



Die Unterstützung von Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten im Unterricht durch multiprofessionelle Teams. Wer hilft mit und wenn ja, wie viel?*

The support of children with language, speech, and communication difficulties in regular classrooms through multiprofessional teams. Who helps and if so, to what extent?

Christoph Till, Jasmin Kolb

Zusammenfassung:

Hintergrund: Kinder mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten sind vermehrt in den Klassenzimmern der Regelschule zu finden. Mit Sprachbildungs-, Sprachförder- und Sprachtherapiemaßnahmen können diese Kinder auch inklusiv unterstützt werden. In der Schweiz sind Regellehrpersonen sowie Fachkräfte für schulische Heilpädagogik und Logopädie für diese sprachunterstützenden Maßnahmen verantwortlich.

Fragestellung: Es stellt sich die Frage, wie häufig die verschiedenen Berufsgruppen diese Maßnahmen im Klassenzimmer umsetzen, von welchen Bedingungen die Durchführungshäufigkeit abhängt und ob sich diese Bedingungen in den Berufsgruppen unterschiedlich auswirken.

Methodik: Mithilfe eines Online-Fragebogens wurden 142 Regellehrpersonen, 89 schulische Heilpädagog:innen und 86 Logopäd:innen zur Häufigkeit der unterrichtsintegrierten sprachunterstützenden Maßnahmen befragt. Zusätzlich wurden Daten zu Rahmenbedingungen sowie zur Häufigkeit der multiprofessionellen Kooperation und entsprechenden Einstellungen erhoben. In ordinalen Regressionsmodellen wurden ausgewählte Zusammenhänge überprüft.

Ergebnisse: Schulische Heilpädagog:innen und vor allem Logopäd:innen setzen die Maßnahmen deutlich seltener unterrichtsintegriert um. Die Häufigkeit des praktizierten Team-Teachings steigert die Durchführungswahrscheinlichkeit dieser Maßnahmen deutlich. Am stärksten zeigt sich dieser Effekt bei den Logopäd:innen. Aber auch die Anzahl Schulhäuser, für die eine Person verantwortlich ist, sowie die Intention, vermehrt unterrichtsintegriert zu arbeiten, können einen positiven Einfluss haben.

Schlussfolgerungen: Je häufiger Fachpersonen in Team-Teachings eingebunden sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die sprachunterstützenden Maßnahmen vermehrt unterrichtsintegriert umgesetzt werden. Folglich müssen entsprechende Zusammenarbeitsformen aufgebaut werden.

Schlüsselwörter

Kinder mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten, Inklusion, sprachunterstützende Maßnahmen, multiprofessionelle Kooperation, Fragebogen, ordinale Regressionen

* Dieser Beitrag hat das double-blind Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

Abstract

Background: The number of children with language difficulties in regular classrooms is increasing. Measures like language instruction, language facilitation and speech-language therapy can be applied in-class. In Switzerland, classroom teachers as well as special education teachers and speech-language therapists are responsible for these measures of language support.

Aims: The question arises as to how often these measures are implemented in-class by the different occupational groups, what further conditions influence the frequency, and whether these conditions have different effects in the occupational groups.

Methods: 142 classroom teachers, 89 special education teachers, and 86 speech-language therapists were asked about the frequency of in-class measures of language support, about the determining factors, the frequency of multiprofessional cooperation and corresponding attitudes. Selected correlations were tested in ordinal regression models.

Results: Special education teachers and especially speech-language therapists are less likely to implement measures of language support in the classroom. The frequency of team teaching significantly increases the likelihood of these measures being implemented in-class. This effect is strongest among speech-language therapists. The number of school buildings as well as high intentions to support children in-class more often, can also have a positive influence.

Conclusions: Consequently, to increase the frequency of in-class measures of language support, appropriate forms of collaboration should be established.

Keywords

children with language difficulties, inclusion, measures of language support, multiprofessional cooperation, questionnaire, ordinal regressions

1 Inklusion von Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten durch multiprofessionelle Angebote

1.1 Kinder mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten im Unterricht

Unterrichtliche Aktivitäten involvieren häufig komplexe mündliche und schriftliche Sprache. Sprache – gesprochen wie geschrieben – ist Gegenstand, Medium und Steuerungsmechanismus in (fast) allen Unterrichtsfächern (Mahlau, 2016), weswegen die Sprachkompetenzen auch gemäß dem Schweizer Lehrplan 21 als „entscheidender Schlüssel zum Schulerfolg“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 10) beschrieben werden.

Kinder mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten (Sammelbegriff für unterschiedliche Ausprägungsformen von Auffälligkeiten in den genannten Bereichen gemäß Kauschke et al., 2023) bringen oftmals nicht die notwendigen sprachlichen Kompetenzen mit, um die curricularen Anforderungen bewältigen zu können (Archibald, 2017). Sie sind daher besonders gefährdet, zusätzlich eine Lernbehinderung attestiert zu bekommen (Reber & Schönauer-Schneider, 2011). Kinder mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten werden außerdem als sozial unreif wahrgenommen und können soziale Situationen schlechter erfassen. Die Folgen und Begleiterscheinungen lassen sich bis ins Jugend- und Erwachsenenalter nachweisen (Mahlau, 2018).

Die Schwierigkeiten dieser Kinder sollten so gut wie möglich überwunden und/oder kompensiert werden. Glück, Reber, Spreer und Theisel (2013) definieren unter anderem den Unterricht, die Förderung und die Therapie als zentrale Unterstützungsangebote. Der Unterricht als „sprachsensibler Unterricht steht für unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen. Ein wesentliches Element ist die in den Unterricht integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung“, die sich an alle Schülerinnen und Schüler richtet (Woerfel & Giesau, 2018, S. 1). Sprachförderung hingegen umfasst Massnahmen für Kinder mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten, welche mit einfachen diagnostischen Mitteln erfasst werden müssen (Mahlau & Herse, 2017). Sprachförderung kann zusätzlich oder parallel zum Unterricht oder als integrierte Form im Einzel-, Gruppen- oder Klassensetting umgesetzt werden, mit dem Ziel, sprachliche Kompetenzen in der Umgangs- und Bildungssprache aufzubauen und somit einen schulischen Lernerfolg ermöglichen (Reber & Schönauer-Schneider, 2017). Sprachtherapie meint gezielte und intensive Maßnahmen, die auf Grund einer differenzierten Diagnostik auf die individuellen Bedürfnisse eines Kindes angepasst sind, lernerschwerende Bedingungen reduzieren sowie Sprachkompetenzen aufbauen und erweitern und eingeschränkte Kompetenzen

kompensieren sollen, u. a. um die Teilhabe am Alltag und am Unterricht zu ermöglichen (Hartmann, Till & Winkes 2019). Die individuellen Bedürfnisse stehen im Vordergrund, wobei curriculare Anforderungen nach Möglichkeit berücksichtigt werden. Dementsprechend kann die Therapie auch ins Unterrichtsgeschehen verlagert werden, wenn die therapeutischen Ziele und die Arbeitsbedingungen dies rechtfertigen (Glück et al., 2013). Im Leitfaden „Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule“ des Kantons Bern heißt es u. a., dass die sprachunterstützenden Maßnahmen „in der Regel unterrichtsintegriert“ durchgeführt werden sollen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019, S. 27).

Die Wirksamkeit unterrichtsintegrierter Sprachförderung und -therapie wurde vor allem in den 1990er Jahren und Anfang des neuen Jahrtausends erforscht und u. a. im Review von Cirrin et al. (2010) zusammenfassend analysiert. Zusammenfassend lauten die Ergebnisse dieses Reviews zu unterrichtsintegrierter Sprachtherapie, dass diese besonders dann sinnvoll ist, wenn die Kinder schwere Sprachentwicklungsstörungen haben und wenn die Sprachtherapie im Team-Teaching mit der Regellehrperson angeboten wird. In den anderen untersuchten Fällen finden sich keine signifikanten Unterschiede in den Effekten, sodass unterrichtsintegrierte Sprachtherapie keine bedeutenden Vor- oder Nachteile zur separativen Therapie aufweist. Im Review findet sich vor allem eine Studie (Throneburg, Calvert, Sturm, Paramboukas & Paul, 2000), die einen deutlichen Nachweis liefert, dass unterrichtsintegrierte Sprachtherapie (genauer gesagt: Wortschatztherapie) wirksamer sein kann als die Therapie in separativen Settings. Die Wirksamkeit wird bedingt durch das Team-Teaching der *speech-language pathologists* mit den *classroom teachers* ($d = 1.65$); arbeitet die logopädische Fachkraft unterrichtsintegriert, aber allein, findet sich nach wie vor ein signifikanter Effekt ($d = .30$), dieser ist dem Effekt der separativen Wortschatztherapie aber unterlegen ($d = .76$).

Gemäß Reber (2012) ist die unterrichtsintegrierte Sprachtherapie auch nicht in jedem Kontext sinnvoll: So sei der Einbezug logopädischer Methoden in den Unterricht bei Wortschatz-, Grammatik- oder auch Sprachverständnisstörungen sehr wirksam, bei Aussprachestörungen hingegen jedoch nicht. In Bezug auf die verschiedenen Fachbereiche, die unterrichtet werden, liegt nahe, Sprachtherapie mit dem Deutschunterricht zu verknüpfen, da der Erwerb der Schriftsprache sinnvoll unterstützt werden kann. Die Verknüpfung von eher sprachfernen Fachbereichen mit Sprachtherapie liegt jedoch weniger auf der Hand, ist aber ebenso sinnvoll und möglich. Auch sind nicht alle Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht, Unterrichtsgespräche; Pukas, 2008) gleichermaßen geeignet für den Einbezug sprachtherapeutischer Elemente. Und letzten Endes ist es nicht sinnvoll, alle Phasen des sprachtherapeutischen Prozesses unterrichtsintegriert durchzuführen. So kann die Anbahnung und die Einübung von Fähigkeiten weiterhin gut im separativen Setting geschehen. Vor allem, wenn es um den Alltagstransfer sprachlicher Fähigkeiten geht, sind klassenzimmerintegrierte Vorgehensweisen jedoch vorzuziehen (Archibald, 2017; Cirrin et al., 2010).

Lehrpersonen benötigen diverse Fähigkeiten, um die Herausforderungen der inklusiven¹ Beschulung von Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten gerecht zu werden. Bauer, Glück, Jonas, Mayer, Sallat und Stitzinger (2022, S. 230) nennen u. a. die Fähigkeit zur Identifikation und Reduktion von sprachlich-kommunikativen Barrieren, die Schaffung von sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen für erfolgreiches schulisches Lernen, die Optimierung der Vermittlung von Fach- und Bildungssprache, die Verknüpfung von sprachheilpädagogischen Unterrichtsprinzipien und fachdidaktischen Methoden u. v. m.

Es ist jedoch unangemessen, die Verantwortung für die sprachauffälligen Kinder allein den Regellehrpersonen zu übertragen. Die Fachwelt ist sich dahingehend einig, dass die erfolgreiche Inklusion sprachauffälliger Kinder von der Kooperation verschiedener Fachkräfte abhängt, da eine Fachperson allein nicht alle notwendigen Kompetenzen für diesen Auftrag mitbringen kann (Archibald, 2017; Glück et al., 2013; Sallat & Siegmüller, 2016). Der Unterricht mit sprachauffälligen Kindern muss umfassende und spezifische Kenntnisse aus der Spracherwerbsforschung, der Linguistik, der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, sowie Sprachpathologie und Medizin berücksichtigen (Mahlau, 2016, S. 117f.) und erfordert daher „die Bereitstellung multi-professioneller Angebote [...] Dabei ist eine gute Zusammenarbeit notwendig, damit eine Stärkung in der Sprachunterstützung der betroffenen Kinder erfolgt, und keine Kompetenzdelegierung mit Verwässerung der notwendigen sprachheilpädagogischen Förderung“ (Mahlau, 2018, S. 49). Es gilt also, die Zuständigkeiten und Kompetenzen der beteiligten Fachpersonen zu klären, um einer

1 Gemäß Hinz (2004) wird der Begriff „Inklusion“ immer dann verwendet, wenn von der Vision einer inklusiven Schule gesprochen wird, der Begriff „Integration“ wird verwendet, wenn die aktuelle Praxis thematisiert wird.

wenig effizienten Umsetzung von sprachunterstützenden Maßnahmen gezielt entgegenwirken zu können. Die schulischen und sozial-emotionalen Schwierigkeiten der betroffenen Kinder – so bedeutsam diese auch sind – werden im Folgenden nicht mehr berücksichtigt, da diese die Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen und eine deutliche Erweiterung des Forschungsfelds bedeuten würde. Hier soll der Fokus auf die Sprachunterstützung gelegt werden.

1.2 Sprachunterstützung durch Regellehrpersonen, schulische Heilpädagog:innen und Logopäd:innen

Ehren (2000) verweist auf die Schwierigkeit der Unterteilung der Zuständigkeiten in der sprachlichen Unterstützung von Kindern, da sich alle beteiligten Fachkräfte mit dem gleichen Gegenstand beschäftigen. Es ist nicht sinnvoll, eine Gruppe für die Wortschatzentwicklung und eine andere Gruppe für die Grammatikentwicklung der Kinder verantwortlich zu machen. Die Sprachentwicklung stellt ein Kontinuum dar, das sich durch alle Situationen und Kontexte zieht. Insofern müssen auch alle Fachgruppen jederzeit involviert sein.

