

Robert Langen und Detlev Vogel

Kooperation im Kontext integrativer Förderung

Schillernde Leitbildfloskel oder Entwicklungsprogramm?

Zusammenfassung

Gelingende Kooperation gehört unbestritten zu den wichtigen Voraussetzungen für erfolgreiche schulische Integrationsarbeit. Die Selbstverständlichkeit, mit der Zusammenarbeit im Pflichtenheft von Lehrpersonen aufgeführt wird, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich dabei um ein äusserst anspruchsvolles Unterfangen handelt. Das blosses Installieren von kooperativen Settings reicht nicht aus. Eine nachhaltige Zusammenarbeit – zum Beispiel zwischen Klassen- und IF-Lehrpersonen – kann auf Dauer nur funktionieren, wenn Schulen ein kooperationsbezogenes «Change Management» wagen.

Résumé

Une bonne coopération fait incontestablement partie des conditions essentielles à la réussite du travail d'intégration scolaire. Mais le fait que la collaboration figure comme une évidence au cahier des charges des enseignants ne doit pas faire oublier qu'il s'agit là d'un exercice extrêmement difficile. Il ne suffit pas de mettre en place des environnements de coopération pour réussir cet exercice : une collaboration durable, par exemple entre les enseignants titulaires de classe et les enseignants chargés du soutien intégratif, ne pourra fonctionner sur la durée que dans la mesure où les établissements scolaires oseront adopter une approche de gestion du changement qui soit axée sur la coopération.

Zusammenarbeit als pädagogisches Alltagsgeschäft

Der Begriff «Kooperation» hat sich wie kaum ein anderer Terminus nachhaltig in der «Arbeits- und Lebenswelt Schule» etabliert. Als fester Bestandteil nahezu aller Leitbilder von Bildungseinrichtungen wird das produktive Miteinander von Lehrkräften, multiprofessionellen Teams, Lernenden, Eltern und anderen Anspruchsgruppen als unabdingbar für gelingendes pädagogisches Schaffen vorausgesetzt. Auch wissenschaftliche Studien zeigen, dass gerade in integrativen Settings Kooperation im Sinne konstruktiver Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zur Erreichung gemeinsamer Ziele (Kullmann, 2012) ein wichtiger Erfolgsfaktor ist (Vogt, Kunz Heim & Zumwald, 2016). An Schweizer

Schulen werden laut Befragung unterschiedliche Gefässe und Formen der Zusammenarbeit zum Teil intensiv genutzt, wobei informelle Absprachen am häufigsten (fast jeden Tag), Tandems und niveau-differenzierter Unterricht mindestens einmal pro Woche und Hospitation/kollegiales Feedback am seltensten (ein paar Mal pro Jahr oder weniger) genannt werden (Luder et al., 2016). Aber wie ist es um das gemeinsame Verständnis von Akteuren in Bezug auf Kooperation bestellt? Einschlägige Evaluationsberichte machen deutlich, dass Klassenlehrpersonen (KLP), Lehrpersonen für Integrative Förderung (IF-LP) und/oder anderes schulisches Fachpersonal Vorstellungen zum konzeptionellen Arbeiten wie auch zu Rollen- und Verantwortungsfragen nicht unbedingt teilen (Bal-

mer, Zürcher & Hostettler, 2012). Anders ausgedrückt: Dass Kooperation angestrebt und oft thematisiert wird, sagt noch nichts über die tatsächliche Intensität, Qualität und Konsistenz von Zusammenarbeit aus. Im Rahmen eines Projekts der PH Luzern im Kontext des internen Entwicklungsschwerpunkts «Schule und Heterogenität» wurde die Frage der konkreten Ausgestaltung von Kooperation bei Austauschsituationen wie auch während des Unterrichts mittels einer qualitativen Fallstudie untersucht. Am Beispiel einer Volksschule mit Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe im Kanton Luzern sollten die Kooperationsbeziehungen zwischen an integrativen Settings beteiligten Lehrpersonen – insbesondere zwischen KLP und IF-LP – näher betrachtet werden.

