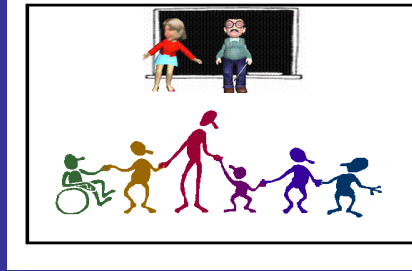


Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Kooperation von Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen

- Eine zentrale Bedingung für die inklusive Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

GEW-Fortbildungstagung Jeddigen 1.12.2009



„...und dann wurde mir deutlich, so selbstverständlich ist das gar nicht, dass Lehrer zusammen arbeiten, kooperieren können.
Ich meine schon, dass unsere Arbeit weitgehend davon abhängt, ob das klappt oder nicht“
(Günther in Lütje-Klose 1997)

Gliederung



1. Inklusion – ein neues Leitbild für die (sonder-)pädagogische Professionalisierung
2. Kooperation als wesentliche Bedingung gelingender Inklusion
3. Ebenen der Kooperation
 - 3.1. Organisatorische Ebene
 - 3.2. Beziehungsebene
 - 3.3. Sachebene
 - 3.4. Ebene der Person und Rolle
5. Perspektiven

1. Inklusion – ein neues Leitbild für die (sonder-) pädagogische Professionalisierung



Heterogenität in der Grundschule



➔ Prinzip der Inklusion
als pädagogische Antwort
auf vielfältige
Entwicklungsbedingungen ?

Tradition integrativer Pädagogik in Deutschland



- pädagogischer Anspruch: Integration der Verschiedenen im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts
- Lern- und entwicklungsfördernder Unterricht: Individualisierung und „zieldifferentes“ Lernen für alle
- Bewusste Aufmerksamkeit für die Herstellung von Gemeinsamkeit
- Unterstützung kooperativer Prozesse der Kinder untereinander und der Chance voneinander zu lernen
- Kooperation der Lehrkräfte (Prenzel 1995, 1998; Hinz 1996, 2007)

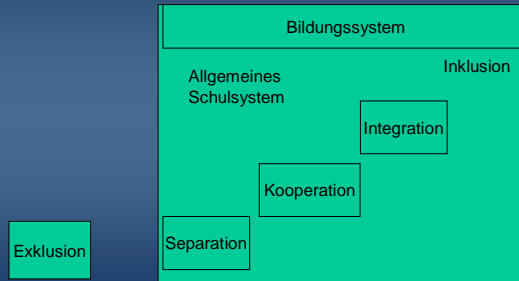
Von der Integration zur Inklusion als Leitbegriff



- „Inklusion“ (lat.) = „Einschluss, Enthaltensein“
- International seit Anfang der 90er Jahre gebräuchlich (z.B. Salamanca-Erklärung 1994, UN-Konvention 2009)
- Z.T. Synonyme Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion in Deutschland (z.B. Reiser 2003, Feyerer/ Prammer 2003)
- Inklusion als optimierte, „von Fehlformen bereinigte Integration“ (Hinz 2002)
- Inklusion als erweiterte Integration (Heimlich 2008)
- Bildung von Netzwerken zur Unterstützung der selbstbestimmten sozialen Teilhabe

7

Entwicklung sonderpädagogischer Unterstützung von der Exklusion zur Inklusion (Sander 2008)



8

Inklusion



- Verändertes Verständnis von Normalität und Vielfalt:
- Anerkennung individueller Unterschiede ohne Kategorisierung und ohne Aussonderung
- Nicht auf Menschen mit Behinderungen beschränkt:
- Begriff Inklusion „bezieht sich auf alle mit Menschen, die mit Lernbarrieren konfrontiert sind, ob diese mit Geschlechterrollen, sozialen Milieus, Religion oder Behinderung zu tun haben“ (Hinz 2009, 172)

- ➔ Feste Verankerung von sonderpädagogischer Förderung in allen Schulformen der Allgemeinen Schule
- ➔ **Kooperation als zentrale Aufgabe sonderpädagogischer Förderung**