Stattdessen teilt Ehren (2000) die genannten Maßnahmen drei verschiedenen Berufsgruppen zu: So wird der (sprachsensible) Unterricht durch *classroom teachers* verantwortet, die Sprachförderung durch *special education teachers* und die Sprachtherapie durch *speech-language pathologists*. Auch Lütke (2017) orientiert sich mit dem „Komplementären Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation“ an dieser Dreiteilung. Das Profil beschreibt, wie die beteiligten Fachpersonen ihre Kernkompetenzen und damit ihre fachliche Autonomie wahren und gleichzeitig in einen Kompetenztransfer mit den anderen Fachpersonen treten können. Lütke ordnet im Profil den Grundschullehrer:innen die Kernkompetenz „allgemeine Pädagogik“, den Sonderpädagog:innen mit Förderschwerpunkt Sprache die Kompetenzen „Sprachpädagogik“ sowie „Sprachdidaktik“ und den Sprachtherapeut:innen/Logopäd:innen die Kernkompetenz „Sprachtherapie“ zu. Im Rahmen des Kompetenztransfers können bspw. Logopäd:innen den Grundschullehrer:innen Grundlagen zu Spracherwerbsprozessen und -störungen vermitteln, während sie selbst schul- und unterrichtsbezogene pädagogisch-didaktische Kompetenzen von den Grundschullehrkräften vermittelt bekommen. Voraussetzungen sind die Offenheit gegenüber den Perspektiven der anderen Fachpersonen sowie eine gewisse Experimentierfreudigkeit, sich auf neue Arbeitsformen einzulassen.

In den Schulsystemen der Deutschschweizer Kantone finden sich mit den Regellehrpersonen (RLP), den Fachkräften für Schulische Heilpädagogik (SHP) und den Fachkräften für Logopädie (LOG) die entsprechenden Pendanten. Es ist jedoch anzumerken, dass die Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik zwar sprachheilpädagogische Inhalte umfasst, diese aber nicht mit einer Spezialisierung im Förderschwerpunkt Sprache zu vergleichen ist, wie sie von Bauer et al. (2022) beschrieben und von Theisel (2015) untersucht wurde. Dafür sind in der Schweiz als Spezialist:innen für Sprachentwicklung und Sprachstörungen die pädagogisch-therapeutisch (im Gegensatz zu den medizinisch-therapeutisch) tätigen LOG in der Regel in den Schulen integriert oder in unmittelbarer Nähe zur Schule situiert. Betroffene Kinder können zumeist weiterhin die Regelschule besuchen und erhalten die therapeutischen Lektionen während der Unterrichtszeit (Kempfe Preti, 2010). Trotz dieser günstigen Ausgangslage findet Sprachtherapie gemäß den Studienergebnissen von Blechschmidt, Besset, Läber, Reber und Allemann (2013) nach wie vor bevorzugt im separativen Einzelsetting und selten bis nie im Klassenzimmer statt. Selbst wenn es um den „Transfer sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten“ in den (Schul-)Alltag geht, wird die Sprachtherapie nur in 11 % der Fälle innerhalb des Klassenzimmers umgesetzt. Eine grundsätzliche Verknüpfung der Sprachtherapie mit Unterrichtsinhalten wird in 26 % der Fälle berichtet, vor allem bezüglich Schriftspracherwerbsstörungen (87 %), semantisch-lexikalischen (61 %) und kommunikativ-pragmatischen Auffälligkeiten (54 %).

Es genügt nicht, die für das Einzelsetting konzipierte Therapie 1:1 im Klassenzimmer durchzuführen. Die Ziele und die für deren Verfolgung notwendigen Maßnahmen müssen für die Klasse und den Unterricht neu geplant werden (Kempfe Preti, 2010, S. 10). Die Inklusion betroffener Kinder führt zu einer Neuverteilung bzw. einer Verschiebung der Aufgaben der verschiedenen Fachpersonen im multiprofessionellen Team (Glück et al., 2013). Wie bei Blechschmidt et al. (2013) zu sehen war, wurden inklusive bzw. unterrichtsintegrierte Maßnahmen kaum umgesetzt. Ob dies heutzutage anders aussieht und ob damit einhergehend auch ein neues Aufgabenprofil bzw. Rollenverständnis entstanden ist, ist einer der Fragen dieser Untersuchung, ob die genannten Berufsgruppen diese Aufgaben als multiprofessionelles Team lösen, eine weitere.

1.3 Unterrichtsintegrierte sprachunterstützende Maßnahmen durch multiprofessionelle Teams

Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) unterscheiden drei Formen der Kooperation: den Austausch (von Informationen und Materialien), die Arbeitsteilung bzw. Synchronisation (gemeinsam abgesprochene Ziele, die individuell erarbeitet werden) und die Kokonstruktion (Zielerreichung nur durch gemeinsame Aufgaben- und Problemlösung). Team-Teaching wird der Kokonstruktion zugeordnet und gilt als eindeutigste bzw. höchste Form der Kooperation, da es hohe Ansprüche an die Zusammenarbeit stellt und unmittelbar im Unterricht stattfindet (Gräsel et al., 2006; Kolbe & Reh, 2008; Widmer-Wolf, 2018). In verschiedenen Studien zur Kooperation von RLP und SHP (z. B. Arndt & Werning 2013; Baumann, Henrich & Studer 2012; Gröhlich, Drossel & Winkelsetz, 2015; Hernandez, 2013; Luder, 2021) sowie von RLP und LOG (vgl. Archibald, 2017; Baxter, Brookes, Bianchi, Rashid & Hay, 2009; Beck & Dennis, 1997; Blechschmidt et al., 2013; Brimo & Huffman, 2023; Elksnin & Capilouto 1994; Green, Chance & Stockholm, 2019; Hartas, 2004; Pershey & Rapping, 2003; Pfeiffer, Pavelko, Hahs-Vaughn & Dudding, 2019) zeigt sich, dass die Kooperationsform Austausch am häufigsten und die Kokonstruktion (inklusive Team-Teaching) am seltensten durchgeführt wird (Baumann et al., 2012; Luder, 2021; Blechschmidt et al., 2013; Brimo & Huffman, 2023; Pershey & Rapping, 2003; Pfeiffer et al., 2019). Der Austausch ist die einzige Kooperationsform, die von allen Berufsgruppen gleichermaßen oft genutzt wird (Luder, 2021). Team-Teaching insgesamt wird zwar äußerst selten, grundsätzlich aber von allen Berufsgruppen genutzt (Arndt & Werning, 2013; Baumann et al., 2012; Luder, 2021; Beck & Dennis, 1997; Blechschmidt et al., 2013; Brimo & Huffman, 2023; Green et al., 2019). Die Team-Teaching-Formen, bei denen eine Person (i.d.R. die RLP) den Unterricht verantwortet, und die andere Person (SHP oder LOG) einzelne Kinder bei Bedarf unterstützt, werden von allen Berufsgruppen bevorzugt durchgeführt (Arndt & Werning, 2013; Beck & Dennis, 1997; Blechschmidt et al., 2013; Green et al., 2019; Luder, 2021). Dies steht zwar im Widerspruch zur Einschätzung von RLP und LOG, dass interaktives Unterrichten die pädagogisch sinnvollste Art des Team-Teachings ist (Beck & Dennis, 1997), passt aber zu den Ergebnissen von Throneburg et al. (2000), dass unterrichtsintegrierte Sprachtherapie nur dann wirklich wirksam ist, wenn sie im Team-Teaching durchgeführt wird.

Gemäß Huber und Ahlgrimm (2012) wird die erfolgreiche Kooperation in der Schule auf mehreren Ebenen bedingt: der personellen, der institutionellen sowie der organisationskulturellen Ebene. Drossel und Willems (2014) ergänzen noch die Ebene des Schulleitungshandelns, welche u. a. die Bereitstellung kooperationsförderlicher Rahmenbedingungen umfasst.

Auf der *personellen Ebene* sind u. a. das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person vor dem Hintergrund der eigenen Berufsbiografie, der Reflexion der eigenen Rolle und Ähnliches zentral. So liegt auf der Hand, dass auf dieser Ebene vor allem die *unterschiedlichen Rollen* bzw. die Aufgaben, die von RLP, SHP und/oder LOG entsprechend ihrer Ausbildung eingenommen und übernommen werden, von entscheidender Bedeutung sind (Widmer-Wolf, 2018). Aus den Studien zur Kooperation von RLP, SHP und LOG geht hervor, dass eher eine Rollenkonfusion vorherrscht, da nicht abschließend geklärt ist, wer welche Verantwortung und Aufgaben hat. RLP haben demnach keine klare Vorstellung davon, über welche Kompetenzen LOG genau verfügen und wie diese im Unterricht von Nutzen sein könnten (Baxter et al., 2009; Brimo & Huffman, 2023; Green et al., 2019; Pershey & Rapping, 2003). Deswegen scheint das Vertrauen der RLP in logopädische Fachkräfte in inklusiven Unterrichtssettings nicht besonders groß zu sein und letztere werden höchstens als „Klassenassistenten“ im Klassenzimmer geduldet (Green et al., 2019). Dies trifft auch auf SHP zu – so äußerten sich RLP dahingehend, dass sie die Rolle der SHP vor allem darin sehen würden, die RLP zu entlasten, wohingegen SHP sich äußerten, gerne mehr Verantwortung im gemeinsamen Unterricht übernehmen zu wollen (Luder, 2021).

Die *institutionelle Ebene* steht u. a. für das Vorhandensein von Teamstrukturen, die Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen und Ähnlichem, um kooperative Arbeitsformen zu begünstigen. *Team-Teaching* als höchste und intensivste Form der Kooperation eignet sich daher besonders als Indikator für die umgesetzte Zusammenarbeit im Rahmen integrativer Settings (Luder, 2021). Wie Throneburg et al. (2000) außerdem zeigen konnten, scheint Team-Teaching zudem ein guter Indikator für besonders wirksame unterrichtsintegrierte sprachunterstützende Maßnahmen zu sein. Reber weist bereits 2012 auf die gute Ausgangslage in Schweizer Schulen und die bereits gemachten Erfahrungen mit Team-Teaching zwischen LOG und RLP hin und sieht hier einen Vorsprung vor Deutschland bei der Entwicklung von inklusiven Unterstützungsformen für sprachauffällige Kinder in der Schule.

Auf der *organisationskulturellen Ebene* sind u. a. gemeinsam getragene Wert- und Zielvorstellungen, eine konstruktive Kultur der Kollegialität, ein Klima der Offenheit für Innovationen und der Veränderungsbereitschaft und viele weitere ähnliche Bedingungen verortet. Grundsätzlich wirken sich positive Einstellungen zur Kooperation auf die Qualität ebendieser aus (Vogt, Kunz-Heim, Baez, Safi & Zumwald, 2022). Gemäß der Theory of Planned Behavior (Ajzen, 2019) genügt es jedoch nicht, die Einstellungen zu verändern. Erst die Entwicklung von bewussten *Intentionen*, sich künftig anders (hier: stärker unterrichtsintegriert) verhalten zu wollen, führen zu einer tatsächlichen Verhaltensänderung.

Auf der *Ebene des Schulleitungshandelns* geht es um die Bereitstellung kooperationsförderlicher Rahmenbedingungen. Dazu gehören z. B. strukturell etablierte Zeitgefäße, die für die Entwicklung von Kooperationsformen genutzt werden können. Von verschiedenen Autor:innen wird auch immer wieder die Anzahl der festen Kooperationspartner:innen genannt, die nicht zu groß werden sollte (Widmer-Wolf, 2018). Je größer die Anzahl an Fachpersonen, mit denen zusammengearbeitet werden soll, desto geringer fällt die für jede einzelne Person zur Verfügung stehende Zeit aus und desto eher wird die Kooperation als zusätzliche Belastung empfunden (Arndt & Werning, 2013). In Bezug auf die logopädische Berufsgruppe ziehen Pershey und Rapping (2003) wie auch Baxter et al. (2009) eine weitere Größe heran, nämlich die *Anzahl Schulhäuser*, für die eine Person verantwortlich ist. In ihrer Befragung berichteten die meisten LOG, dass sie zwischen mindestens zwei, häufig sogar zwischen vier Schulhäusern wechseln müssten. Dies beansprucht nicht nur Reise- und damit Arbeitszeit, sondern erfordert auch die Kooperation mit wechselnden Partner:innen.