Für die Studie wurden verschiedene Quellen wie schulbezogene Informationsdokumente, videogestützte Beobachtungen von Besprechungen und Unterrichtssequenzen sowie semi-strukturierte Interviews genutzt. Die Stichprobe bestand aus 8 IF-Lehrpersonen sowie 13 Klassenlehrpersonen. Aus dem erhobenen Material wurden induktiv Kategorien gebildet, denen die entsprechenden Sinneinheiten zugeordnet wurden (Kuckartz, 2014). Auf dieser Basis liessen sich Hypothesen ableiten, die gemeinsam mit weiterführenden Fragen sowie Vorschlägen zur Entwicklung der Kooperationsstrukturen dem Schulteam an einer schulinternen Weiterbildung präsentiert wurden. Die Ergebnisse des anschliessenden Austauschs sind in den vorliegenden Beitrag eingeflossen.

Austauschgespräch zwischen Zufall und Struktur

In der Literatur werden drei wesentliche Kooperationsformen genannt: geplanter

Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006). Im Rahmen der Studie liessen sich Merkmale all dieser Kooperationsformen zwischen KLP und IF-LP beobachten. Als Gefässe für den Austausch wurden in der Regel wöchentliche Sitzungen vorgesehen, die von Unterrichtsplanungen, Absprachen zu Fördermassnahmen und Beobachtungen zu einzelnen Lernenden bestimmt waren. Dabei zeigten sich Unterschiede in Bezug auf den Strukturierungsgrad der Gesprächsführung und dessen Wirkung auf Effizienz, Arbeitsteilung und Arbeitskoordination.

Gespräche ohne wahrnehmbare Führung fielen durch häufige Themenwechsel und mangelnde gegenseitige Bezugnahme der Beteiligten auf. Auch Probleme mit offenbar ernstem Hintergrund wurden nur kurz tangiert und nicht weiter verfolgt. Dadurch, dass die Gesprächsbeteiligten die Strukturierung des Austauschs der Verlaufsdynamik überliessen, wurden keine weiter tragenden Beschlüsse gefasst oder Zuständigkeiten (zum Beispiel für pädagogische Massnahmen) vereinbart.

Bei Gesprächen, die von der KLP oder IF-LP stärker strukturiert wurden, stieg die Effizienz im Sinne einer verbesserten Aufwand-Nutzen-Relation deutlich an. Die Anzahl der Themen blieb reduziert, und durch Priorisierung bekamen einzelne Punkte mehr Raum. Dies trug zu einer lebendigeren Diskussion bei; die Gesprächsbeteiligten hörten einander besser zu, konnten sich differenziert einbringen und einzelne Aspekte angemessen vertiefen. Die engere Führung begünstigte Ziel- wie auch Ergebnisorientierung. Dadurch fanden die Lehrpersonen stärker zu sich ergänzenden Positionen, die punktuell ko-konstruktives Planen zuliessen.

Es genügt nicht, für das Austauschgespräch Zeitfenster zu haben. Zur bestmöglichen Nutzung dieses Kooperationsinstruments ist eine zielorientierte Gesprächsmoderation unverzichtbar. Eine der teilnehmenden Lehrpersonen (KLP oder IF-LP) muss demnach Verantwortung für die Themenauswahl, die Ablaufstruktur und die Dokumentation des Austauschs übernehmen. Nur so ist es möglich, mittel- und langfristig von einem eher zufallsgesteuerten «Themen-Ping-Pong» zu einer systematischen Erfassung von Themen zu kommen, die den schulischen Alltag an den Schnittstellen professioneller Zusammenarbeit berühren.

Unterrichten zwischen Arbeits- teilung und Teamteaching

Während der Unterrichtshospitationen wurde unter anderem ein Muster der Kooperation beobachtet, bei dem die Funktionen der Beteiligten regelrecht Gegenpole bildeten: Die Klassenlehrperson hatte die Aufgabe des Classroom-Managements und die IF-Lehrperson die Rolle einer Helferin oder eines Helfers inne. Dabei übernahm die Klassenlehrperson die Unterrichtsführung und Gesamtleitung, während die IF-Lehrperson einzelne Lernende unterstützte. Die Klassenlehrperson war Hauptansprechpartnerin in schulischer und organisatorischer Hinsicht für alle Lernende und wurde von ihnen wie auch von der IF-Lehrperson als «Chefin oder Chef» angesehen. Die IF-Lehrperson verstand sich dagegen als besonders zuständig für die Lernenden mit Problemen und übernahm einen vornehmlich zudienenden Part.

