

Beiträge für die Praxis – Nr. 2

Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit

in integrativen Schulmodellen

Beat Thommen
Brigitte Anliker
Meike Lietz

PHBern

Institut Vorschulstufe und Primarstufe

Institut Sekundarstufe I

Institut Sekundarstufe II

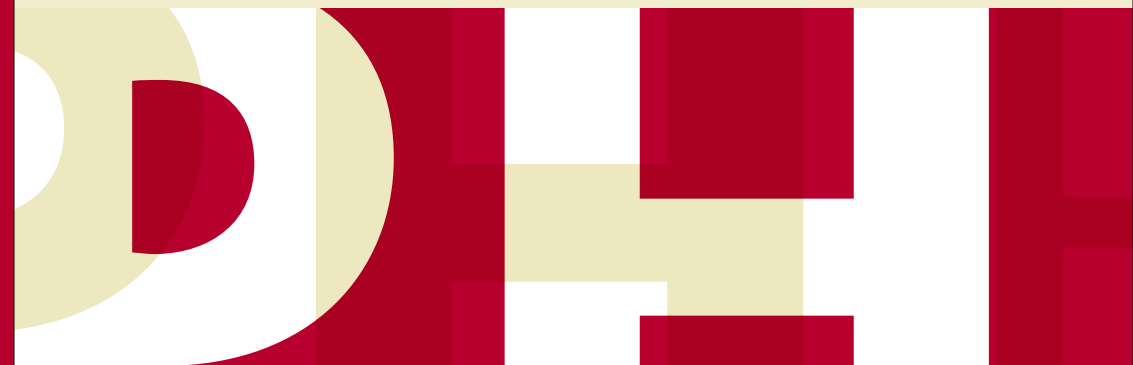
Institut für Heilpädagogik

Institut für Weiterbildung

Institut für Bildungsmedien

Zentrum für Bildungsinformatik

Zentrum für Forschung und Entwicklung



Vorwort

Die Integrationsdebatte wird seit Jahrzehnten intensiv geführt. Zunehmend wird die Integrationsmit der Qualitätsdiskussion gekoppelt und Integration wird mehr und mehr zum Schlüsselwort für fortschrittliche Konzeptionen im Bildungsbereich. «Integration als Schulentwicklung» heisst eine der Devisen. Die schulische Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten ist dabei auch eng verknüpft mit der Forderung nach mehr unterrichtsbezogener Zusammenarbeit zwischen schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen. Das besondere Interesse in der Praxis gilt dabei den Formen der Zusammenarbeit und der Klärung der Rollen und Aufgaben der Heilpädagoginnen/Heilpädagogen.

Die vorliegende Broschüre soll dazu einen Beitrag leisten. Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten unterrichtsbezogener Zusammenarbeit werden aufgezeigt. Zudem werden Kriterien beschrieben, die zu beachten sind, wenn die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zu einer Erhöhung der Unterrichtsqualität beitragen soll.

Neben theoretischen Bezügen werden Erfahrungen und Erkenntnisse einbezogen, die im Projekt «Förderung von Kindern mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten im gemeinsam verantworteten Unterricht von ambulant tätigen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen» gewonnen wurden. Das Projekt wurde am Institut für Heilpädagogik der PHBern von September 2005 bis Dezember 2007 durchgeführt.

«Eine wirklich umgesetzte Integration aller Kinder,
muss sich letztlich darin zeigen,
dass von Integration nicht mehr gesprochen wird,
weil sie selbstverständlich geworden ist.»

(Feuser, 1989)

Inhaltsverzeichnis

1	Integration und ambulante heilpädagogische Unterstützung	1
1.1	Integrative Entwicklungen im Kanton Bern	2
2	Das Projekt	4
2.1	Fragestellungen	4
2.2	Zielsetzungen	5
2.3	Teilnehmende	5
2.4	Vorgehen/Methoden	5
2.5	Definition der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit	5
2.6	Bedeutung für die Schule	5
3	Wichtige Aspekte der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit	7
3.1	Arbeitssituation, institutionelle Rahmenbedingungen	7
3.2	Systemische Perspektive bei der Problemdefinition und der Einigung über Ziele	8
3.3	Aufgaben und Rollen müssen gefunden werden	9
3.4	Didaktische Konzepte im Unterricht	11
3.5	Wirkung der Zusammenarbeit ist ein wichtiger Faktor	12
4	Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Projekt	14
4.1	Arbeitssituation/institutionelle Rahmenbedingungen	14
4.2	Problemstellung, Ziele – klare Richtlinien sind wichtig!	15
4.3	Aufgaben und Rollen	16
4.4	Unterricht	17
4.5	Wirkung	18
4.6	Anregungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung	19
5	Fazit und Ausblick	20
6	Informationen	22
7	Literatur	23

1 Integration und ambulante heilpädagogische Unterstützung

Mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen und unter verschiedenen Bezeichnungen wurden in den vergangenen 30 Jahren in allen Deutschschweizer Kantonen ambulante heilpädagogische Angebote eingeführt. Die meisten Angebote sind so konzipiert, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten in Regelklassen unterrichtet und zusätzlich zum Regelunterricht durch heilpädagogische Förderlehrkräfte unterstützt werden.

Wie die Anstellungsbedingungen der ambulanten Heilpädagoginnen/Heilpädagogen, Konzepte von Ambulatorien und Schulen wie auch Einblicke in die konkrete Arbeit von Heilpädagoginnen/Heilpädagogen zeigen, erfolgt die ambulante heilpädagogische Unterstützung häufig über die stundenweise Förderung einzelner Kinder ausserhalb des Unterrichts. Meist wird mittels individuumsbezogener Diagnostik abgeklärt, ob für ein Kind heilpädagogischer Förderbedarf besteht. Bei einem positiven Befund werden die entsprechenden personellen und materiellen Unterstützungsmassnahmen festgelegt und das Kind wird seinen besonderen Bedürfnissen entsprechend gefördert. Die Wirksamkeit in Bezug auf den Lernfortschritt bei einer solchen ambulanten Förderung wurde in einer Studie von Bless (2002) nachgewiesen – allerdings muss dieses Resultat mit Vorsicht zur Kenntnis genommen werden. Denn eine grosse Schwierigkeit scheint zu sein, die «richtigen» Kinder zuverlässig zu identifizieren, d. h. diejenigen Kinder, welche auch tatsächlich Lernschwächen aufweisen. Diese Zuweisungsunsicherheit ist einer der Gründe, weshalb die individuumsbezogene heilpädagogische Unterstützung immer wieder infrage gestellt wird. Aus folgenden weiteren Gründen muss diese Art der Unterstützung kritisch hinterfragt werden: Die individuumsbezogene Förderung, in der stundenweise mit einzelnen Kindern ausserhalb des regulären Klassenunterrichts gearbeitet wird, ist eine neue Form einer äusseren Differenzierung. Schülerinnen/Schüler werden ausgeschlossen – zumindest zeitweise. Anstatt dass die Schule gegenüber Kindern mit Schwierigkeiten und Behinderungen toleranter und tragfähiger wird – was mit der Idee der Integration klar beabsichtigt ist –, etikettiert sie weiterhin die Schülerinnen/Schüler. Schweizweit steigt die Anzahl Kinder, welche durch spezielle Zusatzmassnahmen wie ambulante Heilpädagogik für Lernschwache, Logopädie für Kinder mit Schreib- und Sprechstörungen, Deutsch für Fremdsprachige usw. gefördert werden, ständig. Auch Zahlen aus dem Kanton Bern weisen in diese Richtung (Reber 2000). Wird die Integration lern- und leistungsschwacher Kinder in dieser Art und Weise umgesetzt, verringert sich die Bandbreite dessen was als «normal» empfunden wird. Zudem verändert sich bei einer Integration, die nach dem Muster einer einseitigen Veränderbarkeit des Kindes verläuft, im System Unterricht und Schule wenig.

