

# Co-Teaching im Rahmen einer interprofessionellen Kooperation in heterogenen Lerngruppen an einer Regelschule aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie zur inklusiven Unterrichtsentwicklung

Heike Hagelgans | Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

*In den letzten Jahren ist eine inklusive Unterrichtsentwicklung verstärkt in den Fokus von Schulpädagogik und Bildungspolitik gerückt. In diesem Zusammenhang wird auch nach den Bedingungen gefragt, die in inklusiven Lehr-Lern-Settings das Lernen unterstützen können. Dem Aspekt des Co-Teachings wird darin eine positive Wirkung zugesprochen. Ausgehend von einer Darstellung theoretischer Konzepte und dem Forschungsstand zur interprofessionellen Kooperation in der Schule wird im vorliegenden Beitrag anhand einer schriftlichen Befragung von Schüler/innen der Frage nachgegangen, wie sie die individuelle Förderung und das lernförderliche Klima im Co-Teaching von Lehrkraft und Inklusionsassistentin einschätzen. Mittels inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014) werden die lernförderlichen Faktoren des Co-Teachings herausgearbeitet und abschließend kurz schulpädagogisch und forschungsmethodisch diskutiert.*

## Einführung

Im gegenwärtigen schulpädagogischen Diskurs haben Themen wie individuelle Förderung, individualisiertes Lernen im gemeinschaftlichen Bezug, personalisiertes Lernen, heterogene Lerngruppen und Inklusion Hochkonjunktur. Inklusiv Lerngruppen bedürfen in einem weiten Begriffsverständnis von Inklusion verschiedenster Angebote zur individuellen Unterstützung aller Schüler/innen, um allen bestmögliche Förderbedingungen und die am wenigsten restriktive Lernumgebung bereitstellen zu können (Johnson, 2015, S. 1f.). Damit sind größere Veränderungsprozesse verbunden, die mit tiefgreifenden Transformationen auf der gesamten Schulebene verknüpft sind (Wischer & Trautmann, 2014, S. 106). Diese schulischen Transformationsprozesse korrespondieren mit Fragen einer Unterrichtsentwicklung, die als Kern

von Schulentwicklung adressiert wird. Unterrichtsentwicklung nimmt sowohl den Prozess als auch die Ergebnisse in den Blick und verfolgt die Ziele, die Lernbedingungen der Schüler zu verbessern, so dass sie bessere Lernerfolge erzielen können und zufriedenstellende Arbeitsbedingungen für das Personal gesichert werden können. Diese Charakterisierung von Unterrichtsentwicklung zielt einerseits beschreibend auf den Gegenstand von Unterrichtsentwicklung ab, andererseits ist sie normativ, weil sie in dieser Form zum Ausdruck bringt, welche Ziele sie verfolgt. Gleichzeitig wird ein Forschungsdesiderat festgestellt, da es aktuell keine zusammenfassende Theorie der Unterrichtsentwicklung gibt (Meyer, 2015, S. 12ff.).

In einer schultheoretischen Perspektive zeigt sich, insbesondere auch im Diskurs um Ganztageschulen, dass neben unterrichtsbezogenen Inhalten weitere pädagogische Angebote zu einer umfassenden kognitiven, sozialen und emotionalen Förderung der Schüler/innen durch die Schule notwendig sind. Dazu bedarf es des Einbezuges vormals außerschulischer Angebote in primär schulische Handlungsfelder, so dass sich Schule allmählich zu einer multiprofessionellen pädagogischen Organisation entwickeln kann (Idel, 2016, S. 3). So gibt es für die Betreuung von heterogenen Lerngruppen neben den Fachlehrkräften das Zusammenwirken mit Sonderpädagog/innen, Schulsozialpädagog/innen, Therapeut/innen verschiedenster Fachrichtungen und auch mit Heilpädagog/innen. In der Literatur lassen sich Positionen finden, die davon ausgehen, dass die Zusammenarbeit verschiedenster Professionen einen Kernaspekt einer inklusiven Schule darstellt. Zusammenarbeit wird gedacht als Zusammenwirken mit externen Fachkräften, als gegenseitige Beratung der Fachkräfte einer Schule und im gemeinsamen Unterrichten in

Form von Co-Teaching (Johnson, 2015, S. 1f.). Inklusionsassistent/innen gelangen seit dem Schuljahr 2015/2016 an ausgewählten Regelschulen des Freistaates Sachsen (Deutschland) zum Einsatz. Sie sollen gemäß der Bildungsadministration die Lehrkräfte begleiten und sie in ihrem Unterricht unterstützen. Als Inklusionsassistent/innen dürfen ausgebildete Erzieher/innen und Heilerziehungspfleger/innen arbeiten (LVZ online 2015). Im Rahmen der vorliegenden Studie fungiert eine ausgebildete Heilerziehungspflegerin als Inklusionsassistentin. Gemäß dem Berufsbild von Heilerziehungspfleger/innen sind diese u.a. für die pädagogische Unterstützung von Menschen mit Behinderungen zuständig und begleiten sie in der Bewältigung ihres Alltages. Heilerziehungspfleger/innen arbeiten im sozialen Bereich, in Kindergärten und in Förderschulen (Arbeitsagentur).

