

Claudia Henrich, Barbara Baumann & Michaela Studer

Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation

Zusammenfassung

Dieser und der folgende Artikel bieten Einblicke in eine Forschungsarbeit der Hochschule für Heilpädagogik zur unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen Regellehrpersonen und heilpädagogischen Lehrpersonen (Baumann, Henrich & Studer, 2012). Im vorliegenden Artikel wird der Frage nachgegangen, wie diese Kooperation ausgestaltet wird. Die Kooperation lässt sich in vier Dimensionen darstellen und daraus können wiederum drei Kooperationstypen abgeleitet werden.

Résumé

Le présent article et le suivant offrent un aperçu des travaux de recherche menés à la Haute école de pédagogie spécialisée, touchant à la coopération entre les enseignant-e-s ordinaires et spécialisé-e-s dans l'enseignement (Baumann, Henrich & Studer, 2012). Cet article cherche à savoir comment cette coopération est mise en œuvre. La coopération comprend quatre dimensions desquelles il est encore possible de déduire trois types de coopérations.

Ausgangslage und Fragestellung

In verschiedenen Kantonen wurden gesetzliche Grundlagen für die Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in die Regelschule geschaffen. So auch in den Kantonen Zug und Zürich, in denen die Forschungsarbeit durchgeführt wurde. Unter integrativer Förderung wird in dieser Untersuchung verstanden, dass Schülerinnen und Schüler, die einen besonderen Bildungsbedarf aufweisen, in der integrativen Förderung administrativ den Schulgemeinden/Regelklassen zugeteilt sind, im Gegensatz zur integrierten Sonderschulung, bei der die Schülerinnen und Schüler administrativ zu einer Sonderschule gehören. Mit der Einführung der integrativen Förderung sind die Fragen verbunden, wie einerseits diese Aufgabe von Regellehrpersonen bewältigt werden kann und wie andererseits die zusätzlichen Kompetenzen der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wirksam eingesetzt werden können.

Eine gute Kooperation zwischen den beiden Lehrpersonen wird dabei als Grundvoraussetzung für eine gelingende Integration betrachtet. Zur guten Kooperation zwischen Regellehrpersonen und heilpädagogischen Lehrpersonen bestehen verschiedene theoretische Vorstellungen (z. B. Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz, 1992; Thommen, Anliker & Lietz, 2008). Wie die Kooperation tatsächlich umgesetzt wird, ist bis jetzt in qualitativen Studien mit relativ kleinen Stichproben untersucht worden (z. B. Thommen, Anliker & Lietz, 2008). Die vorliegende Untersuchung bietet einen quantitativen Einblick zur Ausgestaltung der Kooperation zwischen diesen beiden Lehrpersonengruppen.

Was wird in dieser Studie unter unterrichtsbezogener Kooperation zwischen Regellehrpersonen und heilpädagogischen Lehrpersonen verstanden?

Bei Spiess (2004) zeichnet sich gelingende Kooperation durch den Bezug auf andere

und durch gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben aus. Kooperation ist intentional und braucht Kommunikation, Vertrauen und Reziprozität. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus. Diese aus der Organisationspsychologie stammende

Definition wurde mit theoretischen Erkenntnissen zur Kooperation zwischen Regellehrpersonen und heilpädagogischen Lehrpersonen ergänzt, die in Tabelle 1 dargestellt werden.

Tabelle 1:
Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und heilpädagogischen Lehrpersonen

