

Barbara Baumann, Claudia Henrich und Michaela Studer

Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und heilpädagogischen Lehrpersonen und Klassenführung

Zusammenfassung

In diesem Artikel geht es um die Frage, wie Regellehrpersonen die Klassenführung im Unterricht mit und ohne unterrichtsbezogene Kooperation mit einer heilpädagogischen Lehrperson einschätzen. Es kann gezeigt werden, dass Regellehrpersonen einen Unterschied feststellen und dass diese Wahrnehmung von der Qualität der unterrichtsbezogenen Kooperation mit der heilpädagogischen Lehrperson abhängt.

Résumé

Le présent article est consacré à la question de savoir comment l'enseignant ordinaire évalue la conduite de la classe avec ou sans la coopération pédagogique d'un enseignant spécialisé. Il est possible de montrer que le premier ressent une différence et que cette perception est tributaire de la qualité de la coopération pédagogique avec le second.

Theoretische Einbettung und Fragestellung

Unter Klassenführung wird nach Schönbächler (2008, S. 23) die «klare Regelung des Unterrichts und eine effektive Lernzeitnutzung» verstanden. Damit eine Klasse überhaupt zum Lernen kommt, muss der Unterricht so organisiert sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler möglichst lange auf die erforderlichen Lernaktivitäten einlassen können. Die Länge und die Intensität, mit der sich Schülerinnen und Schüler mit einer Aufgabe beschäftigen, wird aktive Lernzeit genannt. Diese aktive Lernzeit wird als wichtige Voraussetzung für erfolgreiches und wirkungsvolles Lernen gesehen (vgl. Helmke, 2003). Umgekehrt kann das heissen, dass in einem Unterricht, der viele Störungen aufweist und in dem viel Unterrichtszeit zur Behebung der Störungen verloren geht, die aktive Lernzeit nicht effektiv genutzt wird. Der Unterricht sollte also möglichst ohne Störungen verlaufen oder, falls Störungen auftreten, sollten diese schnell behoben werden.

Hilfreich, um Störungen gar nicht entstehen zu lassen, sind die Einführung und die Durchsetzung eines klaren Regelsystems, das allen Schülerinnen und Schülern bekannt ist (Evertson & Harris, 1992 zit. n. Schönbächler, 2008; Brophy, 1999 zit. n. Schönbächler, 2008). Als hilfreich wird auch die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson genannt (Kounin, 2006). Gemeint ist damit die Fähigkeit der Lehrperson, alles im Blick zu haben und sich nichts entgehen zu lassen, also präventiv einzugreifen. Sind Störungen da, muss die Lehrperson intervenieren. Das muss möglichst rechtzeitig und möglichst effizient geschehen (Kounin, 2006).

Der Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern gehört zu den Aspekten, welche von den Lehrpersonen am kritischsten für die Bewältigung ihres Alltagsgeschäftes genannt werden (vgl. Ulich, 1996 zit. n. Nolting, 2007; European Agency, 2003 zit. n. Preuss-Lausitz, 2005; Herzog, Müller, Brunner & Herzog, 2004 zit. n. Schönbäch-

ler, 2008). In Bezug auf Kooperation stellt die Projektgruppe «emsoz» (2005) fest, dass verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsstunden, die in Kooperation durchgeführt werden, in geringerem Masse störendes Verhalten zeigen und deutlich aufgabenbezogener arbeiten, als wenn die Lehrperson alleine vor der Klasse steht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Klassenführung von Interesse ist, da diese zum Kerngeschäft guten Unterrichts gehört, weil eine gute Klassenführung zur Erhöhung der aktiven Lernzeit beiträgt. Durch die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeit werden an die Regellehrpersonen hohe Anforderungen bezüglich Klassenführung gestellt. Eine zweite Person, in diesem Fall die heilpädagogische Lehrkraft, kann die Regellehrperson in der Umsetzung der Klassenführung unterstützen.

Es stellt sich nun folgende Forschungsfrage: Wie nehmen Regellehrpersonen den Unterricht mit und ohne unterrichtsbezogener Kooperation mit der schulischen Heilpädagogin in Bezug auf die Klassenführung wahr?

