

Empirische Sonderpädagogik, 2024.16:103-121
DOI <https://doi.org/10.2440/003-0023>
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (ebook)

Die Rollen verschiedener Fachpersonen in der Unterstützung sprachauffälliger Kinder. Eine Fragebogenstudie

Christoph Till & Jasmin Kolb

PH Bern

Zusammenfassung

Die inklusive Beschulung von Kindern mit Sprachauffälligkeiten erfordert die multiprofessionelle Kooperation von Regellehrpersonen (RLP), schulischen Heilpädagog*innen (SHP) und Logopäd*innen (LOG). Diese Zusammenarbeit wird u.a. stark von den Rollen bzw. Kompetenzen einer Person geprägt. In verschiedenen Studien wurde ermittelt, dass die Rollen der genannten drei Berufsgruppen keineswegs geklärt sind, was zu Unzufriedenheit bei den Beteiligten führt. Diese Studien befragten in der Regel jedoch nur eine der Berufsgruppen, in Ausnahmefällen zwei. In der vorliegenden Untersuchung wurden erstmals alle drei Berufsgruppen per Online-Fragebogen befragt. Basierend auf Fragebögen von Blechschmidt et al. (2013), Drossel (2015) und Elksnin und Capilouto (1994) wurden neben quantitativen Daten zur Häufigkeit von unterrichtsintegrierten Maßnahmen, zur Art und Häufigkeit der multiprofessionellen Kooperation und zu den Einstellungen bezüglich der Kooperation auch die Selbst- und Fremdwahrnehmung der verschiedenen Kompetenzen sowie die damit verbundene Zufriedenheit erhoben. Zu diesem Zweck wurden im März 2022 insgesamt 332 Teilnehmende (RLP: $n = 148$; SHP: $n = 96$; LOG: $n = 88$) untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass v.a. bezüglich der RLP und der SHP Unklarheit darüber herrscht, welchen Beitrag sie in der Kooperation leisten. Die befragten Berufsgruppen scheinen jedoch zufrieden mit dieser Situation zu sein, was im Widerspruch zu bekannten Studienergebnissen steht. Dennoch sollte eine Rollenklärung, v.a. bezüglich RLP und SHP, vorgenommen werden, um wertvolle Synergien der Zusammenarbeit nutzbar zu machen, die den Fachpersonen wie auch den Schüler*innen zugutekommen. Darüber hinaus scheint eine vertiefte Ausbildung in multiprofessioneller Kooperation für alle drei Berufsgruppen wünschenswert, da diese Kompetenz nur selten als Stärke angegeben wurde.

Schlagwörter: Sprachheilpädagogik, inklusive Schulen, multiprofessionelle Kooperation, Kompetenzen

The roles of different professionals in supporting children with language difficulties. A questionnaire survey

Summary

Inclusive schooling of children with language difficulties requires multi-professional cooperation between regular classroom teachers (RCT), special education teachers (SET) and speech-language therapists (SLT). Among other things, cooperation is strongly influenced by the roles and competencies of a person. Various studies have shown that the roles of these three professional groups are by no means clear, which leads to dissatisfaction among those involved. However, these studies generally only surveyed one of the occupational groups, sometimes two. In the present study, for the first time all three occupational groups were surveyed, using an online questionnaire. Based on works by Blechschmidt et al. (2013), Drossel (2015), and Elksnin and Capilouto (1994), quantitative data was collected on the frequency of measures of language support in-class, the type and frequency of multi-professional cooperation and attitudes towards cooperation, and especially on self-perception and external perception of the various skills and the associated satisfaction. To this end, a total of 332 participants (RCT: $n = 148$; SET: $n = 96$; SLT: $n = 88$) were surveyed in March 2022. Results show that there is lack of clarity, particularly among RCT and SET, about the contribution they make to cooperation. However, the professional groups surveyed appear to be satisfied with this situation, which contradicts known results. Nevertheless, roles should be clarified, especially regarding RCT and SET, to harness valuable synergies of cooperation that benefit both the professionals and the students. In addition, more in-depth training in multi-professional cooperation seems desirable for all three professional groups, as this competence was rarely cited as a strength.

Keywords: speech-language pathology, inclusive schools, multi-professional cooperation, competencies

Hintergrund

Relevanz der inklusiven Beschulung sprachauffälliger Kinder

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz am 15. Mai 2014 wurde der Weg für eine inklusive Schulentwicklung geebnet. Das bedeutet, dass auch Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen vermehrt in den Regelschulen unterrichtet werden sollen. Die integrative Beschulung der sprachauffälligen Kinder hat mehrere potenzielle Vorteile, darunter die Weiterentwicklung der kommunikativen Fähigkeiten dieser Kinder in Unterrichtssituationen, die Aufrechterhaltung des Anschlusses an den Lehrplan und die Möglichkeit für Lehrpersonen, ein besseres Verständnis für die Schwierigkeiten der Kinder

zu entwickeln und daher angemessener zu reagieren (Baxter et al., 2009). In den Reviews von McGinty und Justice (2006) und Cirrin et al. (2010) sowie in den Studien von Justice et al. (2011) und Justice et al. (2014) wurde empirisch belegt, dass die unterrichtsintegrierte Unterstützung von sprachauffälligen Kindern für deren Entwicklung vorteilhaft sein kann. Im deutschsprachigen Raum wurde im Rügener Inklusionsprojekt ebenfalls nachgewiesen, dass die inklusive Beschulung sprachauffälliger Kinder nicht weniger wirksam ist als die in separativen Schulformen (Mahlau, 2018). Die Umsetzung erfordert jedoch die Bereitstellung multiprofessioneller Angebote, welche gut organisiert sein müssen.

Rahmenmodell für inklusive sprachunterstützende Maßnahmen

Die Unterstützung der sprachlichen Lern- sowie der schulischen Bildungsprozesse sprachauffälliger Kinder erfolgt auf verschiedenen Ebenen, namentlich in der Sprachbildung (Primärprävention), in der unterrichtsimmanenten und/oder additiven Sprachförderung (Sekundärprävention) sowie in der (z.T. unterrichtsintegrierten) Sprachtherapie (Tertiärprävention; Sallat et al., 2017). Die Umsetzung dieser Maßnahmen erfordert pädagogische, linguistische, psychologische, medizinische und sprachtherapeutische Kompetenzen (ebd.), die von Expert*innen unterschiedlicher Disziplinen beherrscht werden (Hernandez, 2013). Zu diesen Expert*innen gehören im Schweizer Schulsystem u.a. Regellehrpersonen (RLP), schulische Heilpädagog*innen (SHP) sowie Logopäd*innen (LOG). Die Kooperation dieser verschiedenen Fachpersonen, welche als „multiprofessionelle Kooperation“ bezeichnet wird (Pool Maag, 2022, S. 16), ist entscheidend, um gemeinsame Ziele zu erreichen (Archibald, 2017).

Huber und Ahlgrimm (2012) beschreiben verschiedene Gelingensbedingungen für Kooperation an Schulen, die auf der institutionellen Ebene (u.a. Aufgaben und Verantwortlichkeiten der schulischen Akteur*innen), der personellen Ebene (u.a. Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen der Akteur*innen) und der organisationskulturellen Ebene (u.a. Schulkultur bzw. Schulklima, kollektive Erfahrungen) verortet sind. Diese Bedingungen sind eingebettet in die gegebenen Rahmenbedingungen, die von der Schulleitung maßgeblich gesteuert werden können.

Im Folgenden sollen die Aufgaben und Verantwortlichkeiten von RLP, SHP und LOG (sprich deren Rolle) sowie deren Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (sprich deren Kompetenzen) und die Einstellungen gegenüber der eigenen Rolle im multiprofessionellen Team erörtert werden. Die organisationskulturelle Ebene hingegen wird nicht näher beleuchtet.

Rollen, Kompetenzen und Einstellungen in der multiprofessionellen Kooperation

Gemäß ihrer Ausbildung verfügen RLP, SHP und LOG über unterschiedliche berufs- bzw. professionsspezifische Haltungen und Kompetenzen (Fischer et al., 2017) und verfolgen unterschiedliche Berufsaufträge (Widmer-Wolf, 2018).

