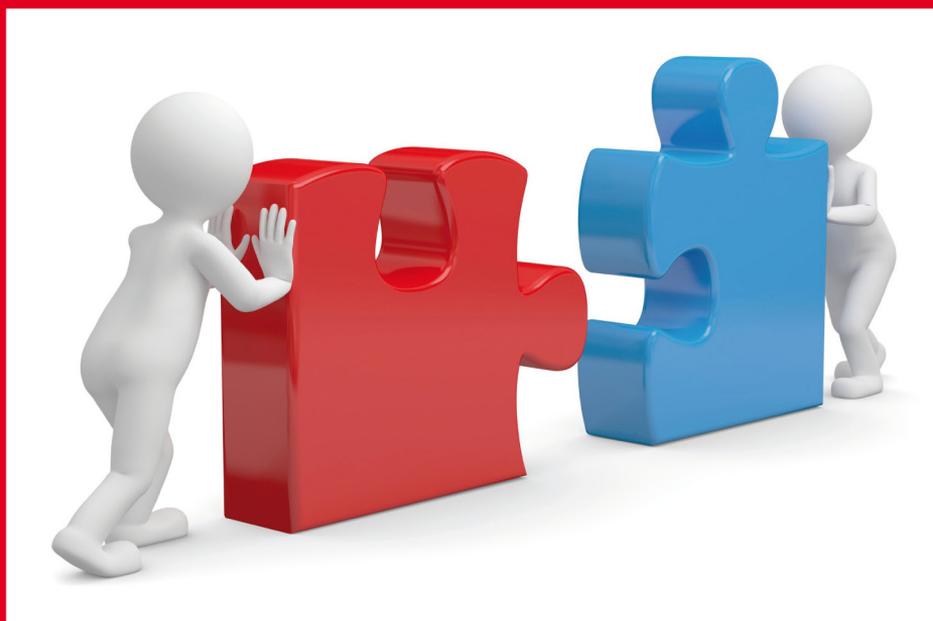


Erhard Fischer, Holger Preiß, Juliane Quandt

# Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!?



Studien zur Zusammenarbeit  
zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen  
und Lehrkräften für Sonderpädagogik



ATHENA

Erhard Fischer, Holger Preiß, Juliane Quandt  
Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!?

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen

Band 37

Mehr entdecken  
Sie hier



Erhard Fischer, Holger Preiß, Juliane Quandt

# **Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!?**

Studien zur Zusammenarbeit  
zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen  
und Lehrkräften für Sonderpädagogik

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

E-Book-Ausgabe 2017

Copyright der Printausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag,

Copyright der E-Book-Ausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag

Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

[www.athena-verlag.de](http://www.athena-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten

Umschlagabbildung: © fotomek

ISBN (Print) 978-3-89896-686-3

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-790-7

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Grundlagen: Kooperation zwischen Lehrkräften für Sonderpädagogik und Lehrkräften allgemeiner Schulen</b>	<b>7</b>
1.1	Untersuchung als Teil eines umfassenden Forschungsvorhabens	7
1.2	Kooperation: Verständnis, Erfordernisse und Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen	8
<b>2</b>	<b>Stand der Forschung</b>	<b>19</b>
2.1	Kooperation im Rahmen unterschiedlich inklusiv ausgerichteter Organisationformen	19
2.2	Forschungsprojekte und -ergebnisse zur Kooperation von Lehrkräften	31
2.3	Fazit: Zentrale Dimensionen und Ergebnisse	50
<b>3</b>	<b>Methodische Grundlagen der Untersuchung</b>	<b>53</b>
3.1	Vorerhebungen	53
3.1.1	Expertengespräch mit Lehrkräften für Sonderpädagogik, die an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion abgeordnet sind	53
3.1.2	Telefoninterviews mit Lehrkräften aus allen inklusiven Settings und Regierungsbezirken in Bayern	55
3.2	Aufbau der Studie	56
3.3	Art der Erhebung: Online-Befragung	56
<b>4</b>	<b>Studie »Kooperation objektiv«</b>	<b>59</b>
4.1	Aufbau und Inhalt des Fragebogens	59
4.2	Adaption der Grazer Skala zur Lehrerkooperation (GSLK)	61
4.3	Stichprobenziehung und Rücklauf	63
4.4	Deskriptive Auswertung mit soziodemografischen Daten	70
4.4.1	Soziodemografische Daten	70
4.4.2	Berufserfahrung	71
4.4.3	Orte der Inklusion	75
4.5	Inhaltliche Auswertung ausgewählter Fragen	78
4.5.1	Aufteilung der persönlichen Arbeitszeit	78
4.5.2	Auswertung nach Setting-Bereichen	81
4.5.3	Kollegialer Austausch in der Kooperation	115
4.6	Fazit und Folgerungen	126
4.6.1	Positive Erfahrungen	126
4.6.2	Negative Erfahrungen	129
4.6.1	Fazit der Befragten zur Unterstützung	130

---

<b>5</b>	<b>Studie »Kooperation subjektiv«</b>	<b>133</b>
5.1	Aufbau und Inhalt des Fragebogens	133
5.2	Adaption und Übersetzung der Co-Teacher Relationship Scale	134
5.3	Stichprobenziehung und Rücklauf	137
5.4	Inhaltliche Auswertung ausgewählter Bereiche	141
5.4.1	Qualitative Auswertung der Impulse	141
5.4.2	Co-Teacher Relationship Scale	156
5.5	Fazit und Folgerungen	159
<b>6</b>	<b>Wünsche der Befragten</b>	<b>163</b>
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung und Empfehlungen</b>	<b>177</b>
7.1	Übersicht über die Untersuchungsergebnisse	177
7.2	Empfehlungen auf politisch-ministerieller Ebene	179
7.3	Empfehlungen auf Ebene von Schulverwaltung und Schulleitung	180
7.4	Empfehlungen auf Ebene der zusammenarbeitenden Lehrkräfte	182
<b>8</b>	<b>Praxishilfen: Wie kann (mehr) Zusammenarbeit (besser) gelingen?</b>	<b>185</b>
8.1	Persönlichkeitsebene	186
8.2	Beziehungsebene	188
8.3	Sach- und Organisationsebene	193
<b>9</b>	<b>Literatur</b>	<b>197</b>
<b>10</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>207</b>