Es ist deutlich geworden, dass die Zusammenarbeit von RLP, SHP und LOG im Kontext der unterrichtsintegrierten sprachunterstützenden Maßnahmen erwünscht und sinnvoll ist, aber durch die Ausprägung verschiedener Bedingungen, die sich positiv wie negativ auswirken können, deutlich beeinflusst werden kann. Einen besonderen Einfluss nehmen dabei die verschiedenen Rollen ein, die RLP, SHP und LOG im Rahmen der Unterstützung von Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten haben. Haben sich die Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Berufsgruppen seit den letzten Untersuchungen geändert? Zeigt sich dies an einer Steigerung der unterrichtsintegrierten Maßnahmen? Die unterrichtsintegrierte Unterstützung der betroffenen Kinder setzt wie gesagt die multiprofessionelle Zusammenarbeit voraus. Diese wird wiederum von der Häufigkeit des ausgeübten Team-Teachings, den Intentionen, vermehrt unterrichtsintegriert zu arbeiten, wie auch der Anzahl Schulhäuser, an der eine Person arbeitet, beeinflusst, weswegen diese Bedingungen ebenfalls von Interesse sind.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Die Aufarbeitung des Kenntnisstands zu sprachunterstützenden Maßnahmen (als Oberbegriff für sprachsensibler Unterricht, Sprachförderung, Sprachtherapie, ab jetzt: suM) im Klassenzimmer und der dazu notwendigen multiprofessionellen Kooperation führt zu folgenden Fragestellungen:

- **Forschungsfrage 1:** Wie hängen die unterschiedlichen Rollen von RLP, SHP und LOG mit der Häufigkeit von suM im Klassenzimmer zusammen?
- **Forschungsfrage 2:** Wie beeinflussen die verschiedenen Kooperationsbedingungen die Häufigkeit von suM im Klassenzimmer?
- **Forschungsfrage 3:** Beeinflussen die Kooperationsbedingungen die verschiedenen Berufsgruppen bei der Umsetzung von suM im Klassenzimmer unterschiedlich?

Die geschilderten Zusammenhänge lassen vermuten, dass bei der Häufigkeit der Umsetzung von suM im Klassenzimmer zwischen den verschiedenen Berufsgruppen bzw. deren Rollen (Bedingung auf personaler Ebene) deutliche Unterschiede bestehen. Da der Wirkungsort der RLP in der Regel das Klassenzimmer ist, auch wenn es hier spezifisch um suM (also sprachsensiblen Unterricht) geht, wird diese Berufsgruppe als Referenzgruppe definiert. Vor allem LOG werden ihre suM (Sprachtherapie) bedeutend seltener im Klassenzimmer anbieten als RLP, aber auch weniger als SHP. Letztere werden ihre suM (Sprachförderung) ebenfalls nicht so häufig im Klassenzimmer anbieten wie die RLP, da auch separate Settings zu ihren Arbeitsorten gehören, aber häufiger als LOG, da sie als Speziallehrpersonen das Klassenzimmer als Wirkungsort kennen und nutzen.

Da die unterrichtsintegrierte Unterstützung von Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten stark von der Zusammenarbeit der beteiligten Fachkräfte abhängt, wird die Häufigkeit der suM im Klassenzimmer wahrscheinlich in bedeutender Weise von den Bedingungen auf der institutionellen und der organisationskulturellen Ebene sowie von den Bedingungen auf der Ebene des Schulleitungshandelns beeinflusst. Fachkräfte, die an mehr Schulhäusern (also auch mit mehr Personen) arbeiten, arbeiten seltener in Kooperation und sind daher auch seltener in den Klassenzimmern zu finden als Fachkräfte, die an wenig Schulhäusern arbeiten. Fachkräfte, die häufig in intensiven Zusammenarbeitsformen (Team-Teaching) arbeiten, sind hingegen häufiger in den Klassenzimmern zu finden als solche, die selten im Team-Teaching arbeiten. Und gemäß der Theory of Planned Behavior sollten auch Personen, die starke Intentionen haben, vermehrt unterrichtsintegriert zu arbeiten, häufiger in den Klassenzimmern zu finden sein als solche Personen, die diesbezüglich eher niedrig ausgeprägte Intentionen haben.

Unklar bleibt jedoch, ob und wie sich die Bedingungen in den verschiedenen Berufsgruppen auswirken. Gelten die beschriebenen Einflüsse für alle Fachkräfte gleichermaßen oder wirken sich diese unterschiedlich oder sogar gegensätzlich aus?

Da die Umsetzung von suM im Klassenzimmer nicht in jedem Kontext gleichermaßen sinnvoll ist (Reber, 2012), wird die Häufigkeit entsprechender Maßnahmen anhand verschiedener Kontexte (Schwerpunkte der Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten, Sozialformen des Unterrichts, Fachbereiche, Erwerbsphasen) überprüft.

3 Methode

3.1 Untersuchungsdesign

Im August 2021 startete das von der PHBern finanzierte Projekt „SprüCH – Sprachunterstützende Massnahmen in Schweizer Schulen. Studie zur Kooperation multiprofessioneller Teams in integrativen Settings“. Erklärtes Projektziel war es, mithilfe eines Online-Fragebogens RLP, SHP und LOG mit Anstellung an der Regelschule im Kanton Bern zur Häufigkeit der Umsetzung von suM im Klassenzimmer, zur Häufigkeit und Intensität der Zusammenarbeit sowie zu ihren Einstellungen zur multiprofessionellen Kooperation zu befragen. Nachdem der Fragebogen durch mehrere Entwicklungsphasen ging (s. Abschnitt 3.3), konnte die Befragung im März 2022 durchgeführt werden. Die Teilnahme erfolgte anonym, freiwillig und verfolgte ausschliesslich wissenschaftliche Zwecke. Die in diesem Querschnitt erhobenen Daten sollen helfen, die Zusammenarbeitssituation der drei genannten Berufsgruppen im Kontext der unterrichtsintegrierten suM zu beschreiben, bedeutsame Unterschiede zwischen den Berufsgruppen aufzudecken und förderliche wie hinderliche Bedingungen zu identifizieren. Auf dieser Grundlage sollen Maßnahmen entwickelt werden, um die Zusammenarbeit im genannten Kontext zu optimieren (s. Abb. 1).

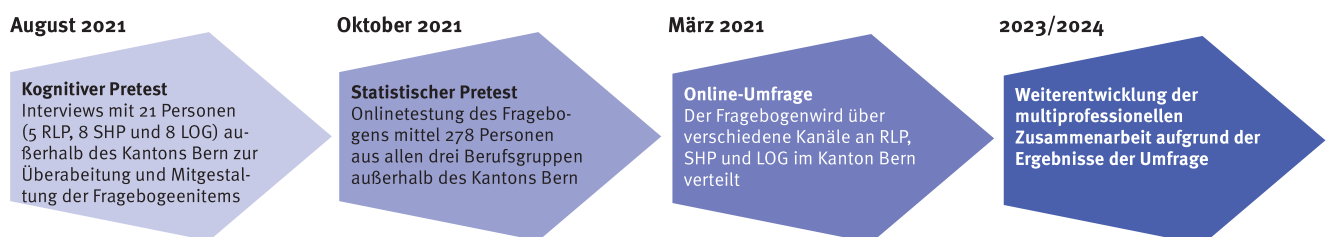


Abb. 1: Darstellung Projektverlauf

3.2 Stichprobenrekrutierung

In einem ersten Schritt wurden die Schulleitungen von sämtlichen Regelschulen im Kanton Bern (N = 389) per Mail zur Teilnahme an der Umfrage eingeladen. Unter diesen gab es solche, die eine Teilnahme aus Mangel an zeitlichen Kapazitäten verweigerten, solche, die es ihren Angestellten freistellten, teilzunehmen, und sogar solche, die die RLP, SHP und LOG ihrer Schule zur Teilnahme verpflichteten. In einem zweiten Schritt, um die Berufsgruppen direkt zu erreichen, wurde die Einladung zur Befragung über die jeweiligen Berufsverbände (Bildung Bern für RLP und SHP und Logopädie Bern für LOG) gestreut. Die Mitglieder von Logopädie Bern aus dem Regelschulbereich (N = 147) wurden dann in einem dritten Schritt noch telefonisch kontaktiert,

um über das persönliche Gespräch noch einmal zur Teilnahme zu motivieren. Die LOG wurden außerdem gebeten, die RLP und SHP in ihrem Schulhaus zur Teilnahme zu bewegen. Insgesamt konnten so Daten von 150 RLP, 97 SHP und 90 LOG ($N = 337$) erhoben werden, welche dann in der Datenanalyse bereinigt und für die deskriptiven und inferenzstatistischen Analysen aufbereitet wurden. Im Verlauf dieses Prozesses mussten die Daten von insgesamt 20 Personen aus dem Datensatz entfernt werden, da die entsprechenden Angaben zum Großteil unvollständig waren oder die Personen nicht zur definierten Zielgruppe gehörten. Die verbliebenen 317 Personen verteilen sich auf die drei Berufsgruppen wie in Tabelle 1 ersichtlich. Während der Rücklauf für die LOG genau ermittelt (60.5%) und damit als gut eingeschätzt werden kann, ist der Rücklauf bei den SHP und den RLP schwierig einzuschätzen, da nicht genau bekannt ist, wie viele der Personen letzten Endes die Einladung erhalten haben. Basierend auf den Statistiken der Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2022) entspricht der Rücklauf für die SHP 4.0% und für die RLP 1.3%.

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

Merkmale	Stichprobe ($N = 317$)			Statistischer Vergleich (Effektstärke)
	RLP ($n = 142$)	SHP ($n = 89$)	LOG ($n = 86$)	
Basisvariablen				
Geschlecht weiblich (Anteil in %)	126 (88.7%)	83 (93.3%)	84 (97.7%)	$p = .040$ (schwach)
Alter in Jahren: M (SD)	40.5 (11.3)	42.0 (10.5)	42.0 (11.9)	n.s.
Berufserfahrung in Jahren: M (SD)	17.8 (12.4)	11.3 (9.4)	16.6 (11.2)	$p = .006$ (mittel)
Lektionen pro Woche: M (SD)	20.4 (6.3)	16.3 (5.7)	17.9 (6.3)	$p < .001$ (mittel)
Anzahl Kinder in Verantwortung: M (SD)	33.5 (21.8)	38.1 (31.5)	23.5 (9.5)	n.s.
Davon mit Sprach-, Sprech- und Kommunikations-auffälligkeiten	23.6%	33.9%	86.4%	$p < .001$ (stark)
Prädiktoren				
Anzahl Schulhäuser: M (SD)	1.2 (0.6)	2.2 (1.4)	7.9 (7.2)	$p < .001$ (mittel - stark)
Team-Teaching-Werta: M (SD)	1.6 (1.0)	2.1 (0.8)	0.3 (0.5)	$p < .001$ (schwach - stark)
Intentionswertb: M (SD)	2.0 (0.9)	1.9 (0.9)	0.8 (0.8)	$p < .001$ (stark)

^a Min.-Max. der Skala: 0-4; ^b Min.-Max. der Skala: 0-3

3.3 Fragebogenentwicklung und -beschreibung

Basierend auf Fragebögen von Blechschmidt et al. (2013), Elksnin und Capilouto (1994) und Drossel (2015) wurden verschiedene Items zusammengestellt und adaptiert. U. a. mussten für die genannten Berufsgruppen Parallelversionen des Fragebogens entwickelt werden, damit die Items die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte inhaltlich abbilden. Ein Item im Bereich der Intentionen lautet bspw. „Ich würde in Zukunft gerne häufiger in Absprache mit den anderen Fachkräften *sprachsensiblen Unterricht/Sprachförderung/Sprachtherapie durchführen*,“ je nachdem ob RLP, SHP oder LOG den Fragebogen bearbeiten.

Diese Formulierungen wurden im Rahmen kognitiver Interviews (Prüfer & Rexroth, 2005) im August und September 2021 mit insgesamt 21 Personen (5 RLP, 8 SHP und 8 LOG) vorgetestet und laufend überarbeitet. Der Fragebogen wurde daraufhin im Oktober 2021 im Rahmen eines statistischen Pretests von insgesamt 278 Personen (58 RLP, 65 SHP und 155 LOG) aus verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz (ausgenommen Bern) beantwortet. Diese Daten wurden in einem nächsten Schritt bereinigt, aufgearbeitet und deskriptiv dargestellt. Aufgrund der statistischen Evaluation des Fragebogens konnten einige der verwendeten Subskalen und Skalennitems als unbrauchbar identifiziert und dementsprechend angepasst oder auch eliminiert werden, was einerseits zur Kürzung der Beantwortungsdauer des Fragebogens auf 20 bis 25 Minuten

fürte und andererseits die Ergänzung der Subskala „Schulleitungshandeln“ ermöglichte. Details zur Fragebogenevaluation können der Projekthomepage (www.phbern.ch/projekt-sprich) entnommen werden.

Der Fragebogenteil zur Häufigkeit von suM im Klassenzimmer beinhaltet Items, die nach demselben Muster formuliert sind: „Wie häufig führen Sie Sprachsensiblen Unterricht/Sprachförderung/Sprachtherapie bei Schwierigkeiten im Kontext XY im Klassenzimmer durch?“ Es werden insgesamt 22 verschiedene Kontexte erfragt (Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten: fünf Items; Sozialformen: fünf Items; Fachbereiche: neun Items; Erwerbsphasen: drei Items). Von den neun Items im Bereich der Unterrichtsfächer werden nur die fünf verwendet, die in jeder Schulstufe unterrichtet werden und so von jeder teilnehmenden Fachperson gleichermaßen eingeschätzt werden können.

Die Häufigkeit des Team-Teachings wurde über fünf Items ermittelt, die für die verschiedenen Team-Teaching-Formen (Unterricht und Einzelunterstützung, Unterricht in Stationen, paralleles Unterrichten, Klassen- und Förderunterricht und interaktives Unterrichten) stehen.

