

1

Einleitung

1.1 Teamarbeit und Inklusion

Im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und der inklusiven Weiterentwicklungen des rheinland-pfälzischen Bildungssystems haben die Aufgabenbereiche aller Lehrkräfte Veränderungen, Ausdifferenzierungen und Neujustierungen erfahren. Die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen zeigte Wocken bereits 1988 für den integrativen Unterricht auf. Das veränderte Arbeitsverständnis, professionelle Standards, Rituale und die Gestaltung des Bildungsangebotes sind nicht nur Aspekte inklusiver Bildung, sondern auch Inhalte der allgemeinen Diskussionen um Schulqualität (z. B. OECD-Studien, PISA etc.). Die

multiprofessionelle Kooperation des gesamten schulischen Personals, insbesondere der Regel- und Förderschullehrkräfte, der pädagogischen Fachkräfte (PF) und der Schulleitungsmitglieder stellt eine zentrale Gelingensbedingung inklusiver Schulen dar (z. B. Baum et al. 2012; Laubenstein et al. 2015) und liefert die Antwort auf komplexe Aufgabenstellungen und Herausforderungen (Schley 2004).

»Der gemeinsame und individuell fördernde Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen (inklusive Unterricht) ist eine allgemeinpädagogische Aufgabe aller Schulen« (Schulgesetz Rheinland-Pfalz 2014 § 14a).

Die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts in Schwerpunktschulen auf dem Weg zu einer inklusiven Schule erfordert eine lösungsorientierte Zusammenarbeit aller Regel- und Förderschullehrkräfte und der pädagogischen Fachkräfte, um eine optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler sicherzustellen und der Heterogenität und Vielfalt der Schülerschaft in der inklusiven Schule gerecht zu werden. Die Arbeit im Team eröffnet den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften neue Perspektiven im Umgang mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen von Schülerinnen und Schülern und ermöglicht den kollegialen Austausch von Ideen und Lösungen.

Die Entwicklung eines »effektiven, gemeinsamen Unterrichts für alle Lernenden« gehört zu den »Kernaufgaben einer inklusiven Schule« (Wember 2013, 380). Bisherige empirische Befunde an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen zeigen, dass eine »kooperative Berufskultur« (vgl. Laubenstein et al. 2015) Ausgangspunkt einer nachhaltigen, inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung ist. Der Leitgedanke einer gemeinsam verantworteten Unterrichtsplanung und -durchführung erweist sich dabei als zentrale Voraussetzung gelingender inklusiver Praxis (vgl. hierzu auch Praxisbegleiter Inklusion – Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung, Guthöhrlein, Lindmeier & Laubenstein, im Druck).

In der Praxis an Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I ist die Kooperation aller Lehrenden eine entscheidende Gelingensbedingung inklusiver Prozesse. Ohne Lehrerkooperation und Teamarbeit sta-

gnieren nicht nur die Prozesse; es ergeben sich vielmehr Hemmnisse für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule, eine Verschlechterung der Unterrichtsqualität (vgl. hierzu z.B. Hattie 2009) und negative Auswirkungen für die Lehrergesundheit (z. B. Schaarschmidt & Kieschke 2013) und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (Guthöhrlein, in Vorbereitung).

Forschungsergebnisse zeigen, dass Kooperation, auch nach Einschätzung der Lehrkräfte selbst, eine zentrale Bedingung für das Gelingen inklusiver Prozesse darstellt und als Bereicherung, aber auch als erhebliche Schwierigkeit wahrgenommen wird (z. B. Lütje-Klose & Willenbring 1999a, 1999b; Serke et al. 2014; Lütje-Klose & Miller 2017). Potentiale der Schwerpunktschule bleiben ohne gelingende Kooperation der Lehrenden ungenutzt; die sich ergänzenden Kompetenzen von Regelschul- und Förderschullehrkräften liegen ohne Lehrerkooperation und Coteaching brach. Deshalb muss der Teamentwicklung und Teamkooperation an Schwerpunktschulen hohe Bedeutung zugemessen werden.