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

Für diese Fragestellung wurden 80 Regellehrpersonen aus den Kantonen Zug und Zürich befragt, wie es ihnen gelingt, die Klassenführung einerseits im Unterricht alleine und andererseits im Unterricht zu zweit umzusetzen.

Fragebogen

Die Daten wurden mittels Fragebogen erhoben. Für die Untersuchung wurde der Fragebogen von Gruehn (2000), welcher für Schülerinnen und Schüler konzipiert ist, auf die Situation von Lehrpersonen angepasst. Es wurden keine Fragen zur effektiven Nutzung der Lernzeit formuliert, da diese von der Lehrperson schlecht eingeschätzt werden kann. Dafür wurden Fragen zur Zeitverschwendung gestellt, die ein Anzeichen ineffizienter Nutzung der Lernzeit darstellt. Die Skalen wurden mittels einer Faktorenanalyse für den Unterricht alleine und den Unterricht zu zweit getestet. Die Reliabilität ist hervorragend bis gut (vgl. Tab. 1). In der Tabelle 1 sind zudem alle Fragen, welche im Fragebogen zur Klassenführung verwendet wurden, ersichtlich.

Tabelle 1: Skalenübersicht zur Klassenführung zu zweit (Teamteaching = TT) und allein

Klassenführung				
Skala	Einbezogene Items	Anz. Items	Cr. im TT	Cr. allein
Im Unterricht (allein / zu zweit) (gelingt es mir / uns)...				
Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung	<ul style="list-style-type: none"> ... wird oft geschwätzt. ... muss ich/müssen wir die Schülerinnen und Schüler (SuS) oft mahnen, damit sie ruhig werden. ... fehlt meistens bei irgendjemandem etwas, wenn wir/ich anfangen wollen/will. ... dauert es meistens sehr lange, bis alle zur Arbeit bereit sind. ... wird der Unterricht oft sehr gestört. ... wird im Unterricht viel Zeit vertrödelt. ... wird oft Blödsinn gemacht. 	7	.898	.914
Regelklarheit	<ul style="list-style-type: none"> ... ist es allen klar, was passiert, wenn sie die Regeln verletzen. ... sind Regeln, die die SuS einhalten müssen, allen bekannt. ... ist allen klar, was sie machen dürfen und was nicht. 	3	.831	.841
Ineffiziente Intervention	<ul style="list-style-type: none"> ... müssen wir/muss ich den Unterricht lang unterbrechen, wenn jemand Unsinn macht. ... reagieren wir/reagiere ich meistens zu spät, wenn SuS Unsinn machen, und wir müssen/ich muss dann massiv werden. 	2	.732	.716
Störungsprävention	<ul style="list-style-type: none"> ... dass alle aufpassen. ... merken wir/merke ich sofort, wenn SuS beginnen, etwas anderes zu treiben. ... greifen wir/greife ich ein, bevor Unruhe und Störungen überhaupt entstehen. ... wissen wir/weiss ich immer, was in der Klasse vor sich geht. 	4	.819	.741

Analysemethode

Die Ergebnisse wurde mit einer Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet (vgl. Diehl & Staufenbiel, 2007, S. 369ff.; Tabachnick & Fidell, 2007, S. 311ff.).

Ergebnis 1

Es zeigt sich, dass die Klassenführung im Unterricht zu zweit im Gegensatz zum Unterricht allein bezüglich dreier Aspekte der Klassenführung «besser» eingeschätzt wird (vgl. Abb. 1). «Besser» in dem Sinne, dass die Regellehrpersonen z. B. sagen, dass sie im Unterricht zu zweit...

... weniger Störungen wahrnehmen,
 ... dass die Regeln klarer sind und
 ... dass die «Ineffizienz der Interventionen» im Unterricht zu zweit geringer ist.

Die Störungsprävention im Unterricht zu zweit wird hingegen als tiefer und somit als «schlechter» eingeschätzt. Schlechter in dem Sinne, dass die Regellehrpersonen z. B. sagen, dass sie im Unterricht zu zweit weniger wissen, was in der Klasse vor sich geht.