Die Antwortskala für diese Items umfasst fünf Stufen: 0 = nie, 1 = 1–2-mal pro Schuljahr, 2 = 1–2-mal pro Monat, 3 = 1–2-mal pro Woche, 4 = fast jeden Tag). Die Skalenstufen wurden möglichst konkret ausformuliert, damit sich die Teilnehmenden bei der Auswahl einer passenden Antwortstufe schneller orientieren und entscheiden konnten (Krosnick & Presser, 2010). Damit wird auch dem von Stommel, Hildebrandt, Senn und Widmer (2014) beschriebenen Problem entgegengewirkt, dass für eine Person „einmal pro Woche“ schon als „häufig“ bewertet wird, von einer anderen Person jedoch als „selten“.

Da für die vorliegende Untersuchung die einzelnen Team-Teaching-Formen nicht von Interesse waren, sondern der Wert lediglich als Prädiktor in die Regressionsgleichung einging, wurden die verschiedenen Werte addiert und gemittelt. Die Werte können analog zu Luder (2021) metrisch interpretiert werden (0 = nie, 1 = selten, 2 = gelegentlich, 3 = oft, 4 = sehr oft).

Die Intentionen wurden ebenfalls über fünf Items erhoben, von denen aber nur eines zum Fokus der vorliegenden Studie passt: „Ich würde in Zukunft gerne öfter Sprachsensiblen Unterricht/Sprachförderung/Sprachtherapie im Klassenzimmer durchführen.“ Die Antwortskala für die Intentionen ist vierstufig (0 = trifft nicht zu, 1 = trifft eher nicht zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft zu) und kann gemäß Urban und Mayerl (2011) metrisch interpretiert werden.

3.4 Statistische Analyse

Die Datenanalyse wurde mit Hilfe der Statistik-Software SPSS 28 durchgeführt. Da die abhängigen Variablen gemäß den Kriterien von Urban und Mayerl (2011, S. 275) als ordinale Daten interpretiert werden müssen, wurden die Zusammenhänge mithilfe von ordinalen Regressionen geprüft.

Als Ergebnis ordinaler Regressionen wird eine Odds Ratio (OR) errechnet. Eine OR zwischen 0 und 1 bedeutet, dass das Erreichen einer höheren Skalenstufe bezüglich der abhängigen Variable unwahrscheinlicher ist als in der Referenzgruppe (hier: RLP), eine OR gleich 1 bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit für einen Stufenanstieg gleich groß wie in der Referenzgruppe ist, und eine OR größer 1 steht dafür, dass die Wahrscheinlichkeit des Stufenanstiegs größer als in der Referenzgruppe ist (Strand, Cadwallader & Firth, 2011). In den grafischen Darstellungen der Ergebnisse werden die OR in Wahrscheinlichkeiten transformiert, um die Zusammenhänge in den Daten nachvollziehbarer zu machen.

Als Gütekriterien für die Regressionsmodelle werden das Nagelkerke- R^2 sowie das *proportional-chance-Kriterium* (PCC) herangezogen. Das Nagelkerke- R^2 kann gemäß Rohrlack (2009) folgendermaßen interpretiert werden:

- 0.2-0.4 → akzeptabel
- 0.4-0.5 → gut
- > 0.5 → sehr gut

Das PCC beschreibt den Anteil der korrekten Zuteilungen zu den Antwortkategorien, der sich zufällig aus den unterschiedlichen Gruppengrößen ergibt. Der Anteil der korrekten Zuteilungen, der sich aus dem Regressionsmodell ergibt, sollte um mind. 25 % größer als der PCC sein (White, 2013). Erst dann ist die Vorhersagekraft des Modells ausreichend. In den Ergebnistabellen wird von daher nur der um den Faktor 1.25 multiplizierte PCC angegeben.

Die Analyse der abhängigen Variablen zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt in mehreren Schritten. Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wird im ersten Schritt lediglich der

Haupteffekt des Faktors „Berufsgruppe“ überprüft (Basismodell). Um Forschungsfrage 2 zu beantworten, erfolgt im zweiten Schritt die Untersuchung der Haupteffekte der Variablen „Anzahl Schulhäuser“, „Team-Teaching-Wert“ und „Intentionswert“, um zu testen, ob weitere bedeutende Zusammenhänge existieren und ob der Effekt der Berufsgruppe neben diesen bestehen bleibt (erweitertes Basismodell). Im dritten Schritt werden zur Beantwortung der Forschungsfrage 3 die Interaktionen der weiteren Faktoren mit dem Faktor „Berufsgruppe“ hinzugenommen, um zu analysieren, ob sich die kooperationsförderlichen Bedingungen in den verschiedenen Berufsgruppen unterschiedlich auswirken (Interaktionsmodell). Im vierten und letzten Schritt werden aus Gründen der Modellsparbarkeit nur noch die signifikanten Interaktionen beibehalten (finale Modell). Falls es keine signifikanten Interaktionen gibt, entspricht das finale Modell dem erweiterten Basismodell. Diese Modellentwicklung wird aus Platzgründen nicht dargestellt. Die Ergebnisse werden in einer Übersicht der finalen Modelle zusammengefasst und erläutert.

4 Ergebnisse

4.1 Stichprobencharakterisierung

Es wird deutlich, dass sich die drei Berufsgruppen in verschiedenen Aspekten unterscheiden (Geschlecht, Berufserfahrung in Jahren, Lektionen pro Woche, Anzahl Kinder mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten). Hier kommen aller Wahrscheinlichkeit nach grundlegenden Unterschieden zwischen den Berufsgruppen zum Vorschein. Dies fällt vor allem an der Anzahl Kinder mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten auf, die dem Berufsbild entsprechend bei den LOG am höchsten ist. Auch die anderen Unterschiede sind wahrscheinlich Ausdruck berufsspezifischer Merkmale.

Die Anzahl Schulhäuser (bzw. Kindergärten), in der eine Fachkraft arbeitet, unterscheidet sich ebenfalls (Kruskal-Wallis: $H(2) = 172.450$, $p < .001$): RLP arbeiten in der Regel nur an einem Schulhaus, SHP an zwei bis drei und LOG an durchschnittlich sieben Schulhäusern. Der Unterschied zwischen RLP und SHP führt zu einem mittleren Effekt; der Unterschied zwischen LOG und den beiden anderen Gruppen zu einem starken Effekt. Die Anzahl Schulhäuser (als kooperationsbedingender Faktor auf der Ebene des Schulleitungshandelns) unterscheidet sich zwischen den drei Berufsgruppen stark, weswegen Auswirkungen auf die Häufigkeit der suM im Klassenzimmer in unterschiedlicher Ausprägung zu erwarten sind.

Dies gilt ebenso für den Team-Teaching-Wert (kooperationsbedingender Faktor auf institutioneller Ebene). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind hochsignifikant (Kruskal-Wallis: $H(2) = 120.186$, $p < .001$). Während sich die Werte der RLP und der SHP nur wenig unterscheiden (schwacher Effekt), sind vor allem die Werte der LOG bedeutend kleiner als die der anderen beiden Gruppen (starker Effekt). LOG arbeiten folglich wesentlich seltener im Team-Teaching, was sich in berufsgruppenspezifischen Effekten zeigen sollte.

Auch die Intentionswerte (kooperationsbedingender Faktor auf organisationskultureller Ebene) fallen signifikant unterschiedlich aus (Kruskal-Wallis: $H(2) = 84.978$, $p < .001$). Während RLP und SHP sich nicht unterscheiden, entsprechen die Unterschiede in den Werten der LOG im Vergleich zu denen der anderen beiden Berufsgruppen starken Effekten und sollten sich gerade in dieser Berufsgruppe bemerkbar machen.

4.2 Ergebnisse zu den Schwerpunkten der Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten

Die finalen Modelle bezüglich der abhängigen Variablen im Bereich der Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten werden zusammenfassend in der Tabelle 2 dargestellt. Die Modellgütekriterien bewegen sich alle im guten bis sehr guten Bereich.

Zur Forschungsfrage 1: Der Faktor Berufsgruppe führt immer zu einem signifikanten Unterschied. SHP setzen suM im Klassenzimmer (außer im Bereich Grammatik) demnach seltener um als RLP: *Aussprache*: OR = .146; 95 % CI [.044; .485], Wald $\chi^2(1) = 9.840$, $p = .002$; *Wortschatz*: OR = .376; 95 % CI [.209; .675], Wald $\chi^2(1) = 10.714$, $p = .001$; *Sprachverständnis*: OR = .339; 95 % CI [.191; .604], Wald $\chi^2(1) = 13.537$, $p < .001$; *Kommunikation*: OR = .139; 95 % CI [.042; .466], Wald $\chi^2(1) = 10.229$, $p = .001$. Für LOG fällt dieser Unterschied noch deutlicher aus, was bedeutet, dass sie für suM selten bis nie im Klassenzimmer sind: *Aussprache*: OR = .018; 95 % CI [.005; .058], Wald $\chi^2(1) = 44.349$, $p < .001$; *Wortschatz*: OR = .008; 95 % CI [.003; .024], Wald $\chi^2(1) = 79.839$, $p < .001$; *Grammatik*: OR = .001; 95 % CI [.000; .006], Wald $\chi^2(1) = 80.677$, $p < .001$; *Sprachver-*

ständnis: OR = .015; 95 % CI [.006; .039], Wald $\chi^2(1) = 74.253$, $p < .001$; *Kommunikation*: OR = .012; 95 % CI [.004; .037], Wald $\chi^2(1) = 59.158$, $p < .001$ (s. Abb. 2).

Tab. 2: Überblick über die finalen Modelle zur Häufigkeit von suM im Bereich „Schwerpunkt der Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten“

Unabhängige Variablen	Odds Ratios				
	Aussprache	Wortschatz	Grammatik	Sprachverständnis	Kommunikation
Haupteffekte					
Beruf (Referenz: RLP)					
SHP	.146**	.376***	.307	.339***	.139**
LOG	.018***	.008***	.001***	.015***	.012***
Anzahl Schulhäuser	.971	1.068*	1.090**	1.060*	1.016
Team-Teaching	1.198	2.328***	1.370*	1.998***	1.218
Intentionen	1.112	1.092	.932	1.055	1.185
Interaktionseffekte					
SHP mit Anzahl Schulhäuser	-	-	-	-	-
LOG mit Anzahl Schulhäuser	-	-	-	-	-
SHP mit Team-Teaching-Wert	1.366	-	1.119	-	1.809*
LOG mit Team-Teaching-Wert	2.886*	-	4.419**	-	3.792**
SHP mit Intentionswert	-	-	-	-	-
LOG mit Intentionswert	-	-	-	-	-
Nagelkerke-R ²	.499	.642	.619	.576	.532
Korrekte Klassifikation (PCC)	51.7 % (29.7 %)	54.8 % (32.7 %)	50.3 % (29.9 %)	57.2 % (32.3 %)	47.4 % (26.5 %)

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Zur Forschungsfrage 2: Neben diesen Effekten ist in einigen Fällen noch ein positiver Einfluss der Anzahl Schulhäuser (*Wortschatz*: OR = 1.068; 95 % CI [1.010; 1.131], Wald $\chi^2(1) = 5.252$, $p = .022$; *Sprachverständnis*: OR = 1.060; 95 % CI [1.002; 1.121], Wald $\chi^2(1) = 4.072$, $p = .044$) und des Team-Teaching-Faktors (*Wortschatz*: OR = 2.328; 95 % CI [1.738; 3.114], Wald $\chi^2(1) = 32.269$, $p < .001$; *Sprachverständnis*: OR = 1.998; 95 % CI [1.508; 2.643], Wald $\chi^2(1) = 23.368$, $p < .001$) festzustellen. In beiden Fällen bedeutet das, dass mit einer steigenden Anzahl Schulhäuser oder einem steigenden Team-Teaching-Wert auch die Wahrscheinlichkeit für die Umsetzung von suM im Klassenzimmer steigt. Der Effekt des Team-Teaching-Faktors ist deutlich größer als der der Anzahl Schulhäuser.

Zur Forschungsfrage 3: Der Team-Teaching-Wert ist auch der einzige Faktor, der die Berufsgruppen signifikant beeinflusst: Je höher der Team-Teaching-Wert einer Fachperson, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass diese suM im Klassenzimmer durchführt. Dieser Effekt betrifft vor allem LOG (*Aussprache*: OR = 2.886; 95 % CI [1.050; 7.925], Wald $\chi^2(1) = 4.221$, $p = .040$; *Grammatik*: OR = 4.419; 95 % CI [1.487; 13.118], Wald $\chi^2(1) = 7.157$, $p = .007$; *Kommunikation*: OR = 3.792; 95 % CI [1.445; 9.954], Wald $\chi^2(1) = 7.336$, $p = .007$), in einem Fall auch SHP (*Kommunikation*: OR = 1.809; 95 % CI [1.035; 3.161], Wald $\chi^2(1) = 4.319$, $p = .038$) (s. Abb. 3).

