

Fachtag am 2. Nov. in
Oberhausen

Teamstrukturen als Gelingensbedingung für Inklusion

Prof. Dr. Rolf Werning



Leibniz
Universität
Hannover

Dimensionen von Inklusion

- Inklusion als gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen
- Inklusion als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen in Schule
(Minimierung von Diskriminierung – Maximierung von sozialer Teilhabe – Optimierung von Bildungsgerechtigkeit)
- Inklusion als Konzept zur institutionellen Entwicklung einer Schule für alle
- Inklusion als Werteorientierung

(vgl. Ainscow et al. 2006; Werning 2010)

Inklusive Pädagogik umfasst die Veränderung der Schulkultur

- durch die Verbesserung des Zugangs aller Schüler zu einer Schule für alle;
- durch die Förderung und Verbesserung der Akzeptanz aller Schüler durch die Lehrkräfte;
- durch die Maximierung und Optimierung der sozialen Teilhabe aller Schüler am Unterricht und am Schulleben;
- durch die Entwicklungs- und Leistungsförderung aller Schülerinnen und Schüler.

Zentrale Faktoren die die schulische Inklusion unterstützen nach Dyson u.a.

- Die Bedeutung von Schulkultur
- Leitung und Mitbestimmung
- Strukturen und Praktiken
- **Kooperation / Teamarbeit**
- Unterstützung durch Bildungspolitik und
-verwaltung

Merkmale (guter) inklusiver Schulen

Werning & Arndt

- (Kritische) Selbstreflexion – Inklusion als Prozess nicht als Zustand
- Inklusion erscheint nicht als Additum, sondern als Querschnittsaufgabe an der Schule
- Schulentwicklung zwischen Innovation und Routine
- **Teamarbeit als entscheidendes Kriterium guter inklusiver Schulen**
- Engagement, Haltung, und Expertise der einzelnen Lehrkräfte
- Individualisiert und differenziert:
In der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung wird der Umgang mit Heterogenität gezielt fokussiert
- Sensible Balance zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung

Kollegiale Kooperation

John Hattie: „Schools cannot help all students if educators work in isolation“

Ausgangssituation

DESI Studie 2006

- **Deutschunterricht:**

- 8% der Lehrkräfte bereiten Unterricht gemeinsam vor
- 2% führen den Unterricht gelegentlich gemeinsam durch

- **Englischunterricht:**

- „...zwei Prozent der Lehrkräfte geben an, zumindest mehrmals pro Monat gemeinsam den Unterricht vorzubereiten. Ein noch selteneres Ereignis ist die gemeinsame Unterrichtung („team teaching“).“

Steinert, B. et al. (2006): Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse.*

Niveaustufe der Kooperation	Beispiel	Häufigkeit
Integration	Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind selbstverständlich; Zeitfenster für Kooperation	1,9%
Interaktion	Übergreifende Zusammenarbeit an gemeinsamen Themen	20,3%
Koordination	Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden bekannt gegeben	41,1%
Differenzierung	Gute fachspezifische Zusammenarbeit, formeller Austausch über Curricula, Fachinhalte und Noten	84,8%
Fragmentierung	Isoliertes, wenig abgestimmtes Lehrerhandeln	10%

„Die geringste Methodenvielfalt (laut Lehrerangaben) findet sich in der Hauptschule, das geringste Ausmaß an Leistungsdifferenzierung und Lehrerkooperation („Teamarbeit“) im Gymnasium.“(DESI 2006, 40)

Kooperation fördert gute Schulen

In guten Schule arbeiten Lehrkräfte enger und produktiver Zusammenarbeiten als in schlechten Schulen.

Gute Schulen sind dabei durch **hohe Leistungen der Schülerinnen und Schüler**, durch **geringe Leistungsunterschiede zwischen den guten und schwachen Schülern** und durch **gute Leistungen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern** gekennzeichnet.

