

Inhalt

Genderklauseel	9
Übersicht: Aufbau des Buches	10
Einstieg: Warum inklusiv unterrichten?	12
Teil A: Einleitung und Beginn mit einer neuen I-Klasse	13
1. Einleitung	14
1.1 Die Geschichte hinter unserem Titel	14
1.2 Für wen ist dieses Buch?	14
1.3 Worum geht es? Was erwartet den Leser?	15
1.4 Schwerpunkte	16
1.5 Warum die Fokussierung auf den Förderschwerpunkt GE?	17
1.6 Unsere Ziele	17
1.7 Beipackzettel	18
1.8 Nutzung von digitalen Möglichkeiten	18
2. Der Beginn	19
2.1 Der Beginn der Teamarbeit	22
2.2 Bericht der Regelschullehrkraft: Start einer neuen, inklusiven Klasse	22
2.3 Bericht der Förderschullehrkraft: Start einer neuen, inklusiven Klasse	24
2.4 Eine intensiv heterogene Inklusionsklasse übernehmen	27
3. Theoretischer Background	28
3.1 Facetten der Heterogenität im Klassenraum	28
3.2 Menschenrechte und Inklusion: Grundlagen für ein gerechtes Zusammenleben	29
3.2.1 Kurzer geschichtlicher Hintergrund	29
3.2.2 Die Menschenrechte	31
3.2.3 Die Behindertenrechtskonvention	31
3.2.4 Inklusion	32
3.2.5 Unsere Perspektive und Blickwinkel auf inklusiven Unterricht	35
3.3 Das Spektrum der Begabungen: Von der Hochbegabung bis zum Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“	36

3.3.1	Intelligenz	36
3.3.2	Hochbegabung	37
3.3.3	Förderschwerpunkte in der Schule	39
3.3.4	Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GE)	45
3.4	Überleitung: Unterschiedliche Herangehensweisen an inklusiven Unterricht – Praxisbeispiele mit Ela	50
3.4.1	Szene aus dem Unterricht: Ela 1	51
3.4.2	Szene aus dem Unterricht: Ela 2	54
3.4.3	Szene aus dem Unterricht: Ela 3	56

Teil B: Hauptteil – Unterstützungsaspekte und Gelingensbedingungen für die Leitung einer I-Klasse

61

1.	Lehrkräfte als Schlüssel zum Erfolg	61
1.1	Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte	61
1.2	Reflexion einer Unterrichtsstunde	62
1.3	Teamarbeit im Unterricht	66
1.4	Formen des Co-Teachings und Informationen zu möglichen Sitzordnungen	68
1.5	Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderschullehrkraft: Wie könnte Team- arbeit zwischen Lehrkräften konkret aussehen?	71
1.5.1	Beispiel einer Unterrichtssituation in einer I-Klasse	71
1.5.2	Was sind wichtige Gelingensbedingungen/Grundbedingungen für eine konstruktive Teamarbeit im Unterricht?	73
1.5.3	Beginn einer Teamarbeit im Hinblick auf gemeinsames Unterrichten	75
1.5.4	Stolpersteine/Konflikte in der Zusammenarbeit	77
1.5.5	Bericht einer Regelschulkollegin	81
1.5.6	Goldsterne für Lehrkräfte	83
1.5.7	Unterschiedliche Sichtweisen auf einen Schüler: Praxisbeispiel „Falco“	83
1.6	Teamarbeit mit weiteren „Kräften“	89
1.6.1	Teamarbeit mit Schulbegleitern	89
1.6.2	Fachlehrer und andere	91
1.6.3	Besonderheiten im Bereich der Sonderpädagogik	93
1.7	Zur Rolle der Schulleitungen	95
2.	Schüler im Fokus	96
2.1	Beachtenswerte Aspekte im Blick auf Schüler mit dem Förderschwerpunkt GE	96

2.1.1	Kognitive Fähigkeiten/Denken	99
2.1.2	Probleme hinsichtlich der Wahrnehmungsleistungen	101
2.1.3	Kommunikationsfähigkeit und Sprache	103
2.1.4	Lern- und Arbeitsverhalten	104
2.1.5	Schulische Lernbereiche	105
2.1.6	Sozial-emotionaler Bereich	106
2.1.7	Personale und soziale Identität	107
2.1.8	Kompetenzen der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang	117
2.1.9	Exkurs: Umgang mit Widersprüchen	118
2.2	Atmosphäre und Beziehungsarbeit	118
2.2.1	Von der Schülergruppe zur Klassengemeinschaft: Ein Entwicklungsprozess	118
2.2.2	Die drei Säulen	121
2.2.3	Der Klassenrat	128
2.2.4	Beachtung der Selbstkonzepte	133
2.2.5	Ernst nehmen: Was bedeutet das?	134
2.2.6	Zusammenarbeit und Umgang mit den Eltern	137
3.	Managen des Unterrichts in einer I-Klasse	141
3.1	Die „Kunst“ der Differenzierung	141
3.1.1	Unterschiedliche Perspektiven von unterschiedlichen Lehrkräften	141
3.1.2	Einleitung: Differenzierung als Schlüssel zur Inklusion	142
3.1.3	Differenzierung weit gefasst	143
3.1.4	Einige wesentliche Begriffe im Bezugsrahmen Inklusion	144
3.1.5	Voraussetzungen für Differenzierung	146
3.1.6	Gründe für Differenzierung	146
3.1.7	Differenzierung im Kontext einer sehr heterogenen Lerngruppe	147
3.1.8	Differenzierung für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen	148
3.1.9	Differenziertes Unterrichtsmaterial in Schulbüchern	149
3.1.10	Konkrete Differenzierung im Unterricht	150
3.1.11	Mehr Background zum Thema „Differenzierung“	173
3.2	Unterrichtsplanung neu gedacht	186
3.2.1	Der Start in ein neues Thema / Die Essenz des Unterrichtsthemas finden	187
3.3	Strukturen, die allen dienen	194
3.3.1	Rituale	194
3.3.2	Sitzordnung	196
3.3.3	Flüsterpause	197