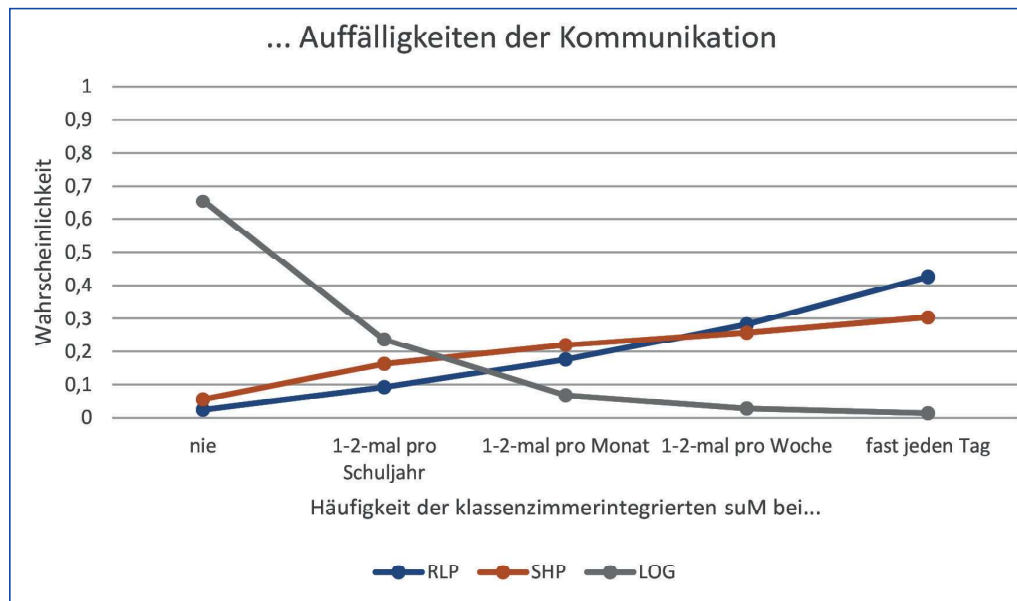


Abb. 2: Modellierter Wahrscheinlichkeiten für die Häufigkeit suM im Klassenzimmer bei Auffälligkeiten der Kommunikation

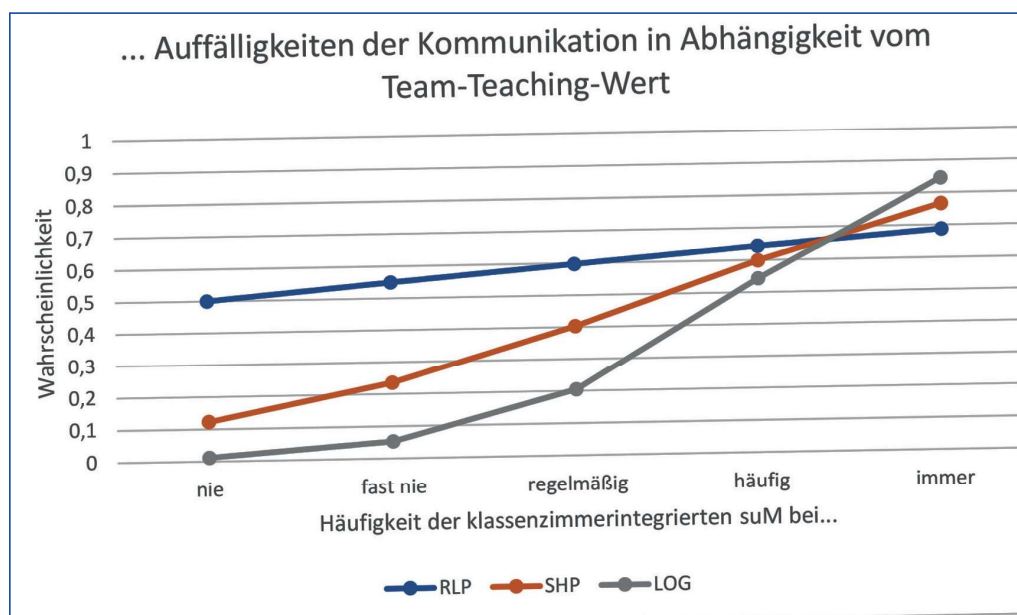


Abb. 3: Modellierter Wahrscheinlichkeiten für die Häufigkeit suM im Klassenzimmer bei Auffälligkeiten der Kommunikation in Interaktion mit den Team-Teaching-Werten

4.3 Ergebnisse zu den gewählten Sozialformen im Unterricht

Die Übersicht zu den finalen Modellen im Kontext der Sozialformen im Unterricht weist ähnliche Zusammenhänge auf (s. Tab. 3).

Zur Forschungsfrage 1: Auch hier wird der Haupteffekt „Berufsgruppe“ in jedem der Modelle signifikant. SHP führen suM im Kontext der Sozialformen deutlich seltener im Klassenzimmer durch als RLP: *Einzelarbeit*: OR = .090; 95 % CI [.020; .418], Wald $\chi^2(1) = 9.470$, $p = .002$; *Partnerarbeit*: OR = .089; 95 % CI [.019; .429], Wald $\chi^2(1) = 9.102$, $p = .003$; *Gruppenarbeit*: OR = .085; 95 % CI [.023; .299], Wald $\chi^2(1) = 14.750$, $p < .001$; *Frontalunterricht*: OR = .012; 95 % CI [.003; .049], Wald $\chi^2(1) = 37.399$, $p < .001$; *Gruppengespräch*: OR = .029; 95 % CI [.137; .419], Wald $\chi^2(1) = 25.076$, $p < .001$. Dies gilt gleichermaßen für LOG: *Einzelarbeit*: OR = .005; 95 % CI [.001; .018], Wald $\chi^2(1) = 56.558$, $p < .001$; *Partnerarbeit*: OR = .008; 95 % CI [.002; .031], Wald $\chi^2(1) = 46.829$, $p < .001$; *Gruppenarbeit*: OR = .002; 95 % CI [.001; .008], Wald $\chi^2(1) = 80.159$, $p < .001$; *Frontalunterricht*: OR = .001; 95 % CI [.000; .006], Wald $\chi^2(1) = 71.302$, $p < .001$; *Gruppengespräch*: OR = .014; 95 % CI [.011; .064], Wald $\chi^2(1) = 63.543$, $p < .001$ (s. Abb. 4).

Tab. 3: Überblick über die finalen Modelle zur Häufigkeit von suM im Bereich „gewählte Sozialform im Unterricht“

Unabhängige Variablen	Odds Ratios				
	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit	Frontalunterricht	Gruppen-gespräch
Haupteffekte					
Beruf (Referenz: RLP)					
SHP	.090**	.089**	.085***	.012***	.029***
LOG	.005***	.008***	.002***	.001***	.014***
Anzahl Schulhäuser	.566	1.051	1.058	.972	1.151
Team-Teaching	1.709	1.172	1.198	1.084	1.252
Intentionen	.909	1.196	1.017	.784	.862
Interaktionseffekte					
SHP mit Anzahl Schulhäuser	2.006*	-	-	-	-
LOG mit Anzahl Schulhäuser	1.793*	-	-	-	-
SHP mit Team-Teaching-Wert	.875	1.517	2.208**	-	-
LOG mit Team-Teaching-Wert	3.522*	14.732***	6.787***	-	-
SHP mit Intentionenwert	-	1.031	-	2.710**	-
LOG mit Intentionenwert	-	.432*	-	2.912**	-
Nagelkerke-R ²	.559	.557	.610	.634	.504
Korrekte Klassifikation (PCC)	61.7% (38.8%)	60.3% (36.7%)	49.5% (29.1%)	60.5% (30.0%)	51.7% (28.9%)

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Zur Fragestellung 2: Keine der untersuchten Kooperationsbedingungen hat einen signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit der suM im Klassenzimmer im Kontext der gewählten Sozialformen im Unterricht.

Zur Fragestellung 3: Die Anzahl Schulhäuser beeinflusst die Häufigkeit der suM im Unterricht in beiden Berufsgruppen bei der Sozialform „Einzelarbeit“ (SHP: OR = 2.006; 95% CI [1.124; 3.582], Wald $\chi^2(1) = 5.542$, $p = .019$; LOG: OR = 1.793; 95% CI [1.085; 2.962], Wald $\chi^2(1) = 5.204$, $p = .023$). Mit jedem weiteren Schulhaus, für das SHP und LOG zuständig sind, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass auch die Sozialform „Einzelarbeit“ für suM im Klassenzimmer genutzt wird.

Der Team-Teaching-Faktor beeinflusst die Berufsgruppe LOG gleich in mehreren Kontexten positiv. Je höher der Team-Teaching-Wert von LOG, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass auch Einzelarbeiten, Partnerarbeiten und Gruppenarbeiten für suM im Klassenzimmer genutzt werden (Einzelarbeiten: OR = 3.522; 95% CI [1.270; 9.777], Wald $\chi^2(1) = 5.848$, $p = .016$; Partnerarbeiten: OR = 14.732; 95% CI [4.522; 47.990], Wald $\chi^2(1) = 19.938$, $p < .001$; Gruppenarbeiten: OR = 6.787; 95% CI [2.354; 19.550], Wald $\chi^2(1) = 12.569$, $p < .001$). Für SHP gilt dies im Fall der Gruppenarbeiten auch (OR = 2.208; 95% CI [1.245; 3.916], Wald $\chi^2(1) = 7.344$, $p = .007$).

Auch die Intentionen beeinflussen die berufsgruppenspezifischen Häufigkeitswerte. Während im Kontext der „Partnerarbeit“ bei LOG höhere Intentionen für eine Senkung der Wahrscheinlichkeit der Durchführung von suM im Klassenzimmer stehen (LOG: OR = .432; 95% CI [.198; .944], Wald $\chi^2(1) = 4.436$, $p = .035$), wirkt sich dies im Kontext „Frontalunterricht“ hingegen in beiden Berufsgruppen positiv aus. Mit höheren Intentionen steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass suM auch im Frontalunterricht integriert werden (SHP: OR = 2.710; 95% CI [1.471; 4.993], Wald $\chi^2(1) = 10.230$, $p = .001$; LOG: OR = 2.912; 95% CI [1.330; 6.379], Wald $\chi^2(1) = 7.137$, $p = .008$). Mit Blick auf die Abbildung 5 kann dies aber auch anders interpretiert werden. So ist der Anstieg der Häufigkeit von suM im Klassenzimmer zwar messbar, der Effekt besteht

jedoch darin, dass die Häufigkeit, suM im Klassenzimmer durchzuführen, bei RLP mit hohen Intentionen abnimmt: Je eher sich eine RLP vornimmt, unterrichtsintegrierte suM durchzuführen, desto weniger wird sie dies im Frontalunterricht tun. Bei den SHP und LOG hingegen nimmt die Häufigkeit leicht zu (s. Abb. 5).

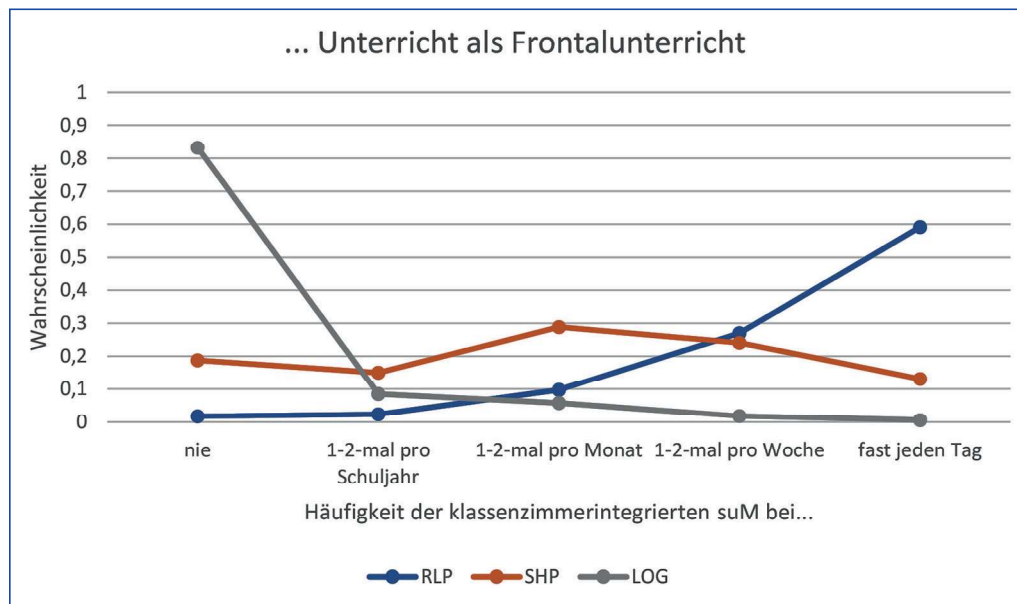


Abb. 4: modellierte Wahrscheinlichkeiten für die Häufigkeit suM im Klassenzimmer bei Unterricht als Frontalunterricht

