

Inklusion aus bildungswissenschaftlicher Perspektive

Prof. Dr. Andreas Köpfer
Pädagogische Hochschule Freiburg

- Thema: Kooperation in multiprofessionellen Settings
- Im Fokus: Die Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog:innen
 - Möglichkeiten und Spannungsfelder professioneller Kooperation
 - Analysemodelle zur Kooperation
 - Fallbeispiel
 - Einblick in Forschungsergebnisse

Die Studierenden können

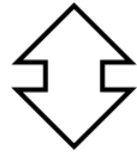
- unterschiedliche Rollen und deren Aufgabenbereiche im Kontext inklusiver Schule benennen
- Herausforderungen und Chancen der professionellen Zusammenarbeit im Kontext von Inklusion vor dem Hintergrund bestehender Rahmenbedingungen analysieren

Kooperation in multiprofessionellen Settings

Kooperation in Schule und Unterricht

Kooperation „als gemeinsam geteilter Raum“ (*Manske 2004*)

- Anerkennungsprozesse
- Selbstwirksamkeit
- wechselseitiges Aushandeln

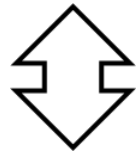


Kooperation entsteht nicht in kontextfreien Räumen, sondern in Räumen, die sich durch bestimmte Interdependenz- und Verteilungsstrukturen ausweisen (*Prammer-Semmler 2014, 50*)

Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog/innen

CHANCEN:

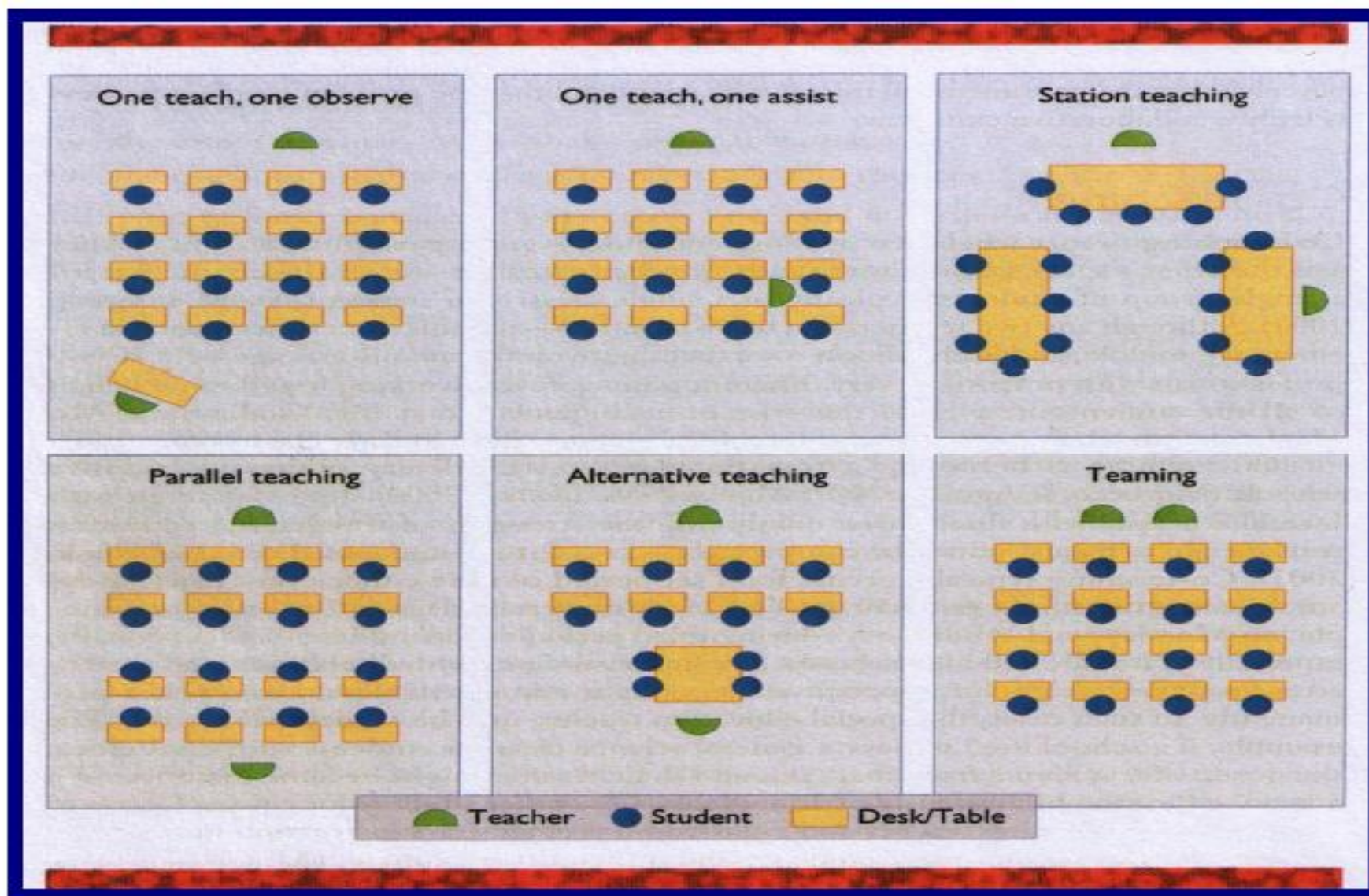
- Voneinander Lernen / Lehrende als Lernende
- Heterogener Umgang mit Heterogenität
- Expertise (Unterschiedliche Formen der Professionalisierung)
- Auflösung des „Autonomie-Paritäts-Musters“ (Lütje-Klose & Urban 2014)