3.3.4	Organisatorische Tipps	198
3.3.5	Vorschläge für den Neustart einer inklusiven Klasse	201
3.3.6	Projekte, in denen die Unterschiede unter den Schülern wenig zum Tragen kommen	207
3.3.7	Nachhaltige Nutzung von vielfältigen Materialien in inklusiven Klassen	208
4.	Lehrkräfte stärken/Erhaltung der Lehrkraft: Reducing Workload	219

Teil C: Rückblick und Learnings 225

1.	Der Rückblick aus einiger Entfernung	225
1.1	Plädoyer für Doppelbesetzungen/Arbeit im Team	225
1.2	Plädoyer für eine „Basis-Pädagogik“	227
1.3	Plädoyer für Bündelung von Förderschülern in Klassen	228
1.4	Schlussbetrachtung	228
1.5	Warum haben wir dieses Buch geschrieben	230

Teil D: Ergänzungen und Anhänge 233

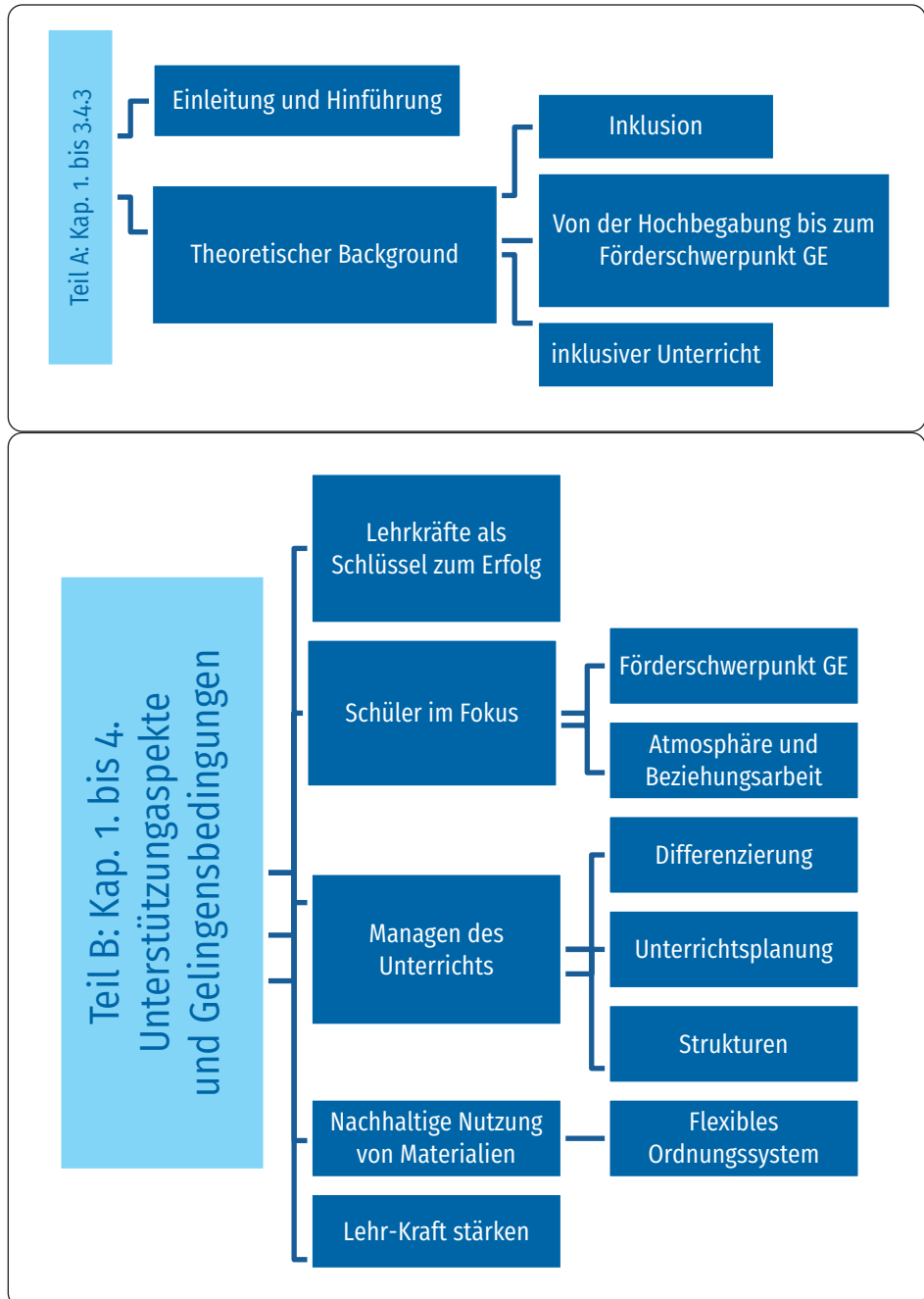
Wer schreibt dieses Buch?	233
Kommunikationshilfe für den Start	234
Einschätzungsbogen „D“ und „M“ für den Förderbereich GE	235
Unterrichtsplanungshilfe: 5 Lerngruppen	236
Beispiel: Unterrichtsplanungshilfe: 5 Lerngruppen	237
Ziele für 7 Lerngruppen planen	238
Beispiel: Planung von Teilzielen für eine Lerngruppe:	239
Beispiel: Muster-AB für den Förderbereich L	240
Beispiel: Checkliste für Schüler	241