Massnahmen, welche nicht nur am Kind ansetzen, sondern auch das «System Unterricht» tangieren, sind in Bezug auf die genannten kritischen Einwände zur aktuellen heilpädagogischen Versorgung konsequent, längerfristig sinnvoller und der Idee der Integration angemessener. Nur über Massnahmen, welche innerhalb des Regelklassenunterrichts realisiert werden, können die nachfolgend benannten zentralen Ziele einer integrationsfähigen Schule verwirklicht werden:

In sozial und leistungsmässig heterogenen Klassen sollen möglichst optimale Lernbedingungen für alle Kinder geschaffen werden. Gleichzeitig soll Stigmatisierung vermieden und der soziale Austausch unter den Kindern gefördert werden.

Rückt man die Entwicklung eines integrationsfördernden Unterrichts ins Zentrum, ergeben sich veränderte Ansprüche an die Tätigkeit schulischer Heilpädagoginnen/Heilpädagogen. Ihnen fällt gemeinsam mit den Regellehrpersonen die anspruchsvolle Aufgabe zu, einen Unterricht zu gestalten, welcher verspricht, die genannten Ziele der Integration langfristig umzusetzen. Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen wird damit zu einem Kernpunkt bei der Umsetzung der Integrationsidee. Mit der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit ist der Gedanke eines Wissenstransfers verbunden. Regellehrpersonen und schulische Heilpädagoginnen/schulische Heilpädagogen bekommen die Chance, sich «on the job» Kompetenzen integrativen Unterrichtens anzueignen. Aus den genannten Gründen kann davon ausgegangen werden, dass eine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen sowohl für die Kinder, die gesamte Klasse wie auch für die Regellehrpersonen längerfristig mehr Unterstützung und Entlastung bietet als eine stundenweise Unterstützung einzelner Kinder.

1.1 Integrative Entwicklungen im Kanton Bern

Aktuell findet im Kanton Bern in Bezug auf die integrativen Bestrebungen ein Wechsel statt. Bereits 1992 wurde der so genannte «Integrationsartikel» (Artikel 17) ins neue Volksschulgesetz (VSG) aufgenommen und 2001 revidiert. In der revidierten Fassung heisst es in Absatz 1 und 2:

«¹Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen oder kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlicher Begabung soll in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden.»

«²Bildungsziele werden soweit nötig durch besondere Massnahmen wie Spezialunterricht, besondere Förderung oder Schulung in besonderen Klassen, die grundsätzlich in Schulen mit Regelklassen zu integrieren sind, angestrebt.»

Näheres zu Artikel 17 wird in der Verordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (BMV) geregelt. Die durch den Regierungsrat des Kantons Bern verfasste Verordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule, welche am 1. Januar 2008 in Kraft getreten ist, regelt unter dem Titel Spezialunterricht, wie die künftige Arbeit ambulant tätiger Heilpädagoginnen/Heilpädagogen aussehen soll. Neu wird nicht mehr von ambulanter Heilpädagogik gesprochen, sondern von integrativer Förderung.

Im Folgenden werden einige Vorgaben aus der BMV aufgeführt und kommentiert: Eine Änderung zur aktuellen Situation besteht darin, dass die finanziellen Mittel für die besonderen Massnahmen für ganze Gemeinden gesprochen werden (BMV, Art. 14) und die Mittelverteilung somit nicht mehr an das einzelne Kind mit einer abgeklärten «Schwäche» gebunden ist. In der Verordnung wird ebenfalls dafür plädiert, den Spezialunterricht in der Regel innerhalb der Klasse oder in Gruppen durchzuführen (BMV, Art. 7). «Der Spezialunterricht ergänzt den ordentlichen Unterricht, wird mit ihm koordiniert und erfolgt in enger Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften» (BMV, Art. 6). Kooperative Lehr- und Lernformen, bei denen – wenn immer möglich – zwei Lehrkräfte (aus Heil- und Regelpädagogik) den Unterricht planen, durchführen und evaluieren, werden ausdrücklich gewünscht (BMV, Art. 2).

Einige der genannten Schwierigkeiten, die mit der kindbezogenen pädagogisch-therapeutischen Arbeit einhergehen, wurden von den Bildungsverantwortlichen erkannt. Mit der Verordnung wurden zentrale Forderungen aufgegriffen, die von Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern, aber zunehmend auch von Praktikerinnen/Praktikern breite Unterstützung erhalten. Es gilt nun, diese Forderungen in der Praxis umzusetzen.

2 Das Projekt

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt «Förderung von Kindern mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten im gemeinsam verantworteten Unterricht von ambulant tätigen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen» wurde im Rahmen des Forschungsprogramms der PHBern am Institut für Heilpädagogik durchgeführt. Das Projekt wurde als Projekt mit ähnlicher Gewichtung von Forschungs- und Entwicklungsanteilen situiert. Eine Gruppe von ambulant tätigen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen wurde angeregt, unterrichtsbezogene Zusammenarbeit umzusetzen bzw. diese Form der Zusammenarbeit auszubauen. In den Klassen waren Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten integriert, nicht aber Kinder mit schwerwiegenden Behinderungen im Sinne der IV. Die durch uns in Gang gesetzten Prozesse bei den einzelnen Teams (Team: Regellehrperson und Heilpädagogin/Heilpädagoge) wurden beschrieben, analysiert und bewertet. Dabei galt das Hauptinteresse den Rahmenbedingungen resp. der Arbeitssituation der Heilpädagoginnen/Heilpädagogen; den selbst definierten Anliegen und Zielsetzungen der teilnehmenden Teams; den übernommenen Rollen und Aufgaben der Heilpädagoginnen/Heilpädagogen; dem realisierten Unterricht; der von den Teilnehmenden beschriebenen Wirkung der Zusammenarbeit auf die Entwicklung von Unterricht in leistungsheterogenen Klassen.

2.1 Fragestellungen

Die Hauptfragestellungen des Projektes lauteten:

- Unter welchen institutionellen Rahmenbedingungen setzen die Teams die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit um?
- Von welchen Problemstellungen, Anliegen und Zielen gehen die einzelnen Teams bei ihrer Zusammenarbeit aus?
- Wie gestalten sich die Rollen und Aufgaben der beiden beteiligten Lehrpersonen, v. a. diejenigen der Heilpädagoginnen/Heilpädagogen?
- Welche Merkmale integrativ-differenzierenden Unterrichts setzen die Teams in ihrer Zusammenarbeit um?
- Wie wirkt sich die Zusammenarbeit auf das methodisch-didaktische Repertoire der Regellehrperson aus?

