Aufgabenbereiche analysiert wurden, ist die Einschätzung über Deprofessionalisierungspotentiale durch den Einsatz von MPT-Kräften in dieser Frage limitiert.

8. Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die Limitationen dieser Studie, stellt sich die weiterführende Frage, inwiefern der Einsatz von MPT-Kräften im Gemeinsamen Lernen Deprofessionalisierungspotentiale mit sich bringt. Um diese Frage hinreichend beantworten zu können, braucht es verstärkte Forschung, die die Perspektiven anderer Berufsgruppen innerhalb des Multiprofessionellen Teams sowie nicht zuletzt die Perspektive der Schüler*innen miteinbezieht. Eine solche Forschung könnte es ermöglichen, nicht nur die Verantwortungsbereiche klarer zu definieren, sondern auch Ansätze zur Verbesserung der Kooperation in Multiprofessionellen Teams zu identifizieren.

Weitergehend müsste die Qualifizierung der MPT-Kräfte in den Blick genommen werden. Wie die Befunde zeigen, haben lediglich 21,1% der Befragten angegeben, eine Fort- bzw. Weiterbildung besucht zu haben, die sie auf die Tätigkeit als MPT-Kraft vorbereitet hat. Um Deprofessionalisierungspotenziale zu reduzieren, erscheint es daher notwendig, das Fort- und Weiterbildungsangebot auszubauen. Besonders im Bereich der sonderpädagogischen Förderung, der Diagnostik und des Unterrichts bedarf es an Qualifizierungsmöglichkeiten,

wenn die MPT-Kräfte, wie in der vorliegenden Studie, eher einem Qualifikationsprofil der SSA zugeordnet werden. Bisher angebotene Fortbildungsmodule der Bezirksregierungen, wie etwa in Münster, sind ein erster Schritt: Die sieben Module knüpfen inhaltlich an diese Bereiche an – sie umfassen u. a. die Rolle der MPT-Kraft im Multiprofessionellen Team, die Förderplanung sowie eine Einführung in die Förderschwerpunkte (Bezirksregierung Münster, o. D.). Herausfordernd bleibt allerdings, ein umfassendes Fortbildungsangebot zu implementieren, das einem solch flexiblen Aufgabenprofil gerecht wird.

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die strukturellen Rahmenbedingungen: Angesichts von Ressourcen- und Lehrerkraftemangel erhöht sich das Risiko inadäquater Aufgabendelegation und somit einer möglichen Verstärkung bereits bestehender Deprofessionalisierungspotentiale. Hier bedarf es einer systematischen Stärkung der multiprofessionellen Zusammenarbeit, die durch gezielte Fortbildungsmaßnahmen und/oder klare Zuständigkeitsregelungen gefördert werden könnten.

Literatur

- Albers, T. (2012). Multiprofessionell unterrichten. Gemeinsames Unterrichten in inklusiven Lerngruppen. *Grundschule*, 44(3), 10–13.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie »Gute inklusive Schule«. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Bertelsmann Stiftung.
- Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. *DIAGONAL – Zeitschrift der Universität Siegen*, 37(1), 263–279.
- Bezirksregierung Münster. (o. D.). *Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal in der Bezirksregierung Münster*. <https://fb.nrw.de/brms/103511> am 14.09.2024
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an Ganztägigen Grundschulen. Kooperation Als Differenzierung Von Zuständigkeiten*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Chu, M.-W., Craig, H. L., Yeworiew, L. B. & Xu, Y. (2020). Teachers' Unpreparedness to Accommodate Student Needs. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(3), 210–224.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *Die Deutsche Schule*, 109(1), 28–42.
- Dworschak, W. (2012). Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 414–421.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.
- Geist, S. (2019). Wie wir Schulbegleiterinnen und -begleiter konzeptionell in die Schule einbinden – Darstellung eines Entwicklungsprozesses. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 103–120). Julius Klinkhardt.
- Giangreco, M. F. (2021). Maslow's Hammer: teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278–293.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Weber, A., Senior, J. & Goldan, J. (2022). *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi). Technical Report V. 1.0*. Universität Bielefeld. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2962493/2962615/Technical%20Report_BiFoKi_Extern_27-04-2022.pdf am 04.09.2024
- Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J. & Parchmann, I. (2006). Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 310–329). Waxmann.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren

- Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer.
- Grüter, S., Hölz, S., Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2022). Die sehen mich als irgendwas zwischen Schulsozialarbeiter und Sonderpädagoge: Ergebnisse einer Interviewstudie zur Rolle pädagogischer Fachkräfte in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Inklusion* 17(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/595>
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von "Fördertanten" und "Gymnasialempfehlungskindern". Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (3), 58–71.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91–110.
- Hinz, Andreas (2008). Inklusion - historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, L. Kömer & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis* (S. 33-52). Lebenshilfe.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, B. Lochner & K. Kunze (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34–52). Beltz.
- Kißgen, R., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franke, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen. Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 252–263.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2017). *Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen*. Bertelsmann Stiftung.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft, 140–159.
- Kullmann, H. (2023). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer. Ein Studienbuch* (S. 387–403). Waxmann/UTB.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation – Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Waxmann.

- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung: Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–278). Klinkhardt.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Springer.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen. Ein Praxisbuch*. transcript Verlag.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66(5), 230–242.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS)*. Georg-August-Universität Göttingen.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2023/24. Statistische Übersicht Nr. 425*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2023.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen*. Ministerium für Schule und Bildung NRW.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen*. Ministerium für Schule und Bildung NRW.
- 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. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451.
- Osmond-Johnson, P., Zeichner, K. & Campbell, C. (2017). *The state of educators' professional learning in Alberta*. Learning Forward.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(2), 46–54.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperationen in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.
- Rolff, H.-G. (2020). Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–20). Springer.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffy, K. A. (2007). Co-Teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, 73(4), 392–416.

- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Hogrefe.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* (15), 17–40.

Kontakt

Sarah Meusel, Universität Paderborn, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-Mail: sarah.meusel@uni-paderborn.de

Lukas Müller, Universität Paderborn, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-Mail: lukas.mueller@uni-paderborn.de

Jonitta Jesuthasan, Universität Paderborn, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-Mail: jonitta.jesuthasan@uni-paderborn.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Sarah Meusel ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Inklusive Pädagogik der Universität Paderborn und verbindet in ihrer Forschung zu Mehrsprachigkeit, Professionalisierungsprozesse, Partizipation von Familien und der Haltung von Pädagog*innen in Kindertageseinrichtungen qualitative und quantitative Forschungsmethoden, um praxisnahe Erkenntnisse für die inklusive frühkindliche Bildung zu gewinnen.

Lukas Müller ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte sind multiprofessionelle Kooperations- und international vergleichende Inklusionsforschung.

Jonitta Jesuthasan ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Inklusive Pädagogik der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Frühförderung von Kindern mit Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung, Interdisziplinäre Frühförderung sowie Professionalisierung im Kontext von Inklusion.



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