

Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts



Kurzbericht
31.05.2012

Projektleitung
Barbara Baumann

Projektleitung
Claudia Henrich

Projektmitarbeit
Michaela Studer

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
wfd@hfh.ch

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage, Problemstellung und Zielsetzung des Projekts	3
2	Theoretische Einbettung	5
2.1	Begriffsklärung unterrichtsbezogene Kooperation	5
2.2	Unterstützende Rahmenbedingungen für unterrichtsbezogene Kooperation	10
2.3	Heilpädagogisch relevante Aspekte guten Unterrichts	12
2.3.1	Klassenführung	13
2.3.2	Differenzierung	14
3	Fragestellungen	16
4	Methodisches Vorgehen	17
4.1	Forschungsdesign	17
4.2	Qualitative Erhebung	17
4.3	Darstellung der qualitativen Ergebnisse und Präzisierung der Fragestellungen	17
4.4	Quantitative Erhebung Lehrpersonenbefragung	18
4.4.1	Stichprobe	18
4.4.2	Aufbau und Entwicklung des Fragebogens	18
4.4.3	Auswertung	18
4.5	Schülerbefragung	18
5	Vorgehensweise und Ergebnisse der quantitativen Studie	19
5.1	Gestaltung der Kooperation	19
5.1.1	Kooperationsdimensionen	19
5.1.2	Kooperationstypen	19
5.1.3	Einbezug weiterer Merkmale zur Erklärung der Kooperationstypen	21
5.1.4	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse zur Ausgestaltung der Kooperation	25
5.2	Rahmenbedingungen	27
5.2.1	Anstellungsbedingungen	27
5.2.2	Besprechungszeit	28
5.2.3	Einschätzung der Eignung der Rahmenbedingungen	30
5.2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen, unter welchen die unterrichtsbezogene Kooperation durchgeführt wird	30
5.3	Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation und den Rahmenbedingungen	31
5.3.1	Zusammenfassung der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen und Kooperationsgestaltung	32
5.4	Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung der Kooperation und der Unterrichtsgestaltung	32
5.4.1	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung der Kooperation und der Differenzierung im Unterricht	32
5.4.2	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Kooperationsgestaltung und Klassenführung	33
5.5	Unterschiede zwischen Unterricht mit und ohne Kooperation	35
5.5.1	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen Unterricht mit und ohne Kooperation bezüglich Differenzierung	35
5.5.2	Darstellung der Ergebnisse und Interpretation zu den Unterschieden zwischen Unterricht mit und ohne Kooperation bezüglich Klassenführung	38
6	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Empfehlungen	40
7	Bibliografie	47
Anhang		52

1 Ausgangslage, Problemstellung und Zielsetzung des Projekts

Ausgangslage

International kann seit den 1970er-Jahren ein Trend zur integrativen Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen beobachtet werden (vgl. z.B. Speck, 2010). Wichtige Meilensteine in der Integrationsdebatte stellten die Erklärung von Salamanca (UNESCO, 1994) und die Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2006 dar. Auch in der Schweiz wurde die Integrationsdebatte aufgenommen. Das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) verlangt in Art. 20 von den Kantonen, dass sie mit entsprechenden Schulungsformen die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in die Regelschule fördern, soweit dies ihrem Wohl entspricht. In verschiedenen Kantonen wurden gesetzliche Grundlagen für die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in die Regelschule geschaffen. So auch in den Kantonen Zug und Zürich, welche dieses Forschungsprojekt mitfinanziert haben und in welchen die Erhebungen für die Forschungsarbeit durchgeführt wurden. Gesetzliche Regelungen zur integrativen Förderung sind im Kanton Zürich im Rahmen des Volksschulgesetzes (VSG) und der Verordnung zu den sonderpädagogischen Massnahmen (VSM) und im Kanton Zug im Rahmen des Schulgesetzes (SG) und des Konzepts Sonderpädagogik (KOSO) festgehalten. Im Kanton Zürich ist die Empfehlung der integrativen Förderung in § 33 VSG seit 2005, im Kanton Zug in § 33 SG seit 1999 verankert.

An dieser Stelle muss noch eine Präzisierung zum Begriff der integrativen Förderung gemacht werden. Im Jahr 2009, zu Beginn der Forschungsarbeit, gab es in den Kantonen Zug und Zürich zwei unterschiedliche Möglichkeiten der integrativen Förderung. So unterschied der Kanton Zürich einerseits die integrierte Förderung (IF) und andererseits die integrierte Sonderschulung (IS) (vgl. VSG § 34 und § 36). Der Kanton Zug kennt diese Unterscheidung ebenfalls, nennt die integrierte Sonderschulung jedoch besondere Förderung (SG §§ 33 und 34). Der Unterschied zwischen den beiden Schulungsformen besteht darin, dass in der IS/besonderen Förderung die Schülerinnen oder Schüler administrativ einer Sonderschule zugeteilt werden. Im Gegensatz dazu sind Schüler in der IF administrativ den Schulgemeinden/Regelklassen zugeteilt. Die Rahmenbedingungen, unter welchen die IF und die IS durchgeführt werden, sind sehr unterschiedlich und kaum miteinander vergleichbar. Deshalb entschied sich das Forschungsteam, in dieser Studie nur die integrierte Förderung (IF) zu berücksichtigen. Angaben zu den Rahmenbedingungen, unter denen eine SHP (IF) arbeiten sollte, finden sich im Abschnitt 2.2. In der Zwischenzeit haben sich die gesetzlichen Vorgaben zumindest im Kanton Zürich wieder verändert. Neu können IS-Lehrpersonen auch von den Gemeinden angestellt werden.

Problemstellung

Mit der Einführung der integrativen Förderung sind Fragen verbunden, wie einerseits diese Aufgabe von Regellehrpersonen (im Folgenden RLP genannt) bewältigt werden kann und wie andererseits die zusätzlichen und notwendigen Kompetenzen der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (im Folgenden SHP genannt)

wirksam eingesetzt werden können. Eine gute Zusammenarbeit zwischen RLP und SHP wird als Grundvoraussetzung für eine gelingende Integration betrachtet (vgl. z.B. Thommen, Anliker & Lietz, 2008; Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz, 1992). Empirische Untersuchungen zur unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen RLP und SHP gibt es bis jetzt aber kaum. Es ist unklar, wie diese von den Lehrpersonen umgesetzt wird und ob bei der Umsetzung der integrativen Förderung theoretische Kriterien, welche in der Literatur formuliert werden (vgl. z.B. Thommen, Anliker & Lietz, 2008; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006), berücksichtigt werden. Da gute Rahmenbedingungen von verschiedenen Autoren (vgl. z.B. Thommen et al, 2008) als unabdingbar für eine gute Kooperation betrachtet werden, muss bei einer Untersuchung der unterrichtsbezogenen Kooperation berücksichtigt werden, unter welchen Rahmenbedingungen diese stattfindet und ob diese einen Zusammenhang mit der Qualität der unterrichtsbezogenen Kooperation haben. In der Literatur zu unterrichtsbezogener Kooperation (vgl. Thommen et al., 2008; Frommherz & Halfhide, 2003; Hoffelner, 1995) finden sich Aussagen, wonach sich diese positiv auf den Unterricht auswirke. Empirische Belege, ob sich die unterrichtsbezogene Kooperation tatsächlich positiv auf die Qualität des Unterrichts auswirkt und ob es einen Qualitätsunterschied zwischen Unterricht mit und ohne unterrichtsbezogener Kooperation gibt, sind aber ausstehend.

Ziel des Forschungsprojekts

Das Ziel des Forschungsprojekts besteht darin zu untersuchen, wie die unterrichtsbezogene Kooperation zwischen RLP und SHP (IF) in Bezug auf die aus der Theorie abgeleiteten Kriterien umgesetzt wird, unter welchen Rahmenbedingungen sie stattfindet, ob sich ein Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen und Qualität der unterrichtsbezogenen Kooperation ergibt und wie sich die Zusammenarbeit auf heilpädagogisch relevante Aspekte der Unterrichtsqualität auswirkt.

2 Theoretische Einbettung

In diesem Kapitel werden im ersten Teil der Begriff der unterrichtsbezogenen Kooperation (2.1) vorgestellt, im zweiten Teil die die Kooperation unterstützenden Rahmenbedingungen geklärt (2.2) und im dritten Teil (2.3) werden heilpädagogisch relevante Aspekte von Unterrichtsqualität herausgearbeitet.

2.1 Begriffsklärung unterrichtsbezogene Kooperation

Ausgangspunkt des Kooperationsbegriffs stellt eine Definition aus der Organisationspsychologie dar (Spiess, 2004).

Kooperation:

- Sie ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere.
- Sie ist gekennzeichnet durch gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben.
- Sie ist intentional und kommunikativ.
- Sie bedarf des Vertrauens.
- Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus.
- Sie ist der Norm von Reziprozität verpflichtet (Spiess, 2004, S. 199).

Unterrichtsbezogen meint in dieser Studie, dass es um die Kooperation im Unterricht geht. Dies umfasst die gemeinsame Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterrichtslektionen zwischen einer RLP und einer SHP.

Diese Definition wird im Folgenden mit Studien zur Kooperation zwischen RLP und SHP abgeglichen und ergänzt (vgl. Haeberlin, Jenny-Fuchs, Moser Opitz, 1992; Joller-Graf, 2004; Thommen et al., 2008). Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen RLP und SHP sieht demnach folgendermassen aus:

Der Bezug auf andere

Ein Kennzeichen von Kooperation ist der Bezug auf andere. Ohne eine Beziehung zueinander wäre Kooperation unmöglich. Dieses allgemeine Merkmal der Kooperation aus der Organisationspsychologie (vgl. Spiess, 2004) gilt in allen Kooperationen und ist in unspezifizierter Form für die Kooperation zwischen RLP und SHP gültig.

Gemeinsam festgelegte Ziele und Aufgaben

Für den integrativen Unterricht, der die Absicht hat, lern- und leistungsschwache Kinder in der Regelklasse zu fördern, ist eine gemeinsame Ziel-, aber auch Werteorientierung zwischen den RLP und den SHP in der Kooperation wichtig. Darunter verstanden werden gemeinsame, ergänzende oder zumindest wechselseitig akzeptierte pädagogische Vorstellungen über den Unterricht (Kummer Wyss, 2010, S. 157). Inhaltlich erstrecken sich diese Vorstellungen darauf, dass alle Schülerinnen und Schüler innerhalb des Regelklassenunterrichts optimale Lernbedingungen erhalten sollen (Haeberlin et al. 1992; Joller-Graf, 2004; Thommen et al. 2008). Optimale Lernbedingungen für Schüler und Schülerinnen werden zum Beispiel durch Gespräche über die Ziele der Klasse, über Kinder oder Gruppen oder auch über einzelne Schülerin-

nen und Schüler geschaffen. In diesen Gesprächen soll aber auch der Austausch über Methoden und Massnahmen für den Unterricht im Zentrum stehen (Thommen et al. 2008).

Intentionalität und Kommunikation

Die Intention von unterrichtsbezogener Kooperation zeigt sich auf zwei Ebenen. Einerseits auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler und andererseits auf der Ebene der Lehrpersonen. Fussangel fasst zusammen, dass kooperierende Lehrpersonen eher fähig sind, den Unterricht den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen anzupassen (Fussangel, 2009, S. 52). Man kann also annehmen, dass Unterricht mit gelingender Kooperation auch effizienter Unterricht ist. Kooperation kann aber auch als Entlastung für die Lehrpersonen gesehen werden. Kooperation wird hier als „Schutzschild gegen Belastung und Burnout“ gesehen (Fussangel, 2009, S 29).

Kooperation braucht Kommunikation. So muss eine gemeinsame Sprache gefunden werden oder, wie Joller-Graf es ausdrückt (2004, S. 398), „dass RLP und SHP über ein gemeinsames Fachvokabular verfügen“. Kommunikation stellt einerseits die Voraussetzung für gelingende Kooperation dar, andererseits ist sie auch die Folge davon. Kommunikation findet vor allem in der Vor-/Nachbereitung und in der Durchführung statt sowie aufgrund schwieriger Situationen im Unterricht oder in der Kooperation selbst.

Vertrauen

Vertrauen wird von verschiedenen Autoren als wichtige Voraussetzung für gelingende Kooperation genannt (Gräsel, Fussangel, Pröbstel, 2006; Haeberlin et al., 1992; Joller-Graf, 2004; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Thommen et al., 2008; Wocken, 1988). Hier treffen zwei Rollen aufeinander, nämlich die der RLP und auch die der SHP, die von ihrer Funktion her einen Zusatz an Wissen mitbringen sollten. Schon dieses Ungleichgewicht in den Funktionen macht es nicht einfach, sich gegenseitig zu vertrauen. Vertrauen wird von Gräsel et al. als Empfinden von Sicherheit beschrieben (Gräsel et al., 2006). Es zeigt sich im gemeinsamen Unterricht vor allem darin, dass man sich aufeinander verlassen kann, sich unterstützt und wertgeschätzt fühlt und sich dadurch auch mehr zutraut (ebd).

Autonomie

Nach Spiess (2004) sollte jedes Mitglied des Teams einen gewissen Grad an Autonomie in Bezug auf die Erledigung von Aufgaben erleben und damit verbunden auch eine gewisse Handlungs- und Entscheidungsfreiheit erhalten.

Damit verbunden ist die Frage nach der Rolle der beiden Lehrpersonen im Unterricht. Die Rolle wird nach Thommen et al. (2008) unter den Gesichtspunkten „Verantwortung“, „Vor- und Nachbereitung“ sowie „Durchführung des Unterrichts“ gefasst.

Thommen et al. gehen bei ihrer Beschreibung der Kooperation zwischen RLP und SHP von gemeinsamer Verantwortung aus. Diese gemeinsame Verantwortung bezieht sich vor allem auf einen an die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen angepassten Unterricht. Thommen et al. (2008) machen zudem bei der Beschreibung

der Rollen, Aufgaben und Verantwortung eine Aufteilung in Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung.

So gehen sie in der Vorbereitung davon aus, dass die heilpädagogische Lehrperson ein spezifisches Fachwissen aufweist und dieses Wissen in der Vorbereitung einbringen kann. In der Vorbereitung sollen die Regellehrperson und die heilpädagogische Lehrperson über das Lernen der Kinder und über Lernziele sprechen, und sie sollen einen Lektionsplan aushandeln, bei dem klar wird, wer in der Durchführung für welche Lektionsteile verantwortlich ist. Bezieht man das erste Merkmal der Kooperation, nämlich das der gemeinsam zu erreichenden Ziele mit ein, kann man das Aushandeln von Zielen präzisieren. Es sollen Ziele für die Klasse, Kindergruppen oder einzelne Kinder ausgehandelt werden, und es wird gemeinsam überlegt, mit welchen Methoden und Massnahmen man den Unterricht gestalten will.

In der Durchführung soll die heilpädagogische Lehrperson dann für alle Kinder einer Klasse zuständig sein. Dabei kann eine spezielle Betreuung einzelner Kinder durch die SHP oder auch die RLP möglich sein. Die Schülerinnen und Schüler sollten aber nicht regelmässig separiert geschult werden (Thommen et al., 2008). Im gemeinsamen Unterricht soll eine wechselseitige Rollenaufteilung der beiden Lehrpersonen möglich sein. Das bedeutet, dass auch die SHP Teile der Lektion unterrichtet und die RLP einmal für einzelne Schülerinnen und Schüler zuständig ist oder die Rolle der Beobachterin/des Beobachters übernimmt. Als letzten Punkt führen Thommen et al. an, dass beide Lehrpersonen im Unterricht von- und miteinander lernen sollen. Dies geschieht vor allem dann, wenn gemeinsam gehandelt wird, die Gruppe also für den Unterricht nicht aufgeteilt wird (Thommen et al., 2008).

In der Nachbesprechung sollen beide wieder darüber reden, was erreicht wurde und was nicht. Dabei orientieren sie sich an der Planung, überprüfen, ob Lernziele erreicht wurden und besprechen ihre diagnostischen Einschätzungen. Auch hier soll die heilpädagogische Lehrperson ihr Fachwissen in Bezug auf den Umgang mit Schulschwierigkeiten einbringen können (Thommen et al., 2008).

Reziprozität

Der Grundgedanke der Reziprozität beinhaltet die Gegenseitigkeit der Handlungen. Wird einer Leistung immer mit einer Gegenleistung entsprochen, stellt sich ein Gefühl der Erwartungserfüllung ein (Esser, 2000, S. 35). Besteht ein Gleichgewicht im Geben und Nehmen, kann man davon ausgehen, dass die Kooperation als zufriedenstellend erlebt oder, wie es Wachtel und Wittrock (1990) ausdrücken, als konkurrenzarm und gleichwertig empfunden wird.

Kooperation zwischen RLP und SHP lässt sich zusammenfassend folgendermassen darstellen (vgl. Tabelle 2.1):

Tabelle 2.1
Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen RLP und SHP

Organisationspsychologische Merkmale von Kooperation nach Spiess (2004)	Merkmale der Kooperation zwischen RLP-SHP
Den 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 RLP und SHP nicht spezifiziert werden.
Gemeinsam festgelegte Ziele/Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame, ergänzende oder zumindest wechselseitig akzeptierte pädagogische Vorstellungen über den Unterricht. Die Vorstellung umfasst, dass alle Schülerinnen und Schüler innerhalb des Regelklassenunterrichts möglichst optimale Lernbedingungen erhalten sollen.
	<ul style="list-style-type: none"> - Das umfasst Ziele für Klasse, Kinder, Gruppen, Einzelne sowie Methoden und Massnahmen für den Unterricht.
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation muss in Vor- und Nachbereitung und Durchführung, sowie bei unterschiedlichen Sichtweisen und/oder Problemen mit der Kooperation stattfinden.
Intentionalität	<ul style="list-style-type: none"> - Durch Kooperation das Gefühl der Entlastung und Effizienz im Unterricht erhalten. - Integration leistungsschwacher Kinder/Umgang mit Heterogenität ist die zentrale Intention.
Vertrauen	<ul style="list-style-type: none"> - Vertrauen, sich auf den Anderen verlassen können, sich unterstützt und wertgeschätzt fühlen.
Autonomie – Rollenklärung Verantwortung	<ul style="list-style-type: none"> - RLP/SHP vereinbaren in der Planung, wer wofür verantwortlich ist.
	<ul style="list-style-type: none"> - RLP/SHP sind in der Durchführung für alle Schülerinnen und Schüler verantwortlich.
Vor- und/oder Nachbereitung	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsam den Unterricht und das Lernen der Kinder thematisieren. Dabei bringt SHP ihr spezifisches Fachwissen in der Vor-/Nachbereitung ein.
	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsam Lernziele für Klasse/Gruppen oder Einzelne festlegen. Dabei bringt SHP ihr spezifisches Fachwissen in der Vor-/Nachbereitung ein.
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> - In der durchführung sollte der Umgang Umgang mit der Rolle flexibel gestaltet werden.
	<ul style="list-style-type: none"> - Beide Lehrpersonen lernen von- und miteinander.
Norm der Reziprozität	<ul style="list-style-type: none"> - Gegenseitigkeit der Handlungen und Gefühl der Gleichwertigkeit führt zu Zufriedenheit.

Formen von Kooperation

In der Kooperationsforschung wird zwischen verschiedenen Kooperationsformen unterschieden (z. B. Little, 1990 in Gräsel et al., 2006, S. 209, oder Marvin, 1990 in Lütje-Klose, Willenbring, 1999). Dahinter steht die Annahme, dass, je ausgeprägter sich die Merkmale von Kooperation finden lassen, sich die Kooperationsform und die damit verbundene unterrichtliche Förderung (bei Lütje-Klose, 1999) oder die Schulqualität (bei Little, 1990 in Gräsel et al., 2006, S. 209) als erwünschter und effektiver einstufen lassen. Gräsel et al. (2006) untersuchten die Kooperation zwischen RLP und RLP. Sie fanden drei Formen von Kooperation, die sich graduell in den Merkmalen „Ziele/Aufgaben“, „Vertrauen“ und „Autonomie“ sowie in ihrer Funktion voneinander unterscheiden. Es sind dies der Austausch, die Arbeitsteilung und die Kokonstruktion.

Austausch

Beim Austausch informiert man sich gegenseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten und versorgt sich mit Material. Der Austausch erfordert keine gegenseitige Unterstützung. Er findet nur im Rahmen übergeordneter Zielstellungen der Schule statt (Gräsel et al., 2006).

Arbeitsteilige Kooperation

Bei der arbeitsteiligen Kooperation einigt man sich auf eine Zielsetzung und auf eine geeignete Form der Aufgabenteilung und -zusammenführung. Dabei werden Neigungen und Kompetenzen der Mitglieder berücksichtigt. Es wird gemeinsam geplant und verantwortet. Die Verantwortung bezieht sich auf den Teil der Aufgaben, den man als Lehrperson übernommen hat. Bei der Planung wird abgemacht, wer welchen Teil der Aufgaben ausgestaltet. Das Ergebnis der Zusammenarbeit besteht aus Beiträgen der an der Planung beteiligten Mitglieder. Im Mittelpunkt steht das gemeinsam vereinbarte Ziel. Jeder Kooperationspartner kann dann autonom die Aufgaben anpacken und muss lediglich darauf vertrauen, dass der andere seinen übernommenen Teil ebenfalls erledigt. Der Zweck dieser Form der Arbeitsteilung besteht in einer Steigerung der Effizienz (Gräsel et al., 2006).

Kokonstruktion

Bei der kokonstruktiven Kooperation tauschen sich die Kooperationspartner hinsichtlich einer Aufgabe so aus, dass sie ihr individuelles Wissen aufeinander beziehen und so Wissen gemeinsam konstruieren (kokonstruieren). Im Mittelpunkt steht hier das Gemeinsame. Wichtig wird das gegenseitige Vertrauen (Gräsel et al., 2006). Die Funktion dieser Form der Kooperation besteht darin, die Qualität des eigenen Arbeitens durch das Beobachten und Annehmen von Ideen des jeweils anderen und Reflexionen darüber zu verbessern und die eigenen Kompetenzen weiter zu entwickeln (ebd.). Auch wird von den Beteiligten der Nutzen des voneinander Lernens und der Entlastung durch das gemeinsame Tragen der Verantwortung als lohnender eingeschätzt (z. B. Joller-Graf, 2004, Fussangel, 2009).

Kokonstruktion und Teamteaching

Die eindeutigste Form von Kokonstruktion wird von Gräsel et al. (2006, S. 211) im Teamteaching gesehen. Betrachtet man sich eine Teamteachingdefinition, sind alle Merkmale der Kokonstruktion bis auf das voneinander Lernen und die explizite Nennung des Vertrauens enthalten.

Teamteaching wird folgendermassen definiert:

- zur gleichen Zeit an derselben Klasse unterrichten;
- gemeinsam den Unterricht inhaltlich und methodisch planen und ihn zusammen durchführen;
- die Verantwortung gemeinsam tragen, aber flexibel aufteilen, wer für welche Aufgaben oder welche Schüler/innen zuständig ist;
- den Unterricht in wechselnden Rollen leiten oder unterstützen;
- das Lernen der Schüler/innen mit einem breit gefächerten Angebot differenzieren und individualisieren;

- die Schüler/innen flexibel und den Lernanlässen oder dem Lernniveau angepasst in Gruppen einteilen.