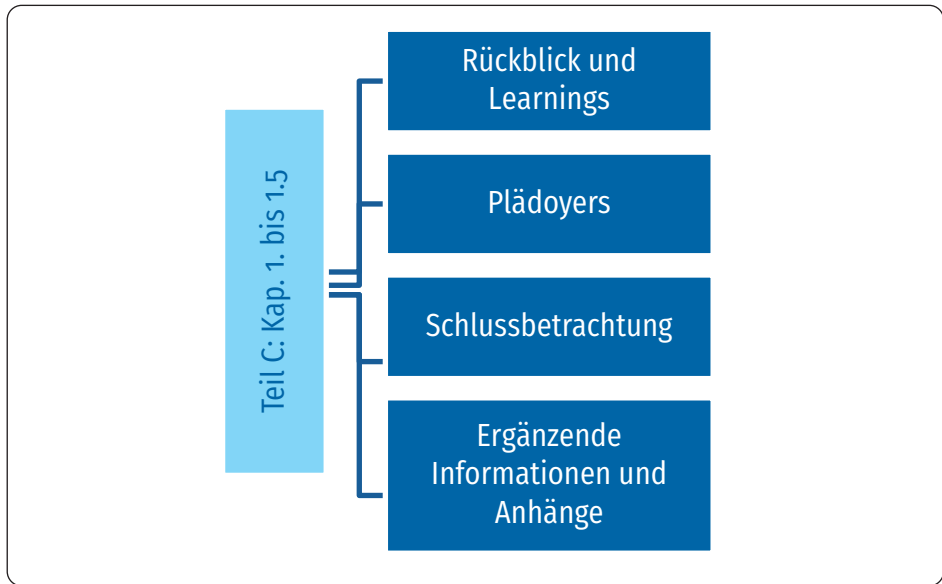
Abbildungsverzeichnis 242

Tabellenverzeichnis 244

Literaturverzeichnis 245

Übersicht: Aufbau des Buches





Einstieg: Warum inklusiv unterrichten?

Inklusiver Unterricht bedeutet, dass alle Kinder – unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten, ihrer Herkunft oder möglichen Behinderungen – gemeinsam lernen. Inklusion im Unterricht ermöglicht es Kindern, frühzeitig mit Vielfalt umzugehen. Sie lernen, Unterschiede zu respektieren und sich gegenseitig zu unterstützen. Dies stärkt soziale Kompetenzen und baut Vorurteile ab. Kinder lernen, in einer heterogenen Gemeinschaft zu leben und zu arbeiten, was sie besser auf das spätere Leben vorbereitet. Die Gesellschaft ist vielfältig, und inklusiver Unterricht spiegelt diese Realität wider. Inklusiver Unterricht ist somit ein wichtiger Schritt hin zu einer Gesellschaft, in der Vielfalt als Stärke gesehen wird. „Kinder sind sehr offen und neugierig. Wenn sie sehen, dass ein anderes Kind nur eine Hand hat oder ein Hörgerät trägt, sind sie interessiert, aber sehr schnell stehen in der Beziehung dann andere Dinge im Mittelpunkt. Deshalb sind Schulen und andere Bildungseinrichtungen die perfekten Begegnungsorte, um den zwischenmenschlichen Austausch zu fördern und Vorurteile abzubauen. ... Gesellschaftlich gesehen müssen wir aber feststellen, dass wir mit der Aussonderung von Schüler:innen in unterschiedlichen Schulformen aufgrund äußerlicher Merkmale, Parallelgesellschaften schaffen und eben Begegnungsräume verhindern.“ (Scharf, 2024)

In diesem Buch wird über Schulklassen berichtet, in denen über viele Jahre hinweg sehr heterogene Gruppen von Schülern gemeinsam lebten und lernten – von hochbegabten Kindern bis hin zu solchen mit kognitiven Beeinträchtigungen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Sabina Staub · Berufspraktische Studien Sekundarstufe I Co-Teaching (Staub, 2014)

Im Teil B: Kapitel 3.3.2 „Sitzordnung“, Seite 196, gibt es weitere Ideen.

Vorteile und Chancen der Zusammenarbeit sind offensichtlich:

- Vier Augen sehen mehr als zwei, Schüler können gezielt beobachtet werden, und die Einschätzung eines Schülers durch eine zweite Person liefert oft wichtige Hinweise, die den Unterrichtsverlauf maßgeblich bereichern können.
- Das Spektrum der Methoden wird durch eine Person anderer Profession erweitert.
- Probleme und unvorhergesehene Geschehnisse können besprochen und gemeinsam angegangen werden.
- ... und vieles mehr!

1.5 Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderschullehrkraft: Wie könnte Teamarbeit zwischen Lehrkräften konkret aussehen?

Zweier-Lehrkräfte-Team: Sie mit mir und ich mit ihr: Wie soll/Wie kann das werden?