(vgl. Lee & Smith 1996; Visscher & Witziers 2004; Steinert u.a. 2006)

Die Qualität der Kooperation ist entscheidend

Kooperation ist dann effektiv, wenn sie **strukturell verankert** ist, zum **professionellen Selbstverständnis** der Lehrkräfte gehört, **längerfristig ausgelegt** ist und auf die **kritische Betrachtung der eigenen Praxis** zur Verbesserung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet wird.

(vgl. Seashore, Anderson & Riedel 2003, 3)

Effekte von professionellen Lerngemeinschaften

- Erfolgreiches Lernen neuer Unterrichtstechniken und Erweiterung professionellen Wissens
- Hohe Wahrscheinlichkeit, dass Lehrpersonen über fachliche Innovationen informiert sind
- Verständnis der Bedeutsamkeit der eigenen Lehrer-Rolle für Förderung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler
- Höhere Berufszufriedenheit
- Höhere Motivation an nachhaltigen und systematischen Veränderungen mitzuarbeiten

(Bonsen & Rolff 2006))

Gräsel u.a. (2006, 209 ff.) differenzieren in ihrer Studie zur Lehrerkooperation zwischen

- Informationsaustausch
- Arbeitsaufteilung zwischen Individuen
- Kokonstruktion

Teamentwicklung

- Arbeitsteams
- Lern- und Entwicklungsteams
- Qualitätsteams

Unterrichtsteams

- Ein Unterrichtsteam besteht aus **drei bis acht Lehrpersonen aus mindestens zwei Klassen** der gleichen Schule (oder aus mehreren benachbarten kleinen Schulen).
- Die Lehrpersonen arbeiten **mehrere Schuljahre in fester Zusammensetzung** und verstehen das Unterrichtsteam als Arbeits-, Lern- und Qualitätsteam.
- Ein Unterrichtsteam ist eine **Organisationseinheit** innerhalb der Schule (...). Die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen einander im Unterrichtsalltag und planen die Entwicklung ihres Unterrichts gezielt.“

(Eschelmüller, 2013, 136)

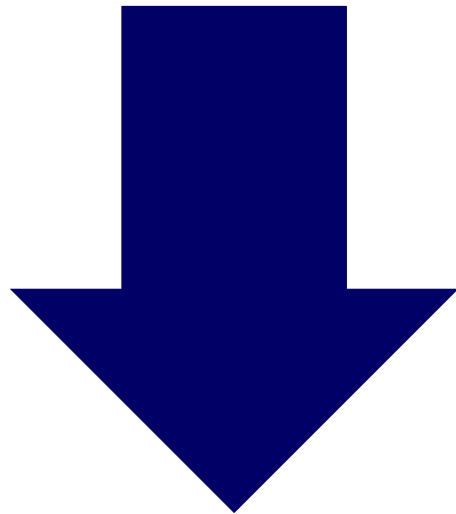
Kooperation von Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen

- seit Beginn des gemeinsamen Unterrichts als „unstrittige Voraussetzung“ (Schwager 2011, 92)
- entscheidender Faktor inklusiver Schulentwicklung (Lipsky & Gartner 1999)
- hohe Erwartungen und normative Ansprüche an die Kooperation: *„moralische Überhöhung [lässt] ... jegliche Praxis defizitär erscheinen“* (Schwager 2011, 92)
- Forschungsdesiderata in Bezug auf die Kooperation (u.a. Moser & Redlich 2011; Schwager 2011), v.a. auch in Bezug auf die Sichtweise der SchülerInnen (Wilson & Michaels 2006)

Kooperation als „Problemlösung und Problem“ (Jacobs 2005, 97)



- positive Bewertung der Kooperation durch die Lehrkräfte
- Vorteile für SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen
- Vorteile für die Lehrkräfte:
 - Entlastung durch die SonderpädagogInnen
 - Lernprozesse im Rahmen der Kooperation