SCHWIERIGKEITEN

- „Kompetenzmonopolzweifel“ auf Seiten der Regellehrpersonen (Unterrichten wird ‚kontrolliert‘)
- Fokus auf ‚eigene‘ Schüler/innen auf Seiten der Sonderpädagog/innen
- Mangelnde Anerkennung von sonderpädagogischen Fachkräften

Kooperationsmodell 1: Formen des Co-Teaching



(Friend & Cook 2007)

Kooperationsmodell 2: Kontinuum wechselseitiger Interaktionen

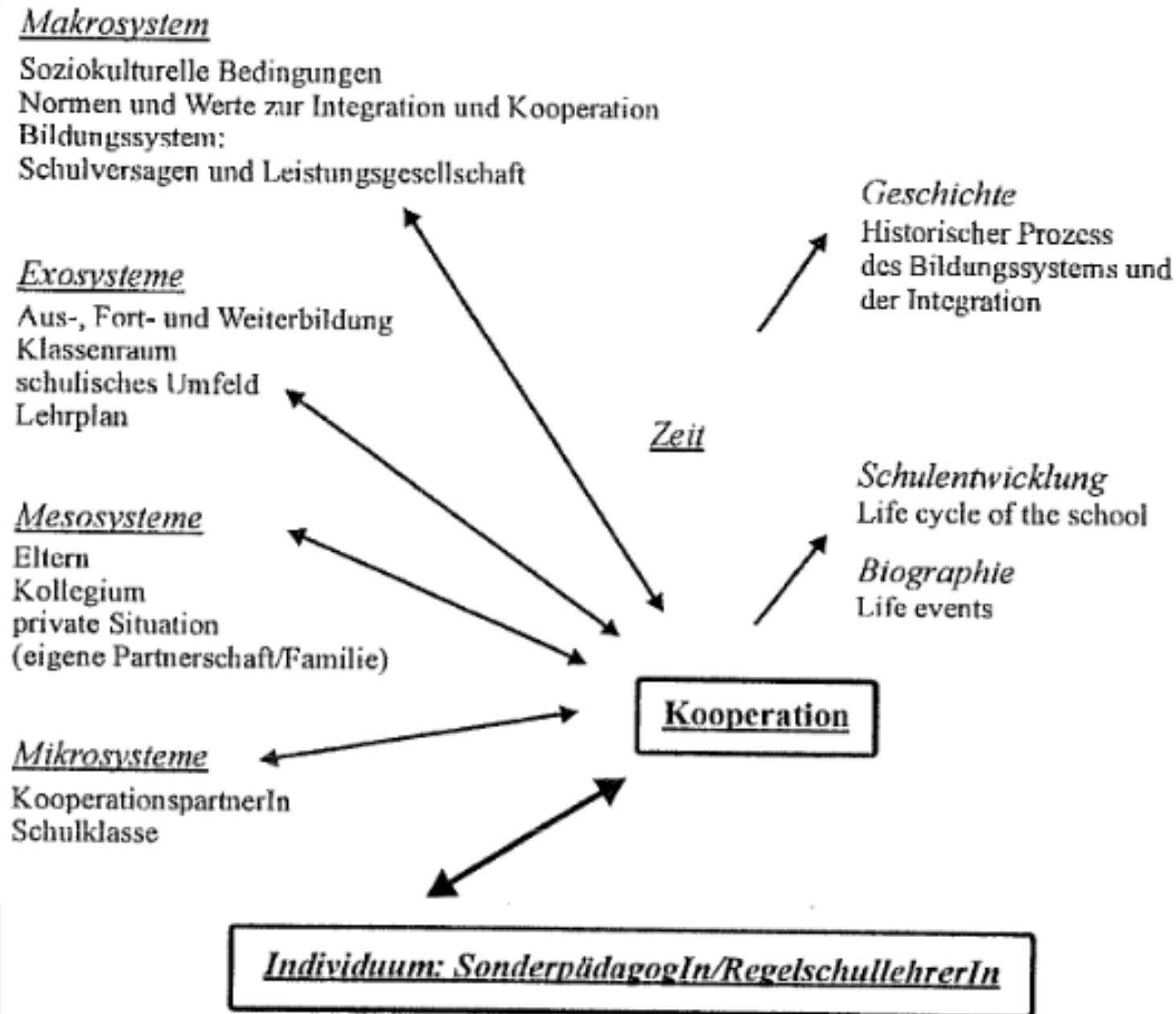


Kontinuum wechselseitiger Interaktionen	
Co-activity	Unterrichtsaktivitäten laufen überwiegend unabhängig voneinander ab – nur selten werden Ideen/Überlegungen ausgetauscht
Cooperation	Zusammenarbeit im Sinne grundsätzlicher Absprachen zu Inhalten und Curriculum – keine Offenlegung von Überzeugungen/Werten
Coordination	Klare Absprachen von Zuständigkeiten, Aufbau von Vertrauen, Durchführung gemeinsamer Aktivitäten – klar abgegrenzte Verantwortlichkeitsbereiche
Collaboration	Grundlegende Übereinstimmung von Zielen und Werten, situationsspezifisches Einbringen von Fertigkeiten, wechselseitige Ergänzung und Überschneidung von Zuständigkeitsbereichen und gemeinsamen Zielen

Kooperationsmodell 3: Systemisch-konstruktivistisches Beschreibungsmodell

- **Makrosystem:** Gesellschaftliche Bedingungen von Integration und Kooperation (Normen und Werte)
- **Exosystem:** Lebensbereiche, an denen die Pädagoginnen nicht direkt beteiligt sind, von denen sie aber beeinflusst werden (z. B. Räumlichkeiten, Ressourcen, Zeitstruktur, Lehrplan etc.)
- **Mesosystem:** Wechselbeziehung zu anderen Lebensbereichen (Kollegium, Privatleben, Familie)