# 1 Grundlagen: Kooperation zwischen Lehrkräften für Sonderpädagogik und Lehrkräften allgemeiner Schulen

## 1.1 Untersuchung als Teil eines umfassenden Forschungsvorhabens

Die hier vorgestellten Untersuchungen verstehen sich als Teil eines übergreifenden »Begleitforschungsprojekts inklusive Schulentwicklung« (BIS), das in Bayern mit einer Laufzeit von drei Jahren (01.02.2013 bis 31.01.2016) durchgeführt wurde (vgl. Heimlich/Kahlert/Lelgemann/Fischer 2016). Im Rahmen einer ökosystemischen Perspektive und im Kontext des Mehrebenenmodells der Integrations- bzw. Inklusionsentwicklung (vgl. Heimlich 2002; 2003; Jacobs 2000) wurden hier von vier Forschungsgruppen in insgesamt fünf Teilstudien unterschiedliche Aspekte und Entwicklungen der Inklusion an bayerischen Schulen untersucht und dargestellt (vgl. die folgende Übersicht).

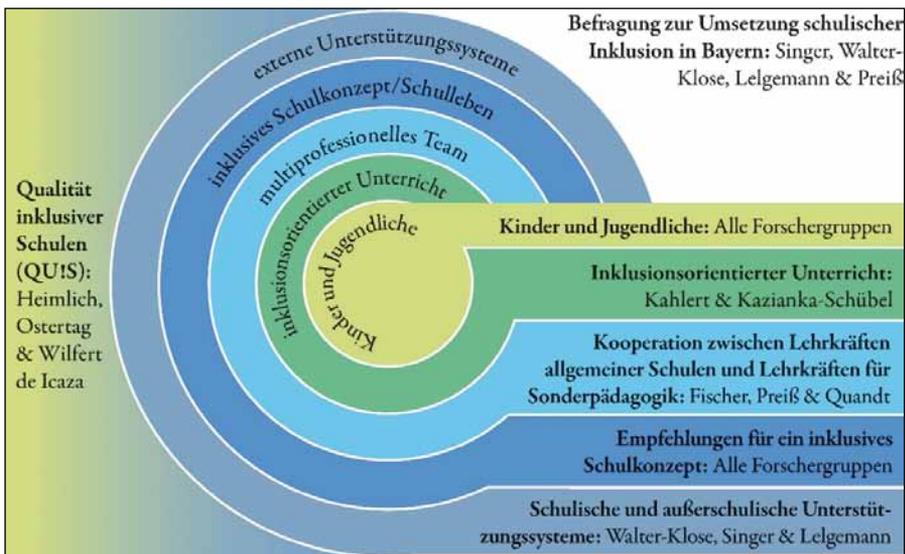


Abb. 1: Übersicht über das Projekt BIS

In der vorliegenden Veröffentlichung geht es, nach einer theoretischen Grundlegung, um die Ergebnisse der Teilstudie »Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik« (Fischer/Preiß/Quandt), mit Fokus auf der interdisziplinären Zusammenarbeit von Lehrkräften allgemeiner

Schulen mit solchen für Sonderpädagogik. Im Anschluss daran wird gefragt, was sich ändern muss, damit Kooperation besser gelingt, und es werden eine Reihe von Empfehlungen unterbreitet, die sich – bezogen auf Einfluss nehmende Akteure – auf ganz unterschiedlichen Ebenen bewegen.

In einem letzten Kapitel werden Informationen gesammelt und vorgestellt, wo und wie Lehrkräfte, die bislang mehr oder minder gut kooperieren, sich in der Literatur Hilfe holen können, und was alles zu bedenken ist, wenn sie (unter nicht immer günstigen Ausgangsbedingungen) zusammenarbeiten (müssen).

## 1.2 Kooperation: Verständnis, Erfordernisse und Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen

*»Eine gute Kooperation zwischen Regelschullehrer und Sonderschullehrer wirkt sich auch positiv auf unsere Schüler aus. Wenn wir uns austauschen und den Weg gemeinsam gehen, ist unsere Arbeit positiver, entspannter und gewinnbringender.« (Lfs Einzelinklusion, 36 J., 10 J. im Schuldienst, 2 J. im inklusiven Setting).*

Wenn eine qualitativ hochwertige, bedarfsgerechte Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen in einer inklusiv ausgerichteten schulischen Organisationsform gelingen soll, dann dürfen all jene Berufsgruppen, die mit den Schülern<sup>1</sup> zu tun haben, nicht nebeneinander her arbeiten, sondern müssen koordiniert agieren (vgl. Richter/Pant 2016). Das gilt vor allem dann, wenn mehrere Lehrkräfte unterrichten und gemeinsam Verantwortung tragen für eine heterogen zusammengesetzte Gruppe von Kindern mit unterschiedlichen Ausgangs- und Bedarfslagen. Denn in einer inklusiv ausgerichteten Schule oder Klasse – in Bayern geschieht dies in Form einer Einzelinklusion, in einer Kooperations- oder Partnerklasse, einer offenen Klasse oder auch in einer Regel- oder Tandemklasse an einer Schule mit dem Schulprofil Inklusion (vgl. die Erläuterungen in Kap. 2.1) – sind häufig zwei oder mehrere Fachkräfte tätig, die über unterschiedliche berufliche Ausrichtungen und Erfahrungen verfügen. Dies sind vor allem Lehrkräfte allgemeiner Schulen und Lehrkräfte für Sonderpädagogik, daneben auch Erzieherinnen, Heilpädagogische Fachkräfte, Personen im Freiwilligen Dienst, Praktikanten sowie Schulbegleiter (Abb. 2).