2.2 Zielsetzungen

Es sollen konkrete Beispiele beschrieben und ein Modell entwickelt werden, wie unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen im Schulalltag umgesetzt werden kann.

2.3 Teilnehmende

Elf Teams aus dem Kanton Bern haben am Projekt teilgenommen.
Die Teams haben die Zusammenarbeit in Klassen der Unter- und Mittelstufe realisiert.

2.4 Vorgehen/Methoden

Die Abläufe der Zusammenarbeit wurden mittels Interviews, Protokollen und Videoaufzeichnungen dokumentiert und anschliessend ausgewertet. Die Ergebnisse dieser systematischen Erfassung und Auswertung sind elf Einzelfallanalysen sowie qualitativ vergleichende Analysen.

2.5 Definition der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit

Die Verfassenden sprechen von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit, wenn folgende Kriterien erfüllt sind:

- Die Regellehrperson und die Heilpädagogin/der Heilpädagoge streben gemeinsam die Entwicklung eines integrativen Unterrichts an.
- Die Regellehrperson und die Heilpädagogin/der Heilpädagoge planen, gestalten und evaluieren den Unterricht so, dass die individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen sowie die Schaffung von gemeinsamen Lernsituationen für alle Kinder im Zentrum stehen.
- Die Heilpädagogin/der Heilpädagoge ist mitverantwortlich für den Unterricht, d. h., sie/er unterrichtet während gewisser Lektionen gemeinsam mit der Regellehrperson.
- Die Heilpädagogin/der Heilpädagoge bringt ihre/seine Kompetenz so ein, dass die Zusammenarbeit zu langfristigen und bleibenden integrationsfördernden Veränderungen im Unterricht führt.

2.6 Bedeutung für die Schule

Die aufgezeigten Erfahrungen gemeinsam verantworteten Unterrichts sollen die aktuellen Diskussionen um die heilpädagogische Versorgung anregen und bereichern. Aufgrund der Erfahrungen aus dem Projekt können konkrete Wege und Bedingungen aufgezeigt werden, wie

durch unterrichtsbezogene Zusammenarbeit ein wertvoller Beitrag für eine integrationsfähige Schule geleistet werden kann. Dies kann gegebenenfalls dazu führen, in Zukunft Veränderungen in der ambulanten heilpädagogischen Versorgung vorzunehmen, was sich etwa in veränderten Anstellungsprofilen ambulant tätiger Heilpädagoginnen/Heilpädagogen auswirken könnte.

3 Wichtige Aspekte der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit

Fünf theoretisch begründete Bereiche, denen beim Gelingen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit eine zentrale Bedeutung zukommt, werden nachfolgend beschrieben. Zu jedem Bereich werden anschliessend Idealkriterien formuliert. Diese waren für die Auswertungen der Zusammenarbeit der Projektteams richtungsweisend.

3.1 Arbeitssituation, institutionelle Rahmenbedingungen

Ein augenfälliges strukturelles Merkmal von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit ist die Tatsache, dass sie sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Um unterrichtsbezogene Zusammenarbeit erfolgreich realisieren zu können, ist eine intensive Kommunikation notwendig. Dies ergibt sich insbesondere aus der Aufgabenstellung der gemeinsamen Vorbereitung und Evaluation des Unterrichts. Wenn unterrichtsbezogene Zusammenarbeit und Integration nicht vom persönlichen Engagement einzelner Lehrpersonen bzw. Heilpädagoginnen/Heilpädagogen abhängig gemacht werden soll, müssen Zeitgefässe für Absprachen und die gemeinsame Unterrichtsplanung geschaffen werden. Praktische Erfahrungsberichte sowie Integrationskonzepte weisen bezüglich Zeitvorgaben in eine ähnliche Richtung. Mindestens vier bis sechs Wochenstunden müssen für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen einer Regellehrperson und einer schulischen Heilpädagogin/einem schulischen Heilpädagogen eingeplant werden (vgl. z. B. Netzwerk integrative Schulungsformen 2007).

Wenn die Zusammenarbeit zwischen heilpädagogischen Lehrpersonen und Regellehrkräften planvoll gestaltet werden soll, muss zudem ein gemeinsames pädagogisches/integratives Konzept entwickelt werden, welches auch den Eltern kommuniziert wird. Erfahrungen zeigen, dass sich weitreichende integrative Schulentwicklungsprozesse immer dann ergeben, wenn die Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Heilpädagoginnen/Heilpädagogen in Schulkonzepten verankert wird, die von allen Lehrpersonen sowie von Behörden mitgetragen werden. Verbindliche Konzepte, in denen klare Richtlinien zur Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen festgehalten sind, scheinen aber noch kaum vorhanden zu sein.

Ungünstige Rahmenbedingungen und oft fehlende Integrationskonzepte bergen die Gefahr, dass die heilpädagogische Versorgung weiterhin vorwiegend in Form der individuellen Unterstützung einzelner Kinder realisiert wird.

Idealkriterien

Anstellung

Für 100 Lernende steht ein Lektionenpool von 120 % schulische Heilpädagogik zur Verfügung. Dies entspricht etwa vier bis fünf Klassen, welche durch eine schulische Heilpädagogin/einen schulischen Heilpädagogen betreut werden. Drei Lektionen Zusammenarbeit sind für jede Klasse verbindlich (jede Klasse ist heterogen!). Die übrigen Lektionen werden je nach Klassenzusammensetzung und aktueller Problemstellung flexibel auf die vier bis fünf Klassen aufgeteilt.

Zeit

Mindestens eine Lektion pro Woche steht für ein Team (Heilpädagogin/Heilpädagoge und Regellehrperson) für Absprachen und Planung zur Verfügung.

Konzept

Jede Schule verfügt über ein Konzept, in dem die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen schulischen Heilpädagoginnen/schulischen Heilpädagogen und Regellehrpersonen verankert ist. Alle Lehrerinnen/Lehrer und die Schulbehörden kennen das Konzept, tragen es mit und setzen es um. Die Qualität wird regelmässig überprüft.

Information der Eltern

Die Eltern sind über die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen schulischen Heilpädagoginnen/schulischen Heilpädagogen und Regellehrpersonen und deren Zielsetzungen informiert.

3.2 Systemische Perspektive bei der Problemdefinition und der Einigung über Ziele

Zu Beginn einer Zusammenarbeit sollen sich die gemeinsam arbeitenden Lehrpersonen über ihre Anliegen und Ziele einig werden. Die Formulierung der Problemstellungen und der Ziele zu Beginn der Zusammenarbeit ist häufig für den weiteren Verlauf der gemeinsamen Problemlösung entscheidend. Es können grundsätzlich zwei verschiedene Möglichkeiten unterschieden werden, «Lern- und Leistungsschwächen» zu betrachten und anzugehen: Aus einer individuumszentrierten Sichtweise ist das Problem beim Kind, in seinen Kompetenzen und Fähigkeiten zu beheben und durch spezielle Fördermassnahmen bei diesem Kind anzugehen. Dem gegenüber steht eine systemische Sichtweise von schulischen Problemen. Hier wird davon ausgegangen, dass sich individuell äussernde Probleme der Schülerinnen/Schüler wie auch der Lehrpersonen nicht losgelöst von interaktionellen Lehr-Lern-Prozessen betrachten lassen. Die heilpädagogische Lehrperson hat

nicht mehr den Auftrag, nur das Kind mit seinen Defiziten zu betrachten bzw. seinen Förderbedarf zu ermitteln, sondern beobachtet sowohl das Kind als auch die Lehrperson und die Klasse im Kontext des Unterrichts. Die ambulanten Heilpädagoginnen/Heilpädagogen stellen sich entsprechend als Helfende zur Verfügung, um gemeinsam mit den Lehrpersonen und den Kindern nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie Unterrichtsprozesse für alle optimiert und damit auch individuelle Lernprobleme positiv verändert werden können (vgl. Matter 2004). Soll unterrichtsbezogene Zusammenarbeit gelingen, müssten bereits bei der Formulierung von Problemstellungen und Zielen systemische Ideen einbezogen werden.