Organisationspsychologische Merkmale von Kooperation nach Spiess (2004)	Merkmale der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und heilpädagogischen Lehrpersonen im IF-Setting
Der Bezug auf andere	<ul style="list-style-type: none"> • Der Bezug auf andere ist ein allgemeines Merkmal der Kooperation und muss für die Kooperation zwischen einer Regellehrperson und einer heilpädagogischen Lehrperson nicht spezifiziert werden.
Gemeinsam festgelegte Ziele / Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Dies beinhaltet gemeinsame, ergänzende oder zumindest wechselseitig akzeptierte pädagogische Vorstellungen über den Unterricht. Ziel des gemeinsamen Unterrichts ist, dass alle Schülerinnen und Schüler innerhalb des Regelklassenunterrichts möglichst optimale Lernbedingungen erhalten sollen (z. B. Kummer Wyss, 2010). • Das umfasst Ziele für Klasse, Kinder, Gruppen, Einzelne sowie Methoden und Massnahmen für den Unterricht (z. B. Thommen, Anliker & Lietz, 2008).
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation muss in Vor- und Nachbereitung, Durchführung sowie bei unterschiedlichen Sichtweisen und/oder Problemen mit der Kooperation stattfinden (z. B. Joller-Graf, 2004).
Intentionalität	<ul style="list-style-type: none"> • Durch Kooperation soll das Gefühl der Entlastung und der Effizienz im Unterricht erhalten bleiben (z. B. Joller-Graf, 2004). • Zentrale Intention sind die Integration leistungsschwacher Kinder und der Umgang mit Heterogenität (z. B. Haeblerlin, Jenny-Fuchs & Moser-Opitz, 1992).
Vertrauen	<ul style="list-style-type: none"> • Damit ist das Vertrauen gemeint, sich auf den Anderen verlassen zu können, sich unterstützt und wertgeschätzt zu fühlen (z. B. Thommen, Anliker & Lietz, 2008).
Autonomie – Rollenklärung Verantwortung	<ul style="list-style-type: none"> • Die beiden Lehrpersonen vereinbaren in der Planung, wer im Unterricht wofür verantwortlich ist (z. B. Thommen, Anliker & Lietz, 2008). • Beide Lehrpersonen sind in der Durchführung für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam verantwortlich (Thommen, Anliker & Lietz, 2008.).
Vor- und /oder Nachbereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Der Unterricht und das Lernen der Kinder werden gemeinsam thematisiert und Ziele für die Klasse, Gruppen oder Einzelne gemeinsam festgelegt. • Dabei bringt die heilpädagogische Lehrperson ihr spezifisches Fachwissen in die Vor- / Nachbereitung ein (Thommen, Anliker & Lietz, 2008).
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Der Umgang mit der eigenen Rolle wird in der Durchführung flexibel gestaltet (Thommen, Anliker & Lietz, 2008). • Beide Lehrpersonen lernen von- und miteinander (Thommen, Anliker & Lietz, 2008).
Norm der Reziprozität	<ul style="list-style-type: none"> • Gegenseitigkeit der Handlungen und Gefühl der Gleichwertigkeit (Wachtel & Wittrock, 1990) führen zu Zufriedenheit.

Interessant an der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und heilpädagogischen Lehrpersonen ist die Rollenklärung, die sich im Teilen der Verantwortung, in den Inhalten der Vor- und/oder Nachbereitung und in der Durchführung zeigt. Auch der Umgang mit Autonomie muss in der Unterrichtssituation kooperativ, also anders als bisher, als man die eigene Herrin, der eigene Herr im Klassenzimmer war, gelöst werden. Das zeigt sich in der Kooperation in einem flexiblen Umgang mit der eigenen Rolle und in der Möglichkeit, dass man von- und miteinander lernen kann.

Tabelle 1 zeigt, dass von optimalen theoretischen Vorstellungen von Kooperation ausgegangen wird, bei dem ein gedankliches und handelndes Mit- und Voneinander im Zentrum steht. Es stellt sich nun die Frage, wie die Kooperation tatsächlich ausgestaltet wird.

Forschungsmethodisches Vorgehen / Stichprobe

Um die Frage zur Ausgestaltung der Kooperation zu beantworten, wurde allen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen der Kantone Zug und Zürich ein internetbasierter Fragebogen zugestellt. Die heilpädagogischen Lehrpersonen wurden gebeten, den Fragebogen auszufüllen und an eine mit ihnen zusammenarbeitende Regellehrperson weiterzuleiten. Die Regellehrperson füllte den Fragebogen unabhängig von der heilpädagogischen Lehrperson aus. Der Fragebogen enthielt unter anderem Fragen zu den Merkmalen von Kooperation zwischen Regellehrpersonen und heilpädagogischen Lehrpersonen. Die Fragen zur Ausgestaltung der Kooperation wurden aufgrund der theoretischen Ausführungen entwickelt (s. Tabelle 1). Die Befragung wurde mit insgesamt 170 vollständig ausgefüllten Fragebogen abgeschlos-

sen. Von den 170 ausgefüllten Fragebogen stammen 148 aus dem Kanton Zürich und 22 aus dem Kanton Zug. Es antworteten 90 heilpädagogische und 80 Regellehrpersonen.

Welche Dimensionen unterrichtsbezogener Kooperation wurden gefunden?

Die Fragen aus dem Fragebogen wurden einer Faktorenanalyse unterzogen.