(Halfhide, Frei & Zingg, 2001, S. 7)

Teamteaching ist gleichzeitig auch ein Begriff, der im pädagogischen Alltag für jede Form der Kooperation, unbesehen der Ausprägung der Merkmale, verwendet wird¹. In dieser Arbeit wird Teamteaching analog Gräsel als ausgeprägteste Form der Kooperation für die Kokonstruktion verwendet. Dies, weil angenommen werden kann, dass, wenn alle Merkmale der oben erwähnten Definition zu finden sind, das Vertrauen hoch und das voneinander Lernen gewährleistet sind.

Es kann vermutet werden, dass sich in der unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen RLP und SHP nicht alle Merkmale gleich ausgeprägt finden. In dieser Forschungsarbeit soll geprüft werden, wie Kooperation zwischen diesen beiden Lehrpersonengruppen ausgestaltet wird. Dazu wird als Erstes untersucht, ob sich die in Kapitel 2.1 aufgeführten Merkmale von Kooperation in der Praxis finden. Im Anschluss daran wird geschaut, ob sich verschiedene Kooperationstypen² unterscheiden lassen.

2.2 Unterstützende Rahmenbedingungen für unterrichtsbezogene Kooperation

Für diese Arbeit werden institutionelle Rahmenbedingungen und Vorgaben einbezogen, welche in der Literatur (vgl. z.B. Häberlin et al., 1992; Frommherz und Halfhide, 2003; Thommen et al., 2008) als förderlich respektive notwendig für die Zusammenarbeit genannt werden und welche von Kantonen und Schulen verändert werden können. Dazu gehören:

- **Anstellungsbedingungen**, welche ein optimales Arbeiten ermöglichen. Thommen et al. (2008, S.93) fordern für 100 Lernende 120 Stellenprozenten Heilpädagogik. Die beiden Kantone Zürich und Zug halten die Forderung nach 120 Stellenprozenten Heilpädagogik ein. Der Kanton Zug überschreitet sie sogar leicht mit 125 Stellenprozent pro 100 Lernende (vgl. VSM, § 8, KOSO, S.11).

Betrachtet man die **Anstellungsbedingungen der SHP**, fordern Thommen et al. (ebd.), dass sie nicht in mehr als 4 - 5 Klassen auf 100 Stellenprozenten arbeitet. Thommen et. al. (ebd.) verweisen auf das Problem, dass bei einer zu grossen Zerstückelung des Pensums nur begrenzt Verantwortungsübernahme von der SHP zu erwarten ist. Zudem bleibt ihr je nach dem, in wie vielen Klassen sie arbeitet, mehr oder weniger Besprechungszeit pro Klasse. Über die optimale Anzahl Klassen, in denen eine SHP arbeiten sollte, wird in den Konzepten der Kantone Zug und Zürich nichts ausgesagt.

Wenn man die **Situation der RLP** anschaut, ist diese zwar in der Regel nur in einer Klasse tätig, hat aber verschiedene Personen, mit denen sie zusammenarbei-

¹ Im Fragebogen wird aus diesem Grund der Begriff Teamteaching verwendet.

² Mit Typ ist hier die Ausprägung von Merkmalen der Kooperation gemeint und nicht ein Persönlichkeitstyp.

ten muss. In Bezug auf die unterrichtsbezogene Kooperation zwischen RLP und SHP liegt es auf der Hand, dass die Belastung für die RLP steigt, wenn sie mit verschiedenen Personen kooperieren muss. Laut einer vom Kanton Zürich in Auftrag gegebenen Studie sollte eine RLP optimalerweise höchstens mit zwei bis drei Personen zusammenarbeiten (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2010).

- **Zeitgefässe**, in denen der gemeinsame Unterricht geplant und reflektiert werden kann. Thommen, Anliker & Lietz (ebd.) fordern pro Woche eine Lektion pro Team (SHP/RLP) zur Planung und Absprache. Dabei stellt sich nach Häberlin (1992, S.58) oft das Problem, dass die heilpädagogische Lehrkraft für die gemeinsame Besprechungszeit bezahlt ist, die Lehrpersonen jedoch nicht.

Im Kanton Zürich sind in § 7 VSM explizite Angaben zu Besprechungszeiten für die SHP vorgegeben. Bei einem Unterrichtspensum von 10 - 20 Lektionen hat die SHP eine Lektion, ab einem Unterrichtspensum von 21 Lektionen zwei Lektionen pro Woche zur Verfügung. Nimmt man an, dass die SHP in vier bis fünf Klassen arbeitet, sind die optimalen Vorgaben für sie im Kanton Zürich unterschritten. Für die RLP werden für Besprechungszeiten keine expliziten Zahlen genannt. In § 26 VSG wird lediglich gesagt, dass für jede Klasse ein bis zwei Lehrpersonen gemeinsam verantwortlich sind. Der Kanton Zug sagt nichts über die Zeitgefässe aus.

- ein gemeinsames **pädagogisches/integratives Konzept**, das möglichst in der ganzen Schule verankert ist, das allen bekannt ist, von allen getragen und auch umgesetzt wird. Frommherz und Halfhide (2003) vermuten eine positive Auswirkung eines Schulkonzepts auf die Verantwortlichkeit von Lehrpersonen mit kleinen Pensen, da diese durch die kurze Präsenz in einzelnen Klassen kaum zu einer Verantwortungsübernahme kommen (vgl. auch Abschnitt Zeitgefässe). Es kann angenommen werden, dass dies auch für SHP mit kleinen Pensen gilt. Betrachtet man die Vorgaben der Kantone, wird darin wenig über die Verantwortlichkeiten der RLP und der SHP ausgesagt. In der (§ 6 VSM) ist festgehalten, dass die SHP in Absprache mit der RLP einen Teil ihres Pensums für den gemeinsamen Unterricht einsetzt und sich mit der RLP über die gemeinsam erteilten Lektionen, über die Lernziele und die Beurteilung abspricht. Zudem koordiniert sie die Zusammenarbeit mit den übrigen Beteiligten (§ 7 VSM). Dazu gehört auch die Beratung und Unterstützung der RLP. Die RLP trägt die Verantwortung im Sinne von § 26 VSG, wo es heisst, dass für jede Klasse eine oder zwei Lehrpersonen gemeinsam verantwortlich ist/sind. Das bedeutet, dass die Klassenverantwortung bei der RLP oder bei den beiden RLP liegt, welche sich eine Klasse teilen. Dies steht eigentlich im Widerspruch zu den Ausführungen über eine ideale Kooperation, in welcher die Verantwortlichkeiten gemeinsam getragen werden sollten (vgl. 2.1). Wie aus diesen Ausführungen ersichtlich wird, sind die Kantone sehr vage in ihren Vorgaben über die Verantwortlichkeiten. Sie lassen die Gemeinden die Verantwortlichkeiten in den Schulkonzepten selber ausgestalten. Dies gibt den Gemeinden einerseits eine Autonomie, andererseits besteht die Gefahr, dass die Verantwortlichkeiten zu wenig geregelt werden und dadurch Rollenunsicherheiten entstehen.

Ein weiteres Merkmal der Anstellungsbedingungen sind die unterschiedlichen Abschlüsse der RLP auf Primarschulstufe (Bachelor) und SHP (Master). Dadurch sind beide Berufsgruppen unterschiedlich entlohnt. Dies kann nach Kummer (2012) den Wunsch nach Gleichbehandlung untergraben und stellt somit eine schwierige Rahmenbedingung für die Kooperation dar.

- ein angemessenes **Supportsystem** ist ebenfalls eine förderliche Rahmenbedingung für eine gelingende unterrichtsbezogene Kooperation. Dazu gehören z.B. **externe Unterstützung** der Unterrichtstandems wie Supervision und Weiterbildung, wie das Autoren wie Haeblerlin et al. (1992, S. 28) oder Halfhide (2009, S. 14) fordern. Zudem können **interne Faktoren** wie die bestehende Organisationskultur und die Schulleitung beeinflussen, „welches Verhalten der Mitarbeitenden als angemessen und damit verhaltensbestimmend wirkt“ (Scholz, 2000 in Gräsel et al., 2006 S. 208).

Weniger im Zusammenhang mit gelingender Kooperation als mit gelingender Individualisierung werden in dieser Untersuchung die Eignung der **Klassengrösse**, die **materielle Ausstattung** und **geeignete räumliche Bedingungen** berücksichtigt.

- die **Freiwilligkeit** der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und die Bereitschaft der Beteiligten für die Integration und die Zusammenarbeit sind ebenfalls wichtige Voraussetzungen für gelingende unterrichtsbezogene Kooperation (vgl. Haeblerlin et.al., 1992; Hoffelner, 1995). Es stellt sich jedoch die Frage, ob unter der Voraussetzung der flächendeckenden Einführung der Integration die Freiwilligkeit als Prinzip sinnvoll ist und ob die SHP und die RLP die Kooperation nicht als Teil ihres Berufsverständnisses auffassen müssten.

Es stellt sich nun die Frage, ob und wie diese Rahmenbedingungen gegeben sind und ob optimale Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Organisationsform der unterrichtsbezogenen Kooperation haben.

2.3 Heilpädagogisch relevante Aspekte guten Unterrichts

In der pädagogischen Literatur finden sich verschiedene theoretische Annahmen, dass sich die unterrichtsbezogene Kooperation positiv auf den Unterricht auswirkt. Prengel (1993, zitiert nach Hoffelner, 1995) stellt eine gute Schulleistungsentwicklung aller Kinder in Integrationsklassen fest, in denen die Lehrpersonen im Teamteaching arbeiten. Sie sieht den Grund in der integrativen Didaktik, die „ein Zusammenwirken von Individualisierung und Differenzierung unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinsamkeit gewährleistet“ (ebd. S.91). Das bedeutet, dass durch Unterrichtsgestaltung auf Schülerinnenebene ein positiver Lernfortschritt respektive eine soziale Integration der Schülerinnen und Schüler angenommen werden kann. Genau diesen Wirkungszusammenhang postulieren auch Thommen, Anliker & Lietz (2008). Sie vermuten, dass die heilpädagogische Lehrkraft einen direkten Einfluss auf den integrativ-differenzierten Unterricht und einen indirekten Einfluss auf den Unterricht über die Lehrperson hat. Die Forschungsgruppe stellt jedoch auch fest, dass dies theoretische Annahmen sind (ebd. S. 64). Diese Studie will dieser Frage empirisch nachgehen.

In der Unterrichtsforschung werden verschiedene Merkmale von Unterrichtsqualität genannt (Helmke, 2003; Meyer, 2004). Helmke (2003) nennt in seinem empirisch abgesicherten Angebot-Nutzungsmodell sieben Merkmale, welche die Qualität des Unterrichts ausmachen. An dieser Stelle ist zu überlegen, welche Aspekte der Unterrichtsqualität im Hinblick auf die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen besonders zu beachten sind. Im Folgenden werden zwei Merkmale guten Unterrichts näher dargestellt, nämlich Klassenführung und Differenzierung. Sie werden definiert und es wird begründet, warum diese zwei Merkmale für diese Studie ausgewählt wurden.

2.3.1 Klassenführung

Klassenführung wird in dieser Arbeit folgendermassen gefasst: **Klassenführung** ist die „klare Regelung des Unterrichts und eine effektive Lernzeitnutzung“ (Schönbächler, 2008, S. 23).

Klare Regelung des Unterrichts und eine effektive Zeitnutzung

Damit eine Klasse überhaupt zum Lernen kommt, muss der Unterricht so organisiert sein, dass die Schülerinnen und Schüler sich möglichst lange auf die erforderlichen Lernaktivitäten einlassen können. Dazu muss der Unterricht ohne Störungen verlaufen oder, falls Störungen auftreten, sollen diese schnell beendet werden können. Eine Möglichkeit, Störungen zu vermeiden, ist die Einführung und Einhaltung von klaren Regeln. Damit sind drei wichtige Kategorien der Klassenführung benannt:

- der Umgang mit Störungen,
- das Einhalten von Regeln und
- die effektive Nutzung der Lernzeit (Gruehn, 2000).

Unterrichtsstörungen

Bedenkt man, dass der Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern zu den Aspekten gehören, welche von den Lehrpersonen am kritischsten für die Bewältigung ihres Alltagsgeschäftes genannt werden (Ulich, 1996 in Nolting, 2007, S. 15; Herzog, Müller, Brunner & Herzog, 2004 in Schönbächler, 2008, S. 14), könnte man vermuten, dass die Arbeit im Team den Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen und mit daraus entstehenden Belastungen erleichtert. Es zeigt sich heute in der Lehrerbelastungsforschung, dass wahrgenommene Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen sowie als produktiv eingeschätzte Arbeitsbeziehungen als Schild gegen Arbeitsunzufriedenheit und Burnout betrachtet werden können (Johnson/Johnson 2003, in Gräsel et al., 2006, S. 205) Die Annahme ist, dass eine heilpädagogische Lehrkraft in ihrer Ausbildung, ihren Theorien und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Störungen im Unterricht gelernt hat und dass sich dies in der Kooperation und dadurch auch im Unterricht zeigt. Betrachtet man die Lernziele, die in der Ausbildung zur heilpädagogischen Lehrkraft verfolgt werden (vgl. Studienführer HfH, 2010), darf angenommen werden, dass sie im Umgang mit Unterrichtsstörungen und schwierigen Unterrichtssituationen ausgebildet wurde und dieses Zusatzwissen im Unterricht einbringen kann.

Klare Regeln

Ob Störungen auftreten oder nicht, hängt stark von den einzelnen Lehrpersonen ab. Produktives Umgehen mit Störungen besteht darin, sie gar nicht erst entstehen zu lassen. Entscheidend dafür ist die Prävention. Sie besteht einerseits in der Einführung eines Regelsystems und andererseits in der konsequenten Einhaltung und Überwachung desselben (Nolting, 2002, S. 41). In diesem Projekt wird angenommen, dass die Klassenführung, hier verstanden als Einhaltung und Überwachung von Regeln, für eine Regellehrperson in unterrichtsbezogener Kooperation mit einer schulischen Heilpädagogin einfacher sein sollte, als wenn die Regellehrperson alleine vor der Klasse steht.

Effektive Nutzung der Lernzeit

In der deutschsprachigen Forschung wird der Unterrichtserfolg mit der Länge und Intensität, mit der sich Schülerinnen und Schüler mit einer Aufgabe beschäftigen, beschrieben. Diese Länge und Intensität der Beschäftigung wird aktive Lernzeit genannt. Die aktive Lernzeit wird dabei als wichtigste Voraussetzung für erfolgreiches und wirkungsvolles Lernen gesehen (Helmke, 2003). Durch Unterrichtsstörungen, durch das Bemühen, störende Aktivitäten zu reduzieren, durch die innere Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler geht viel Unterrichtszeit verloren. Das bedeutet, dass der Klassenführungsfähigkeit einer Lehrperson in Bezug auf die Nutzung aktiver Lernzeit grosse Bedeutung zukommt. Die Annahme besteht nun darin, dass sich die aktive Nutzung der Lernzeit mit zwei Personen, die kooperieren, besser erreichen lässt als allein.

2.3.2 Differenzierung

In den folgenden Ausführungen wird der Begriff der Differenzierung definiert und es wird begründet, weshalb für diese Arbeit insbesondere die Differenzierung von Belang ist.

Differenzierung

Nach Bönsch (2004) kann bei der Differenzierung unterschieden werden zwischen äusserer und innerer Differenzierung.

Äussere Differenzierungsmaßnahmen suchen über bestehende Klassen hinaus neue Gruppierungsmöglichkeiten, um Leistungsansprüche besser erreichbar zu machen, aber auch um bestimmte Leistungsniveaus zu definieren (Bönsch, 1995).

Innere Differenzierung oder Binnendifferenzierung (diese beiden Begriffe werden synonym verwendet) meint (nach Bönsch, 1995) alle Massnahmen, die innerhalb einer Klasse dazu beitragen, den unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu entsprechen und deren Lernprozesse in optimaler Weise zu unterstützen. Damit ist eine Organisation des Unterrichts gemeint, die genügend Lernpfade anbietet, um unter den Gesichtspunkten der Leistung und des Interesses möglichst vielen Schülerinnen und Schülern erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Innere Differenzierung kann durch Bereitstellen differenzierter Lernangebote (Differenzierung von oben, vgl. z.B. Brügelmann, 2002), aber auch durch offene Aufgabenstellungen (Differenzierung von unten, vgl. z.B. Brügelmann, 2002) erreicht werden. Innere Differenzierung wird nach Klafki & Stö-

cker (1996, in Thommen, Anliker & Lietz, 2008) gefordert, wenn es um Chancengleichheit geht durch das Herstellen von optimalen Lernmöglichkeiten für alle Kinder.

Fasst man die Ergebnisse der Unterrichtsforschung zusammen (vgl. Lüders/Rauin, 2008; Gruehn, 2000), dann ist ein eher kritisches Fazit für die Verbreitung differenzierender Unterrichtsarrangements geboten. Sie scheinen nach wie vor selten zu sein und in eher bescheidenem Ausmass realisiert zu werden. Laut Hoffelner (1995, S. 145) ist die innere Differenzierung, da sie an die Lehrpersonen sehr hohe Ansprüche stellt, im gemeinsamen Unterricht eher realisierbar. Die Betrachtung der Kompetenzprofile von aktuell in der Schweiz ausgebildeten heilpädagogischen Lehrkräften zeigt, dass im Bereich der Diagnose und bei der Differenzierung und Individualisierung ein Ausbildungsschwerpunkt liegt (vgl. Studienführer HfH, 2010). Sie untermauert somit die Annahme, dass die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ein Zusatzwissen an diagnostischen und differenzierenden Fähigkeiten in den Unterricht einbringen sollten. Die Frage ist nun, ob die Differenzierung im gemeinsamen Unterricht tatsächlich realisiert wird, respektive ob sie in der unterrichtsbezogenen Kooperation stärker realisiert wird als im normalen Unterricht.

Erste optimistische empirische Ergebnisse liegen vor. Lietz, Anliker und Thommen (2008, S.11) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass die meisten Teams einen differenzierenden Unterricht umgesetzt haben und dass die Lehrpersonen angeben, dass ihnen die unterrichtsbezogene Kooperation Anregungen zur Differenzierung gibt. Hierbei ist aber zu erwähnen, dass die entsprechenden Teams im Voraus geschult wurden und dass die Datenlage nicht reicht, um gültige Aussagen zu machen.

Wie kann die innere Differenzierung nun realisiert werden? In der Literatur werden verschiedene Differenzierungsaspekte genannt. Nach den Ausführungen von z.B. Buholzer (2003) kann die Differenzierung auf folgenden Ebenen stattfinden: Lernziele/Förderziele, Lerninhalte, Methoden, Medien, Sozialform/Kooperation, Zeit und Tempo, Organisation

Aspekte der Differenzierung sind von Interesse, da dadurch insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler besser integriert werden können.

3 Fragestellungen

Aus den theoretischen Ausführungen (vgl. 2.2 und 2.3) wird ersichtlich, dass die unterrichtsbezogene Kooperation unterschiedlich ausgestaltet und unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen durchgeführt werden kann. Daher stellen sich folgende Fragen:

1. Wie wird die unterrichtsbezogene Kooperation gestaltet?
2. Wie sind die Rahmenbedingungen, unter denen die unterrichtsbezogene Kooperation umgesetzt wird?
3. Gibt es Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation und den Rahmenbedingungen?

Weiter lässt sich aus den theoretischen Ausführungen (vgl. 2.3) entnehmen, dass der Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit zwischen den Regellehrkräften und den heilpädagogischen Lehrkräften sowie der Unterrichtsqualität zwar angenommen, aber kaum untersucht ist. Deshalb stellt sich folgende Frage:

4. Gibt es in der Einschätzung der RLP und der SHP Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation und der Qualität heilpädagogisch relevanter Aspekte des Unterrichts?

Zudem besteht die Annahme, dass die unterrichtsbezogene Kooperation zwischen RLP und SHP einen Qualitätsunterschied zum Unterricht ohne unterrichtsbezogener Kooperation ergibt. Zu dieser These gibt es aber keine Forschung. Daher stellt sich folgende Frage:

5. Gibt es in der Einschätzung der RLP einen Unterschied in Bezug auf die Qualität heilpädagogisch relevanter Aspekte des Unterrichts zwischen Unterricht mit und ohne unterrichtsbezogener Kooperation?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign besteht aus einem qualitativen und einem quantitativen Teil. Bei dieser Erhebung handelt es sich um eine Querschnittuntersuchung.

4.2 Qualitative Erhebung

Die qualitative Erhebung war nur ein kleiner Teil der ganzen Erhebung. Es wird ihr daher an dieser Stelle nur wenig Gewicht beigemessen. Eine detaillierte Beschreibung der qualitativen Erhebung finden sich bei Baumann, Henrich & Studer (2012).

Zweck der qualitativen Erhebung und Vorgehen

Da es relativ wenig empirisches Wissen über das zu erforschende Feld gibt, war es angezeigt, an den Anfang der Untersuchung einen qualitativ explorativen Teil zu stellen (vgl. Reicher, 2007). Im Zentrum der qualitativen Erhebung stand die Frage, ob für die Studie die richtigen Unterrichtsaspekte (Klassenführung und Differenzierung) ausgewählt worden sind. Um dieser Frage nachzugehen, wurden Experteninterviews durchgeführt (vgl. Bogner & Menz, 2009). Die explorative Studie umfasste 6 Experteninterviews. Insgesamt wurden 26 Personen befragt. Für die Interviews wurde ein strukturierter Leitfaden (vgl. Flick, 2006) entworfen, welcher sich eng an oben genannte Fragestellung anlehnte. Die Interviews dauerten zwei Stunden und wurden mit Videos und Tonband aufgezeichnet. Die Tonbandaufnahmen wurden nach Vorgaben von Flick (2006) transkribiert, anschliessend kategorisiert und inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2007) ausgewertet.

4.3 Darstellung der qualitativen Ergebnisse und Präzisierung der Fragestellungen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auf Grund der Auswertungen die ursprüngliche Absicht, Aspekte der Klassenführung und der Differenzierung in dieser Arbeit zu berücksichtigen, beibehalten wurde. Darauf konnten die Fragestellungen 4 und 5 präzisiert werden:

4) Gibt es Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation und der Qualität heilpädagogisch relevanter Aspekte der Differenzierung und der Klassenführung?

5) Gibt es einen Unterschied in Bezug auf die Qualität heilpädagogisch relevanter Aspekte der Differenzierung und der Klassenführung zwischen Unterricht mit und ohne unterrichtsbezogener Kooperation?