Der vorliegende Beitrag stellt eine empirische Studie dar, die die Sicht von Schüler/innen auf Lernbedingungen und Lernfolge des Co-Teachings von einer Lehrkraft und einer Inklusionsassistentin im Fachunterricht wiedergibt. Dazu wurden zwei Klassen einer Klassenstufe einer weiterführenden staatlichen Regelschule mittels Fragebogen befragt. Die gewonnenen Daten wurden kategoriengeleitet mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiven Kategorien nach Kuckartz (2014) ausgewertet. Zur vertiefenden Analyse wurden die Ergebnisse anschließend quantifiziert und spezifische Schüleräußerungen dargestellt und interpretiert. Im Ergebnis lassen sich lernförderliche Faktoren aus Schülerperspektive, die dem in der Studie beobachteten spezifischen Co-Teaching durch die Schüler/innen zugesprochen werden, angeben und abschließend kritisch diskutieren.

### **Zum Forschungsstand: Professionelles Zusammenwirken im Co-Teaching**

Textor und Lütje-Klose sprechen in ihren Empfehlungen für einen Unterricht in inklusiven Lerngruppen explizit das Co-Teaching als ein

wesentliches didaktisches Element an: „Eine Didaktik, die für heterogene Lerngruppen geeignet ist, muss inklusive Werte einfordern, das Spannungsfeld von Individualisierung und sozialer Integration in ihr Zentrum stellen und außerdem Förderdiagnostik und Co-Teaching didaktisch einbinden.“ (2014, S. 48). Co-Teaching wird durch zwei oder mehr Fachkräfte realisiert, die in kontinuierlichem Austausch stehen, die die Verantwortung für alle Schüler/innen teilen und den Unterricht in einem Klassenzimmer kooperativ gestalten (Johnson, 2015, S. 2f.). Demnach besteht das Kernstück von Co-Teaching in einer partnerschaftlichen Beziehung, „in der Ziele, Verantwortlichkeiten, Wissen, Ressourcen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten bewusst geteilt werden“ (Johnson, 2015, S. 3). Für das Co-Teaching seien offene Lehr-Lern-Settings, in denen die Schüler selbsttätig lernen können, besonders gut geeignet (Textor & Lütje-Klose, 2014, S. 44). Co-Teaching kann in sechs unterschiedlichen Strukturen realisiert werden:

- one teach, one observe
- one teach, one assist
- station teaching<sup>1</sup>
- parallel teaching<sup>2</sup>
- alternative teaching<sup>3</sup>
- teaming<sup>4</sup>

(Textor & Lütje-Klose, 2014, S. 45; Johnson, 2015, S. 7ff.).

Co-Teaching firmiert damit im Feld von intra- und interprofessioneller Kooperation. Idel verweist darauf, dass im praxisnahen schulpädagogischen Diskurs Kooperation normativ aufgeladen ist und Kooperation zu einem Allheilmittel für die Schulentwicklung und Professionalisierung hochstilisiert werde. Empirische Untersuchungen, so der Autor, bestätigen diese Euphorie nicht und zeichnen ein eher düsteres Bild vom Ausprägungsgrad von intra- und interprofessioneller Kooperation. Die interprofessionelle Kooperation wird demnach als lose charakterisiert. Sie reduziert sich vorrangig auf Absprachen und Koordinierung von Aktivitäten und zeigt sich am ehesten als Nebeneinander-Arbeiten (2016, S. 4ff.). Bezüglich inklusiven Lehr-Lern-Szenarien wird in empirischen Studien auf die Kooperation von

Förder- und Regelschullehrkräften fokussiert, die sich auf die Betreuung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen. Demnach überwiegt in der Kooperation weitestgehend die Struktur, in der die Regelschullehrkraft unterrichtet und die Förderkraft ihr dabei assistiert (Löser & Werning, 2015, S. 20). Im Blick auf die Forschungsmethodik konstatiert Idel, dass die meisten Forschungsbefunde zur Kooperation auf standardisierten Befragungen und Interviews beruhen und nur wenige Studien bis zum eigentlichen Kooperationsgeschehen vordringen würden (2016, S. 5f.). Weiterhin verweist er in einer professionstheoretischen Perspektive auf die Notwendigkeit einer differenzsensiblen Kollegialität. Zwischen Kooperierenden sind immer wieder Aushandlungsprozesse notwendig, in denen sie die Balance zwischen individueller Autonomie und Bereitschaft zur Kooperation neu herstellen. Eine so verstandene Kooperation kann nur gelingen, wenn Differenz gegenseitig anerkannt und produktiv gelebt wird. In diesem Rahmen ist es wichtig, dass in einer interprofessionellen Kooperation jede Fachkraft ihre Expertise einbringt und dafür die Verantwortung trägt (2016, S. 9f.). Es geht also um eine „Respezifizierung der verschiedenen Handlungslogiken“ (Idel, 2016, S. 8) in einem kollaborativ-vernetzten Professionsverständnis unter differenten Professionellen im Kontext von Schule (Idel, 2016, S. 9f.).