Idealkriterien

Problemstellung

Die Problemstellung betrifft Fragen der Unterrichtsgestaltung, der Lehr-Lern-Prozesse.

Ziele der Zusammenarbeit

- *Die beiden Lehrpersonen lernen voneinander und miteinander.*
- *Die Gestaltung von Unterricht in heterogenen Klassen steht im Mittelpunkt.*
- *Der Unterricht wird nachhaltig entwickelt, sodass alle Kinder dem Unterricht auch bei Abwesenheit der schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen folgen können.*
- *Die schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen unterstützen die Regellehrpersonen während des Unterrichts, wobei sie nicht für eine definierte Gruppe über längere Zeit zuständig sind.*

3.3 Aufgaben und Rollen müssen gefunden werden

Bezüglich der Arbeits- und Rollenaufteilung stellen sich bei der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit neue Fragen: Welche Stellung haben heilpädagogische Lehrpersonen und Regellehrkräfte im Klassenzimmer? Wie kann vermieden werden, dass die schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen von den Regellehrpersonen als besserwissende «Oberpädagoginnen/Oberpädagogen» erlebt werden, aber auch nicht nur als «normale» Lehrpersonen, die bloss Entlastungsfunktionen übernehmen, was keine spezifische Zusatzqualifikation nötig machen würde?

Es gibt Argumente, die für ein Arbeitsmodell mit austauschbaren Rollen von schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen sprechen. In der aktuellen Situation plädieren die Verfasserinnen allerding dafür, den Expertinnen-/Expertenstatus der heilpädagogisch ausgebildeten Fachpersonen zu anerkennen. Heilpädagoginnen/Heilpädagogen haben in der Schweiz zusätzlich zu einer Grundausbildung als Regelschullehrperson eine heilpädagogische Ausbildung

abgeschlossen und gelten als Spezialistinnen/Spezialisten für die Förderung und Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten. Auch wenn in Zukunft die heilpädagogische Arbeit im gemeinsamen Unterricht mit Regellehrpersonen innerhalb der Klasse stattfinden soll, so soll dies nicht zum Verzicht des besonderen Aufgabenfeldes führen. Das pädagogische Arbeitsfeld von Heilpädagoginnen/Heilpädagogen wird lediglich verlagert.

Heilpädagoginnen/Heilpädagogen verfügen über dasselbe Wissen wie Regellehrpersonen bezüglich Unterrichtskonzepten, Lerninhalten, -methoden und -medien. Zusätzlich haben sie umfassende Kenntnisse von Theorien zu Lernbeeinträchtigungen, Erziehungsschwierigkeiten sowie über individualisierte Förderangebote. Auch im Bereich der Lernprozessdiagnostik werden vertiefte Kenntnisse erwartet. Die Rolle der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen unterscheidet sich demnach von der einer Regellehrperson in einem Additum an Kompetenzen in den genannten Bereichen (vgl. Kretschmann 2004). Dieses zusätzliche Wissen muss in Zukunft vermehrt Eingang ins Klassenzimmer erhalten, gerade wenn es um Hilfestellungen in Bezug auf integrierte lernbehinderte Kinder geht. Dabei muss der Spagat geschafft werden, Kinder spezifisch heilpädagogisch zu unterstützen, ohne innerhalb der Klasse eine dauerhafte Subgruppe von «Spezialkindern» zu kreieren. Der Auftrag der Heilpädagoginnen/Heilpädagogen kann am ehesten erfüllt werden, wenn diese ihr Spezialwissen grundsätzlich für alle Kinder zur Verfügung stellen und situationspezifisch, in Absprache mit der Regellehrperson entscheiden, wo spezielle Hilfestellungen nötig sind. In der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit ist die Rolle der heilpädagogischen Lehrpersonen am ehesten mit der eines Coachs vergleichbar, wie sie Staub (2004) im Rahmen seines Modells des fachspezifisch-pädagogischen Coachings umschrieben hat. Der Coach verfügt über fachspezifisches (hier fachspezifisches und heilpädagogisches) Wissen und bringt dieses als mitverantwortliche Lehrperson bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht ein.

Idealkriterien

Vorbereitung

- *Die beiden Lehrpersonen sprechen über das beabsichtigte Lernen der Kinder und über fachspezifische Lernziele.*
- *Die schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen bringen ihr Spezialwissen im Umgang mit Schulschwierigkeiten und über Prozessdiagnostik in die Vorbereitungen mit ein.*
- *Die beiden Lehrpersonen handeln einen gemeinsam verantworteten Lektionsplan aus, der auch vorsieht, wer die Durchführung welcher Lektionsteile übernimmt.*

Unterrichtsdurchführung

- *Die schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen sind für alle Kinder der Klasse zuständig.*
- *Eine spezielle Betreuung leistungsschwacher Kinder durch die schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen oder die Regellehrpersonen kann in einzelnen Teilen der Lektion vorkommen, soll aber nicht die Regel sein.*
- *In der Unterrichtsdurchführung haben die schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen eine aktive Rolle. Sie übernehmen selber Teile der Lektion und führen z. B. spezielles Material im Unterricht ein.*
- *Die schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen übernehmen in Teilen der Lektionen wechselseitig die Rolle des/der Beobachtenden.*
- *Das Ziel der beiden Lehrpersonen im Unterricht soll sein, möglichst von- und miteinander zu lernen. Dies bedingt, dass die beiden Lehrpersonen gemeinsam handeln und die Klasse nicht in zwei Gruppen separat betreuen.*

Nachbereitung

- *Die schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen bringen ihr Spezialwissen im Umgang mit Schulschwierigkeiten und über Prozessdiagnostik in die Nachbereitungen mit ein.*
- *Die beiden Lehrpersonen rekonstruieren, ob die beabsichtigten Lernziele erreicht wurde und sie besprechen diagnostische Einschätzungen auf der Basis der Leistungen der Schülerinnen und Schüler.*

3.4 Didaktische Konzepte im Unterricht

Die zentrale Aufgabe der Heilpädagogin/des Heilpädagogen und der Regellehrperson ist die Entwicklung von Unterricht, in welchem sowohl Inhalte differenziert dargeboten werden als auch der soziale Austausch zwischen den Kindern gefördert wird.