»Wir treffen uns jede Woche. Ja, und man muss auch mal ganz klar sagen, es ist natürlich auch ein Luxus, dass wir unsere Arbeitszeit außerhalb der Unterrichtszeit überwiegend flexibel einteilen können.«

(Regelschullehrkraft in einem Gruppeninterview an einer Schwerpunktschule der Sekundarstufe I)

1.2 Veränderte Lehrerrolle – verändertes berufliches Selbstverständnis

Die pädagogische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in Schwerpunktschulen ist eine

anspruchsvolle und herausfordernde Tätigkeit. Sie erfordert von Regelschul- und Förderschullehrkräften, den pädagogischen Fachkräften sowie dem gesamten weiteren Personal eine wertschätzende Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern und Kolleginnen und Kollegen. Kooperationsprozesse auf dieser Basis sind kennzeichnend für die spezifisch geforderte Professionalität, die eine inklusive Weiterentwicklung der Schule ermöglicht. Neben den pädagogischen und fachlichen Voraussetzungen ist die Professionalisierung von einer reflexiven Praxis geprägt und impliziert dabei ständige Weiterentwicklung. Professionalität im pädagogischen Handeln kann durch Kooperation, Qualifizierung und Beratung gefördert und sichergestellt werden. Bildung und Erziehung stellen dabei gleichwertige Aufgabengebiete dar, wobei alle Lehrkräfte gemeinsam die Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler und deren individuelle Entwicklung und Förderung tragen. Inklusiver Unterricht ist dabei als eine allgemeinpädagogische Aufgabe zu verstehen, bei der Regelschullehrkräfte auf sonderpädagogische Expertise in den Bereichen Beratung, Diagnostik und Förderung durch Förderschullehrkräfte zurückgreifen (KMK 1994; 2011). Beim Umgang mit Vielfalt ist vor allem auch die Anerkennung und Kenntnis der Bedeutung von sozialer, kultureller und religiöser Vielfalt für das schulische Lehren und Lernen bedeutsam (vgl. Orientierungsrahmen Schulqualität Rheinland-Pfalz 2017, 14 ff.). Hierbei ergeben sich an Schwerpunktschulen Synergieeffekte und Kompetenztransfers aus der multiprofessionellen Zusammenarbeit und Kooperation (Laubenstein et al. 2015).

Professionelle Kooperation bedeutet einen ständigen fachlich-pädagogischen Austausch des Teams aus Regelschul- und Förderschullehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Diese multiprofessionellen Teams profitieren von den unterschiedlichen Kompetenzen und Stärken der verschiedenen Professionen. Schulleitungen unterstützen die Teams aktiv im Aufbau der notwendigen Teamstrukturen (► Kap. 5.1 ›Rolle und Aufgaben der Schulleitung‹ und ► Kap. 4. ›Schulorganisatorische Strukturen‹), um den regelmäßigen fachlichen Austausch über die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler sicherzustellen (► Kap. 3.1).

Im Rahmen der Entwicklung der Teamarbeit sind Unterstützungsangebote (► Kap. 6), wie beispielsweise die kollegiale Hospitation und das Angebot der Hospitationsschulen (► Kap. 6.3), effektive und empfehlenswerte Instrumente der Weiterentwicklung der Teamarbeit und des Unterrichts.

L2: »Ich finde den Unterricht auch für mich persönlich besonders gelungen, wenn wir es schaffen, dass der Funke überspringt, bei allen, die beteiligt sind. Das finde ich genial. Ich fange eine Erklärung an und die andere Lehrkraft ergänzt. Oder manchmal sagt sie irgendetwas und in dem Moment, wo sie stockt, sage ich: »Ja, genau«, und dann springe ich einfach ein. Aber es ist nicht, dass der eine den anderen abbricht.«

L3: »Ich denke, was da aber auch ganz, ganz wichtig ist, dass man genau weiß, wie der andere tickt. Das heißt, dass man auch grundlegend weiß, was mache ich, was macht er im Ablauf. Und ich glaube, wenn diese Absprache fehlt, dann wird es einfach schwer.«

L1: »Ja, auch wenn ich jetzt einen Kollegen habe, mit dem ich Probleme habe, das wird schwierig. Da würde ich wahrscheinlich auch anfangen, jedes Wort, das der vielleicht sagt, auf die Goldwaage zu legen.«