1.5.1 Beispiel einer Unterrichtssituation in einer I-Klasse



Förderschullehrkraft

Ein Montag ... die ersten Stunden Sport und Englisch, die erste Pause ohne große Katastrophen vorbei ... Ich bin im Klassenraum, warte auf die Regelschullehrkraft, in diesem Fall warte ich auf meine Teampartnerin. Diese Wartezeit bleibt immer eine besondere. Muntere Gespräche unter den Schülern, fröhlich nach den ersten beiden Stunden, es ist fast, als wäre ich gar nicht da. Ich beobachte, beantworte dann doch die ein oder andere Frage ... immer im Blick, ob die Gruppe noch in der Balance ist ... oder ob ich ordnend eingreifen müsste. Sollte ich vielleicht mit der Begrüßung anfangen, mit der „Versammlung“ der Klasse? Eine Art von schwebender Zeit, so empfinde ich es immer, kippt

es? Oder ist es noch okay? Ich sehe mich oft in einer Art von Zwischenräumen: Ab wann setze ich mich ein, wechsele die Rolle, hole die „führende“ Lehrkraft wieder heraus, mache deutlich: Jetzt bin ich die Lehrkraft hier im Raum, die, die den Ton angibt ... Ich habe meine Pause im Klassenraum verbracht, nicht unbedingt die beste Idee, doch es gibt oft so viel Material zu ordnen, so viel zu organisieren ... Ein Schüler ruft plötzlich: „Sie kommt!“. Aufgeregtes Hinsetzen, ordnen, lachen. ReL R kommt herein und wird erwartungsvoll angeschaut. Wieder einmal kommen Gedanken in mir hoch: Liegt das jetzt an den unterschiedlichen Professionen, an den unterschiedlichen beruflichen Rollen? Ich wünschte mir, ich hätte diese gute Autorität. Ich stehe an der Seite, froh, dass es losgeht, froh, dass Struktur und Ordnung einkehren. Am Lehrerpult gibt es noch etwas zu ordnen, schließlich geht ReL Rs Blick Richtung Schüler. Montage sind immer anstrengend ... aber plötzlich ist Stille. Alle warten. Einige Förderschüler sind irritiert, ich sehe es an den Mienen, sie suchen den Blickkontakt zu mir. Ich signalisiere, dass alles okay ist. Das gelingt immer gut mit einer entspannten Körperhaltung, mein Blick ist konzentriert und ruhig. Dann das beruhigende Schließen der Augen ... Ich beobachte das auch oft bei Tieren – ein Signal zur Entspannung. Ohne diese mimischen und oft auch gestischen Hilfen wäre mein Job so viel schwieriger ... „Meine“ Förderschüler sind mit den Augen immer wieder kurz bei mir, holen sich die Rückmeldung, die ihnen Sicherheit gibt. Ich beobachte meine Teampartnerin, versuche zu sehen, wie sie es schafft, so eine freundliche, entspannte und ruhige Autorität auszustrahlen. Was ist der Zauber? – Es ist nichts nach außen wahrnehmbar. Es ist nur Gefühl. Ausstrahlung. Es fasziniert mich immer wieder. Und immer wieder fokussiere ich mich dann auf mich, auf meine Rolle, auf mein Lehrerinnendasein. Da ist immer mein Anspruch an mich selbst: nicht nur Assistenz zu sein, sondern sinnvoll, fokussiert, den sonderpädagogischen Anteil im Blick, aufkommende Unterrichtsstörungen im Blick, meine Teampartnerin im Blick, meine Materialien griffbereit. Ich will meinen Teil der Arbeit beisteuern. Ohne mein eigenes Ausbalancieren kann ich nicht vor der Klasse/neben den Regelschullehrkräften stehen.

– Die Arbeitsblätter sind auf dem Pult unter andere Unterlagen gerutscht, doch ich hatte sie im Blick, ziehe sie ohne Worte hervor. ReL R hat mich im Blick. Es gibt einen kaum wahrnehmbaren Austausch. Oft. Die Ruhe im Klassenraum löst eine Art von Sog aus. Es ist ein Gespannt Sein, was nun kommt. ReL R verwendet die Sprache sorgsam. Der erste Satz fällt wie in einen ruhigen See, der dann Wellen schlägt: Ich kann regelrecht beobachten, wie die Köpfe anspringen. Die Förderschüler wieder mit einem Blick zu mir. Ich mache eine fragende Geste, fordere zum Mitdenken auf, gestikuliere: Das könnt ihr auch. Zudem gibt das passende Piktogramm Orientierung: zuhören. Ein Thema wird besprochen. Nein, das ist der falsche Ausdruck. Ein Thema wird entwickelt. Das Piktogramm wechsele ich auf „leise melden“. ReL R wertschätzt alle Meinungen, hört sich alle Aspekte in Ruhe an, fragt die Klasse „zurück“, ob es so sein kann. Da alle mitdenken können, herrscht weiterhin konzentrierte Ruhe. Doch jetzt wird Malte unruhig, er hat noch seine Brotdose auf dem Tisch, die jetzt bedenklich an den Rand rutscht. Ich stelle mich neben ihn, lege die Brotdose kommentarlos an die Seite, stelle mich dann hinter ihn, massiere ganz leicht seine Schultern – der unsichere Moment ist wieder vorbei. In-