- Zeitmangel
 - Umfang der Doppelbesetzung
 - *fehlende Kooperationszeit außerhalb des Unterrichts*
- fehlende strukturelle Verankerung der Kooperation
- fehlende Passung innerhalb der Teams
 - der Persönlichkeiten
 - der didaktisch-methodischen Herangehensweise
 - unklare Rollen- und Aufgabenverteilungen

Kooperation von Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen

- Unterschiedliche Vorstellungen über Lern- und Leistungsentwicklung (vgl. Scruggs u.a. 2007)
- Unterschiedliche Vorstellungen über Differenzierung und Individualisierung im Unterricht (vgl.. Shippen u.a. 2011)
- Gemeinsames Unterrichten setzt gemeinsame Unterrichtsplanung und -reflexion voraus (vgl. Arndt & Werning 2013)

Rollen- und Aufgabenverteilung von Regellehrkräften und SonderpädagogInnen

äußere Differenzierung

- v.a. aufgrund von fehlenden Ressourcen und/oder fehlender Zeit zur gemeinsamen Vorbereitung (vgl. Lütje-Klose et al. 2005; Anliker et al. 2008; Müller 2010)
- Strategien des ‚Eindringens‘ und ‚Abwehrens‘ (Wessel 2005)



Ungleichgewicht in der Rollenverteilung

- nachrangige Rolle der Förderlehrkraft, unveränderte Rolle der Regellehrkraft: „one teach, one assist“ (vgl. Scruggs et al. 2007; Müller 2010)
- dominierende Rolle der Förderlehrkraft, z.B. beratende Rolle als „unzulässige Hierarchisierung missverstanden“ (Reiser 1997; vgl. auch Werning et al. 2001)

gleichberechtigte Rollenverteilungen

- in offenen Unterrichtssituationen (vgl. Jacobs 2005)
- „team teaching“ oder „station teaching“ (vgl. Scruggs et al. 2007)

Geteilte Verantwortung als Gelingensbedingung

- „Grundschullehrkräfte die davon ausgehen, dass sie auch für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf verantwortlich sind, machen effektiveren Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler der Klasse.“ (Jordan u.a. 2009, 536)
- Gemeinsame Verantwortung fördert eine ressourcenorientierte Grundhaltung im Umgang mit Heterogenität
- Aufteilung der Verantwortung führt eher zu einem defizitorientierten Konzept (Platzierung statt inklusiver Unterrichtsentwicklung)