L2: »Dass es richtig kriselt, passiert eher selten! Aber es passiert! Da werden dann Spiele [Kooperations- und Kommunikationsübungen] eingesetzt. Da hatten wir mal einen Krisentag und dann haben wir am Schluss eine sehr aufbauende Übung gemacht. Und danach haben wir einfach noch mal gemerkt, es war ein kommunikatives Problem. Und dann haben wir das wieder hingebogen. Der Teamsprecher [des Jahrgangstufenteams] hatte das damals initiiert.«

(Interview mit einem Unterrichtsteam an einer Integrierten Gesamtschule)

Mit diesem Praxisbegleiter Inklusion – Teamentwicklung und Teamkooperation möchten wir Ihnen Erkenntnisse aus den Forschungs-

projekten »Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz« (GeSchwind) und »Gelingensbedingungen der inklusiven Schulentwicklung an Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz« (GeSchwind Sek I) als Impulse aus der empirischen Praxisforschung für Ihre Praxis zugänglich machen. Wir wollen Ihnen einerseits konkrete Empfehlungen geben und andererseits Hintergrundwissen vermitteln und so ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Teamentwicklung und Teamkooperation in Ihrer inklusiven Schulpraxis fördern.

2

Inklusive Schulentwicklung als Teamarbeit

2.1 Schulentwicklung und »whole school approach«

Inklusive Schulentwicklung ist eine Aufgabe der gesamten Schule. Unter einem »whole school approach« versteht man den systemischen Ansatz der gesamten Schule und seines gesamten Kollegiums, eine individuelle, bedarfsorientierte Versorgung aller Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Dieser Ansatz geht ebenso mit einer veränderten Vorstellung von Lehren und Lernen einher (vgl. dazu auch Kricke & Reich 2016). Dieses veränderte Lehren und Lernen

vollzieht sich in einem »gemeinsamen und individuell fördernden Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen (inklusive Unterricht) [und] ist eine allgemeinpädagogische Aufgabe aller Schulen« (Schulgesetz Rheinland-Pfalz § 14a).

Rheinland-Pfalz setzt bei der Schulentwicklung auf die Einzelschule als »Motor der Schulentwicklung« (Dalin & Rolff 1997). Diese Schulentwicklungsperspektive stellt die Verhaltensweisen von Einzelakteuren und Strukturen der Einzelschule in den Mittelpunkt. Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz haben den Auftrag, ein inklusives Schulkonzept zu entwickeln. Die Entwicklung des gemeinsamen, inklusiven Unterrichts und des inklusiven Bildungsauftrags erfolgt durch schulintern initiierte Maßnahmen zur Schulqualitätsentwicklung und -sicherung aus der Praxis heraus. Der erweiterte pädagogische Auftrag der Schwerpunktschule wird also von der Einzelschule »eigenlogisch« interpretiert und gestaltet (Helsper et al. 2001). Die Forschungen der GeSchwind-Projekte (Laubenstein et al. 2015) versuchten dabei genau diese »Eigenlogik« darzustellen. Bensen et al. (2002) sprechen in diesem Zusammenhang von »indirekten Wirkungszusammenhängen«, denen man »auf die Spur kommen kann, wenn man sie aus der Sicht der Betroffenen beforscht« (Kraus 2009, 194).

Rheinland-Pfalz kann auf einen langfristig angelegten Entwicklungsweg von der Integration seit den 1980er Jahren zur heutigen inklusiven Schulentwicklung zurückblicken (vgl. Laubenstein u. a. 2015a, 14 ff.). Viele Schulen haben durch langjährige Personal- und Schulentwicklungsprozesse eine inklusive Schulentwicklung »im Stillen« und ohne größere Außendarstellung vollzogen, die effektive, inklusive Unterrichtsentwicklungen aufzeigen. Beispiele hierfür werden im Praxisbegleiter Inklusion – Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung (Guthöhrlein, Lindmeier & Laubenstein, im Druck) exemplarisch dargestellt.