zwischen steht eine Aufgabe an der Tafel: Alle Schüler kramen ihre Sachen hervor, beginnen optimistisch mit der Arbeit: Offensichtlich waren die Hinführung und Einführung in das Thema genau richtig. Auch „meine“ Förderschüler wollen loslegen, bemerken jetzt jedoch, dass ihnen doch nicht alles klar ist. Ich ergänze eine Zeichnung an der Tafel, schreibe den ersten Arbeitsschritt an ... auch einige andere Regelschüler lesen es ... und fühlen sich gut, weil sie das ja sowieso schon verstanden haben, aber trotzdem: Jetzt ist die Sicherheit wirklich da. ReL R steht jetzt bei der Gruppe der leistungsstärkeren Schüler, es entspinnt sich ein tiefer gehender, weiterführender Dialog, Motivationen entstehen – man kann fast zugucken. Schüler am Rand merken, dass sie da nicht mehr mitkommen, aber ich gehe gerade zufällig durch die Reihen und helfe auf die Sprünge. Zum Glück unbemerkt von ReL R und den anderen Schülern, sonst wäre es deutlich – und peinlich? – für die Schüler geworden. Einige Förderschüler brauchen eine Wiederholung des ersten Gedankenganges ... Ich stehe vor der Tafel und wiederhole ... dabei hören und gucken mehrere Schüler zu. ReL R steht jetzt neben mir und wir sprechen über das Thema der nächsten Konferenz, lachen gemeinsam über ein Ungeschick, sind dann wieder bei den Schülern. Denen hat es durchaus gut getan, kurz nicht beobachtet zu werden ... da kann man nochmal mit seinem Nachbarn vergleichen, ggf. abschreiben ... Ich leite über in die Feedback-Phase, beginne das Gespräch mit der Klasse. Jetzt steht ReL R daneben, hört mit zu, ergänzt in wenigen Fällen. Die sich anschließenden Gruppenarbeit haben wir nicht groß abgesprochen. Ich habe einige differenzierte Aufgaben zum Thema mitgebracht, ReL R schreibt einige an. Gerumpel in der Klasse, alle wechseln den Platz, ich stehe hinter „meinem“ Autisten und lege die Hände mit etwas Gewicht auf seine Schultern. Er braucht nicht den Platz zu wechseln. Mancher Schüler hat eine für ihn zu schwere Aufgabe und Gruppe herausgesucht. Einer wechselt auf meine Anregung noch einmal, einer wechselt nicht, weil er doch lieber in der „coolen“ Gruppe bleiben will. Bei ihm muss ich später eine Rückmeldung seiner Ergebnisse geben, die ihm nicht gefallen wird und es schwierig für ihn macht. Am Ende der Stunde sieht es wuselig im Klassenraum aus: Schüler laufen herum, andere sind noch im Gespräch vertieft, wieder andere sind froh über die Pause ... aber eines ist allen gemeinsam: Sie sind zufrieden.

1.5.2 Was sind wichtige Gelingensbedingungen/Grundbedingungen für eine konstruktive Teamarbeit im Unterricht?

Zusammenfassung

Wie gut ein Team funktioniert, hängt in großen Teilen von den Persönlichkeiten, der Bereitschaft, aber auch der Fähigkeit, sich auf einen Partner einzustellen und mit ihm zusammenzuarbeiten, ab. Sind beide Teampartner bereit und offen für eine ver-

änderte Rolle des Lehrerseins, kann es für beide eine Win-Win-Situation bedeuten. Eine gelingende Kooperation sollte man jedoch als einen Prozess betrachten, der in kleinen Schritten vorangeht.

Die Bereitschaft, Kritik oder Ratschläge anzunehmen und voneinander zu lernen, ist eine wichtige Voraussetzung. Dazu gehört auch, die Zusammenarbeit und das Unterrichten zu reflektieren. Eine weitere wichtige Voraussetzung für das Gelingen ist die Bereitschaft, Kompromisse einzugehen. Wie auch in anderen Bereichen des Lebens müssen sich die Teampartner besprechen, abstimmen und aushandeln, was wann wie getan werden muss. Also einen Kompromiss finden. Oft ist das Ringen um einen Ausgleich zäh und die Fähigkeit, von seinem Standpunkt abzurücken oder unterschiedliche Meinungen unter einen Hut zu bringen, ist nicht jedermann in gleichem Maße gegeben. Sofern es möglich ist, mit Rücksicht auf die sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, können die Unterrichtsthemen abgesprochen und der Unterricht gemeinsam geplant und vorbereitet werden. Die Gestaltung der Lernumgebung wie Raumaufteilung und Möblierung ist ebenso ein wichtiges Thema.

Dazu noch: Ein umsichtiges Eingreifen in den Unterricht sollte mit Blick auf alle Schüler möglich sein, um z. B. zusätzliche Erklärungen abzugeben oder Ermahnungen an die Schüler auszusprechen.

Aber Lehrer sind auch nur Menschen mit ihren Vorlieben, Abneigungen und Animositäten.

In einem Kollegium, das es gewohnt ist, in Teams zu arbeiten, ist es wahrscheinlich kein Problem, passende Teams zusammen zu stellen. Regelschullehrkräften einer Schule sollte eine gemeinsame Planung des Unterrichts sowie die Vorbereitung und nachfolgend auch die Aufteilung der anstehenden Aufgaben gut gelingen. Anders ist es, wenn durch die Schulleitung ein Team bestimmt wird, in das eine unbekannte Person mit unterschiedlicher Profession hinzugefügt wird.

Förderschullehrkräfte insbesondere mit dem Schwerpunkt GE „ticken“ oft anders! Womöglich bringen sie überall Bildchen und Fotos an! Tun sie, aber auch zu Recht! Man gewöhnt sich daran und sieht es nach und nach ein. Sie können als „T-people“ mit einem breiten pädagogischen Wissen und einer unschätzbaren tiefergehenden Kenntnis über die Besonderheiten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt GE geschätzt und angenommen werden. Es gehört Mut und Vertrauen dazu, dem Team, sich selbst und dem Partner etwas zuzutrauen.