Inklusion erfordert zwangsläufig, dass Schüler gemeinsam unterrichtet werden, und dies kann nur dann dauerhaft gelingen, wenn zwei oder mehrere Lehrkräfte »gemeinsam« unterrichten und ihr Tun koordinieren. Diese Notwendigkeit einer engen Kooperation ist unstrittig und wird in der Literatur auch immer wieder betont (vgl. Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser 1990; Haeblerlin/Jenny-Fuchs/Moser Opitz 1992;

---

1 Im Interesse der Lesbarkeit wird manchmal nur die männliche Form verwendet, es sind jedoch durchgehend beide Geschlechter angesprochen.

Kreie 2002; Reiser u. a. 1986; Wocken 1988; 1991; Willmann 2009a, 349). Schwager (2011) umschreibt diese als »spezifische Form des pädagogischen Handelns«, vor allem infolge einer unabdingbaren Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Lerngruppe.

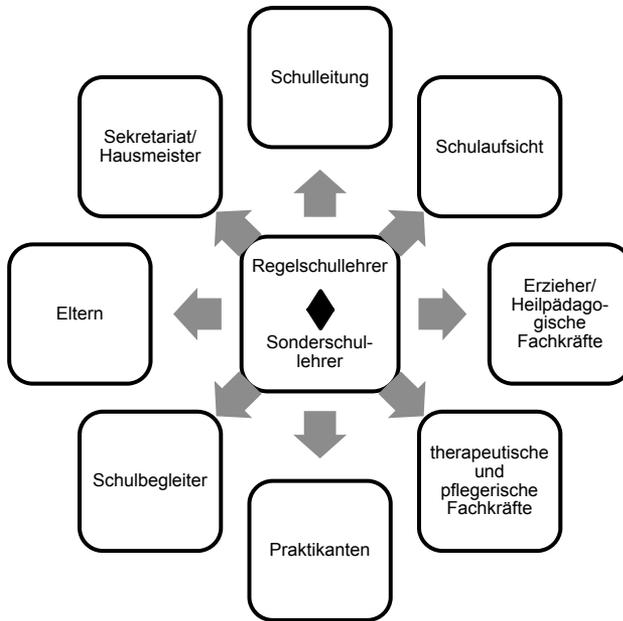


Abb. 2: Kooperation in inklusiv ausgerichteten Schulen (vgl. Fischer 2014, 286)

Was aber umfasst Kooperation alles und wie ist dieser Begriff zu verstehen? Zunächst einmal ist darauf hinzuweisen, dass das Bedeutungsspektrum recht weit ist, was auch angesichts einer kaum zu überblickenden Anzahl von Publikationen und Berichten nicht überrascht. Bei einer Recherche im Gemeinsamen Bibliotheksverbund (GBV) ergeben sich insgesamt 61.209 Einträge, bei FIS Bildung immer noch 18.669 Treffer.

Der Begriff »Kooperation« stammt aus dem Lateinischen (lat. cooperatio) und beinhaltet die Art und Weise, wie unterschiedliche Personen bzw. Partner eine gemeinsame Aufgabe angehen bzw. organisieren und wie sie miteinander umgehen. Enger gefasst und auf den Schulkontext bezogen meint der Begriff

*»die bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit in allen Bereichen der Schule« (Wachtel/Witrock 1990, 264; vgl. auch Heimlich/Jacobs 2002, 177).*

Die beteiligten Personen bewegen sich dabei in einem gemeinsamen Wertezusammenhang, mit dem Ziel einer weitest möglichen Partizipation und bestmöglichen Unterstützung aller Schüler, und verfolgen diese in »bewusster, planvoller, gleichwertiger und wechselseitig aufeinander bezogener Interaktion« (Lütje-Klose/Urban 2014, 116).

Auch die Beschreibung und Definition von Haebelin/Jenny-Fuchs/Moser Opitz (1992) enthält viele dieser Merkmale.

*»... ein vom Demokratiedanken bewusst geprägter und vom Bemühen aller getragener dynamischer Prozess, der im pädagogischen Handlungsfeld ... stattfindet, wo Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsprobleme die Zusammenarbeit erschweren, mittels dessen nach dem Modus der Annäherung eine befriedigende Einigungssituation hergestellt werden soll, mit dem Ziel im gemeinsamen Lernprozess Handlungsspielräume zu erweitern und damit Entwicklungs- und Sozialisationspotenzial optimal zu unterstützen. (24)*

Laut Spiess (2004, 199) ist Kooperation aus dem Blick der Organisationspsychologie gekennzeichnet durch

- den Bezug auf andere,
- gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben,
- eine intentional und kommunikative Ausrichtung,
- Vertrauensbildung
- eine Autonomie der Akteure sowie
- Orientierung an der Norm einer Reziprozität, also Gegenseitigkeit als Grundprinzip menschlichen Handelns.

Baumann/Henrich/Studer (2012b) haben diese Merkmale bzw. Erfordernisse konkretisiert und angepasst auf die Erfordernisse einer Kooperation von Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) in der Schweiz.