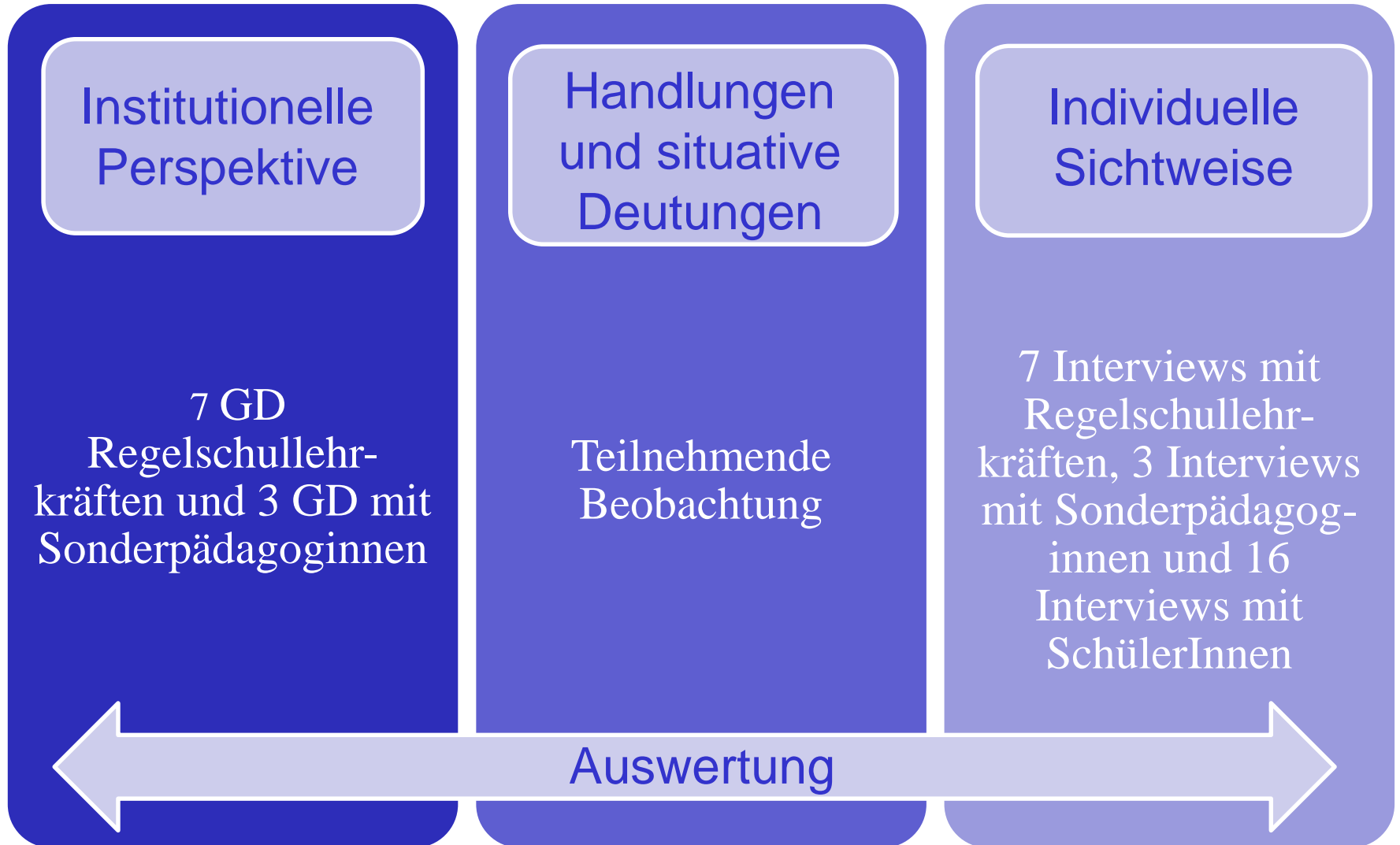
Konfliktebenen der Zusammenarbeit nach Friend & Cook (2010, 297f)

- Unterschiedliche Ziele
- Gleiche Ziele aber unterschiedliche Vorgehensweisen
- Konflikte über „Power“
- Konflikte auf der zwischenmenschlichen Ebene

„Kooperation von Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen im gemeinsamen Unterricht in einer inklusiven Schule“

- Projektleitung: Prof. Dr. Rolf Werning
- Projektmitarbeit: Ann-Kathrin Arndt, Fatma Usanmaz (M. A.)
- Laufzeit: Juli 2010 – Juni 2011
- Gefördert durch: Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen
im Rahmen des Förderprogramms
Kooperative Schulentwicklung
- Zielsetzung: Empirisch abgesicherte und verdichtete
theoretische Beschreibung der kooperativen
Prozesse und Strukturen zwischen
Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen
an einer integrierte Gesamtschule
- Fokus: je zwei Klassen des 5. und 7. Jahrgangs
(Schuljahr 2010/11)