Förderschullehrkräften mit dem Schwerpunkt „Lernen“ stehen je nach Anzahl der Förderschüler weniger Unterrichtsstunden, oft in mehreren Klassen oder sogar unterschiedlichen Schulen, zur Verfügung. Die Anzahl der Stunden des gemeinsamen Unterrichts kann also sehr begrenzt sein und erschwert die Zusammenarbeit. Kann man bei ca. drei gemeinsamen Stunden/Woche überhaupt noch von Team sprechen? Im Sinne der Schüler sollte man

sich trotzdem bemühen, ins Gespräch zu kommen und die Förderschulkollegen nicht nur als „Lieferanten von Materialien“ ansehen.

Im Teamteaching hat das Zuhören-können eine zentrale Bedeutung. Zuhören schreibt sich so schnell, sagt sich so schnell, und ist doch schwer auszuüben und umzusetzen. Es braucht Offenheit und die Bereitschaft, sich mitunter selbst nicht so wichtig zu nehmen. Schulen sind Schmelztiegel: Viele Menschen auf engem Raum – und Lehrkräfte dazu noch in Leitungspositionen ihrer Klassen. Dass Lehrkräfte in besonderem Maße an ihrer bewährten „Lehr-Art“ und der Art und Weise ihres Umgangs mit Schülern auch aus Gründen der Selbsterhaltung und des Selbstschutzes festhalten müssen und wollen, ist verständlich. Im Teamteaching muss jedoch in besonderem Maße immer mal „der Kopf gehoben werden“, immer wieder aufgepasst werden, auf welchem Gleis die Fahrt eigentlich gerade stattfindet, immer wieder die Fähigkeit geübt werden, sich selbst in Frage zu stellen. Wie viele Zeichen oder Hinweise brauche ich, um zu realisieren, dass ich etwas bei mir verändern sollte? Welche Zeichen gibt es überhaupt? Wann gelingt Offenheit für Kritik? Wann gelingt Offenheit so, dass Kritik auch verarbeitet werden kann? Die eigene Haltung neu überprüfen? Versuchen, Veränderungen herbeizuführen?

Die Antworten auf diese Fragen kann nur jeder Einzelne für sich finden.

Es gibt nicht nur einen Lehrer, der für die ganze Klasse zuständig ist!

Grundsätzlich sollte gelten: An einem Pult ist Platz für zwei!

1.5.3 Beginn einer Teamarbeit im Hinblick auf gemeinsames Unterrichten

Wie lassen sich Teamstrukturen aufbauen?

Abwarten und Beobachten ist nicht die schlechteste Methode, aber sie kostet Zeit, auch wichtige Lernzeit für die Schüler.

Trotz aller „Oh, ja!“ oder „Oh, nein!“ hinsichtlich des Teampartners einige Vorschläge/Anregungen für das erste und weitere Treffen und deren Gelingen:

1. Gibt es einen unterschriebenen Kooperationsvertrag zwischen den Schulen?
2. Wie wollen wir Infos austauschen? Wie Mittel der Kommunikation absprechen (Mail, Telefon, WhatsApp o. Ä. Gibt es eventuell eine gemeinsame Freistunde?)

3. Wer informiert wen und wann: bei neuen Themen, Klassenarbeiten, Tests, besonderen Ereignissen in der Schule.
4. Informationen über einzelne Schüler austauschen
5. Welche Lehrkraft arbeitet wie? Gespräch über persönliche Stärken, Schwächen, Interessen und Vorlieben
6. Kann man sich am Anfang der gemeinsamen Unterrichtsarbeit nicht erstmal 14 Tage Zeit lassen zum Kennenlernen und Beobachten?



Ein „roter Faden“ für die erste Kontaktaufnahme findet sich im Anhang.

Unter welchen Voraussetzungen beginnt eine Teamarbeit?

Grundsätzlich ist zu unterscheiden, ob eine Teamarbeit unter Lehrkräften mit wenigen gemeinsamen Unterrichtsstunden (von der zeitlichen Ressource aus gesehen) nur in relativ geringen Anteilen stattfindet oder ob die pädagogische Grundsituation viele gemeinsame Unterrichtsstunden vorsieht. Die folgenden Ausführungen gelten grundsätzlich für alle Arten der Teamarbeit.

Der Aufbau einer guten Kooperation braucht eine Anfangsinvestition. Aber wenn die kooperativen Strukturen installiert sind und man sich aufeinander verlassen kann, sind die multiprofessionellen Teams auch eine Entlastung für Lehrkräfte. Siehe auch Multiprofessionelle Teams: Gewinn für die Inklusion an Schulen, Deutsches-Schulportal (Anders, 2024)

Die Basis: Rollenverständnis und Identität

Jede Lehrkraft hat – ob bewusst oder nicht – Vorstellungen davon, wie die Teamarbeit mit dem Kollegen aussehen könnte. Die eigene Haltung und die Persönlichkeit prägen die Art und Weise der Zusammenarbeit ganz wesentlich. Vorstellungen über Teamarbeit sind auch durch verschiedene Vorbedingungen, Einstellungen und Ausrichtungen entstanden. Nicht zuletzt bestimmt auch die Schulleitung diese „Ausrichtung“ mit.

Wesentlich für den Beginn der Zusammenarbeit ist also u. a. die Beachtung, unter welchen Voraussetzungen die Förderschullehrkraft in die Schule kommt und welche Vorstellungen es in der Regelschule über den Einsatz von Förderschullehrkräften gibt.

1.5.4 Stolpersteine/Konflikte in der Zusammenarbeit

Traditionelle und aktuelle Sichtweisen?