Tab. 1: Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrperson (RLP) und schulischem Heilpädagogen (SHP); (vgl. Baumann/Henrich/Studer 2012b, 8)

Organisationspsychologische Merkmale von Kooperation nach Spiess (2004)	Merkmale der Kooperation zwischen – Regellehrperson (RLP) und schulischem Heilpädagogen (SHP)
<b>Den Bezug auf andere</b>	der Bezug auf andere ist ein allgemeines Merkmal der Kooperation und muss für die Kooperation zwischen RLP und SHP nicht spezifiziert werden
<b>Gemeinsam festgelegte Ziele/Aufgaben</b>	gemeinsame, ergänzende oder zumindest wechselseitig akzeptierte pädagogische Vorstellungen über den Unterricht. Die Vorstellung umfasst, dass alle Schüler innerhalb des Regelklassenunterrichts möglichst optimale Lernbedingungen erhalten sollen.
	das umfasst Ziele für Klasse, Kinder, Gruppen, Einzelne sowie Methoden und Maßnahmen für den Unterricht
<b>Kommunikation</b>	Kommunikation muss in Vor- und Nachbereitung und Durchführung sowie bei unterschiedlichen Sichtweisen und/oder Problemen mit der Kooperation stattfinden

<b>Intentionalität</b>	durch Kooperation das Gefühl der Entlastung und Effizienz im Unterricht erhalten; Integration leistungsschwacher Kinder/Umgang mit Heterogenität ist die zentrale Intention
<b>Vertrauen</b>	Vertrauen, sich auf den Anderen verlassen können, sich unterstützt und wertgeschätzt fühlen
<b>Autonomie – Rollenklärung</b>	RLP/SHP vereinbaren in der Planung, wer wofür verantwortlich ist
<b>Verantwortung</b>	RLP/SHP sind in der Durchführung für alle Schüler verantwortlich
<b>Vor- und/oder Nachbereitung</b>	gemeinsam den Unterricht und das Lernen der Kinder thematisieren; dabei bringt SHP ihr spezifisches Fachwissen in der Vor-/Nachbereitung ein
<b>Durchführung</b>	gemeinsam Lernziele für Klasse/Gruppen oder Einzelne festlegen; dabei bringt SHP ihr spezifisches Fachwissen in der Vor-/Nachbereitung ein
	in der Durchführung sollte der Umgang mit der Rolle flexibel gestaltet werden
	beide Lehrpersonen lernen von- und miteinander
<b>Norm der Reziprozität</b>	Gegenseitigkeit der Handlungen und Gefühl der Gleichwertigkeit führt zu Zufriedenheit

Kooperation bzw. eine Zusammenarbeit zwischen Kollegen in inklusiven Settings ist jedoch nicht nur während des Unterrichts notwendig, sondern auch darüber hinaus. Willmann (2009a, 349) benennt hier neben dem Kerngeschäft des gemeinsamen Unterrichts (Co-Teaching), die Kooperation in Präventions- und Fallbearbeitungsteams oder die Beratung bzw. Konsultation.

Was an inklusiv ausgerichteten Schulen alles abzusprechen bzw. zu koordinieren ist, ergibt sich aus den Aufgabenstellungen, die je nach Schulart und inklusivem Setting sehr unterschiedlich sein können. Mit Blick auf die besonderen Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften haben Melzer/Hillenbrand (2013) über eine systematische Literaturrecherche und Analyse von 14 empirischen Studien insgesamt 57 verschiedene Aufgaben ausgemacht und diese in 11 Bereichen unterteilt. Dabei ist allerdings zu beachten, dass nicht alle Aufgaben in allen Ländern und Settings für jeden Sonderpädagogen gleichermaßen relevant sind bzw. gelten.

Die Aufgabenbereiche betreffen u. a. Verwaltungstätigkeiten, Diagnostik, Unterricht und Fördermaßnahmen, Anleitung und Beratung von anderen Lehrkräften, Förderplanung, Beratung verschiedener Zielgruppen, u. a. Absprachen bzw. Kooperationserfordernisse mit den Lehrkräften allgemeiner Schulen sind dabei natürlich sehr unterschiedlich gewichtet.

Dass Kooperation nicht leicht ist und auch scheitern kann bzw. Hindernissen ausgesetzt ist, ist schon lange bekannt. In der Literatur gab es immer wieder Aufrufe zu mehr oder intensiverer Kooperation, wie u. a. folgende Titel von Fachbeiträgen veranschaulichen.

- »Lehrer-Tandems – eine einfache Form der Kooperation« (Wahl 1985)
- »Wie können wir uns selbst aus dem Morast herausziehen? – Anstöße zur Lehrerkoope-  
ration und Organisationsentwicklung« (Schley 1991)
- »Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpäd-  
agogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren« (Haeberlin/Jenny-  
Fuchs/Moser-Opitz (1992)
- »Einer für alle – alle für einen ...?!« (Stahlmann 2000)
- »Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung« (Wellensiek/Peter-  
mann 2002)

Die Schwierigkeit einer gelingenden Kooperation ist dabei auch der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrkräfte geschuldet. Abhängig vom Studium liegen unterschiedliche anthropologisch begründete Vorstellungen bzw. Verständnisse von Schülern und deren Art zu lernen und sich zu verhalten vor. Gleiches gilt für die Einschätzung der Bedeutsamkeit der Ziele und Inhalte, die es im Unterricht zu vermitteln gilt sowie die Beurteilung der Wertigkeit von Methoden und Medien, die es einzusetzen gilt. Hinzu kommt eine vielfach geringe Kenntnis der spezifischen Aufgaben und methodischen Zugänge, die die Kooperationspartner einbringen. Ferner führten hinderliche Machtverhältnisse im System bzw. eine stark hierarchisch ausgeprägte Struktur zu einer geringen Beteiligung an Gremien und Entscheidungsprozessen. Dies ist dann der Fall, wenn die Weichen im Schulsystem nur »von oben« gestellt werden.

Kooperation gelingt nur bzw. vor allem dann, wenn entsprechende Voraussetzungen und Kompetenzen bei allen beteiligten Partnern vorliegen, bzw. erarbeitet werden. Dazu gehört u. a., dass man den Partner sowohl als Person als auch in seiner Profes- sion als Fachmann respektiert (und nicht meint aus der eigenen Fachsicht alles besser zu wissen oder zu können), dass ein gewisses Maß an Zuwendung und Einfühlungsvermögen mitgebracht wird (um andere bzw. eigene Perspektiven wahrnehmen und einnehmen zu können) oder dass man seine eigenen Schwächen kennt (denn so fällt es leichter Kritik von Mitarbeitern zu ertragen und sich mit diesen offen und mög- lichst konfliktarm auseinanderzusetzen).

