

Pädagogische Hochschule Freiburg

Vom Ideal zur Realität

Unterrichtsbezogene Kooperation von Regellehrpersonen und
schulischen Heilpädagog_innen

Bachelorarbeit

von

Sarina Andrey & Alexandra Müller

Sarina.andrey@studentfr.ch & Alexandra.mueller@studentfr.ch

Betreuung der Arbeit:

Carla Jana Svaton

Freiburg, 1. April 2022

Danksagung

An dieser Stelle bedanken wir uns bei verschiedenen Personen, welche uns beim Verfassen der Bachelorarbeit unterstützt haben.

Einen herzlichen Dank geht an unsere Tutorin Carla Jana Svaton. Sie stand uns während des ganzen Prozesses zur Seite und unterstützte uns. Sie gab uns stets konstruktive Feedbacks und bei Unsicherheiten den nötigen Halt.

Besonders bedanken wir uns auch bei den zwei Regellehrpersonen und den zwei schulischen Heilpädagog_innen, bei welchen wir die Beobachtungen und die Interviews durchführen durften.

Vielen Dank!

Sarina Andrey & Alexandra Müller

Freiburg, 1. April 2022

Abstract

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, wie die unterrichtsbezogene Kooperation von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen in der Realität aussieht. Durch die Einschulung in die Primarschule möglichst aller Kinder gewinnt die Zusammenarbeit verschiedener Fachpersonen an Bedeutung. Um der Kooperation in der Praxis nachzugehen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign angewendet. Hierbei wurden zwei Tandems, bestehend aus Regellehrperson und schulischer Heilpädagogin / schulischem Heilpädagogen, bezüglich der Zusammenarbeit beobachtet und anschliessend in Interviews befragt. In der Auswertung werden vier Spannungsfelder definiert. Sind sich die Kooperierenden bei den Spannungsfeldern nicht einig, entstehen für die Zusammenarbeit zahlreiche Herausforderungen.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	I
Abstract	II
1 Einleitung	1
1.1 Unterrichtsbezogene Kooperation – Vom Ideal zur Realität	1
1.2 Fragestellungen	3
1.3 Zum Vorgehen	4
2 Kooperation – Ein Konzept der Organisationspsychologie als Schlüsselkompetenz pädagogischer Berufsfelder	5
2.1 Rahmenbedingungen	5
2.2 Merkmale und Dimensionen unterrichtsbezogener Kooperation	6
2.2.1 Definition Kooperation	6
2.2.2 Vier Dimensionen der Kooperation	7
2.2.3 Situative Formen unterrichtsbezogener Kooperation	8
2.2.4 Idealkriterien der Kooperation	9
2.3 Bedingungsmodell der Kooperation	12
2.3.1 ICH: Persönlichkeitsebene	12
2.3.2 WIR: Beziehungsebene	13
2.3.3 ES: Sachebene	13
2.3.4 GLOBE: Organisationsebene	15
3 Methodisches Vorgehen	16
3.1 Qualitatives Forschungsdesign und Gütekriterien	16
3.1.1 Suche und Auswahl geeigneter Unterrichtstandems	17
3.1.2 Ablauf der Forschung im Überblick	18
3.2 Erhebungsmethoden und Instrumente	19
3.2.1 Beobachtungsbogen	19
3.2.2 Interviewleitfaden	21
3.3 Auswertungsmethode und Ergebnisdarstellung	22
4 Ergebnisdarstellung und Diskussion	25
4.1 Integrative versus separative Unterrichtsformen	25
4.1.2 Gemeinsame und getrennte Aufgabenfelder der Kooperierenden	28
4.2 Rahmenbedingungen	33
	III

4.3	Förderliche Faktoren	36
4.3.1	Vergleich förderliche Faktoren und Idealkriterien	37
4.3.2	Vergleich förderliche Faktoren und Dimensionen der Kooperation	40
5	<i>Zusammenfassung und Schlussfolgerung</i>	43
5.1	Chancen und Herausforderungen der Kooperation	43
5.2	Offene Fragen und Ausblick	48
6	<i>Literaturverzeichnis</i>	49
7	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	52
8	<i>Tabellenverzeichnis</i>	52
9	<i>Anhang</i>	53

„Seit den Anfängen der integrativen Beschulung wird die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften als Schlüssel für das Gelingen der schulischen Integration betrachtet [...]“
(Willmann, 2009, S. 349).

1 Einleitung

Laut dem Zitat nach Willmann (2009) scheint die Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen massgebend und somit der Schlüssel für das Gelingen von integrativer Schulung zu sein. Unter den aktuellen Rahmenbedingungen ist es für Pädagog_innen herausfordernd, die Kooperation zu gestalten. Theoriebasierte Grundsätze sowie Gesetze halten die Bedingungen für eine funktionierende Zusammenarbeit fest, dennoch wird dies in der Praxis selten realisiert. Im Folgenden wird aufgezeigt, was unter Rahmenbedingungen zu verstehen und in den Gesetzen bezüglich der Integration verankert ist. Zum Schluss des Kapitels wird erläutert, welcher Fragestellung in dieser Bachelorarbeit nachgegangen wird.

1.1 Unterrichtsbezogene Kooperation – Vom Ideal zur Realität

Laut der Direktion für Erziehung, Sport und Kultur (EKSD, 2017) werden in öffentlichen Primarschulen Schüler_innen mit besonderen Bedürfnissen von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen unterstützt und gefördert. Schulische Heilpädagog_innen sind Fachpersonen, welche Kinder mit besonderem Bildungsbedarf unterstützen und bestmöglich fördern (EKSD, 2017). Da leistungsschwache Kinder Teil der Regelklasse sind und schulische Heilpädagog_innen nur während einzelnen Lektionen die Kinder beim Lernen unterstützen können, bedingt dies eine gute, unterrichtsbezogene Zusammenarbeit. Gute Rahmenbedingungen sind laut Baumann, Henrich und Studer (2012) die Grundvoraussetzung für eine gewinnbringende Kooperation. Die Rahmenbedingungen werden durch folgende Punkte definiert: genügende Zeitgefässe für Besprechungen, begleitende Weiterbildungsangebote, Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung sowie Supportsysteme bei Schwierigkeiten. Baumann et al. haben im Artikel zur Forschungsarbeit beschrieben, wie Rahmenbedingungen betreffend der Zusammenarbeit in der Realität umgesetzt werden. Bezüglich den Zeitgefässen wird aufgezeigt, dass Regellehrpersonen sowie schulische Heilpädagog_innen aufgrund zu vieler Kooperationspartner_innen zu wenig Besprechungszeit für ihre unterrichtsbezogene Zusammenarbeit haben. Des Weiteren stellen die Autorinnen fest, dass sich Kooperierende Weiterbildungsangebote in Bezug auf die Zusammenarbeit sowie Supportsysteme bei Schwierigkeiten wünschen. Demnach kann nach dem heutigen Forschungsstand gesagt werden, dass die Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation in der Theorie

festgelegt sind, jedoch in der Praxis nur teilweise umgesetzt werden. Dies ist für eine gelingende Zusammenarbeit nicht optimal.

Seit der Salamanca-Erklärung 1994 wurde auf internationaler Ebene die Inklusion erstmals als wichtigstes Ziel der Bildungspolitik genannt, wodurch die Zusammenarbeit vermehrt ins Zentrum rückt. In diesem Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse werden inklusive wie auch integrative Ansätze genannt (UNESCO, 1994). Bei der Integration werden Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in Regelschulen unterrichtet. Für integrierte Kinder wird der Unterricht angepasst. Pädagogische und therapeutische Unterstützungsmassnahmen sollen den integrierten Schüler_innen ermöglichen, in Regelklassen beschult zu werden (Bless, 2004). Inklusion entspricht einer Veränderung von Schulen, wobei die Teilhabe aller Lernenden berücksichtigt wird. Dabei wird auf die Bedürfnisse aller Kinder eingegangen und es werden keine spezifischen Anpassungen für einzelne Kinder vorgenommen (Boban & Hinz, 2003). Weiter ratifizierte die Schweiz am 15. April 2014 die Behindertenrechtskonvention, wodurch sie sich verpflichtete, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen. Das Ziel liegt darin, Menschen mit Behinderung vor Diskriminierung zu schützen und ihre Gleichstellung in der Gesellschaft zu fördern (UN-BRK, 2006).

Im nationalen Rahmen gilt das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) vom 13. Dezember 2002, welches verpflichtet, dass Schüler_innen und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf einen Unterricht erhalten, der auf ihre Bedürfnisse angepasst ist (BehiG, 2002, Art.20, Abs. 1). „Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule“ (BehiG, 2002, Art. 20, Abs. 2).

Zudem steht auf interkantonaler Ebene im Sonderpädagogikkonkordat (EDK, 2007, Art. 2b), dass integrative Lösungen den separierenden Lösungen vorzuziehen sind. Dabei werden das Wohl und die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder beachtet und das schulische Umfeld und die Schulorganisation berücksichtigt.

Das freiburgische Schulgesetz hält fest, dass Schüler_innen mit besonderen Bedürfnissen von der Schule unterstützt und durch pädagogische Massnahmen oder einer angepassten Unterrichtsorganisation gefördert werden (SchG, 2014, Art. 35, Abs. 1). Weiter sind integrative Lösungen separierenden Lösungen vorzuziehen, was bedeutet, dass Schüler_innen mit besonderem Bildungsbedarf vorwiegend in Regelschulen im Klassenzimmer mit den Mitschüler_innen unterrichtet werden (SchG, 2014, Art. 35, Abs. 3).

Einblicke in öffentlichen Freiburger Primarschulen zeigen, dass Lernende mit besonderem Bildungsbedarf im Kanton Freiburg häufig während einzelnen Lektionen von heilpädagogischen Lehrpersonen in einem separaten Schulzimmer unterstützt werden. Es kann festgestellt werden, dass die Unterrichtsorganisation nicht den Gesetzen entspricht. Dabei

arbeiten Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen kaum zusammen, was eine Kooperation erschwert. In der vorliegenden Bachelorarbeit wird die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit analysiert und aufgezeigt, wie es in der Realität ist.

1.2 Fragestellungen

Dadurch, dass integrative Lösungen den separierenden Lösungen vorzuziehen sind, wird die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen ins Zentrum gestellt. Um alle Kinder in Regelschulen optimal zu fördern, muss die Kooperation der Lehrkräfte bestmöglich sein. Damit diese gut funktionieren kann, braucht es gute Rahmenbedingungen. Mit dieser Arbeit sollen Spannungsfelder sowie Herausforderungen einer solchen Zusammenarbeit herausgefunden und aufgezeigt werden.

Das Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist eine explorative Erforschung der aktuellen Zusammenarbeitspraxis von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen an öffentlichen Primarschulen des Kantons Freiburg. Mit einem qualitativen Forschungsdesign soll die Bedeutung verschiedener Ebenen, Perspektiven, Spannungsfelder sowie Herausforderungen unterrichtsbezogener Kooperation beschrieben werden. Demnach wird in dieser Arbeit folgender Hauptfragestellung nachgegangen:

Welche Spannungsfelder und Herausforderungen zeigen sich in der Kooperation von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen in öffentlichen Freiburger Primarschulen?

Folgende Unterasspekte sollen theoriebasierend behandelt werden:

Welche Abweichungen gibt es zwischen den idealtypischen, theoriebasierenden Rahmenbedingungen und schulischer, praxisbezogener Realität?

Welche unterschiedlichen Anschauungsweisen gibt es bezüglich der förderlichen Faktoren der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit und wie lassen sich diese identifizieren?

1.3 Zum Vorgehen

Zu Beginn der Bachelorarbeit werden verschiedene theoriebasierte Grundlagen aufgezeigt. Dabei wird die unterrichtsbezogene Kooperation definiert und anschliessend die Rahmenbedingungen sowie verschiedene Aspekte der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen erläutert. In einem weiteren Schritt wird spezifisch auf das Kooperationsmodell nach Wocken (1988) eingegangen. Der empirische Teil der Arbeit besteht zum einen aus dem methodischen Vorgehen und zum anderen aus der Auswertung der durchgeführten Beobachtungen und Interviews. Am Ende dieser Bachelorarbeit werden die Ergebnisse dargestellt und analysiert. Letztendlich wird die Auswertung mit der Theorie verglichen und daraufhin werden die Spannungsfelder aufgezeigt.

2 Kooperation – Ein Konzept der Organisationspsychologie als Schlüsselkompetenz pädagogischer Berufsfelder

Damit die Kooperation der Pädagog_innen gelingen kann, sind gute Rahmenbedingungen, der gegenseitige Umgang sowie Merkmale und Umsetzungsmöglichkeiten wichtige Voraussetzungen. Die Merkmale, die Idealkriterien und die situativen Formen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit sollen den Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen bewusst sein, damit der Unterricht bestmöglich gestaltet werden kann. Folglich wird genauer auf die Rahmenbedingungen eingegangen und zentrale Aspekte der Kooperation aufgezählt und erläutert.

2.1 Rahmenbedingungen

Laut Baumann et al. (2012) werden gute Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation als notwendig betrachtet. In ihrem Forschungsprojekt sind sie der Frage der Umsetzung nachgegangen. In der Theorie sind die Bedingungen schriftlich festgehalten, können jedoch in der Realität nicht immer eingehalten bzw. umgesetzt werden. Damit es überhaupt zu einer unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit kommen kann, müssen die Rahmenbedingungen stimmen. Diese werden, wie bereits in der Einleitung erwähnt, durch Zeitgefässe, begleitende Weiterbildungsangebote, Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung sowie Supportsysteme bei Schwierigkeiten definiert. Laut Baumann et al. (2012) wird die Unterstützung der Lehrpersonen durch den Lehrkörper und die Schulleitung als positiv wahrgenommen. Die Zeitgefässe, Weiterbildungsangebote und die Supportsysteme bei Schwierigkeiten werden als weniger hilfreich eingeschätzt. Es wird aufgezeigt, dass eine beträchtliche Anzahl an schulischen Heilpädagog_innen in zu vielen Klassen arbeiten. Laut Thommen, Anliker und Lietz (2008) sollen heilpädagogische Lehrkräfte mit 100 Stellenprozenten in maximal fünf Klassen arbeiten. Sind sie in vielen Klassen tätig, ist die Verantwortungsübernahme begrenzt, was eine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit erschwert. Regellehrpersonen unterrichten meist in nur einer Klasse, kooperieren jedoch mit unterschiedlichen Fachpersonen wie schulischen Heilpädagog_innen, Logopäd_innen, Schulpsycholog_innen, Therapeut_innen oder anderen internen bzw. externen Fachpersonen. Idealerweise kooperieren sie mit höchstens drei Personen. In der Realität können es jedoch bis zu elf Kooperationspartner_innen werden, was die geforderte Anzahl deutlich überschreitet. Demzufolge sinkt der Raum für Besprechungszeiten. Gemeinsame Besprechungen sind unabdingbar für eine gelingende Kooperation, ansonsten kann der Unterricht weder gemeinsam geplant noch reflektiert werden. Thommen et al. (2008) fordern für die Kooperierenden pro Klasse eine Lektion Besprechungszeit in der Woche. Des Weiteren empfehlen Baumann et al. (2012), dass heilpädagogische Fachpersonen mehrere Funktionen

im Schulhaus übernehmen, damit die Kooperationspartner_innen der Regellehrpersonen reduziert werden können. Bezüglich der Besprechungszeit wäre es vorteilhaft, wenn Schulleitungen für Strukturen sorgen könnten. Hierbei könnte ein freier Nachmittag, fixe Zeitfenster oder eine Vereinbarung für Besprechungszeiten arrangiert werden. Nebst dem sollte den Kooperierenden schulinterne Weiterbildungsangebote in Bezug auf unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zur Verfügung stehen. Durch gezielte Weiterbildungen würde die Vertrauensbildung und die Kommunikation gefördert werden. Zudem sollte in einem Schulkonzept festgehalten werden, wie Lehrkräfte bei Schwierigkeiten oder in Konfliktsituationen handeln könnten.

2.2 Merkmale und Dimensionen unterrichtsbezogener Kooperation

In den nachfolgenden Unterkapiteln wird zum einen Kooperation definiert und zum anderen auf die unterschiedlichen Kriterien der Zusammenarbeit sowie auf deren Umsetzungsmöglichkeiten eingegangen. Des Weiteren werden die Berufsaufgaben der Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen erläutert und die Chancen sowie Bedingungen einer unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit erklärt.

2.2.1 *Definition Kooperation*

Der Begriff Kooperation stammt aus dem lateinischen „cooperatio“ und bedeutet übersetzt Mitwirkung. Als Synonyme werden Gemeinschaftsarbeit, Gemeinschaftsproduktion oder Teamarbeit genannt (vgl. Duden, 2022). Eine einheitliche Definition von Kooperation gibt es nicht. Spiess (2004) definiert Kooperation als eine Form sozialer Zusammenarbeit. Dabei beruht es in erster Linie auf einer sozialen Interaktion, sei es zwischen Individuen, Gruppen oder Organisationen. Ihre allgemeine Beschreibung von Kooperation lautet:

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

Wachtel und Wittrock (1990) beziehen sich bei der Beschreibung von Kooperation auf den Bereich der Schule:

Kooperation ist „die bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit in allen Bereichen der Schule“ (Wachtel & Wittrock, 1990, S. 264).

In dieser Arbeit bedeutet Reziprozität Gegenseitigkeit oder Wechselseitigkeit in der professionellen Beziehung. Die Reziprozität spielt in der Literatur bezüglich der

Zusammenarbeit eine wichtige Rolle. Lütje-Klose und Willenbring (1999, 11f) verweisen auf die englische Literatur in Anlehnung an Marvin (1990), welche Reziprozität als gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung definieren. Das Vertrauen und die Wertschätzung werden in einem Kontinuum als stark oder gering eingeschätzt, was massgebend für die Kooperation ist (Lütje-Klose & Urban, 2014).

2.2.2 Vier Dimensionen der Kooperation

Anhand des ausgefüllten Fragebogens von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen, konnten alle Merkmale von Kooperation in vier Dimensionen zusammengefasst werden. Die vier Dimensionen nach Henrich, Baumann und Studer (2012) werden nachfolgend aufgezählt und erläutert. Aus den Dimensionen werden drei verschiedene Typen der Kooperation (kokonstruktiv, wenig kooperierend, Mischtyp) abgeleitet, auf welche in dieser Arbeit nicht eingegangen wird.

Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen

Die Kooperierenden können gut miteinander kommunizieren, wobei auftretende Probleme miteinander diskutiert werden. Daher fühlen sie sich gegenseitig unterstützt und wertgeschätzt. Die beiden Pädagog_innen haben das gleiche Verständnis von Unterricht und sind sich über die Klassenführung und den Umgang mit Schüler_innen mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten einig. Die unterrichtsbezogene Kooperation wird als konkurrenzarm erlebt, wodurch sie einander vertrauen und sich kompetent fühlen.

Voneinander Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback

Diese Dimension zeigt sich darin, dass Lehrpersonen einen Gewinn im wechselseitigen Austausch sehen. Die eigene Wahrnehmung bezüglich des Unterrichts oder der Einschätzung der Kinder kann hinterfragt und geändert werden. Durch das Unterrichten im gleichen Schulzimmer können sich Kooperierende gegenseitig beobachten und für den eigenen Unterricht dazulernen.

Flexibilität in der Rollenausführung

Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen können im Unterricht ihre Rollen wechseln und somit auch Verantwortung abgeben. Daher können sie in unvorhersehbaren Situationen flexibel handeln und sich anpassen.

Didaktisch-methodische Positionierung

In der Vor- und Nachbereitung sprechen Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen über die Anforderungen einzelner Kinder. Zusätzlich werden über gemeinsame aber auch abweichende Ziele der Klasse sowie die unterschiedlichen Vorstellungen bezüglich des methodischen Vorgehens und der Klassenführung gesprochen.

2.2.3 Situative Formen unterrichtsbezogener Kooperation

Für den gemeinsamen Unterricht können Kooperierende unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit einnehmen. Jede Zusammenarbeitsform eignet sich in unterschiedlichen Situationen besser bzw. weniger gut. Daher wird die Zusammenarbeitsform immer wieder gewechselt, damit die Teamarbeit gelingt. Es werden sechs Formen der unterrichtsbezogenen Kooperation nach Krämer Kiliç, Albers, Kiehl-Will und Lühmann (2014) definiert.

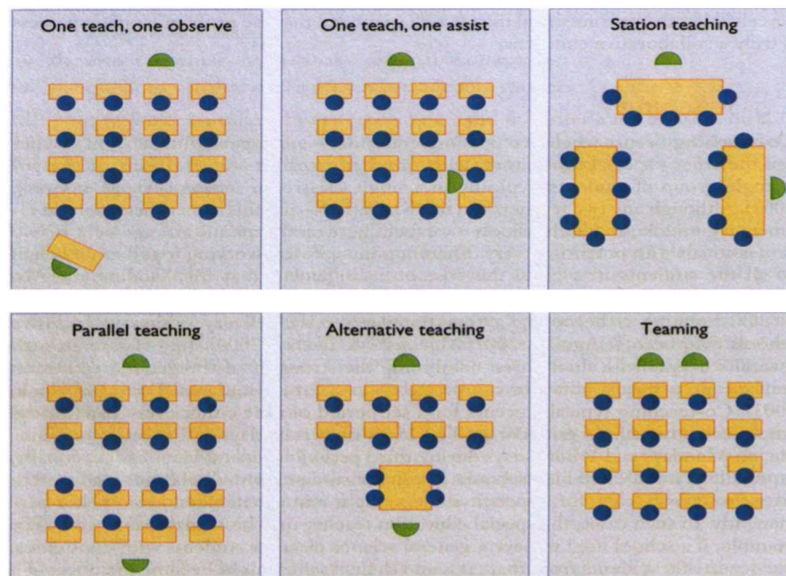


Abbildung 1: Situative Formen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit (Friend & Bursuck, 2006)

Lehrkraft und Beobachter – One teach, one observe

Eine Fachperson übernimmt die primäre Unterrichtsführung, wobei die andere beobachtet. Durch diese Unterrichtsform können Lernbarrieren, Verhaltensweisen sowie Lernprozesse der Kinder erfasst und geklärt werden.