9

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen



- **Inklusion als Leitprinzip** (Artikel 24)
- Rechtsverbindlich seit März 2009
- Recht auf Bildung als universelles Menschenrecht: Unterstützung für alle Kinder, die diese zur erfolgreichen Unterrichtung benötigen
- Unabhängig von physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen oder anderen Fähigkeiten
- Schaffung von inklusiven Bildungssystemen
- Umbau von Sonderschulsystemen in inklusive Systeme

10

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und in allgemeinen Schulen

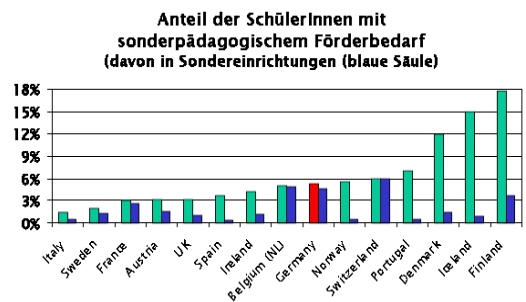


| Förderschwerpunkt | Quote Sonderpäd. Förderung | % Anteil Förderung in Sonderschulen | % Anteil der integrierten Förderung |
|--|----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Lernen | 2,7 | 85,02 | 14,48 |
| Geistige Entwicklung | 0,9 | 98,75 | 1,25 |
| Sprache | 0,6 | 80,0 | 20,0 |
| Emotionale und soziale Entwicklung | 0,6 | 68,0 | 32,0 |
| Insgesamt alle Förderschwerpunkte | 5,8 | 84,3 | 15,7 |

(KMK-Doku 185, 2008)

11

Sonderpädagogische Förderung in Europa (Europaen Agency 2003)



12

Konsequenzen für das deutsche Bildungssystem



- UN-Konvention als politische Grundsatzentscheidung
- Reduzierung von Förderschulen
- Ausbau von Modellen des gemeinsamen Unterrichts
- Arbeitsaufträge für Bildungsträger und Institutionen:
 - (1) Länder: Veränderung der Schulgesetze, Personalausstattung, Weiterbildungsangebote
 - (2) Hochschulen: Veränderung der Lehrerausbildungen für alle Lehrämter
 - (3) Kommunen: materielle und räumliche Ausstattung
 - (4) **Schulen und Lehrkräfte: Bereitschaft zu Kooperation und Weiterbildung**

13

2. Kooperation als wesentliche Bedingung gelingender Inklusion



14

Untersuchungsergebnisse

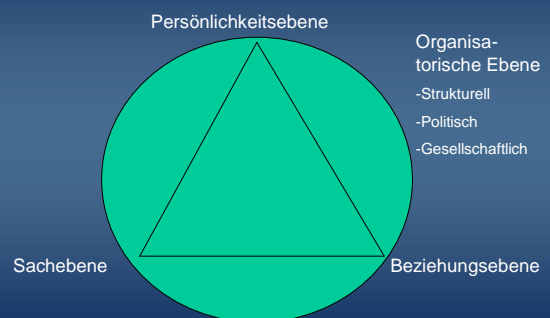


- Kooperation auf verschiedenen Ebenen stellt nach Einschätzung von Lehrkräften eine zentrale Bedingung für das Gelingen integrativer Prozesse dar
- Kooperation wird als große Bereicherung, aber auch als erhebliche Schwierigkeit von Lehrkräften wahrgenommen
- Untersuchungsergebnisse:
- Kreie 1985, Wocken 1988, Haeberlin et al. 1992, Meister/ Sander 1993, Lütje-Klose 1996, Knauer 1997, Dumke et al. 1998, Reiser et al. 1985, 1998, Schneider 2004, Lütje-Klose et al. 2005

15

Ebenen der Betrachtung integrativer Kooperation

(nach Wocken 1998, Reiser et al. 1985)



16

Definitionen von Kooperation



„ ... die Zusammenarbeit von zwei oder mehreren PartnerInnen mit einem gemeinsamen Ziel“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999)

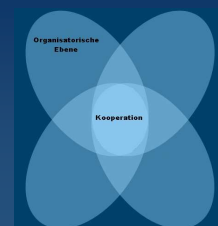
„die bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit in allen Bereichen der Schule“ (Wachtel / Wittrock 1990, 264).