Regelschullehrkraft 	Förderschullehrkraft 
Wann sind die überhaupt da?	Die haben ja den Förderschüler überhaupt nicht im Blick.
Ich stelle mir Hilfe/Unterstützung im Unterricht ganz anders vor.	Viel zu strenge Benotung/Leistungsbewertung
Ich muss ja doch alles alleine machen.	Soll ich jetzt für alle auftretenden Verhaltensprobleme die Lösung haben?
Die kümmern sich aber auch nur um die Förderschüler.	Was erwarten die Regelschulkollegen eigentlich alles?
Warum fragt die Förderschullehrkraft nicht mal nach, was als Nächstes dran ist?	Wieso sagt die Regelschulkollegin nicht, was nächste Woche gemacht wird? Wie soll ich da vorbereiten?
Die ganze Leitung dieser schwierigen Gruppe, alle Planung und Durchführung liegt ja doch nur bei mir alleine.	Wieder mal Materialien mitgebracht, aber es kam etwas ganz anderes dran. Nichts davon wurde gebraucht.
Warum sind die Förderschullehrkräfte nicht bei unseren Konferenzen/AGs dabei? – Das wäre doch viel wichtiger.	Diagnostik, Förderpläne, Zeugnisse, Gutachten, Elternberatungen ... die Regelschulkollegen haben keine Ahnung, was ich alles an Arbeit nebenher mache.
Warum übernimmt der Förderschulkollege jetzt nicht mal den Unterricht? Er sieht doch, dass ich gerade nicht kann.	Selbst den Unterricht zu übernehmen ist nicht so einfach, wie Regelschullehrkräfte sich das vorstellen: Die Schüler akzeptieren mich nicht unbedingt als Autorität, bin ich doch nur für die Förderschüler zuständig.
Der hat es gut, sitzt hinten nur neben XYZ und macht kaum was.	
...	...

Tabelle 4: Unterschiedliche Sichtweisen und Standpunkte

Ein Problem in Lehrkräfteteams ist ein Ungleichgewicht, das – neben den Unterschieden durch die professionellen Ausbildungen – durch die unterschiedlichen Persönlichkeiten mit seinen Auswirkungen auf die Beziehungen zu Schülern sowie den Kollegen oder auch

der Schulleitung entstehen kann. Diese Unterschiedlichkeiten in den Persönlichkeiten sollten im Lehrkräfteteam gesehen und akzeptiert werden. Beispielsweise Konkurrenzdenken oder -empfinden, Eifersucht und Neid gehören zu den Aspekten in den Lehrkräftebeziehungen, die „mutig“ angesprochen werden könnten. Auch die Einschätzung bzw. der Blick auf einzelne Schüler kann, evtl. zusätzlich befeuert durch die unterschiedlichen professionellen Hintergründe, sehr differieren. Hier ist es mitunter schwer, zu einem gemeinsamen Weg des Umganges mit den jeweiligen Schülern zu finden. (Beispiel: siehe Teil B: Kap. 1.5.7 „Unterschiedliche Sichtweisen auf einen Schüler: Praxisbeispiel ‚Falco‘, Seite 83)

Ein möglicher Lösungsweg aus der Erfahrung:



Wir haben uns immer wieder einem bestimmten Konflikt-Thema angenähert und weiter darüber gesprochen. Dabei haben wir uns Zeit gelassen, bzw. Zeit gegeben, um die Sichtweisen des jeweils anderen erneut zu prüfen. Ein anderer Lösungsweg bestand darin, dass wir uns außerhalb der Schule an einem neutralen Ort zum Gespräch getroffen haben. Der „außerschulische Ort“ half dabei, mit mehr Distanz auf das Problem zu blicken. Viele andere Lösungswege sind denkbar ...

Es gibt jedoch, darauf sei an dieser Stelle hingewiesen, auch unlösbare Konflikte.

Positiv wird es dann, wenn sich die Teampartner in ihren jeweiligen Stärken schätzen und in ihren Schwächen unterstützen. Der bewusste Umgang mit den unterschiedlichen Persönlichkeitsaspekten und Sichtweisen kann zum Wohle für die Schüler und natürlich auch zum Wohle der Lehrkräfte genutzt werden. Es könnte z. B. abgesprochen werden, wann jeweils eine Lehrkraft mit einem bestimmten Schüler interagieren/umgehen sollte. Die Arbeit im Team bietet die Möglichkeit, dass sich jede Lehrkraft mehr nach ihren persönlichen Stärken einbringen kann. Als Beispiele seien genannt:

- Umgang mit „schwierigen“ Schülern
- Umgang mit Schulleitung
- Gespräche mit Eltern
- Umgang mit Kollegen

Konflikte im Team / unterschiedliche Sichtweisen

Auf das Thema Konflikte im Team wird an dieser Stelle nur kurz eingegangen. Bei Interesse an diesem Themenbereich sei auf den wissenschaftlichen Artikel „Kooperationskonflikte in inklusiven Settings“ von Claudia Urbanek, Alina Quante und Astrid Rank verwiesen. (Urbanek, et al., 2023)

In ihrer Analyse wird an vielen Stellen deutlich, dass Beziehungskonflikte zwischen Regel- und Förderschullehrkräften oft auf einem Aufgabenkonflikt beruhen. „Die Kenntnis

der schulischen Funktionen, Aufgaben, Erwartungen oder Ansprüche, die an die jeweilige Profession gestellt werden, stellt die Grundvoraussetzung für die reflexive Bearbeitung der dargestellten Konfliktgegenstände dar“. Astrid Rank und Claudia Urbanek in der Zeitschrift für Grundschulforschung (Claudia Urbanek, 2024)

Nach unserer Erfahrung prallen hier zwei Professionen aufeinander, die schon vom Ansatz her im Grunde eigentlich nicht vereinbar sind.