So konnten die Merkmale der Kooperation in vier Dimensionen von Kooperation zusammengefasst werden¹.

Es sind dies:

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

Die vier Dimensionen von Kooperation sollen nun näher erläutert werden.

Die Dimension «*Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen*» bedeutet, dass sich die Kooperierenden vom Gegenüber unterstützt und wertgeschätzt fühlen. Sie können gut miteinander reden. Dabei werden auch auftauchende Probleme mit dem Kooperationspartner oder der Kooperationspartnerin thematisiert. Die Kooperierenden teilen die gleichen Vorstellungen und das gleiche Verständnis von Unterricht, z. B. in Bezug auf die Klassenführung oder den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Lern- und oder Verhaltensschwierigkeiten. Sie erleben ihre Kooperation als konkurrenzarm und können innerhalb der Vereinbarungen gut arbeiten. In Bezug auf Disziplinprobleme in der Klasse und auf Schülerinnen und Schü-

¹ Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (N=170). Kaiser-Meyer-Olkin-Mass für die Angemessenheit der Stichprobe: .905. Gesamtvarianz 60 %

ler mit Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten können sie einander vertrauen und fühlen sich kompetent.

Beim «*Voneinander Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback*» sehen die Kooperierenden einen Gewinn im gegenseitigen Austausch. Sie ändern dadurch auch einmal ihre eigene Wahrnehmung hinsichtlich des Unterrichts oder der Einschätzung eines Kindes. Sie hinterfragen durch den Austausch eigene Überzeugungen und lernen durch das Beobachten des Anderen etwas für den eigenen Unterricht.

Die «*Flexibilität in der Rollenausführung*» zeigt sich darin, dass die Kooperierenden im Unterricht wechselnde Rollen übernehmen. So übernimmt die Regellehrperson auch einmal die Rolle der heilpädagogischen Lehrperson und umgekehrt. Sie können Verantwortung abgeben und sich unvorhergesehenen Situationen gut anpassen.

Die Dimension «*Didaktisch-methodische Positionierung*» zeigt sich vor allem in der Vorbereitung. Themen sind einerseits die Positionierung der Kooperierenden in Bezug auf gemeinsame, aber auch abweichende Zielsetzungen für die Klasse und andererseits unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf das methodische Vorgehen und die Klassenführung. In der Vor- und Nachbereitung besprechen die Kooperierenden dann, welche Anforderungen für die Klasse, für Gruppen oder für Einzelne gelten sollen.

Welche Kooperationstypen lassen sich finden?

Um die Kooperationstypen zu finden, wurde nach Ähnlichkeiten im Antwortverhalten der befragten Lehrpersonen hinsichtlich der vier Dimensionen gesucht. Dazu wurde eine Clusteranalyse (hierarchisches Verfah-

ren nach Ward) durchgeführt. Dabei konnten drei Typen identifiziert werden. Kooperationstyp meint eine Personengruppe von Regellehrpersonen und heilpädagogischen Lehrpersonen, die in den Dimensionen der Kooperation eine ähnliche Struktur aufweisen. Dabei handelt es sich weder um ein stabiles Persönlichkeitsmuster noch um einen Persönlichkeitstyp.

In Abbildung 1 sind die drei Kooperationstypen jeweils nach den vier Dimensionen und ihrer Abweichung vom Mittelwert geordnet. Eine hohe/tiefe Ausprägung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich die Werte der Kooperation, die in den vier Dimensionen abgebildet sind, vom Durchschnitt unterscheiden. Der erste Kooperationstyp liegt in der Ausprägung der vier Dimensionen praktisch überall deutlich über dem Mittelwert (Typ 1). Der zweite Kooperationstyp liegt deutlich unter dem Mittelwert (Typ 2). Beim dritten Kooperationstyp liegen zwei Dimensionen deutlich über und zwei deutlich unter dem Mittelwert (Typ 3). Diese drei Typen sollen nun näher vorgestellt werden.