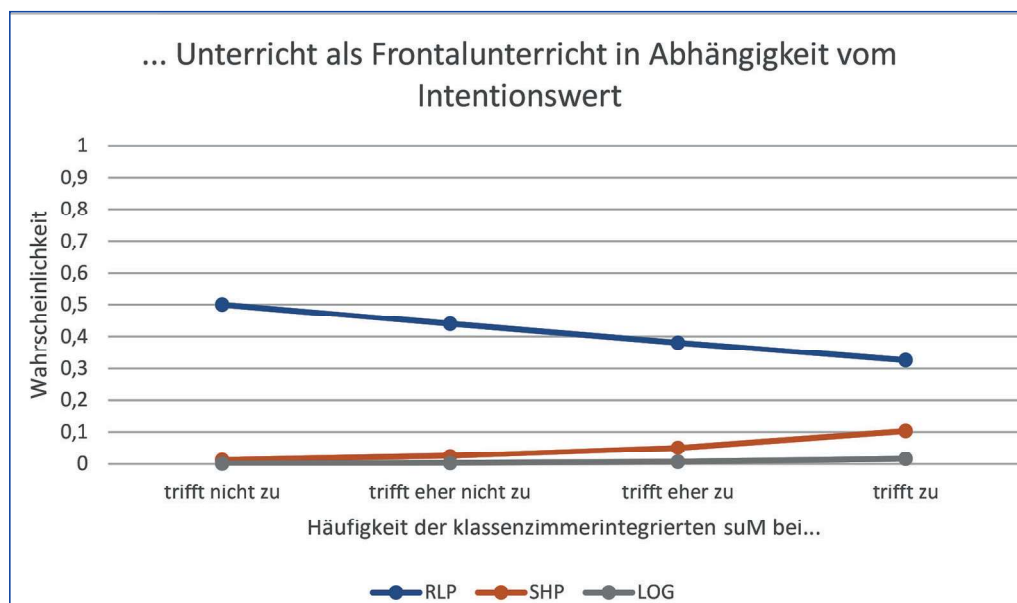


Abb. 5: modellierte Wahrscheinlichkeiten für die Häufigkeit suM im Klassenzimmer bei Unterricht als Frontalunterricht in Interaktion mit den Intentionenwerten

4.4 Ergebnisse zu den Fachbereichen

Zur Forschungsfrage 1: Im Bereich der verschiedenen Unterrichtsfächer steht die Zugehörigkeit zur Berufsgruppe LOG immer für eine bedeutend kleineren Häufigkeitswert von suM im Klassenzimmer (*Deutsch*: OR = .003; 95 % CI [.001; .013], Wald $\chi^2(1) = 55.079$, $p < .001$; *Mathematik*: OR = <.001; 95 % CI [.000; .007], Wald $\chi^2(1) = 30.335$, $p < .001$; *Gestalten*: OR = .012; 95 % CI [.002; .070], Wald $\chi^2(1) = 24.659$, $p < .001$; *Musik*: OR = .072; 95 % CI [.006; .871], Wald $\chi^2(1) = 4.279$, $p = .039$; *Bewegung und Sport*: OR = .038; 95 % CI [.008; .176], Wald $\chi^2(1) = 17.695$, $p < .001$). Auf die SHP trifft das nur in den Fächern „Gestalten“ (OR = .301; 95 % CI [.146; .619], Wald $\chi^2(1) = 10.619$, $p = .001$), „Musik“ (OR = .020; 95 % CI [.003; .125], Wald $\chi^2(1) = 17.555$, $p < .001$) und „Bewegung und Sport“ (OR = .156; 95 % CI [.066; .368], Wald $\chi^2(1) = 18.016$, $p < .001$) zu.

Das heißt im Umkehrschluss, dass SHP im Vergleich zu den RLP in den Fächern „Deutsch“ und „Mathematik“ suM im Klassenzimmer gleich häufig durchführen (s. Tab. 4; s. Abb. 6).

Tab. 4: Überblick über die finalen Modelle zur Häufigkeit von suM im Bereich „Fachbereiche“

Unabhängige Variablen	Odds Ratios				
	Deutsch	Mathematik	Gestalten	Musik	Bewegung und Sport
Haupteffekte					
Beruf (Referenz: RLP)					
SHP	.555	.458	.301**	.020***	.156***
LOG	.003***	<.001***	.012***	.072*	.038***
Anzahl Schulhäuser	.966	.944	1.084	.853	.984
Team-Teaching	1.589*	1.255	1.470*	1.376	1.269
Intentionen	.844	.840	1.231	1.093	.998
Interaktionseffekte					
SHP mit Anzahl Schulhäuser	-	-	-	2.784*	-
LOG mit Anzahl Schulhäuser	-	-	-	.889	-
SHP mit Team-Teaching-Wert	1.054	1.391	-	-	-
LOG mit Team-Teaching-Wert	5.419**	7.382*	-	-	-
SHP mit Intentionenwert	-	-	-	-	-
LOG mit Intentionenwert	-	-	-	-	-
Nagelkerke-R ²	.600	.619	.476	.527	.417
Korrekte Klassifikation (PCC)	61.9 % (48.3 %)	48.8 % (33.9 %)	50.3 % (32.7 %)	55.9 % (38.2 %)	55.6 % (37.4 %)

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Zur Forschungsfrage 2: Von den weiteren Kooperationsbedingungen wirkt sich lediglich das Team-Teaching im Kontext des Deutschunterrichts (OR = 1.589; 95 % CI [1.037; 2.435], Wald $\chi^2(1) = 4.520$, $p = .034$) und des Unterrichts fürs Gestalten (OR = 1.470; 95 % CI [1.068; 2.022], Wald $\chi^2(1) = 5.605$, $p = .018$) signifikant aus. In beiden Fächern steht ein Anstieg des Team-Teaching-Werts für höhere Häufigkeitswerte von suM im Klassenzimmer. Unabhängig von der Berufsgruppe führen Personen, die im Team-Teaching arbeiten, in den Fächern Deutsch und Gestalten suM mit höherer Wahrscheinlichkeit im Klassenzimmer durch.

Zur Forschungsfrage 3: Der Faktor „Anzahl Schulhäuser“ beeinflusst außerdem die Berufsgruppe der SHP im Fach Musik (OR = 2.784; 95 % CI [1.270; 6.104], Wald $\chi^2(1) = 6.535$, $p = .011$). Mit jedem Schulhaus mehr, für das eine SHP verantwortlich ist, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass auch der Fachbereich Musik für suM im Klassenzimmer genutzt wird.

Der Team-Teaching-Faktor wirkt sich wiederum auf die Häufigkeit von suM im Klassenzimmer bei den LOG in den Fächern Deutsch- (OR = 5.419; 95 % CI [1.790; 16.428], Wald $\chi^2(1) = 8.930$, $p = .003$) und Mathematik (OR = 7.382; 95 % CI [1.354; 40.246], Wald $\chi^2(1) = 5.339$, $p = .021$) positiv aus. Je höher der Team-Teaching-Wert von LOG, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass suM im Deutsch- oder Matheunterricht oft bis sehr oft durchgeführt werden (s. Abb. 7).

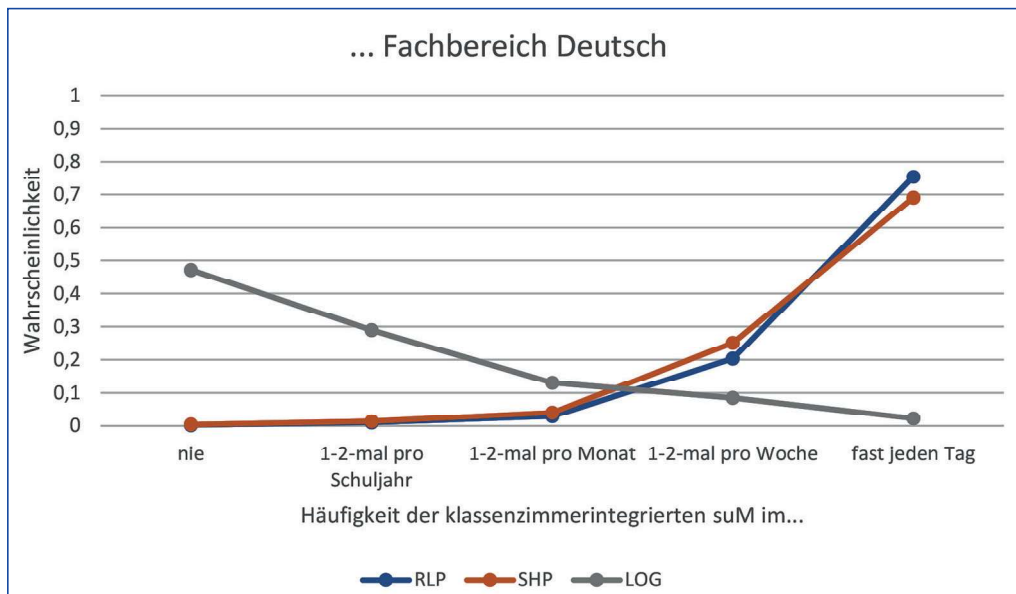


Abb. 6: modellierte Wahrscheinlichkeiten für die Häufigkeit suM im Klassenzimmer im Fachbereich Deutsch

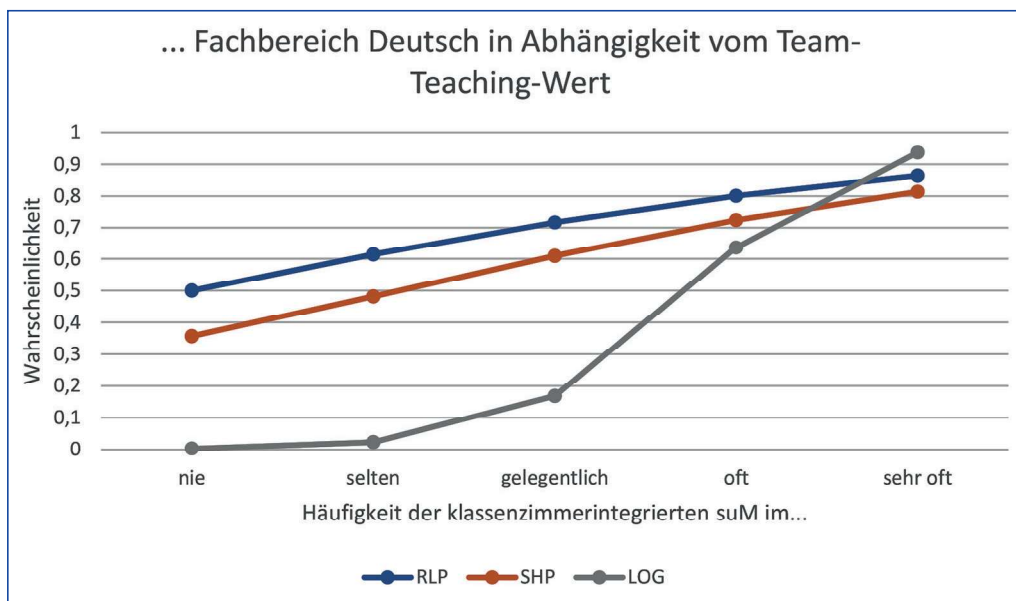


Abb. 7: modellierte Wahrscheinlichkeiten für die Häufigkeit suM im Klassenzimmer im Fachbereich Deutsch in Interaktion mit dem Team-Teaching-Wert

4.5 Ergebnisse zu den Erwerbsphasen

Zur Forschungsfrage 1: Bezüglich der verschiedenen Erwerbsphasen gilt, dass die Zugehörigkeit zur Berufsgruppe LOG in allen drei Kontexten für signifikant verminderte Häufigkeitswerte steht (Einführung: OR = .007; 95 % CI [.002; .023], Wald $\chi^2(1) = 63.316$, $p < .001$; Übung: OR = .010; 95 % CI [.004; .026], Wald $\chi^2(1) = 84.450$, $p < .001$; Anwendung: OR = .005; 95 % CI [.002; .016], Wald $\chi^2(1) = 76.129$, $p < .001$). Im Kontext der Phase „Einführung“ gilt dies auch für SHP (OR = .162; 95 % CI [.048; .548], Wald $\chi^2(1) = 8.580$, $p = .003$) (s. Tab. 5). Das heißt im Umkehrschluss, dass SHP, wenn es um die Übung und Anwendung von sprachlichen Kompetenzen geht, statistisch gesehen, diese genauso häufig unterrichtsintegriert durchführen wie RLP (s. Abb. 8).

Tab. 5: Überblick über die finalen Modelle zur Häufigkeit von suM im Bereich „Erwerbsphasen“

Unabhängige Variablen	Odds Ratios		
	Einführung	Übung	Anwendung
Haupteffekte			
Beruf (Referenz: RLP)			
SHP	.162**	.614	.363
LOG	.007***	.010***	.005***
Anzahl Schulhäuser	1.085*	1.063*	1.101**
Team-Teaching (Häufigkeit im Durchschnitt)	1.406*	1.372*	1.363
Intentionen	.925	.983	.901
Interaktionseffekte			
SHP mit Anzahl Schulhäuser	-	-	-
LOG mit Anzahl Schulhäuser	-	-	-
SHP mit Team-Teaching-Wert	1.449	-	1.280
LOG mit Team-Teaching-Wert	4.870**	-	3.947**
SHP mit Intentionswert	-	-	-
LOG mit Intentionswert	-	-	-
Nagelkerke-R2	.498	.527	.555
Korrekte Klassifikation (PCC)	52.2 % (30.3 %)	46.4 % (30.2 %)	50.7 % (31.7 %)

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Zur Forschungsfrage 2: Die Anzahl Schulhäuser wirkt sich bei allen drei Variablen positiv aus (*Einführung*: OR = 1.085; 95 % CI [1.019; 1.156], Wald $\chi^2(1) = 6.493$, $p = .011$; *Übung*: OR = 1.063; 95 % CI [1.006; 1.124], Wald $\chi^2(1) = 4.678$, $p = .031$; *Anwendung*: OR = 1.101; 95 % CI [1.040; 1.165], Wald $\chi^2(1) = 10.745$, $p = .001$), in dem Sinne, dass mit jedem weiteren Schulhaus die Wahrscheinlichkeit für höhere Häufigkeitswerte für suM im Klassenzimmer steigt – auch wenn dieser Anstieg äußerst gering ausfällt.