Bei der Beschäftigung mit dem Thema integrativ-differenzierten Unterrichts stösst man u. a. auf zwei zentrale Konzepte. Das wohl bekannteste didaktische Konzept stammt von Feuser.

Feuser hat sich in besonderer Weise dem Spannungsverhältnis von einerseits differenzierten Unterrichts- und Lernangeboten und andererseits integrativen Lernprozessen gestellt. Feuser (1995) hat eine Didaktik entwickelt, die auf dem Grundsatz basiert, dass alle Kinder ihrem individuellen Entwicklungsstand entsprechend alles lernen können. Das zweite wichtige Element seiner Didaktik ist der «gemeinsame Gegenstand». Das komplexe Konstrukt des gemeinsamen Gegenstands kann vereinfacht ausgedrückt als eine verbindende Struktur eines Themas verstanden werden. Damit soll verhindert werden, dass Kinder unabhängig voneinander an völlig unterschiedlichen Themen arbeiten. Kinder erhalten damit die Gelegenheit, sich sozial und fachlich auszutauschen.

Ein zweites Konzept zum differenzierenden Unterricht stammt von Klafki und Stöcker (1996).

Nach ihnen ist innere Differenzierung in zwei Grundformen möglich, die sich nicht ausschliessen, sondern sich kombinieren lassen. Sie unterscheiden eine Differenzierung im Bereich der Lernziele und Lerninhalte und eine Differenzierung von Methoden und Medien bei gleichen Lernzielen und gleichen Lerninhalten für alle Schülerinnen/Schüler einer Klasse bzw. Lerngruppe. Sie gehen vom Grundsatz aus, dass nicht alle Lernziele und Lerninhalte in gleicher Weise für alle Kinder einer Klasse oder Gruppe verbindlich gemacht werden können. Dies setzt voraus, dass Lernziele oder Inhalte für ein Fach oder das ganze Curriculum mindestens zweifach gegliedert sein müssen: Einerseits soll eine verbindliche Basis definiert werden und andererseits sollen zusätzliche Ziele bzw. Inhalte definiert werden. Eine solche Unterscheidung ist aber nur dann akzeptabel, wenn sie nicht dazu führt, dass Kinder fix einer Gruppe zugeordnet werden. Eine Zuordnung muss für jede einzelne Unterrichts- bzw. Lerneinheit wieder neu und flexibel vorgenommen werden.

Idealkriterien

Strukturierung und Darbietung des Themas

- *Die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen werden berücksichtigt, indem der Stoff in Bezug auf den Umfang oder den Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad differenziert dargeboten wird.*
- *Die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen werden durch eine methodische oder mediale Differenzierung berücksichtigt.*

Sozialer und fachlicher Austausch

Der Unterricht soll so gestaltet werden, dass der soziale und fachliche Austausch zwischen allen Kindern möglich ist. Sozialer und fachlicher Austausch soll in einzelnen Sequenzen einer Unterrichtseinheit zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Kindern gezielt gefördert und ermöglicht werden.

3.5 Wirkung der Zusammenarbeit ist ein wichtiger Faktor

Die Zusammenarbeit der beiden Lehrpersonen soll nicht zum Selbstzweck geschehen, sondern eine bestimmte Wirkung zeigen. Ganz allgemein gesprochen, soll sich die Wirkung der Zusammenarbeit in einer verbesserten Unterrichtsgestaltung im Umgang mit leistungsheterogenen Klassen zeigen. Diese Unterrichtsveränderungen wiederum sollten die individuellen Leistungen sowie die soziale Integration verbessern. Solche Zusammenhänge empirisch nachzuweisen, ist allerdings äusserst aufwendig. Im Rahmen des vorliegenden Forschungs- und Entwicklungs-

projektes konnte dieser Aufwand nicht geleistet werden. Es gibt aber Hinweise aus anderen empirischen Arbeiten, die einen positiven Effekt von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit erwarten lassen. So konnte z. B. in einem Nationalfondsprojekt der Pädagogischen Hochschule St.Gallen der Erfolg von fachspezifisch-pädagogischem Coaching nachgewiesen werden (Guldimann, Baer, Beck et al. 2002–2006). Ein Teilergebnis der Studie zeigt neben Leistungseffekten auf Ebene der Schulkinder, dass durch die Intervention eine verbesserte adaptive Planungskompetenz der Lehrpersonen gefördert werden konnte.

Idealkriterien

Veränderung des Unterrichts

- *Die Regellehrperson setzt langfristig ihr erweitertes Unterrichtswissen zur stofflichen Differenzierung ein, auch in Abwesenheit der schulischen Heilpädagogin/des schulischen Heilpädagogen.*
- *Die Regellehrperson setzt vermehrt Unterrichtsformen ein, bei denen Kinder in sozialem fachlichem Austausch stehen, auch in Abwesenheit der schulischen Heilpädagogin/des schulischen Heilpädagogen.*
- *Die Regellehrperson kennt Material und Methoden, die sie bei Lernproblemen einsetzen kann.*

4 Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Projekt

Die wichtigsten Ergebnisse sind nach den fünf theoretischen Bereichen zusammengefasst, die im Kapitel 3 beschrieben werden. Zudem werden prägnante Ergebnisse zum Thema Lehrerinnen- und Lehrerbildung dargestellt.

Die Ergebnisse werden mit Aussagen von verschiedenen Teams, die am Projekt teilgenommen haben, illustriert. Sie sind von uns so weit verändert worden, dass kein Rückschluss auf ein Team möglich ist. Zudem werden nur Aussagen von Teams zitiert, denen es mehrheitlich gelungen ist, den Unterricht zum zentralen Thema der Zusammenarbeit zu machen (RLP: Regellehrperson; AHP: schulische Heilpädagogin/schulischer Heilpädagoge; I: Interviewerin/Interviewer).

4.1 Arbeitssituation/institutionelle Rahmenbedingungen

Bei allen im Rahmen des Entwicklungs- und Forschungsprojektes befragten Teams hat sich herausgestellt, dass die zeitlichen Bedingungen stark von den vorgeschlagenen Idealbedingungen abweichen. In allen Fällen musste die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zusätzlich zum vorgesehenen Arbeitspensum geleistet werden. Erstaunlich war auch die generell fehlende konzeptionelle Verankerung der Arbeit der ambulant tätigen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen. Entsprechend war auch eine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit, die in die Richtung geht, wie sie in Kapitel 2.5 beschrieben wird, kaum vorgesehen.

Die meisten Teams stellten denn auch fest, dass die jetzigen Rahmenbedingungen nicht realistisch sind, um unterrichtsbezogen zusammenzuarbeiten. Sie gaben zu bedenken, dass Integration durch unterrichtsbezogene Zusammenarbeit nur umgesetzt werden kann, wenn die institutionellen Rahmenbedingungen entsprechend angepasst werden. Zudem haben sich viele Teams dahingehend geäußert, dass die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit explizit «von oben» gefordert und unterstützt wird. Auch eine konzeptionelle Verankerung des Auftrags «unterrichtsbezogene Zusammenarbeit» in einem Schulkonzept erachten viele Teams als unerlässlich.