Typ 1 – Der kokonstruktive Typ

Die Lehrpersonengruppen, die als Kooperationstyp 1 arbeiten, schätzen sich bezogen auf die vier Dimensionen von Kooperation als überdurchschnittlich gut kooperierend ein. Dabei stechen die beiden Dimensionen «*Voneinander Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback*» und «*Didaktisch-methodische Positionierung*» hervor, die im Vergleich zu den beiden anderen Typen am ausgeprägtesten über dem Mittelwert liegen. Eine Ausnahme bildet die Dimension «*Flexibilität in der Rollenausführung*», die knapp unter dem Durchschnitt liegt. Die hohe Ausprägung in den beiden Dimensio-

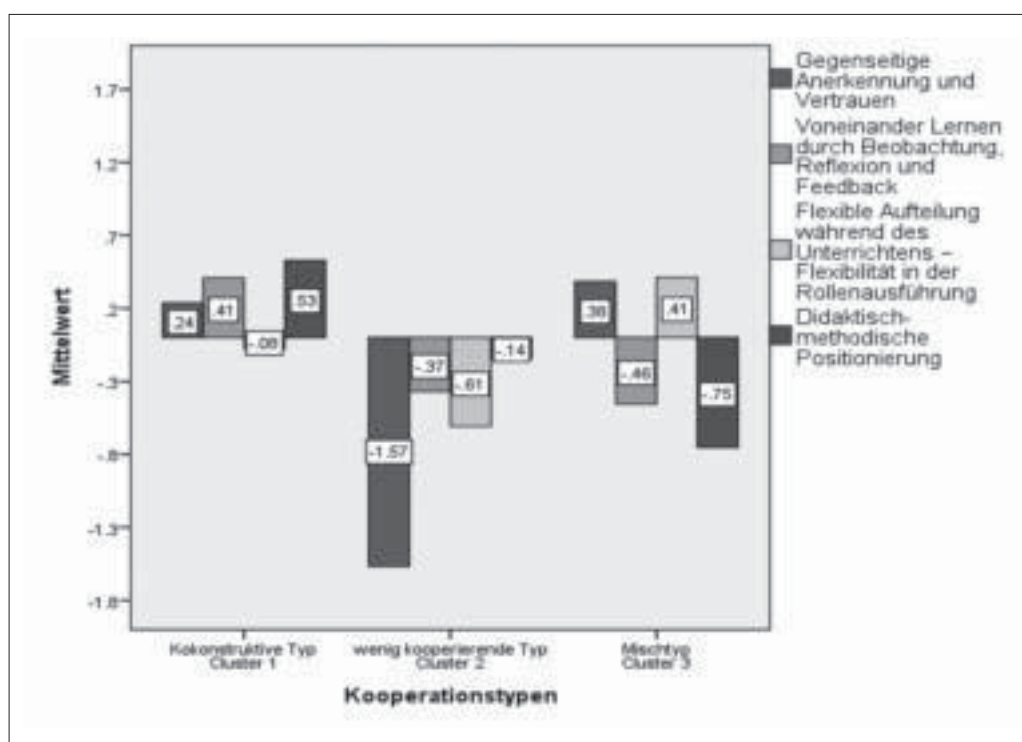


Abbildung 1: Drei Kooperationstypen, die sich in Kooperationsdimensionen unterscheiden

nen «Voneinander Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback» und «Didaktisch-methodische Positionierung» lässt sich gut mit der Idee der Ko-Konstruktion in Verbindung setzen. Nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) ist Ko-Konstruktion dann gegeben, wenn die Kooperationspartner ihr Wissen so austauschen, dass sie Wissen erwerben, also voneinander lernen. Ausserdem werden gemeinsam Lösungen für Aufgaben oder Probleme entwickelt, was der Dimension «Didaktisch-methodische Positionierung» entspricht, bei der die Unterrichtsvorbereitung auf die Heterogenität der Gruppe abgestimmt wird. Der Kooperationstyp 1 wird daher als kokonstruktiver Typ bezeichnet.

51,2 % (N = 87) der Stichprobe können diesem Kooperationstyp zugeordnet werden.

Typ 2 – Der wenig kooperierende Typ

Diesem Typ gelingt die Ausgestaltung der Kooperation im Vergleich zu den beiden anderen Typen unterdurchschnittlich. Auffallend sind hier die Dimensionen «Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen» und «Flexibilität in der Rollenausführung», die im Vergleich zu den beiden anderen Typen sehr deutlich unter dem Durchschnitt liegen. Am ehesten gelingt diesem Typ vor allem auch im Vergleich zum Typ 3 die «Didaktisch-methodische Positionierung», die leicht unter dem Mittelwert liegt. Da alle vier Dimensionen bei diesem Typ unterdurchschnittlich ausgeprägt sind, wird dieser Kooperationstyp als wenig kooperierender Typ bezeichnet.