Überblick über das Forschungsdesign

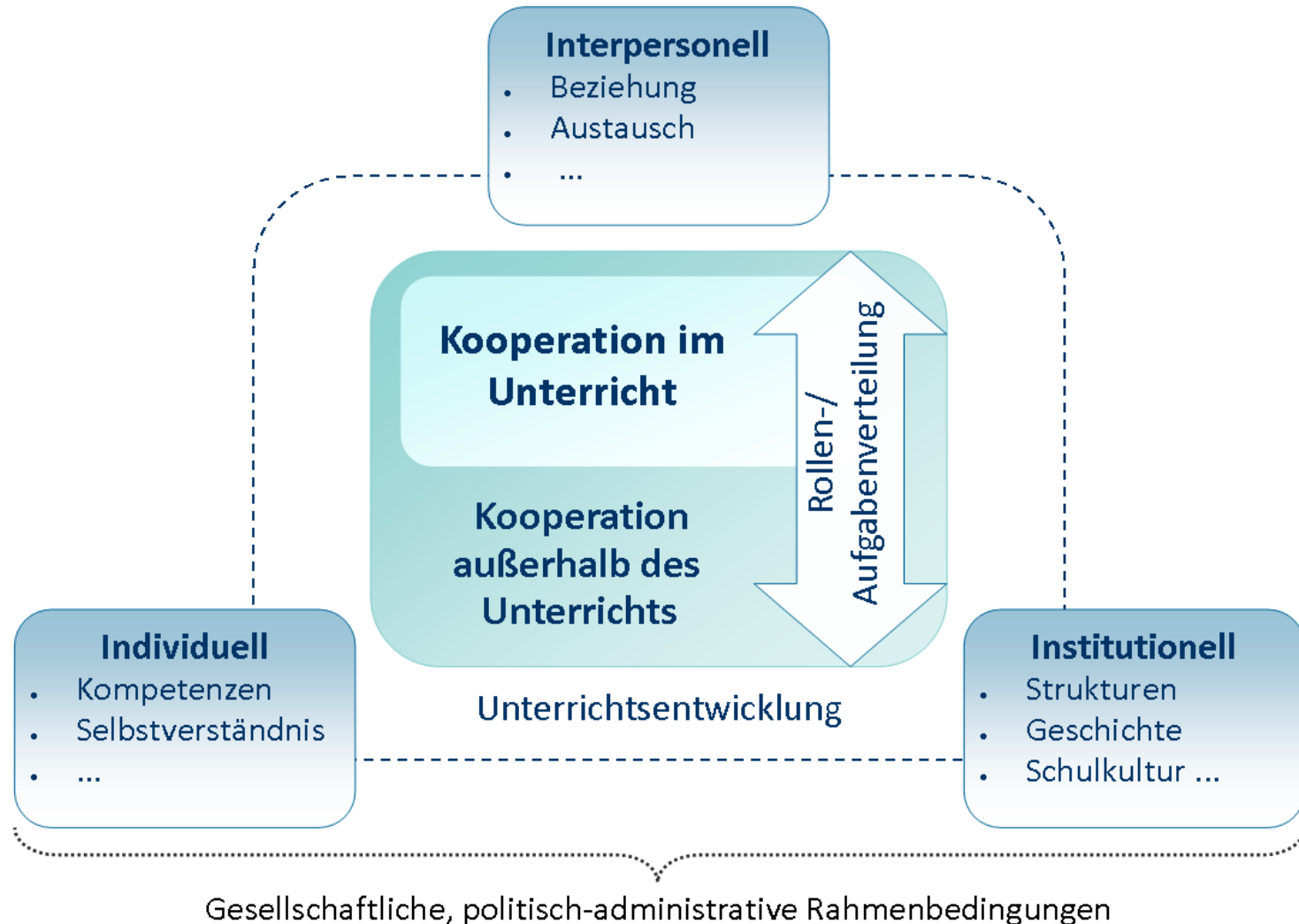


Ausgewählte Forschungsergebnisse

Zentrale Ergebnisse

- „es gibt nicht *die* Kooperation...“ - Variation der Kooperation
 - innerhalb der Teams sowie zwischen den Teams
- Kooperation als Zusammenspiel der individuellen, interpersonellen und institutionellen Ebene vor dem Hintergrund der bestehenden Rahmenbedingungen
 - hinderliche und förderliche Bedingungen
- die Kooperation im Unterricht ist entscheidend durch die Möglichkeiten der Kooperation außerhalb des Unterrichts bedingt
 - im Gegensatz zu den Ergebnissen anderer Studien (z.B. Wessel 2005) wird die Kooperation nicht (mehr) grundlegend in Frage gestellt, vielmehr zeigt sich eine Akzeptanz der Kooperation