AHP: Wenn es jetzt um die Unterrichtsgestaltung geht, da müsste dann beispielsweise der Inspektor sagen, eine schulische Heilpädagogin verstehe man heute nicht mehr nur als die, die nur im Zimmerchen mit einem oder zwei Kindern arbeitet. Und das müsste er als aussen stehende Person vermitteln. [AHP, Team 3]

RLP: Wenn das aber der Fall wäre, dass man anders, also im Teamteaching, arbeitet, dann müsste die schulische Heilpädagogin gesammelter an einem Ort sein, sonst ist das sehr schwierig. [RLP, Team 6]

AHP: Mit allem Drum und Dran, das hiesse wahrscheinlich vier bis fünf Lektionen. Sagen wir mal vier und dann noch vorbereiten. [AHP, Team 2]

4.2 Problemstellung, Ziele – klare Richtlinien sind wichtig!

Etwa der Hälfte der elf untersuchten Teams gelang es, den Unterricht zum zentralen Thema der Zusammenarbeit zu machen.

In Bezug auf die Definition der Problemstellung und Ziele wurde damit von etwa der Hälfte der Teams ein Paradigmenwechsel im systemtheoretischen Sinne vollzogen. In diesen Teams wurde durch die Regellehrpersonen der Wunsch geäußert, ihre unterrichtlichen Kompetenzen zu erweitern und Wege zu finden, um der Heterogenität der Klasse künftig gerechter zu werden. Weitere vier Teams können als «ambivalent» eingestuft werden. Diese Teams zeichneten sich dadurch aus, dass sie die unterrichtsbezogene Unterstützung der Heilpädagoginnen/Heilpädagogen zwar wünschten, daneben stellten sie aber auch Schwierigkeiten bei einzelnen Kindern oder einer Gruppe von Kindern fest, um die sich die heilpädagogische Lehrperson vorwiegend kümmern sollte. Damit erhielten die Heilpädagoginnen/Heilpädagogen eher eine Entlastungsfunktion für die Lehrpersonen. Dies entspricht eigentlich nicht der Absicht unterrichtsbezogener Zusammenarbeit. Nur in zwei Fällen wurde das Ziel, den eigenen Unterricht entwickeln zu wollen, nicht angesprochen.

I: Und du hast im Hintergrund immer diese sehr leistungsheterogene Klasse?

RLP: Ja genau. Ich habe bereits gemerkt, dass ich eigentlich viele verschiedene Formen kenne. Doch wie bringe ich alles so zusammen, dass es noch geordnet ist, dass es nicht ausufert? Denn die Lernsituation sollte ja so sein, dass ein Lernen überhaupt noch möglich ist. Und da könnte ich mich wohl noch ein bisschen steigern oder verändern. Denn meistens, oder ich habe es bereits oft erlebt, dass es zu vielseitig wurde, zu unruhig wurde. Und da bin ich wirklich froh, wenn mir die AHP ein paar Tipps geben kann. Dass wir ausprobieren können, und zwar weniger von der Menge her oder von den verschiedenen Arten her; sondern dass wir eine Art so abändern, dass trotzdem alle zum Zug kommen. Ein bisschen besser strukturieren. Keiner soll sich langweilen.

I: Du erhoffst dir die Unterstützung im Sinne einer Strukturierung, habe ich dies richtig verstanden?

RLP: Ja. [RLP, Team 2]

I: Welche Art von Unterstützung erhoffst du dir jetzt?

RLP: Also wie ich das verstanden habe, zielt es ja darauf ab, Schwächere in den normalen Unterricht zu integrieren, in der Regelklasse und nicht in einer Kleinklasse; es ist ja nicht Sek, sondern Prim und eigentlich möchte ich dort noch jedes Kind erreichen. Es hat solche, die eh schon abhängen in der 5./6. und eh klar ist, dass die Sek nicht infrage kommt, und ich muss ja trotzdem alle noch mitnehmen. Für mich sollte es also Möglichkeiten zeigen, wie man schwächere Kinder in diesen Unterricht besser integrieren könnte, und ich möchte individuellere Programme kennen lernen. [RLP, Team 6]

I: Und welche Unterstützung erhoffst du dir oder erwartest du durch die Zusammenarbeit?

RLP: Sicherlich, dass die AHP noch andere Ideen, Materialien und Sichtweisen einbringen kann, von welchen auch ich profitieren kann. [RLP, Team 7]

4.3 Aufgaben und Rollen

In sechs der untersuchten Fälle übernahmen die heilpädagogischen Lehrkräfte Aufgaben, die wir vor einem theoretischen Hintergrund als wünschenswert einstufen. Das bedeutet, dass sie ihr Fachwissen in die Unterrichtsplanung und die Auswertung einbringen sowie eine aktive Rolle in der Unterrichtsgestaltung einnehmen konnten. Da wir den Aspekt der Rollen und Aufgaben im Teamteaching als besonders relevant einstufen, ist dieses Ergebnis in Anbetracht der Anzahl gelungener Beispiele erfreulich. In den sechs Teams übernahmen die Heilpädagoginnen/Heilpädagogen selbst Verantwortung für die Unterrichtsdurchführung und konnten ihr Wissen in der direkten Umsetzung für die Regellehrpersonen sichtbar machen. Den anderen fünf Teams ist dieser Rollen- und Aufgabenwechsel nicht oder wenig gelungen. Entweder konnten die heilpädagogischen Lehrpersonen ihr Fachwissen in der Unterrichtsdurchführung und -planung zu wenig einbringen, sodass ein gegenseitiges Lernen im Unterricht nicht zu erwarten war, oder sie übernahmen Aufgaben für bestimmte Schülerinnen- und Schülergruppen und setzten ihr Wissen kindbezogen ein. Teilweise hatte dies damit zu tun, dass die beiden Lehrpersonen in getrennten Räumen arbeiteten. Damit war die Möglichkeit des Kompetenztransfers während des Unterrichts nicht gegeben.

AHP: Und jetzt hier, bei diesem ersten Teil, fand ich es gut, wenn du mit ihnen arbeiten kannst und ich beobachten kann, wo die Schwierigkeiten liegen. Einerseits, dass ich viel genauer beobachten kann – vor allem die Klassenlehrkraft. Denn ich merke, dass ich nicht gleich beobachte, wenn ich gleichzeitig auch mit der Klasse arbeite, wie wenn ich nur zuschaue. [AHP, Team 7]

AHP: Ja, das haben wir jetzt immer so gemacht. Wir haben wirklich versucht, Teamteaching durchzuführen.

RLP: Ja, es war jetzt eigentlich immer so.

AHP: Also ich fühlte mich nie als Hilfslehrer oder als Mentor oder so. Es war ein Zusammen. Wir haben uns auch immer abgewechselt.

RLP: Und dies auch absichtlich. Gerade am Anfang hast du viel mit der Klasse gearbeitet, damit die Kinder auch spüren konnten, wie sie ist, wie sie spricht, wie sie Dinge sagt und tut.

I: Habt ihr diese Aufgaben zuvor abgesprochen? Wie habt ihr diese Situation vorbereitet?