Insofern verwundert es nicht, wenn Kooperation nicht immer einfach umzusetzen ist und nicht selten auch scheitert, wenn tradierte und von den Beteiligten internalisierte Unterrichts- und Arbeitsroutinen fest und starr geworden sind und nicht mehr (ausreichend) hinterfragt werden.

Ein Aufbrechen und eine Veränderung solcher Abläufe und der damit verbun- denen Gewohnheiten im Denken und Handeln sind oft nicht einfach. Eine wei-

tere Gefahr, vor allem bei einem transdisziplinär ausgerichteten Team, ist in einer Überforderung der Mitarbeiter bzw. Bezugsperson zu sehen, wenn diese die Anforderungen eines solchen Kompetenztransfers nicht oder nicht so schnell wie erwartet bewältigen können. Dies wird besonders dann »gefährlich«, wenn manche Mitarbeiter ohnehin zeitlich stark belastet sind (auch wegen einer personeller Unterbesetzung), und Erwartungen von außen nicht oder nicht so rasch erfüllen können, wenn es darum geht, manche Aufgaben noch zusätzlich zu übernehmen oder bestimmte pädagogischen Prinzipien »auch noch« im Blick zu haben. Weiterhin ist immer wieder zu beobachten, dass Mitarbeiter, manchmal auch mit der gleichen Ausbildung, sich plötzlich als Konkurrenten erleben oder als Personen einfach nicht »miteinander können« und auskommen. Diese Gefahr kann zunehmen, wenn die Mitarbeiter dann auch noch unterschiedlich für ihre Tätigkeit entlohnt werden, oder wenn Machtstrukturen und berufliche Hierarchien eine gleichwertige Zusammenarbeit nicht zulassen bzw. erschweren.

Kooperation wird vor allem dann misslingen, wenn auf der persönlichen Ebene eine Verständigung schwerfällt, weil einer der Partner aufgrund persönlicher Schwächen, einem geringen Selbstwertgefühl, aus Überheblichkeit oder aus ganz anderen Gründen (bis hin zur psychischen Erkrankung oder Burnout) nicht auf andere zugehen kann und möchte. Weiterhin ist hier die Angst vor Verlust an Privatheit oder Einschränkung persönlicher Gewohnheiten und Freiheiten zu nennen. Außerdem können eine Reihe von sachlichen und institutionellen Gründen und Erschwernissen aufgezählt werden:

- Verunsicherung/Irritationen der eigenen beruflichen Identität
- unangemessene gegenseitige Erwartungshaltungen
- unklare Aufgabenverteilung und Definition von Rollen
- fehlende Zeit für erforderliche Absprachen (keine/zu wenig Verfügungsstunden)
- unterschiedliche berufs- bzw. professionsspezifische Haltungen/Kompetenzen
- kein/wenig Konsens bei didaktischen und methodischen Grundfragen
- zunehmende Spezialisierung, auch innerhalb von Disziplinen, mit kaum mehr zu überblickenden Verantwortungsbereichen, Zuständigkeiten und Schwierigkeiten der Zuordnung von Diensten (vgl. Stahlmann 2000, 475; Willmann 2009b).

Wie in der Literatur von verschiedenen Autoren (vgl. Wocken 1988; 1991; Lütj-Klose/Willenbring 1999) immer wieder reflektiert wird, kann eine gelingende (wie auch eine nicht gelingende) Kooperation analytisch auf verschiedenen, sich wechselseitig beeinflussenden Strukturebenen betrachtet und beschrieben werden. Auf Basis des TZI-Modells (Cohn 1975) lassen sich hier folgende vier Ebenen unterscheiden: eine organisatorische Ebene, die Sachebene, sowie eine Beziehungs- und Persönlichkeitsebene.

- Auf der *organisatorischen* Ebene lassen sich strukturelle Bedingungen beschreiben, die einen Rahmen für die Kooperationsbeziehung darstellen und die nicht ohne weiteres von den kooperierenden Lehrkräften verändert werden können. Dazu gehören unter anderem räumliche und materielle Gegebenheiten, die personell verfügbaren Ressourcen und Zeiten oder auch organisatorische Modelle einer inklusiven Ausrichtung von Schule (ob es sich z. B. um eine Einzelinklusion handelt oder um eine Schule mit dem Profil Inklusion).
- Im Fokus der *Sachebene* stehen Arbeitsformen, Aufgabenverteilungen und Verantwortungsbereiche, welche im Einflussbereich der kooperierenden Lehrkräfte liegen und die in gewissem Rahmen von ihnen gestaltet werden können. Es geht darum, wie diese mit der Heterogenität der Schülerschaft und Notwendigkeit zu differenzieren und zu individualisieren umgehen und wie gemeinsamer Unterricht vorbereitet und gestaltet wird. Hier gilt es z. B. konkret zu erörtern und festzulegen, wann und in welchem Zeitrahmen in Teamsitzungen Absprachen erfolgen sollen und können.
- Die *Persönlichkeitsebene* bezieht sich auf das, was die Kooperationspartner als Person individuell ausmacht, was jeder an pädagogisch geleiteten Interessen und Werthaltungen mitbringt, wie offen und tolerant der einzelne gegenüber den Einstellungen seiner Mitarbeiter ist und über welche Kompetenzen zur kritischen Selbstreflexion er verfügt. Denn neu ist, dass man ständig unter Beobachtung steht. Akzeptanz, gegenseitiges Vertrauen, Anpassungs-, Konflikt- und Veränderungsbereitschaft sind daher unabdingbar.
- Auf der *Beziehungsebene* steht die Einschätzung und Beschreibung einer Arbeitsbeziehung im Vordergrund, im Kontext einer prinzipiell eingeschränkten Autonomie und der Tatsache, dass im Unterricht die Aufmerksamkeit der Schüler geteilt werden muss; und es geht darum, ob, wie und in welchem Ausmaß miteinander kooperiert wird – sei dies in Form von klaren Absprachen, regelmäßigen und wertgeleiteten Rückmeldungen und Unterstützungsmaßnahmen bis hin zur Übernahme von fachlichen Perspektiven und Kompetenzen (Transdisziplinarität; vgl. Fischer 2014). Diese kann als fortwährender Aushandlungs- und Entwicklungsprozess betrachtet werden.