17

3.1. Organisatorische Ebene



- Organisatorische Modelle
- Strukturelle Bedingungen der Kooperation
- Rahmen der Zusammenarbeit
- Fragebogen Organisationsentwicklung



18

Strukturelle Bedingungen für gelingende Kooperation



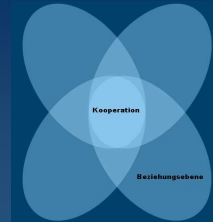
- Ausstattung: Personal, Raum, Material
- Arbeitsschwerpunkt für die Sonderpädagogin
- Rollenerwartungen an die einzelnen Berufsgruppen
- Administrative Unterstützung durch
 - Strukturierte Formen der Zusammenarbeit
 - (1) In den Teams
 - (2) In den Grundschulkollegien
 - (3) Zwischen den beteiligten Schulen
 - (4) Zwischen den Sonderpädagoginnen

19

3.2. Beziehungsebene

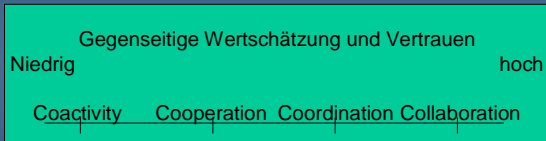


- Wertschätzung und Akzeptanz
- Vertrauen und Solidarität
- Umgang mit Konflikten
- Kontrakt über Grundlagen der Kooperation



20

Entwicklung kooperativer Beziehungen (nach Marvin 1990)



„Teachers who collaborate must believe that all individual contributions are equally valued“ (Friend 2006,76);

21

Coactivity:

- Unterrichts- und Fördermaßnahmen getrennt, wenig gegenseitiger Austausch, Rückmeldung oder Unterstützung

Cooperation:

- allgemeine Zielsetzung abgesprochen, aber keine grundsätzlichen Einigungsprozesse über Fördermaßnahmen für einzelne Schüler

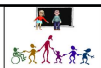
Coordination:

- klare Absprachen über die Verantwortung jeder einzelnen im Förderprozess, klar abgegrenzte Verantwortungsbereiche, kein Rollentausch

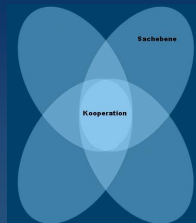
Collaboration:

- grundlegende Übereinstimmung in Bezug auf Werte und Ziele, hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen und Respekt; flexibler Einsatz der spezifischen Fähigkeiten jeder Pädagogin, situationsbezogener Führungswechsel, Rollen überschneiden sich

3.3. Sachebene



- Kooperationsformen
- Verteilung der Aufgaben nach Kompetenzen
- Kompetenztransfer
- Generalisten vs. Spezialisten
- Planung vs. Durchführung
- Handlungsfelder:
 - gU, mobiler Dienst, Beratung



23

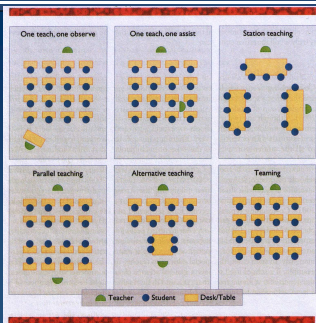
Co-Teaching:

- „ ... two or more educators – one a general education teacher and the other a special education teacher or other specialist – share the instruction for a single group of students, typically in a single classroom setting“ (Friend & Bursuck, 2003)

24

Formen des Co-Teaching

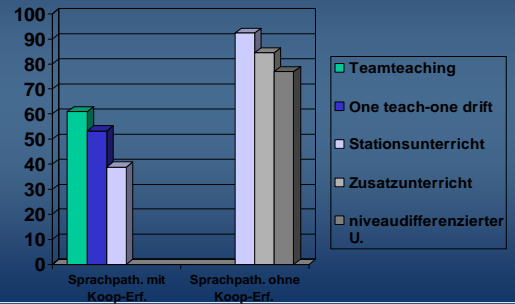
(nach Friend / Bursuck 2006)



Welche Kooperationsformen finden Sie am geeignetsten?
Welche praktizieren Sie am häufigsten?