Zur Rolle der RLP gehört u.a. die Unterrichtsplanung und -durchführung, die Lösung (fach-)didaktischer Fragen, das Klassenmanagement und die Erreichung der im Lehrplan definierten Kompetenzziele (Luder, 2021; Lüdtke, 2017; Thommen et al., 2008). Die Rolle der SHP definiert sich hingegen über die individuelle Förderplanung, Anpassung von Unterrichtsinhalten und -materialien, kollegiale Beratung und den Unterricht mit leistungsheterogenen Gruppen. Dazu müssen sie u.a. über Wissen zu Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsbeeinträchtigungen verfügen (Luder, 2021; Lüdtke, 2017; Thommen et al., 2008). Zur Rolle der LOG gehört Wissen über Spracherwerbsprozesse und Störungsbilder, die Durchführung von Sprachtherapie und Sprachdiagnostik sowie die Anpassung von Lernprozessen für Schüler*innen mit besonderen Beeinträchtigungen wie Sprach- oder Hörstörungen (Beck & Dennis, 1997; Lüdtke, 2017; Sallat et al., 2017).

Um diese Rollen ausfüllen zu können, sind also unterschiedliche Kompetenzen notwendig. Dennoch muss auch von einer gewissen Überschneidung bzw. Deckungsgleichheit der Kompetenzen der drei Berufsgruppen ausgegangen werden. So ist im Kontext der Inklusion von Kindern mit Sprachauffälligkeiten davon auszugehen, dass neben den LOG auch RLP (z.B. im Rahmen des sprachsensiblen Unterrichts) und SHP (z.B. im Rahmen der additiven Sprachförderung) sprachheilpädagogische Aufgaben übernehmen (Sallat et al., 2017). Die Kompetenzen von RLP und SHP überschneiden sich in der Schweiz ohnehin stark, da die Ausbildung in Schulischer

Heilpädagogik ein Lehrdiplom voraussetzt und somit die meisten SHP in erster Ausbildung auch RLP sind.

Neben den Überschneidungen besteht auch eine gewisse Komplementarität der Kompetenzen, sodass sich diese gegenseitig ergänzen und wertvolle Synergien resultieren (Lüdtke, 2017). Beispielsweise können RLP auf Basis ihrer Kenntnisse des Lehrplans, ihrer didaktischen Kompetenzen und des Klassenmanagements die Erreichung kurzfristiger Kompetenzziele im Unterricht anstreben, während LOG mit ihrem Wissen zu Kommunikation, Sprache, Sprechen und Sprachfördertechniken diesen Unterricht ergänzen, indem sie den Schüler*innen grundlegende sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die auch langfristig gesehen in der Schule von Nutzen sein werden (Brimo & Huffman, 2023). Umgekehrt kann die RLP die logopädische Fachperson über die kommenden Unterrichtsinhalte und -ziele aufklären, sodass diese ihre Maßnahmen darauf abstimmen kann (Hartas, 2004). Auch SHP können mit ihrem heilpädagogischen Kompetenzprofil die Tätigkeiten der anderen Berufsgruppen sinnvoll unterstützen. Dabei nehmen SHP oft eine Brückenfunktion ein (Sallat et al., 2017), da sie gleichzeitig versuchen, störungsspezifische Schwierigkeiten zu überwinden und die Einbindung in den Unterricht und die Anknüpfung an die Lernziele zu gewährleisten.

Neben der Deckungsgleichheit und Komplementarität von Kompetenzen existiert noch das „negative Feld von wechselseitigen Ängsten, überzogenen, unangemessenen Erwartungen und falschen Zuschreibungen“, das Lüdtke (2017, S. 218) als „professionelles Mismatch“ bezeichnet und welches die Zusammenarbeit erschwert.

Ob und wie die Kooperation gelingt, wird jedoch maßgeblich von den persönlichen Einstellungen und Haltungen der beteiligten Personen beeinflusst, und nicht so sehr von den strukturellen Rahmenbedingungen (Luder, 2021). Dies zeigt sich auch bei Baumann et al. (2012) und Pershey und

Rapking (2003). Der empirisch belegte Zusammenhang der Rollen und Kompetenzen einerseits und den entsprechenden Einstellungen andererseits, wird im folgenden Abschnitt zusammengefasst.

Forschungsstand

Ein häufiges Studienergebnis lautet, dass RLP keine klare Vorstellung davon zu haben scheinen, über welche Kompetenzen LOG genau verfügen und welche Rolle sie im Unterricht einnehmen können (Baxter et al., 2009; Brimo & Huffman, 2023; Green et al., 2019; Pershey & Rapking, 2003). LOG werden daher höchstens als „Klassenassistenten“ im Klassenzimmer geduldet, was von diesen als Abwertung erlebt wird (Green et al., 2019). Dies betrifft scheinbar auch die SHP (Grosche & Moser Opitz, 2023). In Interviews berichteten sowohl RLP als auch SHP, dass, wenn die widersprüchlichen Rollenvorstellungen zur Sprache gebracht werden, Konflikte häufig erst entstehen, als dass sie beseitigt werden (Luder, 2021). Es besteht somit eine gewisse Rollenkonfusion in der multiprofessionellen Arbeit von RLP, SHP und LOG. Was fehlt, ist die gegenseitige Anerkennung der Expertisen und Wertschätzung der spezifischen Beiträge der verschiedenen Berufsgruppen in der Kooperation (Gröhlich et al. 2015; Hartas, 2004).

Obwohl die genannten Berufsgruppen viel gemeinsam haben und sich teilweise sinnvoll ergänzen, sind es die professionellen Mismatches, die einem positiven Erleben und damit der Entstehung positiv geprägter Einstellungen zur Zusammenarbeit entgegenstehen. Während RLP trotz dessen mit der Zusammenarbeitssituation durchaus zufrieden zu sein scheinen, sind SHP und LOG eher unzufrieden (Brimo & Huffman, 2023; Gröhlich et al., 2015), vermutlich, da RLP mit weniger intensiven Kooperationsformen schon zufrieden sind, wohingegen SHP und LOG intensivere Formen anstreben, die sich jedoch seltener verwirklichen lassen. Pershey und Rapking (2003) berichteten weiterhin, dass RLP (aus Sicht der LOG)

nur wenig bereit sind, LOG ihren Unterricht aktiv mitgestalten zu lassen. Sie überlegen, ob RLP keine genauen Vorstellungen davon haben, was für einen Beitrag LOG im Unterricht leisten können, was auch von Brimo und Huffman (2023) diskutiert wird.

Die Forschungslage zur Zusammenarbeit dieser Berufsgruppen ist jedoch nicht eindeutig, da die meisten Studien nur eine Berufsgruppe befragen und Studien, die die Zusammenarbeit von mehreren Berufsgruppen untersuchen, selten sind (Baumann et al., 2012; Beck & Dennis, 1997; Brimo & Huffman, 2023; Hartas, 2004; Luder, 2021). Studien, die die Zusammenarbeit von SHP und LOG, geschweige denn von allen drei Berufsgruppen untersucht haben, gibt es keine. V.a. die Wahrnehmung der Kompetenzen der verschiedenen Mitglieder des multiprofessionellen Teams und die Wahrnehmung der eigenen Rolle in diesem Team sind bisher nicht ausreichend erforscht worden.

Forschungsfragen

Um einerseits die Wahrnehmung der verschiedenen Rollen (RLP, SHP und LOG) von innen und außen und andererseits die Einstellungen zur jeweils eigenen Rolle ergründen zu können, wurden folgende zwei Fragen näher untersucht:

1. Welche Kompetenzen ordnen RLP, SHP und LOG sich selbst und den jeweils anderen Berufsgruppen zu?
2. Wie nehmen RLP, SHP und LOG ihre Rolle im multiprofessionellen Team wahr und wie zufrieden sind sie damit?

Mit der ersten Frage wird die Deckungs-gleichheit (sich überschneidende Kompetenzen) und Komplementarität (sich gegenseitig ergänzende Kompetenzen) der berufsspezifischen Kompetenzprofile und auch allfälliger professioneller Mismatches (Widersprüche zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung) untersucht. Vor dem berichteten Hintergrund ist anzunehmen, dass vor allem professionelle Mismatches festzustellen sind.

Des Weiteren werden die Angaben zur Einschätzung, ob die anderen Fachkräfte von den jeweils eigenen Kompetenzen profitieren können, zur Zufriedenheit mit der eigenen Rolle im Team sowie zur Wertschätzung der eigenen Arbeit durch die anderen Berufsgruppen untersucht. Aufgrund der Forschungslage ist anzunehmen, dass RLP ihre Rolle im Team sowie die Wertschätzung eher positiv bewerten, während SHP und LOG eher unzufrieden sind.