Stationenlernen – Station teaching

Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen teilen im Voraus auf, wer für welche Lernstation zuständig ist. Während der Unterrichtseinheit durchlaufen die Lernenden in Gruppen die Posten und werden bei zwei Lernstationen von den Lehrpersonen unterstützt. Die restlichen Posten durchlaufen die Schüler_innen selbstständig. Diese Unterrichtsform verschafft einen Überblick und wird vor allem dann angewendet, wenn Lerninhalte komplex aber nicht hierarchisch sind.

Parallelunterricht – Parallel teaching

Die Kooperierenden unterrichten jeweils den gleichen Lerninhalt, jedoch getrennt mit einer Klassenhälfte. Dies ermöglicht es den Lehrkräften die Kinder besser zu unterstützen und deren Beteiligung am Unterricht zu fördern.

Alternativer Unterricht – Alternative teaching

Die beiden Lehrkräfte unterrichten separat, indem die eine Lehrperson mit einer Lerngruppe auf einem höheren Niveau arbeitet, währenddem die andere Lehrperson mit den restlichen Kindern den Lernstoff auf einem tieferen Niveau erarbeitet. Diese Form der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit wird angewendet, wenn der Leistungsstand der Schüler_innen innerhalb eines Themas sehr unterschiedlich ist.

Teamteaching / Teaming

Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen unterrichten gemeinsam alle Schüler_innen, wobei sie abwechselnd oder gemeinsam den Unterricht führen. Durch das Teamteaching erleben die Lernenden einen offenen und differenzierten Unterricht.

Lehrkraft und Assistenz – One teach, one assist

Eine Fachperson ist primär verantwortlich für den Unterricht, währenddem die andere Lehrkraft assistiert, indem sie einzelne Kinder unterstützt. Diese Form von unterrichtsbezogener Kooperation macht Sinn, wenn eine Lehrperson in einer Unterrichtseinheit über ein besonderes Fachwissen verfügt, wenn das Vorankommen und eine Überwachung des Lernprozesses verlangt wird oder wenn einzelne Kinder in einer Phase besondere Hilfe brauchen.

2.2.4 Idealkriterien der Kooperation

Thommen, Anliker und Lietz (2008) haben bezüglich der Arbeitssituation und den institutionellen Rahmenbedingungen Idealkriterien für eine gelingende Zusammenarbeit aufgestellt. Die Kriterien werden im Folgenden genannt und erläutert.

Anstellung: Im Idealfall unterstützen schulische Heilpädagog_innen vier bis fünf Klassen. Jede Klasse wird für mindestens drei Lektionen unterstützt. Die restlichen Lektionen werden auf die vier bis fünf Klassen verteilt, wobei die Klassenzusammensetzung und die aktuelle Problemstellung in Betracht gezogen werden.

Zeit: Pro Woche steht den Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen mindestens eine Lektion für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zur Verfügung. In diesen 45 Minuten haben die Kooperierenden Zeit für Planung und Absprachen.

Konzept: Jede Schule hat ein Konzept, indem die unterrichtsbezogene Kooperation der Lehrpersonen festgehalten ist. Die Kooperierenden

kennen dieses Dokument und setzen es um, wobei die Qualität regelmässig geprüft wird.

Information der Eltern: Die Eltern sind über die Zusammenarbeit informiert und kennen deren Zielsetzung.

Problemstellung: Wichtig ist, dass sich Kooperierende am Anfang des Schuljahres über die Formulierung der Problemstellung einigen. Dies bedeutet, dass es zwei verschiedene Möglichkeiten gibt, Lernschwierigkeiten der Schüler_innen zu betrachten und anzugehen. Zum einen kann das Problem beim Individuum und zum anderen bei der Unterrichtsgestaltung gesehen werden. Heilpädagogische Lehrkräfte helfen Regellehrpersonen bei der Optimierung von Unterrichtsprozessen, um individuelle Lernprobleme zu mindern.

Ziele der Zusammenarbeit: Das Ziel der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit ist, dass die beiden Pädagog_innen voneinander und gemeinsam lernen. Zentral ist, dass der Unterricht so gestaltet wird, dass alle Schüler_innen in heterogenen Klassen davon profitieren können. Der Unterricht wird gemeinsam nachhaltig gestaltet, sodass alle Lernende dem Unterricht folgen können, auch wenn schulische Heilpädagog_innen nicht präsent sind. Im Unterricht unterstützen heilpädagogische Lehrkräfte die Regellehrpersonen, wobei sie nicht für eine bestimmte Gruppe über längere Zeit verantwortlich sind.

Vorbereitung: In der Vorbereitungsphase werden die Lernziele und das erstrebte Lernen der Kinder besprochen. Schulische Heilpädagog_innen bringen ihr erweitertes Fachwissen im Umgang mit Schulschwierigkeiten und über Prozessdiagnostik in die Vorbereitung mit ein. Die beiden Fachpersonen erstellen einen gemeinsamen Lektionsplan. In diesem Plan ist sichtbar, welche Lektionsteile von welcher Lehrperson durchgeführt werden.

Unterrichtsdurchführung: Schulische Heilpädagog_innen sind für alle Schüler_innen in der Klasse zuständig. In einzelnen Teilen der Lektion können heilpädagogische Lehrkräfte oder Regellehrpersonen spezifisch die leistungsschwachen Kinder betreuen. Dies soll jedoch nicht die Regel

sein. Heilpädagogische Fachpersonen übernehmen bei der Durchführung eine aktive Rolle. Dies bedeutet, sie übernehmen selber Sequenzen einer Lektion und führen bspw. spezifisches Material in den Unterricht ein. Die Kooperierenden nehmen abwechselnd die Rolle des Beobachters ein. Das Ziel der Zusammenarbeit soll sein, dass die beiden Pädagog_innen von- und miteinander lernen. Dies bedingt, dass beide gemeinsam im Klassenzimmer unterrichten und nicht in zwei getrennten Gruppen.

Nachbereitung: Heilpädagogische Lehrkräfte bringen ihr Fachwissen im Umgang mit Schulschwierigkeiten und über Prozessdiagnostik in die Nachbereitung ein. Die beiden Fachpersonen beurteilen die definierten Lernziele und überprüfen diagnostische Einschätzungen aufgrund der Leistungen der Schüler_innen.

Strukturierung und Darbietung des Themas: Die heterogene Klassenzusammensetzung und somit die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen werden berücksichtigt. Dies geschieht durch die Differenzierung in Bezug auf den Umfang, der Komplexität- und des Schwierigkeitsgrades des Lerninhalts. Die verschiedenen Voraussetzungen werden durch einen differenzierten Unterricht berücksichtigt.

Sozialer und fachlicher Austausch: Der Unterricht soll so geplant sein, dass sich alle Lernenden untereinander sozial und fachlich austauschen können. Dieser soziale und fachliche Austausch zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Kindern soll in Unterrichtssequenzen gezielt eingesetzt werden.

Veränderung des Unterrichts: Das erweiterte Unterrichtswissen bezüglich der Differenzierung setzen Regellehrpersonen weiterhin ein, auch wenn schulische Heilpädagog_innen abwesend sind. Zudem planen sie vermehrt Unterrichtsformen ein, bei denen Kinder die Möglichkeit haben, im sozialen und fachlichen Austausch zu stehen. Ausserdem nutzen Regellehrpersonen weiterhin Materialien und Methoden, die sie bei Lernproblemen einsetzen können.

2.3 Bedingungsmodell der Kooperation

Wocken (1988) hat die Chancen und Bedingungen der Kooperation in einem Modell dargestellt. Dafür hat er vier, sich gegenseitig beeinflussende Ebenen definiert, welche in einem Bedingungsmodell dargestellt werden.



Abbildung 2: Strukturbedingungen kooperativer Arbeit (Wocken 1988, S. 208 nach Cohn 1975)

Diese Ebenen betreffen Persönlichkeit, Beziehung, Sache und Organisation, welche zur Beschreibung und Analyse der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen dienen. Die enge Verbindung der Ebenen bringt Vor- und Nachteile. Eine Ebene, welche viele gute Aspekte beinhaltet, kann eine andere entlasten. Hingegen können Hindernisse eine Behinderung in allen Ebenen darstellen. Auf allen vier Bedingungebenen gibt es Chancen und Herausforderungen, welche bei kooperativen Prozessen entstehen. Diese müssen, trotz der engen Verknüpfung, voneinander getrennt beschrieben und analysiert werden.

2.3.1 ICH: Persönlichkeitsebene

Die Persönlichkeitsebene betrifft die Sozial- und Selbstkompetenz der beteiligten Pädagog_innen. Bei allen Teammitgliedern sind für eine gewinnbringende Zusammenarbeit entsprechende Haltungen und Einstellungen erforderlich. Wichtig dabei sind die Offenheit, die Flexibilität und die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung (vgl. Kummer Wyss, 2010; Wocken, 1988). Es gibt mehrere zentrale Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit. Eine Voraussetzung ist die Grundhaltung jedes Einzelnen (Kummer Wyss, 2010). Eine weitere Bedingung ist die Einstellung zur Kooperation der einzelnen Pädagog_innen, was unter anderem davon abhängt, welche Erwartungen die Individuen mit der Kooperation assoziieren. Die konstruktive Kommunikation ist eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Dies bedeutet, Informationen richtig zu verstehen, zu interpretieren und angemessen darauf zu reagieren. Auch in herausfordernden Situationen soll man in der Lage

sein, ehrlich und sachlich zu bleiben, differenzierte Rückmeldungen zu geben und konstruktive Kritik anzunehmen. Auf der Persönlichkeitsebene ist es schlussendlich wichtig, einen Teil der eigenen Autonomie abzugeben, vom Gegenüber lernen zu wollen und für Veränderung bereit zu sein (Wocken, 1988).

2.3.2 *WIR: Beziehungsebene*

In integrativen Settings stellt sich die Frage nach der Gestaltung der Beziehungsebene zwischen den Kooperierenden. Wichtig ist zu klären, wie die Rollen aufgeteilt und strukturiert werden. Die Kooperierenden müssen sich darüber einig sein, wie die gemeinsame Arbeit im Team funktionieren soll, welche Ziele sie anstreben und wie die Autonomie aufgeteilt wird (vgl. Kummer Wyss, 2010). Die Kooperation in Bezug auf die Beziehungsebene beinhaltet viele Herausforderungen. Unterschiedliche Vorstellungen, Haltungen, Erwartungen und Ziele sowie verschiedene Ausbildungsvoraussetzungen und Arbeitszeitregelungen können für eine gelingende Zusammenarbeit störend sein. Zusätzlich können Konkurrenzsituationen entstehen, da Zufriedenheit, Zuneigung und Erfolgserlebnisse der Schüler_innen geteilt werden müssen (Wocken, 1988). Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist es wichtig, Unterrichtsideen anzunehmen und diese als Chance zu nutzen. Erwartungen sollen offengelegt und eine professionelle Feedbackkultur soll gefördert werden, um sich gegenseitig zu vertrauen und wertzuschätzen (Kummer Wyss, 2010). Das Ziel der Beziehungsebene ist, dass Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen gemeinsame Haltungen und Ziele entwickeln (Wocken, 1988). Die Kooperierenden halten am Anfang des Schuljahres die gemeinsamen Ziele in der Zusammenarbeitsvereinbarung fest (EKSD, 2017).

2.3.3 *ES: Sachebene*

Auf der Sachebene ist die Interdependenz ein sehr wichtiger Faktor. Obwohl Kooperierende unterschiedliche Rollen und Aufgaben mit individuellen Verantwortungsbereichen haben, sollen sie in gegenseitiger Abhängigkeit stehen. Es sollen individuelle und gemeinsame Aufgaben bestimmt werden, abhängig von den jeweiligen fachlichen Kompetenzen und Verantwortungsbereichen (Wocken, 1988). Klassenlehrpersonen haben die Hauptverantwortung für den Unterricht. Sie übernehmen die Leitung des Unterrichtsteams und sind zuständig, Regeln zu kommunizieren. Sie haben zudem eine Vermittlerfunktion beim Konfliktlösen. Die schulischen Heilpädagog_innen haben das gleiche Wissen wie Regellehrpersonen und sind zusätzlich Spezialist_innen für Kinder mit besonderem Förderbedarf, da sie in der Regel die Grundausbildung zur Lehrperson als auch eine heilpädagogische Ausbildung haben (Joller-Graf, 2010).

Aufgabenverteilungen im Kanton Freiburg

Regellehrpersonen sind Fachpersonen für den Unterricht und verantwortlich für die Klassenführung sowie für den inhaltlichen Schwerpunkt des Unterrichts. Sie haben die Aufgabe einen differenzierten Unterricht zu gestalten. Zu Beginn des Schuljahres haben Klassenlehrpersonen die Aufgabe, zusammen mit schulischen Heilpädagog_innen, die gegenseitigen Erwartungen sowie die Rollen und Aufgaben im integrativen Unterricht festzuhalten. Weiter arbeiten Regellehrpersonen mit heilpädagogischen Fachpersonen und Schuldiensten bezüglich der Umsetzung von niederschweligen Massnahmen (NM) sowie auch verstärkten Massnahmen (VM) zusammen.

Schüler_innen mit NM oder VM sind Kinder, die einen besonderen Förderbedarf haben. NM bedeutet, dass Kinder, die in einem oder mehreren Fächern dem Regelunterricht nicht folgen können, spezifische Unterstützung und individuelle Lernziele durch schulische Heilpädagog_innen erhalten. Schüler_innen haben Anspruch auf NM, wenn sie die Grundanforderungen in einem oder in mehreren Fächern über zwei Semester nicht erreichen. NM kann vorübergehend oder dauerhaft gewährt werden (EKSD, 2017).

Kinder erhalten VM, wenn NM nicht ausreicht. Voraussetzung für die Anordnung von VM ist eine Abklärung der Bedürfnisse durch eine unabhängige Abklärungsstelle in Form eines standardisierten Abklärungsverfahrens. Dies wird individuell den Schüler_innen zugesprochen und kann in Regelschulen oder Sonderschulen erfolgen. VM zeichnet sich durch einzelne oder alle der folgenden Merkmale aus. Die Massnahmen sind von langer Dauer und hoher Intensität. Es erfordert einen hohen Spezialisierungsgrad der Fachperson. Diese haben Konsequenzen auf den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf der Schüler_innen. Kinder mit VM werden in der Klasse in Regelschulen mit einem Faktor drei gezählt (EKSD, 2015).

Da Klassenlehrpersonen für alle Schüler_innen verantwortlich sind, müssen sie aufmerksam sein und sich an schulische Heilpädagog_innen wenden, falls Kinder die Lernziele während mindestens zwei Semestern nicht erreichen. Beim Nichterreichen der Lernziele, sprechen sie sich mit schulischen Heilpädagog_innen ab und laden die Eltern des betroffenen Kindes zu einem schulischen Standortgespräch ein, um gemeinsam die Situation zu analysieren, die Ziele festzulegen und die Massnahmen der Förderung einzuleiten. Auch melden Lehrkräfte das Kind für NM an und reichen das Anmeldeformular der Schulleitung ein (EKSD, 2017).

Auch schulische Heilpädagog_innen haben die Aufgabe, sich mit Regellehrpersonen abzusprechen und Abmachungen in der Zusammenarbeitsvereinbarung festzuhalten. Weiter haben sie die Aufgabe, die Förderung der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf zu planen und zu koordinieren. Diese wird, wenn möglich, in Zusammenarbeit mit Regellehrpersonen umgesetzt. Während dem integrativen Unterricht unterstützen sie Regellehrpersonen im Hinblick eines gemeinsam verantworteten Unterrichts sowie einer unterrichts-

bezogenen Kooperation. Nebst dem passen sie Lehrmittel und Lernmaterialien an und stellen zusätzliche Hilfsmittel zur Verfügung, um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden. Bei der Umsetzung von NM arbeiten heilpädagogische Lehrkräfte mit Regellehrpersonen sowie Schuldiensten zusammen. Das Aufrechterhalten der Kontakte zu Fachstellen für Abklärung, Beratung und Unterstützung gehört ebenfalls zu deren Aufgaben (EKSD, 2017). Die Unterstützung der Schüler_innen mit besonderem Förderbedarf durch schulische Heilpädagog_innen erfolgte lange Zeit ausserhalb des Schulzimmers. Diese Form der Unterstützung wurde jedoch kritisiert, da durch das Verlassen des Schulzimmers eine äussere Differenzierung geschieht und eine Etikettierung entstehen kann (Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013). Daher sollte das zusätzliche Wissen schulischer Heilpädagog_innen zunehmend im Klassenzimmer genutzt werden (Thommen et al., 2008). Somit fördern sie die Schüler_innen hauptsächlich im Klassenzimmer und entwickeln so gemeinsam mit Lehrpersonen den Unterricht weiter. Folgend kann gesagt werden, dass in einem Team die Verantwortung für alle Lernenden gemeinsam getragen oder in gewissen Situationen sinnvoll aufgeteilt werden kann. Die Aufgaben müssen klar verteilt und die Kompetenzen geregelt werden (EKSD, 2017).

2.3.4 GLOBE: Organisationsebene

Die Organisationsebene schafft wichtige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit und formt den äusseren Rahmen. Sie umfasst institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen der Schulen. Dabei spielen die Zeit und die Fortbildungsangebote, die intern oder von externen Fachpersonen angeboten werden, eine wichtige Rolle. Als fester Bestandteil der Arbeit müssen die Zeitgefässe festgelegt werden, welche die Vor- und Nachbereitung, die Reflexion und den Austausch beinhalten (Kummer Wyss, 2010). Die Schulleitung nimmt eine wichtige Rolle der Organisationsebene ein. Sie soll möglichst früh Kooperationsprozesse hervorrufen (Fischer, Heimlich, Kahlert & Lelgemann, 2013) und diese nachhaltig unterstützen (Lanz & Kummer Wyss, 2016). Die Zeitgefässe werden durch die Schulleitung festgelegt, entsprechende Leitziele – oder Konzepte erstellt sowie entsprechende Weiterbildungen organisiert (Netzwerk integrative Schulungsformen, 2007).

3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Bachelorarbeit basiert auf einem qualitativen Forschungsdesign. Mittels Unterrichtsbeobachtungen und Interviews wurde untersucht, welche Spannungsfelder und Herausforderungen sich in der Kooperation von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen in öffentlichen Freiburger Primarschulen zeigen. In diesem Kapitel wird zu Beginn auf das für diese Arbeit gewählte Forschungsdesign eingegangen, indem Gütekriterien qualitativer Forschung thematisiert werden. Anschliessend werden die Erhebungsmethoden und Instrumente erläutert und dargestellt, wie in der Auswertung der Daten vorgegangen wurde.

3.1 Qualitatives Forschungsdesign und Gütekriterien

Das qualitative interaktive Forschungsdesign erlaubt es anhand phänomenologischer bzw. sichtbaren Studien die Bedeutung erlebter Erfahrungen darzulegen. Dabei kann herausgefunden werden, welchen Sinn und Bedeutungen die Befragten den erlebten Erfahrungen zuschreiben (Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2016). Für die Forschung wurden exemplarisch zwei Unterrichtstandems an unterschiedlichen Primarschulen beobachtet und anschliessend mit den involvierten Pädagog_innen je einzeln ein teilstrukturiertes Interview geführt, welches inhaltsanalytisch ausgewertet wurde.

Mit Hilfe von qualitativen Forschungen können wenig erforschte Forschungsfelder untersucht werden. Dabei stehen Lebenswelten und Wirklichkeiten der Interviewten im Zentrum des zu untersuchenden Forschungsfeldes. Beim qualitativen Forschungsdesign ist die Fragestellung offen geformt, was es ermöglicht, den Forschungsgegenstand von innen heraus zu erschliessen (Flick, 2009). Wesentliche Kennzeichen der qualitativen Forschung sind laut Flick (1998) die *Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien*, die *Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven* sowie die *Reflexion des Forschers* über die Forschung als Teil der Erkenntnis. Unter *Gegenstandsangemessenheit* versteht Flick, dass die zu untersuchenden Gegenstände in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext analysiert werden. Da bei der durchgeführten Forschung den Pädagog_innen im Voraus nur das Thema bekannt war und sie keine zusätzlichen Informationen oder bereits Fragen erhielten, konnte der Gegenstand im alltäglichen Kontext erforscht werden. Des Weiteren ist das Ziel dieser Forschung, Neues zu entdecken und daraus Theorien zu entwickeln. Das Ziel der Arbeit ist nicht nur, bereits bekannte Spannungsfelder und Herausforderungen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit zu überprüfen, sondern neue, noch nicht bekannte zu entdecken. Zusätzlich wird im Schlusskapitel die Gültigkeit der Untersuchung analysiert und deren Grenzen aufgezeigt. Weiter werden die *Berücksichtigung und die Analyse unterschiedlicher Perspektiven* verdeutlicht. Wichtig dabei sind die subjektiven und sozialen Bedeutungen, die mit diesem Gegenstand verknüpft sind. Es wird

berücksichtigt, dass sich die Aussagen der Befragten unterscheiden, da sie mit unterschiedlichen subjektiven Perspektiven und sozialen Hintergründen verknüpft sind. In der Analyse und der Interpretation werden die verschiedenen Ausbildungen und Werdegänge der Teilnehmer_innen berücksichtigt. Weiter werden bei qualitativen Forschungen die Kommunikation und Subjektivität des Forschers zum Bestandteil der Forschungsprozesse und Erkenntnisse. Zentral ist die *Reflexion der Forscher_innen* über die Handlungen und Beobachtungen, wie auch die eigenen Eindrücke zu dokumentieren (Flick, 1998). Daher wurden die Interviews mittels eines einheitlichen Interviewleitfadens geführt, um die Subjektivität zu mindern. Zudem wurden die Eindrücke der Beobachtungen dokumentiert.