Es besteht die Annahme, dass die differenten Handlungslogiken unterschiedlicher pädagogischer Professionen im kooperativen Zusammenwirken im Schulalltag auch und gerade ein Lernen von heterogenen Lerngruppen gemäß einem erweiterten pädagogischen Lernbegriff fruchtbar unterstützen können, indem sie das Wissen-Lernen, das Können-Lernen, das Lernen-Lernen und das Leben-Lernen unterstützen (Göhlich & Zirfas, 2007). Gleichzeitig kann eine Bildung, die als Personalisation der Selbst- und Welterfahrung des Menschen verstanden wird, von weiteren Professionen unterstützt werden. „Personalisierung erfolgt durch Selbstgestaltung und im Dialog über die Aneignung von Wissen,

Fähigkeiten und Haltungen mit sich selbst und mit anderen während Reflexionsphasen und im Gespräch, in dem Austausch und gemeinsame Deutung (meaning making) stattfindet.“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 26)

Die Unterstützung dieser lernseitigen Orientierung (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 28) kann von anderen pädagogischen Professionen, die stärker auf Fragen der Lebensbewältigung, auf biografisches und erfahrungsorientiertes Lernen sowie auf Selbstgestaltung fokussiert sind, unterstützt werden. Die Chancen einer Unterstützung von Underachievern (Minderleistern) durch ein interprofessionelles Zusammenwirken von Lehrkräften und Schulsozialpädagog/innen im Hinblick auf personalisierte Lernprozesse konnten im Rahmen mehrerer prozessualer Einzelfallstudien empirisch gezeigt werden (Hagelgans, 2014).

### **Methodisches Design der empirischen Studie**

Wie der Einführung in diesen Beitrag zu entnehmen ist, stellt die Bildungsadministration das Unterstützungssystem der Inklusionsassistent/innen erst seit Beginn des laufenden Schuljahres einigen Regelschulen zur Verfügung. Daher liegen zum unterrichtlichen Zusammenwirken von Lehrkräften und Inklusionsassistent/innen<sup>5</sup> derzeit keine entsprechenden Studien und belastbaren Forschungsbefunde vor. An diesem Desiderat setzt die hier präsentierte Studie an. Das Ziel dieser empirischen Studie ist es, die interprofessionelle Kooperation von Lehrkraft und einer Inklusionsassistentin im Unterricht aus der Schülerperspektive nachzuzeichnen und die Frage zu beantworten, wie sich die Schüler/innen durch dieses Co-Teaching im Unterricht in ihrem individuellen Lernen unterstützt fühlen und welche generellen Veränderungen sie dadurch für die unterrichtliche Lernatmosphäre wahrnehmen.

Da es sich hierbei um eine erste Explorationsstudie handelt, kommt ein qualitatives Forschungsdesign zum Einsatz, um die Deutungen der Schüler/innen zum Co-Teaching rekonstruieren zu können (Kelle, 2013, S. 61).

**Tabelle 1: Fragen im verwendeten Fragebogen**

Original-Fragen im Fragebogen für die Schüler/innen

1. Beschreibe, wie du dich in einem Unterricht, in dem die Lehrkraft gemeinsam mit der Inklusionsassistentin im Klassenraum die Klasse betreut, unterstützt fühlst.
2. Wie schätzt du die Lernatmosphäre im Unterricht ein, wenn Lehrkraft und Inklusionsassistentin gemeinsam im Klassenzimmer anwesend sind?

Um eine breitere Datenbasis zu sichern, wird als Methode der Datenerhebung auf eine schriftliche Befragung mit zwei offenen Fragen in einem Fragebogen zurückgegriffen (Tab. 1).

Die schriftliche Befragung fand an einer weiterführenden Regelschule in der sechsten Jahrgangsstufe statt, in der u.a. auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Migrationshintergrund und chronisch kranke Kinder lernen. An der anonymisierten Befragung nahmen 52 Schüler/innen teil. Die Datenauswertung erfolgte mit einem thematischen Kodieren gemäß der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse mittels deduktiv-induktiver Kategorienbildung nach Kuckartz (2014, S. 69ff.). Zuerst werden die deduktiven Kategorien zur Entwicklung von thematischen Hauptkategorien gemäß der Forschungsfrage den in der Allgemeinen Didaktik referierten Kriterien zum „guten Unterricht“ (Kriterienkatalog Unterrichtsqualität) hinsichtlich klarer Strukturierung von Unterricht, lernförderlichem Klima, hohem Anteil echter Lernzeit sowie individueller Förderung im gemeinsamen Lernen<sup>6</sup> und der Charakterisierung von Unterrichtsentwicklung (Kap. 1) entnommen (Meyer, 2004, S. 23ff.; Meyer, 2015, S. 177). Dem liegt die These von Lütje-Klose zugrunde, dass die Kriterien guten Unterrichts unter Hinzunahme eines förderdiagnostischen Zugangs auch für guten inklusiven Unterricht gelten (Meyer, 2015, S. 148). Im Anschluss werden die Subkategorien anhand des Materials induktiv bestimmt. Danach erfolgt ein zweiter Kodierprozess, in dem das gesamte Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem kodiert und abschließend quantifiziert wird. Die Auswertung und Ergebnisdarstellung erfolgte nach der kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptthemen (Kuckartz, 2014, S. 78ff.).