Bei diesem Modell wurden die Rollen – bewusst oder unbewusst – für die jeweiligen Akteure festgelegt. Auffällig im Rahmen der Beobachtungen war dabei, dass auch IF-Lehrpersonen, die über grosse Erfahrung als Klassenlehrperson verfügten, in jedem Fall aber selbst einmal als Regellehrperson tätig gewesen waren, teilweise Aufträge auf der Ebene einer Unterrichtsassistenz erfüllten und Entscheidungen letztlich

vollständig der Klassenlehrperson überliesen. Möglicherweise wichtige und vor allem die Kompetenzen der Klassenlehrperson ergänzende Fähigkeiten der IF-Lehrperson wurden dabei nicht oder kaum genutzt. Es fand offenbar keine weitergehende gemeinsame Planung statt; die Klassenlehrperson verantwortete den Gesamtunterricht und die IF-Lehrperson – mehr oder weniger daran anknüpfend – die Fördersequenzen oder Einzelunterstützungen. Beide arbeiteten im besten Fall koordiniert, aber nicht ko-konstruktiv beziehungsweise kooperativ. Gegenüber den Lernenden trat fast ausschliesslich die Klassenlehrperson als Autorität auf; die IF-Lehrperson wurde folglich von den Schülerinnen und Schülern nur bedingt als weitere «Respektperson» wahrgenommen.

Im entgegengesetzten Rollenmodell – was im Rahmen der Studie ebenfalls sichtbar wurde – fungierten KLP und IF-LP zumindest partiell als «Teamteacher», das heisst, sie verstanden sich als gleichwertig Gestaltende von didaktisch-pädagogischen Prozessen. Gemäss diesem Verständnis wurden einzelne Unterrichtsphasen gemeinsam geplant und durchgeführt. Dabei bewegten sich beide Lehrpersonen in wechselnden Rollen; so konnte die KLP in gewissen Situationen auch in der Förderfunktion und die IF-Lehrperson als Klassenleitung tätig sein. Die Rollenverteilung hing zusätzlich von weiteren Faktoren ab, zum Beispiel von «Vorlieben» oder besonderen Kompetenzen und Erfahrungen hinsichtlich eines Themas oder Faches, vom speziellen Förderbedarf bestimmter Lernender in einzelnen Sequenzen sowie von der Klassenstufe und Klassensituation. Sie wurde auch beeinflusst von Ressourcen: Bei geringen zeitlichen Möglichkeiten konzentrierte sich die IF-LP – trotz ihrer grundsätzlichen Zuständigkeit für die gesamte Klasse – häufiger

auf die Kinder mit den grössten besonderen Förderbedarfen.

Trotz des flexiblen Umgangs mit verschiedenen Rollen vertraten KLP und IF-LP ihre jeweiligen Schwerpunkte entsprechend ihrer beruflichen Ausrichtung. Eine bedeutsame Voraussetzung dafür schien eine gemeinsame Planung zu sein, bei der auch Wünsche formuliert werden durften; so konnten beide Beteiligten ihre Fähigkeiten optimal einbringen. Darüber hinaus wurde darauf geachtet, bei der Arbeit mit der Klasse als Team aufzutreten, damit die Lernenden beide Lehrpersonen als Kolleginnen und Kollegen auf gleicher Ebene wahrnehmen konnten.

Am integrativen Unterricht beteiligte Lehrpersonen können ihre Ressourcen besser nutzen, wenn sie ihre Rollen klar, reflektiert, aber flexibel ausfüllen. Dabei sind das gemeinsame Planen und Durchführen von Unterricht zentral.