Weiterhin kann ein Nebeneinander von unterschiedlichen Modellen beobachtet werden. Marvin (1987) unterscheidet vier Ebenen auf einem Kontinuum mit zunehmenden Anforderungen bzw. Intensitäten bezüglich der Interaktionsdichte und Reziprozität.

- co-activity (Akteure arbeiten weitgehend nebeneinander)
- cooperation (Zunahme an einer Koordination der Tätigkeiten)
- coordination (partielle Koordination)
- collaboration (mit einer starken bzw. vollen Übereinstimmung von Zielen und Werten der Akteure)

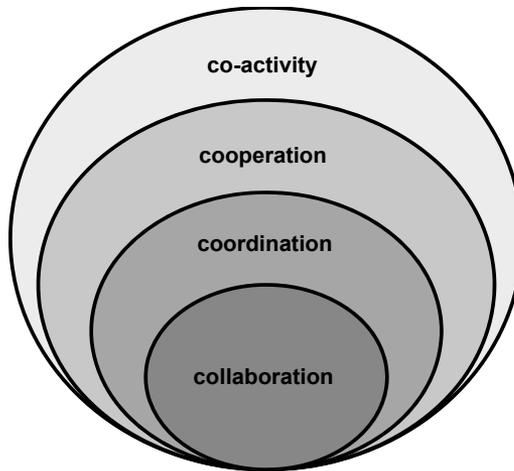


Abb. 3: Darstellung der vier Ebenen von Kooperation

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).

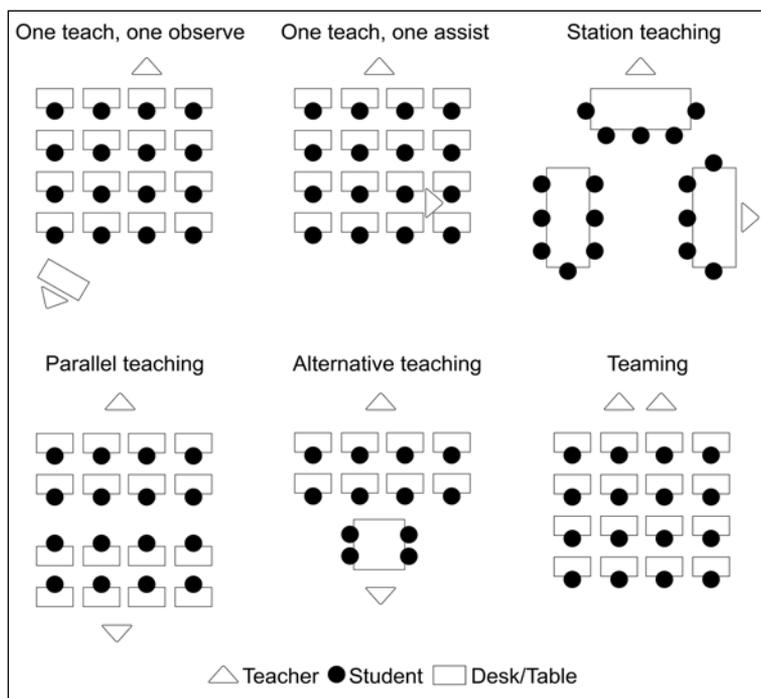


Abb. 4: Ansätze des Ko-Unterrichts nach Friend und Bursuck (2005, 88)

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-, Beziehung- 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.

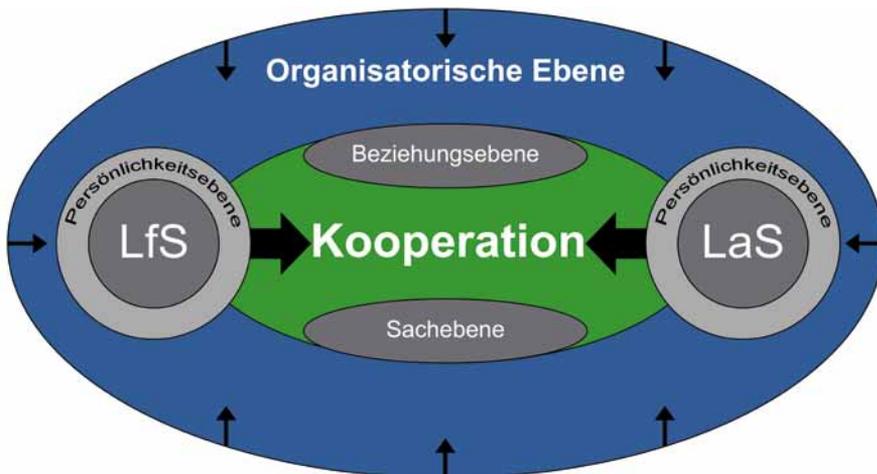


Abb. 5: Ebenen der Kooperation



## 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-

operation« (vgl. Weigl 2009), und 2012 wurde dann das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) erneut reformiert. »Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen«, so heißt es jetzt in Art. 2, und »Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf können gemeinsam in Schulen aller Schularten unterrichtet werden« (Art. 30a.; 3), bzw. ein »sonderpädagogischer Förderbedarf begründet nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulart« (Art. 30a; 5).

