

Erhard Fischer, Holger Preiß, Juliane Quandt

Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!?



Studien zur Zusammenarbeit
zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen
und Lehrkräften für Sonderpädagogik



ATHENA

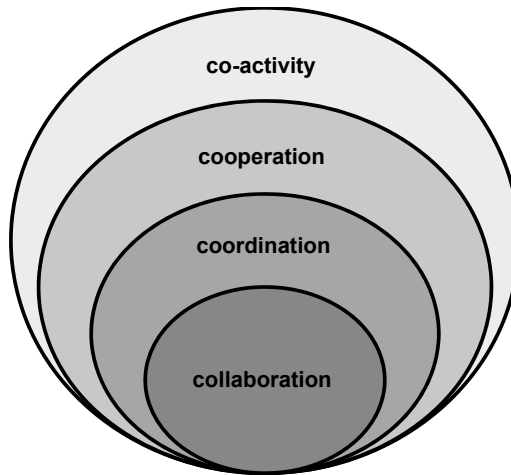


Abb. 3: Darstellung der vier Ebenen von Kooperation

Der idealistisch überhöhte Begriff einer Kollaboration wird so leicht aber nicht erreicht, und die Forschungsergebnisse dazu sind nicht eindeutig.

»Die Untersuchung der Kooperationsbeziehungen in schulischen Beratungsprozessen führt zu widersprüchlichen Ergebnissen, denn in der Fülle an Studien zur School Consultation lassen sich zahlreiche Indikatoren finden, mit denen die Vorstellung der kollaborativen Ausformung von Kooperationsbeziehungen ... erheblich in Frage gestellt wird; zugleich liegen aber auch gegenteilige Ergebnisse vor.« (Willmann 2009b, 476).

Villa, Thousand und Nevin (2007) beschreiben unter dem Begriff »Co-Teaching« die Art und Intensität der Zusammenarbeit folgendermaßen:

- *Unterstützendes Lehren* findet dann statt, wenn eine Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen die führende Rolle (für die Klassengemeinschaft) einnimmt, während die andere Lehrkraft zur gleichen Zeit eher einzelne Schüler unterstützt.
- *Paralleles Lehren* findet statt, wenn beide Lehrpersonen im selben Klassenraum mit verschiedenen Gruppen arbeiten.
- *Komplementäres Lernen* findet statt, wenn die durch eine Lehrkraft vermittelten Bildungsinhalte (der Stoff) durch die andere Person erweitert oder vertieft werden, beispielsweise durch Unterstützung beim selbstständigen Aufschreiben.
- Beim *Lehren im Team* sind alle Aufgabenstellungen (bezüglich Planung, Durchführung, individualisierte Anpassungen an Förderbedarfe oder Lernkontrolle) zwischen den Akteuren gleich verteilt (Villa/Thousand/Nevin 2007, 422).

Dabei wird die Bezeichnung Co-Teaching in der englischsprachigen Literatur in der Regel bei einem Zwei-Lehrersystem verwendet, wenn also ein Lehrer allgemeiner Schulen als Klassenlehrer mit einer Lehrkraft für Sonderpädagogik zusammenarbeitet und der Unterricht überwiegend gemeinsam geplant und verantwortet wird.

Mit der Bezeichnung Teamteaching wird häufig auf eine enge und funktionierende Kooperation eines Teams von zwei Lehrpersonen im gemeinsamen Unterricht verwiesen, nicht selten werden die Begriffe aber auch synonym verwendet.

Für die gelingende Umsetzung des Konzeptes des Co-Teachings sollten wiederum einige grundlegende Voraussetzungen bzw. Schlüsselemente vorliegen:

- ein zentrales Ziel der gemeinsamen Arbeit muss vereinbart und transparent sein (*Zielsetzung*)
- allen muss bewusst sein, dass jeder der beteiligten Akteure besondere und erforderliche Kompetenzen besitzt (*Wertesystem*)
- die beiden Beteiligten nehmen abwechselnd die Rollen des Experten ein (*gleichwertige, verschiedenartige Rollen*)
- Leitung und Verantwortung wird als gemeinsame bzw. geteilte Aufgabe (wechselseitig) organisiert (*Kooperative Leitung*)
- die Kooperation vollzieht sich als interaktiver Prozess in gemeinsamer Verantwortung (*Kooperativer Prozess*) (vgl. Villa/Thousand/Nevin 2007, 420; Villa/Thousand/Nevin 2005).

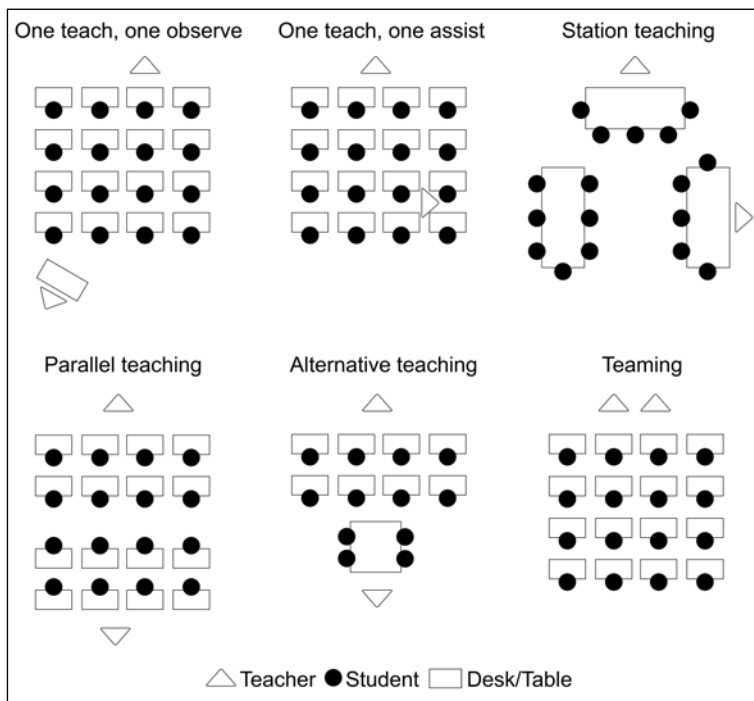


Abb. 4: Ansätze des Ko-Unterrichts nach Friend und Bursuck (2005, 88)