Abspraken offen aushandeln und verbindlich umsetzen

Klare Absprachen zwischen den beteiligten Lehrpersonen sind für eine gelingende Kooperation unverzichtbar. Auch mit Blick auf das Handling der Vereinbarungen müssen sich die Kolleginnen und Kollegen verständigen. Im Rahmen der Studie liessen sich immer wieder Situationen mit wenig Absprachen und sehr individuellen Handhabungen zum Beispiel von Regeln und Ritualen beobachten. Das heisst, was jeweils «galt», war abhängig von der Lehrperson, die von einzelnen Schülerinnen und Schülern oder auch der Klasse gerade angesprochen wurde. Dies verleitete die Lernenden dazu, sich bei Unstimmigkeiten auf die jeweils «andere» Lehrperson zu berufen. Diese Art von Vereinbarung erlaubte den Lehrpersonen zwar eine

grosse situative Flexibilität, schaffte aber gleichzeitig für alle Beteiligten Unsicherheiten – besonders im Umgang mit unerwarteten Vorkommnissen. Einige Lehrpersonen beschrieben dies als belastend und pädagogisch kontraproduktiv. Es wurde vereinzelt zum Ausdruck gebracht, dass unter diesen Umständen zwischen KLP und IF-LP keine gemeinsamen pädagogischen Grundhaltungen aufgebaut werden konnten (mit Bezug auf die «Umstände» wurde unter anderem ein Mangel an Zeit angeführt; es bleibt jedoch fraglich, ob ein grösseres Zeitbudget allein schon zu mehr Übereinstimmungen hinsichtlich pädagogischer Grundhaltungen führt).

Bei einigen Tandems konnte hingegen ein gemeinsames Verständnis bezüglich Disziplin, Grenzen, Belohnungen und Sanktionen beobachtet werden. Man handhabte – nach Absprache mit den Lernenden – Standardsituationen wie Unterrichtsbeginn, Pausen, Vergabe und Kontrolle von Hausaufgaben einheitlich und ging koordiniert im Zusammenhang mit Regelverstössen vor. In diesen Klassen hatten die Lehrpersonen bei unerwarteten Ereignissen mehr Handlungssicherheit, reagierten in solchen Situationen jedoch eher unflexibel und ohne nähere Berücksichtigung des situativen respektive des individuellen Kontexts. Dafür wurden die Klassenregeln, die im Unterrichtsraum gut sichtbar aushingen, regelmässig reflektiert und überprüft.

Abspraken und Regeln sollten auf Basis einer gemeinsamen Grundhaltung ausgehandelt und umgesetzt werden. Kooperierende Lehrpersonen müssen – auf der Grundlage von gegenseitigem Vertrauen – eine Balance zwischen Regelorientierung und situativer Flexibilität finden.

Der «persönliche Faktor» als kooperationsbeeinflussende Bedingung

Im Austausch mit dem gesamten Team wurden unter anderem die Fähigkeit zur wertschätzenden Kommunikation und Konfliktbearbeitung sowie eine anerkennende Grundhaltung den Kolleginnen und Kollegen gegenüber als kooperationsfördernde Persönlichkeitsmerkmale genannt. Darüber hinaus erwähnten die Lehrpersonen die Bereitschaft zur Reflexion des gemeinsamen Unterrichts wie auch Offenheit gegenüber Feedback. Rollenflexibilität schien ebenfalls als kooperationsaffiner Persönlichkeitsaspekt auf.

Die hier zusammengetragenen Gesichtspunkte spiegeln sich mit unterschiedlicher Intensität in drei der «vier Dimensionen von Kooperation» wider, die Henrich, Baumann und Studer (2012, S. 37) wie folgt formulieren:

- Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen
- Voneinander Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback
- Flexibilität in der Rollenausführung

Die vierte Dimension – «Didaktisch-methodische Positionierung» – fand in den Äusserungen des Schulteams keine direkte Entsprechung.

Förderlich für den Umgang mit persönlichen Antipathien und Schwierigkeiten in der Kommunikation ist es, der Zusammenarbeit als solcher in Besprechungen immer wieder Zeit einzuräumen, um Missverständnisse, Wünsche und Erwartungen zu thematisieren. Dabei darf durchaus einmal die «Komfortzone» verlassen werden – auch Schwieriges sollte angesprochen werden. Hilfreich ist eine Erwartungshaltung, die sich bei den Kolleginnen und Kollegen auf deren Stärken und Ressourcen bezieht.