Methode

Untersuchungsdesign

Im Rahmen des von der PHBern finanzierten Projekts „SpriCH – Sprachunterstützende Massnahmen in Schweizer Schulen“ wurde im März 2022 eine einmalige Online-Befragung via Unipark mit Teilnehmenden aus den Berufsgruppen RLP, SHP und LOG mit Anstellung an der Regelschule im Kanton Bern durchgeführt, um den aktuellen Stand der multiprofessionellen Zusammenarbeit der genannten Berufsgruppen im Querschnitt zu erheben. Die Untersuchungsergebnisse sollen zur Weiterentwicklung der professionellen Kooperation im beschriebenen Handlungsfeld genutzt werden.

Stichprobenrekrutierung und -beschreibung

Die Einladung zur Online-Befragung erfolgte zunächst über die Schulleitungen des Kantons, welche per Mail kontaktiert wurden. Im Anschluss daran wurden auch die Berufsverbände für RLP, SHP und LOG informiert, die den Link zum Online-Fragebogen streuten. Letzten Endes wurden als kleinste Berufsgruppe sämtliche Logopäd*innen mit Anstellung an der Regelschule im Kanton Bern telefonisch kontaktiert, um sie persönlich zur Teilnahme zu bewegen. Außerdem wurden diese animiert, auch ihre Kolleg*innen aus den Berufsgruppen RLP und SHP zur Teilnahme zu bewegen. Die Teilnahme

erfolgte anonym und auf freiwilliger Basis. Es ist somit von einer angefallenen, selbstselektiven Stichprobe auszugehen. Insgesamt konnten Daten von 150 RLP, 97 SHP und 90 LOG ($N = 337$) erhoben werden, welche anschließend bereinigt wurden. Für die vorliegende Untersuchung mussten die Angaben von insgesamt fünf Personen aus dem Datensatz entfernt werden, da diese nicht an der Regelschule arbeiteten und damit nicht zur definierten Zielgruppe gehörten. Die verbliebenen 332 Personen verteilen sich auf die drei Berufsgruppen wie in Tabelle 1 ersichtlich.

Eine Analyse der drei Berufsgruppen mittels exaktem Fisher-Test und ANOVA (bzw. deren nicht-parametrischer Variante dem Kruskal-Wallis-Test) zeigt, dass sich diese in verschiedenen Bereichen unterscheiden, darunter Geschlecht: Exakter Fisher Test: $p = .044$, Cramers $V = .132$; Berufserfahrung: Kruskal-Wallis: $\chi^2(2) = 11.404$, $p = .003$, Cohen's $d = .343$; Anzahl Lektionen: $F(2, 331) = 13.084$, $p < .001$, $\eta^2 = .074$; und Anzahl betreuter Kinder: Kruskal-Wallis: $\chi^2(2) = 7.737$, $p = .021$, Cohen's $d = .266$. Diese

Unterschiede fallen zwar meist nur gering aus, lassen aber dennoch auf grundlegende Unterschiede zwischen den Berufsgruppen schließen. Dies wird insbesondere an der Anzahl Kinder mit Sprachauffälligkeiten deutlich, die bei den LOG entsprechend dem Berufsbild am höchsten ist: Kruskal-Wallis: $\chi^2(2) = 87.543$, $p < .001$, Cohen's $d = 1.186$. Auch die anderen Unterschiede sind wahrscheinlich auf berufsspezifische Faktoren zurückzuführen. Lediglich im Alter unterscheiden sich die Gruppen nicht: $F(2, 328) = .839$, $p = .433$.

Fragebogenentwicklung und -beschreibung

Da es sich beim verwendeten Fragebogen um eine Adaption von Arbeiten von Blechschmidt et al. (2013), Drossel (2015) und Elksnin und Capilouto (1994) handelt, musste dieser zunächst im Rahmen kognitiver Pretests (August 2021) und statistischer Pretests (Oktober 2021) evaluiert werden. Dank dieser Vorarbeiten war eine Optimierung des Fragebogens möglich, sodass bei der

Tabelle 1. Stichprobenbeschreibung

Merkmal	Stichprobe ($N = 332$)			Statistischer Vergleich
	RLP ($n = 148$)	SHP ($n = 96$)	LOG ($n = 88$)	Signifikanz (Effektstärke)
weibliche Personen (Anteil)	132 (89.2%)	89 (92.7%)	86 (97.7%)	$p = .044$ (schwach)
Alter in Jahren: M (SD)	40.3 (11.3)	41.6 (10.5)	42.2 (11.9)	n.s.
Berufserfahrung in Jahren: M (SD)	17.5 (12.4)	11.0 (9.3)	16.6 (11.1)	$p = .003$ (schwach)
Lektionen pro Woche: M (SD)	20.4 (6.4)	16.3 (5.8)	18.1 (6.4)	$p < .001$ (mittel)
Anzahl Kinder in Verantwortung: M (SD)	35.7 (23.9)	41.1 (39.4)	23.4 (9.6)	$p = .021$ (schwach)
davon mit Sprachauffälligkeiten	23.4%	30.3%	86.3%	$p < .001$ (stark)

verwendeten Adaption von einem reliablen und validen Instrument ausgegangen werden kann (für Details siehe www.phbern.ch/projekt-sprich, Stichpunkt „Projektverlauf“). Die Selbst- und Fremdeinschätzung der berufsspezifischen Kompetenzen wurde in Anlehnung an Elksnin und Capilouto (1994) durchgeführt. Zur Beantwortung der Fragen „In welchem Bereich würden Sie sich selbst hohe Kompetenzen zuordnen?“ bzw. „Was denken Sie, in welchen Bereichen RLP / SHP / LOG im Allgemeinen hohe Kompetenzen haben?“ konnten aus einer Liste von zehn Kompetenzen beliebig viele ausgewählt werden. Von jeder Fachperson liegen also drei Einschätzungen (jeweils eine Selbst- und zwei Fremdeinschätzungen) vor, bei denen zwischen null und zehn Kompetenzen gewählt werden konnten. Die zehn Kompetenzen wurden für den Fragebogen ausgewählt, da sie die berufsspezifischen Kompetenzen von RLP; SHP und LOG wie oben beschrieben abbilden, aber auch mögliche gemeinsame Kompetenzen darstellen. Kompetenzen, die offensichtlich nur von einer Berufsgruppe wahrgenommen werden (z.B. Sprachtherapie von LOG), wurden hingegen nicht ausgewählt. Die Anordnung der Kompetenzen im Fragebogen erfolgte nach dem Zufallsprinzip, um ein Clustering berufsspezifischer Kompetenzen zu vermeiden.

Die Bedeutung der eigenen Rolle und Kompetenzen für die multiprofessionelle Kooperation bzw. die empfundene Wertschätzung derselben wurden mit drei Items gemessen:

- erf_erg4: Für wie wahrscheinlich halten Sie es, dass andere Fachkräfte von Ihren Kompetenzen als RLP / SHP / LOG profitieren können?
- zufr1: Ich bin zufrieden mit meiner Rolle im Team.
- zufr2: Ich bin zufrieden mit der Wertschätzung meiner Arbeit durch andere.

Das erste Item stammt von Drossel (2015) und wird auf einer vierstufigen Likert-Skala (von 0 = *sehr unwahrscheinlich* bis 3 = *sehr*

wahrscheinlich) beantwortet. Die letzten zwei Aussagen stammen von Blechschmidt et al. (2013) und werden ebenfalls auf einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet (0 = *trifft nicht zu* bis 3 = *trifft zu*). Die Items repräsentieren nicht die vollständigen Subskalen, sondern wurden ausgewählt, da sie die hier behandelten Forschungsfragen am besten erfassen.

Statistische Analyse

Die Datenanalyse wurde mit Hilfe der Statistik-Software SPSS 28 durchgeführt.