3.1.1 Suche und Auswahl geeigneter Unterrichtstandems

Um die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Kooperierenden in Volksschulen im Kanton Freiburg erforschen zu können, wurden in der vorliegenden Bachelorarbeit exemplarisch zwei Fallanalysen von Unterrichtstandems durchgeführt. Unter Unterrichtstandem wird die unterrichtsbezogene Kooperation von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen verstanden, welche sowohl klassenbezogen, wie auch bezogen auf einzelne Schüler_innen im Rahmen von NM und VM zusammenarbeiten. Das Tandem 1 wurde zufällig, d.h. aufgrund bereits bestehender Kontakte im Rahmen vergangener Praktika ausgewählt und telefonisch kontaktiert. Es sind Lehrkräfte einer 3H (1. Klasse) in einer grossen Gemeinde. Die Schule umfasst elf Klassen und das Team besteht aus 20 Regellehrpersonen und acht schulischen Heilpädagog_innen. Wichtig zu nennen ist, dass viele fremdsprachige Kinder die Schule besuchen. Ungefähr 90% der Schüler_innen haben nicht Deutsch als Muttersprache. Für die Auswahl des Tandems 2 war die Unterrichtsbeobachtung 1 sowie das Interview 1 mit dem schulischen Heilpädagogen ausschlaggebend. Die Absicht bestand darin, ein kontrastierendes Fallbeispiel zu finden. Die Kriterien waren die Unterrichtsform, die Erfahrungen der heilpädagogischen Lehrpersonen sowie die Anzahl der betreuten Klassen. Dabei wurde auch das Tandem 2 durch bereits bestehende Kontakte ausgewählt, welches den kontrastierenden Kriterien entspricht. Wie in Tabelle 1 sichtbar, vollzog die heilpädagogische Lehrkraft des Tandems 1 weitere Ausbildungen. Er war während zwölf Jahren als schulischer Heilpädagoge und während acht Jahren als Abteilungsleiter in Sonderschulen tätig. Später schloss er verschiedene Montessori-Ausbildungen ab und arbeitet nun seit 2014 im Teilpensum an einer öffentlichen Primarschule. Nebstdem leitet er eine eigene Firma, wobei Jugendliche mit einer Beeinträchtigung im ersten Lehrjahr unterstützt werden. Die schulische Heilpädagogin des Tandems 2 ist seit der Ausbildung nur in Primarschulen tätig. Sie arbeitet im Vergleich zur heilpädagogischen Fachperson des Tandems 1 in deutlich mehr Klassen. In der untenstehenden Tabelle werden die befragten Pädagog_innen zusammengefasst. SHP_T1 und RLP_T1 bilden das Tandem 1, SHP_T2 und RLP_T2 das Tandem 2.

Tabelle 1: Übersicht der Unterrichtstandems nach Alter, Dienstjahre, Anzahl Lektionen und Klassen und Ausbildungstyp

Kurzform (Transkript)	Beruf (Geschlecht w/m)	Alter	Dienstjahre	Anzahl Lektionen	Anzahl Klassen	Ausbildungen
SHP_T1	Schulischer Heilpädagoge (m)	59	25+	16	2	- Lehrer_innenseminar - Master in Schulischer Heilpädagogik - Montessori – Ausbildungen
RLP_T1	Regellehrperson (w)	33	11	28	1	- Bachelor of Arts in Primary Education
RLP_T2	Regellehrperson (w)	28	5	28	1	- Bachelor of Arts in Primary Education
SHP_T2	Schulischer Heilpädagogin (w)	41	14	17	9	- Lehrer_innenseminar - Master in Schulischer Heilpädagogik

Die vier Pädagog_innen stehen repräsentativ für Regellehrpersonen sowie schulische Heilpädagog_innen des Kantons Freiburg. Auf die verschiedenen Informationen wird in der Auswertung Bezug genommen.

3.1.2 Ablauf der Forschung im Überblick

Im folgenden Kapitel wird der Ablauf der Forschung präsentiert.

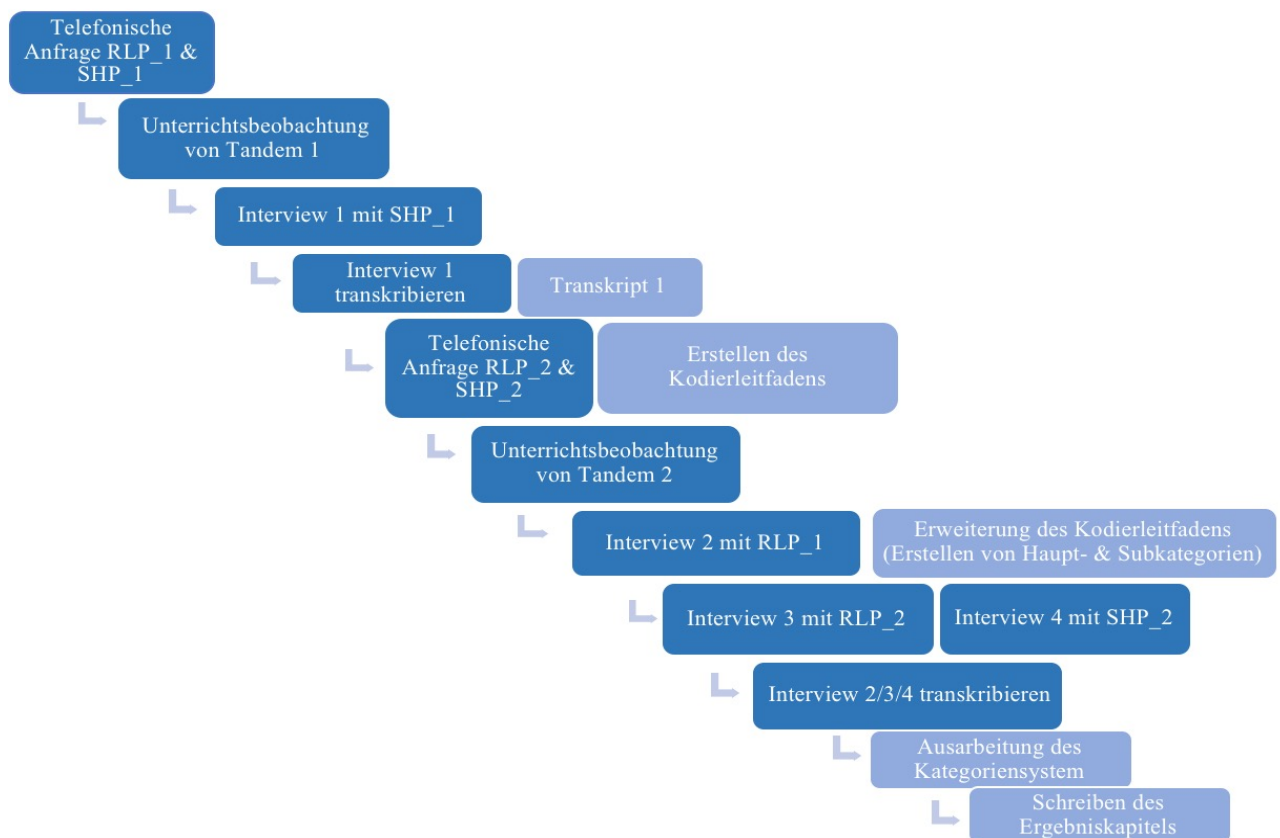


Abbildung 3: Ablauf der Forschung

Wie in der Grafik ersichtlich, sind die Datenerhebung und die Auswertung nicht klar voneinander getrennt, sondern ineinander verwoben. Der Beobachtungsbogen wurde auf Grundlage der Auseinandersetzung mit der Literatur zum Thema Zusammenarbeit erstellt. Nach der jeweiligen Unterrichtsbeobachtung wurden einige Wochen später die Interviews einzeln mit den zwei Regellehrpersonen und den zwei schulischen Heilpädagog_innen durchgeführt. In den Interviews wurde bei den Beobachtungen angesetzt, um mehr Kontextinformationen zu erhalten. Im Voraus wurde ein Interviewleitfaden erstellt, welcher die wichtigsten Leitfragen beinhaltet. Dabei wurde den Befragten das Wort gegeben, um den Antworten freien Raum zu lassen. Bei nicht angesprochenen Aspekten oder Unklarheiten, konnte nachgefragt werden. Durch die teilstrukturierten Interviews soll die subjektive Deutungsweise der in der Zusammenarbeit involvierten Pädagog_innen herausgefunden werden (Aeppli et al., 2016).

3.2 Erhebungsmethoden und Instrumente

Für die Datenerhebung wurde ein Beobachtungsbogen wie auch ein Interviewleitfaden entwickelt. Die Unterrichtsbeobachtungen und die Interviews wurden alle im Kanton Freiburg in einer 3H durchgeführt. Den Befragten war das Thema bekannt. Bei einem Anruf wurde den Pädagog_innen mitgeteilt, dass wir uns im Rahmen unserer Bachelorarbeit mit Fragen der Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen beschäftigen. Im Folgenden wird das Vorgehen der Datenerhebung anhand von zwei erarbeiteten Instrumenten, dem Beobachtungsbogen einerseits und dem Interviewleitfaden andererseits, transparent gemacht.

3.2.1 *Beobachtungsbogen*

Für die Forschung wurde ein Beobachtungsbogen (siehe Anhang 9.2) aufgestellt, welcher die erarbeitete Theorie berücksichtigt. Bei den Unterrichtsbesuchen wurden vor allem schulische Heilpädagog_innen (SHP) begleitet, um die Kooperation mit den Regellehrpersonen (RLP) beschreiben zu können. Beobachtungsschwerpunkte waren situative Unterrichtsformen, welche Informationen zum separativen bzw. integrativen Unterricht lieferten. Weiter wurden zentrale Merkmale der Zusammenarbeit beobachtet, welche zuvor anhand der Theorie herausgearbeitet und in drei Indikatoren aufgeteilt wurden. Zudem wurde die Bedeutung und Akzeptanz der heilpädagogischen Fachpersonen beobachtet, wobei geschaut wurde, wie die Kinder auf diese Lehrkraft reagieren. Die folgende Tabelle zeigt die thematischen Aspekte der Beobachtung auf.

Tabelle 2: Dimensionen des Beobachtungsbogens

Hauptaspekte	Unteraspekte
Situative Formen der Zusammenarbeit	Vergleiche Abbildung 1_ Co-Teaching Approaches nach Friend und Bursuck (2009)
Zentrale Merkmale der Zusammenarbeit	<p>Indikator 1: Kommunikation, Intentionalität, Autonomie/Rollenklärung, Verantwortung, Vor- und Nachbereitung, Durchführung, Reziprozität, gemeinsam festgelegte Ziele</p> <p>Indikator 2: Flüssiger Unterricht, gleiche Vorbereitung, RLP/SHP kennen die verschiedenen Aufträge, keine Absprache während des Unterrichts</p> <p>Indikator 3: Macht die RLP/SHP die Schüler_innen (SuS) auf Regelverstöße aufmerksam? Haben die RLP/SHP die gleiche Autorität? Weist die RLP/SHP auf Strukturierungshilfen im Klassenzimmer hin? Spricht die RLP/SHP die SuS mit dem Vornamen an?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeiten der RLP • Tätigkeiten der SHP <ul style="list-style-type: none"> ○ Welche SuS werden zusätzlich unterstützt?
Bedeutung und Akzeptanz der oder des SHP in der Klasse	<p>Indikatoren: Wie reagieren SuS auf Anwesenheit/ Unterstützung durch SHP? Wenden sie sich, unabhängig von NM/VM Status, mit ihren Bedürfnissen an SHP?</p>

Bei der Unterrichtsbeobachtung von Tandem 1 wurde der schulische Heilpädagoge während drei Lektionen beobachtet. Durch diese Beobachtung konnten wichtige Grundsteine für den Interviewleitfaden gelegt werden. Während der Beobachtung 1 gab die heilpädagogische Lehrkraft Informationen bezüglich der Klasse, der Ausbildung, den Anzahl Lektionen, dem Alter, dem Werdegang und der Kooperationspartnerin. In den Lektionen unterstützte er im Klassenzimmer die Regellehrperson beim Adventsritual. Dabei konnte die Unterrichtsform *one teach, one assists* beobachtet werden. Anschliessend gingen vier Kinder mit ihm in sein Schulzimmer, wo sie für zwei Lektionen unterrichtet wurden. Für den Abschluss gingen die Schüler_innen wieder zurück ins Klassenzimmer, wo auch festgestellt werden konnte, dass die Mitschüler_innen nicht am gleichen Inhalt arbeiteten. Dies bedeutet, dass die Pädagog_innen vor allem die Unterrichtsform *Alternative teaching* anwendeten. Der Eindruck des Tandems 1 war, dass der schulische Heilpädagoge die leistungsschwachen Kinder in einem separaten Zimmer mit unterschiedlichem Inhalt unterrichtete und für diese Kinder verantwortlich war. Dadurch wurde für die Beobachtung 2 ein Tandem gesucht, bei welchem die Pädagog_innen gemeinsam im Klassenzimmer unterrichten. Bei der Beobachtung 2 konnten die Unterrichtsformen *One teach, one assist* und *Teamteaching* beobachtet werden. Im Interview wurden die beobachteten Momentaufnahmen genauer erfragt, um weitere Merkmale sowie auch Unterrichtsformen herauszufinden. Zudem konnte alleine durch die Beobachtung das Gesehene nicht begründet werden. Diese noch ausstehenden Unklarheiten haben zum Interviewleitfaden geführt. Der Beobachtungsbogen wurde für die Auswertung im Bachelor-Duo besprochen und Auffälligkeiten notiert. Das Beobachtete wurde in einem Fliesstext dicht beschrieben, was im Anhang 9.2.1 und 9.2.2 zu finden ist. Die Erkenntnis war, dass Tandem 1 separativ und Tandem 2 integrativ arbeitete. Bei Tandem 1 war der schulische

Heilpädagoge zur Unterstützung da, wobei bei Tandem 2 die schulische Heilpädagogin auch die Leitung übernahm. Die Dauer der Beobachtung wurde auf höchstens vier Lektionen festgelegt. Für die Darstellung der Ergebnisse wurde der Beobachtungsbogen nicht miteinbezogen, da die beobachteten Situationen im Rahmen des Interviews inhaltlich kontextualisiert werden konnten.

3.2.2 Interviewleitfaden

Nach der Auswertung der Beobachtung vom Unterrichtstandem 1 wurde ein Interviewleitfaden erstellt (siehe Anhang 9.3). Er diente als Grundgerüst, damit alle vier Interviews vergleichbar sind. Es war ein teilstrukturiertes Interview (Aeppli et al., 2016), welches den Befragten genügend Raum für Antworten liess. Falls Aspekte nicht direkt angesprochen wurden, konnten diese im Nachhinein erfragt werden. Auch bei Unklarheiten konnte nachgefragt werden, um präzisere Antworten zu erhalten. Diese Vorgehensweise eignete sich gut, um die Bedürfnisse der Befragten wahrzunehmen sowie die Realität der Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen aufzeigen zu können (Aeppli et al., 2016).

Dieser Interviewleitfaden beinhaltet vier Hauptfragen. Zu Beginn des Interviews wurde eine offene Frage gestellt, bei der die Pädagog_innen die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit definieren sollten. Anschliessend wurde die beobachtete Unterrichtssequenz kurz erläutert, worauf die Teilnehmenden aufgefordert wurden, diese Sequenz zu kommentieren. Dabei gab es verschiedene Nachfragen, die bei Nichterwähnung gestellt wurden. Die Fragen wurden nicht immer in der gleichen Reihenfolge gestellt, sondern je nach Antwort angepasst. Anschliessend wurde eine weitere offene Frage gestellt, wobei die Befragten beschreiben sollten, was es alles braucht, damit die unterrichtsbezogene Kooperation funktionieren kann. Falls nötig wurden danach noch Fragen zum Kontext und Hintergrund gestellt. Zum Schluss wurde den Interviewten das Wort gegeben und gefragt, ob etwas Wichtiges vergessen wurde. Bei dieser Frage sollte den Befragten die Chance gegeben werden, nicht erfragte Aspekte, die sie als wichtig empfinden, zu nennen. Auf dessen Grundlage konnte zwei Wochen nach dem Unterrichtsbesuch ein erstes Gespräch mit dem schulischen Heilpädagogen geführt werden. Anschliessend wurde das Interview transkribiert und ausgewertet, um das Tandem 2 auszuwählen. Leider konnten die beiden Interviews des Tandems 1 nicht zum gleichen Zeitpunkt gemacht werden, da die Klassenlehrperson im Lager war. Daher wurde nach dem Interview 1 das Tandem 2 gesucht, angefragt und beobachtet. Die restlichen drei Interviews wurden nach der Beobachtung 2 durchgeführt. Die Interviews wurden nach dem Einverständnis der Befragten mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, um es anschliessend zu transkribieren. Den Interviewten wurde versichert, dass ihre Angaben und Antworten vertraulich behandelt und anonymisiert werden. Die Dauer des Interviews wurde auf 30 Minuten festgelegt.

3.3 Auswertungsmethode und Ergebnisdarstellung

Die Interviews wurden nach der Durchführung transkribiert und analysiert. Durch die Analyse wurde ein Kodierleitfaden erstellt, wobei die Aussagen der Pädagog_innen in Kategorien gefasst wurden. Schlussendlich wurden die Ergebnisse anhand des Kategoriensystems dargestellt und als Hypothesen verdichtet.

Transkription der Interviews

Nach der Durchführung der Interviews wurden die gesamten Gespräche transkribiert (siehe Anhang 9.3.1 – 9.3.4), wofür das einfache Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2011) als Vorlage genutzt wurde. Dieses System ermöglicht ein regelgeleitetes und systematisches Verschriftlichen der Interviewdaten, was jedoch trotzdem forschungsökonomisch angemessen und zielführend ist. Beim einfachen Transkriptionssystem werden Äusserungen wie mh, ehm oder ähm der Befragten nicht transkribiert. Diese Äusserungen wurden in der Arbeit transkribiert, beim Auswerten der Daten jedoch nicht verwendet. Damit beim Transkribieren keine Aussagen durch Übersetzungen verfälscht wurden, wurden die vier Interviews in der Standardsprache (Hochdeutsch) durchgeführt. Alle Aussagen und Laute der Befragten wurden exakt so niedergeschrieben, wie sie dies gesagt haben. Deshalb sind im Transkript unterschiedliche grammatikalische Fehler, Wortwiederholungen, inkorrekte Satzstellungen und Satzzeichen vorzufinden.

Erstellen eines Kategoriensystems

Der Erziehungswissenschaftler Udo Kuckartz beschreibt mit der qualitativen Inhaltsanalyse ein Auswertungsverfahren zur systematischen und regelgeleiteten Analyse von Daten, welche in textlicher Form vorliegen. Die Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, Textstellen systematisch nach thematischen *Kategorien* zuzuordnen, sodass ein Kategoriensystem oder ein sogenannter *Kodierleitfaden* erstellt werden kann. Dabei haben die identifizierten Kategorien einen abstrakten, klassifizierenden Charakter und sollen den Inhalt der jeweiligen Textstellen widerspiegeln. Die Kategorien wiederum lassen sich in Haupt- und Subkategorien unterteilen, wobei Hauptkategorien allgemeiner sind und Subkategorien erstere inhaltlich stärker ausdifferenzieren. Gemäss Kuckartz (2018) lässt sich zwischen drei verschiedenen Auswertungsmöglichkeiten unterscheiden: *inhaltlich strukturierende*, *evaluative* und *typenbildende* qualitative Inhaltsanalyse. Alle genannten Auswertungsverfahren setzen den Fokus auf eine kategorienbasierte Auswertung, was bedeutet, dass das Datenmaterial „kategorisiert“ oder „codiert“ – mit inhaltlichen „Codes“ versehen wird. Der Prozess des „Codierens“ oder das Herleiten von inhaltlichen Kategorien kann sowohl *deduktiv*, anhand von theoriebasierten Vorannahmen, als auch *induktiv*, aus den Daten heraus erfolgen. Meistens handelt es sich um eine kombinierte Form von deduktiven und induktiven

Kategorien. In der vorliegenden Arbeit wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse angewendet, wobei es sich um eine inhaltliche und themenorientierte Auswertung handelt. Das Ziel dieser Methode ist die Herausbildung von Ober- und Unterthemen. Der Ablauf dieser Methode besteht aus sieben Schritten, welche im Folgenden erklärt werden.