In Anlehnung an Dyson (2010) gilt es die Bedeutung der Schulkultur hervorzuheben, welche auf kulturelle Faktoren für die Beförderung (oder Behinderung) von Inklusion verweist. Unter »Kultur« versteht Dyson Normen, Werte und Vorgehensweisen, die eine bewusste Entwicklung inklusiver Schulkultur prägen. Dysons Untersuchungen

stellen dabei Merkmale wie die »Anerkennung und Würdigung von Unterschiedlichkeit, die Bereitstellung von Bildungsangeboten für tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler, eine starke Zusammenarbeit im Kollegium und die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern, Schulpersonal und Eltern« (2010, 118) heraus.

Die Untersuchungen des Forschungsprojektes GeSchwind zeigen, dass die Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I auf dem Weg zur inklusiven Schule verschiedene, individuelle Herangehensweisen, Lösungswege und Schwerpunktsetzungen zur Entwicklung ihrer inklusiven Schule gefunden haben. Alle Schulen haben dabei aufgrund

- ♦ der verschiedenen Förderbedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler,
- ♦ der vorliegenden Räumlichkeiten und Ausstattungen (Größe der Klassenräume, Akustik, Nebenräume),
- ♦ der personellen Kompetenzen (Ausbildung des Lehr- und Unterstützungspersonals),
- ♦ der sächlichen Rahmenbedingungen (Fördermaterialien, Differenzierungsmaterialien, Medienausstattung),

aufbauend auf

- ♦ ihren bisherigen pädagogischen Entwicklungen,
- ♦ ihren methodischen Ausrichtungen (bspw. Lernbüro, Atelierarbeit, Lerninseln uvm.) und
- ♦ ihren konzeptionellen Schwerpunkten und Projekten (bspw. »Modellschule Partizipation und Demokratie«, »Starke Schule«, »Ganztagschule«, »Berufsorientierung«, »eTwinning«, »Medienkompetenz macht Schule«, »Comedison«, »Lernen in Vielfalt«, »Keine(r) ohne Abschluss« oder »Praxistag«),

den erweiterten pädagogischen Auftrag der Schwerpunktschule (vgl. auch Laubenstein et al. 2015, 25 ff.) in ihre jeweiligen, gewachsenen Schulstrukturen implementiert. Dabei zeigten sich auch grundlegend verschiedene Herangehensweisen:

- ♦ die vorwiegend personelle Implementierung des erweiterten pädagogischen Auftrags der Schwerpunktschule oder
- ♦ die vorwiegend systemische Implementierung des erweiterten pädagogischen Auftrags der Schwerpunktschule.

Bei einer (vorwiegend) personellen Verankerung lagen in der Regel Vorerfahrungen eines Teils des Personals im Bereich des integrativen Unterrichts, von Einzelintegrationsmaßnahmen oder Modellversuchen vor (vgl. auch Laubenstein et al. 2015, 13 ff.). Auf ihrem Weg zur inklusiven Schule entwickelte sich dabei in Teilen des Kollegiums (z. B. in einer Arbeitseinheit, einem bestimmten Jahrgangsteam) eine kooperative Teamkultur, die sich durch folgende zentrale Merkmale charakterisieren lässt:

- ♦ gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung innerhalb der Teams,
- ♦ teilweise Kompetenztransfer durch Kooperationsprozesse von Regelschul- und Förderschullehrkräften und pädagogischen Fachkräften,
- ♦ regelmäßiger Austausch (eines Teils des Kollegiums, das z. B. in Arbeitsteams, Kleinteams, Klassenteams kooperiert) im Hinblick auf die Lernprozesse der jeweiligen Schülerinnen und Schüler,
- ♦ arbeitsteilige Zuständigkeit für die Lernprozesse von Schülerinnen und Schüler abhängig von einem (ausgewiesenen) Förderbedarf,
- ♦ teilweise gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung, zumeist durch Coteaching (► Kap. 3.5 »Formen der gemeinsamen Unterrichtsdurchführung«) in Form von »one teach, one assist« (vgl. Johnson 2015) oder als »alternative teaching« (ebd.), wobei die Förderschullehrkraft zumeist eine sogenannte »Fördergruppe« oder »Förderkinder« betreut (► Kap. 5.3 »Exkurs: Sprache und unterrichtliche Praktiken«).

Bei einer vorwiegend personellen Verankerung arbeitet das Kollegium beispielweise in temporären Arbeitsgruppen oder Arbeitsgemeinschaften im Sinne der kooperativen Unterstützung und Beratung, die