Es konnte zudem gezeigt werden, dass die wenig Kooperierenden vor Beginn der Kooperation deutlich weniger als die ande-

ren beiden Typen über ihre bevorstehende Kooperation reden.

15,9 % (N = 27) der Stichprobe können diesem Kooperationstyp zugeordnet werden.

Typ 3 – Der Mischtyp

Bei diesem Typ sind im Vergleich zu den beiden anderen Typen zwei Dimensionen gelingender Kooperation überdurchschnittlich ausgeprägt, nämlich das «Vertrauen und die gegenseitige Anerkennung» sowie die «Flexibilität in der Rollenausführung», währenddessen die beiden anderen Dimensionen «Voneinander Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback» und «Didaktisch-methodische Positionierung» unter dem Durchschnitt liegen. Bei diesem Typ findet sich eine Mischung von entweder deutlich über- oder deutlich unterdurchschnittlichen Ausprägungen der Dimensionen. Dieser Kooperationstyp wird Mischtyp genannt.

Die unterdurchschnittliche Ausprägung in der «Didaktisch-methodischen Positionierung» ist im Hinblick auf ein weiteres Ergebnis aus der Untersuchung interessant. Es bestehen statistische Hinweise, dass dieser Typ hinsichtlich der Differenzierung des Unterrichts deutlich weniger differenziert als der Typ 1.

32,9 % (N = 56) der Stichprobe können diesem Kooperationstyp zugeordnet werden.

Rückblick und Ausblick

Die Untersuchung beruhte auf freiwilliger Mitarbeit der heilpädagogischen Lehrperson und sie konnte die Regellehrperson frei wählen. Es muss deshalb davon ausgegangen werden, dass ein grosser Anteil der teilnehmenden Lehrpersonen motivierte Lehrpersonen sind. Trotzdem konnten drei Typen identifiziert werden. Eine weitere Unter-

suchung müsste zeigen, ob die prozentuale Verteilung der Typen stimmt.

Die drei Typen von Kooperation wurden mit Namen versehen. Es stellt sich die Frage, ob die Benennung beim Einbezug weiterer Untersuchungsergebnisse wie z.B. die Sicht der Schülerinnen und Schüler modifiziert werden müsste.

Geht man von gelingender Kooperation im Sinne der oben dargestellten unterrichtsbezogenen Kooperation (s. Tabelle 1) aus, kooperiert Typ 1 den theoretischen Vorstellungen entsprechend optimal.

Geht man davon aus, dass gelingende Kooperation Kommunikation und Vertrauen (z.B. Thommen et al., 2008) braucht, müsste Typ 2 untersucht werden.

Geht man davon aus, dass gelingende Kooperation einen Nutzen für den Unterricht (ebd.) darstellt, müsste Typ 3 näher untersucht werden.

Im folgenden Artikel in dieser Ausgabe (Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation) werden aufgrund der dargestellten Ergebnisse Empfehlungen zur Ausgestaltung der Kooperation und den Rahmenbedingungen abgegeben.



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



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



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

Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Schaffhauserstrasse 239
5850 Zürich

Literatur

- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts*. Unveröffentlichter Kurzbericht. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 205–219.
- Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz E. (1992). *Zusammenarbeit: Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.
- Joller-Graf, K. (2004). *Didaktik des integrativen Unterrichts*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Zürich.
- Kummer Wyss, A. (2010). Kooperativ unterrichten. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 151–160). Zug: Klett und Balmer.
- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: PH Bern. Internet: http://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/Forschung_und_Entwicklung/Dokumente/nr2_unterricht_zusarbeit.pdf [Stand 26.06.2012]
- Wachtel, P. & Wittrock, M. (1990). Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 263–271.

Themenschwerpunkte der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik 2012

Heft	Schwerpunkt	Redaktionsschluss
1/2012	Emil E. Kobi in seiner Bedeutung für die Heil- und Sonderpädagogik	11.11.2011
2/2012	Sinnesbehinderungen	09.12.2011
3/2012	Lebensqualität	13.01.2012
4/2012	Heilpädagogische Früherziehung	10.02.2012
5/2012	Illettrismus	09.03.2012
6/2012	Dyskalkulie-Therapie	13.04.2012
7–8/2012	UN-Behindertenrechtskonvention	11.05.2012
9/2012	Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte	15.06.2012
10/2012	Berufliche Integration	17.08.2012
11–12/2012	Missbrauch und Vernachlässigung	14.09.2012

Anregungen, Beiträge, Fragen etc. an: redaktion@szh.ch