Der Vergleich der Kompetenzen (nominale Daten) im Rahmen der Forschungsfrage 1 erfolgte einerseits deskriptiv, v.a. um Deckungsgleichheit und Komplementarität der berufsspezifischen Kompetenzen zu ermitteln. Die Deckungsgleichheit der Kompetenzen kann sich in verschiedenen Mustern zeigen:

- a. alle drei Berufsgruppen wählen eine Kompetenz in vergleichbarem (hohem oder geringem) Ausmaß aus
- b. zwei Berufsgruppen wählen eine Kompetenz in vergleichbarem (hohem oder niedrigem) Ausmaß aus, die übrige Gruppe weicht davon ab

Schon im Verteilungsmuster b) herrscht neben der Deckungsgleichheit auch Komplementarität vor, in dem Sinne, dass die übrige Gruppe das Kompetenzprofil der anderen beiden Gruppen ergänzt und umgekehrt. Es ist jedoch v.a. Verteilungsmuster c), das für Komplementarität im engeren Sinne steht:

- c. die drei Berufsgruppen geben mit je unterschiedlicher Häufigkeit an, über eine Kompetenz zu verfügen

Bei der Analyse von Deckungsgleichheit und Komplementarität wurde von den Selbsteinschätzungen ausgegangen, da diese die valideste Auskunft zu den berufsspezifischen Kompetenzen geben. Als deckungsgleich gelten Kompetenzen, wenn deren Häufigkeiten nicht mehr als 10% (+/- 5% je Berufsgruppe) voneinander abweichen.

Zusätzlich zu diesen deskriptiven Analysen wurden Chi-Quadrat-Tests (bei niedriger Zellenbesetzung der exakte Fisher-Test) durchgeführt, um die professionellen Mismatches aufzudecken. Dabei wurde die Häufigkeit, mit der eine Kompetenz in den Selbsteinschätzungen einer Gruppe genannt wird, mit der Häufigkeit derselben Kompetenz in den Fremdeinschätzungen der jeweils anderen Gruppen verglichen. Stimmt die Häufigkeit statistisch gesehen überein, decken sich die Einschätzungen. Weichen die Häufigkeiten statistisch gesehen bedeutsam voneinander ab, ist von einem Mismatch auszugehen. Der Einfachheit halber wurden in jeder Berufsgruppe nur die drei meistgewählten Kompetenzen (Top 3) analysiert. Insgesamt wurden 9 Vergleiche durchgeführt. Der Alpha-Fehler musste dementsprechend korrigiert werden und beträgt nach der Bonferroni-Korrektur 0.6% bzw. $p < .006$.

Um die wahrgenommene Bedeutung der eigenen Rolle bzw. der eigenen Kompetenzen und die Wertschätzung derselben zwischen den Gruppen vergleichen zu können, wurden die entsprechenden Mittelwerte zwischen den Berufsgruppen analysiert. Da die Daten weder normalverteilt sind noch

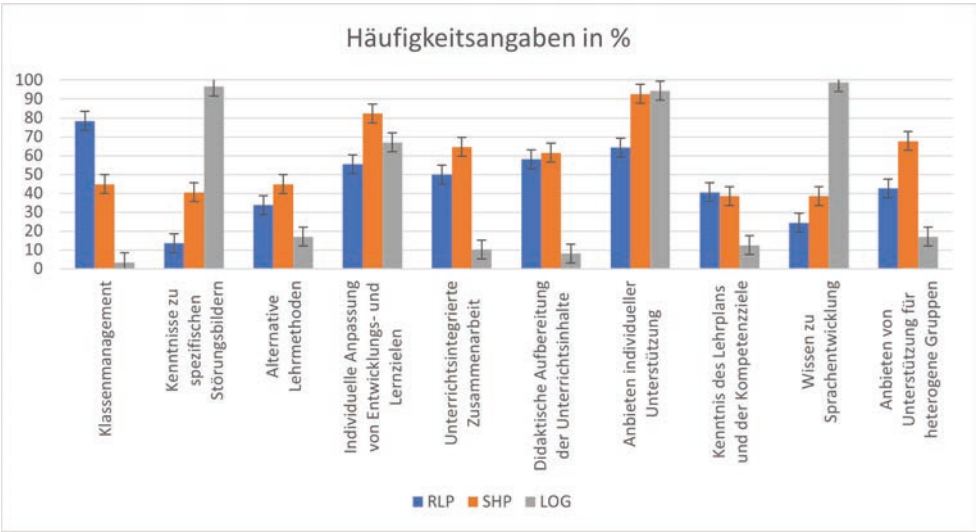
Varianzhomogenität gegeben ist und die Gruppen ungleich groß sind, wird auf den nicht-parametrischen Kruskal-Wallis-Test zurückgegriffen. Da insgesamt drei Tests durchgeführt wurden, liegt die Schwelle zur Signifikanz gemäß der Bonferroni-Korrektur bei 1.7% bzw. bei $p < .017$. Bei allfälligen Gruppenunterschieden wurden diese post hoc mithilfe des Dunn-Bonferroni-Tests analysiert, die ebenfalls korrigiert sind. Die Effektstärken wurden über die Webseite www.psychometrica.de errechnet.

Ergebnisse

Analyse der Deckungsgleichheit der Kompetenzen

Aufgrund der Selbsteinschätzungen sollen nun die oben beschriebenen Muster analysiert werden (s. Abb. 1). Zunächst einmal kann festgestellt werden, dass es ausgehend von den Selbsteinschätzungen (in den Tab. 2–4 fettgedruckt) keine einzige Kompetenz zu geben scheint, die von RLP, SHP und LOG gleichermaßen (+/- 5%) beherrscht wird. Das Verteilungsmuster a) kommt in den Daten also nicht vor. Deutliche Über-

Abbildung 1. Vergleich der Selbstzuschreibungen in % inklusive Toleranzbereich (+/- 5%).



schneidungen in den zugewiesenen Kompetenzen finden sich nur zwischen je zwei Gruppen. Verteilungsmuster b) tritt insgesamt drei Mal auf.

Im Vergleich der RLP mit den SHP (s. Tab. 2 u. 3) finden sich Überschneidungen bezüglich der Kompetenzen „Didaktische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte“ (RLP: 58.1% bzw. SHP: 61.5%) und „Kenntnis des Lehrplans und der Kompetenzziele“ (RLP: 40.5% bzw. SHP: 38.5%). Während die „Didaktische Aufbereitung der Unter-

richtsinhalte“ bei den RLP den Rang 3 einnimmt, liegt dieselbe Kompetenz bei den SHP auf Rang 5. Ähnlich sieht es bezüglich der Kompetenz „Kenntnis des Lehrplans und der Kompetenzziele“ aus, die bei den RLP den Rang 7 und bei den SHP den Rang 9 einnimmt. Obwohl diese beiden Kompetenzen also in vergleichbarem Ausmaß als hohe Kompetenzen ausgewiesen wurden, nehmen diese in der Gesamtschau der Kompetenzen der Berufsgruppen RLP und SHP jeweils einen anderen Stellenwert ein.

Tabelle 2. Selbst- und Fremdeinschätzung der berufsspezifischen Kompetenzen aus Sicht der RLP (N = 148)

	RLP			SHP			LOG		
	n	%	Rang	n	%	Rang	n	%	Rang
Klassenmanagement	116	78.4	1	7	4.7	10	3	2.0	10
Anbieten individueller Unterstützung	95	64.2	2	133	89.9	2	121	81.8	3
Didaktische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte	86	58.1	3	48	32.4	8	28	18.9	6
Individuelle Anpassung von Entwicklungs- und Lernzielen	82	55.4	4	117	79.1	4	80	54.1	4
Unterricht integrierte Zusammenarbeit	74	50.0	5	75	50.7	7	25	16.9	7
Anbieten von Unterstützung für heterogene Gruppen	63	42.6	6	86	58.1	5	20	13.5	9
Kenntnis des Lehrplans und der Kompetenzziele	60	40.5	7	38	25.7	9	25	16.9	7
Alternative Lehrmethoden	50	33.8	8	86	58.1	5	61	41.2	5
Wissen zu Sprachentwicklung	36	24.3	9	119	80.4	3	142	95.9	1
Kenntnisse zu spezifischen Störungsbildern	20	13.5	10	136	91.9	1	130	87.8	2
Anzahl Kompetenzen (Min.-Max.: 0-10): M (SD)	4.6 (2.0)	-	-	5.7 (2.1)	-	-	4.3 (1.7)	-	-

Anmerkung: Selbsteinschätzung ist fettgedruckt

Tabelle 3. Selbst- und Fremdeinschätzung der berufsspezifischen Kompetenzen aus Sicht der SHP (N = 96)

	RLP			SHP			LOG		
	n	%	Rang	n	%	Rang	n	%	Rang
Anbieten individueller Unterstützung	17	17.7	7	89	92.7	1	87	90.6	3
Individuelle Anpassung von Entwicklungs- und Lernzielen	16	16.7	8	79	82.3	2	51	53.1	4
Anbieten von Unterstützung für heterogene Gruppen	21	21.9	6	65	67.7	3	11	11.5	7
Unterrichtsintegrierte Zusammenarbeit	48	50.0	4	62	64.6	4	7	7.3	8
Didaktische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte	77	80.2	2	59	61.5	5	16	16.7	6
Alternative Lehrmethoden	29	30.2	5	43	44.8	6	24	25.0	5
Klassenmanagement	90	93.8	1	43	44.8	6	0	0	10
Kenntnisse zu spezifischen Störungsbildern	2	2.1	9	39	40.6	8	90	93.8	2
Kenntnis des Lehrplans und der Kompetenzziele	73	76.0	3	37	38.5	9	5	5.2	9
Wissen zu Sprachentwicklung	1	1.0	10	37	38.5	9	96	100	1
Anzahl Kompetenzen (Min.-Max.: 0-10): M (SD)	3.9 (1.4)	-	-	5.8 (2.0)	-	-	4.0 (1.2)	-	-

Anmerkung: Selbsteinschätzung ist fettgedruckt.