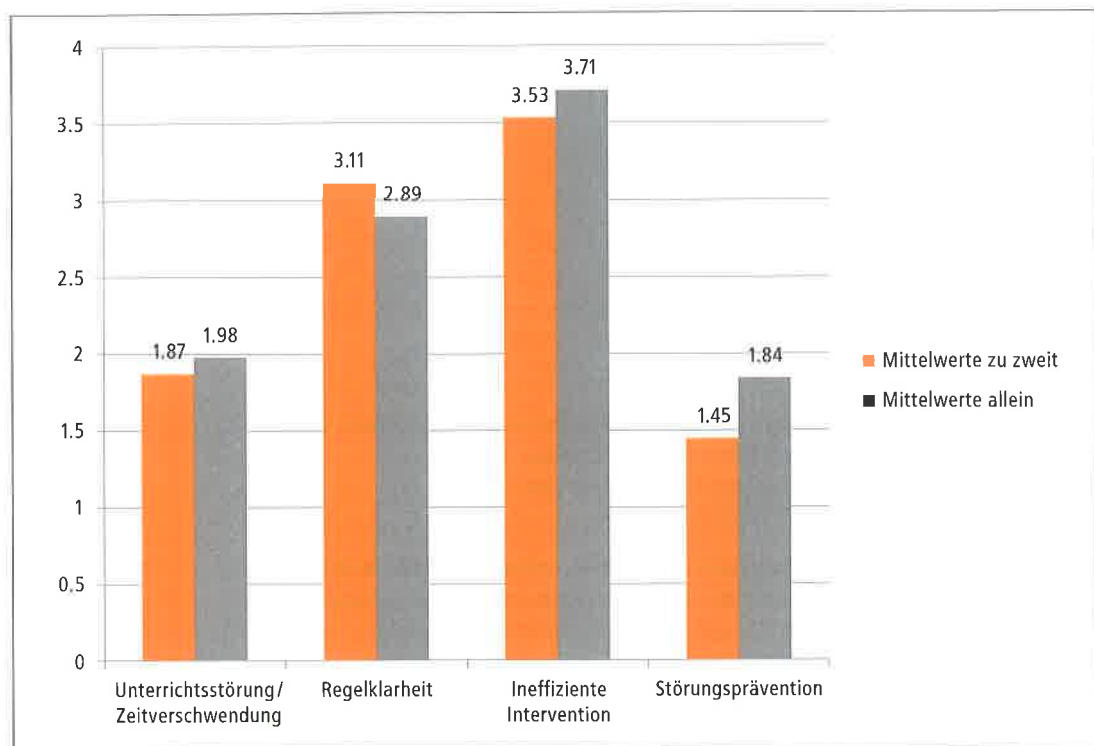


Abbildung 1:
Mittelwerte:
Skalen der Klassenführung im Unterricht allein und zu zweit (n = 80), wobei 1 = trifft überhaupt nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft voll und ganz zu.

Es zeigen sich *signifikante Unterschiede*¹ zwischen der Einschätzung des Unterrichts allein und zu zweit bei «Regelklarheit», «Ineffizienten Interventionen» und «Störungsprävention».

Es erstaunt, dass zwischen der Einschätzung des Aspekts «Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung» im Unterricht mit und ohne Kooperation kein signifikanter Unterschied besteht, insbesondere, weil Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten in Stunden, in denen zwei Lehrpersonen vor der Klasse stehen, in geringerem Masse störendes Verhalten zeigen sollten (vgl. oben).

¹ Die genauen Resultate der Statistik können bei den Autorinnen erfragt werden.

Exkurs

Um dieses Phänomen besser zu verstehen, wurden vertiefte Analysen der Daten vorgenommen. Dazu wurde der Klassenführungsaspekt der «Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung» mit der Kooperationsqualität in Beziehung gesetzt. Henrich, Baumann und Studer (2012) haben drei Kooperations-typen identifiziert, welche die unterrichtsbezogene Kooperation in unterschiedlicher Qualität umsetzen. Kooperationstyp meint dabei eine Personengruppe von Regellehrpersonen und heilpädagogischen Lehrpersonen, die in den Dimensionen der Kooperation eine ähnliche Struktur aufweisen. Sie stellt kein stabiles Persönlichkeitsmuster oder einen Persönlichkeitstyp dar.