Ein anderer Ansatz geht auf Friend und Bursuck (2005) zurück. Er unterscheidet sechs Formen des Unterrichtens mit unterschiedlicher Rollenverteilung, verschiedenen Aufgaben bzw. Aktivitäten und den Adressaten derselben. (Abb. 4)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in der Literatur (vgl. Wocken 1988; Lütje-Klose/Willenbring 1999; Werning u. a. 2001; Lindmeier/Beyer 2011) immer wieder auf ein multifaktorielles Bedingungsgefüge verwiesen wird, welches in der Praxis zu Kooperationsproblemen in Unterrichtsteams führen kann und vor allem dann kritisch wird, wenn es zu einer Häufung von Schwierigkeiten kommt. Hier sind vor allem folgende vier Bereiche von Bedeutung: Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsprobleme. Für die B!S-Teilstudie und den Schwerpunkt auf die Beziehung zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik wurde das Verhältnis folgendermaßen skizziert.

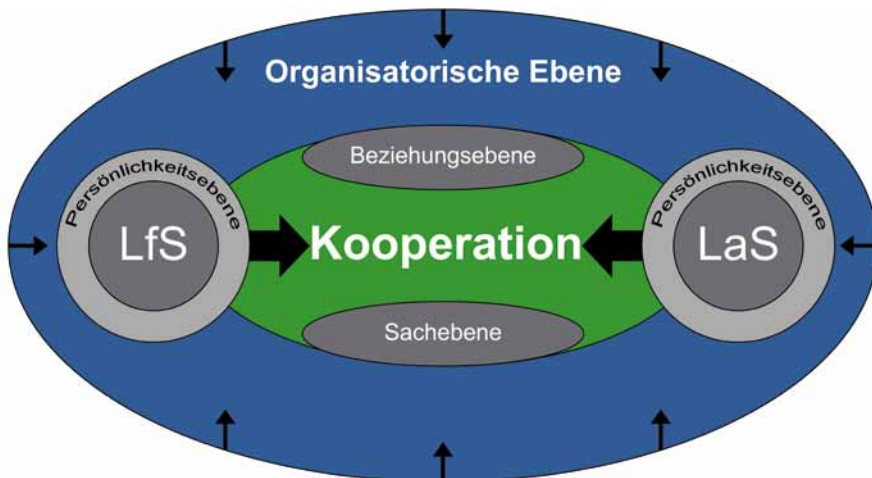


Abb. 5: Ebenen der Kooperation

2 Stand der Forschung

2.1 Kooperation im Rahmen unterschiedlich inklusiv ausgerichteter Organisationformen

Bei einer Kooperation zwischen Lehrkräften ist zu beachten, dass diese in ganz unterschiedlichen Organisationsformen stattfinden kann. Einerseits innerhalb der verschiedenen Schulformen (wie Förderschulen, Grundschulen, Mittelschulen, Realschulen u. a.), und dort wiederum in unterschiedlich (intensiv) ausgerichteten inklusiven Settings (von einer kooperativen Form, wenn ausgelagerte Klassen von Förderschulen in Gebäuden allgemeiner Schulen, mehr oder minder intensiv und häufig zusammenarbeiten, bis hin zu einer »vollen« inklusiven Beschulung, wenn dort neben Schülern mit Förderbedarf auch Schüler der allgemeinen Schule sind und immer im Klassenverband gemeinsam unterrichtet werden).

Im Freistaat Bayern kam es bereits vor Jahren zu einer »Pluralisierung sonderpädagogischer Förderkonzepte und Förderorte« (Heimlich 1996, 49), und zu einer zeitlich partiellen bzw. stundenweise gemeinsamen Unterrichtung, die auch im Rahmen eines Schulversuchs in den Jahren 1994 bis 1997 (vgl. Eberhardt 1997) untersucht und dokumentiert wurde.

Mit Änderung des BayEUG im Jahre 2003 wurde die sonderpädagogische Förderung »im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgabe aller Schulen«, unterstützt durch die »Mobilen Sonderpädagogischen Dienste« (vgl. Art. 2). Diese

»diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch« (Art. 21).

Daraus war allerdings ein gemeinsamer Unterricht für alle Schüler nicht abzuleiten, weil dieser gebunden war an den Passus einer »aktiven Teilnahme«, die laut Gesetz erst dann gegeben war, wenn der Schüler

»dort, gegebenenfalls unterstützt durch Maßnahmen des Art. 21 Abs. 3, überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet werden, den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen und dabei schulische Fortschritte erzielen kann sowie gemeinschaftsfähig ist.« (Art. 41)

Hinzu kam, dass die Versorgung mit MSD-Stunden, in Abhängigkeit vom Förderbedarf des Schülers und den von den Regierungen zugeteilten personellen Ressourcen, begrenzt war (vgl. Goschler 2014).

Mit Druck durch die Umsetzung der ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention wurden in den folgenden Jahren dann weitere Anstrengungen und Reformen unternommen. Bereits 2009 kam es zu einer Verschiebung vom »Bayerischen Weg der Integration durch Kooperation« zum »Bayerischen Weg der Inklusion durch Ko-