Im Vergleich von SHP und LOG findet sich eine gemeinsame Kompetenz, nämlich „Anbieten von individueller Unterstützung“ (SHP: 92.7% bzw. LOG: 94.3%). In beiden Gruppen erfährt diese Kompetenz hohe Zustimmungswerte, sodass sie bei den SHP auf Rang 1 und bei den LOG auf Rang 3 landet. Obwohl RLP diese Kompetenz nur in 64.2% der Fälle gewählt haben, nimmt diese den Rang 2 in dieser Berufsgruppe ein.

Zwischen RLP und LOG finden sich keine Überschneidungen.

Analyse der Komplementarität der Kompetenzen

Das Verteilungsmuster c), welches für Komplementarität im engeren Sinne steht, tritt am häufigsten auf: in sieben Fällen verfügen die Gruppen über die Kompetenzen in je unterschiedlicher Ausprägung. Einmal sind es die RLP, die mit 78.4% die höchsten Werte haben („Klassenmanagement“), während SHP (44.8%) an zweiter und LOG (3.4%) an dritter Stelle stehen. In zwei Fällen sind es die LOG, die an erster Stelle stehen. Bei „Kenntnisse zu spezifischen Störungsbildern“ haben sie mit 96.6% den

Tabelle 4. *Selbst- und Fremdeinschätzung der berufsspezifischen Kompetenzen aus Sicht der LOG (N = 88)*

	RLP			SHP			LOG		
	<i>n</i>	%	Rang	<i>n</i>	%	Rang	<i>n</i>	%	Rang
Wissen zu Sprachentwicklung	1	1.1	9	7	8.0	10	87	98.9	1
Kenntnisse zu spezifischen Störungsbildern	0	0	10	57	64.8	7	85	96.6	2
Anbieten individueller Unterstützung	16	18.2	8	84	95.5	2	83	94.3	3
Individuelle Anpassung von Entwicklungs- und Lernzielen	24	27.3	7	85	96.6	1	59	67.0	4
Alternative Lehrmethoden	39	44.3	6	78	88.6	5	15	17.0	5
Anbieten von Unterstützung für heterogene Gruppen	42	47.7	5	82	93.2	3	15	17.0	5
Kenntnis des Lehrplans und der Kompetenzziele	87	98.8	1	62	70.5	6	11	12.5	7
Unterrichtintegrierte Zusammenarbeit	49	55.7	4	79	89.8	4	9	10.2	8
Didaktische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte	86	97.7	3	44	50.0	8	7	8.0	9
Klassenmanagement	87	98.8	1	21	23.9	9	3	3.4	10
Anzahl Kompetenzen (Min.-Max.: 0-10): M (SD)	4.9 (1.5)	-	-	6.8 (1.4)	-	-	4.3 (1.4)	-	-

Anmerkung: *Selbsteinschätzung ist fettgedruckt.*

höchsten Wert, SHP stehen mit 40.6% an zweiter und RLP mit 13.5% an dritter Stelle. Bei „Wissen zu Sprachentwicklung“ werden die Abstände zwischen den Berufsgruppen größer. LOG haben 98.9%, SHP 38.5% und RLP 24.3%, womit diese wiederum an dritter Stelle stehen. In insgesamt vier Fällen haben SHP die höchsten Werte („Alternative Lehrmethoden“, „Individuelle Anpassung von Entwicklungs- und Lernzielen“, „Unterrichtintegrierte Zusammenarbeit“ und „Anbieten von Unterstützung für heterogene Gruppen“), wobei die Angaben zwischen 44.8% und 82.3% schwanken. Die Berufsgruppe LOG nimmt bei der Kom-

petenz „Individuelle Anpassung von Entwicklungs- und Lernzielen“ den zweiten Platz ein, steht ansonsten aber an dritter Stelle. Für sieben der zehn vorgegebenen Kompetenzen, gibt es also jeweils eine Berufsgruppe, die hier die höchsten Zustimmungswerte hat, eine Gruppe, die die niedrigsten Zustimmungswerte hat, und letztendlich eine Gruppe, die zwischen diesen Extremen steht. Somit scheint eine klare Verteilung der Aufgaben bzw. Funktionen gegeben, da es in den meisten Fällen genau eine Berufsgruppe gibt, die sich diese Kompetenz am häufigsten zuordnet.

Analyse der professionellen Mismatches

Ausgehend von den Selbsteinschätzungen der jeweiligen Berufsgruppen (fettgedruckt) wird überprüft, ob die jeweils anderen Berufsgruppen diese Kompetenzen in der Fremdeinschätzung in vergleichbarer Häufigkeit der entsprechenden Berufsgruppe zugeordnet haben. Dabei werden der Übersicht halber nur die Kompetenzen mit den Rängen 1–3 (Top 3) analysiert (die Gesamtheit der RLP-Kompetenzen wird in Abb. 2 dargestellt).

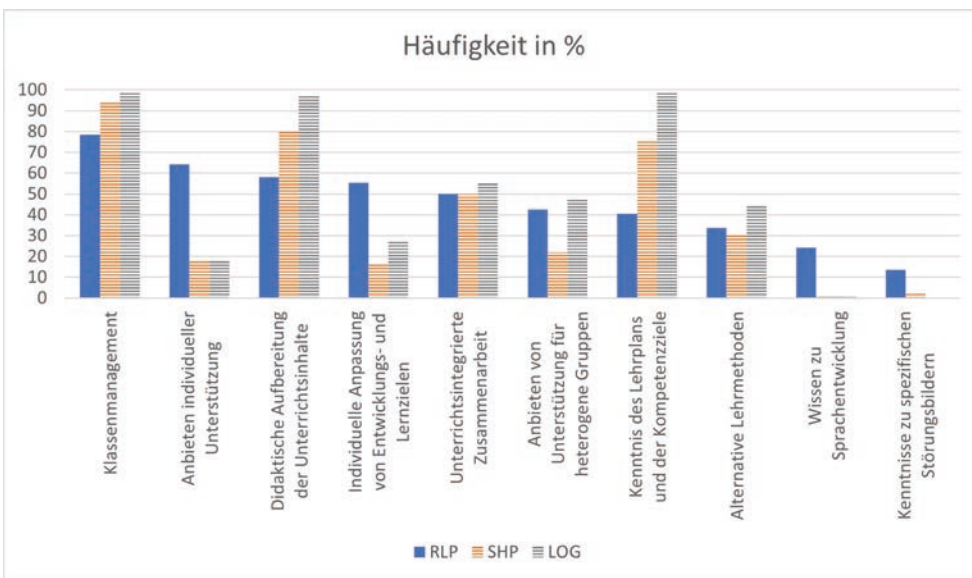
Auch mit der Alpha-Fehler-Korrektur fallen alle Vergleiche signifikant aus. Die Effektstärken bewegen sich im mittleren Bereich. Obwohl „Klassenmanagement“ aus der Sicht aller Berufsgruppen bei den RLP an erster Stelle steht (**RLP: 78.4%**; SHP: 93.8%; LOG: 98.9%), ergibt sich der statistische Unterschied (Exakter Fisher Test: $p < .001$, Cramers $V = .281$) daraus, dass SHP und LOG diese Kompetenz mit größerer Häufigkeit genannt haben. Bei der Kom-

petenz „Anbieten von individueller Unterstützung“ gibt es einen erheblichen Unterschied (**RLP: 64.2%**; SHP: 17.7%; LOG: 18.2%) zwischen der Selbstbewertung der RLP und der Einschätzung der SHP und LOG, da RLP diese Kompetenz relativ häufig angeben, während SHP und LOG dies eher nicht tun: Pearson Chi-Quadrat-Test: $\chi^2(2) = 74.081, p < .001$, Cramers $V = .472$. Andersherum ist dies bei der Kompetenz „Didaktische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte“ (Exakter Fisher Test: $p < .001$, Cramers $V = .381$)—während RLP diese Kompetenz mit lediglich 58.1% an dritte Stelle gewählt haben, ordnen SHP und LOG den RLP diese Kompetenz mit großer Häufigkeit zu (SHP: 80.2%; LOG: 97.7%).