4.4 Quantitative Erhebung Lehrpersonenbefragung

4.4.1 Stichprobe

Die Grundgesamtheit der Stichprobe für die quantitative Erhebung der Lehrpersonen bilden alle SHP der Kantone Zürich und Zug mit je einer RLP, mit denen sie unterrichtsbezogen kooperieren. Im Kanton Zürich sind um die 750 SHP tätig. Im Kanton Zug gibt es dazu keine Zahlen. Im Oktober 2010 wurden über die Schulleitungen respektive Schulbehörden die SHP angeschrieben. Der internetbasierte Fragebogen wurde von SHP und RLP getrennt ausgefüllt. Die Befragung wurde mit insgesamt 170 vollständig ausgefüllten Fragebogen Ende Januar 2011 abgeschlossen. Von den insgesamt 170 ausgefüllten Fragebogen stammen 148 aus dem Kanton Zürich und 22 aus dem Kanton Zug (vgl. Tabelle 4.1). Der Hauptgrund für den eher geringen Rücklauf kann darin gefunden werden, dass die Aufforderung zur Teilnahme durch das oben erwähnte zweistufige Verfahren komplex war und zur Folge hatte, dass die Fragebogen nicht an die Zielpersonen (SHP und RLP) gelangten. So wurde von einigen Schulleitungen und Schulbehörden aus Schutz vor zu vielen Umfrageaufforderungen die Befragung gestoppt. Eine detaillierte Übersicht über die Stichprobe nach verschiedenen soziodemografischen Merkmalen findet sich im Anhang 1.

Tabelle 4.1
Übersicht über die Stichprobe

		N	In Prozent
Alle		170	100
Kanton	Zürich	148	87.1
	Zug	22	12.9

4.4.2 Aufbau und Entwicklung des Fragebogens

Der Fragebogen ist in seiner Struktur viergeteilt. Der Abschnitt „A Rahmenbedingungen“ wurde aufgrund der Theorie (vgl. 2.2) selbst entwickelt. Zudem wurden darin soziodemografische Angaben zu den Befragten erhoben. Im Abschnitt „B Kooperation“ wurden schwerpunktmässig die theoriegeleiteten Aspekte von Kooperation operationalisiert, die Aufteilung der Verantwortung zwischen RLP und SHP erhoben sowie weitere Merkmale, wie z. B. Effizienz und Entlastung mit und durch die Kooperation erfragt (vgl. 2.1). Die Abschnitte „C Individualisierung“ und „D Klassenführung“ wurden aufgrund der Expertinneninterviews (vgl. Kapitel 4.3) und eines bestehenden Fragebogens von Gruehn (2000) entwickelt.

4.4.3 Auswertung

Die Auswertungsverfahren werden im Ergebnisteil beschrieben.

4.5 Schülerbefragung

Im Rahmen dieser Arbeit wurden zur fünften Fragestellung auch Schülerinnen und Schüler befragt. An dieser Stelle wird nicht darauf eingegangen, da die Bearbeitung der Schülerbefragung von Masterthesenstudierenden der HfH durchgeführt wird.

5 Vorgehensweise und Ergebnisse der quantitativen Studie

Im fünften Kapitel werden die Vorgehensweise und die Ergebnisse entlang der Fragestellungen dargestellt.

5.1 Gestaltung der Kooperation

5.1.1 Kooperationsdimensionen

Unter 5.1 wird der Fragestellung „Wie wird die unterrichtsbezogene Kooperation gestaltet?“ nachgegangen. Um diese Fragestellung zu beantworten wurde zuerst mit einer Faktorenanalyse nach Kooperationsdimensionen gesucht. Dazu wurden in einem ersten Schritt die Items zu den Kooperationsmerkmalen einer Faktorenanalyse unterzogen. Es konnten vier Faktoren identifiziert werden. Diese Faktoren erklären drei Fünftel der Gesamtvarianz (60%). Dabei erklärt der erste Faktor „Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen“ 26,7% der Varianz, der zweite Faktor „Voneinander Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback“ 13,9%, der dritte Faktor „Flexibilität während des Unterrichtens“ 9,8% und der letzte Faktor „Methodisch-didaktische Positionierung“ 9,6% der Gesamtvarianz. Die detaillierte Übersicht findet sich im Anhang 2.

5.1.2 Kooperationstypen

In einem weiteren Schritt ging es darum herauszufinden, ob es Unterschiede in den Ausprägungen der Kooperationsmerkmale gibt und ob sich dadurch Kooperationstypen³ unterscheiden lassen. Dazu wurde mit den vier Faktoren der Kooperationsdimensionen eine Clusteranalyse (hierarchisches Verfahren nach der Prozedur Ward, vgl. Backhaus et al., 2011, Bortz & Schuster, 2010) durchgeführt. Dabei wurde aufgrund der grafischen Darstellung, der Theorie und der Testverfahren⁴ zugunsten einer Dreier-Clusterbildung entschieden.

Typ 1

Aufgrund der Antworten lassen sich 38 RLP und 49 SHP der ersten Gruppe zuordnen. Sie bilden mit 51,2% aller Befragungsteilnehmenden die grösste Gruppe (vgl. Abb. 5.1).

Im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen (vgl. Abb. 5.1) fällt diese Gruppe durch ihre deutlich über dem Mittelwert liegenden Werte bei den Faktoren „Gegenseitige

³ Im Brockhaus (Wahring 1984) wird Typ folgendermassen definiert: Typ = Grundform, durch bestimmte Merkmale gekennzeichnete Art, besonderes Gepräge (von Personen oder **Dingen**) zu griechisch typein - schlagen

Mit Typ ist hier also die Ausprägung von Merkmalen der Kooperation gemeint und nicht ein Persönlichkeitstyp.

⁴ Mit einer Doppelkreuzvalidierung wird die Stabilität der Clusterlösung beurteilt: aufgrund eines K-Mean-Tests (korrelierten mit 87.65%) der aggregierten Faktoren und einer Diskriminanzanalyse der Faktoren aus der Hauptkomponentenanalyse (korrelierten mit 99.4%). Es kann festgehalten werden, dass die Zuordnung der Clusterbildung nach Ward gut übereinstimmt.

Anerkennung und Vertrauen“ ($M = 0.24$, $SD = 0.50$), „Voneinander Lernen“ ($M = 0.41$, $SD = 0.56$) und „Didaktisch-methodische Positionierung“ ($M = 0.53$, $SD = 0.67$) auf. Vor allem die Faktoren „Voneinander Lernen“ und „Didaktisch-methodische Positionierung“ liegen deutlich über dem Mittelwert. Einzig der Faktor „Flexible Aufteilung im Unterricht, Flexibilität in der Rollenausführung“ ($M = -0.08$, $SD = 0.98$) liegt im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen leicht unter dem Durchschnitt, was bedeutet, dass sie in etwa durchschnittlich flexibel sind.

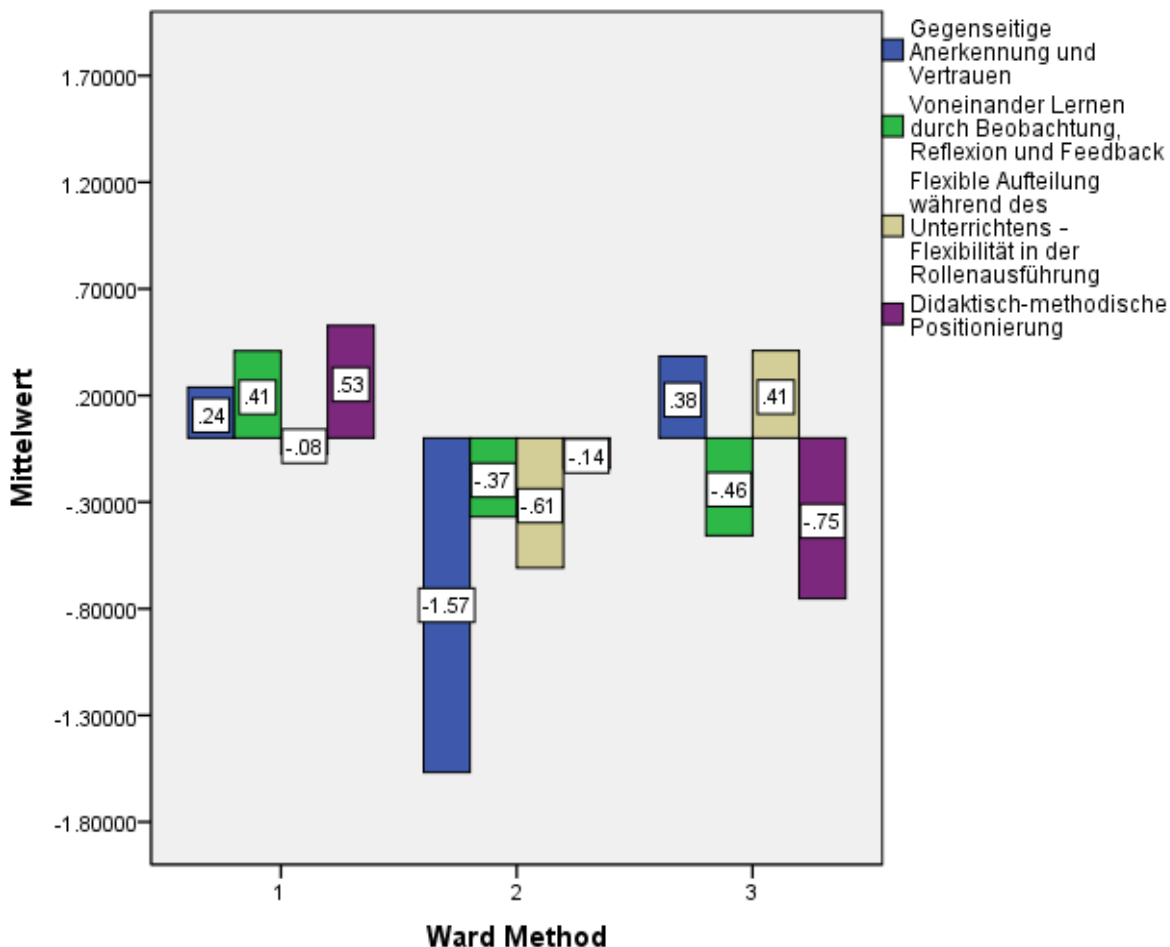


Abbildung 5.1
Grafische Darstellung der Kooperationstypen mit den Kooperationsfaktoren

Typ 2

13 RLP und 14 SHP finden sich in der zweiten Gruppe. Das sind 15,9% aller Antwortenden. Die Werte der vier Faktoren liegen alle unter dem Mittelwert. Unterdurchschnittlich ist der Faktor „Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen“ ($M = -1.57$, $SD = 1.22$). Auch das „Voneinander Lernen“ ($M = -0.37$, $SD = 1.09$) und der „Flexible Umgang mit der Rolle im Unterricht“ ($M = -0.61$, $SD = 0.93$) liegen deutlich unter dem Mittelwert. Immer noch unter dem Mittelwert, aber in dieser Gruppe der am positivsten bewertete Faktor ist die „Didaktisch-methodische Positionierung“ ($M = -0.14$, $SD = 1.08$).

Typ 3

In dieser Gruppe befinden sich 29 RLP und 27 SHP. Sie bilden mit 32,9% die zweitgrösste Gruppe.

Diese Gruppe scheint sich im Vergleich mit den anderen beiden Gruppen überdurchschnittlich gut anzuerkennen und sich zu vertrauen ($M = 0.38$, $SD = 0.72$). Ebenfalls hoch eingeschätzt wird die „Flexible Aufteilung während des Unterrichtens und die Flexibilität in der Rollenausführung“ ($M = 0.41$, $SD = 0.89$). Gleichzeitig fällt auf, dass sie in ihrer „Didaktisch-methodischen Positionierung“ deutlich unter dem Mittelwert liegt ($M = -0.75$, $SD = 0.88$). Das heisst, die RLP und SHP reden z. B. weniger als die anderen beiden Gruppen über das gemeinsame Verständnis von Unterrichtsaspekten oder einigen sich auch weniger über didaktisch-methodische Punkte wie grundlegende und erweiterte Anforderungen, Vorstellungen von Klassenregeln oder Methoden.

5.1.3 Einbezug weiterer Merkmale zur Erklärung der Kooperationstypen

Zur Erklärung der drei Kooperationstypen werden weitere Merkmale vorgestellt.

5.1.3.1 Soziodemografische Merkmale

Im Folgenden werden soziodemographische Merkmale zu den Kooperationstypen in Beziehung gesetzt (vgl. Anhang 3). Keines der vorgestellten Ergebnisse zu den soziodemografischen Merkmalen ist signifikant. Trotzdem sind einige der Antworten für die Auswertung wichtig und sollen dargestellt werden.

RLP und SHP verteilen sich annähernd ausgewogen auf die drei Kooperationstypen. Einzig beim Typ 1 finden sich mehr SHP ($n = 49$) als RLP ($n = 38$). Es wird vermutet, dass die etwas bessere Zustimmung zur Ausgestaltung der Kooperation auch auf das Berufsbild zurückgeführt werden kann. Die SHP sind aufgrund ihres Berufsauftrages stärker auf Zusammenarbeit angewiesen als die RLP, die per se die Gesamtverantwortung über die Klasse haben.

Betrachtet man die Verteilung bei den Schulstufen, fällt auf, dass sowohl in den Mehrklassen der Unter- wie auch der Mittelstufe Typ 2 nicht vertreten ist. Bei den Mehrklassen der Unterstufe befinden sich sogar alle sechs Antwortenden beim Typ 1. Es darf vermutet werden, dass in diesem Setting traditionell eine andere Zusammenarbeit bereits vor dem integrativ eingeführten Unterricht umgesetzt wurde.

Altersmässig lässt sich zusammenfassen, dass sich sowohl bei Typ 1 ($n = 32$) wie auch bei Typ 3 die grösste Gruppe ($n = 21$) bei den 50 - 59-Jährigen befindet. Beim Typ 2 findet sich die grösste Gruppe bei den 30-39-jährigen ($n = 8$), gefolgt von den 20 - 29-Jährigen ($n = 7$). Obwohl dieses Resultat nicht signifikant ist, wird es dargestellt. Es steht im Gegensatz zu einem Resultat von Fussangel (2009), das feststellt, dass ein schülerbezogener Austausch, also ein positives Merkmal gelingender Kooperation, eher von jüngeren Lehrkräften umgesetzt wird (ebd., S. 246 f.).

5.1.3.2 Kommunikation im Voraus

Kommunikation ist ein wichtiges Merkmal gelingender Kooperation. Thommen et al. (2008) halten fest, dass vorgängige Absprachen über Absichten und Ziele darüber

entscheiden, ob eine kooperative Rolle eingenommen werden kann und ob sich im Unterricht etwas verändert. Die Teilnehmenden wurden deshalb gefragt, ob sie im Voraus über ihre Zusammenarbeit gesprochen haben. Es ergaben sich signifikante Resultate (Chi-Quadrat (2, $n = 165$), $p = 0.001$). Die deutliche Mehrheit der Typen 1 und 3 gibt an, sich im Voraus über die Form ihrer Kooperation ausgetauscht zu haben (vgl. Anhang 4). So antworten 78% des Typs 1 und 75% des Typs 3 mit „stimme eher zu“ und „stimme zu“. Im Gegensatz dazu stehen die Antworten des Typs 2. Nur gerade 45% stimmen dem Item eher zu. Niemand stimmt ganz zu. Weder RLP und noch SHP dieses Kooperationstyps scheinen sich in der Eigenwahrnehmung im Vorfeld gezielt über ihre Zusammenarbeit ausgetauscht zu haben.

5.1.3.3 Aufteilung der Verantwortung für die Lektion in der Durchführung

Bei der Rollenklärung zwischen RLP und SHP kommt der Aufteilung der Verantwortung eine wichtige Rolle zu. Es wurde erfragt, wer in der Vorbereitung und wer in der Durchführung die Verantwortung für verschiedene Schüler- und Schülerinnengruppen trägt. Sowohl in der Vorbereitung wie auch in der Durchführung zeigt sich ein ähnliches Bild in den Antworten der drei Kooperationstypen. Hier werden nun exemplarisch Aspekte der Durchführung vorgestellt (vgl. Abb. 5.2). Interessierte können die Ergebnisse zur Vorbereitung im Anhang 5 einsehen.

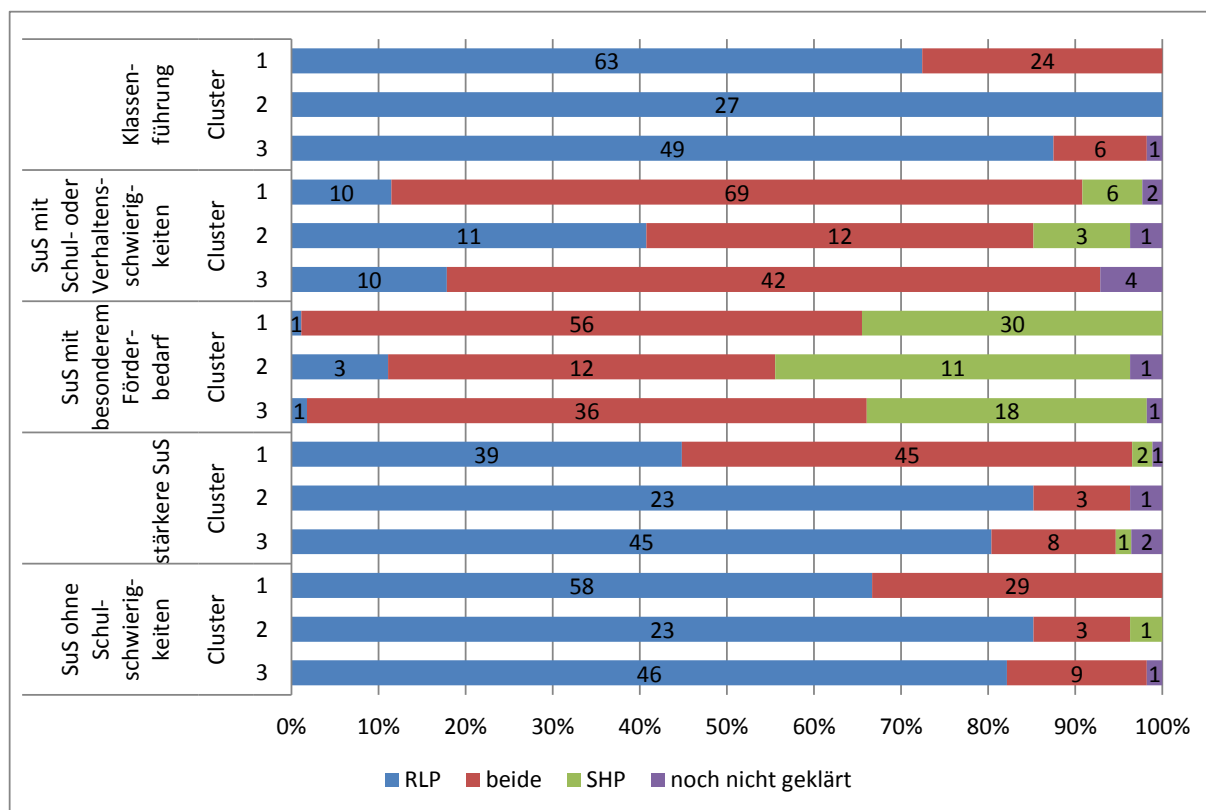


Abbildung 5.2
Aufteilung in der Durchführung zwischen RLP und SHP

Verantwortung für die Klassenführung

Die Verantwortung für die Klassenführung liegt in der Einschätzung aller Kooperationsstypen klar bei der RLP. Ausgeprägt fällt das beim Kooperationsstyp 2 auf. Er spricht sich zu 100% dafür aus, dass die RLP die Verantwortung trägt. Beim Typ 3 liegt die Verantwortung zu 88% bei der RLP. Beim Typ 1 ist die RLP noch zu 72% für die Klassenführung verantwortlich.

Verantwortung für Schülerinnen und Schüler mit Schul- und/oder Verhaltensschwierigkeiten

Im Vergleich zu den beiden anderen Typen ist die Einschätzung, dass die Verantwortung von beiden übernommen wird, bei Typ 1 mit 79% am höchsten. Weiter gibt Typ 1 an, dass 11% der RLP und 7% der SHP die Verantwortung für diese Gruppe übernehmen.

Mit 75% gemeinsam getragener Verantwortung liegt Typ 3 direkt hinter Typ 1. Auffallend bei diesem Typ ist, dass die SHP als gar nicht verantwortlich eingeschätzt wird (0%). Die RLP wird mit 18% als verantwortlich für diese Schüler- und Schülerinnen-gruppe angegeben. Typ 2 sieht die Verantwortung zu 44% bei Beiden und 41% bei der RLP. Der Anteil der Verantwortung, die von der SHP übernommen wird, ist mit 11% im Vergleich zu den übrigen beiden Typen am höchsten.

Verantwortung für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf

Typ 1 und 3 sehen zu knapp zwei Dritteln die Verantwortung bei Beiden. Je ca. ein Drittel sieht die Verantwortung bei den SHP. Bei Typ 2 sind die RLP zu 11%, Beide zu knapp 45% und die SHP ebenfalls zu knapp 42% für die IF-Kinder verantwortlich.

Verantwortung für Schülerinnen und Schüler ohne Schulschwierigkeiten und für stärkere Schülerinnen und Schüler

Es sind hauptsächlich die RLP, die als verantwortlich gesehen werden. Eine Ausnahme bildet Typ 1, der sich bei den stärkeren Schülerinnen und Schülern zu mehr als der Hälfte (52%) als Beide verantwortlich einschätzen.

5.1.3.4 Zufriedenheit, Effizienz und Entlastung

In der Untersuchung wurde gefragt, wie zufrieden die RLP und SHP mit ihrer Zusammenarbeit sind und wie effizient sie diese erleben (vgl. Abb. 5.3). Dabei hatten sie die Möglichkeit auf einer Skala von 1 bis 10⁵ ihre Zufriedenheit ($N = 169$) und die Effizienz ($N = 165$) auszudrücken. Zusätzlich konnten sie auf einer Skala von 1 bis 4⁶ die Belastung respektive die Entlastung ihrer Zusammenarbeit einschätzen (vgl. Abb. 5.4).

⁵ Wobei 1 sehr unzufrieden/ineffizient und 10 sehr zufrieden respektive sehr effizient bedeutet.

⁶ 1 = stimme zu bis 4 = stimme nicht zu.