25

Studie von Elksnin et al. (1994)



26

Interpretation der Ergebnisse:

- Bereitschaft zu einer intensiven Form der Kooperation nimmt im Laufe der Zusammenarbeit zu
- Art der Kooperationsbeziehung + positives berufliches Selbstkonzept



Aufgabenverteilung auf der Sachebene

27

Studie von Beck/Dennis (1997)

Table 4. Models of classroom-based interventions ranked by speech-language pathologists and teachers for appropriateness of use and frequency of use.

| Model | Appropriateness | | Frequency | |
|-----------------------|-----------------|---------|-----------|---------|
| | SLP | Teacher | SLP | Teacher |
| Team teaching | 1 | 1 | 3 | 2 |
| Supplemental teaching | 2 | 3 | 2 | 3 |
| One teach/one drift | 3 | 2 | 1 | 1 |
| Station teaching | 4 | 5 | 6 | 4 |
| Remedial teaching | 5 | 4 | 4 | 5 |
| One teach/one observe | 6 | 6 | 5 | 6 |

28

Studie von Beck/Dennis (1997)

| | Vorteile | Nachteile |
|-------------|---|--|
| Co-teaching | <ul style="list-style-type: none"> - gemeinsame Förderung in Klasse (keine Sonderbeschulung) - Intensivierung der sozialen Beziehungen zwischen Mitschülern - Verbesserung der Übertragung von Professionskompetenzen - Verbesserung der Kommunikation zwischen den Professionsgruppen - Verstehen und Umsetzen der Ziele der anderen Profession | <ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeit, gemeinsame Planungszeit zu finden - mangelhafte Vereinbarung sonderpädagogischer Förderziele - Mangel an Unterstützung und Interesse am co-teaching bei manchen Regelschullehrkräften |

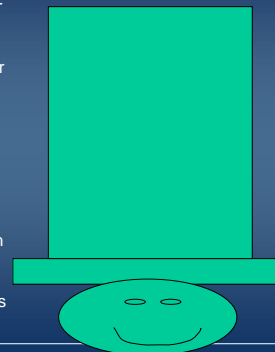
29

Rollenhut-Modell

Was ist meine Rolle, was sind meine Aufgaben in der Grundschule?

Jede Lehrerin, jeder Lehrer hat eine begrenzte Menge Energie und Zeit zur Verfügung, die sie oder er auf die unterschiedlichen Arbeitsbereiche verteilen muss.

Verteilen Sie Ihre Gesamtmenge von 100 Energiepunkten so auf Ihre verschiedenen Aufgaben wie Sie es zur Zeit erleben!



30

Planungs- und Durchführungsaufgaben (RIK Hannover Nordwest Reiche u.a.)

| Grundschullehrkräfte | Aufgaben | Sonderpädagoginnen |
|---|--------------------------|--|
| ... für alle Kinder der Klasse einschließlich derer mit sonderpäd. Förderbedarf | Gemeinsame Verantwortung | ... für alle Kinder mit Schwierigkeiten, insbesondere für solche mit sonderpäd. Förderbedarf |
| Differenzierender Unterricht unter Berücksichtigung individueller Förderpläne in versch. Kooperationsformen | Unterricht | Mitarbeit im differenzierenden Unterricht unter Berücksichtigung individueller Förderpläne in versch. Kooperationsformen |
| <ul style="list-style-type: none"> •Lernanfängerbeobachtung •Beobachtung in Unterricht, Freispiel und Testsituationen •Dokumentation der individuellen Lernentwicklung | Diagnostik | <ul style="list-style-type: none"> •Lernanfängerbeobachtung •Diagnostische Eingangsphase •Ständige Lernstandsdiagnose •Sonderpädagogische Beratungsgutachten |
| <ul style="list-style-type: none"> •Herstellung entwicklungsfördernder Bedingungen für alle Kinder •Unterrichtintegrierte Förderung | Förderung | <ul style="list-style-type: none"> •Förderpläne •Fördermaterialien •Innere und äußere Differenzierung |
| <ul style="list-style-type: none"> •Kontakte mit Fachlehrerinnen, Eltern, Hort, Tagesgruppen, Ärzten, Psychologen | Beratung | <ul style="list-style-type: none"> •Schulische Institutionen •Eltern/Lehrkräfte/Schüler(innen) •Auerschulische Institutionen |
| •Einladen zu pädagogischen Runden | | |

Diskussion

Sollten RegelschullehrerInnen und SonderpädagogInnen gleiche oder unterschiedliche Aufgaben in Planung und Durchführung wahrnehmen?