Laut BayEUG, Art. 30a und 30 b soll dies durch eine Vielfalt von inklusiv ausgerichteten Angeboten, im Verbund kooperativer Lernformen erfüllt werden. Dies sind

- Kooperationsklassen
- Partnerklassen (ehemals Außenklassen)
- Offene Klassen der Förderschulen
- Inklusion einzelner Schüler (Einzelinklusion)
- Schulen mit dem Profil Inklusion
- Klassen mit festem Lehrertandem (Tandemklassen)

Ein kurzer Überblick über deren gesetzliche Verankerung, Struktur und Verbreitung gibt die folgende Zusammenstellung.

Tab. 2: Übersicht über die Vielfalt inklusiv ausgerichteter schulischer Angebote in Bayern (Quellen: Angaben des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (BayStMBW) zum Schuljahr 2015/2016; die Berufsschulen und die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung sind hier nicht im Einzelnen aufgeführt, da sie in einem eigenständigen Forschungsprojekt bearbeitet wurden.)

Angebot	Kurzbeschreibung	Stand (Schuljahr 2015/2016)
<b>Partnerklassen</b>	Partnerklasse der Förderschulen an allgemeinen Schulen oder Partnerklasse der allgemeinen Schulen an Förderschulen; stundenweise bis überwiegend gemeinsamer Unterricht nach Abstimmung zwischen den Lehrkräften mit dem Ziel, so viel gemeinsamen Unterricht wie möglich zu gestalten BayEUG Art. 30a, Abs. (7)	171 Partnerklassen der Förderschulen an allgemeinen Schulen 33 Partnerklassen der allgemeinen Schulen an Förderschulen
<b>Kooperationsklassen</b>	Gruppe von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse der allgemeinen Schule; stundenweise Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) BayEUG Art. 30a, Abs. (7)	722 Klassen an Grund- und Mittelschulen

Angebot	Kurzbeschreibung	Stand (Schuljahr 2015/2016)
<b>Offene Klassen der Förderschulen</b>	Aufnahme von Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Klassen an Förderschulen, die nach dem Lehrplan der allgemeinen Schule unterrichtet werden; bis zu 20 v. H. der Schülerhöchstzahl können Schüler ohne Förderbedarf bei der Klassenbildung berücksichtigt werden BayEUG Art. 30a, Abs. (7)	64 Klassen
<b>Einzelinklusion</b>	Aufnahme einzelner Kinder und Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinbildenden Schule oder beruflichen Schule mit Unterstützung des MSD; BayEUG Art. 30b, Abs. (2)	keine Daten verfügbar
<b>Schule mit dem Profil »Inklusion«</b>	Entwicklung eines Schulprofils »Inklusion«, das von der gesamten Schule getragen und auf der Basis eines gemeinsam Erziehungs- und Bildungskonzepts Schule und Unterricht gestaltet wird; eigenverantwortlicher Einsatz zusätzlicher personeller Unterstützung aus dem Bereich der Sonderpädagogik, heilpädagogischer Fachkräfte und der allgemeinen Schule; Bildung von Klassen mit Lehrertandems (Lehrkraft der allgemeinen Schule und Lehrkraft für Sonderpädagogik) möglich, wenn Kinder mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf mit Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden (siehe Tandemklassen) BayEUG Art. 30b, Abs. (1), (3) und (4)	185 staatl. allgemeine Schulen 27 Förderschulen
<b>Tandemklassen</b>	Schüler mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf; Lehrkraft der allgemeinen Schule und sonderpädagogische Lehrkraft in Doppelbesetzung BayEUG Art. 30b, Abs. (5)	13 Klassen mit 257 Schülern

Da im vorhergehenden Kapitel deutlich wurde, dass institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen einen erheblichen Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit ausüben, sollen die oben genannten Organisationsformen in Bayern im Folgenden näher vorgestellt werden.

## Partnerklassen

Die Idee einer »Partnerschaft« zwischen Klassen von Förderschulen und (benachbarten) allgemeinen Schulen ist schon recht alt, ausgehend von der Überzeugung, dass behinderte und nicht behinderte Schüler durchaus voneinander lernen können, wenn sie sich regelmäßig treffen. Wie sich dies organisieren lässt und was dabei herauskommen kann, wurde auch in Bayern bereits vor über 20 Jahren untersucht. So berichtet Sucharowski (1993) von einem auf drei Jahre terminierten Schulversuch, in dem zehn Schulen »für individuelle Lebensbewältigung« aus allen bayerischen Regierungsbezirken und – soweit möglich – nahegelegene allgemeine Partnerschulen (zu 90 % Grundschulen) einbezogen waren. Aus beiden Schulen kooperierte jeweils eine Schulklasse, die einmal wöchentlich bis 14-tägig für zwei Schulstunden zusammen kamen. Ziel des Schulversuchs war es zu klären, über welche organisatorischen und didaktisch-methodischen Maßnahmen, soziale Kontakte und gemeinsames Lernen von (geistig) behinderten und nichtbehinderten Kindern auf der Grundlage des Bildungs- und Erziehungsauftrages der jeweiligen Schularten und ihrer Lehrpläne gefördert, die Lebenssituation der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbessert und die soziale Kompetenz der Schüler der allgemeinen Schulen (insbesondere der Grundschüler) gesteigert werden können.

Aus solchen partiellen Kontakten und Kooperationen entstand sowohl in Bayern wie auch in einigen anderen Bundesländern eine weitergehende, intensivere Organisationsform, die »Außenklassen«. Nach dem Motto »Lernen unter einem Dach« (vgl. Mühl 1989, 1997) sind damit eine (oder mehrere) Klasse(n) einer Förderschule gemeint, die räumlich an einer allgemeinen Schule untergebracht ist/sind, so dass sich Möglichkeiten der Zusammenarbeit und eines, zumindest zeit- bzw. stundenweise stattfindenden, intensiven gemeinsamen Unterrichts ergeben.

Seit der Änderung des BayEUG von 2011 ist bei dieser Organisationsform in Bayern die Rede von einer sog. »Partnerklasse«.