- **Mikrosystem:** Kooperation von Regelschullehrperson und Sonderpädagog/in in einer Regelklasse

Kooperationsmodell 3: Systemisch-konstruktivistisches Beschreibungsmodell



(Willenbring & Lütje-Klose 1999)

Fallbeispiel: Wo sind die Kooperationsschwierigkeiten angesiedelt?

Herr Mertens hat nach jahrelanger Arbeit an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen den Entschluss gefasst, im inklusiven Unterricht zu arbeiten. Er arbeitet nun mit der Hälfte seiner Stundenzahl im sonderpädagogischen Dienst – in einer Inklusionsklasse (6. Klasse) einer Gemeinschaftsschule in Waldkirch, da dort drei Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse sind. Da er die andere Hälfte seiner Stundenzahl noch in einem SBBZ in Freiburg arbeitet, wird er nicht in die Schulorganisation (Team-Sitzungen etc.) einbezogen, außer für die Förderplanung. Frau Thiess, die Klassenlehrerin, die sich ebenfalls auf die inklusive Arbeit und über die Unterstützung in der Klasse freut, ist im Kollegium der Gemeinschaftsschule als engagierte und kompetente Lehrerin bekannt und beliebt. Die ersten Wochen waren gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Informationsaustausch zwischen den beiden Lehrpersonen und höflicher Distanz. Es zeichnet sich jedoch sukzessive ab, dass sich Vorbehalte zwischen den beiden Lehrpersonen entwickeln. Zum einen sind sie sich nicht sehr sympathisch und des Weiteren sieht Frau Thiess die Aufgabe von Herrn Mertens vor allem in der Förderung der drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und nicht – wie Herr Mertens – in der Unterstützung der gesamten Klasse.