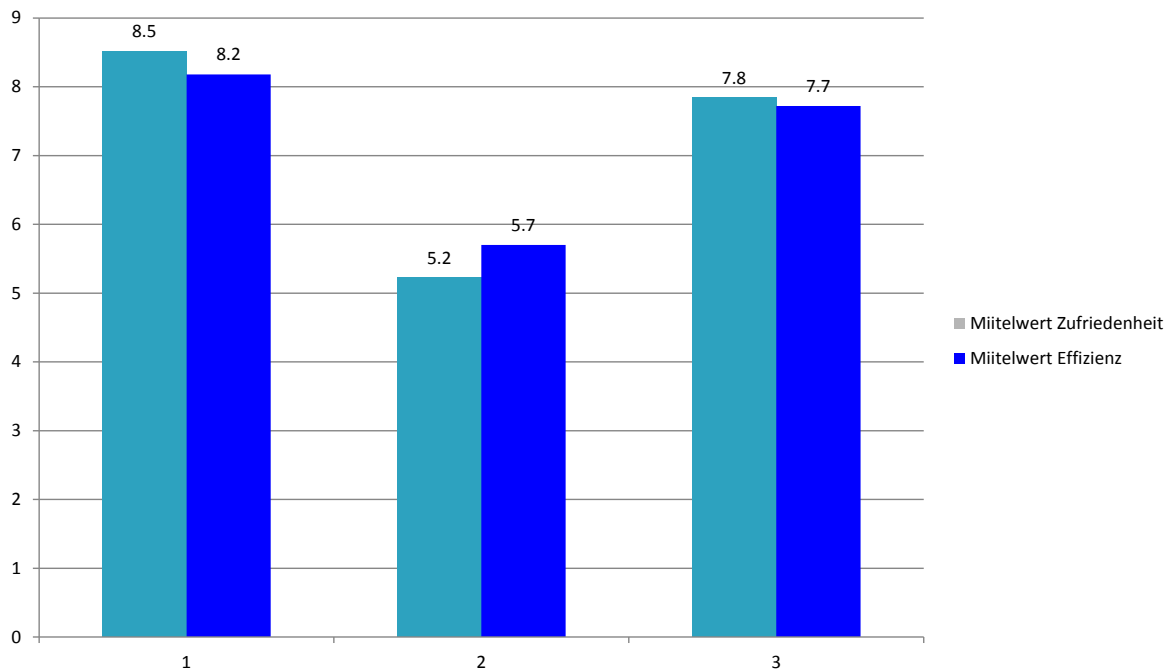


Abbildung 5.3
Zufriedenheit und Effizienz in der Zusammenarbeit nach Kooperationstypen aufgeteilt

Insgesamt zeigt sich, dass Typ 1 die Kooperation sowohl als sehr zufriedenstellend ($M = 8.5$, $SD = 1.29$) als auch sehr effizient ($M = 8.2$, $SD = 1.32$) erlebt. Leicht hinter dieser Einschätzung liegen die Antworten des Typs 3, der aber ebenfalls sehr zufrieden ($M = 7.8$, $SD = 1.96$) mit der Kooperation ist und sie als effizient erlebt ($M = 7.7$, $SD = 1.81$). Deutlich unzufriedener ($M = 5.2$, $SD = 2.22$) und ineffizienter ($M = 5.7$, $SD = 2.32$) erlebt Typ 2 die Kooperation.

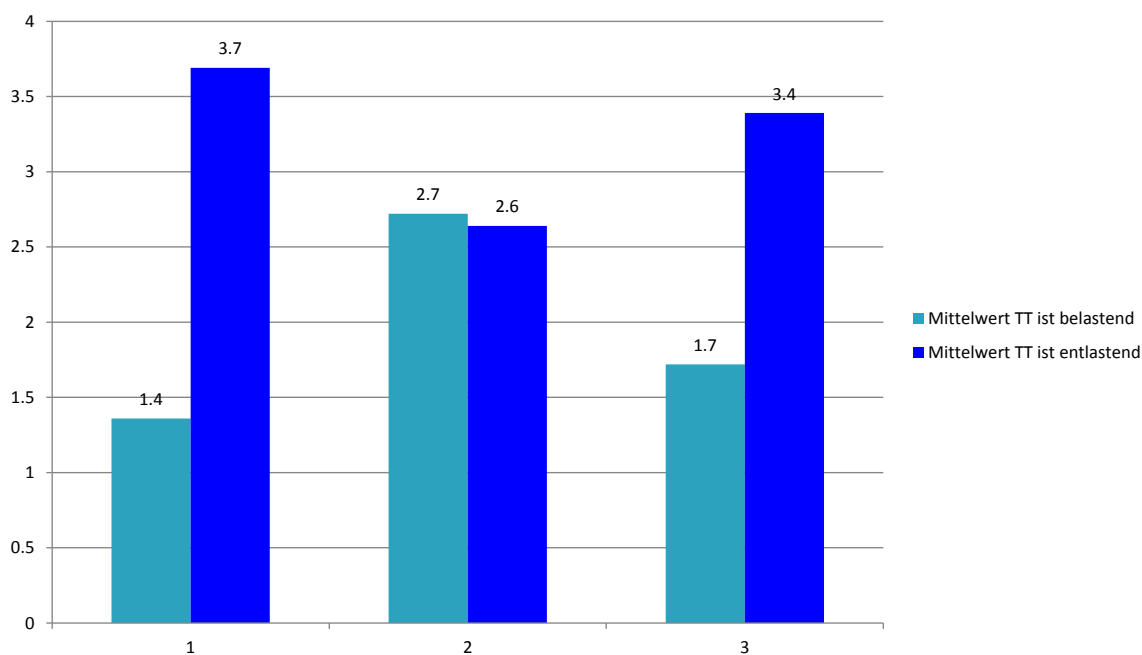


Abbildung 5.4
Wahrgenommene Entlastung in der Zusammenarbeit nach Kooperationstypen aufgeteilt

Eine weitere Frage, die RLP und SHP gestellt wurde, war, wie entlastend und wie belastend die Zusammenarbeit empfunden wird (vgl. Abb. 5.4). Auch hier zeigt sich, dass der Kooperationstyp 1 die Zusammenarbeit als sehr entlastend ($M = 3.7$, $SD = .53$) und wenig belastend ($M = 1.4$, $SD = .59$) empfindet. Wiederum gefolgt von Typ 3, der die Kooperation auch als entlastend ($M = 3.4$, $SD = .71$) und wenig belastend ($M = 1.7$, $SD = .91$) wahrnimmt. Allerdings nimmt Typ 3 die Belastung doch deutlicher wahr als Typ 1. Als belastender ($M = 2.7$, $SD = .94$) und weniger entlastend ($M = 2.6$, $SD = .91$) schätzt Typ 2 die Zusammenarbeit ein.

5.1.4 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse zur Ausgestaltung der Kooperation

Kooperation wurde in dieser Arbeit mit den vier Faktoren „Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen“, „Voneinander Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback“, „Flexibilität im Unterricht“ und „Methodisch-didaktische Positionierung“ (vgl. Anhang 2) gefasst. Indem der Unterschied der Ausprägung der Kooperationsmerkmale angeschaut wurde, wurden drei Kooperationstypen gefunden. Um diese Typen besser erklären zu können, wurden dann weitere Merkmale wie Aufteilung der Verantwortung, Kommunikation im Voraus sowie Zufriedenheit, Effizienz und die Einschätzung zu Be- und Entlastung von Kooperation befragt. Zudem wurden die Teilnehmenden auch zu soziodemografischen Merkmalen befragt. Die Auswertung dieser Merkmale zeigt, dass sich SHP und RLP in allen drei Kooperationstypen ungefähr gleichmäÙig verteilt finden. Keine Berufsgruppe ist also überzufällig in einem Typ vertreten. Beim Merkmal Schultyp findet sich bei den Mehrklassen der Unter- und Mittelstufe vermehrt Typ 1. Es kann vermutet werden, dass Unter- und Mittelstufe bereits eine gröÙere Erfahrung mit Kooperation haben.

Aufgrund der oben dargestellten Ergebnisse sollen die Typen nun benannt und beschrieben werden.

Typ 1 – Der kokonstruktive Typ

„Die gegenseitige Anerkennung und das Vertrauen“ sind bei Typ 1 sehr ausgeprägt. Er lernt vom Anderen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback. Im Vergleich zu den beiden anderen Typen ist er durchschnittlich flexibel in der Rollenaufteilung. Seine „Methodisch-didaktische Positionierung“, die sich z. B. im Setzen gemeinsamer Ziele bzw. im Stellen von Anforderungen für die Klasse zeigt, ist sehr ausgeprägt. Die Verantwortung für Schülerinnen und Schüler sowie für Inhalte (in der Vorbereitung) oder Klassenführung (in der Durchführung) wird bei diesem Typ von beiden getragen. Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass im vornherein über Kooperation gesprochen wird. Zusätzlich erlebt dieser Typ die Kooperation aber auch als entlastend, effizient und zufriedenstellend.

Dieser Kooperationstyp entspricht damit der in der Kooperationsforschung gefundenen Form der Kokonstruktion (vgl. Joller-Graf, 2004, Gräsel et al., 2006, Fussangel, 2009), bei der Wissen gemeinsam ko-konstruiert wird, bei der Vertrauen und das Voneinander-Lernen wichtig sind, Verantwortung gemeinsam getragen wird (im Sinne von Thommen et al., 2008, vgl. Kap. 2.1) und bei der die Kooperation als Entlastung erlebt wird. Aber auch die Merkmale des Teamteachings, die von Halfhide et al. (2001) beschrieben wurden, werden bei diesem Typ sichtbar, so auch die gemein-

same methodische und inhaltliche Planung des Unterrichts und die flexible Rollenaufteilung. Dieser Typ soll in der Folge kokonstruktiver Typ genannt werden.

Mit 51,2 % der Antworten lässt sich der grösste Teil der Antwortenden diesem Typ zuordnen, was ein erfreuliches Resultat darstellt. Es kann aber damit gerechnet werden, dass durch die Art der Befragung, bei der die SHP sich eine RLP aussuchen konnte und bei der der Rücklauf nicht optimal war, keine Aussage zur realen Verteilung in der unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen RLP und SHP gemacht werden kann. Man kann vermuten, dass die SHP eher Kooperationspartner angefragt haben, mit denen die Kooperation ihrer Meinung nach gut funktioniert.

Typ 2 – Der wenig kooperierende Typ

Bei Typ 2 fallen die negativen Einschätzungen der Kooperationsfaktoren auf. So liegt im Vergleich zu den beiden anderen Typen kein Faktor über dem Durchschnitt. Es ist wenig gegenseitige Anerkennung und Vertrauen vorhanden. Typ 2 gibt an, nicht voneinander zu lernen, und er scheint nicht sehr flexibel in der Rollenausführung während des Unterrichts zu sein. Seine „Methodisch-didaktische Positionierung“ weicht hingegen im Vergleich zu den beiden anderen Typen nur leicht vom Durchschnitt ab. Das weist darauf hin, dass dieses Merkmal am ehesten beachtet und umgesetzt wird, indem hier ein Austausch über den Unterricht, das Lernen der Kinder und das Setzen von Zielen stattfindet. Im Gegensatz zum kokonstruktiven Typ, der die Verantwortung in allen Bereichen und bei allen Schülerinnen- und Schülergruppen gemeinsam trägt, übernimmt bei diesem Typ eher die RLP die Hauptverantwortung bei unproblematischen und starken Schülerinnen und Schülern. Für die Klassenführung wird die RLP gar als allein verantwortlich angegeben. Typ 2 ist bei den Antworten, ob er sich mit seinem Tandempartner im Voraus austauscht, eher zögerlich. So findet sich keine einzige Antwort, die bei dieser Frage voll zustimmt, und über die Hälfte der Antworten zeigt, dass kein Austausch zur Kooperation im Voraus stattfindet. Die vielen zögerlichen und eher negativen Einschätzungen schlagen sich denn auch in der Frage nach der Zufriedenheit, Effizienz und Entlastung der Kooperation nieder. So wird Kooperation von diesem Typ als am wenigsten zufriedenstellend, effizient und entlastend erlebt. Eine mögliche Interpretation dieses Typs, der nun als wenig kooperierender Typ bezeichnet wird, ist, dass entweder die RLP oder die SHP als nicht gewinnbringend für die Unterrichtssituation erlebt wird, was dazu führt, dass man zwar über Unterricht austauscht, aber sich weder gegenseitig anerkennt noch voneinander lernt und flexibel mit der Situation umgehen kann. Eine Vermutung dazu ist, dass es sich hier entweder um eine sehr erfahrene RLP handelt, die mit einer unerfahrenen SHP zu tun hat oder auch um eine sehr erfahrene SHP, die mit einer unerfahrenen RLP unterrichten soll. Hier müsste weitere Forschung ansetzen.

Mit 15.9% stellt dieser Typ die kleinste und unzufriedenste Gruppe dar.

Typ 3 - Der Mischtyp

Typ 3 zeichnet sich dadurch aus, dass die gegenseitige Anerkennung und das Vertrauen sowie die Flexibilität im Unterricht überdurchschnittlich ausgeprägt sind, während er gleichzeitig angibt, nicht voneinander zu lernen und sich nicht methodisch-didaktisch zu positionieren, also nicht über Unterricht oder einzelne Kinder zu reden

und in der Vorbereitung nicht gemeinsam Ziele für Einzelne, Gruppen oder die Klasse zu setzen. Die Ergebnisse zu den Merkmalen gelingender Kooperation lassen vermuten, dass die RLP bzw. die SHP flexibel sind, da sie sich nicht methodisch-didaktisch positionieren. Was die Flexibilität zu unterstützen scheint, ist, dass sie sich gegenseitig anerkennen und sich vertrauen. Auf Unterrichts- und auch Schülerinnen- und Schülerebene findet wenig bis kein Austausch statt. Sie geben auch an, wenig bis nichts voneinander zu lernen. Hier könnte interpretiert werden, dass, wenn man sich nicht über Schülerinnen und Schüler austauscht, man auch nichts in Bezug auf Unterricht voneinander lernen kann. Die Verantwortung wird in vielen Bereichen geteilt, aber doch deutlich weniger als beim kokonstruktiven Typ. Gerade in den Bereichen, welche leistungsstarke oder unproblematische Schülerinnen und Schüler betreffen, ist die RLP die hauptverantwortliche Person. Typ 3 hat sich aber im Gegensatz zum wenig kooperierenden Typ im Voraus mit seinem Tandempartner über seine zukünftige Kooperation ausgetauscht. Trotz nicht durchwegs optimaler Ausfüllung der Kooperationsmerkmale scheint dieser Typ im Gegensatz zum wenig kooperierenden Typ mit der Kooperation zufrieden zu sein und sie als effizient und weitgehend entlastend zu erleben. Das könnte ein Hinweis sein, dass sowohl RLP wie auch SHP ihre Rollen klar definiert haben, relativ stark arbeitsteilig vorgehen und sich so ihr Stück Autonomie bewahrt haben. Deshalb soll dieser Typ Mischtyp genannt werden.

Mit 32.9% befindet sich fast jede dritte antwortende Person in der Gruppe des Mischtyps.

5.2 Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel wird die Fragestellung beantwortet: Wie sind die Rahmenbedingungen, unter denen die unterrichtsbezogene Kooperation umgesetzt wird? Zuerst werden die Ergebnisse dargestellt und anschliessend in der Interpretation mit den theoretisch geforderten Rahmenbedingungen (vgl. 2.2) verglichen.

5.2.1 Anstellungsbedingungen

Darstellung der Ergebnisse

Anstellungsbedingungen SHP

Betrachtet man die Anstellungsbedingungen der SHP bezüglich Anzahl Klassen, in denen sie arbeiten (vgl. Tabelle 5.1), so lässt sich feststellen, dass die SHP bei einem Pensum bis 30% in maximal drei Klassen unterrichtet.

Tabelle 5.1

Anzahl begleiteter Klassen unter Einbezug der Anstellungsprozente der SHP (n=90)

Wie gross ist ihr Pensum insgesamt?	N	Min.	Max.	Mittelwert	Standardabweichung
bis 30%	4	1	3	1.75	0.96
31 – 50%	9	2	5	3.0	1.12
51 – 70%	22	1	9	3.95	1.99
70 – 100%	55	1	10	5.02	1.95

Mit einem Pensum von bis zu 50% wird höchstens in fünf Klassen unterrichtet. Bei den Pensen zwischen 70% und 100% steigt die Anzahl Klassen, in denen unterricht-

tet wird, bis auf 10 an. Im Schnitt wird bei einem 70 - 100% Pensum in fünf Klassen gearbeitet.

Anstellungsbedingungen RLP

Bei den RLP (vgl. Tab. 5.2) arbeiten bis zu 50%-Angestellte höchstens mit drei Personen zusammen. Bei der Gruppe bis 70%-Anstellung arbeiten sie immerhin mit bis zu sieben Personen zusammen und bei einer Anstellung bis 100% werden sogar bis zu 11 Kooperationspartner angegeben. Im Schnitt arbeiten die RLP mit einem 70 - 100%-Pensum in vier Klassen.

Tabelle 5.2

Anzahl Personen (SHP, Logopädie, DAZ), mit der die RLP zusammenarbeitet unter Einbezug der Stellenprozente (n=80)

Wie gross ist ihr Pensum insgesamt?	N	Min.	Max.	Mittelwert	Standardabweichung
31 – 50%	2	3	3	3	0
51 – 70 %	15	2	7	4.33	1.45
70 – 100 %	63	1	11	3.9	2.18

Meinung zu den unterschiedlichen Anstellungsbedingungen

Die Teilnehmenden wurden gefragt, ob ihrer Meinung nach die unterschiedlichen Anstellungsbedingungen zwischen RLP und SHP eine Schwierigkeit im Alltag darstellen (vierstufige Skala von „sie verursachen überhaupt keine Probleme“ bis zu „sie verursachen viele Probleme im Unterrichtsalltag“). In diesem Zusammenhang interessiert die unterschiedliche Einschätzung sowohl zwischen RLP und SHP, aber auch zwischen den Kooperationstypen. Die Anstellungen (SHP oder RLP) vermögen die unterschiedliche Einschätzung nicht zu erklären ($F(1,157) = .26, p = .61$), wohl aber die Kooperationstypenzuordnung ($F(2,157) = 7.5, p = .001$). Es wird ein signifikanter Unterschied in der Einschätzung der Anstellungsbedingungen zwischen den wenig Kooperierenden ($M = 2.52, SD = .82$) und den andern beiden Kooperationstypen (Kokonstruktive: $M = 1.95, SD = .72$, Mischtyp: $M = 1.81, SD = .84$) festgestellt (Post Hoc-Tests, Bonferroni). Die wenig Kooperierenden sind der Ansicht, dass die Anstellungsbedingungen eher Probleme auch im Unterrichtsalltag verursachen. Die beiden anderen Kooperationstypen schätzen die Situation weniger prekär für den Unterrichtsalltag ein.

5.2.2 Besprechungszeit

Darstellung der Ergebnisse

Wie steht es nun mit den Besprechungszeiten, welche den Beteiligten pro Klasse zur Verfügung stehen? Gefragt wurde: „Wie viel bezahlte Besprechungszeit (Angabe in Minuten) steht Ihnen dafür⁷ pro Woche zur Verfügung?“ und „Wie viel Besprechungszeit (Angabe in Minuten) leisten Sie effektiv pro Woche?“

86 Personen, also fast die Hälfte, geben an, dass sie keine bezahlte Besprechungszeit zur Verfügung haben. Betrachtet man diese Gruppe genauer, fällt auf, dass es

⁷ Das „dafür“ bezieht sich auf die Zusammenarbeit in der für den Fragebogen ausgefüllten Klasse (vgl. Fragebogen im separaten Anhang).

sich dabei v.a. um RLP, aber auch um SHP handelt (vgl. Abb. 5.5). Die Spanne der angegebenen bezahlten Besprechungszeit reicht von 0 bis 180 Minuten bei den SHP und von 0 bis 90 Minuten bei den RLP.

Der Mittelwert der wahrgenommenen bezahlten Besprechungszeit liegt bei den SHP bei rund 23 Minuten und bei den RLP bei Rund 7 Minuten.

Die meisten Personen leisten zwischen 16 Minuten und einer Stunde Besprechungszeit pro Woche, wobei rund die Hälfte davon bis 30 Minuten Besprechungszeit angeben. Bei den SHP ist die Spanne der angegebenen geleisteten Besprechungszeit zwischen einer Minute und 360 Minuten, bei den RLP zwischen 1 und 200 Minuten.

Der Mittelwert bei der angegebenen geleisteten Besprechungszeit liegt bei der SHP bei rund einer Stunde und bei der RLP bei 47 Minuten.

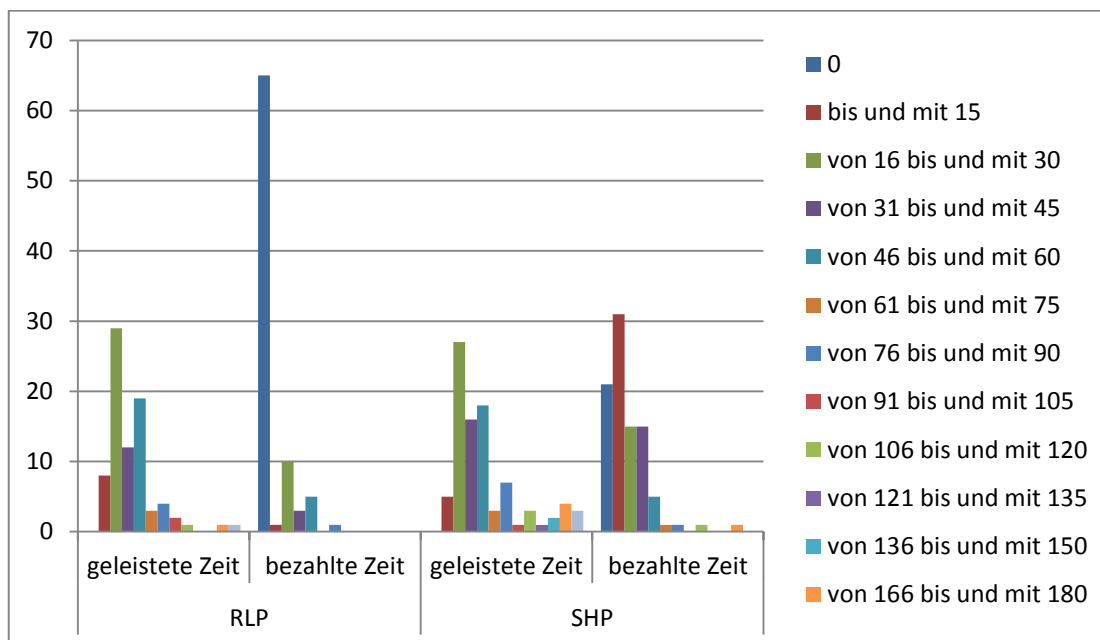


Abbildung 5.5
Bezahlte und effektiv geleistete Besprechungszeit nach Berufsgruppen.

Interpretation der Ergebnisse

Bezahlte Besprechungszeit

Es zeigt sich, dass ein relativ grosser Teil der RLP, aber auch ein Teil der SHP angeben, keine offiziellen Besprechungszeiten zur Verfügung zu haben. Bei den RLP erstaunt das weniger als bei den SHP, da für die RLP zwar eine allgemeine Verpflichtung zur Zusammenarbeit besteht, in den Konzepten jedoch keine konkreten Zahlen genannt werden. Bei den SHP erstaunt dieses Ergebnis stärker, da bei ihnen die Besprechungszeit gesetzlich vorgeschrieben ist. Eine Erklärungsmöglichkeit besteht darin, dass die Verpflichtung zur Besprechung nur auf einer allgemeinen Ebene, nämlich in den Gesetzen, vorhanden ist, dass aber Lehrpersonen, auch SHP, keinen ausformulierten Berufsauftrag mit verbindlichen Stundenvorgaben haben, welche für die Besprechung einzusetzen sind. So entsteht das Gefühl, dass zu wenig

Zeit gesprochen wird. Ein Indiz dafür ist die tiefe Zufriedenheit mit den Zeitgefässen, welche RLP und SHP zeigen (vgl. 5.2.4).

5.2.3 Einschätzung der Eignung der Rahmenbedingungen

Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden (Abb. 5.6) wird dargestellt, wie die Befragten die Eignung der Rahmenbedingungen, welche sie zur Verfügung haben, einschätzen (von 1 = „nicht geeignet“ bis 4 = „sehr geeignet“). Es wird somit die subjektive Sicht der Beteiligten auf die vorhandenen Rahmenbedingungen dargestellt.