*»Partnerklassen der Förderschule oder der allgemeinen Schule kooperieren mit einer Partnerklasse der jeweils anderen Schulart. Formen des gemeinsamen, regelmäßig lernzieldifferenten Unterrichts sind darin enthalten. Gleiches gilt für Partnerklassen verschiedener Förderschularten.« (Art 30a, Abs. 7 BayEUG 2011)*

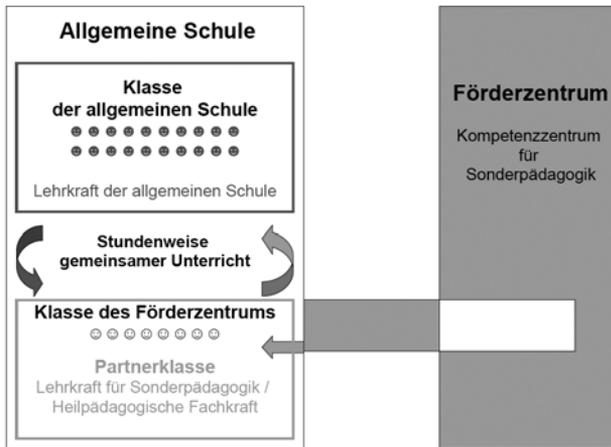


Abb. 6: Schematische Übersicht der Zusammenarbeit von allgemeiner Schule und Förderzentrum am Beispiel der Partnerklasse. (Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011, 5)

Dies kann in Bayern auch »umgekehrt« geschehen, indem die Klasse einer allgemeinen Schule unter dem Dach einer Förderschule untergebracht ist. Schulrechtlich bzw. organisatorisch bleiben diese Klassen Teil der Förderschule, ebenso das Personal. Gemeinsame Aktivitäten sind vom jeweils individuellen Profil der Schulen und vom Engagement der beteiligten Personen geprägt. Als pädagogische Zielsetzungen werden häufig genannt: (Weiter-)Entwicklung von Unterrichtskonzepten für gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen auch unter Einbeziehung von Schülern mit einem eher hohen Förderbedarf, Erziehung zu einem sozial kompetenten Handeln oder »Vermittlung eines Menschenbildes, nach dem Vielfalt als Normalität und als Chance begriffen wird« (Staatsinstitut o. J., 7).

Grundsätzlich steht den beiden kooperierenden Klassen das jeweilige Stundenmaß an Lehrerstunden zu (vgl. ebd., 9); eine Anpassung an die Erfordernisse kann erfolgen (vgl. ebd., 8). Das Kontingent an Lehrerstunden orientiert sich an der Stunden-tafel der Förderschule, und da dies in der Regel Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind, steht es um die personellen Ressourcen dann häufig besser als wenn nur einige wenige Stunden über den MSD zur Verfügung stehen. Für den (zeitlich) partiell stattfindenden gemeinsamen Unterricht werden »projektorientiert angelegte Lern- und Unterrichtseinheiten« (ebd. 14) vorgeschlagen.

*»Im Rahmen einer projektorientierten Themenstellung finden Schülerinnen und Schüler ihren Lernmöglichkeiten entsprechend unterschiedliche Zugänge zum Lerninhalt. Sie erwerben jeweils auf ihrem Leistungsniveau Fähigkeiten und Erkenntnisse« (ebd.)*

Die Anzahl an Partnerklassen und damit auch die Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesen hat in den vergangenen Jahren erheblich zugenommen. Auch wenn diese Organisationsform im Prinzip allen Förderschulen

offensteht, werden Partnerklassen bislang überwiegend für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gebildet (ca. 2/3 sind diesem Förderschwerpunkt zugeordnet).

Was die allgemeinen Schulen angeht, stellt diese Konzeption auch für weiterführende Schulen wie Gymnasien und Realschulen wie auch für Berufsschule eine Option und Chance dar, sich der Herausforderung kooperativen Lernens in heterogenen Lerngruppen zu stellen. Dies wird bislang allerdings wenig wahrgenommen.

Tab. 3: Entwicklung der Partnerklassen (vgl. Goschler 2014, 100) ergänzt durch weitere Angaben (Goschler 2015, unveröffentlicht)

Schuljahr	2006/ 07	2007 /08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11	2011/ 12	2012/ 13	2013/ 14	2014/ 15
Anzahl der Klassen	40	72	116	129	136	162	176	200	174
Gesamt- schüler mit sopäd. För- derbedarf	325	630	1106	1194	1236	1494	1610	1605	1516
Davon mit Förder- schwer- punkt GE	234	440	565	696	793	938	998	1097	keine Daten verfüg- bar
Andere Förder- schwer- punkte	91	190	541	498	443	556	612	508	
Verhältnis GE – an- dere	72 zu 28	70 zu 30	51 zu 49	58 zu 42	64 zu 36	63 zu 37	62 zu 38	68 zu 32	

Die Art und Weise bzw. Intensität der Kooperation ist dabei recht unterschiedlich, und hängt vom Engagement der beteiligten Lehrpersonen ab. Mancherorts erfolgt eine Zusammenarbeit nur an bestimmten Tagen zu bestimmten Zeiten und eher in Fächern wie Sport oder Musik. An anderen Standorten werden aber auch sehr intensive bzw. »vertiefte« Formen der Kooperation praktiziert, z. B. an der Montessori-Schule in Würzburg. Hier sind Schüler von Klassen der Christophorus-Schule (Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Würzburg) auf einige Regelklassen, auch in der Sekundarstufe, verteilt und können insofern »voll« integrativ gemeinsam unterrichtet werden. Für die Schüler mit Förderbedarf gibt es keinen eigenen Klassenverband in einem separaten Raum, auch wenn formaljuristisch die Schüler weiterhin als Klassen der Förderschule geführt werden. Nähere Informationen zur Entwicklung dieser Kooperation wie auch zu den Schülern liefern wis-