Der Einfluss des Team-Teachings bezüglich der Variablen „Einführung“ (OR = 1.406; 95 % CI [1.040; 1.904], Wald $\chi^2(1) = 4.892$, $p = .027$) und „Übung“ (OR = 1.372; 95 % CI [1.063; 1.770], Wald $\chi^2(1) = 5.894$, $p = .015$) ist schon etwas deutlicher: Je höher der Team-Teaching-Wert einer Person (egal welche Berufsgruppe), desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass suM im Klassenzimmer durchgeführt werden.

Zur Forschungsfrage 3: Der Team-Teaching-Wert beeinflusst die Wahrscheinlichkeitswerte der Berufsgruppe LOG im Kontext der „Einführung“ (OR = 4.870; 95 % CI [1.689; 14.041], Wald $\chi^2(1) = 8.580$, $p = .003$) und der „Anwendung“ (OR = 3.947; 95 % CI [1.522; 10.237], Wald $\chi^2(1) = 7.969$, $p = .005$) positiv (s. Abb. 9): Je höher der Team-Teaching-Wert der LOG, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass die Einführung und die Anwendung von sprachlichen Kompetenzen oft bis sehr oft unterrichtsintegriert durchgeführt wird.

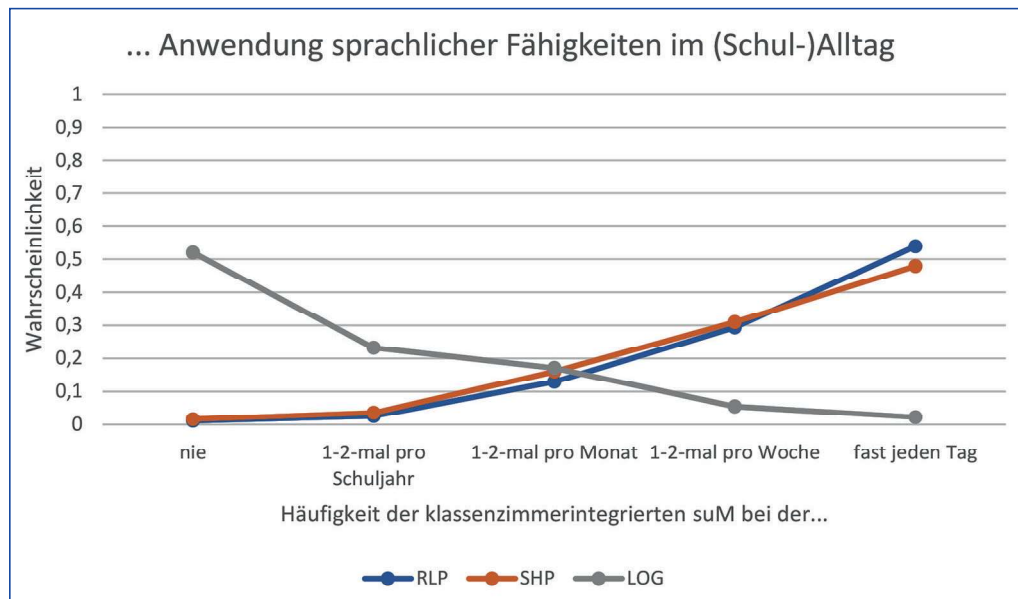


Abb. 8: modellierte Wahrscheinlichkeiten für die Häufigkeit suM im Klassenzimmer bei der Anwendung sprachlicher Fähigkeiten im (Schul-)Alltag

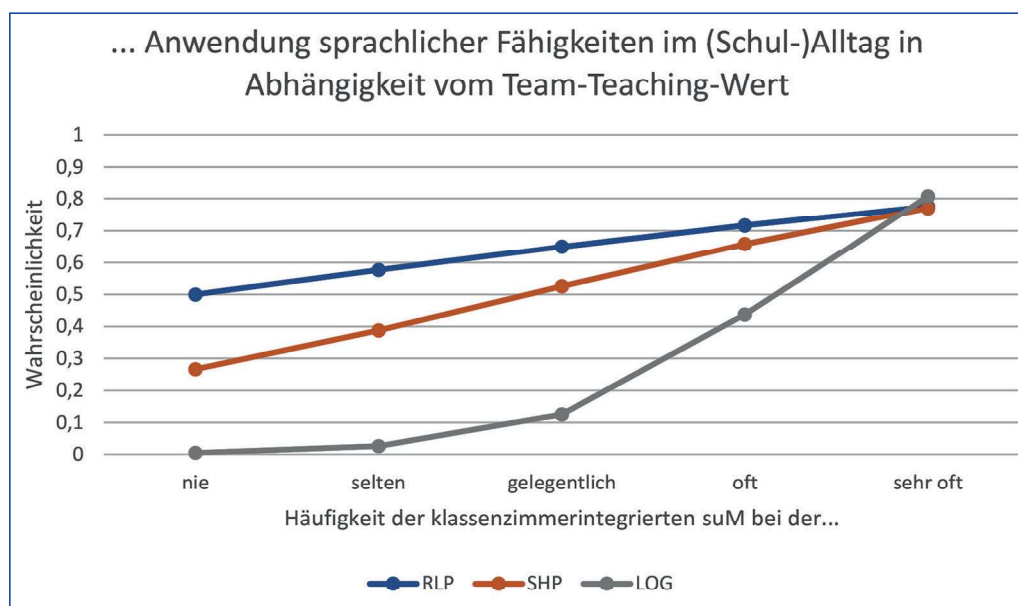


Abb. 9: modellierte Wahrscheinlichkeiten für die Häufigkeit suM im Klassenzimmer bei der Anwendung sprachlicher Fähigkeiten im (Schul-)Alltag in Interaktion mit dem Team-Teaching-Wert

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse liefern eindeutige Antworten auf die gestellten Fragen. So wird deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit für die LOG suM im Klassenzimmer durchzuführen, immer bedeutend kleiner ausfällt als bei der Referenzgruppe der RLP. Das heißt, dass LOG Sprachtherapie unabhängig vom Kontext mit großer Wahrscheinlichkeit selten bis nie in den Klassenzimmern durchführen. Auch die Gruppe der SHP fällt in den meisten Vergleichen mit verringerten Wahrscheinlichkeitswerten auf – lediglich in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie zur Übung und Anwendung von neuen Sprachfähigkeiten sind sie (statistisch gesehen) gleichermaßen stark in den Klassenzimmern aktiv wie RLP.

Da die erfolgreiche Umsetzung von suM im Klassenzimmer stark von der Kooperation der beteiligten Personen abhängt, wurden die zentralen Bedingungen der Zusammenarbeit berufsgruppenunabhängig analysiert. So wird der Einfluss der Anzahl Schulhäuser in einigen wenigen Fällen signifikant. Jedes weitere Schulhaus, für das eine Person zuständig ist, steht für eine Stei-

gerung der Wahrscheinlichkeit, dass diese Person häufiger suM im Klassenzimmer durchführt. Dies widerspricht der Erwartung, dass bei einer steigenden Anzahl Schulhäuser die Zusammenarbeit und damit auch die Umsetzung von suM im Klassenzimmer erschwert wird. Im Gegenteil: es scheint eher der Fall zu sein, dass die betroffenen Personen gezwungen sind, zumindest teilweise suM im Klassenzimmer umzusetzen, wenn sie an mehreren Orten arbeiten. Es bleibt aber fraglich, ob auch die Zusammenarbeit dadurch positiv beeinflusst wird oder sogar unter diesem Umstand leidet. Gemäß den Kommentaren der beteiligten RLP, SHP und LOG wird die räumliche Situation eher negativ erlebt (RLP: „So sehe ich die Logopädinnen kaum mehr“, SHP: „Leider sind wir räumlich nicht so nah beieinander“, LOG: „Situation meistens durch die räumliche Trennung erschwert“). Der individuelle Team-Teaching-Wert steht häufig für einen positiven Einfluss auf die Durchführungshäufigkeit von suM im Klassenzimmer. Dabei steht jede Einheit mehr auf der Team-Teaching-Skala für eine deutliche Erhöhung der Wahrscheinlichkeit für die häufigere Durchführung von suM im Klassenzimmer. Der Einfluss der Intentionen wird in keinem der untersuchten Kontexte signifikant.

Die verschiedenen Bedingungen beeinflussen die Berufsgruppen auf unterschiedliche Weise. Im Kontext der Sozialform „Einzelarbeit“ werden beide Berufsgruppen positiv von der Anzahl Schulhäuser beeinflusst – d. h., je mehr Schulhäuser SHP und LOG betreuen, desto wahrscheinlicher ist, dass auch die Sozialform „Einzelarbeit“ häufiger für suM im Klassenzimmer genutzt wird. Im Fachbereich Musik gilt das auch für SHP, aber nicht für LOG.

Der Einfluss der Intentionen, vermehrt unterrichtsintegriert arbeiten zu wollen, auf die Berufsgruppen wird selten deutlich und gestaltet sich unterschiedlich. Während hohe Intentionenwerte bei der Berufsgruppe LOG im Kontext der Sozialform „Partnerarbeit“ zu einer verringerten Wahrscheinlichkeit führt, suM im Klassenzimmer durchzuführen, wirkt sich ihr Einfluss in beiden Berufsgruppen in der Sozialform „Frontalunterricht“ deutlich positiv aus. Je stärker die Intention, vermehrt unterrichtsintegriert zu arbeiten, desto wahrscheinlicher wird es, dass auch der Frontalunterricht häufiger zur Umsetzung suM im Klassenzimmer genutzt wird.

Wiederholt macht sich der Einfluss des Team-Teaching-Werts in den Berufsgruppen bemerkbar – vor allem die LOG werden stark positiv beeinflusst. Je höher der Team-Teaching-Wert einer LOG, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass in vielen der untersuchten Kontexte suM im Klassenzimmer durchgeführt werden. Auch in der Berufsgruppe SHP steht der Team-Teaching-Wert für einen positiven Zusammenhang, wenn auch weniger deutlich und in weniger Kontexten.

An dieser Gegenüberstellung der Ergebnisse werden mehrere zentrale Erkenntnisse deutlich: Auch rund zehn Jahre nach der Untersuchung von Blechschmidt et al. (2013), den optimistischen Erwartungen von Reber (2012) und den progressiven Ideen von Kempe Preti (2010) sind LOG nach wie vor äußerst selten in den Klassenzimmern zu finden, unabhängig von der sprachlichen Auffälligkeit, vom Fach, von der Sozialform im Unterricht und der Erwerbsphase des Kindes – die bevorzugte Arbeitsweise für LOG ist nach wie vor die Einzeltherapie (89.5 % der Angaben) in einem separaten Arbeitszimmer (66.3 % der Angaben). Dies steht auch entgegen der Vorgabe des kantonalen Leitfadens, dass auch Logopädie „in der Regel unterrichtsintegriert“ durchgeführt werden soll (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019, S. 26).

Es sind vermutlich eher inhärente Eigenschaften der jeweiligen Berufsgruppen, die zu den dokumentierten Unterschieden in der Häufigkeit unterrichtsintegrierter suM führen. So gehört es zum beruflichen Selbstverständnis der Berufsgruppe LOG, nicht unterrichtsintegriert, sondern separativ zu arbeiten, wie in einigen Kommentaren deutlich wird: „Unterricht ist meiner Meinung nach nicht eine Aufgabe der Logopädin“, „Ich sehe mich als Logopädin eher als Therapeutin und nicht nur als Lehrperson“, „Ich sehe mich eher in einer therapeutischen Rolle als Logopädin und nicht in einer pädagogischen“ und „Ich bin keine Lehrerin und ich unterrichte nicht“. Auch der IBEM-Leitfaden sieht nicht vor, dass LOG im Team-Teaching arbeiten (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019, S. 37). Sallat und Siegmüller (2016, S. 249) empfehlen daher, im Kontext der Inklusion den Wechsel „von einer vornehmlich klinisch-einzelfallorientierten Sichtweise hin zu einer inklusiv-unterrichtskompatiblen Expertise“ zu vollziehen. Bei Kempe Preti (2010, 8f.) heißt es passender Weise: „Diesbezüglich gilt es isolierte Positionen zu verlassen, um mit spezifischer Fachkompetenz in Ergänzung zu anderen Professionen einen Beitrag zur integrativen Schulung zu leisten. Die vermehrte Abstimmung von sprachtherapeutischen Interventionen mit curricularen und sozialen Zielen wäre hierbei dienlich“.

An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass die unterrichtsintegrierte Arbeit die therapeutische Arbeit im Einzelsetting nicht ersetzen, sondern ergänzen soll: „Für den pädagogi-

schen Bereich sind ergänzend zur Therapie Maßnahmen der sprachlichen Prävention und Adaption sowie der Intervention umzusetzen, die [...] unterrichtsintegriert (Schule) implementiert werden sollten“ (Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie, 2022, S. 243). Je nach Situation und Erfordernissen ergeben sich unterschiedliche Vor- und Nachteile integrativer und separativer Arbeitsweisen – es ist vielmehr das „Wechselspiel der Settings“ (Braun, 2009, S. 17), das entwicklungsfördernd ist.