## Ergebnisse

Zu den beiden offenen Fragen wurden zu den deduktiv gewonnenen Hauptkategorien verschiedene Subkategorien induktiv anhand des Materials gebildet. Um weiterhin verdeutlichen zu können, wie häufig Schüler/innen bestimmte Subkategorien gewählt haben, wird eine dritte Auswertungsspalte hinzugefügt, die eine quantifizierte Aussage durch Auszählen und Bündeln zu den Subkategorien ermöglicht. Die Ergebnisse sind in folgender Tabelle dargestellt (Tab. 2).

Nahezu die Hälfte der befragten Schüler/innen fühlt sich durch das Co-Teaching von Lehrkraft und Inklusionsassistentin im eigenen Lernen besser unterstützt. Insbesondere bezieht sich diese Einschätzung darauf, dass sie zwei Ansprechpartner haben, so dass sie mehr Fragen stellen können, die auch gemäß ihrer Einschätzung schneller beantwortet werden. Ein Teil der Schüler/innen untermauert dies noch durch Aussagen, dass sie es günstig finden, durch die Anwesenheit von zwei Ansprechpartnern unterschiedliche Erklärungen zu erhalten: „*Es gibt zwei unterschiedliche Arten von Erklärungen.*“, „*Die Inklusionsassistentin kann Kindern noch etwas mehr erklären ...*“, „*Man hat immer zwei Meinungen.*“, „*Zwei haben unterschiedliche Wege, mal verstehe ich es bei dem einen, mal bei dem anderen.*“. Einige Schüler/innen nehmen das gemeinsame Wirken von Lehrkraft und Inklusionsassistentin im Unterricht differenzierter wahr: „*Eigentlich steht ja [die Lehrkraft] nur vorne und gibt uns [Fachunterricht]. [Die Inklusionsassistentin steht] ja „nur“ mit zum leise oder ruhig sein der Klasse da.*“, „*Der eine [...] kann es noch einmal erklären, wenn der andere schon weitermacht.*“ Das Co-Teaching führt nach

**Tabelle 2: Kategoriensystem der Auswertung der Schüler/innenaussagen**

Hauptkategorie (deduktiv)	Subkategorie (induktiv)	Subkategorie quantifiziert
Lernbedingung: lernförderliches Klima	schnellere Beantwortung von Fragen	19
	mehr Fragen können beantwortet werden	36
	zwei Ansprechpartner stehen zur Verfügung	22
	verschiedene Hilfestellungen	13
	paralleles Arbeiten an unterschiedlichen Inhalten von Lehrkraft und Inklusionsassistentin	10
Lernbedingung: klare Strukturierung von Unterricht	Klasse ist mehr im Blick	22
	Klasse ist ruhiger	20
Lernbedingung: individuelle Förderung	Gefühl von einer allgemein größeren Unterstützung im eigenen Lernen	22
	mehr Unterstützung für leistungsschwächere Schüler/innen	5
(prozessualer) Lernerfolg; hoher Anteil echter Lernzeit	effektiveres Lernen (mehr und schnelleres Lernen)	5
	inhaltlich tiefgründiges Lernen	13
	Gefühl von mehr Sicherheit im eigenen Lernen	3
	reichhaltigeres Lernen bezüglich der Unterrichtsgestaltung	10
	Lernen und Unterricht bleiben eher unverändert	8
Arbeitsbedingungen für die Lehrkraft	Lehrkraft hat auch Unterstützung	6
	Lehrkraft ist weniger gestresst	2

Einschätzung der Schüler/innen zu einer verstärkten individuellen Förderung, weil sie zusätzliche Unterstützung erhalten. Sie spüren insgesamt mehr Fürsorge, was zu einer Erhöhung des lernförderlichen Klimas beitragen kann. Lehrkraft und Inklusionsassistentin scheinen offenbar eine gemeinsam geteilte Verantwortung im Unterricht wahrzunehmen (Meyer, 2004, S. 47ff.). Aus einigen Schüleräußerungen geht hervor, dass sie das Wirken von Lehrkraft und Inklusionsassistentin in einer parallelen Rollendifferenzierung, gewiss auch hierarchisch, sehen: Die Regelschullehrkraft ist für den Fachunterricht zuständig und die Inklusionsassistentin für die Herstellung und Beibehaltung eines lernför-

derlichen Klimas und für eventuell notwendige Disziplinierungsmaßnahmen. Andere Schüler/innen nehmen das Wirken von Lehrkraft und Inklusionsassistentin eher rollendiffus wahr, indem sie äußern, dass nun beide im Co-Teaching Fragen beantworten, die zu den fachlichen Inhalten des Unterrichts gehören. Sie schreiben damit der Inklusionsassistentin in individuellen Settings auch die Aufgabe der Vermittlung von Lehrinhalten zu und fokussieren auf das didaktische Zentrum von Unterricht, welches laut Klingberg im Thema liegt (1994, S. 341).