Tabelle 3: Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018)

Schritte	Beschreibung
1.	Wichtige Textpassagen werden in den Transkriptionen festgehalten. Es werden erste Besonderheiten und Auswertungsideen in sogenannten Memos notiert, was einem stichwortartigen Aufschreiben entspricht. Am Ende wird eine kurze Zusammenfassung geschrieben.
2.	Anhand des Textes werden Kategorien erstellt. Die Hauptkategorien werden meistens aus der Theorie und der Forschungsfrage abgeleitet. Bei der Kodierung kommt es vor, dass neue Hauptkategorien herausgefiltert werden, welche sich induktiv aus dem Material ergeben und in Memos festgehalten und kurz beschrieben werden.
3.	Die Transkriptionen werden Zeile für Zeile durchgearbeitet und die Aussagen jeweils den Hauptkategorien zugeteilt.
4.	Hauptkategorien, welche ausdifferenziert werden sollen, werden ausgewählt. Bei den ausgewählten Kategorien werden alle aussagekräftigen Textstellen zusammengestellt.
5.	Die ausgewählten und zusammengestellten Textstellen werden in einem weiteren Schritt erneut analysiert. Durch die Analyse werden induktive Subkategorien resp. untergeordnete Kategorien gebildet, die jeweils zu einer Hauptkategorie gehören.
6.	Das gesamte Material wird anhand des neu erarbeiteten Kategoriensystems codiert.
7.	Die Kategorien werden analysiert, Zusammenhänge zwischen den Kategorien erarbeitet und anschliessend die Analyseergebnisse visualisiert.

Direkt nach der Transkription des Interviews 1 wurden wichtige Textpassagen markiert, erste Besonderheiten in Memos festgehalten sowie diese in einem Dokument stichwortartig notiert. Weiter wurde Wichtiges in der Transkription markiert und erste Hauptkategorien entwickelt. Danach wurden die nächsten Interviews transkribiert und analysiert. Während der teilweise zeitlich überlappenden Transkription und Analyse (vgl. Abb. 3) wurden weitere Kategorien abgeleitet und der Kodierleitfaden laufend erweitert. Mit dem definitiven Kodierleitfaden, wurden schliesslich alle vier Interviews Zeile für Zeile durchgegangen und die Inhalte den Hauptkategorien zugeordnet. Dieses Dokument besteht aus 16 Seiten und beinhaltet wichtige Aussagen der Interviewten. Danach konnten die Hauptkategorien mit den jeweiligen Aussagen gesamthaft analysiert und inhaltliche Subkategorien gebildet werden. In dieser alternativen Arbeit zwischen Transkribieren und Codieren konnte das Kategoriensystem (siehe Anhang 9.4) laufend ausdifferenziert werden und stellte am Schluss das Rückgrat für das Ergebniskapitel dar.

Darstellung der Ergebnisse als Hypothesen

Die Ergebnisse werden im Kapitel 4 dargestellt. Das Kategoriensystem, welches im Rahmen der Transkription erstellt wurde, bildet zugleich das Rückgrat des Ergebniskapitels. Dieses ist in zwei Unterkapitel aufgeteilt, wobei jeweils die Ergebnisse dargestellt, interpretiert und mit der Theorie verglichen werden. Demnach wird eine Folgerung gezogen und schlussendlich eine Hypothese aufgestellt. So stellen die vier Hauptkategorien jeweils einen thematischen Schwerpunkt der zu präsentierenden Ergebnissen dar. Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert, wobei jeweils aussagekräftige Textpassagen aus den Interviews zitiert und zusammengefasst werden. Anschliessend werden die Erkenntnisse in Bezug zum theoretischen Rahmen (siehe Kapitel 2) gestellt. Schliesslich werden die Ergebnisse pro Auswertungsschwerpunkt zusammengefasst und als Hypothesen verdichtet, welche im Schlusskapitel nochmals kritisch diskutiert und mit dem Bedingungsmodell nach Wocken in Verbindung gebracht werden.

4 Ergebnisdarstellung und Diskussion

Im vorliegenden Kapitel werden die Aussagen aus den Interviews dargestellt, interpretiert und mit Hilfe der Theorie begründet und hinterfragt. Hierbei werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse dargestellt, welche anhand eines Kodierleitfadens geordnet und kategorisiert wurden. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse interpretiert und mit der Theorie verglichen. Anschliessend wird jeweils eine Hypothese aufgestellt, worauf im Schlusskapitel eingegangen wird. Es werden nur die Antworten aufgezeigt, welche von den vier Befragten tatsächlich erwähnt wurden und für diese Arbeit von zentraler Bedeutung sind.

4.1 Integrative versus separative Unterrichtsformen

In diesem Unterkapitel werden Argumente der Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen bezüglich des integrativen bzw. separativen Unterrichts aufgezeigt. In den Interviews nehmen die Befragten an verschiedenen Stellen Bezug auf die integrative und separative Unterrichtsform. Die Argumente dieser Unterrichtsformen werden durch die Frage erlangt, ob die beobachtete Unterrichtssequenz typisch für die Pädagog_innen ist und wie sie dies begründen. Weiter wird bei den Fachpersonen spezifisch nachgefragt, wann sie es als sinnvoll erachten, getrennt in separaten Schulzimmern oder gemeinsam im Klassenzimmer kooperativ zu unterrichten. Die Befragten erwähnen in erster Linie das Wohl der Schüler_innen (SuS), wobei geschaut wird, mit welcher Unterrichtsform man den Kindern gerecht werden kann. Hierbei soll überprüft werden, welche Unterrichtsform für die Kinder in der jeweiligen Situation die passende ist.

„Ich glaub aber ganz zentral ist, dass man sich früher oder später überlegen muss, ist es das richtige System, um diesen Kindern gerecht zu werden.“ (I1, Z. 273 – 275)

„Aber ich denke es ist auch immer wichtig auch abzuschätzen, wie ist es für die Kinder.“ (I2, Z. 119 – 120)

„Es kommt immer darauf an, wie die Situation ist, was es braucht und ich denke es ist einfach/es gibt nicht einfach ein Modell, dass richtig ist und das immer so durchgeführt werden muss, sondern man muss es immer der Situation anpassen. Und hier passt es jetzt, dass wir das so machen. Auch aufgrund der Kinder und ja.“ (I4, Z. 45 – 49)

Diese Aussagen weisen darauf hin, dass es nicht eine ideale Unterrichtsform gibt, sondern dass es einen Mix aus separativen und integrativen Unterricht braucht.

„Ich denke auch eben, dass es wie ein Mix geben muss. Nur das Kind rausnehmen, finde ich nicht ideal, weil ich doch finde, das Kind muss ja auch lernen, zu seinen Schwächen und Stärken zu stehen und auch in einem Setting, wo es halt eben Ablenkungen gibt, lernen muss arbeiten zu können. (...)“ (I3, Z. 112 - 115)

Die oben genannten Zitate verstärken den Standpunkt, dass die Unterrichtsform der jeweiligen Situation angepasst werden muss. Da es nicht eine ideale Unterrichtsform gibt, erwähnen die Pädagog_innen im Interview unterschiedliche Argumente für den separativen sowie integrativen Unterricht. Die Aussagen der Regellehrpersonen sowie schulischen Heilpädagog_innen werden analysiert und in Kategorien zusammengefasst. Die Argumente werden in der untenstehenden Tabelle sichtbar gemacht.

Tabelle 4: Gegenüberstellung der Argumente separativen versus integrativen Unterricht

Separativer Unterricht ist sinnvoll, ...	Integrativer Unterricht ist sinnvoll, ...
... da SuS in einem separaten Raum ruhiger arbeiten.	... da alle SuS Teil der Klasse sind (Klassenzusammenhalt)
... da SuS in einem separaten Raum weniger ablenkbar sind und sich besser konzentrieren können.	... da alle SuS miteinander lernen dürfen/sollen.
... da weniger SuS in einem Schulzimmer sind. Somit haben die SuS mehr Platz für Material.	... da nachahmendes Lernen wichtig ist.
... da SuS, welche von SHP unterstützt werden, vom Tempo her ganz anderswo sind als ihre Mitschüler_innen.	... wenn alle nahe am Schulstoff arbeiten.
... wenn SuS, welche von SHP unterstützt werden, weiter weg vom Schulstoff sind und ein angepasstes Programm brauchen.	... wenn es die Zusammenarbeit zulässt.
... wenn Grundlagen nicht verstanden wurden.	... wenn die Pädagog_innen gut kooperieren und spontan definieren können, wer den Lead übernimmt.
... damit leistungsschwache SuS Einführungen in Themen mehrere Male hören können.	... wenn SHP gezielt unterstützen können.
... wenn neue Themen in der Kleingruppe aufgearbeitet werden.	
... da den Kindern Last abgenommen wird.	
... wenn es Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit gibt (Pädagog_innen können sich aus dem Weg gehen).	

Sobald Lernende für einen Unterrichtsteil aus dem Klassenzimmer genommen werden, wird von separiertem Unterricht gesprochen. Teilweise wendet Tandem 2 separativen Halbklassenunterricht an. Dabei bleibt die Hälfte der Klasse im Schulzimmer und wird von der Klassenlehrperson unterrichtet, währenddem die andere Klassenhälfte mit leistungsschwächeren Schüler_innen von der schulischen Heilpädagogin in einem anderen Schulzimmer gefördert wird. Diese Variante ermöglicht das Lernen in einem kleineren Rahmen mit weniger Lärm, wobei sich die Lernenden besser konzentrieren können. Es kann festgestellt werden, dass Pädagog_innen der Meinung sind, dass das Wohl der Kinder in Betracht gezogen werden muss, um zu entscheiden, ob integrativ oder separativ unterrichtet wird. Dennoch erwähnen Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen immer wieder,

dass separative Unterrichtsformen praktischer sind, da es mehr Platz und weniger Ablenkungen gäbe. Zudem sei der Lärmpegel tiefer.

„(...), ja auch gewisse Ablenkungen halt, die es dann halt weniger gibt.“ (I3, Z. 108 – 109)

„Auch Kinder, die mehr Anpassungen brauchen, vielleicht Arbeit mit äh Material, (...), wenn man einfach auch mehr Platz braucht.“ (I4, Z. 109 – 111)

„(...). Da habe ich gerade in der 3H Mühe (Lärm), aber das ist altersbedingt weniger mit der Lehrperson, ist der dauernde Lärmpegel, dass dauernd Lärm ist und ich das Gefühl habe, einige Kinder die brauchen bisschen Ruhe. Aber eben das können wir dann diskutieren und besprechen und eben wenn ich mit meinen Kindern raus gehe haben wir das Problem gelöst.“ (I1, Z. 224 – 228)

Daraus stellt sich die Frage, ob es sich hiermit immer noch in erster Linie um das Wohl der Kinder handelt oder ob viel mehr das Befinden der Lehrpersonen im Zentrum steht. Anhand der Interviews von Tandem 1 kann entnommen werden, dass die Kooperierenden hauptsächlich separative Unterrichtsformen anwenden. Als integrative Unterrichtsform kann einzig der gemeinsame Einstieg oder Ausstieg angesehen werden, was aber eher selten vorkommt. Tandem 2 plant den Unterricht in integrativen wie auch separativen (Halbklasse) Lernsettings. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass zwar beide Tandems integrative sowie separative Unterrichtsformen anwenden, dennoch nehmen die separierenden Lösungen mehr Platz ein.

Auf interkantonaler Ebene steht im Sonderpädagogikkonkordat (EDK, 2007, Art. 2b), dass integrative den separativen Lösungen vorzuziehen sind, insofern das Wohl und die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder beachtet und das schulische Umfeld und die Schulorganisation berücksichtigt werden. Diese Grundidee entspricht auch dem Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, 2002, Art. 20, Abs. 1) und dem freiburgischen Schulgesetz (SchG, 2014, Art. 35, Abs. 3). Thommen et al. (2008) beschreiben in ihrer Theorie das Idealkriterium *Unterrichtsdurchführung*, was besagt, dass schulische Heilpädagog_innen für alle Kinder in der Klasse zuständig sind und nicht ausschliesslich für leistungsschwache Schüler_innen. Ziel des Unterrichts soll sein, dass die beiden Fachpersonen Teile der Lektion übernehmen und abwechselnd ihre Rollen tauschen und somit möglichst voneinander lernen können. Weiter fordert das Idealkriterium *sozialer und fachlicher Austausch* das gemeinsame Lernen zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Kindern.

Folgend kann gesagt werden, dass Pädagog_innen einen Unterricht gestalten, der das Wohlbefinden der Schüler_innen sowie teilweise auch das eigene Wohl berücksichtigt. Jedoch

werden in Regelschulen die integrativen Lernsettings noch nicht den separierenden Lösungen vorgezogen, obwohl dies in den Gesetzen verankert ist. Im Interview 1 wird gesagt: „Ist jetzt im Moment für mich sehr typisch (der separative Unterricht), da muss ich aber sagen, dass ich da noch sehr alte Schule Heilpädagoge bin.“ (I1, Z. 76 - 77). Beim Nachfragen wird diese Aussage so kommentiert, dass Heilpädagog_innen früher noch stark für den separativen Unterricht ausgebildet wurden. Da der schulische Heilpädagoge lange in Sonderschulen gearbeitet hat und erst seit 2014 in öffentlichen Schulen tätig ist, ist er noch stark im separativen System verankert. Der Grundsatz Integration vor Separation kann nur bei Tandem 2 ansatzweise beobachtet werden. Ansatzweise weil einmal wöchentlich integrativ wie auch separativ in Halbklassen gearbeitet wird. Aus den Antworten der Befragten kann geschlossen werden, dass die Idealkriterien *Unterrichtsdurchführung* und *sozialer und fachlicher Austausch* zwar als ideal wahrgenommen, aber als nicht umsetzbar eingestuft werden. Dies hängt mit dem separativen Unterricht zusammen, wobei heilpädagogische Lehrkräfte grösstenteils nur für leistungsschwächere Lernende verantwortlich sind. Aufgrund der Separation unterrichten die Kooperierenden kaum gemeinsam, wobei sie weder einander beobachten, noch von- und miteinander lernen können. Zudem wird nicht allen Schüler_innen ein gemeinsames Lernen ermöglicht. Wird das Gesetz des Sonderpädagogikkonkordats (EDK, 2007, Art. 2b) mit den Idealkriterien nach Thommen et al. (2008) verglichen, können Parallelen bezüglich dem Grundsatz Integration vor Separation aufgezeigt werden. In Freiburger Primarschulen ist diese Umsetzung noch nicht vollständig geschehen.

Hypothese 1

Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen sind der Meinung, dass es keine ideale Unterrichtsform gibt, sondern diese der jeweiligen Situation und somit dem Wohl der Kinder angepasst werden muss. Im Kanton Freiburg werden in Regelschulen nach wie vor separate Unterrichtsformen angewendet, wobei weder die Pädagog_innen noch die Lernenden voneinander profitieren können. Der Grundsatz aus dem Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, 2002, Art. 20, Abs. 1), dem Sonderpädagogik-konkordat (EDK, 2007, Art. 2b) und dem freiburgischen Schulgesetz (SchG, 2014, Art. 35, Abs. 3) „Integration vor Separation“ wird demnach noch nicht vollständig umgesetzt.

4.1.2 Gemeinsame und getrennte Aufgabenfelder der Kooperierenden

Die gewählte Unterrichtsform hat einen bedeutenden Einfluss auf Aufgaben- und Verantwortungsbereiche von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen. Folglich wird aufgezeigt, was die Interviewten unter dem eigenen Beruf und demjenigen der Kooperationspartnerin / des Kooperationspartners verstehen. Es wird sichtbar gemacht, welche Aufgaben die Pädagog_innen einander zuschreiben. Aus diesen Aufgaben entwickeln sich Verantwortungsbereiche, Erwartungen sowie Wünsche an das Gegenüber.

Aufgabenverteilung

Der Interviewleitfaden besteht aus Fragen, welche Bezug zur beobachteten Unterrichtssequenz oder zur unterrichtsbezogenen Kooperation nehmen. Auf die Frage, wie die Vor- und Nachbereitung der beobachteten Sequenz war und ob diese gemeinsam oder eher separat geschah, geben beide Tandems unterschiedliche Antworten.

Tandem 1:

„Ehm wir haben immer am Mittwoch Besprechung und da sage ich eigentlich was für Themen sind, was ich mache, was ich vorhabe. Und ehm wir haben es jetzt wie so aufgeteilt, wenn wir hier sind im Klassenzimmer, dann manage ich es und mache die Sachen parat. Und wenn er aber in seine kleine Gruppe geht, dann schaut er nachher wie er es macht oder umsetzen will.“ (I2, Z. 75 - 79)

Tandem 2:

„Also es ist so, dass wir die Unterrichtssequenz zusammen vorbereiten. Das ist zum einen das Wichtigste eigentlich. Und nachher, wenn wir sie durchgeführt haben und eigentlich für das nächste Mal wieder vorbereiten, dann ist sicher noch immer ein kurzer Moment, wo wir noch einmal zurückschauen und vielleicht daraus noch etwas nehmen. Ah ich habe gesehen, dass/und da wir da draus nachher auch immer neu planen und schauen, was die Kinder brauchen.“ (I4, Z. 60 – 65)

Es wird nachgefragt, ob die Regellehrperson die Hauptplanung macht und die heilpädagogische Lehrkraft das Programm für leistungsschwache Schüler_innen anpasst. Diese Frage liefert Antworten bezüglich der Aufgabenverteilung der Kooperierenden. Die Pädagog_innen stimmen dieser Frage zu.

„Also schon eher/eigentlich ist es schon eher die Lehrperson, sie hat ja die Übersicht, sie macht das Programm und sie sagt jetzt auch was/was dann für die nächste Stunde ist und dann schauen wir uns die Unterrichtsvorbereitung zusammen an und sprechen über die Lernziele. Aber die Lehrperson gibt eigentlich das Programm vor, also jetzt, was dann kommt.“ (I4, Z. 130 – 134)

Während den Interviews erwähnen die Befragten immer wieder spezifische Aufgaben der Regellehrpersonen sowie schulischen Heilpädagog_innen, welche im Folgenden aufgelistet werden.

Regellehrpersonen werden folgende Aufgaben zugeschrieben:

- Geben das Programm vor
- Legen die Unterrichtsziele fest
 - „Ja, es bin sicher eher ich, wo sie festlegt (Ziele) (...).“ (I2, Z. 129)

Schulischen Heilpädagog_innen werden folgende Aufgaben zugeschrieben:

- Unterstützende Lehrkräfte für Regellehrpersonen
 - „Also ich sehe, dass ich eigentlich eine/ich sehe mich als unterstützende Lehrperson auch für die Lehrperson also als Heilpädagogin.“ (I4, Z. 13 – 14)
- Passen das Programm und die Lernziele an
 - „Und wenn jetzt Schüler oder Schülerinnen dabei sind, die individuelle Lernziele haben, dann bin ich (SHP) ja eigentlich zuständig, diese anzupassen.“ (I4, Z. 124 – 126)
- Anpassung der Hilfsmittel
 - „Einfach, dass sie (SHP) dann eben die Hilfsmittel anpasst oder eine Erklärung zwei mehr geben kann, genau.“ (I3, Z. 98 – 99)
- Sind verantwortlich für leistungsschwächere Lernende
 - „Doch meistens ist sie (SHP) für die Schwächeren verantwortlich. (...)“ (I3, Z. 44)
- Passen Ziele zu individuellen Lernzielen an
 - „(...) Und wenn jetzt Schüler oder Schülerinnen dabei sind, die individuelle Lernziele haben, dann bin ich (SHP) ja eigentlich zuständig, diese anzupassen. (...)“ (I4, Z. 124 – 126)

Gemeinsame versus getrennte Verantwortungsbereiche

Die zugeschriebenen Aufgaben widerspiegeln sich bei den jeweiligen Verantwortungsbereichen. In der nachfolgenden Tabelle werden gemeinsame, wie auch getrennte Bereiche dargestellt.

Tabelle 5: Gemeinsame versus getrennte Verantwortungsbereiche

Gemeinsame Verantwortungsbereiche	Zuständigkeiten der Regellehrpersonen	Zuständigkeiten der schulischen Heilpädagog_innen
LP und SHP organisieren beide Material.	Machen die Hauptplanung	Kümmern sich um SuS, die separat bei SHP unterrichtet werden.
Beide bringen bei der Planung Ideen ein.	Geben die Themen vor.	Passen Hauptplanung der RLP an.
Gemeinsame Verantwortung im Unterricht → LP und SHP wechseln ihre Rollen	Legen Unterrichtsziele für die Klasse fest.	Passen Ziele für Kinder mit individuellen Lernzielen (NM oder VM) an.
Ziel ist, dass alle SuS am gleichen Inhalt arbeiten (Dementsprechend den Unterricht gestalten).	Schreiben Lernberichte für Kinder ohne NM oder VM.	Sind vor allem für leistungsschwächere SuS verantwortlich.
Arbeit aufteilen, wenn im Teamteaching gearbeitet wird.		Nehmen Kinder mit Schwierigkeiten genauer unter die Lupe.
Ziele festlegen		Bereiten separativen Unterricht selbstständig vor.

Vor- und Nachbesprechung

Die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche beziehen sich auf den ganzen Schulalltag, wo auch die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts dazugehören. Vor und nach der Durchführung des Unterrichts müssen unterschiedliche Vorbereitungen bzw. Nachbereitungen vollzogen werden, welche gemeinsam oder selbstständig erfolgen. Die untenstehende Tabelle verschafft einen Überblick, was gemeinsam bzw. selbstständig vor- und nachbereitet wird.