Analysiert man die Top 3 der SHP (Gesamtheit der SHP-Kompetenzen in Abb. 3), kommt es wiederum zu bedeutenden Unterschieden.

Die Zuordnung bezüglich „Anbieten von individueller Unterstützung“ unterscheidet sich zwischen den Berufsgruppen nicht (Exakter Fisher Test: $p = .332$)—alle

Abbildung 2. Selbstwahrnehmung der RLP-Kompetenzen (einfarbig) und Fremdwahrnehmung der SHP und LOG (schraffiert)



wählen diese Kompetenz in vergleichbarer Häufigkeit aus (RLP: 89.9%; **SHP 92.7%**; LOG: 95.5%). Bei der „individuellen Anpassung von Entwicklungs- und Lernzielen“ stimmen zwar die Werte von SHP und RLP ziemlich gut überein (RLP: 79.1%; **SHP: 82.3%**), jedoch sind es bei den LOG sogar 96.6% der Personen, die diese Kompetenz auswählen, was zu einem signifikanten Unterschied führt (Exakter Fisher Test: $p < .001$, Cramers $V = .203$). Ganz ähnlich sieht es beim „Anbieten von Unterstützung für heterogene Gruppen“ aus, die nur noch von rund zwei Dritteln der RLP und SHP der letztgenannten Gruppe zugeordnet werden (RLP: 58.1%; **SHP: 67.7%**), obwohl LOG (93.2%) diese Kompetenz wiederum fast einstimmig bei den SHP sehen: Pearson Chi-Quadrat-Test: $\chi^2(2) = 32.834$, $p < .001$, Cramers $V = .314$. Grundsätzlich stimmen die Zuordnungen der SHP und der LOG bezüglich der SHP-Kompetenzen gut überein, da sie dieselben Kompetenzen als die drei häufigsten gewählt haben (nur das Maß der Zuordnung unterscheidet sich).

Nun sollen noch die Top 3 der LOG (Gesamtheit der LOG-Kompetenzen in Abb. 4) analysiert werden.

Angesichts des korrigierten Alpha-Fehler-Niveaus (0.6%) wird keiner der Tests signifikant. D.h., dass die Selbsteinschätzung der Kompetenzen durch die LOG gut mit den Fremdeinschätzungen durch die RLP und SHP übereinstimmen, zumindest bei den Kompetenzen „Wissen zu Sprachentwicklung“ (RLP: 95.9%; SHP: 100%; **LOG: 98.9%**; exakter Fisher Test: $p = .065$), „Kenntnisse zu spezifischen Störungsbildern“ (RLP: 87.8%; SHP: 93.8%; **LOG: 98.9%**; exakter Fisher Test: $p = .014$) und „Anbieten von individueller Unterstützung“ (RLP: 81.8%; SHP: 90.6%; **LOG: 94.3%**; exakter Fisher Test: $p = .010$). Dies wird auch in den Tabellen 2–4 sowie in Abbildung 5 ersichtlich, die eine gute Passung der Kompetenzen in derselben Rangfolge mit ähnlich hohen Häufigkeitswerten aufzeigen. Zu bemerken ist noch das hohe Maß an Übereinstimmung bei der Selbsteinschätzung der LOG. Während die Häu-

Abbildung 3. Selbstwahrnehmung der SHP-Kompetenzen (einfarbig) und Fremdwahrnehmung der RLP und LOG (schraffiert)

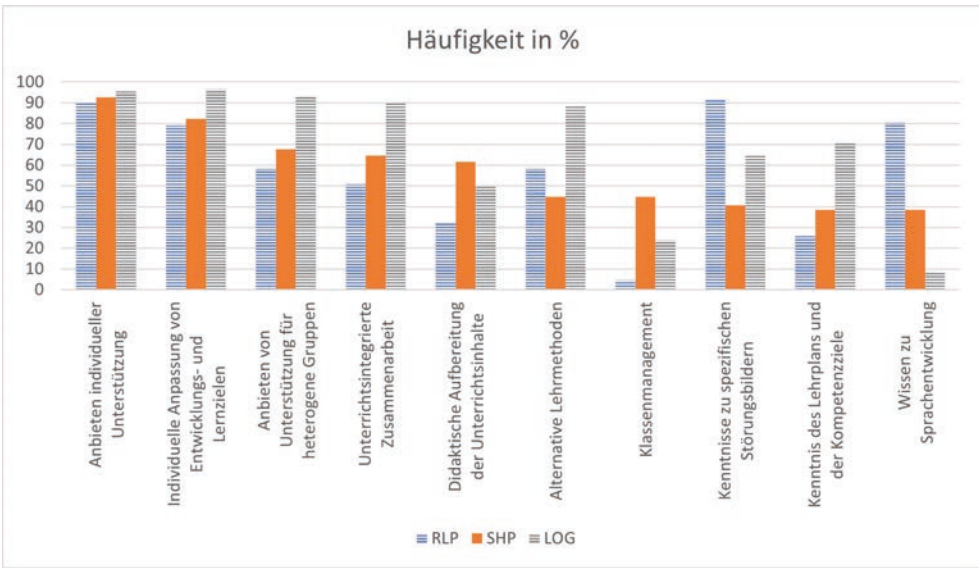
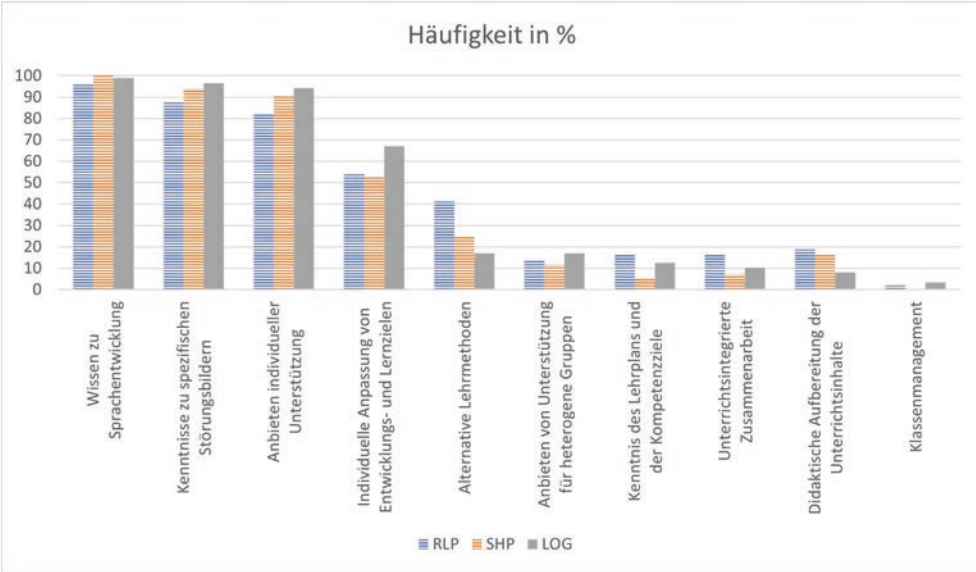


Abbildung 4. Selbstwahrnehmung der LOG-Kompetenzen (einfarbig) und Fremdwahrnehmung durch RLP und SHP (schraffiert).



figkeiten bezüglich der drei erstgenannten Kompetenzen in der Selbsteinschätzung der RLP (58.1%–78.4%) und der SHP (67.7%–92.7%) deutlich schwanken, liegen diese bei den LOG alle klar über 90% (94.3%–98.9%).

Es ist deutlich geworden, dass (abgesehen von den LOG-Kompetenzen) die Erwartungen an die jeweils anderen Berufsgruppen nicht mit deren Selbsteinschätzung übereinstimmen. Was dies mit der Wahrnehmung und Zufriedenheit mit der eigenen Rolle im Team macht, soll im Folgenden untersucht werden.