Kooperation als Zusammenspiel der individuellen, interpersonellen und institutionellen Ebene



Unterschiedliche Rollen in gemeinsamen Unterrichtssituationen

- Unzufriedenheit seitens der Sonderpädagoginnen, wenn sich Kooperation (langfristig) auf „one teach, one assist“ begrenzt
- Unterschiedliche Positionen zu einem möglichen Rollenwechsel
 - Ablehnung durch einzelne Regelschullehrkräfte mit dem Verweis auf die eigene Qualifikation und Leitungsrolle
 - Rollenwechsel wird bereits praktiziert
 - Entwicklungsprozess innerhalb des Teams
 - Rollenwechsel (verstärkt) gewünscht
 - begrenzt durch (fehlende) Möglichkeiten der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung

Konstellationen der Kooperation im Unterricht

Kritik an unklarer
Rollenverteilung

	gemeinsame Unterrichtssituation (keine Teilung der Lerngruppe)	Teilung der Lerngruppe / Nutzung des Förderraums
unterschiedliche Rollen (leitend – unterstützend/ beobachtend)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ‚on teach, one assist‘* ▪ ‚one teach, one observe‘* ▪ eine Lehrkraft unterrichtet, die Andere sorgt für Unterrichtsruhe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ niveaudifferenzierter Unterricht*, ▪ i. R. ist die Förderlehrkraft im Förderraum ➤ <u>eher leistungshomogene Gruppen</u>
ähnliche Rollen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ‚team teaching‘ ▪ beide Lehrkräfte beobachten und/oder unterstützen während selbstständiger/ kooperativer Arbeitsphasen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ‚parallel teaching‘* ▪ ‚station teaching‘* ▪ beide Lehrkräfte unterstützen, einige SchülerInnen gehen in den Förderraum ➤ leistungsheterogene Gruppen

Verteilung der Rollen und Aufgaben in der Unterrichtsvorbereitung

- Unterrichtsvorbereitung durch die Fachlehrkraft
 - Förderlehrkraft wird (kurzfristig) informiert
(roten Faden, auch in Vertretungssituationen)
 - langfristige Planung präferiert, jedoch nicht immer möglich oder gewollt
- geteilte oder gemeinsame Unterrichtsvorbereitung
 - Förderlehrkraft erweitert Planung der Regellehrkraft z.B. durch zusätzliche Materialien, Hilfsmittel, Differenzierung, Individualisierung
 - gemeinsame Planung von Unterrichtsstunden, -einheiten, Projekten u.ä.



Übergeordnete Planung im Jahrgang,
in den Fachgruppen
(unter Einbezug der Sonderpädagoginnen)