Sollten SonderpädagogInnen Generalisten und Spezialisten im inklusiven Setting sein?

3.4. Ebene der Person und Rolle

- Persönliche Orientierungen und Einstellungen Zu Integration und Kooperation
- Rollenzuschreibungen

Dumke / Eberl/ Venker 1998

Befragung von sonderpädagogischen und Regelschullehrkräften mit und ohne Integrationserfahrung

| | |
|-------------------------------|--|
| Einstellung zu Integration | Positive Einstellung bei beiden Gruppen Mit Integrationserfahrung zu 91% |
| Kooperationsbereitschaft | SonderpädagogInnen 70% Grund- und Hauptschullehrkräfte 50% |
| Qualifikation für Kooperation | SonderpädagogInnen fühlen sich gut qualifiziert, Grundschullehrkräfte nur zu 20% |

Ritzmann/Gregusch 2003

Befragung von Studierenden Lehramt für Sonderpädagogik und Grund-/Hauptschullehramt

| | |
|-------------------------------|---|
| Kooperationsbereitschaft | Sonderpädagogikstudentinnen 82,6% GH-Studentinnen mit 56,0% |
| Qualifikation für Kooperation | Mit zunehmender Semesterzahl fühlen sich die Sonderpädagogik-Studierenden besser und die GH-Studierenden schlechter für Koop qualifiziert |
| Kooperationsformen | GH-Studierende verstehen unter integrativer Förderung schwerpunktmäßig individuelle Fördermaßnahmen in äußerer Differenzierung |
| | Sonderpädagogik-Studierende verstehen unter integrativer Förderung schwerpunktmäßig gemeinsamen, kooperativ durchgeführten Unterricht. |

Personale und interaktionale Bedingungen für das Gelingen von Kooperation

(Haerberlin et al. 1992, Nelson / Kinnucan-Welsh 1992, 45, Palmowski 2002)

- Vertrauen, dass der andere zur Kooperation bereit ist
- Gegenseitige Wertschätzung der Fachkompetenzen
- Bereitschaft zur Teilung von Autonomie und Satisfaktion
- Flexibilität, Fähigkeit zur Selbstreflexion
- Übereinstimmung in den Werten und Zielen
- Komplementäre Unterrichtsstile
- Bestehende soziale oder berufliche Beziehung, gemeinsame Geschichte durch gemeinsame Interessen, gemeinsam besuchte Fortbildungen etc.

-> Kooperation muss sich für den einzelnen lohnen, sonst wird sie nicht praktiziert! (Willke 1999)

Service-Leistungen der Sonderpädagogen (nach Reiser 1998)



Personalisierte
additive Service-
Leistung

Institutionalisierte
systembezogene Serviceleistung

| äußere Differenzierung | Doppelbesetzung in integrativen Klassen | Sonderpäd. Ambulanz, Beratung |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ SonderpädagogIn für eng umrissene Förderleistungen in der Klasse/Schule ▪ Sonderpädagogische Förderung als etwas Zusätzliches gedacht, wie z.B. Sonderturnen | <ul style="list-style-type: none"> ▪ SonderpädagogIn als Experte für Unterricht ▪ als SpezialistIn für die Lösung von Unterrichts- und Erziehungsschwer- nissen | <ul style="list-style-type: none"> ▪ SonderpädagogIn als ExpertIn für Interaktionsprozesse ▪ Nicht mehr als Experte für Unterricht |

37

Untersuchungsergebnisse Lütje-Klose, Urban, Werning, Willenbring (2004)