AHP: Wir haben einfach die Lektion vorbereitet und dann besprochen, wer welchen Teil übernimmt. Aber beide wussten jederzeit, was die andere wie tut. [AHP und RLP, Team 2]

AHP: Es ist mir ein Anliegen, wenn ich noch kann, dass ich noch zum Beobachten komme. Denn man kann nicht oft genug in der Klasse beobachten und dann daraus Rückschlüsse ziehen für die gemeinsame Planung. [AHP, Team 2]

RLP: (...) Und dann liessen wir es mal laufen, zwei Lektionen, und bauten dann wie einen Stopp ein, an dem wir diese Sachen einsammelten, einmal nachschauten, wiederum zusammen, dort gingen wir dann zusammen an diese Arbeitspässe, und schauten diese durch, und ergänzten, machten eben das, was heute auch noch als Information zurückgemeldet wurde, und dann liessen wir sie jetzt wieder weiterarbeiten. Und jetzt läuft es wieder so, dass es, dass sie jetzt zwei weitere Lektionen, also diese und die nächste, an ihrem Programm weiterfahren. Und dann machen wir wieder eine Standortbestimmung, oder wieder so einen Stopp, wo wir schauen, wo jetzt die Einzelnen sind. [RLP, Team 6]

AHP: Und mein Wunsch war es, dir mal das Material vorzustellen, in einem Live-Training, in einer 1:1-Situation. [AHP, Team 9]

4.4 Unterricht

Die meisten Teams haben wesentliche Kriterien eines integrativ-differenzierenden Unterrichts umgesetzt. Das heisst, sie haben den Stoff hinsichtlich des Umfangs und des Komplexitätsgrades differenziert dargeboten. Einerseits, indem sie eine Werkstatt durchgeführt oder spezielles Unterrichtsmaterial verwendet haben, welches offene, niveaudifferenzierte Aufgabenstellungen begünstigte. Viele Teams haben sich andererseits in einigen Lektionen auch bemüht, den sozialen Austausch zwischen den Kindern zu fördern. In drei Fällen hat sich die Zusammenarbeit wenig auf die Differenzierung des Stoffes und/oder die Möglichkeit, den sozialen Austausch zwischen den

Kindern zu fördern, ausgewirkt. Für eine differenziertere Beurteilung des Unterrichts wäre allerdings eine längere Beobachtung notwendig.

RLP: Also wirklich, jeder wird dort abgeholt, wo er ist, und wird auch das machen, was er kann.

AHP: Ja ...

I: Also ihr hattet ja die Aufgabe auch bewusst offen gestellt, sie konnten ja selber Aufgaben kreieren, sprich auch auf ihrem Niveau eine Aufgabe kreieren.

[RLP und AHP, Team 9]

RLP: Mein Anliegen ist ja schon, dass ich den schwachen Kindern nicht ein spezielles Blatt gebe, sondern das Blatt so gestalte, dass es für die Schwachen ist und dass gleichzeitig die Stärkeren genug daraus ziehen können. Dass ich denen vielleicht drei Kolonnen lang diktiere und den anderen vielleicht nur drei Wörter. Also auch in dem Sinn, dass die Kinder auch nicht merken: Aha, die haben immer etwas Spezielles. Wir haben die anderen Blätter ja auch aufgebaut von den leichtesten zu den schwersten, und die schwachen Schülerinnen und Schüler werden vielleicht drei und die starken sechs machen. Aber mit den drei ersten haben sie den Grundstock, den sie brauchen.

[RLP, Team 11]

AHP: In kleinen Gruppen können schwache Kinder von starken profitieren. Ein gemeinsames Ziel, das es zu erreichen gilt. Stärkere Kinder können den schwachen erklären, nehmen die Organisation der Aufgabenstellung in die Hand. [AHP, Team 7]

4.5 Wirkung

Was die Wirkung der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit im Hinblick auf eine nachhaltige Veränderung von Unterricht anbelangt, bleiben die Aussagen der Lehrpersonen vage. Die meisten Lehrpersonen äusserten sich in der Richtung, dass sie in Zukunft vereinzelt Arbeitsmaterial, Ideen zur Differenzierung oder Anregungen zum sozialen fachlichen Austausch der Kinder einsetzen werden. Es ist anzunehmen, dass eine länger dauernde unterrichtsbezogene Zusammenarbeit notwendig wäre, damit sich der fachliche Austausch auf das konkrete Handeln der Regellehrpersonen niederschlägt.

RLP: Also für mich war ein grosser Unterschied, dass ich selbst auch motivierter bin in Mathe. Also man kommt dann für sich allein manchmal so in eine Situation ähhh, und wie mache ich jetzt das und ... und dann kommt jemand, der sagt, so jetzt schauen wir einmal hier und so, das ist noch zentral, das könnte man noch machen. Das macht auch

mir mehr Freude. Es macht mir auch wieder mehr Freude zu überlegen, wie könnte man jetzt noch und ja, was machen wir wie? Das ist für mich einfach auch eine grosse Veränderung. [RLP, Team 7]

RLP: Also ich hatte das Gefühl, in jener Zeit viel profitiert zu haben, von den Ideen von Claudia, von ihrer Art her, von der Mitarbeit und der Zusammenarbeit her. Viele Ideen werde ich sicher auch weiterziehen, seien es fachliche Materialien oder so, die Claudia hat, noch mehr einbringen. Oder auch sonst bei Ideen oder Sachen, die ich mir nicht so stark überlegt habe. [RLP, Team 6]

I: Ist das etwas, das du in Zukunft brauchen wirst?

RLP: Das Material – ja. Ich dachte, dass ich mir das anschau, ob ich mir das besorgen könne. Ja, ich finde das sehr spannend. [RLP, Team 9]

RLP: Also das ist jetzt nicht nur bezogen auf diese Stunde, aber das ist das, was wir viel zusammen machen, wirklich Strategien und Methoden zusammen diskutieren. Manchmal auch erfinden, wie man einen Stoff auf eine andere Art vermitteln kann.

I: Das macht ihr so bewusst zusammen?

RLP: Ja, zum Beispiel bei den Durchrechnungen überlegten wir uns, wie könnte man das bringen, dass das jedes Kind kann. Ist das jetzt, so wie es im Zahlenbuch ist, eben sinnvoll, oder könnte man das auf eine andere Art? So Strategien nehme ich mit, die kann ich wieder einsetzen. [RLP, Team 9]

4.6 Anregungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Teams haben am Ende der Projektphase Auskunft zur Frage gegeben, welchen Bedarf sie für die Aus- und Weiterbildung der Regellehrpersonen und der schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen sehen, im Hinblick auf vermehrte unterrichtsbezogene Zusammenarbeit. Acht der elf Teams äusserten den Wunsch, dass die Zusammenarbeit als Thema in der Aus- bzw. Weiterbildung vielmehr forciert werden soll. In der Grundausbildung vor allem über praktische Erfahrungen in den Praktika und in der Weiterbildung in der Begleitung von Teams bei der konkreten Umsetzung der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit.

Die meisten Aussagen der Teams wurden aber darüber gemacht, dass gegenseitige Sympathie und dieselbe persönliche Grundhaltung für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit sehr wichtig – ja sogar (alleinige) Voraussetzung sind.