Zur besseren Verständlichkeit der Ergebnisse 2 werden die Kooperationstypen an dieser Stelle nochmals kurz vorgestellt, obwohl sie

bereits in der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik (9, 2012) publiziert wurden.

Typ 1 – Der kokonstruktive Typ

Die Lehrpersonen, die im Kooperationstyp 1 arbeiten, schätzen sich als überdurchschnittlich gut kooperierend ein. Auffallend bei diesem Typ sind die überdurchschnittliche Einschätzung einer gelingenden methodisch-didaktischen Positionierung und die positive Einschätzung des Voneinander-Lernens. Dies im Vergleich mit den andern beiden Typen. Auch die Einschätzung des Vertrauens und der gegenseitigen Anerkennung liegt über dem Durchschnitt, die nur noch von der Einschätzung des Mischtyps übertroffen wird. In der Flexibilität ihrer Rollenausführung sind sie im Vergleich mit dem Mittelwert aller Einschätzungen etwa durchschnittlich.

Typ 2 – Der wenig kooperierende Typ

Diesem Typ gelingt die Ausgestaltung der Kooperation weniger gut. Auffallend bei diesem Typ sind die unterdurchschnittliche Einschätzung des gegenseitigen Vertrauens und der gegenseitigen Anerkennung sowie der Flexibilität in der Rollenausführung, die im Vergleich zu den beiden anderen Typen deutlich tiefer liegen. Aber auch die didaktisch-methodische Positionierung und das Voneinander-Lernen sind im Vergleich mit dem Mittelwert aller Einschätzungen unterdurchschnittlich ausgeprägt.

Typ 3 – Der Mischtyp

Diesem Typ gelingt die Ausgestaltung der Kooperation unterschiedlich. Im Vergleich mit den andern beiden Typen gelingt ihm die Flexibilität in der Rollenausführung besonders gut. Aber auch das Vertrauen und die gegenseitige Anerkennung sind im Vergleich mit dem Mittelwert aller Einschätzungen überdurchschnittlich. Im Gegensatz da-

zu gelingen diesem Typ das Voneinander-Lernen und die didaktisch-methodische Positionierung im Vergleich mit dem Mittelwert aller Einschätzungen unterdurchschnittlich.

Es stellt sich nun die Frage, wie Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung von den Lehrpersonen nach Kooperationstyp eingeschätzt werden.

Ergebnis 2

Wie aus Abbildung 2 ersichtlich wird, schätzen die kokonstruktiven Typen und die Mischtypen (Typ 1 und 3) die Unterrichtsstörungen im Unterricht zu zweit als tiefer als im Unterricht allein ein. Dabei bedeutet ein tiefer Mittelwert gegenüber dem höheren Mittelwert, dass weniger Störungen wahrgenommen werden. Der wenig kooperierende Typ (Typ 2) schätzt die «Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung» im Unterricht zu zweit höher ein. Diese gegenläufige Einschätzung kann zur Erklärung des nicht signifikanten Ergebnisses in der Gesamteinschätzung des Unterrichts allein im Vergleich mit dem Unterricht zu zweit beitragen.

Fazit

Auf Grund der oben dargestellten Ergebnisse kann vermutet werden, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Regellehrperson und heilpädagogischer Lehrperson aus Sicht der Lehrpersonen grundsätzlich positiv auf die Klassenführung auswirkt. Im Unterricht zu zweit werden von den Lehrpersonen weniger Störungen und Zeitverschwendung wahrgenommen, die Regelklarheit wird höher eingeschätzt und es werden weniger ineffiziente Interventionen wahrgenommen als im Unterricht allein. Werden die Ergebnisse differenziert betrachtet, werden zwei Einschränkungen auf Grund der dargestellten Ergebnisse notwendig.