Die zusätzliche individuelle Förderung erkennen einige Schüler/innen auch daran, dass leistungsschwächeren Schüler/innen eine weiterführende Unterstützung durch das Co-Teaching gegeben werden kann: „Es gibt auch Schüler, die mehr Hilfe brauchen, dann ist ein Inklusionsassistent praktisch.“, „Um die schlechteren Schüler wird sich mehr gekümmert“, „Ein Lehrer kann mit einzelnen Schülern rausgehen und Sachen üben.“ In diesen Aussagen spiegeln sich Aspekte von individueller Förderung wider. Die Schüler/innen nehmen wahr, dass dieses Co-Teaching Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten oder SchülerInnen aus Risikogruppen (Meyer, 2004, S. 99) eine zusätzliche Unterstützung bieten kann, indem zwei Personen zur Verfügung stehen und dadurch auch separierende Fördermöglichkeiten aufgegriffen werden können. In der letzten Schüleräußerung zeigt sich

derlichen Klimas und für eventuell notwendige Disziplinierungsmaßnahmen. Andere Schüler/innen nehmen das Wirken von Lehrkraft und Inklusionsassistentin eher rollendiffus wahr, indem sie äußern, dass nun beide im Co-Teaching Fragen beantworten, die zu den fachlichen Inhalten des Unterrichts gehören. Sie schreiben damit der Inklusionsassistentin in individuellen Settings auch die Aufgabe der Vermittlung von Lehrinhalten zu und fokussieren auf das didaktische Zentrum von Unterricht, welches laut Klingberg im Thema liegt (1994, S. 341).

Die zusätzliche individuelle Förderung erkennen einige Schüler/innen auch daran, dass leistungsschwächeren Schüler/innen eine weiterführende Unterstützung durch das Co-Teaching gegeben werden kann: „Es gibt auch Schüler, die mehr Hilfe brauchen, dann ist ein Inklusionsassistent praktisch.“, „Um die schlechteren Schüler wird sich mehr gekümmert“, „Ein Lehrer kann mit einzelnen Schülern rausgehen und Sachen üben.“ In diesen Aussagen spiegeln sich Aspekte von individueller Förderung wider. Die Schüler/innen nehmen wahr, dass dieses Co-Teaching Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten oder SchülerInnen aus Risikogruppen (Meyer, 2004, S. 99) eine zusätzliche Unterstützung bieten kann, indem zwei Personen zur Verfügung stehen und dadurch auch separierende Fördermöglichkeiten aufgegriffen werden können. In der letzten Schüleräußerung zeigt sich

erneut die diffuse Wahrnehmung der Rollen, hier wird nicht zwischen Lehrkraft und Inklusionsassistentin differenziert.

Die befragten Schüler/innen nehmen insbesondere auch positive Effekte in der Klassenführung wahr. So gibt nahezu die Hälfte an, dass die Klasse mehr unter Beobachtung steht und es dadurch auch zu einer ruhigeren Unterrichtsatmosphäre kommt: *„Die Klasse kommt besser unter Kontrolle“*, *„Es gibt vier Augen, da fühlt man sich beobachtet.“*, *„Sie können die Kinder dann besser beruhigen.“*, *„In der Klasse ist es leiser.“*, *„Es ist manchmal viel leiser als sonst, weil einer zu den lauten Kindern gehen kann und aufpasst. Das ist ein großer Vorteil.“* Diese geäußerten Aspekte fokussieren auf ein besser gelingendes Unterrichtsmanagement. Es rekurriert auf Faktoren wie die Allgegenwärtigkeit des Lehrers, hier vermittelt durch das gemeinsame Wirken von Lehrkraft und Inklusionsassistentin, oder auch auf den Faktor einer geschickten Raumregie, die im Gütekriterium einer klaren Strukturierung von Unterricht (Meyer, 2004, S. 31) oder auch in den Prinzipien einer effektiven Klassenführung von Kounin (1976) präsent sind und Erfolgsfaktoren für das Lernen darstellen. Die befragten Schüler/innen stellen in größerer Zahl fest, dass das Unterrichtsmanagement im Co-Teaching effektiver ist. Gleichzeitig sollte an dieser Stelle auch hinterfragt werden, wieso die Schüler/innen die Herstellung einer ruhigen Lernatmosphäre in der Klasse vorrangig als Aufgabe der Lehrkraft und der Inklusionsassistentin sehen und nicht als gemeinsame Aufgabe von Personal und Klasse.