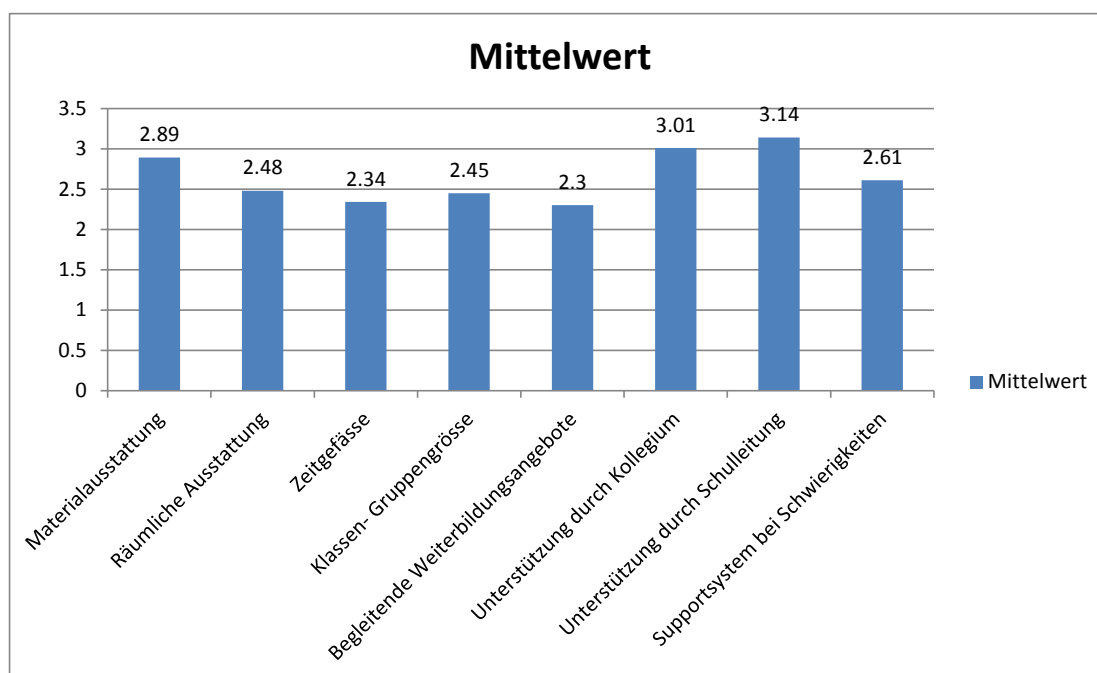


Abbildung 5.6
Einschätzung der Rahmenbedingungen (N=170)

Insgesamt zeigt sich in Abbildung 5.6, dass die Materialausstattung und die Unterstützung durch die Schulleitung am geeignetsten eingeschätzt, die Klassengröße, die räumliche Ausstattung, die Zeitgefässe und die begleitenden Weiterbildungsangebote dagegen eher kritisch beurteilt werden.

Interpretation der Ergebnisse

Erfreulich ist, dass nichtmaterielle Aspekte wie die Unterstützung durch die Schulleitung und die Unterstützung durch das Kollegium als positiv eingeschätzt werden. Kritischer werden die materiellen Aspekte eingeschätzt. Dies ist weniger problematisch, da diese besser verändert werden können.

5.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen, unter welchen die unterrichtsbezogene Kooperation durchgeführt wird

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Anzahl der Kooperationspartner die theoretisch geforderte Anzahl bei einem Grossteil der Befragten überschreitet, dass es RLP und SHP gibt, welche glauben, dass sie keine Besprechungszeit zur Verfügung haben, dass im Schnitt ca. eine Stunde Besprechungszeit pro Klasse ge-

leistet wird und dass von den Rahmenbedingungen die Unterstützung durch die SL und das Kollegium am besten, währenddessen die Weiterbildungsangebote und die Zeitgefässe am wenigsten geeignet eingeschätzt werden.

5.3 Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation und den Rahmenbedingungen

Die dritte Frage dieses Forschungsprojekts, welche in diesem Abschnitt beantwortet wird, lautet: „Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation und den Rahmenbedingungen?“

Zur Klärung der Frage wurden die Items der in Abschnitt 5.2 vorgestellten Rahmenbedingungen einer Faktorenanalyse unterzogen. Anschliessend wurde mit einer Diskriminanzanalyse überprüft, welche Bedeutung die Rahmenbedingungen auf die Unterscheidung der Kooperationstypen haben. Aus der Faktorenanalyse ergeben sich drei Faktoren: Faktor 1 „Mitsprache bei Tandembildung“, Faktor 2 „Gut funktionierende Supportsysteme“, Faktor 3 „Positive ressourcenorientierte Bedingungen“. Die Details sind in Anhang 6 einsehbar.

In die Diskriminanzanalyse wurden nun die drei Faktoren der Rahmenbedingungen einbezogen. Es ergeben sich zwei Funktionen, bei denen allerdings nur die erste die Kooperationsgruppen signifikant zu trennen vermag (1. Funktion: Wilks Lambda = .888, Chi Quadrat (*df* 6) = 19.672 *p* = .003; 2. Funktion: Wilks Lambda = .982, Chi Quadrat (*df* 2) = 2.989 *p* = .224). Daher wird nur diese extrahiert, rotiert und in Tabelle 5.3 vorgestellt⁸.

Tabelle 5.3
Strukturkoeffizient und Gruppenzentroide

Item	Positive Rahmenbedingungen
Gut funktionierende Supportsysteme	.697
Positive, ressourcenorientierte Bedingungen	.578
Mitsprache bei Tandembildung	.357
Gruppenzentroide	
Kokonstruktive	.296
Wenig Kooperierende	-.537
Mischtyp	-.201

n=170: 1. Funktion: Wilks Lambda = .888 Chi Quadrat (*df* 6) = 19.672 *p* = .003.

Gegeben durch die rotierte Auflistung der Faktoren in der Diskriminanzfunktion kommt eine Art Rangliste der einbezogenen Rahmenbedingungen zustande. Es zeigt sich, dass die Faktoren „Gut funktionierende Supportsysteme“ und „Positive ressourcenorientierte Bedingungen“ am meisten zur Trennung der Kooperationstypen beitragen. Mit .357 ist die „Mitsprache bei der Tandembildung“ am wenigsten relevant.

⁸ Die Stabilität der Klassifikation wurde mit einer Reklassifizierung der Gruppen aufgrund der einbezogenen Variablen überprüft. Dabei wurden zu 55.9 Prozent die Rahmenbedingungen korrekt zugewiesen, was für soziale Systeme als akzeptabel und daher als erklärende Einflüsse auf die Kooperationstypen interpretiert werden darf (vgl. Tabachnick und Fidell, 2007, S. 429).

Wie sich in der Tabelle 5.3 unter den Gruppenzentroiden weiter zeigt, unterscheiden sich alle Kooperationstypen durch die Diskriminanzfunktion. Die Rahmenbedingungen vermögen also die Kooperationstypen zu trennen.

Die Kokonstruktiven schätzen ihre Rahmenbedingungen am besten ein. Die wenig Kooperierenden stellen den Gegenpol dar. Sie sind gegenüber dem „Gut funktionierenden Supportsystem“ und den „Positiven ressourcenorientierten Bedingungen“ kritischer eingestellt. Sie sind am wenigsten mit den Rahmenbedingungen zufrieden. Die Mischtypen stehen dazwischen.

5.3.1 Zusammenfassung der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen und Kooperationsgestaltung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Rahmenbedingungen einen Zusammenhang mit der Kooperationsgestaltung aufweisen. Vor allem die Einschätzung des funktionierenden Supportsystems und der ressourcenorientierten Bedingungen vermögen die drei unterschiedlichen Kooperationstypen zu trennen. So nehmen die Kokonstruktiven die Rahmenbedingungen durchwegs stärker respektive unterstützender wahr als die wenig Kooperierenden, welche die Rahmenbedingungen am kritischsten einschätzen. Die Mischtypen stehen auch bei der Einschätzung der Rahmenbedingungen zwischen den anderen beiden Kooperationstypen.

5.4 Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung der Kooperation und der Unterrichtsgestaltung

In diesem Abschnitt wird nun folgende Fragestellung beantwortet: Gibt es Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation und der Qualität heilpädagogisch relevanter Aspekte der Differenzierung und der Klassenführung?

Mit Faktorenanalysen (vgl. Differenzierung Anhang 7-1 und Klassenführung Anhang 7-2) wurden die Skalen von Grünh (2000) getestet und weitgehend übernommen. Die Reliabilität der Skalen ist hervorragend bis gut (vgl. Anhang 8). Dann wurden mit Varianzanalysen (vgl. Pallant 2007, Tabchnick & Fidell, 2007) die Unterschiede zwischen den Kooperationstypen in der Klassenführung und in der Differenzierung untersucht. Sie werden im folgenden Abschnitt zusammenfassend dargestellt.

5.4.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung der Kooperation und der Differenzierung im Unterricht

Die folgende Tabelle 5.4 stellt den Zusammenhang zwischen den Kooperationstypen und den untersuchten Differenzierungsaspekten im Unterricht dar. Es zeigen sich signifikante Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung zwischen den Kooperationstypen (in Tab. 5.4 mit rot und grün sichtbar gemacht).

Insgesamt zeigt sich, dass der Unterricht hinsichtlich Differenzierung von den Kokonstruktiven bezüglich aller erfragten Aspekte besser eingeschätzt wird als von den wenig Kooperierenden und den Mischtypen. Das bedeutet, dass in der Wahrnehmung des kokonstruktiven Typs alle fünf Differenzierungsaspekte auf alle genannten Aspekte qualitativ besser umgesetzt werden, als bei den anderen beiden Typen.

Tabelle 5.4

Zusammenhang zwischen den Kooperationstypen und der Differenzierung

Item - Skala	Kokon- struktive ¹	wenig Koope- rieren- de	Misch- typ	Test
	Mittelwerte / Standardabweichung			
Ziel- und Aufgabendifferenzierung	3.32 / .45	2.70 / .58	2.90 / .60	($F(2, 167) = 19.07, p < 0.001$) Bonferroni Zwischen Cluster 1 und 2: $p = .000$ Zwischen Cluster 1 und 3: $p = .000$
Lehrpersonenzuwendung	3.43 / .49	2.99 / .56	3.03 / .65	($F(2, 167) = 11.51, p < 0.001$). Bonferroni Zwischen Cluster 1 und 2: $p = .000$ Zwischen Cluster 1 und 3: $p = .000$
Lernbegleitung – Diagnostik	3.17 / .47	2.71 / .63	2.87 / .59	($F(2, 167) = 9.84, p < 0.001$) Bonferroni Zwischen Cluster 1 und 2: $p = .000$ Zwischen Cluster 1 und 3: $p = .004$
Anschauungsform	3.26 / .72	2.78 / .89	3.09 / .64	($F(2, 167) = 4.75, p = 0.01$). Games Howell Zwischen Cluster 1 und 2: $p = .036$
Zeitdifferenzierung	3.45 / .62	3.15 / .82	3.07 / .73	($F(2, 167) = 5.56, p = 0.05$) Bonferroni Zwischen Cluster 1 und 3: $p = .006$

¹:Legende: grün = signifikanter Unterschied zu rot, wobei grün die Item-Skala besser einschätzt, 0 = kein signifikanter Unterschied, rot = signifikanter Unterschied zu grün, wobei rot die Item-Skala schlechter einschätzt. In der Spalte vier ist das Signifikanzniveau mit den entsprechenden Tests dargestellt.

Dies korrespondiert mit den Kooperationsfaktoren, bei denen der kokonstruktive Typ im Gegensatz zu den beiden anderen Typen angibt, sich methodisch-didaktisch zu positionieren, was auch eine Differenzierung des Unterrichts beinhaltet. Eine mögliche Interpretation dieses Ergebnisses ist zudem, dass die Kokonstruktiven als gemeinsames Ziel des Unterrichts den Umgang mit heterogenen Gruppen sehen und dies mit einer entsprechenden Unterrichtsgestaltung einhergehen kann. Zur Erhärtung dieser Hypothese wären qualitative Ergänzungen der quantitativen Auswertung und Beobachtungsstudien notwendig.

5.4.2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Kooperationsgestaltung und Klassenführung

Eine Zusammenstellung über die Auswirkungen der Kooperationstypen auf die Klassenführung stellt die Tabelle 5.5 dar.

Tabelle 5.5
Auswirkungen der Kooperationstypen auf Klassenführung

Item – Skala	Kokon- kon- struk- tive	Wenig Koope- rieren- de	Misch- typ	Test
	Mittelwerte / Standardabweichung			
Unterrichtsstörung und Zeitver- schwendung	1.77 / .55	2.15 / .58	1.81 / .60	($F(2, 167) = 4.756, p = 0.01$) Bonferroni Zwischen Cluster 2 und 1: $p = .008$ Zwischen Cluster 2 und 3: $p = .036$
Regelklarheit	3.22 / .43	2.85 / .51	3.03 / .65	($F(2, 167) = 5.675, p < 0.04$) Bonferroni Zwischen Cluster 1 und 2: $p = .005$
Ineffiziente Inter- vention	3.52 / .56	3.27 / .54	3.54 / .76	Kruskall-Wallis Test Chi-Quadrat (2, $n = 170$) = 8.977, $p = .011$ Mann-Whitney U-Test Cluster 1 ($Md = 61.39, n = 87$) Cluster 2 ($Md = 44.98, n = 27$), $U = 836.6, z = -2.353, p = .019$. Cluster 2 ($Md = 31.37, n = 27$), Cluster 3 ($Md = 47.13, n = 56$) $U = 469, z = -2.940, p = .003$.
Störungsprävention	1.39 / .49	1.80 / .59	1.41 / .56	Kruskall-Wallis Test Chi-Quadrat (2, $n = 170$) = 11.405, $p = .003$ Mann-Whitney U-Test Cluster 1 ($Md = 52.29, n = 87$) Cluster 2 ($Md = 74.30, n = 27$), $U = 721, z = -3.267, p = .001$. Cluster 2 ($Md = 52.02, n = 27$) Cluster 3 ($Md = 37.17, n = 56$), $U = 485.5, z = -2.855, p = .004$.

¹:Legende:grün = signifikanter Unterschied von grün zu rot, wobei grün die Item-Skala besser einschätzt, 0 = kein signifikanter Unterschied, rot = signifikanter Unterschied von rot zu grün, wobei rot die Item-Skala schlechter einschätzt. In der Spalte vier ist das Signifikanzniveau mit den entsprechenden Tests dargestellt.

Bei der Klassenführung zeigt sich ein uneinheitlicheres Bild. Die beiden ersten Skalen „Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung“ und „Regelklarheit“ werden von den Kokonstruktiven und z.T. vom Mischtyp besser eingeschätzt als von den wenig Kooperierenden. Im Gegensatz dazu werden die beiden Skalen „Ineffiziente Intervention“ und „Störungsprävention“ von den wenig Kooperierenden besser eingeschätzt als von den andern beiden Typen. Dass der wenig kooperierende Typ sich als effizienter und präventiver gegenüber Störungen erlebt, könnte damit zu tun haben, dass sich die RLP als hauptsächlich verantwortlich für die Klassenführung, aber auch für Gruppen, wahrnimmt (vgl. 5.1.3.3). Daher ist anzunehmen, dass die RLP dieses Typs die Gesamtsicht über die Klasse nie oder kaum aufgibt, bei Störungen schneller interveniert und stets die Übersicht über die Klasse behalten will. Eine weitere Vermutung ist, dass die wenig Kooperierenden so unterrichten, dass Unruhe gar nicht aufkommen kann, dass sie also eher einen geringeren Einsatz von Unterrichtsformen, bei denen die SuS miteinander ins Gespräch kommen können, haben. Das würde auch erklären, dass die Kokonstruktiven weniger schnell intervenieren und ihre Interventionen als ineffizienter betrachten. Da sie einen offeneren Unterricht gestalten, gestehen sie ihren Schülerinnen und Schülern auch einen grösseren Freiraum zu.

5.5 Unterschiede zwischen Unterricht mit und ohne Kooperation

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Fragestellung: Gibt es einen Unterschied in Bezug auf die Qualität heilpädagogisch relevanter Aspekte der Differenzierung und der Klassenführung zwischen Unterricht mit und ohne unterrichtsbezogener Kooperation?

Die RLP ($n = 80$) wurden befragt, wie sie die Aspekte Klassenführung und Differenzierung alleine bewältigen. Dabei gingen wir bei der Überprüfung der Skalenbildung analog zu Kapitel 5.4 vor (vgl. Anhang 9). Auch bei diesen Skalen ist die Reliabilität der Skalen hervorragend bis gut (vgl. Anhang 8).

Die Skalen wurden „im Unterricht zu zweit“ und „wenn ich alleine unterrichte“ mit einer Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet (vgl. Diehl & Staufenbiel, 2007, S. 369 ff, Tabachnick & Fidell, 2007, S. 311 ff). Dabei wurde überprüft, ob es nach Einschätzung der Lehrpersonen einen signifikanten Unterschied zwischen Unterricht mit und ohne unterrichtsbezogener Kooperation in Bezug auf Aspekte der Differenzierung und der Klassenführung gibt. Gleichzeitig wurde geschaut, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den Kooperationstypen in der Einschätzung mit und ohne Kooperation besteht und zwischen welchen Typen sich dieser Unterschied zeigt (vgl. ausführlicher Anhang 10).

In Abschnitt 5.5.1 wird zunächst eine Übersicht über die Mittelwertsunterschiede des Unterrichts allein respektive zu zweit aller Aspekte der Differenzierung (Skalen) gezeigt und danach bei ausgewählten Aspekten auf die unterschiedliche Einschätzung durch die Kooperationstypen eingegangen. Zur Klassenführung wird in analoger Weise unter 5.5.2 vorgegangen.

5.5.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen Unterricht mit und ohne Kooperation bezüglich Differenzierung

Die Differenzierung wird über alle Kooperationstypen und alle Skalen (Aufgaben- und Zieldifferenzierung, Lehrpersonenzuwendung, Lernbegleitung/Diagnostik, Anschauungsformen, Zeitdifferenzierung) hinweg im Unterricht zu zweit als besser erfüllt eingestuft als im Unterricht allein (vgl. Abbildung 5.7 und differenzierter im Anhang 11).

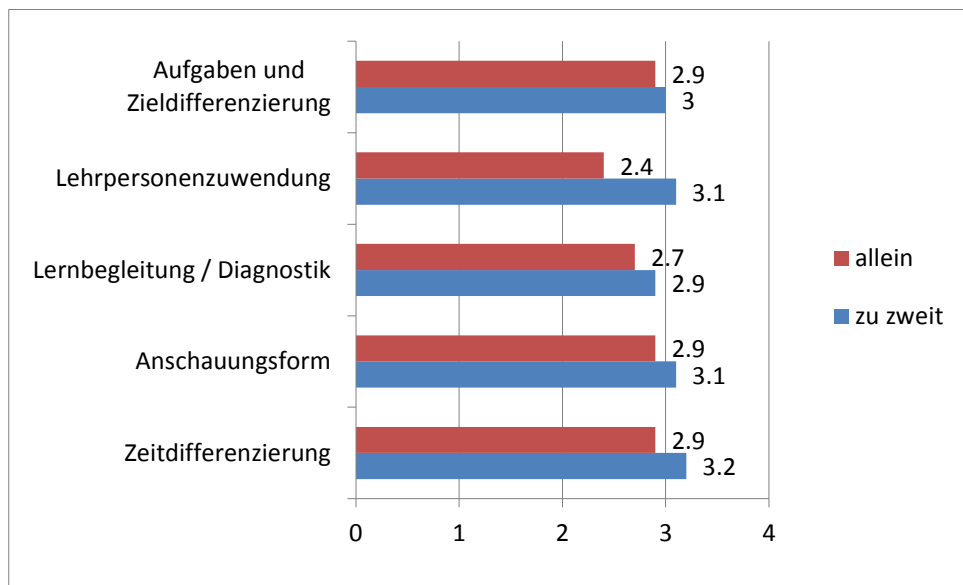


Abbildung 5.7
Mittelwerte: Skalen der Differenzierung im Unterricht allein und zu zweit (n=80)

Es zeigen sich dabei signifikante Unterschiede bei der „Lehrpersonenzuwendung“ und der „Zeitdifferenzierung“ (vgl. Anhang 10).

Aus theoretischer Sicht erstaunt bei der Betrachtung dieser Ergebnisse, dass bei den heilpädagogisch relevanten Aspekten der Differenzierung („Aufgaben- /Zieldifferenzierung“ und der „Lernbegleitung/Diagnostik“) kein signifikanter Unterschied zwischen Unterricht allein und Unterricht zu zweit wahrgenommen wird. Theoretisch wäre anzunehmen, dass aufgrund ihres zusätzlichen heilpädagogischen Wissens (wie Theorien der Heilpädagogik, der Didaktik und der Förderdiagnostik, vgl. z. B. Studienführer HfH, 2010) die SHP genau für diese beiden Differenzierungsaspekte zusätzliches Wissen in die Klasse bringen kann.

Werden die Daten nun zusätzlich im Hinblick auf die Typenzugehörigkeit analysiert, lässt sich dieses Ergebnis deuten.

Es zeigt sich, dass den Kokonstruktiven die „Ziel- und Aufgabendifferenzierung“ (vgl. Abb. 5.8) besser im gemeinsamen Unterricht als im Unterricht allein gelingt, den wenig Kooperierenden und den Mischtypen die „Ziel- und Aufgabendifferenzierung“ besser gelingt, wenn sie alleine unterrichten als wenn sie zu zweit sind. Es zeigt sich folglich, dass zwischen den Typen eine gegenläufige Tendenz der Einschätzung besteht.

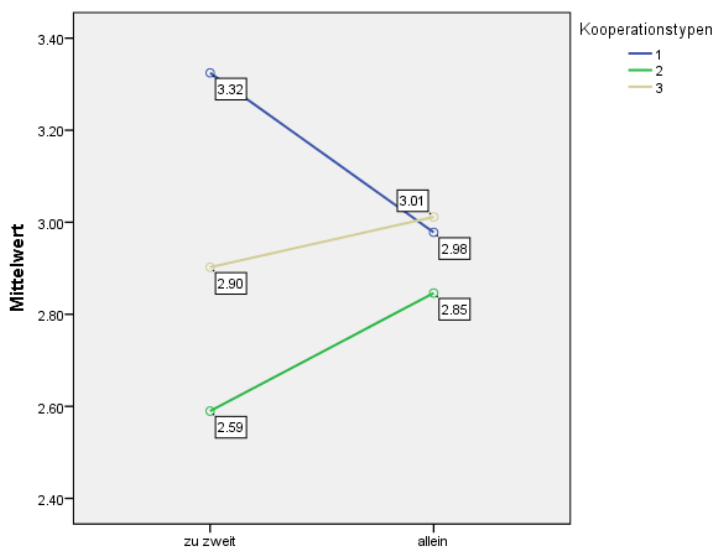


Abbildung 5.8
Ziel- und Aufgabendifferenzierung der Kooperationstypen im Unterricht allein und zu zweit (n=80)⁹

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der „Lernbegleitung/Diagnostik“ (vgl. Abbildung 5.9), wobei die wenig Kooperierenden keine Entlastung (respektive Verbesserung der Unterrichtsqualität) hinsichtlich „Lernbegleitung/Diagnostik“ durch die SHP, wohl aber die Kokonstruktiven und die Mischtypen erfahren. Auch hier zeigt sich eine gegenläufige Einschätzung.