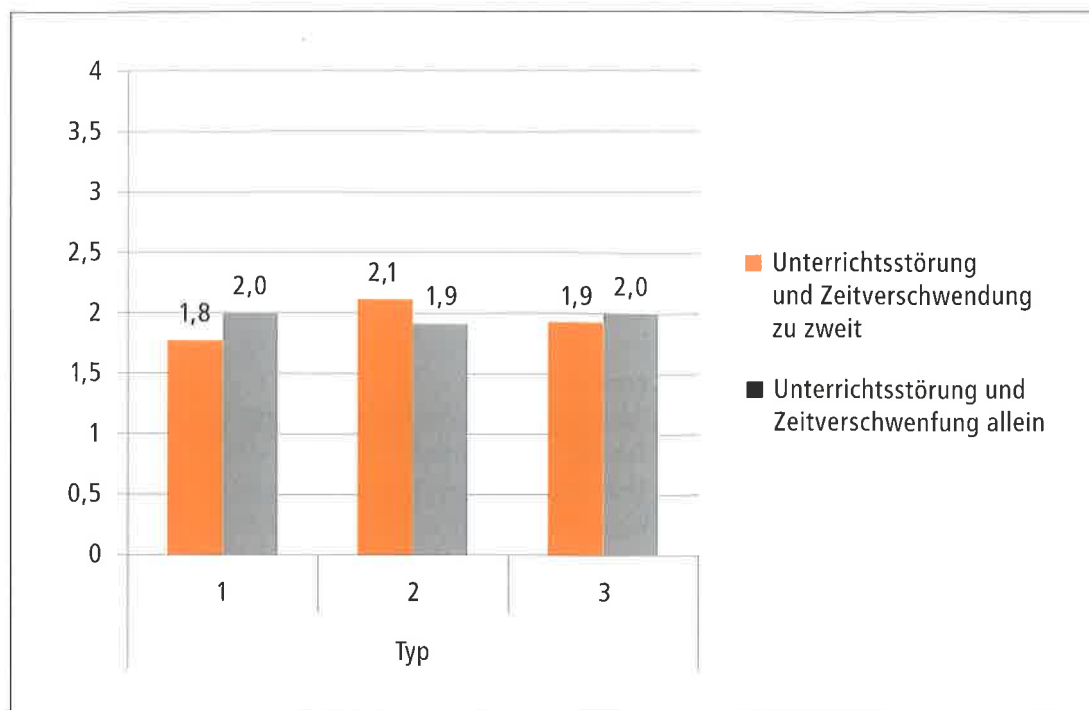


Abbildung 2: Unterrichtsstörung/Zeitverschwendung der Kooperationstypen im Unterricht allein und zu zweit ($n = 80$), wobei 1 = trifft überhaupt nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft voll und ganz zu

Einerseits müssen die Ergebnisse nach Aspekten der Klassenführung unterschieden werden. So wird der Aspekt der Störungsprävention von den Regellehrpersonen im Unterricht zu zweit tiefer eingeschätzt als im Unterricht allein. Das bedeutet, dass die Regellehrpersonen das Gefühl haben, dass ihnen die Störungsprävention im Unterricht zu zweit weniger gut gelingt. Dies ist ein erstaunliches Resultat. Es könnte damit zusammenhängen, dass bei Anwesenheit einer zweiten Person im Unterricht die Unsicherheit wächst, wer tatsächlich reagieren soll und es durch diese Unsicherheit zu Missverständnissen kommen kann. Wenn eine Person allein im Unterricht ist, ist es klar, dass sie selbst reagieren und allgegenwärtig sein muss (Kounin, 2006). Deshalb ist sie auch achtsamer. In diesem Zusammenhang könnte es eine Rolle spielen, dass die heilpädagogischen Lehrkräfte relativ wenig gemeinsame Stunden mit

der Regellehrperson halten. Das könnte dazu führen, dass keine Routine zu zweit ausgebildet wird und die eher ungewohnte Situation Unsicherheiten in Bezug auf präventive Massnahmen hervorruft. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass im Unterricht zu zweit auch vermehrt mit offenen Unterrichtsformen gearbeitet wird. In solchen Settings ist die Störungsprävention schwieriger, da die Lehrpersonen zu Gunsten der Offenheit mehr «laufen lassen» müssen. Sie greifen erst bei offensichtlichen Störungen ein. Aus diesem Ergebnis wird deutlich, dass die Absprache in Bezug auf die Störungsprävention besonders wichtig ist.