Die überwiegende Zahl der befragten Schüler/innen nimmt positive Veränderungen bzw. Folgen für ihr Lernen wahr: *„man lernt mehr“*, *„Man wird schneller unterstützt, so bearbeitet man die Aufgaben schneller.“*, *„Da bekommt man bessere Noten.“*, *„Man bekommt mehr Hilfe und ist sicherer.“*, *„Ja, es ist ruhiger und man kann sich besser konzentrieren.“*, *„Fehler können schneller entdeckt werden = Fröhlichkeit.“* Einige Schüler/innen sind der Ansicht, dass sich durch das Co-Teaching auch die methodische Gestaltung des Unterrichts positiv verändert:

*„lustiger und spannender“*, *„vielfältiger“*, *„angenehmer und entspannter“*, *„lockerer“*, *„mehr Spaß“*. Offensichtlich sehen die Schüler/innen die positiven Veränderungen in der individuellen Förderung und im Unterrichtsmanagement als ursächliche Faktoren für mehr Lernerfolg an, weil sich ihrer Einschätzung nach durch das Co-Teaching der Anteil echter Lernzeit (Meyer, 2004, S. 39ff.) erhöht. Die Schüler/innen können mehr und schneller lernen, bekommen raschere Unterstützung, ihre Konzentration und auch Stimmungslage wird erhöht, die Arbeitsergebnisse verbessern sich inhaltlich und der Unterricht erscheint attraktiver.

Es gibt auch Schüler/innen, die eher keine oder nur marginale Veränderungen wahrnehmen: *„Ich finde es ganz normal, wie auch den Unterricht mit einem Lehrer.“*, *„Ist nicht unbedingt besser, aber auch nicht schlechter“*, *„Ich merke keinen großen Unterschied, außer es wird an mir mehr vorbeigelaufen.“*, *„Teilweise, manchmal machen es zwei [...] auch nicht besser, weil sie einige trotzdem nicht leise bekommen.“*, *„Es kommt darauf an, ob die Klasse unruhig oder ruhig ist.“* Eher wenige Schüler/innen sagen aus, dass sich kaum etwas oder gar nichts durch das Co-Teaching geändert habe. Zwei Heranwachsende messen den Erfolg des Teams an einer ruhigen Lernatmosphäre, die eben trotz Co-Teaching auch ausbleiben könne. Ein Kind verweist noch einmal auf den Umstand einer höheren personellen Präsenz im Klassenraum durch das Co-Teaching. Einige Schüler/innen äußern sich auch dazu, dass sich im Co-Teaching die Arbeitsbedingungen für die Regelschullehrkraft positiv verändert und diese selbst mehr Unterstützung hat: *„Lehrer hat auch Unterstützung, z.B. Kreide holen“*, *„ein Lehrer ist mehr belastet [...], Lehrer sind weniger gestresst“*, *„zu zweit können sie schneller und besser arbeiten“*, *„die Lehrer [sind mehr unterstützt], sie sind dann nicht mehr so genervt“*, *„ja Lehrerin muss nicht so hetzen“*. Einzelne Schüler/innen nehmen auch positive Veränderungen für die Regelschullehrkraft wahr, die sich ferner in verbesserten Lernbedingungen für die Schüler/innen niederschlagen würden. Der Lehrkraft wird durch die Inklusionsassistentin assistiert, die Lehrkraft wird entlastet, so

dass sie deutlich entspannter in ihrem Unterricht erscheint. Die Schüler/innen haben die Arbeitsbedingungen der Inklusionsassistentin in dieser Befragung nicht in ihren Blick genommen.

## Fazit und Diskussion

Grundsätzlich hat diese empirische Studie gezeigt, dass die Schüler/innen überwiegend Verbesserungen in ihren Lernbedingungen, in ihren Lernergebnissen und auch vereinzelt in den Arbeitsbedingungen der Regelschullehrkraft wahrnehmen. Damit sind die wesentlichen Aspekte, die für eine gelingende Unterrichtsentwicklung angegeben worden sind, erfüllt. Im Co-Teaching von Lehrkraft und Inklusionsassistentin kann eine Strategie für einen guten entwicklungsfördernden und inklusiven Unterricht vermutet werden, der die Kinder in ihrem individuellen und gemeinschaftlichen Lernen unterstützt. Lehrkraft und Inklusionsassistentin kommen ihrer gemeinsamen Verantwortung in der inklusiven Lerngruppe nach. Dabei sollten die verschiedenen Handlungslogiken von Lehrkraft und Inklusionsassistentin bewusster im Co-Teaching respezifiziert und reflektiert werden, um einer Rollendiffusion, einer Entgrenzung und einer Deprofessionalisierungstendenz entgegenzuwirken. Es sollte stärker herausgearbeitet werden, dass das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen-Lernen und Können-Lernen im Verantwortungsbereich der Regelschullehrkraft liegt und das Leben-Lernen und vor allem das Leben-Lernen in einem erweiterten Lernverständnis in den Händen der Inklusionsassistentin liegen kann. Gerade im identitätsstiftenden Lernen, im Lernen von Bewältigungsstrategien für schwierigere Lebenssituationen, im Unterstützen eines methodischen Lernens und in einer spezifischen Assistenz für gehandicapte Heranwachsende dürften die besonderen Stärken des Wirkens der Inklusionsassistentin im Unterricht liegen. In ihrem spezifischen Tun kann sie gerade auch bei auftretenden Lernbarrieren und in der methodischen Lernbegleitung in enger Abstimmung mit der Lehrkraft Unterstützung für die unterrichtliche Teilhabe bei Schüler/innen mit Lernproblemen geben. Gleich-