Leitmuster 1

- primäre Umsetzung von externer Förderung
- äußere Differenzierung wird als die effizienteste Form der sonderpädagogischen Arbeit angesehen
- enge Absprachen und vielseitiger Austausch zwischen den Sonderpädagoginnen, starke kollegiale Identität
- Hauptziel der sonderpädagogischen Tätigkeit besteht in der Betreuung der Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf
- gute Kooperation mit Grundschulkolleginnen und Eltern als Grundlage

-> starke sonderpädagogische Berufsidentität

38

Untersuchungsergebnisse Lütje-Klose, Urban, Werning, Willenbring (2004)



Leitmuster 2

- Präferenz für eine innere Differenzierung im Kontext offener Unterrichtsformen,
- Kombination mit externer Förderung in Einzel- oder Kleingruppensettings in unterschiedlichem Umfang
- intensive Betreuung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehen die Sonderpädagoginnen und Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess aller Kinder.
- Kooperation im gemeinsamen Unterricht wird sehr wichtig genommen
- Bei den Sonderpädagoginnen liegt eine hohe professionelle Identität vor.

39

Untersuchungsergebnisse Lütje-Klose, Urban, Werning, Willenbring (2004)



Leitmuster 3

- integrative sonderpädagogische Arbeit wird vorwiegend individuell angegangen.
- Die Sonderpädagoginnen suchen in ihrem Handlungsfeld isoliert nach Lösungen für die Bewältigung der Komplexität ihrer Aufgaben.
- Je nach persönlicher Kompetenz und auf Grundlage der vorhandenen schulischen Bedingungen wird mehr oder weniger integrativ gearbeitet.
- Die weitaus häufigste Arbeitsform bei diesem Leitmuster findet sich in der äußeren Differenzierung.
- Die Sonderpädagoginnen haben keine eindeutigen Vorstellungen von ihrer Rolle und zeigen Unsicherheit in ihrer Berufsidentität.

-> hohes Gefährdungspotential für Unzufriedenheit und Burnout

40

Wahrnehmung der Kooperation im RIK von Sonderpädagogen und Grundschullehrkräften



Sonderpädagogen (Lütje-Klose et al. 2004)

- Einerseits Zufriedenheit mit der Autonomie und Wertschätzung, die in der sonderpädagogischen Rolle vorzufinden sind,
- Andererseits Tendenz zur Überforderung bei der Bewältigung der komplexen neuen Aufgaben
- äußern starke Abhängigkeit der Berufszufriedenheit von den Strukturen der GS und vom Unterricht der Grundschullehrkräfte

Grundschullehrkräfte (Lehmets 2006)

- äußern größere Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im RIK als die Sonderpädagogen
- Sehen Sonderpädagogen in höherem Maß als diese selbst als Spezialisten für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- Sehen sich weniger stark in Abhängigkeit von den Sonderpädagogen als umgekehrt

41

4. Perspektiven

42

Übernahme von Verantwortung für Kinder mit Förderbedarf durch die Regelschule



- Inklusive Grundhaltung des Kollegiums
- Gemeinsame Übernahme von Verantwortung
- (Weiter-)Entwicklung von schuleigenen Förderkonzepten
- Verzahnung zwischen grundschulischen und sonderpädagogischen Förderressourcen

43

Risiken inklusiver Schulentwicklung in Deutschland



- Sorge um Ressourcen und Unterrichtsqualität
- Bisher kein Rechtsanspruch auf gemeinsamen Unterricht, lediglich Antragsrecht
- Inklusive Schule widerspricht der Systemlogik des gegliederten Schulsystems und der zunehmenden Output-Orientierung
- Widersprüchliche Rollenanforderungen an Lehrkräfte -> Ambiguitätstoleranz ist gefordert!

44

Index for Inclusion

(Booth/Ainscow 2002, deutsch Boban/Hinz 2003)



- Material zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen
- Kooperation als Prozess der Schulentwicklung
 - (1) Inklusive Kulturen schaffen
 - (2) Inklusive Strukturen etablieren
 - (3) Inklusive Praktiken entwickeln
- Anregungen für einen Schulentwicklungsplan

„Es geht nicht darum, die Kompetenz einzelner zu bewerten, sondern Wege zu finden, die die Schule und ihre professionelle Entwicklung voran bringen.“

45



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!
birgit.luetje@uni-bielefeld.de

46