Berufsgruppenspezifische Unterschiede in der wahrgenommenen Bedeutung bzw. Zufriedenheit mit der Rolle im Team

Wie in Tabelle 5 ersichtlich führt der Gruppenvergleich der Wertschätzung der eigenen Arbeit durch andere zu keinem signifikanten Ergebnis—die Einschätzung fällt in allen Gruppen gleichermaßen hoch aus. Die Vergleiche der Berufsgruppen

bezüglich der Einschätzung, dass andere Fachkräfte von den eigenen Kompetenzen profitieren können, und bezüglich der Zufriedenheit mit der eigenen Rolle im Team führen zu signifikanten Unterschieden. Die Effektstärken sind als schwach bis moderat zu interpretieren. Die paarweisen Gruppenvergleiche zeigen deutlicher auf, wie diese Ergebnisse zustande kommen.

Die Einschätzung, ob die jeweils anderen Berufsgruppen von den eigenen Kompetenzen profitieren können, fällt zwischen den Berufsgruppen unterschiedlich aus. Es sind v.a. die RLP, die die entsprechende Wahrscheinlichkeit geringer einschätzen als SHP ($z = 2.842, p = .013$, Cohen's $d = .372$) und auch als LOG ($z = 2.445, p = .043$, Cohen's $d = .323$). Die entsprechenden Effekte sind als schwach zu interpretieren. Die Einschätzungen der SHP und der LOG unterscheiden sich nicht ($z = .308, p = 1.000$). So sind SHP und LOG eher als RLP davon überzeugt, dass die jeweils anderen Berufsgruppen von ihren Kompetenzen profitieren können.

Tabelle 5. Gruppenvergleiche bezüglich der Wahrnehmung und Zufriedenheit mit der eigenen Rolle im Team.

Variablen	Berufsgruppen			Inferenzstatistik	
	RLP	SHP	LOG	p-Wert	Cohen's d
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Fachkräfte profitieren von Kompetenzen	2.30 (.65)	2.54 (.52)	2.52 (.50)	.006	.322
Zufriedenheit mit Rolle im Team	2.62 (.60)	2.30 (.73)	2.36 (.72)	< .001	.427
Zufriedenheit mit Wertschätzung der eigenen Arbeit	2.42 (.74)	2.49 (.58)	2.34 (.80)	.650	-

Obwohl RLP also weniger als SHP und LOG davon überzeugt sind, dass die anderen beiden Berufsgruppen von ihren Kompetenzen profitieren können, sind sie zufriedener mit ihrer Rolle im Team als SHP ($z = 3.643$, $p = .001$, Cohen's $d = .480$) und auch als LOG ($z = 2.992$, $p = .008$, Cohen's $d = .398$). Die Effektstärken sind als schwach bis moderat einzustufen. SHP und LOG unterscheiden sich wiederum nicht ($z = .495$, $p = 1.000$).

Diskussion

Ziel dieser Untersuchung war es einerseits vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Rollen von RLP, SHP und LOG, die Deckungsgleichheit, Komplementarität und professionellen Mismatches bezüglich der berufsspezifischen Kompetenzen aufzudecken. Andererseits wurden auf Ebene der Einstellungen die Einschätzung des Nutzens der eigenen Kompetenzen für die anderen Fachkräfte sowie die Zufriedenheit mit der Rolle im Team und der Wertschätzung der eigenen Arbeit zwischen den Gruppen verglichen. Deckungsgleichheit findet sich jeweils nur zwischen zwei Berufsgruppen, und zwar bei den Selbsteinschätzungen von RLP und SHP und zwischen SHP und LOG.

Die Kompetenzprofile der drei Berufsgruppen sind eher komplementär zueinander, was den Mehrwert von multiprofessioneller Kooperation unterstreicht. Fehlen einer Berufsgruppe notwendige Kompetenzen für die erfolgreiche Beschulung sprachauffälliger Kinder, ist meistens davon auszugehen, dass eine andere Berufsgruppe diese Kompetenzen in die Kooperation einbringen kann. Allerdings gibt es in einigen Fällen Uneinigkeit in Bezug auf die Verteilung der Kompetenzen und damit auch auf die Rollenklärung. Dies ist insbesondere bei den RLP und den SHP der Fall, zwischen denen viele falsche Erwartungen an die jeweiligen Kompetenzen bestehen. LOG hingegen scheinen ein klares Kompetenzprofil zu haben, auch aus Sicht der RLP. Obwohl dies scheinbar im Widerspruch zu den Aussagen von Pershey und Rapking (2003) sowie Brimo und Huffman (2023) steht, dass RLP keine Vorstellung davon haben, was LOG im Unterricht beitragen können, fügt es sich dennoch ins Gesamtbild. So attestieren RLP den LOG v.a. in den Bereichen hohe Kompetenzen, die keinen klaren Unterrichtsbezug haben (z.B. „Wissen zu Sprachentwicklung“ und „Kenntnisse zu spezifischen Störungsbildern“). Die Kompetenzen mit deutlichem Unterrichtsbezug werden jedoch sehr gering eingeschätzt

(z.B. „Klassenmanagement“ und „Kenntnisse des Lehrplans und der Kompetenzziele“). Somit bleibt der Mehrwert der unterrichtsintegrierten Zusammenarbeit mit LOG aus Sicht der RLP unklar. Dennoch kann die Ausgangslage bezüglich der LOG-Kompetenzen als günstig für die Zusammenarbeit beschrieben werden, da Klarheit darüber zu bestehen scheint, in welchen Bereichen sie hohe Kompetenzen haben und wo nicht.

Trotz der professionellen Mismatches sind die befragten Fachkräfte grundsätzlich zufrieden mit ihrer Rolle im Team und fühlen sich in der Lage, einen wichtigen Beitrag zur Zusammenarbeit zu leisten. Die RLP schätzen ihren Beitrag in der Zusammenarbeit zwar signifikant geringer ein als die anderen beiden Gruppen, dennoch sind sie wie bei Gröhlisch et al. (2015) und Brimo und Huffman (2023) zufriedener mit der Zusammenarbeitssituation als SHP und LOG.

Bezüglich der wahrgenommenen Wertschätzung der eigenen Arbeit gibt es keine Unterschiede zwischen den Berufsgruppen, alle Werte bewegen sich auf hohem Niveau. Dies steht im Widerspruch zur Aussage, dass es an gegenseitiger Wertschätzung zwischen den Berufsgruppen fehlt (Gröhlisch et al., 2015; Hartas, 2004).

Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass die gegenseitige Anerkennung der Kompetenzen und die klare Definition von Rollen und Verantwortlichkeiten entscheidend für erfolgreiche multiprofessionelle Zusammenarbeit sind (Fischer et al., 2017). Da die autonome Aushandlung der Rollen auch auf Grenzen stößt und den Beteiligten nicht gelingen will, wäre eine grundsätzliche Festlegung der Rollen und Verantwortlichkeiten auf Schulleitungsebene erwünscht (Hartas, 2004; Luder, 2021; Sallat et al., 2017). Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die verschiedenen Rollen und Verantwortlichkeiten nicht als in „Stein gemeißelt“ betrachtet werden, da die Ansprüche inklusiver Schulsysteme auch kurzfristige Neuausrichtungen der beteiligten Fachpersonen erfordern (Lütje-Klose et

al., 2016) und starre Rollen eher als kontraproduktiv erlebt werden (Pool Maag, 2022).

Um erfolgreich zusammenzuarbeiten, ist es wichtig, die eigene Rolle, also auch die eigenen Stärken zu kennen und gleichzeitig die Kompetenzen anderer Fachleute anzuerkennen (Sallat et al., 2017). Ein offener und transparenter Umgang mit der Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen aller drei Berufsgruppen wäre wünschenswert. Dabei muss niemand um den eigenen Expert*innenstatus fürchten. Lütke (2017) empfiehlt für die multiprofessionelle Zusammenarbeit von RLP, SHP und LOG, dass jede Fachgruppe ihre Kernkompetenzen beibehält, aber ergänzende Fähigkeiten an andere überträgt, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Auf diese Weise können die beteiligten Fachpersonen ihren Status als Expert*innen wahren und gleichzeitig eine Offenheit im Austausch der Kompetenzen erlangen, die (hoffentlich) auch zu einer gegenseitigen Wertschätzung führt. So sollten LOG nicht den Klassenunterricht übernehmen müssen: „Speech-language pathologists have a different job to do —one related to assisting students to acquire the language underpinnings of the curriculum“ (Ehren, 2000, S. 222). Gelingen die Rollenklärung und die Entwicklung der gegenseitigen Wertschätzung der Expertisen, wird dies i.d.R. positiv erlebt (Hartas, 2004). Dies führt zu „multiprofessionellen Synergien“ (Lütke, 2017, S. 213), die es zum Wohle aller, auch der Schüler*innen, anzustreben gilt.