Entwicklung von Kooperation – einmal anders gedacht

Kooperation ist nicht a priori gegeben; sie muss entwickelt, gelernt und gepflegt werden. Einen bemerkenswerten Vorschlag zur Förderung kooperativer Praxis, die «durch gemeinsames, exploratives Handeln» entsteht, bringt Hollenweger (2016, S. 33) in die Diskussion ein. Gemäss ihren Ausführungen muss sich zunächst ein zunehmend geteiltes Verständnis und Bewusstsein zu Situationen, Gegenständen und Problemen mit Blick auf den Schulkontext herausbilden. Dies ist nicht einfach, da Verständnis und Bewusstsein sehr wesentlich von individuellen Erfahrungen und persönlichen Erwartungen in Bezug auf Zukunftsprojektionen geprägt werden. Dass KLP und IF-LP in der Regel von sehr unterschiedlichen subjektiven Wirklichkeiten und damit verbunden von abweichenden pädagogischen Handlungskonzepten ausgehen, wird zur eigentlichen Herausforderung bei der Konstituierung kooperativer Praxis. So ist es ohne Weiteres nachvollziehbar, dass sich KLP aus ihrem Aufgabenverständnis heraus in erster Linie für das Erreichen curricularer Ziele der gesamten Klasse zuständig fühlen, während IF-LP die Begleitung von einzelnen Lernenden stärker im Mittelpunkt ihrer pädagogischen Arbeit sehen.

Zwischen diesen unterschiedlichen Herangehensweisen und auch anderen Differenzen muss vermittelt werden. Hollenweger (2016) verweist in diesem Zusammenhang auf Engeström (2008), der mit dem «Change Laboratory» ein Verfahren zur Verfügung stellt, mit dessen Hilfe auch KLP und IF-LP ihre unterschiedlichen subjektiven Theorien zur pädagogischen Arbeit mit Heterogenität reflektieren, miteinander vergleichen und in neue Formen gemeinsamen Handelns transformieren können. Die-

ses Modell organisiert im Sinne eines expansiven Lernens «einen gemeinsam gestalteten Problemlöseprozess, der sich auf die Neuordnung der gemeinsam zu gestaltenden Tätigkeit ausrichtet» (Hollenweger, 2016, S. 47). Die dabei sichtbar werdenden Spannungsfelder beispielsweise zwischen unterschiedlichen Zielorientierungen von KLP und IF-LP sind keine Hindernisse, sondern liefern Substanz und Energie für die Kreation neuer Formen der Zusammenarbeit.

Unter solchen Bedingungen wandelt sich Kooperation vom schillernden Leitbegriff zum professionsbezogenen Entwicklungsprogramm. Dessen Realisation ist höchst anspruchsvoll und erfordert von allen Beteiligten Engagement, Veränderungswillen sowie die Fähigkeit, über längere Zeit Unsicherheit und Irritationen auszuhalten. Dafür verspricht seine konsequente Umsetzung das Wachsen eines Verständnisses von Zusammenarbeit, das vom Lehrerinnen- und Lehrerteam besser getragen und so zu einem soliden Fundament für nachhaltige integrative Schulpädagogik wird.

Literatur

- Balmer, Th., Zürcher, R. & Hostettler, U. (2012). *Evaluationsbericht. Evaluation der Umsetzung der Integration nach Art. 17 VSG in der Volksschule Burgdorf während der Jahre 2009–2012*. Institut für Weiterbildung. PH Bern. http://edudoc.ch/record/120067/files/Balmer_Zu%CC%88rcher_Hostettler.pdf [Zugriff am 03.04.2017].
- Engeström, Y. (2008). *Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis*. Berlin: Lehmanns Media.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 545–561.
- Henrich, C., Baumann, B. & Studer, M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (9), 35–41.
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–51) Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kullmann, H. (2012). Lesson Study – Eine konsequente Form unterrichtsbezogener Lehrerverkooperation. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 69–88). Münster: Waxmann.
- Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M. & Felkendorff, K. (2016). Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (2), 27–34.
- Vogt, F., Kunz Heim, D. & Zumwald, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15–31). Münster: Waxmann.



Prof. Dr.
Robert Langen
robert.langen@
phlu.ch



PH Luzern
Forschung & Entwicklung
Institut für Schule und Heterogenität
Töpferstrasse 10, 6004 Luzern

Detlev Vogel,
M.A.
detlev.vogel@
phlu.ch