Fallbeispiel: Wo sind die Kooperationsschwierigkeiten angesiedelt?

Er ging davon aus, dass eine gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Unterricht geschieht, Materialaustausch etc., stattdessen fühlt er sich als „Notfallhelfer“. Dies sieht Frau Thiess als eine Einmischung in die didaktisch-methodische Planung und Unterrichtsdurchführung an. Herr Mertens komme „von außen“ und sei speziell für seine Schüler/-innen ausgebildet. Zudem sei er nur einen Teil der Zeit in der Klasse, dafür lohnen sich keine didaktischen Veränderungen, ansonsten würde Herr Mertens nur Mehraufwand verursachen statt eine Unterstützung darstellen. Auf erste Anzeichen von Kooperationsschwierigkeiten hin bekommt Frau Thiess Rückendeckung von der Schulleitung und vom Kollegium – Herr Mertens fühlt sich enttäuscht ob seines niedrigen Standings in der Schule. Nach einem halben Jahr ist die Situation festgefahren und bildet sich zunehmend auch im unterrichtlichen Geschehen ab. Herr Mertens verlagert die Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunehmend in den zur Verfügung stehenden Differenzierungsraum. Kooperationsgespräche finden selten statt und sind auf Organisatorisches beschränkt. Frau Thiess argumentiert dies mit der Tatsache, dass sie pünktlich los muss wegen ihrer eigenen Kinder und nur das Nötigste besprechen kann.

Fallbeispiel: Wo sind die Kooperationsschwierigkeiten angesiedelt?

Beide Lehrpersonen sind enttäuscht und fühlen sich um ihre Hoffnungen und Erwartungen in Bezug auf den inklusiven Unterricht betrogen. Äußerungen von Frau Thiess sind zu vernehmen: „Herr Mertens meint, mich beraten zu können, dabei brauchen wir Lehrer/-innen keine Beratungen, sondern möchten, dass die Kinder mitgenommen werden und passende Förderung erhalten.“ oder „Ich wünschte, er hätte auch noch ein Stundendeputat zur Erledigung von Elternarbeit und Koordination der Fördermaßnahmen zur Verfügung. Das bleibt alles an der Schule hängen. Stattdessen geht er immer genau pünktlich wegen der anderen Schule“ Oder von Herrn Mertens: „Naja, ich wollte ihr auch mal etwas vom Unterricht abnehmen. Aber ich denke, sie will so bisschen ihre Professionalität oder Profession für sich abstecken“ oder „Sie (Frau Thiess) sagt immer, dann müsst ihr Sonderpädagogen das irgendwie machen und dann habe ich halt gesagt: naja wir sind irgendwie alle Pädagogen und das ist jetzt so, da kommen wir auch nicht mehr klar. Also, dass einfach erkannt wird, ich kann jetzt auch nicht zaubern“.

Diskutieren Sie zu zweit entlang des Fallbeispiels und mit Bezug zu den drei Kooperationsmodellen von Friend & Cook (2007) und Willenbring & Lütje-Klose (1999) folgende Fragen:

- 1) Wo sind die Kooperationsschwierigkeiten von Hrn. Mertens und Fr. Thiess angesiedelt?**
- 2) Was wären Ihrer Meinung nach Möglichkeiten zur Veränderung?**
- 3) Welche Erfahrungen haben Sie bereits hierzu in der Praxis gemacht?**
- 4) Wie stellen Sie sich gelungene Kooperation vor?**

Sie haben hierfür 10-15 Minuten

Zeit.