Zusammenhang der Kooperation innerhalb und außerhalb des Unterrichts

Team teaching



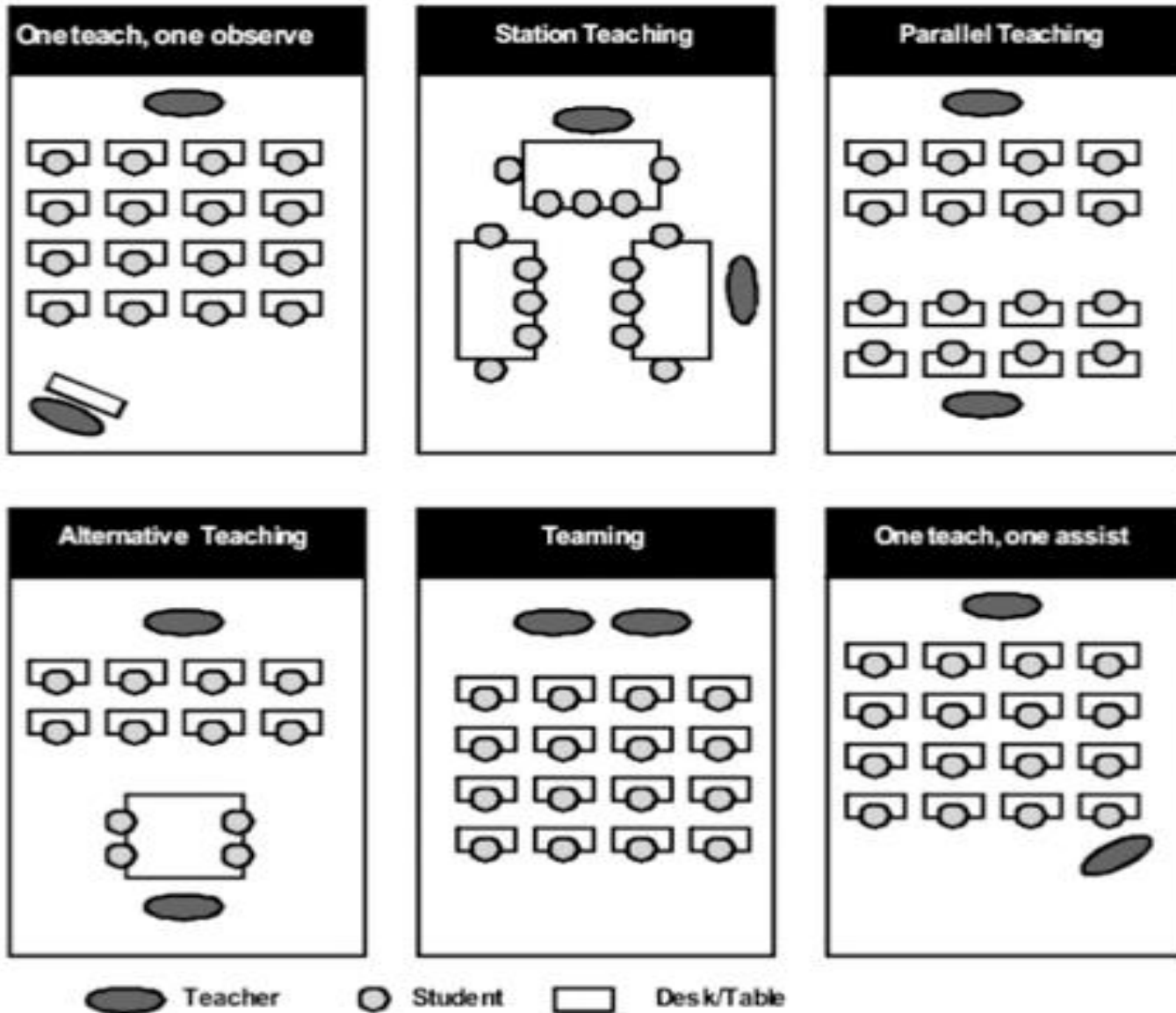
Gemeinsame
Unterrichtsplanung

One teach – one assist
Two assist



Fachlehrkraft plant den
Unterricht allein,
(kurzfristige) Information
der Förderlehrkraft

Formen der Lehrerkooperation nach Friend & Cook 2010



Ergebniss der Studie zu Kompetenzzentren sonderpädagogische Förderung und Unterrichtsentwicklung in NRW

- ▶ Zu intensiveren Formen der unterrichtsbezogenen Kooperation kommt es dann, wenn die Lehrkraft der allgemeinen Schule und der/die Sonderpädagoge/in klare Absprachen und Vereinbarungen getroffen haben. Dies gelingt nur, wenn gemeinsame Planungszeiten angesetzt und eingehalten werden. Notwendig ist hierzu auch die strukturelle Verankerung von Kooperationsmodellen in der allgemeinen Schule.