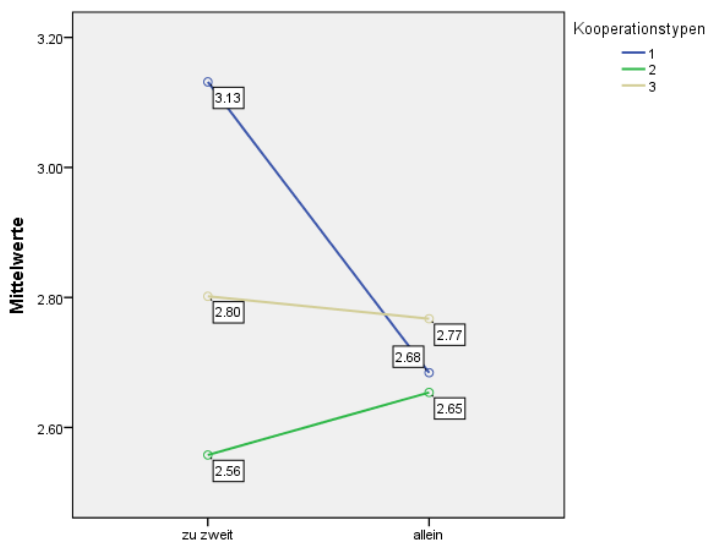


Abbildung 5.9
Lernbegleitung/Diagnostik der Kooperationstypen im Unterricht allein und zu zweit (n=80)

⁹ Signifikante Unterschiede sind zwischen dem kokonstruktiven Typ und dem wenig kooperierenden Typ gegeben, vgl. Anhang 10.

Die gegenläufige Einschätzung durch den wenig kooperierenden Typ (und zum Teil den Mischtyp) in den beiden oben genannten Skalen erklärt, weshalb sich keine signifikanten Unterschiede in der Gesamteinschätzung des Unterrichts allein/zu zweit zu finden sind. Das bedeutet auch, dass nicht allein eine zusätzliche (qualifizierte) Person zur Verbesserung der „Aufgaben- und Zieldifferenzierung“ (vgl. Abb. 5.8) respektive der „Lernbegleitung/Diagnostik“ (vgl. Abb. 5.9) führt, sondern dass die Verbesserung der Differenzierungsqualität auch mit der Qualität der Zusammenarbeit zusammenhängt.

5.5.2 Darstellung der Ergebnisse und Interpretation zu den Unterschieden zwischen Unterricht mit und ohne Kooperation bezüglich Klassenführung

Es wird nun der Frage nachgegangen, ob es einen Unterschied zwischen Unterricht mit und ohne Kooperation bezüglich Klassenführung gibt.

Es zeigt sich, dass die Klassenführung im Unterricht zu zweit im Gegensatz zum Unterricht allein bezüglich aller Aspekte der Klassenführung als besser eingeschätzt wird (vgl. Abb. 5.10). Im Unterricht zu zweit wird weniger „Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung“ wahrgenommen, die „Regelklarheit“ ist höher, die „Ineffizienz der Interventionen“ ist geringer und die „Störungsprävention“ ist besser.

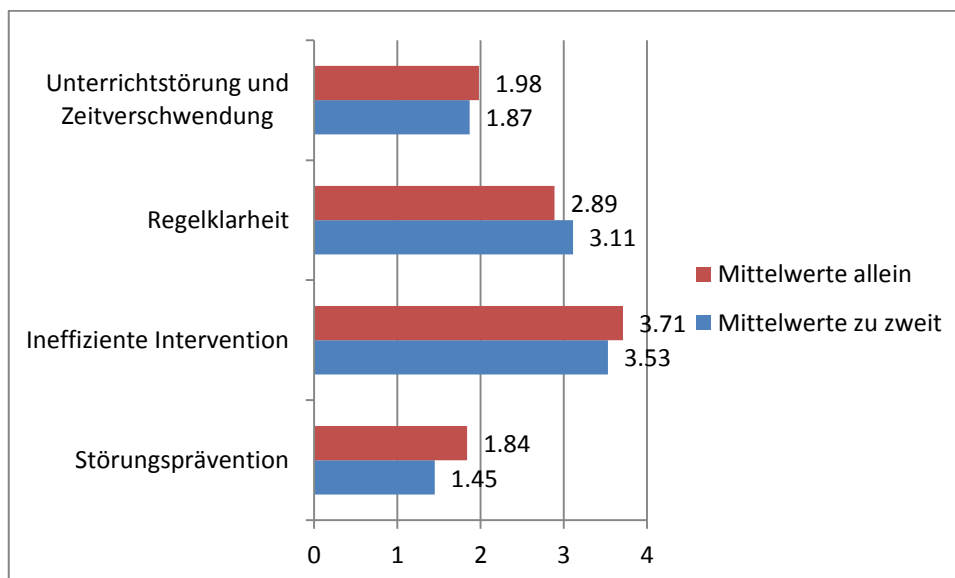


Abbildung 5.10
Mittelwerte: Skalen der Klassenführung im Unterricht allein und zu zweit (n=80)

Es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen der Einschätzung des Unterrichts allein und zu zweit bei der „Regelklarheit“, der „Ineffizienten Interventionen“ und der „Störungsprävention“ (vgl. Anhang 10).

Es erstaunt, dass zwischen den Einschätzungen des Aspekts der „Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung“ im Unterricht mit und ohne Kooperation kein signifikanter Unterschied besteht, insbesondere weil das Vieraugenprinzip in der Literatur (vgl. z. B. Hoffelner, 1995) als positives Merkmal des Unterrichts zu zweit aufgeführt wird.

Auch dieses Ergebnis lässt sich erklären, wenn man die Daten zusätzlich im Hinblick auf die Typenzugehörigkeit (vgl. Abb. 5.11) analysiert.

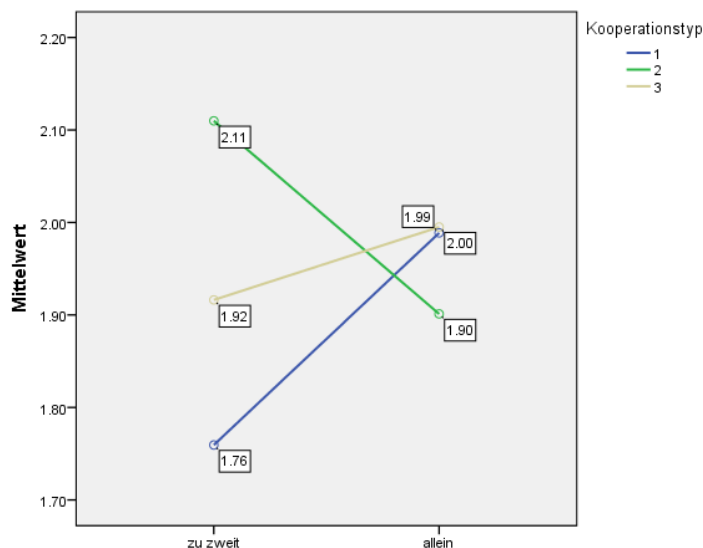


Abbildung 5.11

Unterrichtsstörung/Zeitverschwendung der Kooperationstypen im Unterricht allein und zu zweit (n=80)

Der wenig kooperierende Typ schätzt die „Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung“ im Unterricht zu zweit höher ein. Diese gegenläufige Einschätzung erklärt das nicht signifikante Ergebnis in der Gesamteinschätzung des Unterrichts allein im Vergleich mit dem Unterricht zu zweit. Es unterstützt die Interpretation, dass die Regellehrperson des wenig kooperierenden Typs die andere Person als nicht gewinnbringend einschätzt und erklärt bis zu einem gewissen Grad auch die geringe Unzufriedenheit mit der Zusammenarbeit.

6 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Empfehlungen

Im Rahmen dieser Studie wurde der Frage nachgegangen, wie die Kooperation zwischen RLP und SHP im integrativen Setting (IF) ausgestaltet wird. Weiter wurde untersucht, unter welchen Rahmenbedingungen die Kooperation stattfindet und ob es einen Zusammenhang zwischen der Kooperationsgestaltung und den Rahmenbedingungen respektive wichtiger Aspekte integrativer Unterrichtsgestaltung (Differenzierung und Klassenführung) gibt. Zudem wurde geprüft, ob es einen Unterschied bezüglich der Differenzierung und der Klassenführung zwischen Unterricht mit und ohne unterrichtsbezogener Kooperation in der Wahrnehmung der Regellehrperson gibt.

Das Vorgehen bestand darin, dass Kooperation zwischen RLP und SHP, die Rahmenbedingungen sowie die Unterrichtsaspekte Differenzierung und Klassenführung theoretisch gefasst (vgl. Kap. 2) und in Form eines Fragebogens untersucht und statistisch ausgewertet (vgl. Kap. 4 und 5) wurden. Dabei konnten drei Kooperationsstypen gefunden werden, die sich in verschiedenen Kooperationsmerkmalen sowie in der Einschätzung ihres Unterrichts in Bezug auf Differenzierung und Klassenführung unterscheiden. Ein Typ wird dabei nicht als eine Person mit dieser Eigenschaft im Sinne eines Persönlichkeitstyps verstanden. Mit Typ ist die Ausprägung von Merkmalen der Kooperation, also eben ein Kooperationsstypus, gemeint. Es hängt also von der Ausprägung der Kooperationsmerkmale ab, ob jemand im Kooperationsstypus 1, 2 oder 3 arbeitet oder anders gesagt eine Person, die mehrere Kooperationspartner hat, kann in allen drei Kooperationsstypen arbeiten.

An dieser Stelle werden die wichtigsten Ergebnisse nochmals zusammenfassend dargestellt, und abschliessend werden Massnahmen auf verschiedenen Ebenen (Kanton, Schulleitung, Tandem) vorgeschlagen.

Ergebnisse zu den Kooperationsstypen

Der kokonstruktive Typ (51% der RLP und SHP dieser Befragung interagieren in diesem Kooperationsstyp)

Dieser Typ erfüllt alle Merkmale gelingender Kooperation wie „Gegenseitiges Anerkennen und Vertrauen“, „Voneinander Lernen“, „Flexibilität im Unterricht“ und „Methodisch-didaktische Positionierung“ überdurchschnittlich. Er erlebt seine Zusammenarbeit als zufriedenstellend, effizient und entlastend. Im Gegensatz zu den anderen Typen gelingt es ihm am besten, die Verantwortung gemeinsam zu tragen. Er schätzt die vorgefundenen Rahmenbedingungen positiv ein. Auch seine positive Wahrnehmung der Unterstützung durch die Schulleitung ist ein Merkmal, das ihn von den beiden anderen Kooperationsstypen unterscheidet. Im Gegensatz zum wenig kooperierenden Typ hat eine deutliche Mehrheit des kokonstruktiven Typs am Anfang der Kooperation über die Zusammenarbeit gesprochen. Ein deutlicher Unterschied besteht auch in der Einschätzung von Aspekten der Differenzierung wie der „Ziel-

und Aufgabendifferenzierung“, der „Lehrpersonenzuwendung“, der „Lernbegleitung“ und der „Zeitdifferenzierung“. Hier gibt der kokonstruktive Typ bei allen Aspekten an, besser damit umgehen zu können als die beiden anderen Typen. Bei der Klassenführung ist das Bild weniger einheitlich. Der kokonstruktive Typ nimmt im Unterricht zu zweit weniger Unterrichtsstörungen und eine höhere Regelklarheit wahr. Im Gegensatz dazu schätzt er seine Interventionen ineffizienter und weniger störungspräventiv ein als der wenig kooperierende Typ. Betrachtet man den Unterschied zwischen Unterricht allein oder zu zweit sehen die RLP dieses Typs praktisch bei allen Differenzierungs- und Klassenführungsaspekten (mit Ausnahme des Klassenführungsaspekts der „Störungsprävention“) einen grösseren Vorteil, wenn sie zu zweit vor der Klasse stehen als wenn sie alleine sind. Dieser Typ entspricht dem, was in der Theorie als ideale Kooperation beschrieben wird, am ehesten.

Der wenig kooperierende Typ (16% der RLP und SHP dieser Befragung interagieren in diesem Kooperationstyp)

Dieser Typ erfüllt alle Merkmale gelingender Kooperation unterdurchschnittlich und er erlebt seine Zusammenarbeit im Vergleich mit den andern beiden Typen als wenig zufriedenstellend und effizient. Er schätzt die Kooperation denn auch eher be- als entlastend ein. Ebenso werden die Rahmenbedingungen von ihm eher negativ bewertet. Gemeinsam getragene Verantwortung wird im Gegensatz zu den beiden anderen Kooperationstypen beim wenig kooperierenden Typ deutlich weniger wahrgenommen. Für die Klassenführung und für Schülerinnen- und Schülergruppen, die keine schulischen oder Verhaltensprobleme haben, wird von diesem Typ sogar hauptsächlich die RLP als verantwortlich angesehen. Dieser Kooperationstyp hat sich im Voraus am wenigsten über seine zukünftige Zusammenarbeit ausgetauscht. Betrachtet man die Unterrichtsaspekte Differenzierung und Klassenführung wird ersichtlich, dass es dem wenig kooperierenden Typ in der eigenen Einschätzung am schlechtesten gelingt, den Unterricht zu differenzieren. Bei der Klassenführung nimmt der wenig kooperative Typ mehr Unterrichtsstörungen und eine geringere Regelklarheit im Unterricht zu zweit wahr. Im Gegensatz dazu schätzt er seine Interventionen effizienter und störungspräventiver ein als die andern Typen. Da hauptsächlich die RLP als verantwortlich für die Klassenführung angesehen wird, kann vermutet werden, dass sie die Gesamtsicht über die Klasse kaum abgeben und auch bei Störungen schneller eingreifen wird. Betrachtet man noch die Einschätzungen zum Unterricht mit und ohne Kooperation, sagen RLP dieses Typs nur bei zwei Aspekten der Differenzierung („Lehrpersonenzuwendung“, „Zeitdifferenzierung“), dass ihnen dies im Unterricht zu zweit besser gelingt als im Unterricht allein. Bei den übrigen Aspekten gelingt ihnen der Unterricht allein besser. Bei der Klassenführung nehmen sie im Unterricht zu zweit mehr Störungen wahr, und die Regeln sind für sie unklarer als im Unterricht allein. Das bestätigt ein Stück weit die Vermutung, dass die RLP dieses Typs die Verantwortung nicht abgeben, aber auch, dass die zweite Person in Bezug auf wichtige Aspekte der Differenzierung und der Klassenführung wie z.B. die „Ziel- und Aufgabendifferenzierung“ und die „Regeleinhaltung“ als störend empfunden wird. Diesem Typ scheint die Kooperation bezüglich praktisch aller Merkmale nicht zu gelingen und er empfindet sie als Belastung. Merkmale der Klassenführung, bei denen er angibt, effizienter und störungsfreier zu unterrichten, können so interpretiert werden, dass die RLP hier die Verantwortung alleine übernimmt und darum in diesen beiden Bereichen schneller reagiert. Es gibt zwei Vermutungen, welche im

Feld überprüft werden müssten, weshalb die Lehrperson die Verantwortung nicht abgibt. Einerseits könnte es sich um RLP handeln, welche einem alten Berufsbild (Lehrperson als Einzelkämpfer) nachtrauern. Andererseits könnte es sich bei den Tandems um eine Zusammensetzung erfahrener RLP und unerfahrener SHP handeln. Die RLP müsste dann durch ihre Verantwortungsübernahme die Unsicherheiten auf der Seite der SHP kompensieren. Ein Ergebnis, das diese Deutung unterstützt, ist, dass die wenig Kooperierenden die unterschiedlichen Anstellungsbedingungen der SHP und RLP (unterschiedliche LohnEinstufung auf Grund unterschiedlicher Ausbildungsabschlüssen) im Gegensatz zu den andern beiden Typen als eher kritisch einschätzen (vgl. 5.2.1).

Der Mischtyp (33% der RLP und SHP dieser Befragung interagieren in diesem Kooperationsstyp)

Dieser Typ erfüllt einige Merkmale gelingender Kooperation überdurchschnittlich, nämlich das „Vertrauen und die gegenseitige Anerkennung“ sowie „Flexibilität im Unterricht“, andere wiederum unterdurchschnittlich wie das „Voneinander Lernen“ und die „Methodisch-didaktische Positionierung“. Er erlebt seine Zusammenarbeit eher als zufriedenstellend, effizient und entlastend. Bei der Einschätzung der Rahmenbedingungen und der Unterrichtsgestaltung steht er zwischen dem kokonstruktiven und dem wenig kooperierenden Typ. Verantwortung wird in vielen Bereichen gemeinsam übernommen, ähnlich dem kokonstruktiven Typ, allerdings weniger deutlich als bei diesem. Dem wenig kooperierenden Typ gleicht er hingegen wieder, indem Verantwortung für leistungsstarke und unproblematische Schüler und Schülerinnen hauptsächlich von der RLP übernommen wird. Wie der kokonstruktive Typ hat sich der Mischtyp im Voraus mit seinem Tandempartner ausgetauscht. In der Einschätzung zu den Aspekten der Differenzierung gibt dieser Typ an, deutlich weniger gut zu differenzieren als der kokonstruktive Typ. Kein Unterschied besteht hingegen in der Einschätzung zu den Aspekten der Klassenführung. Bei der „Regelklarheit“ und den „Unterrichtstörungen“ empfindet er sich als kompetent, bei der „Ineffizienten Intervention“ und der „Störungsprävention“ schätzt er sich schlechter ein als der wenig kooperierende Typ. Die Frage, ob „Ziel- und Aufgabendifferenzierung“ und „Lernbegleitung“ mit oder ohne Kooperation besser gelingen, beantwortet dieser Typ für die „Zieldifferenzierung“ so, dass er alleine besser differenziert. Für die „Lernbegleitung“ fällt der Unterschied leicht zugunsten des gemeinsam Unterrichtens aus. Ihm gelingt besser, mit „Unterrichtsstörungen und Zeitverschwendung“ umzugehen, wenn er zu zweit ist. Allerdings ist der Unterschied zum allein Unterrichten sehr gering. Eine Vermutung, die im Feld überprüft werden müsste, ist, dass dieser Typ sich in der Arbeit aufteilt. Dafür spricht, dass sämtliche Aspekte der Differenzierung schlechter eingeschätzt wurden als beim kokonstruktiven Typ, dass die Verantwortung zwar für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf mehrheitlich von beiden übernommen wird, dass aber sonst mehrheitlich die RLP verantwortlich ist. Dasselbe Bild zeigt sich beim wenig kooperierenden Typ. Im Gegensatz zum wenig kooperierenden Typ ist der Mischtyp zufriedener und findet Zusammenarbeit effizienter und entlastender.

Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen

Ergebnisse zur Anzahl Kooperationspartner

Thommen et al. (2008) empfehlen, dass die SHP bei einem 100%-Pensum nicht mehr als in fünf Klassen arbeiten soll. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2010) schreibt, dass die RLP bei einem 100%-Pensum nicht mehr als drei Kooperationspartner haben soll. Hinsichtlich der untersuchten Stichprobe kann festgestellt werden, dass die Anzahl Kooperationen von SHP und RLP im IF-Setting zu hoch sind. Im Schnitt arbeiten die SHP bei einem 70% - 100% Pensum in fünf Klassen, wobei einzelne SHP in bis zu zehn Klassen tätig sind. Die RLP arbeiten im Schnitt bei einer 70% - 100% Anstellung mit rund vier Personen zusammen, wobei einzelne RLP mit bis zu elf Personen kooperieren.

Ergebnisse zu den Besprechungszeiten

Es kann festgestellt werden, dass ein grosser Teil der SHP und der RLP das Gefühl haben, keine Besprechungszeiten zur Verfügung zu haben, obwohl Besprechung bei den RLP als allgemeiner Auftrag zur Kooperation in den kantonalen Vorgaben und bei den SHP sogar ein klarer Berufsauftrag bezüglich Besprechungszeiten formuliert ist. Dies zeigt sich daran, dass es SHP und RLP gibt, welche angeben, dass sie keine Besprechungszeiten zur Verfügung haben (vgl. 5.2). Im Schnitt leisten die Befragten nach eigenen Angaben fast eine Stunde (56 Minuten) Besprechungszeit pro Klasse und pro Woche. Wenn man bedenkt, dass diese Zeit für eine Kooperation aufgewendet wird, die Personen aber noch mit durchschnittlich vier weiteren Personen zusammenarbeiten und sie folglich effektiv dementsprechend mehr Besprechungszeiten leisten, ist die zur Verfügung gestellte Zeit zu knapp bemessen.

Ergebnisse zu den Einschätzungen der Rahmenbedingungen

Es zeigt sich, dass die Befragten eine gute Unterstützung durch die Schulleitung und das Lehrerkollegium wahrnehmen. Weniger günstig schätzen sie die Zeitgefässe und die Weiterbildungsangebote ein.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kooperation unterschiedlich gestaltet wird und dass eine qualitativ bessere Umsetzung der Kooperation mit einer besseren Einschätzung der Rahmenbedingung und einer positiveren Einschätzung des Unterrichtes mit dem Fokus auf die Individualisierung und Klassenführung einhergeht. Ausserdem scheint Kommunikation im Voraus die Kooperation zu unterstützen, ebenso wie das Teilen oder gemeinsame Tragen der Verantwortung.

Aufgrund der Ergebnisse werden vier Empfehlungen abgegeben, die jeweils wenn möglich auf den drei Ebenen, kantonale Ebene, Schulhaus- und Tandem-Ebene, erläutert werden. Ziel ist dabei, dass sich die Kooperation und der Unterricht verbessern können. Laut Richardson & Placier, 2002 und Ostermeier, 2004 ist Kooperation ein Instrument der Unterrichtsentwicklung und der Professionalisierung der Lehrkräfte (in Fussangel, 2009, S. 264).

Empfehlung 1: Anzahl der Kooperationspartner verringern

Umsetzung auf kantonaler Ebene

Die Ergebnisse der Rahmenbedingungen zeigen, dass sowohl SHP wie auch RLP mit zu vielen Personen zusammenarbeiten. Eine Möglichkeit der Optimierung besteht darin, dass z.B. die SHP mehrere der zusätzlich nötigen Funktionen wie z.B. DaZ, IS, Logopädie übernimmt. Das könnte vom Kanton durch erleichterte Weiterbildungsmaßnahmen gefördert werden. Eine weitere Optimierung besteht darin, dass die Anstellungsbedingungen der SHP dahingehend verändert werden, dass sie mit diesen zusätzlichen Funktionen trotzdem vom gleichen Arbeitgeber angestellt wird und nicht von unterschiedlichen Arbeitgebern (je nach Funktion ist das heute die Sonderschule, der Kanton oder die Gemeinde). Erste Bestrebungen in diese Richtung sind im Kanton Zürich bereits vorhanden. Seit 2011 ist die Funktion der ISR (Integrative Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule) eingeführt. Für weitere Funktionszusammenlegungen (z.B. Deutsch für Fremdsprachige DfF/SHP) müssen die Voraussetzungen noch geschaffen werden. In Frage kommt auch die Unterstützung des Kantons in der Etablierung von Alternativmodellen (z.B. Integrationsklassen, altersdurchmischte Klassen, Grund- und Basisstufe, eine SHP für zwei Klassen), in denen es einfacher ist, Kinder mit besonderen Bedürfnissen zusammenzunehmen und dadurch mehr SHP-Ressourcen für eine Klasse zu bekommen.