Tabelle 6: Gemeinsame versus getrennte Vor- und Nachbereitungen

Gemeinsame Vor- und Nachbereitung	Vorbereitung der Regellehrpersonen	Vorbereitung der schulischen Heilpädagog_innen
Unterrichtssequenz vorbereiten (wenn im Teamteaching gearbeitet wird)	Grobplanung (Langfristige Planung)	Grobplanung anpassen
Lernziele festlegen	Lernziele festlegen	Lernziele anpassen (individuelle Lernziele)
Gestaltung des Unterrichts, damit auch die leistungsschwachen Kinder folgen können	Material bereit haben	Bei separatem Unterricht wird die Unterrichtssequenz selber geplant
Kurzer Unterrichtsrückblick		Materialbeschaffung für SuS mit besonderem Bildungsbedarf
Misslungene Unterrichtssequenzen überarbeiten und neu planen		

Gegenseitige Erwartungen und Wünsche

In den Antworten erwähnen die Pädagog_innen indirekte Erwartungen an das Gegenüber und Wünsche an die Zusammenarbeit. Heilpädagogische Lehrkräfte erwarten von Regellehrpersonen, dass sie versuchen zu verstehen, dass sie nicht alle Probleme aufheben können.

„Ein Hauptproblem an die schulischen Heilpädagogen integrativen ist die Erwartung, dass man das Gefühl hat, ja die Heilpädagogen die regeln das und dann ist alles in Ordnung und das Kind kann dem Regelunterricht folgen. Und das ist äh schlichtweg eine Illusion.“ (I1, Z. 158-161).

Die Erwartungen gegenüber den schulischen Heilpädagog_innen ist vor allem, dass sie handelnde Ideen einbringen. Zusätzlich gibt es die Erwartung, dass auch heilpädagogische Lehrkräfte die Planung eines Fachbereiches für die ganze Klasse übernehmen. Zudem wird von einer Regellehrperson der Wunsch geäußert, öfters im Teamteaching zu arbeiten.

Die Kooperierenden haben bestimmte Vorstellungen in Bezug auf die jeweiligen Aufgaben. Die Hauptaufgaben von Regellehrpersonen sind die Planung und das Festlegen der Unterrichtsziele. Weiter sind sie für das Schreiben der Berichte der Kinder ohne besonderen

Förderbedarf zuständig. In den Interviews wird vor allem spezifisch auf die Aufgaben der schulischen Heilpädagog_innen eingegangen, da die Aufgaben der Regellehrpersonen für die Pädagog_innen klarer sind und deshalb weniger erwähnt werden. Die Befragten sehen die Hauptaufgabe der heilpädagogischen Lehrkräfte darin, Regellehrpersonen und Schüler_innen zu unterstützen. Die Lehrpersonen sind sich einig, dass sie für leistungsschwache Schüler_innen zuständig sind. Zudem passen sie das Programm der Regellehrpersonen und die Hilfsmittel für Schüler_innen mit besonderem Förderbedarf an. Die Lernziele werden für Lernende mit individuellen Lernzielen von schulischen Heilpädagog_innen angepasst. Bei separativen Lernsettings sind sie für die Vorbereitung des Unterrichts selber verantwortlich. Eine weitere Aufgabe ist, Schüler_innen mit besonderem Bildungsbedarf unter die Lupe zu nehmen. Die Aufgabenverteilung und die Zuständigkeit der Lehrpersonen können jedoch nicht getrennt angesehen werden. Durch die enge Zusammenarbeit, welche die Pädagog_innen unterschiedlich definieren, entstehen verschiedene Erwartungen und Wünsche.

Die Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (EKSD, 2017) besagt, dass die Verantwortung für alle Lernenden gemeinsam getragen oder in gewissen Situationen sinnvoll aufgeteilt werden kann. Die Aufgaben müssen im Team klar verteilt werden. Kinder mit besonderem Förderbedarf werden von Regellehrpersonen sowie schulischen Heilpädagog_innen unterstützt. Regellehrpersonen sind für die Klassenführung, den inhaltlichen Schwerpunkt des Unterrichts sowie für die Planung eines differenzierten Unterrichts verantwortlich. Die gegenseitigen Ziele, Erwartungen sowie Rollen und Aufgaben müssen die Regellehrpersonen zu Beginn des Schuljahres mit heilpädagogischen Lehrkräften klären und dies in der Zusammenarbeitsvereinbarung festhalten. Falls ein Kind die Lernziele nicht erreicht, ist es die Aufgabe der Regellehrpersonen sich an schulische Heilpädagog_innen zu wenden. Schulische Heilpädagog_innen sind Fachpersonen für Schüler_innen mit besonderem Bildungsbedarf. Sie koordinieren und planen die Förderung der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in Zusammenarbeit mit Regellehrpersonen. Während dem integrativen Unterricht unterstützen sie die Regellehrpersonen. Sie passen Lehrmittel und Lernmaterialien an, um allen Schüler_innen gerecht zu werden. Reusser et al. (2013) kritisieren, dass die Unterstützung schulischer Heilpädagog_innen lange Zeit ausserhalb des Schulzimmers geschah. Nach Thommen et al. (2008) ist die Verantwortungsübernahme der heilpädagogischen Fachpersonen eingeschränkt, da sie häufig in zu vielen Klassen arbeiten. Das Idealkriterium *Veränderung des Unterrichts* fordert, dass Regellehrpersonen das erweiterte Unterrichtswissen durch schulische Heilpädagog_innen auch bei deren Abwesenheit einsetzen.

Die Aufgaben der Lehrpersonen entsprechen der Theorie und werden zu Beginn des Schuljahres klar aufgeteilt. Die Unterstützung schulischer Heilpädagog_innen wird von Regellehrpersonen als Entlastung wahrgenommen, da sie die Verantwortung der leistungsschwachen Schüler_innen übernehmen und diese separativ unterrichten bzw. fördern. Bei Tandem 2 kann gesagt werden, dass es für die schulische Heilpädagogin schwierig ist, Verantwortung zu übernehmen, da sie in neun verschiedenen Klassen arbeitet. Des Weiteren können Kooperierende während dem integrativen Unterricht eine gemeinsame Verantwortung haben und die Rollen auch wechseln. Zudem kann festgestellt werden, dass die vorgegebene Aufgabenverteilung gut umgesetzt wird. Das Idealkriterium *Veränderung des Unterrichts* wird von den Befragten nicht als förderlich angesehen, jedoch äussern sich die Pädagog_innen dazu, dass heilpädagogische Lehrkräfte handelnde Ideen einbringen, welche Regellehrpersonen dann auch bei deren Abwesenheit einsetzen können. Die Idealkriterien zur *Vor- und Nachbereitung* stimmen mit den Aussagen der Pädagog_innen überein.

Hypothese 2

Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen haben verschiedene wie auch gemeinsame Aufgaben- und Verantwortungsbereiche, welche je nach Unterrichtsform variieren und nicht immer gleich abhängig voneinander sind. Damit die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit funktioniert, müssen Aufgaben und Verantwortungen zu Beginn des Schuljahres abgesprochen und bestimmt werden. Somit ist auch die Vor- und Nachbereitung der Pädagog_innen von der Unterrichtsform abhängig, welche entweder gemeinsam oder separat geschieht. Festgestellt wird, dass schulische Heilpädagog_innen grösstenteils für leistungsschwache Schüler_innen zuständig sind.

4.2 Rahmenbedingungen

Hierbei wird aufgezeigt, welche Rahmenbedingungen die Pädagog_innen als förderlich für eine gelingende Zusammenarbeit wahrnehmen, was anschliessend mit der Theorie verglichen wird.

Während einem Interview erwähnt eine befragte Lehrperson, dass die Rahmenbedingungen stimmen müssen, damit eine Kooperation überhaupt funktionieren kann. Auf die Frage, was die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit fördert oder erleichtert, weist eine Person darauf hin, dass es hilft, wenn Regellehrpersonen, schulische Heilpädagog_innen sowie andere Fachpersonen hohe Pensen haben und somit das Lehrpersonenteam klein ist.

„Also bei uns erleichtert es sicher, dass wir relativ hohe Pensen haben, also relativ viele Stunden in einer Klasse sind. Das erleichtert viel, äh dass wir ein relativ kleines Kollegium sind, also man dann auch immer wieder sogar bisschen mit den gleichen Leuten zusammenarbeitet. Keine grossen Wechsel hat. Wir versuchen auch möglichst eine Lehrperson einfach für eine Klasse oder eine Lehrperson für zwei Klassen (...) das ist sicher ein grosser Vorteil von den Rahmenbedingungen hier, dass wir DAZ auch noch abdecken. Und zwar haben wir so ein/wirklich das, was im neuen Sonderschulgesetz Kanton Freiburg eigentlich schon jetzt

festgeschrieben ist, dass man versucht möglichst wenige externe Personen zu haben.“ (I1, Z. 181 – 191)

Zudem lässt sich aus den Aussagen der Pädagog_innen zusammenfassen, dass Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen genügend Besprechungszeit haben.

„Ja, ich denke schon. Also eben, wenn wir merken, ja wir brauchen länger, dann nehmen wir uns diese Zeit auch. Es ist nicht so, dass wir uns sagen, so schnell wie möglich. Manchmal passiert es einfach, dass es wirklich relativ schnell geht.“ (I3, Z. 209 – 211)

Laut ihren Angaben dauert eine Besprechung meistens zwischen zehn Minuten und einer Stunde, was die Befragten als angenehm empfinden. Das Tandem 1 nimmt für die gemeinsame Besprechung 30 – 60 Minuten in Anspruch, währendem sich Tandem 2 nur während 10 – 30 Minuten unterhält. Zusätzlich tauschen sich die Kooperierenden kurz vor und nach den Lektionen aus, wobei sie Kleinigkeiten klären oder Rückmeldungen über die vergangene Lektion geben. Dies sei wichtig, um spontane Anpassungen vorzunehmen. Alle Befragten geben bekannt, dass sie ein fixes Zeitfenster für Besprechungen haben, welche über den Mittag stattfinden.

„Also wir haben jede Woche sicher eine halbe Stunde Besprechung. Und wir besprechen vor dem Tag auch noch kurz, ob sich was geändert hat, ja. (...)“ (I2, Z. 85 – 86)

„(...). Die Nachbereitung geschieht dann oft nach den Unterrichtseinheiten, dass wir austauschen, das hat geklappt, das hat nicht geklappt, wie lief es bei dir, wie lief es bei mir, wenn wir nicht gemeinsam im gleichen Schulzimmer waren oder aber dann auch, wenn wir im gleichen Schulzimmer sind unmittelbar direkt nach der Lektion. (...). Dies sind aber meistens nicht standardisierte Gespräche, sondern wirklich einfach das hat geklappt, das hat nicht geklappt und das müssen wir das nächste Mal anders machen. (...)“ (I1, Z. 113 – 121)

Auffällig ist Tandem 2, welches nur 10 – 30 Minuten Besprechungszeit in der Woche aufwendet. Entweder wird zu wenig genau besprochen oder die Aufgaben werden häufig aufgeteilt, welche die Fachpersonen einzeln erarbeiten. Es kann sein, dass „ruckzuck“ besprochen wird, da die schulische Heilpädagogin in zwei Schulen und insgesamt neun Klassen arbeitet und somit nicht zu viel Zeit für Besprechungen verloren geht. Andererseits kann es auch sein, dass die gewählte Zusammenarbeitsform nicht mehr Besprechungszeit in Anspruch nimmt. Wichtig zu betonen ist, dass jede Unterrichtsform unterschiedlich viel Zeit beansprucht, da die Zusammenarbeit je nach Form stärker oder schwächer ist. Sie erwähnen jedoch, dass sie sich mehr Zeit nehmen würden, wenn dies nötig wäre.

Baumann et al. (2012) besagen, dass Zeitgefässe, Weiterbildungsangebote, Supportsysteme sowie die Unterstützung durch das Kollegium und der Schulleitung wichtige Rahmen-

bedingungen für eine gelingende Kooperation sind. Laut der Theorie arbeiten heilpädagogische Lehrkräfte in zu vielen Klassen und Regellehrpersonen kooperieren mit zu vielen anderen Fachpersonen. Dies führt dazu, dass der Zeitraum für gemeinsame Besprechungen sinkt. Daraus entwickelten sich die beiden Idealkriterien (Thommen et al., 2008) *Zeit* und *Anstellung*. Das Idealkriterium *Zeit* fordert in der Woche eine Lektion Besprechungszeit pro Klasse, damit genügend Raum für den Austausch da ist. Das Idealkriterium *Anstellung* besagt, dass schulische Heilpädagog_innen in höchstens fünf Klassen arbeiten sollen und diese jeweils während maximal drei Lektionen unterstützen sollen. Nach Baumann et al. (2012) wäre es ideal, wenn heilpädagogische Lehrkräfte mehrere Funktionen im Schulhaus übernehmen könnten, damit die Anzahl Kooperationspartner_innen für Regellehrpersonen reduziert wird. Des Weiteren würde es die Zusammenarbeit erleichtern, wenn Schulleitungen fixe Strukturen für Besprechungen aufgleisen würden. Auch schulinterne Weiterbildungsangebote sowie Supportsysteme bei schwierigen Situationen dürfen nicht fehlen.

Die Pädagog_innen äussern sich bezüglich den Rahmenbedingungen zu den hohen Pensen und den Zeitgefässen, welche auch in der Theorie nach Baumann et al. (2012) und Thommen et al. (2008) zu finden sind. Die Interviewten nehmen hohe Pensen, ein kleines Kollegium sowie wenige Kooperationspartner_innen, durch die Abdeckung von Deutsch als Fremdsprache (DaZ) durch heilpädagogische Lehrkräfte, als förderlich für eine gute Zusammenarbeit wahr. Dies stimmt mit der erläuterten Theorie überein. Wie es auch Baumann et al. empfehlen, wünschen sich Kooperierende für Besprechungen ein fixes Zeitfenster, das idealerweise bezahlt wäre. Bezüglich Weiterbildungsangeboten, Supportsysteme bei Schwierigkeiten sowie die Unterstützung durch Lehrkräfte oder Schulleitung äussern sich die Pädagog_innen nicht. Dies wirft die Frage auf, ob den Lehrpersonen Weiterbildungsangebote überhaupt zur Verfügung stehen und ihnen Supportsysteme bekannt sind.

Hypothese 3

Die wöchentlich aufgewendete Besprechungszeit (10 - 60 Minuten) werden von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen als zufriedenstellend wahrgenommen. Es würde ihnen jedoch die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit erleichtern, wenn sie die Anzahl Kooperationspartner_innen reduzieren könnten und die Schulleitung ein fixes Zeitfenster für gemeinsame Besprechungen festhalten würde. Weiterbildungsangebote, Supportsysteme bei Schwierigkeiten sowie Unterstützung durch das Kollegium, was laut Baumann et al. (2012) wichtige Rahmenbedingungen sind, werden von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen nicht erwähnt.

4.3 Förderliche Faktoren

Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen nennen während den Interviews verschiedene Faktoren, die eine gute Zusammenarbeit bestärken. In der untenstehenden Tabelle werden die genannten Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit aufgelistet. Einige dieser förderlichen Faktoren erleben sie in der Zusammenarbeit, andere würden sie sich wünschen. Diese Faktoren wurden in Kategorien eingeteilt und anschliessend in der Tabelle stichwortartig festgehalten. Danach werden diese jeweils zusammengefasst, interpretiert und mit den Idealkriterien nach Thommen et al. (2008) oder den vier Dimensionen nach Henrich et al. (2012) verglichen.

Die Frage, was es braucht, damit die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit funktioniert, deckt bereits viele der unten aufgelisteten Stichworte ab. Die Nachfrage, was die Kooperation erleichtert bzw. fördert, führt zu konkreteren Aussagen. Auf die letzte Frage, ob wichtige Aspekte für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit nicht erfragt wurden, werden nochmals zentrale förderliche Faktoren erläutert.

Tabelle 7: Förderliche Faktoren der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit

Förderliche Faktoren	Begründungen
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Kleines Kollegium • Wenig externe Personen • Keine grossen Wechsel innerhalb des Teams • Hohe Pensen • DaZ (Deutsch als Zweitsprache) wird durch SHP abgedeckt
Zusammenarbeitsvereinbarung	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele werden gemeinsam festgelegt • Es wird über die Zusammenarbeit gesprochen • Vorstellungen werden ausgetauscht • Erwartungen werden ausgesprochen • Ein Zeitgefäss für Besprechungen wird abgemacht
Gemeinsame Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • Einander ergänzen • Beide bringen Ideen ein/Ideenaustausch • Beide organisieren Material • Inputs von beiden Seiten her • Es ist ein Geben und Nehmen • Arbeit aufteilen
Grundstimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Stimmung untereinander ist wichtig • Die Stimmung in der Klasse • Harmonie • Unterrichtsstil der RLP muss dem SHP passen • Umgang und Wertschätzung der Kinder • Muss sich dabei wohl fühlen
Gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz, Respekt und Vertrauen	<ul style="list-style-type: none"> • Spielt eine wichtige Rolle • Ist das A und O • Gute Rückmeldungen geben/Verbesserungsvorschläge • Ohne Wertschätzung macht es keine Lust

Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Miteinander besprechen, was stimmt für einen und was nicht • Offenes Zusammenreden / Offenheit • Erleichtert die Zusammenarbeit • Immer im Austausch sein • Aufeinander zugehen können • Zeit für Besprechungen nehmen
Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Bevorzugte Kooperationspartner_innen • Erfahrungen berücksichtigen

4.3.1 Vergleich förderliche Faktoren und Idealkriterien

In diesem Unterkapitel werden die von den Interviewten genannten förderlichen Faktoren nochmals erläutert und mit der Theorie in Verbindung gesetzt. Hierbei sollen die ersten vier förderlichen Faktoren der Tabelle 7 mit den Idealkriterien nach Thommen et al. (2008) verglichen werden. Dies ermöglicht einen Einblick zu erhalten, was in der Theorie als wichtig empfunden wird, jedoch bei Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen als nicht massgebend wahrgenommen wird oder umgekehrt. Demnach soll hinterfragt werden, ob den Kooperierenden wichtige Idealkriterien nicht bekannt sind, weil ihnen diese nicht zur Verfügung gestellt werden, weil sie nicht daran denken oder es nicht als wichtig empfinden.

Rahmenbedingungen

Wie im Kapitel 4.2 bereits erwähnt, widerspiegelt dieser Faktor die Idealkriterien *Anstellung* und *Zeit* (Thommen et al., 2008).

Zusammenarbeitsvereinbarung

Die Befragten empfinden die Zusammenarbeitsvereinbarung als wichtig. Hierbei wird vorgängig über Vorstellungen, gegenseitige Erwartungen, Ziele sowie über den Besprechungszeitpunkt gesprochen, was anschliessend in der Zusammenarbeitsvereinbarung schriftlich festgehalten wird.

„(...) einfach eine positive Erfahrung, die ich vielleicht gemacht habe so allgemein ist, dass man sich von Zeit zu Zeit einfach auch wieder Zeit nimmt, zusammen über die Zusammenarbeit zu sprechen. Also natürlich machen wir das am Anfang vom Schuljahr, dass wir so eine Vereinbarung ausfüllen. Miteinander klären, was sind so die Erwartungen und so weiter und dann finde/oder ich würde es gut finden, wenn irgendwie nach einer gewissen Zeit, dass man sich wieder zusammensetzt und dann wieder darüber diskutiert, was funktioniert und wo müssen noch Anpassungen sein und ja. Ich mache das natürlich spontan so mit der Lehrperson aber es gibt Schulen, die da so ein Zeitgefäss geben und das machen. Und das empfehle ich eigentlich, dass man das so macht.“ (I4, Z. 203 – 2012)

Wichtig zu erwähnen ist, dass Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen laut den Befragten diese Zusammenarbeitsvereinbarung nur ausfüllen müssen, wenn Schüler_innen

offiziell NM oder VM haben. Die Pädagog_innen haben diese Vereinbarung jeweils gemeinsam ausgefüllt oder besprochen, sich im Verlaufe des Schuljahres wieder über ihre Abmachungen unterhalten und diese entsprechend überarbeitet bzw. angepasst. Zudem würden es die Interviewten als förderlich empfinden, wenn die Schule einen Zeitpunkt vorgibt, um die Zusammenarbeitsvereinbarung gemeinsam zu überprüfen.

Thommen et al. (2008) erwähnen im Kriterium *Konzept*, dass jede Schule über ein Dokument verfügt, indem die Abmachungen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit festgehalten werden. Das Kriterium *Ziele der Zusammenarbeit* hängt mit demjenigen des Konzepts zusammen, da darin das gegenseitige Lernen der Kooperierenden, die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und das Aufteilen der Verantwortungsbereiche festgehalten sind. Das Ziel ist, einen heterogenen Unterricht zu gestalten, wobei schulische Heilpädagog_innen die Regellehrpersonen unterstützen.

Hierbei ist eine teilweise Übereinstimmung zwischen der Zusammenarbeitsvereinbarung als genannter förderlicher Faktor der Befragten und den zwei Idealkriterien *Konzept* und *Ziele der Zusammenarbeit* nach Thommen et al. (2008) erkennbar. Dennoch kann nicht sichergestellt werden, dass Lehrkräfte die Zusammenarbeitsvereinbarung regelmässig überprüfen und überarbeiten. Unklar ist auch, ob wirklich alle Kooperierende dieses Konzept kennen und es nutzen. Damit eine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit funktioniert, müssen alle Lehrpersonen bei einer Kooperation diese Vereinbarung ausfüllen. In der Regel unterstützen heilpädagogische Lehrkräfte die Regellehrpersonen, indem sie die Verantwortung für leistungsschwache Schüler_innen über eine längere Zeit übernehmen und diese separiert unterrichten. Dies steht in Kontrast zum Idealkriterium *Ziele der Zusammenarbeit*, weil heilpädagogische Lehrkräfte die Klassenlehrpersonen und nicht eine Gruppe über längere Zeit unterstützen sollen.

Gemeinsame Unterrichtsplanung

Für die gemeinsame Unterrichtsplanung ist es laut den Befragten förderlich, wenn beide Ideen einbringen und sich gegenseitig ergänzen. Dabei sollen beide Materialien vorbereiten, ob gemeinsam oder separat ist nicht massgebend, es soll ein Geben und Nehmen sein.