Professionelle Kooperation im Kontext Inklusion – Forschungsbefunde

- Abnehmendes Autonomie-Paritäts-Prinzip zugunsten von kooperativen Mustern führt zu immensen Herausforderungen bezogen auf Aspekte der Beziehung, Organisation, Aushandlung von Expertise etc. (Kreis et al. 2016)
- Bedeutung von Raum und Zeit für Kooperation und die Koordination von Kooperation (Arndt & Werning 2013)
- Bedeutung der Schulleitung für die Implementierung und Umsetzung eines Kooperationsmodells an inklusionsorientierten Schulen (BiLieF-Studie; Lütje-Klose et al. 2016)
- Studie KIS – Kompetenzen in der Schule (Moser & Kropp 2015): Verteilung von Aufgaben nach Eigenauskunft nicht entlang von Ausbildungen (z.B. Beratung, Diagnostik)
- Differenzherstellung entlang von Leistung in kooperativen Praktiken von RLP und SHP im Fachunterricht (Sturm & Wagner-Willi 2012)

Studie: Unterstützung von Lehrpersonen im Kontext inklusionsorientierter Lehr-Lernprozesse (UNIP; 2016-2018)

Forschungsfrage: Welche gemeinsame Handlungspraxis zeigen Regel- und Sonderpädagog*innen innerhalb der formalen Kooperationskonstellation im Unterricht mit dem Anspruch „Inklusion“?

Welche Spannungsfelder bilden sich in der Handlungspraxis ab?

- ★ **Kompensatorische Relation**
- ★ **Temporale Relation**
- ★ **Didaktisch-methodische Relation**
- ★ **Expertise-Relation**

⇒ **Kompensation**

Inklusion als leistungsbezogene Kompensation: Sonderpädagogische Expertise leistet logistisch flexibel die Förderung attestierter Schüler/-innen in einem normorientierten Rahmen

⇒ Zeit

Temporäre Anwesenheit der Sonderpädagog/-innen als Anlass für überdauernde Differenzpraxis (z.B. Delegation durch Regellehrperson und reine Fokussierung der Sonderpädagogin auf Schüler*innen mit Förderbedarf, insbes. durch Herausnahme in Förderräume)

⇒ Unterrichtsgestaltung

Federführende Unterrichtsgestaltung (u.a. Wochenplanarbeit, Frontalunterricht) durch Regellehrperson als Vehikel zur Adressierung/Nicht-Adressierung aller/einiger Schüler/innen bzw. der Sonderpädagog/innen

⇒ Expertise

- räumliche und fachliche Zuordnung durch Regellehrkräfte entlang von erwarteter sonderpädagogischer Expertise
- Rückzug auf das ‚spezielle Kind‘ durch Sonderpädagog/-innen als Erfüllung einer entlang von Schüler/-innenmerkmalen vereinbarten und professionalisierten Expertiseordnung

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, A. (2018). Inklusive Bildung zwischen Programmatik und Praxis – (inter-)nationale Analyse professioneller Kooperationsprozesse in inklusionsorientierten Unterrichtssettings entlang von Raum und Expertise. *Bildung und Erziehung* 71 (4), 395-411.
- Kreis, A.; Wick, J. & Kosorok, C. (Hrsg.) (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann Verlag.
- Lütje-Klose, B.; Serke, B.; Hunger, S. K. & Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In Kreis, Annelise; Wick, Jeanette & Kosorok, Carmen (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 109-126). Münster: Waxmann Verlag.
- Manske, C. (2004). *Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder – die nicht-lineare Didaktik nach Vygotskij*. Weinheim: Beltz Verlag.

- Moser, V. & Kropp, A. (2014). Abschlussbericht: ‚Kompetenzen in inklusiven setting‘ (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. Online unter https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf [Zugriff: 16.01.2020]
- Prammer-Semmler, E. & Prammer, W. (2014): Pädagogische Assistenz ist keine billige Lehrerarbeit! *Gemeinsam leben*, 22 (4), 206–214.
- Prengel, A. (2014). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In Th. Häcker und M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung* (S. 27-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit. In: B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (49-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift Inklusion-Online*, 5 (4), online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32> [Zugriff: 16.01.2020]
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *VHN*, 4 (83), 283–294.
- Willenbring, M. & Lütje-Klose, B. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2–31.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Prof. Dr. Andreas Köpfer

Erziehungswissenschaft mit dem
Schwerpunkt Inklusionsforschung

Pädagogische Hochschule Freiburg

Institut für Erziehungswissenschaft

andreas.koepfer@ph-freiburg.de