Umsetzung auf Schulhausebene

Mehrere Kinder mit besonderem Förderbedarf werden in einer Klasse gebündelt. SHP und RLP übernehmen zu zweit eine solche Klasse. Ideal in einem solchen Setting ist es, wenn die SHP zusätzlich für weitere Förderangebote wie DaZ etc. ausgebildet ist.

Umsetzung auf Tandemebene

Bewusste Entscheidung eines Tandems, eine Klasse mit SuS mit Förderbedarf zu übernehmen.

Empfehlung 2: Verbindliche Besprechungszeiten festlegen und durchführen

Umsetzung auf kantonaler Ebene

Von kantonaler Seite her muss ein klarer Auftrag in Form von transparenten, verbindlich festgelegten Besprechungszeiten formuliert werden. Dies ist bei den RLP dringlicher als bei den SHP weil bei den SHP, in den gesetzlichen Vorgaben die Besprechungszeiten explizit erwähnt werden, während diese bei den RLP implizit im Arbeitsauftrag enthalten sind. Allenfalls müssen den Klassenlehrpersonen auf Grund ihrer Klassenlehrfunktionen Besprechungszeiten zugesprochen werden. Unterstützend ist zudem eine Reduktion der Pflichtstunden zu Gunsten von Besprechungszeiten. So kann ein weiterer freier Nachmittag geschaffen werden, welcher für Koordinationsaufgaben im Team genutzt werden muss. Eine andere Möglichkeit ist, von einer Jahresarbeitszeit auszugehen. Dies hat zur Folge, dass die Lehrpersonen mehr im Schulhaus anwesend sind und so Kooperation von der Anwesenheit her gesehen einfacher möglich ist.

Umsetzung auf Schulhausebene

Die SL kann im Bereich der Besprechungszeiten v.a. in zwei Bereichen aktiv sein. Ersten kann sie Strukturen schaffen, in denen Besprechungen möglich werden. Sie kann fixe Zeiten bestimmen, welche für Besprechungen freigehalten werden müssen und sie kann Anwesenheitspflicht verlangen. Bei Neuanstellungen ist eine Information über Besprechungsstrukturen wichtig. Neben den strukturellen Massnahmen ist auch ein klares Einfordern von Besprechungszeiten von Seiten der SL gefragt. Dies kann sie z.B. durch den Auftrag an Tandems, fixe Zeiten für Besprechungen zu reservieren und das Nachfragen, ob diese auch eingehalten werden, erreichen.

Umsetzung auf Tandemebene

Auf Tandemebene werden verbindliche Gesprächs- und Austauschzeiten abgemacht. Wenn vor der eigentlichen Zusammenarbeit über Kooperation gesprochen wird, z.B. darüber, welche Erwartungen man an die Person, ihre Vorstellungen vom Umgang mit Heterogenität und ihren Unterricht hat, wirkt das klärend und kooperationsfördernd. Wenn von einer Seite festgestellt wird, dass die andere Seite die gemeinsamen Zeiten umgehen will, ist eine Gang zur Schulleitung angezeigt. Das bedingt allerdings eine SL, die Kooperation fördert (vgl. auch Empfehlung 3).

Empfehlung 3: Schulleitungen stärken, Kooperation fordern

Umsetzung auf kantonaler Ebene

Im Rahmen der Schulleitungsausbildung müssen die Schulleiterinnen und Schulleiter über gelingende Kooperation und wie man in Kooperation den Unterricht gestaltet informiert und instruiert werden. Die Schulleitung muss sich dabei ihrer wichtigen und unterstützenden Funktion in Bezug auf die Kooperation bewusst sein. Auf kantonaler Ebene kann Kooperation durch das Etablieren von schulhausnahen schulinternen Weiterbildungsangeboten gestützt werden.

Umsetzung auf Schulhausebene

Die Schulkultur soll allgemein auf Kooperation ausgerichtet werden und in der Jahresplanung mitbedacht werden. So kann die Schulleitung z. B. mit der Gestaltung des Leitbildes/des Schulprogrammes auf allgemeiner Ebene die Ausrichtung der Schule auf Kooperation unterstützend beeinflussen. Aber auch mit schulinternen Weiterbildungen, die einerseits auf die Kooperation und andererseits auf Unterrichtsentwicklung ausgerichtet sind, kann Kooperation auf Schulhausebene angekurbelt werden. Neben der Konzept- und der Weiterbildungsebene können die Schulleiterinnen und Schulleiter auch gegenseitige Hospitationen und Kooperation initiieren und einfordern. Zudem sollte festgehalten sein, wie im Konfliktfall vorgegangen wird. Super- und Intervisionsgefässe stehen zur Verfügung. Neue Tandems sollen sorgfältig in die Kooperation eingeführt werden. Wichtig ist, dass die SL das Gespräch im Voraus ermöglichen, z. B. in dem ein Tandem Zeitressourcen für Besprechungen erhält.

Umsetzung auf Tandemebene

Die Tandems sollen vor allem in sensiblen Phasen der Zusammenarbeit (Einstieg, Konfliktfall) Unterstützung durch die SL und das Kollegium einfordern.

Empfehlung 4: Verantwortlichkeiten klären

Umsetzung auf kantonaler Ebene

Im Hinblick auf die bessere Kooperationsausgestaltung empfehlen wir, eine klarere Haltung von Seiten der Kantone im Hinblick auf gemeinsam verantworteten Unterricht. An dieser Stelle muss geklärt werden, welches das Ziel von Kooperation sein soll. Soll es um gelingende Kooperation und um guten Unterricht gehen, müssen die Bestrebungen in Richtung gemeinsam getragene Verantwortung gehen. Dies kann z. B. durch die Verringerung der Kooperationspartner angestrebt werden (vgl. Empfehlung 1).

Umsetzung auf Schulhausebene

Auch auf Schulhausebene soll die Schulleitung Position hinsichtlich gemeinsam getragener Verantwortung beziehen. Dies soll sich in den entsprechenden Konzepten abbilden. Unterstützend wirkt dabei die Empfehlung 1.

Umsetzung auf Tandemebene

Die Tandempartner sollten zu Beginn ihrer Zusammenarbeit die Verantwortlichkeiten klären. Dazu müssen einerseits die kantonalen und die schulinternen Vorgaben gemeinsam angeschaut und auf Grund dieser Vorgaben eine eigene Ausgestaltung vorgenommen werden. Im Hintergrund müsste aus Überlegungen zu heterogenen Gruppen und aus Überlegungen der Entlastung der Lehrpersonen (SHP und RLP) der Gedanke der gemeinsam getragenen Verantwortung stehen. Ein mögliches Hilfsmittel zur Thematisierung der Verantwortlichkeiten ist das Leporello des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich (2010).

7 Bibliografie

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., Weiber, R., (2011). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts*. Unveröffentlichter Schlussbericht. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2005). *Volksschulgesetz*.
http://www.zh.ch/internet/de/rechtliche_grundlagen/gesetze/erlass.html?Open&Ordnr=412.100 [5.5.2011]

Bildungsdirektion Kanton Zürich, (2007). *Integrative und individualisierende Lernförderung. Handreichung*. Internet:
http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [27.5.2011]

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2010). *Projekt Belastung Entlastung im Schulfeld. Schlussbericht Juli 2010*. Internet:
http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/bildungsplanung/projekte/be_entlastung_schulfeld.html [8.6.2011]

Bless, G. (2004). *Schulische Integration – kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme*. Luzern

Böckelmann, C & Hug, R. (Hrsg.). (2004). *Mosaik Begabungsförderung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum

Bogner A. & Menz, W. (2009). *Das theoriegeleitete Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion*. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz, (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage) (S.61-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GMBH.

Bönsch, M. (2004). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien* (2. Aufl.). München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.

Bortz, J. & Schuster C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Wahrig, G. (Hrsg.) (1984). *Brockhaus Wahrig Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden* (6). Wiesbaden und Stuttgart: F. A. Brockhaus und Deutsche Verlagsanstalt.

Brügelmann, H. (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: F. Heinzel, & A. Prengel, (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 31- 43). Opladen: Leske & Budrich.

Buholzer, A. (2003). *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodelle und Hilfsmittel*. Aarau: Sauerländer.

Diehl, J. & Staufenbiel, T. (2007). *Statistik mit SPSS für Windows: Version 15*. Eschborn bei Frankfurt am Main: Verlag Dietmar Klotz.

Direktion für Bildung und Kultur (2008). *Konzept Sonderpädagogik KOSO*. Internet: <http://www.zug.ch/behorden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/sonderpaedagogik/konzept-sonderpaedagogik-koso> [6.6.2011]

Égalité-Handicap, (2011). *Rechtsgrundlage zum Thema Schule. Diskriminierungsschutzrecht*. <http://www.egalite-handicap.ch/rechtsgrundlagen-schule.html> [5.5.2011]

Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 3: Soziales Handeln*. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.

Feuser, G. & Meyer, H. (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule: ein Zwischenbericht*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.

Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frommherz, B. & Halfhide T. (2003). *Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in 6 Klassen*. Internet: http://methodenpool.uni-koeln.de/teamteaching/teamteaching_zuerich.pdf [22.12.08]

Fussangel, K. (2009). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wuppertal.

Gräsel, C., Fussangel, K. Pröbstel, Ch. (2006). *Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?* Zeitschrift für Pädagogik, 52 (25), 205-219.

Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E., Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit: Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern, Stuttgart: Haupt Verlag.

Halfhide, T., Fromm, M., Zingg, C. (2001). *Teamteaching: Wege zum guten Unterricht*. Zürich: Kantonalen Lehrmittelverlag.

Heimlich, U. (2007). Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik. In U. Heimlich & F.B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 69 -80). Stuttgart. Kohlhammer.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Hochschule für Heilpädagogik (2010). Master-Studiengang Sonderpädagogik. Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik. Studienführer. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Hoffelner, R. (1995). *Teamteaching. Entwicklungen*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Hugener, I. (2001). *Individualisierung im Unterricht. Eine videobasierte Unterrichts-analyse von 75 Mathematiklektionen*. Unveröffentlichte Lizenziatsarbeit, Universität Zürich.

Joller-Graf, K. (2004). *Didaktik des integrativen Unterrichts*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Zürich.

Kanton Zug (1990) Schulgesetz. Internet: http://www.zug.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/wms/dokumente/rechtserlasse_ksz/?searchterm=schulgesetz [18.8.2011]

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag.

Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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). Seelze-Velber, Zug: Klett und Balmer Verlag.

Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K., Mettauer Szaday, B. (2011) *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern: Haupt.

Lietz, M., Anliker, B. & Thommen, B. (2008). Rahmenmodelle zur schulischen Integration durch unterrichtsbezogene Zusammenarbeit: Anspruch und Realität. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 6 – 13.

Lüders, M., Rauin, U. (2008). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: W. Helsper, J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 839-856). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 1,2-31.

Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S. & Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Schlussbericht*.
http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen1.html#title-content-internet-bildungsdirektion-de-unsere_direktion-veroeffentlichungen1-jcr-content-contentPar-publication_29 [9.5.2011]

Matthes, G. (2009). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens*. Stuttgart: Kohlhammer.

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

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

Pallant, J. (2007). *SPSS: Survival Manual*. New York: Open University Press.

Reicher, H. (2007) Die Planung eines Forschungsprojektes- Überlegungen zur Methodenauswahl. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S.85-104). Innsbruck: Studienverlag.

Reusser, K., Pauli, C. & Krammer, K. (2007). Theorieteil zur DVD: Adaptiver Unterricht mit Arbeitsplänen. In K. Reusser, C. Pauli & K. Krammer (Hrsg.), *Adaptiver Unterricht mit Arbeitsplänen*. Zürich: www.didac.uzh.ch/produkte

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

Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich (2010). *Leporellos Zusammenarbeit*.
https://www.stadtzuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/schulinterne_zusammenarbeit.secure.html

Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt.

Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-250). Göttingen: Hogrefe.

Strathman, A. (2007). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Einführung in die Sonderpädagogik* (S.235-257). Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH.

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

Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Projektbericht. Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit. Förderung von Kindern im gemeinsam verantworteten Unterricht von ambulant tätigen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen*. Internet: <http://www.phbern.ch/institute/heilpaedagogik/forschung-und-entwicklung/projekte/abgeschlossene-projekte/?0=> (27.10.08)

UNESCO (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7. – 10. Juni 1994. URL http://www.unesco.at/bildung/basiskokumente/salamanca_erklaerung.pdf [4.5.2011]

Volksschulamt Kanton Zürich (2010). *Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen*. Internet: http://www.zh.ch/internet/de/rechtliche_grundlagen/gesetze/erlass.html?Open&Ordnr=412.103 [5.5.2011]

Wachtel, P. & Wittrock, M. (1990). *Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern*. Zeitschrift für Heilpädagogik, 8, 263-271.

Wember, F.B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik*, 3, S. 161-181.

Wocken, H. & Antor, G. (1988). *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen*. Hamburg: Curio Verlag.

Bildnachweis

<http://www.praxis-seewald.de/therapieformen/> (Titelbild)

Anhang

Anhang 1

Detaillierte Übersicht zur Stichprobe und Repräsentativitätsdiskussion

Merkmal		N	Prozent
Gemeindetyp	Dörflich/ländlich	75	44.1
	Kleinstädtisch	21	12.4
	Vorort einer Stadt	30	17.6
	Grossstädtisch	43	25.3
	Missing	1	0.6
Geschlecht	Frauen	131	77.1
	Männer	39	22.9
Funktion	SHP	90	52.9
	RLP	80	47.1
Schulstufe	Kindergarten	18	10.6
	Basisstufe/Grundstufe	2	1.2
	Mehrklasse Unterstufe	6	3.5
	1. Klasse	9	5.3
	2. Klasse	7	4.1
	3. Klasse	30	17.6
	4. Klasse	6	3.5
	5. Klasse	28	16.5
	6. Klasse	16	9.4
	Mehrklasse Mittelstufe	16	9.4
	Oberstufe	26	15.3
Pensum	Verschiedenes	6	3.5
	bis 30 %	4	2.4
	31 - 50 %	11	6.5
	51 - 70 %	37	21.8
Alter in Jahren	71 - 100 %	118	69.4
	20 - 29	25	14.7
	30 - 39	41	24.1
	40 - 49	41	24.1
	50 - 59	59	34.7
	> = 60	4	2.4

Anhang 2

Faktorenanalyse: Dimensionen der Kooperation

	Geg. Anerkennung / Vertrauen	Von. Lernen durch Beobachtung / Reflexion / Feedback	Flexibilität im Unterricht	Meth.-did. Positionierung	Kommunalität
- Mein Gegenüber bringt mir Wertschätzung entgegen.	.839	.248	.175	.094	.726
- Wir können gut miteinander reden.	.769	.204	.127	.319	.751
- Ich fühle mich von meinem Gegenüber unterstützt.	.768	.329	.123	.116	
- Wir haben ein gemeins. Verständnis von Unterricht.	.702	.101	.142	.447	.722
- Wir haben die gleichen Vorstellungen von Unterricht.	.694	.017	.187	.261	.585
- Unsere Zusammenarbeit ist konkurrenzarm.	.683	.030	.205	-.058	.512
- Dadurch, dass wir zu zweit sind, können wir kompetenter mit Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten umgehen.	.680	.0391	-.015	.044	.617
- Die Regeln meines/r Unterrichtspartners/In ergänzen sich mit meinen Regeln optimal.	.653	.064	.281	.233	.563
- Ich vertraue, dass mein/e UnterrichtspartnerIn bei Disziplinproblemen rechtzeitig reagiert.	.649	.291	.204	.109	.559
- Wir reden über auftauchende Probleme.	.628	.142	.262	.248	.545
- Wir verstehen uns privat gut.	.617	.082	.082	.080	.401
- Dadurch, dass wir zu zweit sind, können wir kompetenter mit SuS mit Verhaltensschwierigkeiten umgehen.	.599	.441	.026	.093	.562
- Wir arbeiten innerhalb der Abmachungen selbständig.	.435	.258	.0374	-.290	.480
- Durch den gemeinsamen Austausch werden die eigenen Kinderwahrnehmungen hinterfragt und ergänzt.	.231	.865	.124	.066	.821
- Durch den gemeinsamen Austausch werden Überzeugungen bezüglich Unterricht hinterfragt und weiterentwickelt.	.204	.780	.192	.201	.728
- Durch das Beobachten der anderen Lehrpersonen kann ich meine eigenen Klassenführungskompetenzen verfeinern.	.154	.737	.210	.120	.625
- Durch das Zusammenarbeiten kann ich meine eigenen Differenzierungsmöglichkeiten verfeinern.	.186	.695	.186	.342	.669
- Ich übernehme in der Durchführung wechselnde Rollen.	.102	.180	.680	.284	.586
- Wir passen bei unvorhergesehenen Situationen den Unterricht an.	.348	.314	.634	.131	.639
- Ich kann gut Verantwortung abgeben.	.165	.051	.627	.185	.458
- Wir kommunizieren den Schülerinnen und Schülern, bei wem welche Regeln gelten.	.063	.084	.583	-.202	.391
- Wir unterbrechen und ergänzen die Ausführungen des Anderen spontan.	.268	.207	.451	.291	.402
- Wir besprechen in der Vorbereitung und/oder Nachbereitung, welche grundlegenden Anforderungen für die ganze Klasse gelten und welche erweiterten Anforderungen wir stellen.	.171	.306	.125	.733	.675
- Unterschiedliche Vorstellungen (von Klassenregeln, methodischem Vorgehen, Zielerreichung) werden in der Vor- oder Nachbereitung thematisiert.	.196	.183	.133	.708	.590
- Wir haben gemein. Zielsetzungen für die Klasse.	.512	.142	.023	.555	.590
Erklärte Varianz	26.7	13.9	9.8	9.6	60.0
Cronbach Alpha	.897	.866	.672	.750	

Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (n=170). Kaiser-Meyer-Olkin-Mass für die Angemessenheit der Stichprobe: .905. Die Items sind nach Faktoren gruppiert und nach absteigender Faktorladung geordnet. Zur besseren Lesbarkeit wurden Faktorladungen über .400 fett markiert.

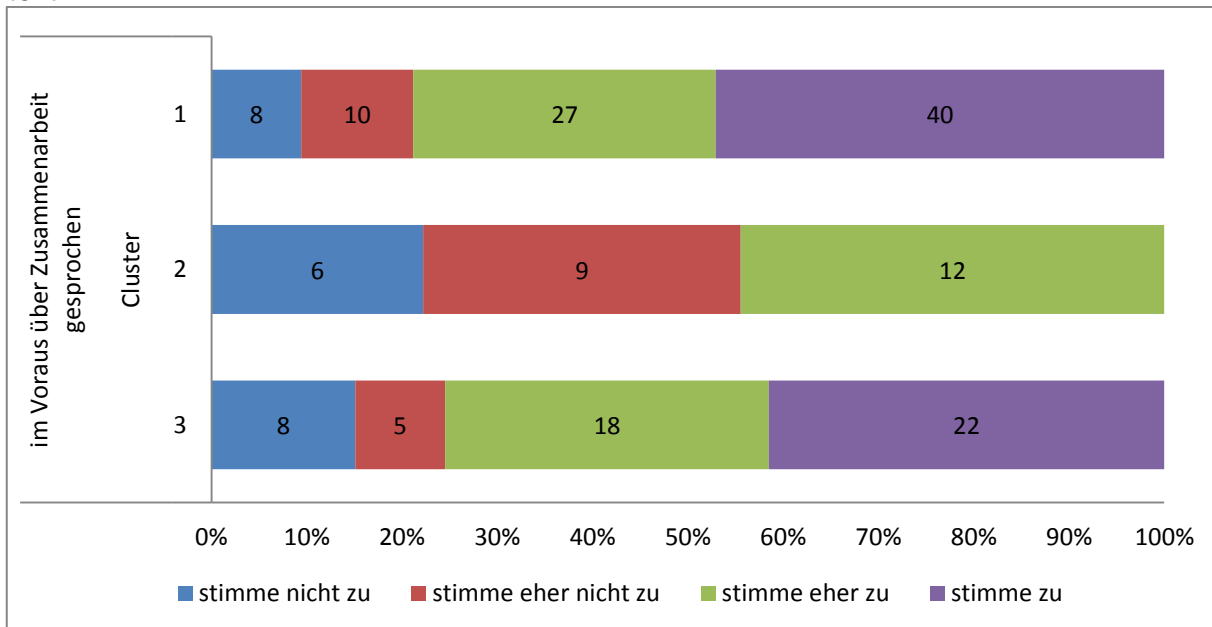
Anhang 3

Kreuztabelle: Verteilung Kooperationstypen zu Funktion, Schulstufe und Alter

		Kooperationstypen			Total
		1	2	3	
Funktion	SHP	49	14	27	90
	RLP	38	13	29	80
	Total	87	27	56	170
Schulstufe	Kindergarten	11	4	3	18
	Basisstufe/Grundstufe	1	1	0	2
	Mehrklasse Unterstufe	6	0	0	6
	1. Klasse	1	1	7	9
	2. Klasse	4	1	2	7
	3. Klasse	14	8	9	31
	4. Klasse	3	0	3	6
	5. Klasse	15	2	11	28
	6. Klasse	9	1	6	16
	Mehrklasse Mittelstufe	8	0	8	16
	Oberstufe	13	7	6	26
Total	85	25	55	165	
Alter	20-29	11	7	7	25
	30-39	19	8	14	41
	40-49	23	6	12	41
	50-59	32	6	21	59
	über 60	2	0	2	4
	Total	87	27	56	170

Anhang 4

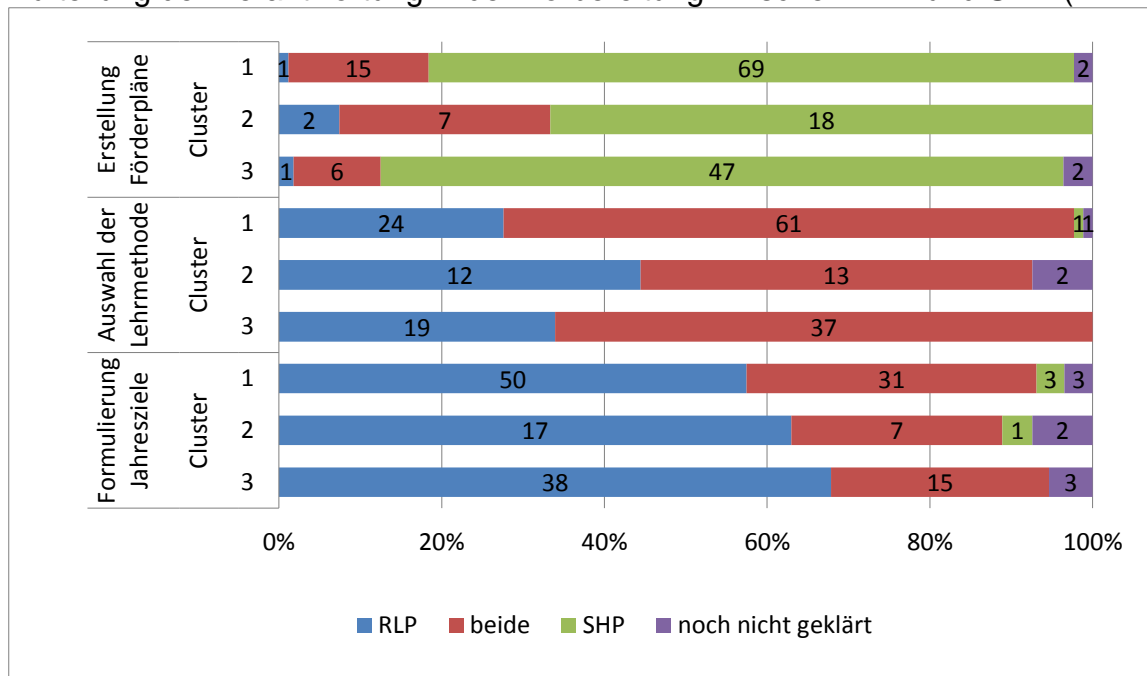
Zustimmung zu „Im Voraus über Zusammenarbeit gesprochen“ nach Cluster aufgeteilt