„Ich denke, da ist es ganz wichtig, dass die Inputs von beiden Seiten kommen. Also nicht, dass eben jemand einfach vorbereitet und sagt, ja du kannst dann noch einfach das machen, sondern dass zusammen geschaut wird, wie gehen wir das an, wie wollen wir das machen, ehm genau. (...)“ (I3, Z. 86 – 89)

Eine gemeinsame Unterrichtsplanung gilt für die Interviewten als unumgänglich. Demzufolge gibt es ohne gemeinsame Unterrichtsplanung und deren Durchführung keine gute Zusammenarbeit.

Die Idealkriterien *Vorbereitung* und *Nachbereitung* nach Thommen et al. (2008) folgen der Ansicht, dass während der Nachbereitungsphasen das Lernen sowie die Lernziele der Kinder besprochen werden. Nebstdem bringen schulische Heilpädagog_innen ihr Fachwissen über Schulschwierigkeiten in die Planung ein. Zudem legen die Kooperierenden fest, wer für welchen Teil der Lektion verantwortlich ist.

Die Befragten äussern sich über die gemeinsame Unterrichtsplanung, bei der sich beide gegenseitig mit Ideen unterstützen. Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen empfinden es als förderlich, wenn zum einen beide gemeinsam planen und zum anderen die Arbeit auch aufgeteilt werden kann. Niemand der Befragten erwähnt einen Lektionsplan, indem sichtbar wird, wer für welchen Teil der Lektion verantwortlich ist. Daraus wird ersichtlich, dass die Verantwortungsbereiche mündlich oder erst spontan abgemacht werden. Des Weiteren ist nicht zu vergessen, dass öfters separativ unterrichtet wird, wo die Verantwortung der gemeinsamen Unterrichtsdurchführung nicht notwendig ist.

Im Kapitel 4.1.2 wurden die Aufgaben der Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen noch detaillierter aufgeführt.

Die weiteren Kriterien *Information der Eltern*, *Problemstellung* sowie *Strukturierung und Darbietung des Themas* nach Thommen et al. (2008) werden von den Befragten nicht erwähnt. Demnach scheinen diese Idealkriterien laut Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen nicht massgebend für eine gelingende Zusammenarbeit zu sein. Dennoch ist erkennbar, dass die Kooperierenden das Kriterium *Strukturierung und Darbietung des Themas* unbewusst anwenden. Die Pädagog_innen äussern sich diesbezüglich, dass es ihnen am Herzen liegt, den Kindern mit differenziertem Unterricht gerecht zu werden. Dies bedeutet, dass sie es nicht direkt als förderlich für eine Zusammenarbeit ansehen, dennoch wird es im Unterricht umgesetzt.

Wie die Interviewten Schulschwierigkeiten angehen, wird nicht erfragt, wobei zum Idealkriterium *Problemstellung* kein Bezug genommen werden kann. Über das Kriterium *Information der Eltern* äussern sich die Befragten nicht, was aber auch nicht Thema des Interviews war. Somit kann nicht gesagt werden, ob überhaupt Informationen an die Eltern gelangen oder nicht. Hierbei kann festgestellt werden, dass die nicht aufgezählten Kriterien laut Theorie ideal wären. Jedoch sind diese Kriterien für das Wohlbefinden in der Zusammenarbeit, laut den Interviewten, nicht massgebend.

Die restlichen Idealkriterien *Anstellung, Zeit, Unterrichtsdurchführung, sozialer und fachlicher Austausch* sowie *Veränderung des Unterrichts* wurden bereits in vorherigen Kapiteln erwähnt, als die Übereinstimmungen und Kontraste diskutiert wurden. Dabei wurde auf einige Kriterien doppelt eingegangen, da diese zu mehreren Kategorien passen.

4.3.2 Vergleich förderliche Faktoren und Dimensionen der Kooperation

In der Tabelle 7 sind weitere förderliche Faktoren ersichtlich, welche jedoch von Thommen et al. (2008) nicht als Idealkriterium formuliert wurden. Stattdessen ist erkennbar, dass diese Faktoren in Verbindung zu den vier Dimensionen der Kooperation stehen. Folglich werden die restlichen förderlichen Faktoren zusammengefasst und in einem zweiten Schritt mit den vier Dimensionen der Kooperation nach Henrich et al. (2012) verglichen.

Gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz, Respekt und Vertrauen

Das Wichtigste für eine gelingende Zusammenarbeit ist laut Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen die gegenseitige Wertschätzung, die Akzeptanz, der Respekt und das Vertrauen. Darunter wird auch verstanden, dass Kooperierende einander gegenseitig produktive und wertschätzende Rückmeldungen geben.

„Ich glaube sehr wichtig (Anerkennung und Wertschätzung), weil wenn wir gegenseitig nicht schätzen würden, was der Andere macht, dann hätte man auch keine Freude mit dieser Person zu arbeiten. Es ist ja auch das gleiche wie bei den Kindern. Also wenn die Kinder keine Wertschätzung spüren, dann haben sie irgendwann auch keine Lust mehr vielleicht zu arbeiten.“ (I3, Z. 146 – 149)

Grundstimmung

Auch eine gute Grundstimmung zwischen Kooperierenden ist laut den Befragten massgebend für eine gelingende Zusammenarbeit. Beide müssen sich wohlfühlen und harmonisieren, haben einen wertschätzenden Umgang mit den Lernenden und finden gemeinsam einen für beide passenden Unterrichtsstil.

„Also die Grundstimmung ist ganz wichtig, wie arbeitet man zusammen, kann man auch mal lachen, kann man aber auch mal sagen das hat jetzt überhaupt nicht geklappt.“ (I1, Z. 168 – 170)

„Ehm ja, wenn die Harmonie stimmt. Also das erleichtert es sehr (lacht).“ (I2, Z. 136)

„(...) beide müssen das auch wollen und sich dabei wohlfühlen, weil es ist nicht überall/ manchmal hat man so einen unterschiedlichen Unterrichtsstil und dann passt es halt weniger. Aber das muss natürlich/ja, es muss gegeben sein, dass man das gerne macht auch so.“ (I4, Z. 99 – 102)

Kommunikation

Kommunikation als förderlicher Faktor bedeutet laut den Befragten, dass sie offen miteinander sprechen können und immer im Austausch sind. Es ist förderlich, wenn die Kooperierenden sich Zeit nehmen, um abzusprechen, was gut läuft und wo es noch Verbesserungspotential gibt.

„Aber ich denke, es ist ja/sicher ist die Kommunikation sehr wichtig. Das man auch offen miteinander besprechen kann, was stimmt für einem und was nicht. Das ist sehr wichtig für mich.“ (I2, Z. 100 - 102)

„Kommunikation (lacht) erleichtert natürlich die Zusammenarbeit. Das ist, ich denke das Wichtigste.“ (I4, Z. 137 – 138)

Erfahrungen

Des Weiteren wird in den Interviews erwähnt, dass es die Zusammenarbeit erleichtert, wenn geschaut wird, wer mit wem arbeiten möchte und wer welche Erfahrungen mitbringt.

„(...) Wer hat welche Erfahrung und wer möchte mit welchen Lehrpersonen arbeiten als Heilpädagoge, was für uns sehr wichtig ist. (...)“ (I1, Z. 248 – 250)

Die erste Dimension der Kooperation lautet nach Henrich et al. (2012) *gegenseitige Anerkennung und Vertrauen*. Diese Dimension zeigt auf, dass es von Vorteil ist, wenn Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen gut miteinander Probleme diskutieren können und sie sich gegenseitig unterstützt und wertgeschätzt fühlen. Zusätzlich weist diese Dimension auf das gleiche Verständnis von Unterricht, Klassenführung, Umgang mit Kindern sowie gegenseitiges Vertrauen und Unterstützung, hin. Des Weiteren beschreibt die zweite Dimension *Voneinander Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback* den Gewinn durch den gegenseitigen Austausch. Es fördert die Kooperation, wenn die eigene Wahrnehmung des Berufsalltags hinterfragt werden kann. Zudem können Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen einander durch Beobachtungen des Gegenübers Rückmeldungen geben, den eigenen Unterrichtsstil reflektieren und Neues dazulernen. In der Dimension *Flexibilität in der Rollenausführung* wird beschrieben, dass die Kooperierenden ihre Rollen wechseln und die Hauptverantwortung abgeben können. Die Dimension *didaktisch-methodische Positionierung* zeigt auf, dass sich Lehrpersonen in der Vor- und Nachbesprechung über Ziele und Vorstellungen des Unterrichts austauschen.

Damit eine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen gelingt, ist laut den Befragten die gegenseitige Wertschätzung, die Akzeptanz, der Respekt und das Vertrauen das Wichtigste. Stimmt bei den Kooperierenden die zwischenmenschliche Beziehung, ist dies eine gute Voraussetzung. Diese beiden Faktoren widerspiegeln die Dimension *Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen* nach Henrich et al. (2012). Die Dimension *Voneinander Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback* wird ansatzweise von den Interviewten erwähnt, indem sie meinen, dass der Austausch wichtig sei, um voneinander profitieren zu können. Jedoch wird diese Dimension kaum umgesetzt, da regelmässig separativ unterrichtet wird. Des Weiteren wird die Dimension *Flexibilität in der Rollenausführung* zwar von den Interviewten nicht explizit als förderlich erwähnt, dennoch wechseln Tandem 2, insofern sie im Teamteaching arbeiten, ihre Rollen. Tandem 1 äussert sich kaum über das Wechseln der Rollen. Grund dafür kann sein, dass sie meist separativ unterrichten und somit keine Möglichkeit haben, ihre Rollen zu wechseln. Die vierte Dimension *Didaktisch-methodische Positionierung* zeigt Übereinstimmungen mit den Faktoren *Kommunikation* und *Grundstimmung* auf. Die Kooperierenden müssen sich offen austauschen können, um überhaupt Vor- und Nachbereitungen vollziehen zu können. Ausserdem steht diese Dimension mit dem förderlichen Faktor *gemeinsame Unterrichtsplanung* sowie mit den Idealkriterien *Ziele der Zusammenarbeit*, *Vorbereitung* und *Nachbereitung* überein, worauf bereits näher eingegangen wurde.

Hypothese 4

Die von den Pädagog_innen genannten förderlichen Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit entsprechen zum einen teilweise den Idealkriterien (Thommen et al., 2008) und zum anderen teilweise den Dimensionen der Kooperation (Henrich et al., 2012). Insofern kann festgestellt werden, dass Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen die Merkmale von Kooperation kennen und für sie bedeutsam sind. Pädagog_innen betrachten das eigene Wohlbefinden sowie eine gute Grundstimmung als unabdingbar in einer unterrichtsbezogenen Kooperation.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

In dieser Bachelorarbeit wurde untersucht, wie die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen in der Realität aussieht. Die Zielsetzung war, verschiedene Spannungsfelder und Herausforderungen der Kooperation aufzuzeigen. Folgender Fragestellung wurde nachgegangen:

Welche Spannungsfelder und Herausforderungen zeigen sich in der Kooperation von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen in öffentlichen Freiburger Primarschulen?

Dazu wurde bei zwei Tandems, bestehend aus Regellehrperson und schulischem Heilpädagogen / schulischer Heilpädagogin, Beobachtungen und halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Die Interviews wurden transkribiert, ausgewertet, analysiert und anhand des Kodierleitfadens codiert. Anschliessend wurden die Aussagen zu vier Hypothesen verdichtet, aus denen im folgenden Unterkapitel Spannungsfelder definiert werden.

5.1 Chancen und Herausforderungen der Kooperation

Wocken (1988) hat in einem Bedingungsmodell vier Ebenen definiert, welche zur Beschreibung und Analyse der unterrichtsbezogenen Kooperation dienen. Diese Bedingungs-ebenen sind voneinander abhängig, was Vor- oder Nachteile bringen kann.

Dank den Interviews werden unterschiedliche Informationen aufgedeckt, welche den vier Ebenen entsprechen. Nachfolgend werden die Aussagen der Interviewten mit diesem Bedingungsmodell verglichen und mit den Hypothesen in Verbindung gesetzt. Aus den Hypothesen werden Spannungsfelder definiert, welche zu Herausforderungen in der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit führen können.

Persönlichkeitsebene

Diese Ebene betrifft die Sozial- und Selbstkompetenz der beteiligten Lehrkräfte. Dabei sind Haltung, Offenheit, Flexibilität sowie konstruktive Kommunikation für eine gelingende Zusammenarbeit massgebend. Die Einstellungen und Erwartungen der Pädagog_innen bezüglich der Zusammenarbeit müssen übereinstimmen, damit die Kooperation funktionieren kann. Des Weiteren sollen Lehrkräfte Verantwortung abgeben und sich gegenüber Veränderungen öffnen können (Wocken, 1988).

Tandem 1:

Bei Tandem 1 ist offensichtlich, dass sie unterschiedliche Erwartungen an die Zusammenarbeit haben. Für die Regellehrperson bedeutet Zusammenarbeit vor allem das Arbeiten im Teamteaching. Demnach sieht sie bei der momentanen Arbeitsweise keine Zusammenarbeit.

Sie erwartet vom schulischen Heilpädagogen, dass er Themen übernimmt und diese mit der Klasse durchführt. Der schulische Heilpädagoge versteht unter Kooperation verschiedene situationsbedingte Unterrichtsformen. Dennoch unterrichtet er hauptsächlich separat in einem anderen Schulzimmer, wobei er nur einmal wöchentlich den Einstieg gemeinsam mit der Regellehrperson leitet. Er ist mit dem separierenden Unterricht zufrieden und sieht dies als beste Lösung an. Bezüglich dem Teamteaching äussert er sich nicht, was zeigt, dass er wenig flexibel und offen für Veränderungen ist.

Tandem 2:

Die beiden Kooperierenden gehen sehr offen und flexibel mit den verschiedenen Unterrichtsformen um. Die Erwartungen an die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit sind auf beiden Seiten identisch. Die Regellehrperson definiert Zusammenarbeit als eine gemeinsame Planung, wobei beide Ideen einbringen und Material organisieren. Die Zusammenarbeit soll nicht einseitig sein und sie ist sehr froh über Inputs ihrer Kooperationspartnerin. Die schulische Heilpädagogin sieht sich als unterstützende Lehrkraft für die Regellehrperson, um Kinder zu beobachten, Ideen einzubringen, schulische Schwierigkeiten zu erfassen und ein Thema aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Zudem sagen beide Fachpersonen, dass sie immer im Austausch sind und sich gegenseitig Rückmeldungen geben.

Hypothese 4

Für Lehrkräfte sind unterschiedliche Kriterien ideal für eine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit, was zu unterschiedlichen Definitionen von Zusammenarbeit führt. Unterschiedliche Definitionen führen zu unterschiedlichen Erwartungen, was zu Unstimmigkeiten in der Zusammenarbeit führen kann. Dies verschlechtert das eigene Wohlbefinden sowie die Grundstimmung zwischen den Kooperierenden.

Spannungsfeld:

Gleiche Vorstellungen der Zusammenarbeit / Unterschiedliche Vorstellungen der Zusammenarbeit

Beziehungsebene

Diese Ebene bezieht sich auf die Gestaltung der Beziehung in integrativen Settings. Dabei ist es besonders wichtig, die Rollen zu definieren. Zudem müssen sich die Kooperierenden über die gemeinsame Arbeit und Autonomie im Team einig sein sowie gemeinsame Ziele verfolgen. Es ist zu empfehlen, dies am Anfang des Schuljahres in der Zusammenarbeitsvereinbarung festzuhalten. Laut Wocken (1988) können verschiedene Haltungen, Ziele, Arbeitszeitregelungen, Ausbildungsvoraussetzungen sowie unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen an den Unterricht für eine Zusammenarbeit hinderlich sein.

Tandem 1:

Die Regellehrperson besuchte die pädagogische Hochschule in Freiburg und arbeitet seither als Primarlehrerin. Der schulische Heilpädagoge absolvierte unterschiedliche Ausbildungen und war während zwölf Jahren in Sonderschulen tätig. Daher bringt er ein grosses Fachwissen und Erfahrungen mit leistungsschwachen Kindern mit. Diese unterschiedlichen Erfahrungen führen zu anderen Vorstellungen, Haltungen sowie Erwartungen, was hinderlich für die Zusammenarbeit sein kann. Die Regellehrperson würde gerne im Teamteaching arbeiten, doch der schulische Heilpädagoge erachtet es als sinnvoller mit den leistungsschwachen Kindern separiert in seinem Schulzimmer zu arbeiten. Dies bestätigt, dass zwischen den Fachpersonen eine gewisse Spannung zu spüren ist, wobei keine gemeinsamen Ziele verfolgt werden. Als positiv wird die Zusammenarbeitsvereinbarung angesehen, welche von den Kooperierenden zu Beginn des Schuljahres gemeinsam ausgefüllt wurde.

Tandem 2:

Anhand der Aussagen von Tandem 2 kann entnommen werden, dass sich die beiden Fachpersonen über das Gelingen der gemeinsamen Arbeit im Team einig sind. Beide haben gleiche Vorstellungen und Erwartungen an den Unterricht. Zudem werden auch die Ziele gemeinsam festgelegt. Da die Kooperierenden keine Schüler_innen mit NM oder VM haben, wurde die Zusammenarbeitsvereinbarung nicht ausgefüllt, jedoch mündlich besprochen. Die schulische Heilpädagogin arbeitet in zwei Schulen und während 17 Lektionen in neun verschiedenen Klassen. Jedoch werden diesbezüglich keine Nachteile der Beziehung genannt.

Hypothese 1

Die Umsetzung des integrativen Unterrichts ist eine Herausforderung, da Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen die gleichen Haltungen, Erwartungen und Vorstellungen vom Unterricht haben müssen. Aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungen und Erfahrungen können Kooperierende unterschiedliche Ansichten vom Unterricht haben, was die Zusammenarbeit erschwert. Idealerweise sollen die beiden Fachpersonen gemeinsam im Teamteaching unterrichten, jedoch ist weder das Bachelorstudium zur Ausbildung von Primarlehrpersonen, noch das Masterstudium zur Ausbildung schulischen Heilpädagog_innen darauf ausgerichtet.

Spannungsfeld:

Integrativen Unterricht bevorzugen / separativen Unterricht bevorzugen
--

Sachebene

Die Sachebene besagt, dass Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen individuelle und gemeinsame Aufgaben haben, welche in gegenseitiger Abhängigkeit stehen sollen. Die Aufgaben werden im Voraus abhängig von den jeweiligen fachlichen Kompetenzen definiert (Wocken, 1988).

Tandem 1

Die individuellen und gemeinsamen Aufgaben der Kooperierenden sind geklärt. Die Regellehrperson hat die Hauptverantwortung für die Planung und den Unterricht. Der schulische Heilpädagoge plant seinen Unterricht selbstständig, indem er die Planung der Regellehrperson für leistungsschwache Kinder anpasst. Die Regellehrperson und der schulische Heilpädagoge müssen sich über den Unterricht austauschen, damit beide auf dem Laufenden sind und ihre Unterrichtseinheit planen oder anpassen können. Aufgrund des separativen Unterrichts stehen die Aufgaben der beiden Fachpersonen in geringer Abhängigkeit.

Tandem 2:

Die Regellehrperson hat die Hauptverantwortung für den Unterricht. Sie macht die Planung und gibt das Thema für die einzelnen Lektionen vor. Die schulische Heilpädagogin unterstützt die Regellehrperson und betreut vor allem leistungsschwache Schüler_innen. Entweder werden diese Kinder von der heilpädagogischen Lehrperson im Klassenzimmer unterstützt oder separat in Halbklassen unterrichtet. Alle Kinder arbeiten am selben Lerninhalt. In integrativen Lernsettings übernimmt die schulische Heilpädagogin in einzelnen Sequenzen die Hauptverantwortung des Unterrichts. Daher sind die Aufgaben der beiden Fachpersonen definiert und durch die engere Zusammenarbeit abhängig voneinander.

Hypothese 2

Laut den theoriebasierenden Ansätzen sind schulische Heilpädagog_innen für alle Schüler_innen verantwortlich, jedoch in der Praxis begleiten sie meist nur leistungsschwächere Kinder. Demzufolge werden separative Lernsettings mit leistungsschwachen Lernenden bevorzugt. Die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche der Kooperierenden variieren je nach Unterrichtsform, wodurch diese beim separativen Unterricht nur in geringer Weise oder kaum in gegenseitiger Abhängigkeit stehen.

Spannungsfeld:

Gemeinsam abhängige Aufgaben / getrennte selbstständige Aufgaben
--

Globe: Organisationsebene

Diese Ebene stützt sich auf institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen der Schule und schafft somit wichtige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit. Wichtig dabei sind Zeitgefässe, interne oder externe Fortbildungsangebote, welche von der Schulleitung vorgegeben werden (Kummer Wyss, 2010).

Tandem 1

Die beiden Lehrpersonen erwähnen, dass das kleine Kollegium sowie die hohen Pensen förderliche Rahmenbedingungen schaffen. Die Organisationsebene wird also an dieser Schule als gut wahrgenommen und bringt somit einen wichtigen Vorteil für die Zusammenarbeit. Die Beteiligten treffen sich am Mittwochmittag, um die Vor- und Nachbereitung zu besprechen, wobei ein Zeitgefäß festgelegt wurde. Über Weiterbildungsangebote äussern sie sich nicht.

Tandem 2

Die Kooperierenden treffen sich für die Besprechung am Montagmittag. Sie wünschen sich ein von der Schulleitung vorgegebenes Zeitfenster für Besprechungen. Über die Organisation der Schule sowie über Weiterbildungsangebote wird nichts gesagt.