Darüber hinaus scheint die Entwicklung von „unterrichtsintegrierter Zusammenarbeit“ ein wichtiges Ziel zu sein, da diese Kompetenz von niemanden als Stärke benannt wird. Dies ist gemäß verschiedener Autor*innen ein großes Hindernis für ebenjene unterrichtsintegrierte Zusammenarbeit (Baxter et al., 2009; Beck & Dennis, 1997; Elksnin & Capilouto, 1994; Green et al., 2019; Hernandez, 2013; Pfeiffer et al., 2019). Die gezielte Vermittlung von Kompetenzen für unterrichtsintegrierte Zusammenarbeit in den verschiedenen Ausbildungs-

programmen wäre wünschenswert, um die Inklusionsbestrebungen zu unterstützen.

Limitationen

Abschließend sollen einige Schwächen der Studie offengelegt werden.

Durch die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Befragung ist grundsätzlich von einer selbstselektiven Stichprobe auszugehen. Auch legen die Größenverhältnisse der Teilstichproben nahe, dass keine repräsentative Stichprobe vorliegt. Es ist anzunehmen, dass eher Personen mit positiven Erfahrungen und Haltungen zur multiprofessionellen Kooperation teilgenommen haben. Die Daten sind dementsprechend vorsichtig zu interpretieren.

Bezüglich der Wertschätzung der eigenen Arbeit „durch andere“ bleibt unklar, an wen die Befragten genau gedacht haben. Während der Kontext des Fragebogens zwar suggeriert, an die jeweils anderen Berufsgruppen zu denken, ist nicht ausgeschlossen, dass sie bei „andere“ auch an Freund*innen, Familienmitglieder und weitere gedacht haben. Ebenso muss angemerkt werden, dass die Werte sämtlicher Berufsgruppen bezüglich der Einschätzungen der Wertschätzung und der Zufriedenheit über dem theoretischen Mittelwert liegen und insgesamt für eine positive Bewertung stehen. Von einer grundsätzlichen Unzufriedenheit mit der eigenen Rolle kann also nicht ausgegangen werden. Generell wird empfohlen, bei künftigen Befragungen das Kompetenzprofil über ordinal-skalierte Zustimmungsskalen zu erheben, um deutlicher zu machen, ob eine Kompetenz als Stärke, als Schwäche oder als etwas dazwischen gesehen wird. Bei der gewählten Form bedeutet die Nichtwahl einer Kompetenz nicht, dass sie nicht vorhanden ist, sondern nur, dass sie keine hohe Kompetenz ist. Ein qualitatives Untersuchungsdesign (z.B. leitfadengestützte Fokusgruppeninterviews) würde die untersuchten Zusammenhänge allenfalls besser beleuchten. Alles in allem werden die Resultate dieser Studie jedoch als valide und

interessant eingeschätzt, die durchaus behilflich sein können, die Zusammenarbeitssituation der genannten Berufsgruppen zu optimieren.

Literatur

- Archibald, L. M. D. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1–17. <https://doi.org/10.1177/2396941516680369>
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 42–47.
- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K. & Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together: Exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(2), 215–234. <https://doi.org/10.1177/0265659009102984>
- Beck, A. R. & Dennis, M. (1997). Speech-Language Pathologists' and Teachers' Perceptions of Classroom-Based Interventions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(2), 146–153.
- Blechs Schmidt, A., Besset, S., Läber, J., Reber, K. & Allemann, D. (2013, 29. August). *Logopädie in Zeiten der Inklusion* [Konferenzbeitrag]. 8. Schweizer Heilpädagogik-Kongress, Bern, Schweiz.
- Brimo, D. & Huffman, H. E. (2023). A Survey of Speech-Language Pathologists' and Teachers' Perceptions of Collaborative Service Delivery. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(3), 873–887. https://doi.org/10.1044/2023_lshss-22-00107
- Cirrin, F. M., Schooling, T. L., Nelson, N. W., Diehl, S. F., Flynn, P. F., Staskowski, M. et al. (2010). Evidence-Based Systematic Review: Effects of Different Service Delivery Models on Communication Outcomes for Elementary School-Age Children. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 41(3), 233–264. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0128\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0128))
- Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen von Lehrkooperation. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt „Ganz In“*. Waxmann.

- Ehren, B. J. (2000). Maintaining a Therapeutic Focus and Sharing Responsibility for Student Success: Keys to In-Classroom Speech-Language Services. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 31, 219–229.
- Elksnin, L. K. & Capilouto, G. J. (1994). Speech-Language Pathologists' Perceptions of Integrated Service Delivery in School Settings. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 25, 238–267.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation - der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. ATHENA-Verlag.
- Green, L., Chance, P. & Stockholm, M. (2019). Implementation and Perceptions of Classroom-Based Service Delivery: A Survey of Public School Clinicians. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 656–672. https://doi.org/10.1044/2019_lshss-18-0101
- Gröhllich, C., Drossel, K. & Winkelsetz, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 178–200). Waxmann.
- Grosche, M. & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, 51(2), 245–263. <https://10.1007/s42010-023-00172-3>
- Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 33–54.
- Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in Special Education: Its History, Evolution and Critical Factors Necessary for Successful Implementation. *US-China Education Review*, 3(6), 480–498.
- Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (2012). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten - Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 1–14). Kronach: Carl Link.
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C. & Mashburn, A. J. (2011). Peer effects in preschool classrooms. Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child Development*, 82(6), 1768–1777. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x>
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T.-J. & Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education. Testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722–1729. <https://doi.org/10.1177/0956797614538978>
- Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*. [Habilitation. Universität Freiburg/CH].
- Lüdtke, U. (2017). Inklusion als multiprofessionelle Aufgabenstellung der ‚Unterricht integrierten Sprachtherapie und Logopädie‘ - Herausforderungen und Ressourcen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompodium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie: Bd. 2. Interdisziplinäre Grundlagen* (S. 208–222). Kohlhammer Verlag.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 109–125). Waxmann.
- Mahlau, K. (2018). *Kinder mit Sprachauffälligkeiten. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Kohlhammer.
- McGinty, A. S. & Justice, L. (2006). Classroom-Based versus Pull-Out-Interventions: A Review of the Experimental Evidence. *EBP briefs*, 1(1), 3–25.
- Pershey, M. G. & Rapking, C. I. (2003). A Survey of Collaborative Speech-Language Service Delivery Under Large Caseload Conditions in an Urban School District in the United States. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 27(4), 211–220.
- Pfeiffer, D. L., Pavelko, S. L., Hahs-Vaughn, D. L. & Dudding, C. C. (2019). A National Survey of Speech-Language Pathologists' Engagement in Interprofessional Collaborative Practice in

Schools: Identifying Predictive Factors and Barriers to Implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 639–655. https://10.1044/2019_LSHSS-18-0100

Pool Maag, S. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen. Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5–6), 15–21.

Sallat, S., Hofbauer, C. & Jurlita, R. (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie*. Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Beiträge für die Praxis: 2.

Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–313). Barbara Budrich.

Autorinnen- und Autorenhinweis

 Christoph Till
<https://orcid.org/0009-0005-8014-5158>

Korrespondenzadresse:
Christoph Till
PHBern, Institut für Heilpädagogik
Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
christoph.till@phbern.ch

Erstmals eingereicht: 23.11.2023
Überarbeitung eingereicht: 22.01.2024
Angenommen: 29.01.2024

Offene Daten	zum aktuellen Zeitpunkt keine Veröffentlichung der Daten, da weitere Analysen anstehen. In Zukunft möglich.
Offener Code	keine Angabe
Offene Materialien	Der Fragebogen sowie die Dokumentation zur Fragebogenevaluation sind auf der Projekthomepage abrufbar: https://www.phbern.ch/sites/default/files/2023-04/Fragebogen%20SpriCH.pdf ; https://www.phbern.ch/sites/default/files/2022-02/fragebogenevaluation_projekt-sprich.pdf
Präregistrierung	Nein
Votum Ethikkommission	Nein
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Die Studie wurde von der PHBern gefördert (Projektnr.: 20s 0002 03).
Autorenschaft	CT hat die Studie geplant, die Daten analysiert und das Manuskript geschrieben. JK hat die Stichprobe akquiriert und die Daten aufbereitet.