Anhang 5

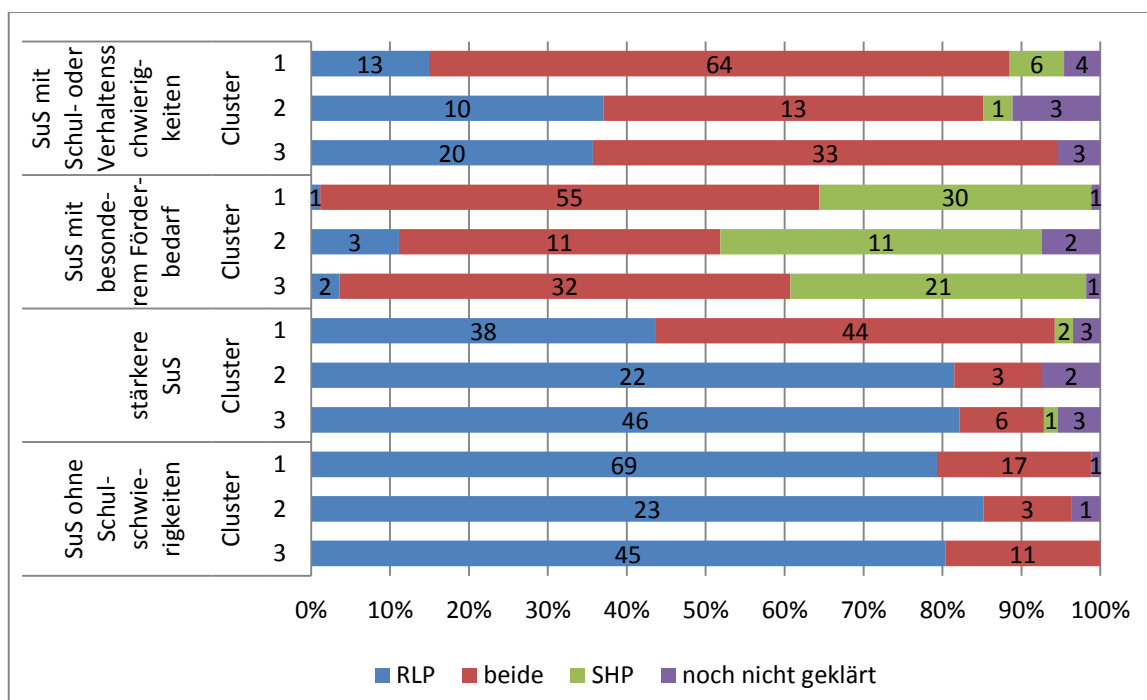
Anhang 5-1

Aufteilung der Verantwortung in der Vorbereitung zwischen RLP und SHP (N=170)



Anhang 5-2

Aufteilung der Verantwortung in der Vorbereitung zwischen RLP und SHP in Bezug auf Schüler- und Schülerinnengruppen (N= 170)



Anhang 6

Ergebnisse der Faktorenanalyse zu den Rahmenbedingungen

	Mitsprache bei Tandembildung	Gut funktionierende Supportsysteme	Pos. ressourcenorientierte Bedingungen	Kommunalität
- Wir wurden von der Schulleitung zugeteilt.	-.797	-.038	.010	.637
- Wir haben uns zuvor gekannt.	.683	.115	-.003	.480
- Wir haben vorher im gleichen Schulhaus gearbeitet.	.675	.105	.181	.499
- Wir hatten ein Mitspracherecht bei der Zuteilung.	.563	.038	.040	.320
- Wir konnten die Partnerin, den Partner selber wählen.	.476	.114	-.132	.257
- Supportsystem bei auftretenden Schwierigkeiten	.150	.741	-.122	.587
- Begleitende Weiterbildungsangebote	.030	.701	.051	.495
- Unterstützung durch die Schulleitung	.275	.596	.188	.466
- Unterstützung durch das Kollegium	.131	.513	.139	.300
- Materialausstattung	-.258	.483	.422	.478
- Klassen-/Gruppengrösse	.126	.199	.681	.520
- Zeitgefässe	.079	.164	.606	.400
- Räumliche Ausstattung	-.173	.358	.598	.515
- Anzahl Klassen (SHP) – Anzahl Kooperationspartner (RLP)	.260	-.119	.511	.343
- Bestehen Richtlinien für die Zusammenarbeit zwischen RLP und SHP?	-.019	.005	.479	.229
- Zusätzlicher Zeiteinsatz	.060	.009	-.310	.100
Erklärte Varianz	15.05	13.38	12.98	41.41

Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (n=170). Kaiser-Meyer-Olkin-Mass für die Angemessenheit der Stichprobe: .706. Die Items sind nach Faktoren gruppiert und nach absteigender Faktorladung geordnet.

Anhang 7

Anhang 7-1

Faktorenanalyse: zur Differenzierung im gemeinsamen Unterricht (N=170)

	Aufgaben und Zieldifferenzie- rung	Lehrper- sonen- zuwen- dung	Lernbe- gleitung - Diagnostik
Im gemeinsamen Unterricht (gelingt es uns)...			
- von stärkeren SuS deutlich mehr zu verlangen.	.789	.122	.233
- einzelnen SuS anspruchsvollere und einfachere (niveaudifferenzierte) Aufgaben zur Verfügung zu stellen.	.775	.244	.216
- Schüler/Schülerinnen oder Schülergruppen unterschiedlich schwere Fragen zu stellen, je nachdem, wie gut ein Schüler ist	.735	.223	.189
- individuelle Ziele für einzelne SuS zu setzen.	.651	.331	.147
- die Lerneinheiten den Kompetenzen der SuS anzupassen.	.641	.252	.346
- den Voraussetzungen der SuS entsprechendes Anschauungsmaterial zur Verfügung zu stellen	.542	.013	.441
- können schnellere SuS zum nächsten übergehen.	.455	.441	.269
- haben wir Zeit, mit schwächeren SuS zu arbeiten.	.177	.848	.249
- haben wir Zeit, einzelne SuS zu unterstützen.	.004	.838	.201
- haben wir Zeit, mit begabteren SuS zu arbeiten.	.393	.665	.103
- können langsamere SuS noch üben und wiederholen.	.419	.617	.266
- haben wir Zeit, die SuS bei der Wahl der Aufgaben zu unterstützen.	.412	.613	.253
- wissen wir sofort, bei welcher Aufgabe unsere SuS Schwierigkeiten haben.	.215	.187	.824
- wissen wir sofort, was jemand nicht verstanden hat.	.264	.300	.776
- wissen wir genau, was jeder Schüler, jede Schülerin leistet.	.304	.337	.681
- basiert unsere individuelle Lernunterstützung auf dem Vorwissen der einzelnen Schüler und Schülerinnen.	.445	.335	.457
Erklärte Varianz	48.95	8.80	6.29

Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (n=170). Kaiser-Meyer-Olkin-Mass für die Angemessenheit der Stichprobe: .920. Die Items sind nach Faktoren gruppiert und nach absteigender Faktorladung geordnet.

Anhang 7-2

Faktorenanalyse: zu Klassenführung im gemeinsamen Unterricht (N=170)

	Unter- richtsstörung	Störungs- prävention	Regel- klarheit	Ineffiziente Intervention
Im gemeinsamen Unterricht...				
- wird oft geschwatzt	.808	-.260	.114	.112
- muss ich die SuS oft mahnen, damit sie ruhig werden	.804	-.289	.085	.141
- fehlt meistens bei irgendjemandem etwas, wenn wir anfangen wollen.	.784	.154	-.154	-.083
- dauert es meistens sehr lange, bis alle zur Arbeit bereit sind.	.755	.135	-.300	.183
- wird der Unterricht oft sehr gestört	.755	-.146	.004	.254
- wird im Unterricht viel Zeit vertrödel.	.723	-.033	-.074	.312
- wird oft Blödsinn gemacht	.709	-.305	.017	.313
- gelingt es uns, dass alle aufpassen.	-.137	.776	.184	-.006
- merken wir sofort, wenn SuS beginnen, etwas anderes zu treiben.	-.154	.769	.311	.005
- greifen wir ein, bevor Unruhe und Störungen überhaupt entstehen.	-.001	.740	.203	-.230
- wissen wir immer, was in der Klasse vor sich geht.	-.131	.570	.531	.011
- ist es allen klar, was passiert, wenn sie die Regeln verletzen	-.063	.196	.835	.042
- sind die Regeln, die die SuS einhalten müssen, allen bekannt	.024	.170	.804	-.153
- ist allen klar, was sie machen dürfen und was nicht	-.050	.367	.771	-.065
- müssen wir den Unterricht lang unterbrechen, wenn jemand Unsinn macht.	.259	-.111	-.009	.849
- reagieren wir meistens zu spät, wenn SuS Unsinn machen und müssen dann massiv werden.	.377	-.039	-.151	.752
Erklärte Varianz	35.88	19.62	7.71	6.73

Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (n=170). Kaiser-Meyer-Olkin-Mass für die Angemessenheit der Stichprobe: .834. Die Items sind nach Faktoren gruppiert und nach absteigender Faktorladung geordnet.

Anhang 8

Skalenübersicht zu Differenzierung und Klassenführung im TT und allein

Skala oder einzelnes Item	Einbezogene Items	Anz. Items	Cr. α im TT	Cr. α allein
Differenzierung				
Im Unterricht (allein/zu zweit) (gelingt es mir/uns)...				
Ziel- und Aufgabendifferenzierung	<ul style="list-style-type: none"> - von stärkeren SuS deutlich mehr zu verlangen. - einzelnen SuS anspruchsvollere und einfachere (niveaudifferenzierte) Aufgaben zur Verfügung zu stellen. - SuS oder SuS-gruppen unterschiedlich schwere Fragen zu stellen, je nachdem, wie gut ein Schüler ist - individuelle Ziele für einzelne SuS zu setzen. - die Lerneinheiten den Kompetenzen der SuS anzupassen. - können schnellere SuS zum nächsten übergehen. 	6	.868	.812
Lehrpersonenzuwendung	<ul style="list-style-type: none"> - haben wir Zeit, mit schwächeren SuS zu arbeiten. - haben wir Zeit, einzelne SuS zu unterstützen. - haben wir Zeit, mit begabteren SuS zu arbeiten. - haben wir Zeit, die SuS bei der Wahl der Aufgaben zu unterstützen. 	4	.833	.854
Lernbegleitung – Diagnostik	<ul style="list-style-type: none"> - wissen wir sofort, bei welcher Aufgabe unsere Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben. - wissen wir sofort, was jemand nicht verstanden hat. - wissen wir genau, was jeder Schüler, jede Schülerin leistet. - basiert unsere individuelle Lernunterstützung auf dem Vorwissen der einzelnen SuS. 	4	.834	.800
Anschauungsform	<ul style="list-style-type: none"> - den Voraussetzungen der SuS entsprechendes Anschauungsmaterial zur Verfügung zu stellen 	1		
Zeitdifferenzierung	<ul style="list-style-type: none"> - langsamere SuS noch üben und wiederholen. 	1		
Klassenführung				
Im Unterricht (allein/zu zweit) (gelingt es mir/uns)...				
Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung	<ul style="list-style-type: none"> - wird oft geschwätzt - muss ich die SuS oft mahnen, damit sie ruhig werden - fehlt meistens bei irgendjemandem etwas, wenn wir anfangen wollen. - dauert es meistens sehr lange, bis alle zur Arbeit bereit sind. - wird der Unterricht oft sehr gestört. - wird im Unterricht viel Zeit vertrödel. - 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 den Unterricht lang unterbrechen, wenn jemand Unsinn macht. - reagieren wir meistens zu spät, wenn SuS Unsinn machen, und müssen dann massiv werden. 	2	.732	.716
Störungsprävention	<ul style="list-style-type: none"> - gelingt es uns, dass alle aufpassen. - merken wir sofort, wenn SuS beginnen, etwas anderes zu treiben. - greifen wir ein, bevor Unruhe und Störungen überhaupt entstehen. - wissen wir immer, was in der Klasse vor sich geht. 	4	.819	.741

Die Reliabilität der Skalen ist hervorragend bis gut, (Cronbach Alpha = .626).

Anhang 9

Anhang 9-1

Faktorenanalyse: zur Differenzierung im Unterricht allein (n=80)

	Zeitdiffe- renzierung	Lernbegleitung - Diagnostik	Aufgaben- und Zieldif- ferenzierung
Im Unterricht allein (gelingt es mir)...			
- habe ich Zeit, einzelne SuS zu unterstützen.	.820	.206	.041
- habe ich Zeit, mit schwächeren SuS zu arbeiten.	.762	.195	.230
- habe ich Zeit, mit begabteren SuS zu arbeiten.	.760	.167	.280
- können langsamere SuS noch üben und wiederholen.	.707	.345	.031
- habe ich Zeit, die SuS bei der Wahl der Aufgaben zu unterstützen.	.670	.014	.273
- können schnellere SuS zum nächsten übergehen.	.597	.096	.184
- individuelle Ziele für einzelne Schüler und Schülerinnen zu setzen.	.579	.459	.200
- merke ich sofort, wenn jemand etwas nicht richtig verstanden hat.	.143	.820	.063
- weiss ich sofort, bei welcher Aufgabe meine SuS Schwierigkeiten haben.	.133	.810	.325
- weiss ich genau, was jede SuS leistet.	.214	.585	.391
- basiert meine individuelle Lernunterstützung auf dem Vorwissen der einzelnen SuS.	.472	.571	-.001
- den Voraussetzungen der SuS entsprechendes Anschauungsmaterial zur Verfügung zu stellen	.151	.556	.213
- von stärkeren SuS deutlich mehr zu verlangen.	.020	.351	.798
- die Lerneinheiten dem Niveau der SuS anzupassen.	.331	-.025	.703
- einzelnen SuS anspruchsvollere und einfachere (niveaudifferenzierte) Aufgaben zur Verfügung zu stellen.	.408	.294	.648
- SuS oder SuS-Gruppen unterschiedlich schwere Fragen zu stellen, je nachdem, wie gut ein Schüler ist.	.197	.424	.640
Erklärte Varianz	42.82	10.96	7.55

Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (n=170). Kaiser-Meyer-Olkin-Mass für die Angemessenheit der Stichprobe: .862. Die Items sind nach Faktoren gruppiert und nach absteigender Faktorladung geordnet.

Anhang 9-2

Faktorenanalyse: zu der Klassenführung im Unterricht allein (n=80)

	Unter- richts- störung	Stö- rungs- präven- tion	Regel- klarheit	Ineffiziente Intervention
Im Unterricht allein....				
- fehlt meistens bei irgendjemandem etwas, wenn wir anfangen wollen.	.819	-.104	-.132	-.063
- wird oft geschwätzt	.812	-.200	.075	.200
- muss ich die SuS oft mahnen, damit sie ruhig werden	.788	-.336	-.002	.082
- wird im Unterricht viel Zeit vertrödelt.	.772	-.177	-.048	.226
- wird oft Blödsinn gemacht	.753	-.122	-.080	.156
- wird der Unterricht oft sehr gestört	.721	-.332	-.156	.235
- dauert es zu Beginn der Stunde sehr lange, bis die SuS ruhig werden und zu arbeiten beginnen.	.706	-.196	-.161	.182
- dauert es meistens sehr lange, bis alle zur Arbeit bereit sind.	.685	-.090	-.204	.350
- merke ich sofort, wenn Schüler beginnen, etwas anderes zu tun.	-.231	.839	-.012	-.232
- weiss ich immer was in der Klasse vor sich geht.	-.198	.656	.229	-.060
- gelingt es mir, dass alle aufpassen.	-.419	.649	-.010	-.027
- greife ich ein, bevor Unruhe und Störungen überhaupt entstehen.	-.092	.626	.149	-.106
- ist allen klar, was sie machen dürfen und was nicht	-.094	.055	.883	-.015
- sind die Regeln, die die SuS einhalten müssen allen bekannt	-.153	.083	.854	.006
- ist es allen klar, was passiert, wenn sie die Regeln verletzen	-.039	.181	.837	-.097
- reagiere ich meistens zu spät wenn SuS Unsinn machen und muss dann massiv werden.	.275	-.082	-.073	.851
- muss ich den Unterricht lang unterbrechen, wenn jemand Unsinn macht.	.275	-.310	-.002	.747
Erklärte Varianz	41.16	12.88	8.18	6.20

Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (n=170). Kaiser-Meyer-Olkin-Mass für die Angemessenheit der Stichprobe: .845. Die Items sind nach Faktoren gruppiert und nach absteigender Faktorladung geordnet.

Anhang 10

Übersicht über Signifikanz der Varianzanalyse mit Messwiederholung (zu den gepaarten Vergleichen)($n=80$)

Skala	Multivariate Test ¹		Zwischensubjekt- effekte	Bonferroni Games Howell
	Zu zweit - allein	Kooperationstypen		
Differenzierung				
Ziel- und Aufgabendifferenzierung	Wilks Lambda = 1.00, $F(1, 77) = 0.005$, $p = 0.944$, partielles Eta-Quadrat = .000	Wilks Lambda = .887, $F(2, 77) = 4.881$, $p = 0.01$, partielles Eta-Quadrat = .113	$F(2, 77) = 6.755$, $p = 0.002$, partielles Eta-Quadrat = .0149	Bonferroni Zwischen Cluster 1 und 2: $p = 0.02$
Lehrpersonen-zuwendung	Wilks Lambda = .652, $F(1, 77) = 41.144$, $p = 0.000$, partielles Eta-Quadrat = .348	Wilks Lambda = .906, $F(2, 77) = 4.006$, $p = 0.022$, partielles Eta-Quadrat = .094	$F(2, 77) = 4.459$, $p = 0.015$, partielles Eta-Quadrat = .010	Games Howell Cluster 1 zu 3 $p = 0.12$
Lernbegleitung - Diagnostik	Wilks Lambda = .977, $F(1, 77) = 1.826$, $p = 0.181$, partielles Eta-Quadrat = .023	Wilks Lambda = .915, $F(2, 77) = 3.594$, $p = 0.032$, partielles Eta-Quadrat = .085	$F(2, 77) = 2.22$, $p = 0.115$, partielles Eta-Quadrat = .055	n.s.
Anschauungsform	Wilks Lambda = .998, $F(1, 77) = 0.166$, $p = 0.685$, partielles Eta-Quadrat = .002	Wilks Lambda = .951, $F(2, 77) = 1.963$, $p = 0.147$, partielles Eta-Quadrat = .049	$F(2, 77) = 0.942$, $p = 0.394$, partielles Eta-Quadrat = .0104	-
Zeitdifferenzierung	Wilks Lambda = .911, $F(1, 77) = 7.567$, $p = 0.007$, partielles Eta-Quadrat = .089	Wilks Lambda = .979, $F(2, 77) = 0.819$, $p = 0.445$, partielles Eta-Quadrat = .021	$F(2, 77) = 1.507$, $p = 0.228$, partielles Eta-Quadrat = .0038	n.s.
Klassenführung				
Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung	Wilks Lambda = .997, $F(1, 77) = 0.195$, $p = 0.660$, partielles Eta-Quadrat = .003	Wilks Lambda = .938, $F(2, 77) = 2.566$, $p = 0.083$, partielles Eta-Quadrat = .062	$F(2, 77) = 0.421$, $p = 0.658$, partielles Eta-Quadrat = .011	n.s.
Regelklarheit	Wilks Lambda = .896, $F(1, 77) = 8.9$, $p = 0.004$, partielles Eta-Quadrat = .104	Wilks Lambda = .893, $F(2, 77) = 4.617$, $p = 0.013$, partielles Eta-Quadrat = .107	$F(2, 77) = 0.922$, $p = 0.402$, partielles Eta-Quadrat = .023	n.s.
Ineffiziente Intervention	Wilks Lambda = .884, $F(1, 77) = 10.096$, $p = .002$, partielles Eta-Quadrat = .116	Wilks-Lambda = .989, $F(2, 77) = 0.425$, $p = 0.655$, partielles Eta-Quadrat = .011	$F(1, 77) = 0.160$, $p = 0.852$, partielles Eta-Quadrat = .004	n.s.
Störungsprävention	Wilks Lambda = .883, $F(1, 77) = 10.243$, $p = 0.002$, partielles Eta-Quadrat = .117	Wilks Lambda = .933, $F(2, 77) = 2.752$, $p = 0.07$, partielles Eta-Quadrat = .067	$F(2, 77) = 0.179$, $p = 0.836$, partielles Eta-Quadrat = .005	n.s.

¹:Legende:grün = signifikanter Unterschied.

Anhang 11

Mittelwertvergleich zu den Skalen Differenzierung und Klassenführung im gemeinsam gestalteten Unterricht zu allein ($n=80$)

Skala	Kooperati- onstyp	Im gemeinsamen Unter- richten		alleine	
		Mittel- wert	Standard- abweichung	Mittel- wert	Standard- abweichung
Differenzierung					
Zieldifferenzierung	1	3.32	.45	2.98	.44
	2	2.59	.74	2.85	.75
	3	2.90	.63	3.01	.35
Lehrpersonenzuwend- ung	1	3.38	.52	2.39	.63
	2	2.90	.72	2.58	.73
	3	3.12	.66	2.24	.45
Lernbegleitung und Di- agnostik	1	3.13	.54	2.68	.50
	2	2.55	.77	2.65	.78
	3	2.80	.73	2.76	.44
Anschauungsform	1	3.24	.67	2.89	.69
	2	2.69	1.03	2.92	.76
	3	3.06	.77	2.97	.76
Zeitdifferenzierung	1	3.37	.59	2.95	.69
	2	3.31	.85	2.92	.76
	3	3.00	.84	2.86	.64
Klassenführung					
Unterrichtsstörung und Zeitverschwendung	1	1.76	.52	1.99	.30
	2	2.11	.57	1.90	.58
	3	1.92	.67	1.99	.57
Regelklarheit	1	3.26	.42	2.87	.49
	2	2.92	.34	2.85	.36
	3	3.00	.70	2.94	.44
Ineffiziente Intervention	1	3.54	.60	3.69	.48
	2	3.41	.39	3.72	.43
	3	3.57	.79	3.74	.42
Störungsprävention	1	1.33	.51	1.90	.55
	2	1.69	.66	1.73	.83
	3	1.50	.63	1.79	.69

Anmerkung: Zustimmung 1 (trifft überhaupt nicht zu), 2 (trifft eher nicht zu) 3 (trifft eher zu), 4 (trifft voll und ganz zu)