Überspitzt ausgedrückt managt auf der einen Seite die Regelschullehrkraft tagtäglich eine komplexe und vielfach herausfordernde Klassengemeinschaft – ein „Vulkan“, der jederzeit auszubrechen droht. Der Kampf um Aufmerksamkeit, Struktur und Klassenmanagement ist real und fordert enorme Präsenz und Konzentration. In manchen Klassen kann es tatsächlich ein täglicher Kampf ums Überleben sein. Dieser Kampf ist von außen oft gar nicht wahrnehmbar – weil es mitunter so leicht und selbstverständlich aussieht. Dazu müssen Ziele aus Lehrplänen erreicht werden! Vergleichsarbeiten, Zeugnisse und Eltern sitzen jederzeit „im Nacken“. – Wie kann sich dann in einer solchen Situation eine Förderschullehrkraft nur um einen einzigen Schüler kümmern, der auch noch den Unterrichtsverlauf so gut wie gar nicht stört? Natürlich würde auch die Regelschullehrkraft gerne mehr den einzelnen Schüler, der es ganz ohne Zweifel nötig hat, in den Blick nehmen. Das jedoch ist angesichts der Vorgaben und Ziele von übergeordneten Stellen einfach kaum möglich. Auf der anderen Seite agiert die Förderschullehrkraft, deren Ausbildung sie auf den Einzelnen fokussiert hat. Sie ist geschult in Beratung und individualisiertem Arbeiten, die Anwältin für jene Förderschüler, die ihre Belange oft nicht selbst vertreten können. Ihre Aufgabe ist es, jeden einzelnen Förderschüler am Regelschullernprozess sinnvoll zu beteiligen sowie seine individuellen Lernmöglichkeiten zu sehen, individuelle Förderziele zu formulieren und den Unterricht dementsprechend zu gestalten. Diagnostik und fortlaufende Förderpläne sowie deren Evaluierung sind dabei stets im Blick – eine oft unsichtbare Arbeit. Diese unterschiedlichen beruflichen Perspektiven wirken zunächst schwer kombinierbar. Doch genau in der sensiblen Ausbalancierung dieser vermeintlichen Gegensätze liegt der Schlüssel für erfolgreichen inklusiven Unterricht. Ein starkes Lehrerteam, das sich mit Vertrauen begegnet, seine jeweiligen Stärken einbringt und voneinander lernt, schafft die Grundlage für einen Raum, in dem alle Schüler individuell gefördert werden und sich entfalten können.

Einige weitere Konfliktarten seien hier beispielhaft angeführt:

- Ressourcenkonflikte
- Wegkonflikte
- Zielkonflikte
- Rollenkonflikte
- Aufgabenkonflikte
- Beziehungskonflikte
- Emotionale Konflikte
- Verteilungskonflikte

Sonderpädagogische Überprüfungen:

„Wenn die Förderschullehrkraft testen muss ...“ Nach unserer Erfahrung gibt es häufig Probleme im Zusammenhang mit sonderpädagogischen Überprüfungssituationen. Häufig fehlt es an Wissen auf Seiten der Regelschule bzw. der Lehrkräfte über das Procedere und den Zeitaufwand der sonderpädagogischen Überprüfungen. (Siehe dazu auch Teil A: Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts „Geistige Entwicklung“ in Schleswig-Holstein, Seite 47)

Beachtenswertes für die Arbeit im Team

- NICHT auf seiner Rolle beharren („Meine Schüler – deine Schüler“)
- Rollenverteilung: Nicht immer bei der eigenen Rolle bleiben, Rollen absprechen in Bezug zu den Schülern ... „Dieses Kind hat dieses Problem: Du übernimmst diese Rolle, ich jene.“
- Einer unterrichtet, der andere macht „Brandherde“ aus
- Einer hat den Überblick verloren, der andere stellt ihn wieder her
- Einer formuliert eine Aufgabe, der andere ergänzt mit einfachen Worten o. ä.
- Einer hat einen schlechten Tag, der andere rettet
- Der eine hat Probleme mit einem bestimmten Schüler, der andere übernimmt
- Alles Fehlende (z. B. ergänzende Erklärungen) wird ohne Absprache „wie selbstverständlich“ ergänzt
- Wahrnehmung der Schüler aus unterschiedlichen Perspektiven
- Über eine bestimmte Sicht auf eine Schülerin/einen Schüler oder über eine bestimmte Interpretation eines Verhaltens kann man sich austauschen
- Die Auseinandersetzung um einen Schüler bewirkt eine Schärfung des Blicks
- Persönliche Haltungen in Frage stellen bzw. hinterfragen können
- Wenn einer fehlt, führt der andere weiter
- Vorbild vor der Klasse sein für das Ausbalancieren unterschiedlicher Sichtweisen und die tolerante Auseinandersetzung um Streitpunkte
- Ordnungsprinzipien des Partners akzeptieren
- Der eine weiß, wo fast alles liegt, der andere braucht viele Beschriftungen
- Der eine erklärt, der andere ergänzt durch Pantomime oder Zeichnung
- Notwendige Pausen sind möglich
- Gegenseitig wertschätzen, wenn passgenau differenziert worden ist
- Termine, wie Testzeiträume, rechtzeitig absprechen

Zu Lösungswegen für Konflikte: Im Grunde haben wir dieses Buch u. a. geschrieben, um mitzuhelfen, Konflikte zu minimieren, damit inklusiver Unterricht reibungsloser stattfinden kann.



Erster Baustein kann der „Rote Faden“ im Anhang sein.