Ein solches Wechselspiel der Settings kann im Response-to-Intervention-Modell (RTI) verwirklicht werden. Mahlau (2018) hat die Wirksamkeit eines solchen RTI-Modells mit dem Fokus auf sprachauffällige Kinder nachweisen können. Hartmann et al. (2019) haben skizziert, wie dies im Schweizer Schulsystem aussehen könnte. Dieses bietet grundsätzlich gute Voraussetzungen, um ein solches RTI-Modell zu etablieren. So sind RLP, SHP und LOG gleichermaßen Teil des Schulsystems und haben z.T. sogar ihre Arbeitsorte im selben Schulhaus. Die Wege wären entsprechend kurz. Um intensive Zusammenarbeitsformen installieren zu können, ist u. a. ein Umdenken der beteiligten Fachkräfte notwendig: es müssen neue Aufgaben (u. a. Team-Teaching) im multiprofessionellen Team übernommen werden, die nicht ins klassische Aufgabenprofil gehören (Sallat & Siegmüller, 2016). Aber auch RLP müssen lernen, dass Autonomieparitätsmuster (Luder, 2021) zu überwinden und andere Personen nicht nur in ihren Unterricht hinein-, sondern sie auch entscheidend mitgestalten zu lassen. SHP werden intensiv im Bereich der Kooperation ausgebildet und können hier wertvolle Starthilfe bei der Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation leisten.

Diese Entwicklung geschieht immer zum Wohl des Kindes, die Qualität der Maßnahmen muss erhalten oder gar gesteigert werden. Auch das Wohl der beteiligten Fachpersonen muss gefördert werden. Wie aus den Kommentaren herauszulesen war, arbeiten viele der beteiligten Fachpersonen unter hohem Zeitdruck bzw. unter großem zeitlichem Aufwand (die SHP und LOG „haben viel zu wenig Kapazität“ (RLP), „fehlen mir oft die Zeit und die Ressourcen“ (SHP), „Zeit, um in der Klasse zu arbeiten, habe ich nicht“ (LOG)). Und das, obwohl den verschiedenen Fachpersonen gemäß dem kantonalen Leitfaden 232 Stunden der Jahresarbeitszeit bzw. 5.9 Stunden pro Schulwoche für die „Mitarbeit und Zusammenarbeit“ offiziell zur Verfügung stehen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2019, S. 29). Gemäß Widmer-Wolf (2018) ist die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit eine vielversprechende Lösung für diese Probleme. Neue Modelle der suM in inklusiven Settings können hier auch für Entlastung sorgen und bieten somit eine Chance für alle Beteiligten. Eine entsprechende Entwicklung wäre sehr zu begrüßen.

6 Limitationen

Die berichteten Ergebnisse müssen bewusst interpretiert werden. So sind ausschließlich Aussagen über die Quantität der suM möglich, nicht aber über die Qualität der Maßnahmen. Es ist klar, dass sich hinter den Begriffen sprachsensibler Unterricht, Sprachförderung und Sprachtherapie unterschiedlich spezifische Maßnahmen verbergen und die verantwortlichen Fachpersonen unterschiedlich stark im Bereich Sprache spezialisiert sind (Theisel, 2015). Ebenso vorsichtig muss man bei der Übertragung der Ergebnisse auf die vorherrschenden Bedingungen in Deutschland sein, da vor allem Schweizer SHP (als nicht auf Sprache spezialisierte Heilpädagog:innen) und Schweizer LOG (als Teil des pädagogisch-therapeutischen Schulteams) von ihren Pendanten in Deutschland zu unterscheiden sind.

Der Rücklauf der Fragebögen war vor allem bei den RLP und den SHP klein. Es wurde häufig zurückgemeldet, dass keine Kapazitäten für die Teilnahme an Studien vorhanden waren. Häufig wurde die Betreuung von aus der Ukraine geflüchteten Kindern und Jugendlichen bzw. der aktuell vorherrschende Fachkräftemangel in den Schulen als Gründe für die fehlenden Kapazitäten genannt. Dass der Rücklauf bei den LOG eher gut ist, liegt wahrscheinlich daran, dass diese persönlich kontaktiert wurden.

Die Stichprobe ist außerdem – basierend auf den Statistiken der Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2022) – nicht repräsentativ. So ist die angefallene Stichprobe z. B. weiblicher, arbeitet seltener in Vollzeit und deckt nicht alle Schulstufen gleichermaßen gut ab. Aus der Stichprobenbeschreibung geht außerdem hervor, dass sich die drei Berufsgruppen in vielen Variablen unterscheiden. Theoretisch sollten alle diese Variablen kontrolliert werden, um deren Einfluss ausschließen zu können. Das war hier angesichts der mit jeder weiteren Variable abnehmenden Testpower nicht umsetzbar. Auch wenn die Stichprobe nicht repräsentativ ist, können die gefundenen Unterschiede als grundsätzliche Verschiedenheit zwischen den Berufsgruppen betrachtet

werden, die noch einmal verdeutlichen, dass RLP, SHP und LOG unter sehr verschiedenen Bedingungen arbeiten. Positiv angemerkt werden kann, dass nicht nur motivierte und von der Thematik überzeugte Personen teilgenommen haben, sondern dass durchaus auch kritische Stimmen eingefangen werden konnten.

In den Analysen zu den verschiedenen Fachbereichen sind sehr viele „trifft nicht zu“-Antworten (anzukreuzen, falls das Fach in der jeweiligen Schulstufe nicht unterrichtet wird) zu verzeichnen, selbst bei den Unterrichtsfächern, die in allen Schulstufen unterrichtet werden und somit theoretisch auch von jeder befragten Person eingeschätzt werden könnten. Die Ergebnisse im entsprechenden Bereich müssen also mit Vorsicht betrachtet werden.

Und: Obwohl der Team-Teaching-Faktor immer wieder zu positiven Einflüssen in den Daten geführt hat, muss auch dies mit Vorsicht interpretiert werden: Sind Fachpersonen häufiger in den Klassenzimmern, weil sie in Teams arbeiten oder arbeiten sie häufiger in Teams, weil sie im Klassenzimmer sein wollen? Obwohl nicht geklärt werden kann, was Ursache und was Wirkung ist, scheint offensichtlich, dass multidisziplinäres Team-Teaching professionell entwickelt und gepflegt werden muss, da es sich hier um einen wesentlichen Teil der unterrichtsintegrierten Zusammenarbeit handelt.

Literatur

- Ajzen, I. (2019). *Behavioral Interventions Based on the Theory of Planned Behavior*. Abgerufen von <http://www.people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.intervention.pdf> [30.03.2023].
- Archibald, L. M. D. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-17.
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, A., Glück, C. W., Jonas, K., Mayer, A., Sallat, S. & Stitzinger, U. (2022). Kernkompetenzen für das Studium der Pädagogik im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation. *Praxis Sprache*, 67(4), 229–233.
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts*, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Abgerufen von <https://edudoc.ch/record/104205> [30.03.2023].
- 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.
- 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.
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2022). *Lehrpersonen und Kosten der öffentlichen Volksschulen 2021*. Abgerufen von <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/statistik-bildung-und-kultur/daten-publikationen/lehrpersonen-und-finanzen.html> [30.03.2023].
- Blechschildt, A., Besset, S., Läber, J., Reber, K. & Allemann, D. (2013). *Logopädie in Zeiten der Inklusion*. Vortrag an Schweizer Heilpädagogik-Kongress, Bern.
- Braun, W. (2009). Integrierte Sprachförderung: Abgrenzung, Umsetzung, Erfahrungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15(1), 15–23.
- 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.
- 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.
- Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie. (2022). *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Interdisziplinäre S3-Leitlinie*. Abgerufen von <https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/049-015> [03.04.2023].
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21*. Abgerufen von https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_Grundlagen.pdf [30.03.2023].
- Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen von Lehrkooperation. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt „Ganz In“*. Münster: Waxmann.
- Drossel, K. & Willems, A. S. (2014). Zum Zusammenhang von Formen der Lehrkooperation des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 129–154). Münster: 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.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2019). *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM). Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden* (4. Ausgabe). Abgerufen von <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen.html> [03.04.2023].
- Glück, C. W., Reber, K., Spreer, M. & Theisel, A. (2013). *Positionspapier. Kinder und Jugendliche mit Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation in inklusiven Bildungskontexten*, Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Abgerufen von https://www.dgs-ev.de/fileadmin/Standpunkte/dgs-Positionen_2013_Kinder_und_Jugendliche_mit_Foerderschwerpunkt_Sprache_und_Kommunikation_in_inklusive_Bildungskontexten.pdf [30.03.2023].
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.

- 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.
- Gröhlich, 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). Münster: Waxmann.
- 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.
- Hartmann, E., Till, C. & Winkes, J. (2019). Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen in der Regelschule. Gelingensbedingungen für erfolgreiche (Sprach-)Förderung und Kooperation zwischen beteiligten Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25(2), 46–52.
- 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.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.
- 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.
- Kauschke, C., Lücke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., Männel, C. et al. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen – eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31(1), 2–20.
- Kempe Preti, S. (2010). Logopädisches Angebot an integrativen Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(7-8), 6–12.
- Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 799–808). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krosnick, J. A. & Presser, S. (2010). Question and Questionnaire Design. In P. V. Marsden & J. D. Wright (Hrsg.), *Handbook of survey research* (S. 263–312). Bingley, UK: Emerald.
- Luder, S. (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, Freiburg/CH.
- Lüdtke, U. (2017). Inklusion als multiprofessionelle Aufgabenstellung der ‚Unterrichtsintegrierten Sprachtherapie und Logopädie‘ – Herausforderungen und Ressourcen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 2: Interdisziplinäre Grundlagen* (S. 208–222). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Mahlau, K. (2016). *Zur Förderung von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen nach dem Response-to-Intervention-Ansatz. Kontrollgruppenstudie zur sprachlichen, schulleistungsbezogenen und sozial-emotionalen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings*. Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Mahlau, K. (2018). *Kinder mit Sprachauffälligkeiten. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mahlau, K. & Herse, S. (2017). *Sprechen, Spielen, Spaß – sprachauffällige Kinder in der Grundschule fördern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pershey, M. G. & Rapking, C. I. (2003). A Survey of Collaborative Speech-Language Service Delivery Under Large Case-load 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.
- Prüfer, P. & Rexroth, M. (2005). *Kognitive Interviews, Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA- GESIS-How-to: 15*. Abgerufen von <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/20147> [30.03.2023]
- Pukas, D. (2008). *Lernmanagement. Einführung in Lern- und Arbeitstechniken* (3., aktualisierte Aufl.). Rinteln: Merkur-Verlag.
- Reber, K. (2012). Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in inklusiven Settings. Perspektiven der Vernetzung zwischen Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Regelschule. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 20(4), 264–275.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2011). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rohrback, C. (2009). Logistische und Ordinale Regression. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 267–282). Wiesbaden: Gabler.
- Sallat, S. & Siegmüller, J. (2016). Interdisziplinäre Kooperation zwischen Institutionen und Professionen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 1: Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen* (S. 247–265). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Stommel, S., Hildebrandt, E., Senn, P. & Widmer, R. (2014). Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. *Schulpädagogik heute*, 5(10), 1–15.
- Strand, S., Cadwallader, S. & Firth, D. (2011). *Using Statistical Regression Methods in Education Research*. Abgerufen von <https://www.restore.ac.uk/srme/www/fac/soc/wie/research-new/srme/index.html> [31.03.2023]
- Theisel, A. K. (2015). Unterrichten Sprachheilpädagogen anders? Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förder-schullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 320–340.
- Throneburg, R., Calvert, L. K., Sturm, J. J., Paramboukas, A. A. & Paul, P. J. (2000). *A Comparison of Service Delivery Models: Effects on Curricular Vocabulary Skills in the School Setting, Faculty Research and Creative Activity*. Abgerufen von https://thekeep.eiu.edu/commdis_fac/5/
- Urban, D. & Mayerl, J. (2011). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogt, F., Kunz Heim, D., Baez, C., Safi, N. & Zumwald, B. (2022). Kooperation in Klassenteams: Qualität und Wirkungen aus der Sicht von Klassenlehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(2), 213–229.
- White, J. L. (2013). Logistic Regression Model Effectiveness: Proportional Chance Criteria and Proportional Reduction in Error. *Journal of Contemporary Research in Education*, 2(1), 4–10.
- Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–313). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Woerfel, T. & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Abgerufen von <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/> [14.10.2023]

Zu den Autor:innen

Christoph Till ist Bereichsleiter für die Fachwissenschaften und Dozent für Sprachheilpädagogik am Institut für Heilpädagogik der PHBern. Seine Forschungsinteressen liegen im Spracherwerb mehrsprachiger Kinder sowie bei der multiprofessionellen Zusammenarbeit von Regellehrpersonen, schulischen Heilpädagog:innen und Logopäd:innen.

Jasmin Kolb ist Hilfsassistentin am Institut für Forschung und Entwicklung an der PHBern und studiert an der Universität Freiburg/CH. Ihre Fachinteressen sind die pädagogische Psychologie sowie die inklusive Schulentwicklung, vor allem in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und anderen Fachkräften.

Korrespondenzadresse

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