Hypothese 3

Die Pädagog_innen sind mit den Zeitgefässen zufrieden. Eine geringe Anzahl Kooperationspartner_innen und ein vorgegebenes Besprechungsfenster würde die Zusammenarbeit erleichtern. Über Weiterbildungsangebote und Supportsysteme bei Schwierigkeiten wird nichts erwähnt, was die Frage aufwirft, ob diese als nicht wichtig angesehen oder von der Schulleitung nicht angeboten werden.

Spannungsfeld:

Förderliche Rahmenbedingungen / Hinderliche Rahmenbedingungen

Insgesamt lässt sich in Bezug auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit festhalten, dass die Gesetze sowie theoriebasierten Grundsätze in der Realität noch nicht eingehalten werden. Diese Untersuchung weist darauf hin, dass es zwischen Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen in der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit Spannungsfelder und Herausforderungen gibt. Diese lassen sich nicht isoliert voneinander ansehen, sondern beeinflussen sich gegenseitig.

Durch die qualitative Forschung können vier Spannungsfelder festgehalten werden:

- Gleiche Vorstellungen der Zusammenarbeit / Unterschiedliche Vorstellungen der Zusammenarbeit
- Integrativen Unterricht bevorzugen / Separativen Unterricht bevorzugen
- Gemeinsam abhängige Aufgaben / getrennte selbständige Aufgaben
- Förderliche Rahmenbedingungen / hinderliche Rahmenbedingungen

Die Herausforderungen einer unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit sind trotz Spannungsfeldern, einen gemeinsamen Weg zu finden und den Schüler_innen einen möglichst guten Unterricht zu bieten. Wichtig ist, dass Regellehrpersonen und schulische Heilpädagog_innen offen miteinander kommunizieren und Unstimmigkeiten versuchen zu diskutieren, um Spannungsfelder aufzubrechen.

5.2 Offene Fragen und Ausblick

Mit dieser Bachelorarbeit kann aufgezeigt werden, dass es innerhalb der Kooperation von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen vier verschiedene Spannungsfelder und Herausforderungen gibt. Unklar bleibt am Ende dieser Arbeit, ob die herausgefundenen Spannungsfelder und Herausforderungen verallgemeinert werden können.

Es wurden nur zwei Tandems im Kanton Freiburg beobachtet und interviewt, welche in der Arbeit als repräsentativ für alle Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen gelten. Für eine weitere Arbeit wäre es spannend, eine grössere Anzahl Pädagog_innen zu befragen, was zu signifikanteren Aussagen führen würde. Weiter wurde die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit nur in der 3H beobachtet und analysiert. Demzufolge wäre es interessant herauszufinden, ob die Spannungsfelder je nach Schulstufe unterschiedlich sind und ob das Teamteaching in höheren Schulstufen häufiger angewendet wird. Zudem könnte dem Alter der Kooperierenden nachgegangen und überprüft werden, ob dies einen Einfluss auf die Zusammenarbeit, Spannungsfelder und deren Herausforderungen hat. Um das Tandem 2 zu bestimmen, wurde auf eine unterschiedliche Unterrichtsform, Erfahrungen der Lehrkräfte sowie auf die Anzahl betreuten Klassen geschaut. Daher stellt sich die Frage, ob bei weiteren Kontrasten andere Spannungsfelder aufgedeckt werden könnten. Ausserdem könnte in einer weiteren Arbeit erforscht werden, ob bei den verschiedenen Kooperations-typen, welche im Theorieteil angesprochen wurden, unterschiedliche Spannungsfelder und Herausforderungen auftauchen. Auch Schulleitungen könnten befragt werden. Hierbei wäre es spannend, mehr über die festgelegten Rahmenbedingungen zu erfahren. Nebstdem könnte das Wohlbefinden der Lernenden in integrativen und separativen Lernsettings berücksichtigt werden. Um dies herauszufinden, müssten eine umfangreiche Befragung der Schüler_innen durchgeführt werden. Da der Umfang dieser Arbeit begrenzt war, konnte in der Ergebnisdarstellung nicht auf sämtliche Aussagen der Pädagog_innen eingegangen werden. Daher wurden nicht alle Äusserungen in die Analyse miteinbezogen, was zu Verzerrungen der Spannungsfelder und Herausforderungen einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen führen könnte. In der Realität entspricht die kooperative Zusammenarbeit demzufolge nicht immer dem Ideal, jedoch kann sie durch das Beachten der Spannungsfelder und Herausforderungen möglichst optimiert werden.

6 Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2016). *Empirisches Wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. (4 Auflage)*. Julius Klinkhardt.
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18, 42-47.
- BehiG, Behindertengleichstellungsgesetz (2002). *Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen*. Online unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/de> (21.03.2022)
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire: Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In: M. De Carlo-Bonvin (Hrsg.), *Au seuil d'une école pour tous* (S. 13-26). SZH/CSPS.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe an der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther Universität. Online unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (21.03.2022)
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Online unter: <http://ftpmirror.your.org/pub/wikimedia/images/wikipedia/de/4/40/Praxisbuch-Transkription.pdf> (30.03.2022)
- DUDEN (2022): *Online-Wörterbuch*. Online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kooperation> (16.03.2022)
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (2007). *Sonderpädagogikkonkordat*. Online unter: https://edudoc.ch/record/87689/files/Sonderpaed_d.pdf (21.03.2022)
- EKSD, Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (2015). *Sonderpädagogik-Konzept des Kantons Freiburg*. EKSD. Online unter: https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/osso/_www/files/pdf73/dt_concept_pedagogie_specialisee_2015.pdf (21.03.2022)
- EKSD, Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (2017). *Niederschwellige sonderpädagogische Massnahmen (NM)*. Leitfaden (Version 18.03.2019). DOA. Online unter: https://www.friportail.ch/de/system/files/sadm/docs/NM_Leitfaden_18_03_2019_0.pdf (21.03.2022)
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Lelgemann, R. (2013). *Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis*. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

- Flick, U. (1998). Zugänge zum Un-Vertrauten: qualitative Methoden in der Analyse sozialer Repräsentationen. In: E.H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Kognition: soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen* (S. 48-74). Pabst.
Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-39901> (30.03.2022)
- Flick, U. (2009). Design und Prozess qualitativer Forschung. In: U. Flick, E.V. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 252–265). rororo.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2006). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (4. Aufl.). Pearson.
- Henrich, C., Baumann, B. & Studer, M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18, (9), 35-41.
- Joller-Graf, K. (2010). Binnendifferenziert unterrichten. In A. Buholzer & A. K. Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Klett und Balmer.
- Krämer Kiliç, I., Albers, T., Kiehl-Will, A. & Lühmann S. (2014). *Gemeinsam besser unterrichten - Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer*. Verlag an der Ruhr.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- 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. 151-161). Friedrich.
- Lanz, C. & Kummer Wyss, A. (2016). Schulleiterinnen und Schulleiter - ausgebildet für die Integration? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11-12, 20-27.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 83 (2), 111-123.
- 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. In: *Behinderten-pädagogik* 38, 1999 (1), 2-31.
- Netzwerk integrative Schulungsformen. (2007). *Rahmenrichtlinien für eine Schule für alle*. SZH/SPC.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kanton Zürichs*. Universität Zürich, Institution für Erziehungswissenschaft.

- SchG, Schulgesetz (2014). *Gesetz über die obligatorische Schule*. Online unter: https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/publ/_www/files/pdf68/2014_068_de.pdf (22.03.2022)
- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich 4, Organisationspsychologie* (S. 193–247). Hogrefe.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Ediprim AG.
- UN-BRK, Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2016 (Behindertenrechtskonvention, BRK)*. UNO Generalversammlung Online unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html> (16.03.2022)
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Online unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (29.03.2022)
- Wachtel, P. & Wittrock, M. (1990). Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1990 (41), 263 – 271.
- Willmann, M. (2009). Co-Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 54 (4), 343-355.
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (S. 199-274). Curio Verlag.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Situative Formen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit (Friend & Bursuck, 2006)	8
Abbildung 2: Abbildung: Strukturbedingungen kooperativer Arbeit (Wocken 1988, S. 208 nach Cohn 1975)	12
Abbildung 3: Ablauf der Forschung	18

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Unterrichtstandems nach Alter, Dienstjahre, Anzahl Lektionen und Klassen und Ausbildungstyp	18
Tabelle 2: Dimensionen des Beobachtungsbogens	20
Tabelle 3: Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018)	23
Tabelle 4: Gegenüberstellung der Argumente separativen versus integrativen Unterricht	26
Tabelle 5: Gemeinsame versus getrennte Verantwortungsbereiche	30
Tabelle 6: Gemeinsame versus getrennte Vor- und Nachbereitungen	31
Tabelle 7: Förderliche Faktoren der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit	36

9 Anhang

9.1	Selbstständigkeitserklärung	54
9.2	Beobachtungsbogen	55
9.2.1	Beschreibung Beobachtung 1	60
9.2.2	Beschreibung Beobachtung 2	62
9.3	Interviewleitfaden in Anlehnung der Beobachtung	64
9.3.1	Transkript Interview 1 (I1 - SHP1_T1)	66
9.3.2	Transkript Interview 2 (I2 - RLP1_T1)	74
9.3.3	Transkript Interview 3 (I3 - RLP2_T2)	81
9.3.4	Transkript Interview 4 (I4 - SHP2_T2)	88
9.4	Kategoriensystem	95

9.1 Selbstständigkeitserklärung

„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen und Darstellungen.

Mir ist bekannt, dass ich andernfalls ein Plagiat begangen habe, dass dieses mit der Note F bestraft wird und dass ich vom Dekan einen Verweis erhalte.“

Freiburg, 01.04.22
Ort, Datum

S. Andrey
Unterschrift

A. Müller
Unterschrift

01/09/2016 (LLE/FIN)

9.2 Beobachtungsbogen

Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen im Regelschulunterricht

1. Allgemeine Informationen zur Beobachtungseinheit

- Voraussetzungen (Personal – z.B. Informationen zu SuS mit NM / VM und anderen besonderen Bedürfnissen, soziale Integration / Konstellationen innerhalb der Klasse usw., inhaltlich – z.B. Inhalte / Ziele der Lektionen, situativ – z.B. Platzverhältnisse, Lernräume, Tischordnung, usw.):

- Klassenlehrperson (z.B. Anzahl Lektionen / Klasse, Ausbildung, Alter, Weiteres ...):

- Schulische_r Heilpädagog_in (z.B. Anzahl Lektionen an derselben Schule, in dieser Klasse, Ausbildung, Alter, Weiteres ...):

2. Beobachtung situativer Formen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit (nach Krämer-Kiliç et al., 2014)

☐ **One teach, one observe**

(Indikatoren: Eine der beiden RLP / SHP führt den Unterricht, die andere RLP / SHP beobachtet)

Anteil (vorwiegend, teilweise, kaum): _____

Situationen:

(Einstieg, Hauptteil, Ausstieg)

☐ **One teach, one assist**

(Indikatoren: Eine der beiden RLP / SHP übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, währenddem die andere RLP / SHP einzelne Kinder unterstützt)

Anteil (vorwiegend, teilweise, kaum): _____

Situationen:

(Einstieg, Hauptteil, Ausstieg)

☐ **Station teaching**

(Indikatoren: Die SHP / RLP ist nach vorheriger Aufteilung für eine Lernstation zuständig, die von allen Kindern in Gruppen erarbeitet wird)

Anteil (vorwiegend, teilweise, kaum): _____

Situationen:

(Einstieg, Hauptteil, Ausstieg)

☐ **Alternative teaching**

(Indikatoren: Die RLP / SHP arbeitet mit einer Gruppe auf einem höheren Niveau, währenddem die andere RLP / SHP mit der anderen Gruppe auf einem tieferen Niveau arbeitet)

Anteil (vorwiegend, teilweise, kaum):

Situationen:

(Einstieg, Hauptteil, Ausstieg)

☐ **Teamteaching**

(Indikatoren: Die RLP und SHP führen gemeinsam den Unterricht mit allen Lernenden durch, wodurch sie abwechseln oder gemeinsam die Klassenführung übernehmen)

Anteil (vorwiegend, teilweise, kaum):

Situationen:

(Einstieg, Hauptteil, Ausstieg)

☐ **Parallel teaching**

(Indikatoren: SHP und RLP unterrichten gleichzeitig dasselbe, aber auf unterschiedliche Art)

Anteil (vorwiegend, teilweise, kaum):

Situationen:

(Einstieg, Hauptteil, Ausstieg)

3. Beobachtung von zentralen Merkmalen der Zusammenarbeit zwischen RLP und SHP

(Indikatoren 1: Kommunikation, Intentionalität, Vertrauen, Autonomie/Rollenklärung, Verantwortung, Vor- und / oder Nachbereitung, Durchführung, Reziprozität, gemeinsam festgelegte Ziele, der Bezug auf andere) (nach Henrich, Baumann & Studer, 2012)

(Indikatoren 2: flüssiger Unterricht, gleiche Vorbereitung, RLP / SHP kennen die verschiedenen Aufträge, keine Absprachen während des Unterrichts)

(Indikatoren 3: Macht die RLP / SHP die SuS auf Regelverstösse aufmerksam, haben die RLP/SHP die gleiche Autorität? Weist die RLP / SHP die SuS auf Strukturierungshilfen im Klassenzimmer hin? Spricht die RLP / SHP die SuS mit dem Vornamen an?)

3.1 Welchen Tätigkeiten geht die RLP nach (hauptsächlich, vereinzelt, kaum, nie)?

3.2 Welchen Tätigkeiten geht die oder der SHP nach (hauptsächlich, vereinzelt, kaum, nie)?

Welche SuS (NM / VM, alle, ganze Klasse) werden zusätzlich unterstützt (individuell, kollektiv / in Kleingruppen)?

4. Weitere Beobachtungen zur Bedeutung und Akzeptanz der oder des SHP in der Klasse (Hinweise aufgrund der Reaktionen der SuS)

(Indikatoren: z.B. wie reagieren SuS auf die Anwesenheit / Unterstützung durch die SHP, wenden sie sich – unabhängig von NM / VM-Status – mit ihren Bedürfnissen an SHP?)

9.2.1 Beschreibung Beobachtung 1

Kurze Zusammenfassung

Die erste Beobachtung wurde in einer grossen Gemeinde in einer 3H und 8H durchgeführt, wobei ein Morgen mit dem schulischen Heilpädagogen verbracht wurde. Während der ersten Lektion hatte er frei, wodurch er sämtliche Informationen zu seiner Ausbildung und Voraussetzungen der Klasse gab. In der zweiten Lektion unterstützte er die Schüler_innen der 8H (6. Klasse) mit NM in der Mathematik in einem separaten Schulzimmer. Nach der Pause war der schulische Heilpädagoge zwei Lektionen in der 3H (1. Klasse). Dort konnte zu Beginn der Lektion das Adventsritual beobachtet werden. Anschliessend wurde der schulische Heilpädagoge mit den leistungsschwächeren Schüler_innen in ein anderes Schulzimmer begleitet, wodurch die Unterrichtslektionen der Fachbereiche Mathematik und Deutsch beobachtet wurden. Zum Abschluss ging der schulische Heilpädagoge mit den Kindern zurück ins Schulzimmer, wo der Ausstieg, geleitet von der Regellehrperson, beobachtet wurde.

Für die Bachelorarbeit stützen wir uns nur auf die Beobachtung in der 3H.

Allgemeine Informationen zur Beobachtungseinheit

Voraussetzungen: Die Klasse beinhaltet 16 Schüler_innen. Aufgrund des Niveaus und der Sprache sind die Klassengrössen im ersten Zyklus klein gehalten. Es gibt einen Jungen, der die 3H wiederholt und laut dem schulischen Heilpädagogen VM haben sollte. Die Eltern wollen kein VM und haben deshalb den Antrag abgelehnt. Mehrere Kinder der 3H sind noch nicht abgeklärt, wodurch zurzeit noch kein Kind NM hat. Der schulische Heilpädagoge unterstützt momentan 3-4 Schüler_innen intensiv.

Regellehrperson: Sie ist eine junge Klassenlehrperson, welche 100% in der 3H unterrichtet. Sie besuchte die Pädagogische Hochschule und arbeitet nun seit 11 Jahren als Klassenlehrperson.

Schulischer Heilpädagoge: Er ist ein erfahrener Heilpädagoge und arbeitet während 16 Lektionen als schulischer Heilpädagoge in einer Volksschule. In der 3H unterstützt er die jeweiligen Kinder während 8 Lektionen in der Woche. Er absolvierte das Lehrer_innenseminar, meisterte den Master in Heilpädagogik und besuchte berufsbegleitend Montessori-Ausbildungen. Er arbeitete lange in Sonderschulen, wobei er auch Abteilungsleiter im Les Buissonnets war. Seit 2014 ist er an öffentlichen Schulen als schulischer Heilpädagoge angestellt und hat nebenan eine eigene Firma, in welcher er autistische Kinder im 1. Lehrjahr begleitet. Als er seine Firma gründete, absolvierte er zusätzlich eine Ausbildung zum Betriebsleiter.

Formen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit

Während den zwei Lektionen konnten verschiedene Formen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit beobachtet werden. Einerseits war es die Form *One teach, one assist* und andererseits das *alternative teaching*. Die Form *One teach, one assist* konnte vor Unterrichtsbeginn und am Anfang der Lektion beobachtet werden, wobei das Adventsritual durchgeführt wurde. Zu Beginn unterstützte der schulische Heilpädagoge die Kinder in der Garderobe währenddem die Regellehrperson für die Kinder im Schulzimmer verantwortlich war. Als alle Kinder im Schulzimmer waren, unterstützte der schulische Heilpädagoge die Regellehrperson beim Kontrollieren der Hausaufgaben. Im Kreis übernahm die Regellehrperson die Hauptverantwortung. Der schulische Heilpädagoge war ebenfalls im Kreis dabei

und ermahnte einzelne Kinder bei Störungen. Nach dem Adventsritual ging der schulische Heilpädagoge mit den 3 Kindern, welche heilpädagogische Unterstützung brauchen, in ein separates Schulzimmer. Hierbei wendeten die Kooperierenden das *alternative teaching* an. Die Regellehrperson arbeitete mit den Schüler_innen im Schulzimmer am gleichen Lerngegenstand wie der schulische Heilpädagoge im separaten Zimmer. Die Regellehrperson arbeitete jedoch mit der Klasse auf einem höheren Niveau, währenddem der schulische Heilpädagoge mit seiner Gruppe den Lerninhalt auf einem tieferen Niveau erarbeitete. Der schulische Heilpädagoge unterstützte die Kinder mit viel Material und einfacheren Aufgaben.

Zentrale Merkmale der Zusammenarbeit

- Die Rollen waren klar verteilt. Es gab keine Unklarheiten während der Lektion. Es war für beide klar, dass die Regellehrperson zu Beginn im Zimmer bei den Kindern war und der schulische Heilpädagoge in der Garderobe die Schüler_innen unterstützte. Ausserdem waren sie sich einig, dass beim Adventsritual die Regellehrperson die Hauptverantwortung hatte und der schulische Heilpädagoge sie dabei unterstützte. Die Regellehrperson wusste Bescheid, dass der schulische Heilpädagoge mit den jeweiligen Kindern nach dem Adventsritual das Zimmer wechselte.
- Vor- und Nachbereitung: Die Vorbereitung konnte nicht beobachtet werden. Er hat jedoch erzählt, dass sie sich einmal in der Woche für eine Stunde treffen, um den Unterricht vorzubereiten. Die Nachbereitung geschah kurz nach dem Unterricht und war sehr kurz. Sie tauschten sich kurz aus, besprachen jedoch nicht, wie es ihnen im Unterricht ergangen ist.
- Die Pädagog_innen haben an den gemeinsamen Zielen gearbeitet.
- Währenddem die Regellehrperson und der schulische Heilpädagoge beide im Klassenzimmer waren, war der Unterricht flüssig und es gab keine Absprachen während des Unterrichts.
- Der schulische Heilpädagoge kennt alle Vornamen der Schüler_innen und spricht sie auch so an. Er findet sich im Klassenzimmer zurecht und macht die Kinder bei Regelverstössen aufmerksam.

Tätigkeiten der Regellehrperson

Die Regellehrperson hatte die Hauptverantwortung im Unterricht und führte den Unterricht.

Tätigkeiten des schulischen Heilpädagogen

Der schulische Heilpädagoge hatte die Regellehrperson im Schulzimmer unterstützt. Er förderte hauptsächlich die Kinder mit Schwierigkeiten, indem er sie separat unterrichtete.

Akzeptanz des schulischen Heilpädagogen in der Klasse

Die Kinder kennen den schulischen Heilpädagogen gut und wenden sich bei Fragen oder Unklarheiten an ihn. Für die Schüler_innen ist es normal, dass er einige Lektionen in der Woche in der Klasse ist.

9.2.2 Beschreibung Beobachtung 2

Kurze Zusammenfassung

Die zweite Beobachtung wurde während einer Lektion in der 3H einer Stadtschule durchgeführt. Die schulische Heilpädagogin unterstützte die Klasse in dieser Lektion im Fachbereich Deutsch. Die schulische Heilpädagogin war für den Einstieg verantwortlich und machte mit den Kindern ein Wortschatzspiel. Anschliessend übernahm die Regellehrperson die Klassenführung und erklärte den Auftrag. Für den Hauptteil arbeiteten die Schüler_innen selbständig an Arbeitsblättern. Für diesen Teil hatte die Regellehrperson die Unterrichtsführung. Die schulische Heilpädagogin unterstützte drei Kinder mit Lernschwierigkeiten an einem Tisch im Klassenzimmer. Als Ausstieg sammelte die Regellehrperson die erledigten Arbeitsblätter ein und teilte die Hausaufgaben aus.