5 Fazit und Ausblick

Bei ähnlich ungünstigen Rahmenbedingungen wurde die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit inhaltlich sehr unterschiedlich umgesetzt. Die Realisierung von Integration durch unterrichtsbezogene Zusammenarbeit hängt von Gelingensbedingungen auf verschiedenen Ebenen ab. Die Verbesserung der Rahmenbedingungen und die Entwicklung von Konzepten, welche die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit fördern, sind notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen. Eine wichtige Grundlage für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit ist ein «verändertes Denken» aller Beteiligten. Es gilt, Lernprobleme nicht primär dispositionell beim Kind zu verorten. Die Bereitschaft, eine systemische Sichtweise einzunehmen, ist unabdingbar. Nur so kann ein Wechsel – von einer individuumsbezogenen heilpädagogischen Unterstützung hin zu einer unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit – stattfinden.

Dem Bereich «Rollen und Aufgaben» kommt bei der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit eine zentrale Bedeutung zu. Bei der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit ist die Verteilung der Verantwortlichkeiten und Rollen sehr komplex und zuweilen unklar. So kommt bei der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit den schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen die Rolle der Spezialistin/des Spezialisten für Unterrichtsgestaltung in leistungsheterogenen Klassen mit spezifischen Kenntnissen bezüglich Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten zu (vgl. Kapitel 3.3). Aber auch an Regellehrpersonen wird heute der Anspruch gestellt, Unterricht in leistungsheterogenen Klassen professionell gestalten zu können. Die Rolle der Heilpädagogin/des Heilpädagogen unterscheidet sich demnach von der einer Regellehrperson in einem Additum an Kompetenzen in den genannten Bereichen. Worin dieses besteht, müsste einerseits von Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung und der sonderpädagogischen Ausbildung ausgehandelt werden. Andererseits wird es auch stark von den jeweiligen Klassenzusammensetzungen, den daraus erwachsenden Anforderungen und den Kompetenzen der beteiligten Lehrpersonen abhängen, wo das Fundamentum endet und das Additum beginnt. Da die Vorgaben von institutioneller Seite her noch kaum gemacht werden, muss jedes Team selbst aushandeln, wie die entsprechende Verteilung der Verantwortlichkeiten und Rollen aussehen soll. Dies ist sehr anspruchsvoll und erfordert viel Zeit.

Es zeigt sich sehr deutlich, dass unterrichtsbezogene Zusammenarbeit realisiert werden kann, der Grad des Gelingens muss aber im Hinblick auf die verschiedenen von uns benannten Bereiche betrachtet werden. Eine Vermutung, die wir aus dem Projekt ableiten können, ist: Die zu Beginn der Zusammenarbeit formulierten Absichten und Ziele der beiden unterrichtenden Lehrpersonen

bestimmen darüber, wie weit eine Veränderung bezüglich der Rollen, aber auch bezüglich der «nachhaltigen» Wirkung auf den Unterricht stattfindet.

In Bezug auf die Aus- und Weiterbildung lässt sich zusammenfassen, dass die meisten Teams davon ausgehen, dass unterrichtsbezogene Zusammenarbeit verstärkt thematisiert und geübt werden sollte. Viele Teams haben sich dahingehend geäußert, dass Zusammenarbeit auf Freiwilligkeit beruhen müsse, weil gegenseitige Sympathie und dieselbe persönliche Grundhaltung von grosser Wichtigkeit seien. Wird aber die Entwicklung von Unterricht und das Wohl des Kindes in den Vordergrund gestellt, muss eine Haltung entwickelt werden, bei der unterrichtsbezogene Zusammenarbeit als Teil des Lehrerinnen- und Lehrerberufes verstanden wird. Hier werden die Verantwortlichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgefordert, Einfluss auf die beruflichen Identitäten von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen zu nehmen.

Der Kanton Bern hat sich auf den Weg zur Entwicklung integrativer Schulen gemacht. Es ist zu hoffen, dass es gelingen wird, die schulische Integration konsequent zu realisieren. Dies wird dann der Fall sein, wenn die Zahl der Sonderklasseneinweisungen kontinuierlich verringert wird und wenn die Ressourcen für sonderpädagogische Massnahmen vorwiegend innerhalb der Klassen, mit den Zielen der Unterrichtsentwicklung und des Kompetenztransfers eingesetzt werden. Wir hoffen, dass es uns gelungen ist, einen Beitrag zur aktuellen Integrationsdiskussion im Kanton Bern zu leisten, indem wir die Komplexität und die Stossrichtung der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen aufzeigen.

6 Informationen

PHBern

Institut für Heilpädagogik
Weltstrasse 40
3006 Bern
T +41 31 309 26 11
F +41 31 309 26 99
info-ihp@phbern.ch
heilpaedagogik.phbern.ch

Netzwerk integrative Schulungsformen

c/o Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ)
Hochschule Luzern
Institut für Schule und Heterogenität (ISH)
Mühlenplatz 9
6004 Luzern
T +41 (0)41 228 70 27
info@isf.luzern.phz.ch

PHBern

Institut für Weiterbildung
Priska Hellmüller-Luthiger
Bereichsleiterin Kader- und Systementwicklung
Weltstrasse 40
CH-3006 Bern
T +41 31 309 27 32
F +41 31 309 27 99
priska.hellmueller@phbern.ch
weiterbildung.phbern.ch

Ein ausführlicher Projektbericht sowie diese Broschüre sind abrufbar unter:
forschung-ihp.phbern.ch

7 Literatur

Bless, G. (2002). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. 2. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Guldemann, T.; Baer, M.; Beck, E. et al. (2006). Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung des handlungssteuernden Lehrerwissens. Handout zur Abschlussveranstaltung an der PHR zum Nationalfondsprojekt. Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Klafki, W.; Stöcker, H. (1996). Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (Ed.), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (p. 173–208). Weinheim, Basel: Beltz.

Kretschmann, R. (2004). Diagnostikausbildung – für alle Lehrerinnen und Lehrer? In: Mutzeck, W.; Jogschies, P. (Eds.), Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik (p. 123–137). Weinheim/Basel: Beltz.

Matter, K. (2004). Gemeinsam verantworteter Unterricht. Ein Beitrag zur Entwicklung von Unterricht in leistungsheterogenen Klassen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 10, 15–19.

Netzwerk integrative Schulungsformen (2007): Rahmenbedingungen für eine Schule für alle. Verfügbar unter: www.isf.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/isf_plu_rahmenbed_schule.pdf [April 2008].

Reber, H. (2000). Besondere pädagogische Aufwendungen im Kanton Bern. Ist-Zustand, Beurteilung und Vorschläge zur weiteren Entwicklung. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 113–141.

Impressum

April 2008

**Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit
in integrativen Schulmodellen**

Diese Broschüre ist Teil des Projektes «Förderung von Kindern mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten im gemeinsam verantworteten Unterricht von ambulant tätigen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen».

Autorinnen und Autor Beat Thommen
 Brigitte Anliker
 Meike Lietz

Herausgeberin PHBern
 Rektorat
 Fabrikstrasse 2
 CH-3012 Bern
 T +41 31 309 21 11
 rektorat@phbern.ch
 www.phbern.ch

Druck Ediprim AG
 Oppligerstrasse 15
 2501 Biel-Bienne

Auflage 3300 Exemplare

**«Integration ist kein einmaliger Akt,
sondern ein Prozess mit
verschiedenen Zwischenstufen.»**

(Kobi, 1989)