zeitig kann die Inklusionsassistentin Schüler/innen während des Unterrichts, insbesondere in offeneren Lehr-Lern-Settings, in der Selbstregulation, im Selbstzugang, bei der Identifikation von Leistungszielen, im Vermögen, sich selbst zu motivieren und sich selbst beruhigen zu können<sup>7</sup>, unterstützen, so dass die Schüler/innen bessere Lernerfolge erzielen können (Solzbacher & Behrens, 2015, S. 16ff.; Künne & Sauerhering, 2012). Ein wesentliches Potenzial dieses spezifischen Co-Teachings kann gerade unter einem bildungstheoretischen Blickwinkel in einem Beitrag für den besseren Erwerb von Selbstkompetenzen und in einer Unterstützung des personalen Lernens der Schüler/innen liegen. Zu dieser weiterführenden Unterrichtsentwicklung dürfte eine Kooperation von Lehrkraft und Inklusionsassistentin notwendig sein, die auf der Stufe einer differenzsensiblen Ko-Konstruktion in einer Art professioneller Lerngemeinschaft vollzogen wird.

Neben dieser Binnenperspektive rückt auch die schulische Ebene in den Fokus. Zusätzlich zum Blick auf die Akteur/innen ist es auch wichtig, auf die Regeln, Ressourcen und Praktiken, die in der Struktur wirksam werden, zu schauen, da das Handeln der Akteur/innen in diese Strukturen eingebunden ist (Schrittesser 2012, S. 23f.). Die Frage, inwieweit schulische Strukturen die interprofessionelle Kooperation von Lehrkraft und Inklusionsassistentin ermöglichen bzw. einschränken, bedarf einer Klärung, die diese empirische Untersuchung nicht leisten kann. Im Spannungsfeld von Profession und Organisation ist es erforderlich, zwischen den Notwendigkeiten des Einzelfalls und der Organisationslogik der schulischen Praxis zu vermitteln (Oevermann, 2008, S. 69ff.).

Das Unterstützungssystem der schulischen Inklusionsassistent/innen ist eine Steuerungsmaßnahme der Bildungsadministration für ausgewählte Regelschulen. Daher ist es ferner wichtig zu untersuchen, wie dieses administrative Angebot der Makroebene auf den darunterliegenden Ebenen der Meso- und Mikroebene re-interpretiert bzw. adaptiert wird (Fend, 2008, S. 26ff.), da das Angebot als Begleitung der Lehr-

kräfte in ihrem Unterricht wenig spezifisch formuliert ist und in den Einzelschulen vor Ort konkrete Schulentwicklungsmaßnahmen notwendig macht und damit von den Schulleitungen geeignete Transformationskompetenzen erfordert. Diese vielschichtige Sicht auf das Zusammenwirken von Lehrkräften und Inklusionsassistentinnen erfordert eine komplexe empirische Untersuchung der Thematik, die hier zunächst in einem ersten Schritt mit der schriftlichen Schülerbefragung von zwei Klassen auf einer Klassenstufe begonnen und daher lediglich explorativen Charakter hat. Diese hier präsentierte Schülerbefragung bedarf einer Erweiterung um ein mehrebenenanalytisches empirisches Forschungsdesign, um die Akteurs- und Strukturperspektive verbinden und breitere empirische Erkenntnisse gewinnen zu können.

## Endnote

1 Einteilung der Klasse in Gruppen. Jede Gruppe beschäftigt sich mit einer anderen Unterrichtsaktivität (Johnson 2015, S. 9).

2 Aufteilung der Klasse in heterogene Gruppen und Unterrichtung von je einer Lehrkraft (Johnson 2015, S. 8).

3 Eine Lehrkraft leitet den Unterricht für einen Großteil der Klasse. Die zweite Lehrkraft arbeitet mit einer kleinen Gruppe (Johnson 2015, S. 10).

4 Beide Lehrkräfte leiten gemeinsam den Unterricht in der Klasse und müssen daher sicher im Fach sein (Johnson 2015, S. 7).

5 Dabei ist voranzustellen, dass die Bildungsadministration keinerlei Angaben macht, wie die Begleitung und Unterstützung im Unterricht die Lehrkraft konkret unterstützen soll. Offenbar obliegt dies dem individuellen Aushandlungsprozess zwischen Lehrkraft und Inklusionsassistent/innen vor Ort. Aufgrund des spezifischen Relevanzsystems von Heilerziehungspfleger/innen sind dadurch bestimmte Strukturen im Co-Teaching von vornherein festgelegt, die in den Modi one teach, one observe und one teach, one assist bestehen können.