Kooperation außerhalb des Unterrichts

- Sonderpädagoginnen als „gefragte Berater“
 - Ansprechpartnerinnen für SchülerInnen
 - Vermittlung zwischen SchülerInnen und anderen Lehrkräften
 - Ansprechpartnerinnen für andere Lehrkräfte (mit denen sie nicht gemeinsam unterrichten)
 - z.T. verstärkt durch Rolle als Beratungslehrkraft im eigenen Jahrgang
- gemeinsame Klassenleitung
 - z.T. für das Selbstverständnis als Team zentral
 - Aufrechterhaltung des Informationsflusses
 - arbeitsteilige bzw. gemeinsame Zusammenarbeit mit den Eltern



Kooperation in der Schule

- **Unterrichtsteams** (Gruppe von Lehrkräften, die eine Gruppe von Schülern gemeinsam unterrichten)
 - Pädagogische Konzeptarbeit
 - Gemeinsame Unterrichtsplanung / Projekte
 - Förderplanbesprechung
 - Kollegiale Fallberatung / Kooperative Lernbegleitung
 - Vertretungsplanung
- **Fachteams** (Fachschaft Deutsch, Mathe etc.)
- **Student-success-teams** (Ontario Kanada)

Kooperation in regionalen Netzwerken

- Fachteams Unterrichtsfächer
 - Inklusive Curriculumentwicklung für zentrale Unterrichtsfächer
- Fachteam sonderpädagogische Förderung
 - Fortbildung
 - Kollegialer Austausch
 - Konzeptentwicklung
 - Kollegiale Fallberatung

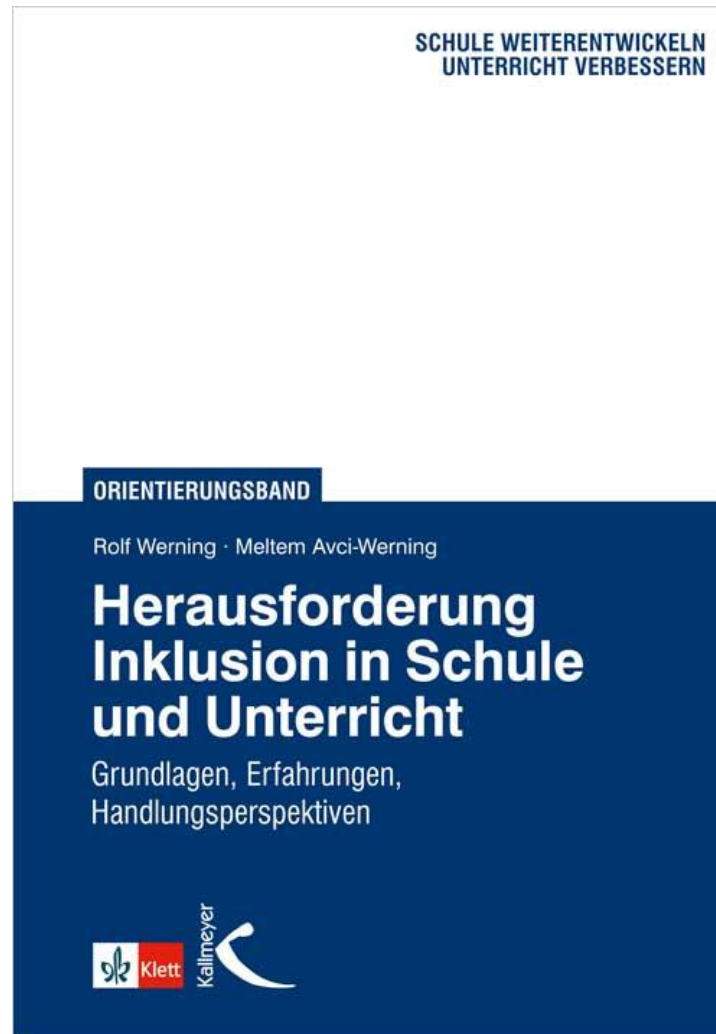


Leibniz
Universität
Hannover

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit !

Prof. Dr. Rolf Werning, Leibniz Universität Hannover

Aktuelle Veröffentlichung



Kontakt Daten:

- `rolf.werning@ifs.phil.uni-hannover.de`
- Homepage:
`http://rolf.werning.phil.uni-hannover.de`