Andererseits scheint die Qualität der Kooperation mit der Qualität der Umsetzung einzelner Klassenführungsaspekte zu interagieren. So schätzt z. B. beim Aspekt der Unterrichtsstörungen und Zeitver-

schwendung der wenig kooperierende Typ im Gegensatz zu den andern beiden Typen den Unterricht zu zweit als schlechter ein. Es scheint, als wenn er die Anwesenheit der heilpädagogischen Lehrperson einhergehend mit zusätzlichen Störungen erlebt. Betrachtet man die Beschreibung der Kooperationstypen (vgl. oben), fällt auf, dass beim wenig kooperierenden Typ die gegenseitige Anerkennung und das Vertrauen im Vergleich zu den andern beiden Typen relativ tief sind. Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen zeigen sich z. B. darin, dass die beteiligten Personen sich vom Gegenüber unterstützt und wertgeschätzt fühlen und auch über auftauchende Probleme gut reden können. Man teilt das gleiche Unterrichtsverständnis in Bezug auf die Klassenführung und erlebt die Kooperation als konkurrenzarm. Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen scheinen also in Bezug auf Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung einen Unterschied auszumachen. Wenn das Vertrauen wenig ausgeprägt ist, können Intervention, Supervision oder teambildende Massnahmen weiterhelfen. Vertrauen wird auch gefördert, wenn die gegenseitigen Erwartungen geklärt sind. Dies ist ein erster Schritt, der im Kooperationsteam angepackt werden kann.

Weiterer Forschungsbedarf

In dieser Studie wurden die Daten aus der Sicht der beteiligten Lehrpersonen erhoben. Sie stellen darum eine subjektive Sicht dar. Deshalb wurde die gleiche Frage Schülerinnen und Schülern aus 20 Klassen mit verschiedenen kooperierenden Lehrpersonen gestellt. Ein nächster Schritt wird nun sein, diese Daten auszuwerten und zu überprüfen, ob sich die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler von denen der Lehrperso-

nen unterscheidet. Dazu gibt es zurzeit noch keine Publikationen.

Weiter wurden in diesem Artikel Vermutungen angestellt, weshalb der Aspekt Störungsprävention von den Klassenlehrpersonen im gemeinsamen Unterricht tiefer eingeschätzt wird und weshalb die Lehrpersonen, welche dem wenig kooperierenden Typ zugeordnet sind, den Aspekt der Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung im Unterricht zu zweit tiefer beurteilen. Diese Vermutungen müssten mit qualitativen Interviews bei den Befragten verifiziert werden.

Insgesamt zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen Klassenführung und unterrichtsbezogener Kooperation ein komplexes Geschehen ist und weitere qualitative und quantitative Forschung in diesem Bereich angezeigt ist.

Literatur

- Diehl, J. & Staufenbiel, T. (2007). *Statistik mit SPSS für Windows: Version 15*. Eschborn bei Frankfurt am Main: Dietmar Klotz.
- European Agency for Development in Special Needs Education (Hrsg.). (2003). *Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis*. Abschlussbericht. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Henrich, C., Baumann, B. & Studer, M. (2012). *Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 35–41.

Kounin, J. S. (2006). Techniken der Klassenführung. In D. H. Rost (Hrsg.) *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints*. Münster: Waxmann.

Nolting, H. P. (2007). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.

Preuss-Lausitz, U. (2005.) *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.

Projektgruppe emsoz (2005). Schlussfolgerungen für die Organisation einer verbesserten Förderung verhaltensschwieriger Schülerinnen und Schüler. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.) *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.

Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.

Tabachnick, B. & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.



Lic. phil. Barbara Baumann
barbara.baumann@hfh.ch



Lic. phil. Claudia Henrich
claudia.henrich@hfh.ch



Lic. phil. Michaela Studer
michaela.studer@hfh.ch

Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
5850 Zürich