6 Klare Strukturierung von Unterricht liegt u.a. vor, wenn das Unterrichtsmanagement reibungslos funktioniert. Ein hoher Anteil echter Lernzeit zeigt sich u.a. in einem den Inhalten

und Aufgaben zugewandten Schülerverhalten. Ein lernförderliches Klima ist u.a. von einer geteilten Verantwortung und von gegenseitiger Fürsorge geprägt. Individuelles Fördern ist darauf gerichtet, dass alle Schüler/innen darin unterstützt werden, ihre Potenziale entwickeln und nutzen zu können (Meyer 2004, S. 26ff.).

7 Damit würde dann auch der Tendenz, die sich in den Befragungsergebnissen gezeigt hat, dass die Lehrkraft und die Inklusionsassistentin einseitig in der Verantwortung für eine ruhige Lernatmosphäre stehen, entgegengewirkt werden können und die Schüler/innen kompetent mit in die Verantwortung einbezogen werden.

## Literatur

Arbeitsagentur (o.J.). Berufsbild Heilerziehungspfleger. Zugriff am 30.12.2015 [www.berufenet.arbeitsagentur.de](http://www.berufenet.arbeitsagentur.de)

Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer

Hagelgans, H. (2014). Zwischen schulischen Welten: zur individuellen Förderung von Underachievern im Schulalltag. Eine schulartübergreifende Studie zu Möglichkeiten und Grenzen eines schulischen Enrichments. Unveröffentlichte Habilitationsschrift.

Idel, T.-S. (2016). Zusammenarbeit als Aufgabe von Lehrkräften. Professionstheoretische Überlegungen zu Erfordernissen, Zumutungen und Grenzen von Kooperation. Unveröffentlichtes Manuskript zum Tagungsband der Tagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung „Professionelle Kooperation in und mit der Schule. Erkenntnisse aus der Praxisforschung“ am 1.10.2015 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (erscheint September 2016)

Johnson, M. (2015). Co-Teaching: Voraussetzung und Garant für eine Schule für Alle. Erfahrungen aus den USA. Zugriff am 23.12.2015 [www.inklusion-online.net](http://www.inklusion-online.net)

Kelle, H. (2013). Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In W. Einsiedler, M. Fölling-Albers, H. Kelle & K. Lohrmann (Hrsg.), Standards

und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung (S. 59-91). Münster: Waxmann.

Klingberg, L. (1994). „Im Zentrum des Unterrichts steht das Thema.“ *Pädagogik und Schulalltag*, 49 (3), 336-343.

Kounin, J. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern, Stuttgart: Huber, Klett.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Künne, T. & Sauerhering, M. (2012). *Selbstkompetenz (-Förderung) in KiTa und Grundschule. Nifbe-Themenheft 4*. Osnabrück: Eigenverlag.

Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus. In DGfE (Hrsg.), *Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft* (Mitteilungen der DGfE Heft 51 Jg. 26, S. 17-24). Leverkusen: Barbara Budrich.

LVZ online (2015). *Inklusionsassistenten helfen künftig behinderten Schülern in Sachsen*. LVZ online vom 2.1.2015. Zugriff am 30.12.2015 [www.lvz.de](http://www.lvz.de)

Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Oevermann, U. (2008). *Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule*. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-77). Wiesbaden: VS.

Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule*. *Journal für Schulentwicklung*, 1, Innsbruck: StudienVerlag. 18-31.

Schrittesser, I. (2012). *Heterogenität und die Qualität von Bildung*. Symposium Promotionskolleg Universität Augsburg. Zugriff am 03.01.2016 [www.uni-augsburg.de/forschung/pkhhb/Downloads/Vortraege\\_Symposium/VortragI\\_Schrittesser.pdf](http://www.uni-augsburg.de/forschung/pkhhb/Downloads/Vortraege_Symposium/VortragI_Schrittesser.pdf)

Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2015). *Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung. Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose*. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 9-27). Weinheim und Basel: Beltz.

Textor, A. & Lütje-Klose, B. (2014). *Gemeinsam Lernen. Grundlagen und didaktische Leitlinien für einen Unterricht mit inklusiven Lerngruppen*. Ringvorlesung „Lehrer/innenbildung für eine Inklusive Schule – regionale, nationale und internationale Perspektiven“. Zugriff am 23.12.2015 [www.uni-bielefeld.de/bised/landkarte/ringvorlesung14/Textor\\_Luetje\\_Klose\\_Inklusive\\_Unterrichtsentwicklung.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/bised/landkarte/ringvorlesung14/Textor_Luetje_Klose_Inklusive_Unterrichtsentwicklung.pdf)

Wischer, B. & Trautmann, M. (2014). *„Individuelle Förderung“ als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung*. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 106 (2), Münster: Waxmann, 105-118.