Allgemeine Informationen zur Beobachtungseinheit

Voraussetzungen: Die Klasse beinhaltet 21 Schüler_innen. Die schulische Heilpädagogin unterstützt momentan 3-4 Schüler_innen, was immer wieder variieren kann.

Regellehrperson: Es ist eine junge Regellehrperson, welche 100% in der 3H unterrichtet. Sie absolvierte die Pädagogische Hochschule und ist nun seit 5 Jahren als Regellehrperson tätig.

Schulische Heilpädagogin: Sie ist eine erfahrene Heilpädagogin. Sie arbeitet während 17 Lektionen an zwei verschiedenen Schulen. Diese Lektionen werden auf neun Klasse aufgeteilt. Sie besuchte das Lehrer_innenseminar und absolvierte anschliessend den Master in Heilpädagogik. Sie arbeitet seit 14 Jahren als schulische Heilpädagogin.

Formen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit

Während einer Lektion konnten unterschiedliche Unterrichtsformen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit beobachtet werden. Zum einen die Unterrichtsform *One teach, one assist* und zum anderen das *Teamteaching*. Die Form *One teach, one assist* konnte beim Einstieg beobachtet werden, wobei die schulische Heilpädagogin die Hauptleitung für das Wortschatzspiel hatte und die Regellehrperson diese unterstützte und für Ruhe sorgte. Anschliessend erklärte die Regellehrperson den Auftrag für den Hauptteil. Die Kinder arbeiteten selbständig an den Arbeitsblättern, währenddem die schulische Heilpädagogin leistungsschwächere Kinder an einem Tisch unterstützte. Dabei wendeten sich auch andere Kinder mit Fragen an die Heilpädagogin. Da beide Lehrkräfte im Klassenzimmer waren und alle Kinder gemeinsam unterrichteten und ihre Rollen während der ganzen Lektion wechselten, arbeiteten sie im *Teamteaching*.

Zentrale Merkmale der Zusammenarbeit

- Vor der Lektion wurde kurz das Vorgehen besprochen. Auch nach der Lektion war ein Austausch zwischen den beiden Lehrpersonen beobachtbar.
- Die Pädagog_innen kommunizierten während der Lektion verbal und nonverbal.
- Es gab keine Unklarheiten. Der Unterricht verlief reibungslos.
- Die Rollen sind geklärt. Beide Lehrpersonen kennen ihre Aufgaben und das weitere Vorgehen.
- Vor- und Nachbereitung: Dies konnte nicht beobachtet werden. Durch die klare Aufgabenverteilung kann davon ausgegangen werden, dass die Vorbereitung gut gemacht wurde.
- Es wurde an den gleichen Zielen gearbeitet.

- Die schulische Heilpädagogin kennt alle Vornamen der Schüler_innen und wird von der Klasse gut aufgenommen. Für die Klasse ist es normal, wenn die schulische Heilpädagogin anwesend ist, weil sie teilweise auch die Hauptleitung übernimmt.
- Beide Lehrpersonen haben die gleiche Autorität.

Tätigkeiten der Regellehrperson

Einstieg: Die Regellehrperson beobachtete den Einstieg und unterstützte die schulische Heilpädagogin, indem sie Störungen minderte.

Hauptteil und Schluss: Erklärte den Auftrag, teilte die Hefte aus (hatte das Material), korrigierte die Arbeitsblätter, erklärte die Hausaufgaben und machte den Ausstieg der Lektion.

Tätigkeiten der schulischen Heilpädagogin

Einstieg: Die schulische Heilpädagogin übernahm die Hauptverantwortung im Unterricht.

Hauptteil: Sie unterstützte drei leistungsschwächere Schüler_innen an einem Tisch im Schulzimmer. Dabei wurden diese Kinder individuell und nicht als Gruppe unterrichtet.

Schluss: Sie unterstützte die Regellehrperson, indem sie für Ordnung und Ruhe sorgte.

Akzeptanz der schulischen Heilpädagogin in der Klasse

Die Kinder kennen die schulische Heilpädagogin gut und wenden sich bei Fragen an sie. Für die Schüler_innen ist es normal, dass sie auch die Hauptverantwortung in einzelnen Sequenzen übernimmt. Die schulische Heilpädagogin verwendet das Material (Stifte, Gummi, usw.) der Regellehrperson und kennt sich im Schulzimmer aus.

9.3 Interviewleitfaden in Anlehnung der Beobachtung

A) Einstieg

Wir freuen uns sehr, dass wir mit dir über die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von SHP und LP sprechen dürfen, dazu konnten wir ja bereits eine Beobachtung durchführen. In diesem Gespräch interessieren wir uns dafür, welche Bedeutung dieser Zusammenarbeit zukommt und wie du Zusammenarbeit im schulischen Alltag erlebst.

- Wie definierst du die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit und wie erlebst du diese zwischen Regellehrperson und schulischen Heilpädagog_innen im Kontext schulischer Heterogenität?

B) Beobachtete Unterrichtssequenz vom 10.12.2021

[Kurze Beschreibung der beobachteten Unterrichtssequenz]

- Kommentiere diese Unterrichtssequenz respektive die Zusammenarbeit mit der Regellehrperson / der schulischen Heilpädagog_in?
 - Wie stellvertretend oder typisch ist diese Arbeitsweise für die gemeinsame Zusammenarbeit?
 - Welche anderen Formen praktiziert ihr? Wovon hängt dies ab?
 - [Situative Form der beobachteten Sequenz erläutern] Wie typisch ist diese Zusammenarbeitsform und wie begründest du diese?
 - Kannst du uns etwas zur Vor- und Nachbereitung dieser Unterrichtssequenz sagen?
 - Wie viel Zeit nimmt diese Vor- und Nachbereitung durchschnittlich in Anspruch? Regelmässige Gefässe?

C) Unterrichtsbezogene Kooperation

- Was braucht es aus deiner Sicht, damit die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit funktioniert?
 - In welchen Situationen erachtest du es als sinnvoll, getrennt in separaten Schulzimmern zu unterrichten und weshalb?
 - In welchen Situationen erachtest du es als sinnvoll, zusammen im Klassenzimmer kooperativ zu unterrichten?
 - Werden die Unterrichtsziele gemeinsam festgelegt oder macht dies jeder individuell und weshalb?
 - Was erleichtert / fördert die Zusammenarbeit?
 - Wie wichtig ist für dich die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung bezüglich der Zusammenarbeit?

- Wie schätzt du die gegenseitige Anerkennung und das Vertrauen ein? Wie zeigt sich das?

D) Sonstiges

- Haben wir etwas vergessen? Gibt es weitere wichtige Aspekte, die wir nicht erfragt haben, die deiner Meinung nach für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog_innen relevant sind?

E) Nachfrage zum Kontext und Hintergrund

- Welche Ausbildungen hast du gemacht?
- Wie viele Lektionen unterstützt du die Schüler und Schülerinnen dieser Klasse?
- Wie kommt diese Anzahl Lektionen zustande?
- Wie lange arbeitest du mit der Regellehrperson / schulischen Heilpädagog_in zusammen?
- Welches sind die Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen?
- Mit wie vielen weiteren Lehrpersonen / Heilpädagog_innen oder weiteren Fachpersonen im sonderpädagogischen Bereich arbeitest du unterrichtsbezogen zusammen, an welchen weiteren Schulstandorten?

9.3.1 Transkript Interview 1 (I1 - SHP1_T1)

Datum: 10. Januar 2022

Zeit: 26 Minuten 21 Sekunden

B = Befragter

I1 = Interviewerin 1

I2 = Interviewerin 2

Transkribiert von Interviewerin 1 und 2

- 1 I1: Also das Interview ist so aufgebaut, dass wir 3 Hauptfragen haben, die etwas offener
2 sind und dann fragen wir einfach bei Bedarf nach. Wir freuen uns sehr, dass wir mit dir
3 über die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen schulischem Heilpädagogen
4 und Primarlehrperson sprechen dürfen. Wir konnten dazu ja bereits eine Beobachtung
5 durchführen und nun interessieren wir uns in diesem Gespräch dafür, welche
6 Bedeutung dieser Zusammenarbeit zukommt und wie du diese Zusammenarbeit im
7 schulischen Alltag erlebst. Daher mal die erste offene Frage: wie definierst du die
8 unterrichtsbezogene Zusammenarbeit und wie erlebst du diese zwischen Lehrperson
9 und schulischem Heilpädagoge im Kontext schulischer Heterogenität? #00:00:51#
- 10 B: Okay. #00:00:54#
- 11 I1: Einfach mal, was dir in den Sinn kommt. #00:00:55#
- 12 B: Ja genau. Äh es ist sicher ganz unterschiedlich und es ändert sich immer wieder, weil
13 das ist ein fließender Prozess. Je nach dem, je nach Thema ist diese Zusammenarbeit
14 mehr. Ich kann aus dem Alltag der 6. Klasse erzählen: Jetzt hatten wir das Thema
15 Natur, Mensch, Gesundheit, Berufe – Berufsalltag - da hatte ich einen ganz eigenen
16 Teil, den ich selber organisiert habe, selber Arbeitsblätter gemacht und
17 Unterrichtseinheiten geplant habe und jetzt heute war Abschluss mit dem
18 Leistungsnachweis. Und den Leistungsnachweis haben wir zusammen gemacht, und
19 ich habe dann meine Sachen einfließen lassen und umgekehrt auch. Und jetzt beim
20 neuen Thema ist es so, dass die Klassenlehrperson genau das Thema macht und ich
21 mache die Anpassungen für die Schülerinnen und Schüler, die besonderen
22 Förderbedarf haben. Also es gibt immer wieder Absprachen. In der 1. Klasse ist das
23 ähnlich äh, wobei wir dort eben separieren. Ich habe eine Gruppe, mit der ich im
24 Deutsch und Mathematik arbeite. Aber jetzt haben wir auch für den Mittwoch geplant,
25 dass ich eine Einführung mache zu äh was alles gibt 10 mit verschiedenen
26 Unterrichtsmaterialien, gerade mit den Cuisinierstäben und wir dann wieder aufteilen.
27 Also ich mache den Einstieg für alle, dann werden wir uns aber wieder aufteilen. Das
28 bedingt/ dafür braucht es einfach gemeinsame Vorbereitung. Und zwar nicht, wir
29 machen es im Moment uff ja, eher kurzfristig also von Woche zu Woche und die

30 Jahresplanung machen die Lehrpersonen und ich passe dann entsprechend an. Oder
 31 zum Teil besprechen wir auch gewisse Themen gemeinsam, wie zum Beispiel das
 32 Arbeitsthema in der 6. Klasse, das wir geplant haben. #00:02:58#

33 I1: Mhm (bejahend). Also werden die Unterrichtsziele eher gemeinsam festgelegt oder
 34 legst du sie fest für die Kinder mit NM oder allgemeinen sonderpädagogischen
 35 Förderbedarf und die Lehrperson für die Regelschüler und Regelschülerinnen? Oder
 36 macht ihr dies gemeinsam? #00:03:12#

37 B: Nein, grundsätzlich ist es eigentlich gemeinsam, respektive eher die Lehrperson und
 38 ich passe dann an. Ich entscheide dann auch, gerade in der 6. Klasse, welche Lernziele
 39 sollten von den Schülern mit besonderen Förderbedarf erfüllt werden. Also was zählt
 40 bei ihnen. Und bei der 1. Klasse ist es eigentlich noch so, dass die Lernziele der ganze
 41 Klasse für alle zählen, weil wir noch keine Kinder mit besonderem Förderbedarf offiziell
 42 haben. #00:03:46#

43 I2: Ja, am 10. Dezember durften wir ja nach der Pause die zwei Lektionen beobachten,
 44 wo du in der 3H warst. Zu Beginn waren wir ja unten im Klassenzimmer und haben das
 45 Adventsritual beobachtet und dann kamen wir hier nach oben und haben beobachtet,
 46 wie du mit den Kinder Math und Deutsch gemacht hast und zum Schluss gingen wir
 47 wieder nach unten und haben gemeinsam eigentlich den Abschluss gemacht. Kannst
 48 du diese Unterrichtssequenz also respektive die Zusammenarbeit mit der
 49 Klassenlehrperson in der 3H kommentieren? #00:04:23#

50 B: Genau, 3H ist so, dass wir wirklich versuchen, so viel wie möglich natürlich gemeinsam
 51 zu machen. Auf der anderen Seite haben wir die grosse Möglichkeit, wie ihr das erlebt
 52 habt, dass wir eben auch mit kleinerer Gruppen trennen können und von dem her
 53 eigentlich einigen Schülern und Schülerinnen entgegen kommen, die besser arbeiten
 54 können, wenn weniger Betrieb ist oder zum Teil auch den gleichen Stoff mit einer
 55 anderen Methode erarbeiten können. Der Unterschied ist fließend, ein Schüler, der
 56 am 10. Dezember noch bei der Gruppe war, ist mittlerweile nicht mehr da, weil wir
 57 besprechen das immer wieder. Also wenn wir finden okay, jetzt ist gut. Ziel wäre
 58 eigentlich, dass am Schluss niemand mehr bei mir wäre (lacht) aber da sind wir noch
 59 nicht ganz soweit. Aber das wir das wirklich auch immer wieder besprechen und sagen,
 60 okay da sind wir zusammen, da nehmen wir auseinander, beginnen miteinander und
 61 manchmal ist es auch so, das ich gleich/ Ja, das war damals ja auch so, gleich nach
 62 dem Adventsritual gingen wir mit einer Gruppe weg. Und eben die Gruppe kann
 63 variieren und die ja, die Inhalte eigentlich weniger. Ich versuche nach wie vor möglichst
 64 die gleichen Inhalte zu machen, wie die Klassenlehrperson mit den anderen Kindern.
 65 Ich versuche uff weniger, also ein bisschen einzuschränken, dafür die Fertigkeiten zu
 66 festigen. Weniger verschiedene Sachen, sondern eher so grundlegende Sachen wie

67 Arbeitsstruktur. Zum Beispiel aufgrund von meinen Erfahrungen haben wir mit den
68 SuSi- und Peter-Kärtchen äh habe ich gesagt, ja wir müssen diese nummerieren, weil
69 das war eine Überforderung für die Schüler in welcher Reihenfolge diese Bilder sind.
70 Und jetzt seit wir diese nummerieren, können wir auch gleichzeitig Mathematik auch im
71 Deutsch machen, weil was ist die Reihenfolge. Und das war zum Beispiel nur bei
72 meinen Schülern und jetzt ist es bei allen. Es gibt dann auch immer wieder
73 Erfahrungen, die man miteinander austauschen kann. #00:06:34#

74 I2: An diesem 10. Dezember waren wir ja hier oben, also in einem separaten Raum. Wie
75 typisch ist diese Arbeitsweise jetzt für die gemeinsame Zusammenarbeit? #00:06:48#

76 B: Ist jetzt im Moment für mich sehr typisch (lacht), da muss ich aber sagen, dass ich da
77 noch sehr alte Schule Heilpädagoge bin. Äh weil ich sehr oft das Gefühl habe, dass
78 viele Kinder einfach ruhiger arbeiten können. Jetzt bei mir in der Zusammenarbeit mit
79 der 3H ist es so, dass ich von 8 Lektionen, in denen ich in der Klasse bin, kann ich
80 eigentlich äh 6 Lektionen einen anderen Raum benutzen. Für 2 Lektionen arbeite ich
81 in der Klasse oder dann oft im Korridor, weil eben gerade meine Schüler sehr schnell
82 abgelenkt sind und dann sehr oft Sachen nicht machen können. Es ist aber auch so,
83 dass wir zum Teil jetzt, jetzt bin ich wieder bei der 8H, eben das auch nutzen, dass wir
84 weniger im Schulzimmer sind. Gerade heute ganz konkret, wir hatten den
85 Leistungsnachweis NMG und die Hälfte der Kinder waren im Klassenzimmer und die
86 andere Hälfte waren in meinem Schulzimmer. Dabei mussten wir auch nicht die Sicht
87 abtrennen und es war klar, dass niemand abschreiben kann. #00:07:55#

88 I2: Mhm (bejahend), ja. Also das heisst, entweder bist du eben hier in einem separaten
89 Raum, oder im Gang...? #00:08:01#

90 B: ... oder auch im Schulzimmer. #00:08:03#

91 I2: Wie sieht es denn genau aus, wenn du im Schulzimmer bist? #00:08:07#

92 B: Im Schulzimmer kümmere ich mich hauptsächlich um diejenigen Schüler, die auch bei
93 mir separiert beschult werden, aber ich kann natürlich dann auch zu den anderen
94 schauen, wenn ich dazu komme/ wenn es mir reicht. Und die anderen Schüler möchten
95 eigentlich gerne auch mit mir arbeiten und das ist auch ein Ziel der Lehrpersonen und
96 mir, dass ich eigentlich wie ein Teil des ganzen Teams werde und dass es keine Rolle
97 spielt, wer bei mir oder bei ihr ist, sondern dass sie merken, ah das könnte so oder so
98 sein. Und da sind wir jetzt auch dran, wieder vermehrt äh, bedingt aber auch dass/ ja
99 eben eine viel grössere, viel detaillierte Absprache unter den Lehrpersonen.
100 #00:08:58#

101 I1: Ziel wäre auch, dass du dann einmal einen Unterrichtsteil leitest? #00:09:02#

102 B: Genau, das mache ich jetzt eben zum Beispiel mit dieser Einführung am nächsten
103 Mittwoch. Am Anfang war sogar geplant, dass ich den ganzen Mathematikbereich

104 plane und mache, aber das ging dann nicht, weil ich erstens die Stufenerfahrung des
 105 ersten Zyklus noch gar nicht habe. Ich habe nämlich erst im Sommer begonnen in der
 106 3H und weil wir gemerkt haben, dass es eben Schüler hat, die wirklich Probleme in
 107 Mathematik haben. Dies haben wir sehr schnell erkannt und bemerkt, ja wir müssen
 108 dort versuchen, dass sie den Anschluss möglichst behalten können. #00:09:40#

109 I2: Mhm. Kannst du uns etwas zur Vor- und Nachbereitung dieser Unterrichtssequenz
 110 sagen, welche wir eben beobachtet haben. #00:09:52#

111 B: Also die Vorbereitung geschieht eigentlich meistens einmal in der Woche, also am
 112 Mittwoch über Mittag, sagen wir mal eine Stunde, wo wir zusammen die Sachen
 113 besprechen und planen bis zum nächsten Mittwoch. Die Nachbereitung geschieht dann
 114 oft nach den Unterrichtseinheiten, dass wir austauschen, das hat geklappt, das hat
 115 nicht geklappt, wie lief es bei dir, wie lief es bei mir, wenn wir nicht gemeinsam im
 116 gleichen Schulzimmer waren oder aber dann auch, wenn wir im gleichen Schulzimmer
 117 sind unmittelbar direkt nach der Lektion. Wobei im Moment ist es so, dass ich am
 118 Mittwochmittag mit der Lehrperson der 3H bespreche und dann wird das gerade dort
 119 am Mittwoch ausgewertet. Dies sind aber meistens nicht standardisierte Gespräche,
 120 sondern wirklich einfach das hat geklappt, das hat nicht geklappt und das müssen wir
 121 das nächste Mal anders machen. Aber wir versuchen so viel wie möglich individuell
 122 anzupassen, was gerade geschieht. Dies bedingt viel Flexibilität des Heilpädagogen
 123 aber auch der Primarlehrperson. #00:11:11#

124 I2: Wie viel Zeit nimmt denn eine solche Vor- oder Nachbereitung in Anspruch?
 125 #00:11:17#

126 B: Also jetzt die gemeinsamen Besprechungen habe ich schon gesagt, rund eine Stunde.
 127 Und dann ist es ganz unterschiedlich, ob ich Material/ wie viel Material ich
 128 zusammenstelle. Wenn wir jetzt Übungssequenzen haben, dann brauche ich viel
 129 weniger Vorbereitung als wenn ich eine neue Sequenz plane wie jetzt am Mittwoch mit
 130 der ganzen Klasse plus dann das Üben des ganzen Themas. Dann ist das sehr schnell
 131 eine halbe Stunde, Stunde für eine Lektion. Aber dafür wird dann beim Übungsbereich,
 132 das ist ja das Einführen, wenn dann geübt wird, dann werde ich dann weniger, weil die
 133 Sachen sind ja dann bereit. Gerade in der 3H gibt es sehr viel Material, das
 134 bereitgestellt werden muss und wenn dieses Material nicht da ist, dann funktioniert der
 135 Unterricht nicht. Also zum Beispiel heute Morgen habe ich 20 Minuten neue SuSi und
 136 Peter-Kärtchen gemacht, weil eine Schülerin diese verloren, vernichtet, entsorgt, weiss
 137 ich was hat und wir können die ganzen Übungssequenzen nicht durchführen, wenn sie
 138 das Material nicht haben. Und die Schülerin kann die Kärtchen nicht selber herstellen,
 139 also müssen wir ihr das bieten und heute Nachmittag brauchte die Klassenlehrerin
 140 dieses Material. Und am Freitag haben wir gemerkt, dass es nicht da ist, ich habe diese

141 Kärtchen noch gesucht, doch nirgends gefunden. Also habe ich heute Morgen dann
 142 das hergestellt, damit das läuft. Dies ist auch ein Beispiel für die Zusammenarbeit.
 143 #00:12:49#

144 I1: Mhm. Eben du hättest es sowieso hergestellt, auch wenn es ein Kind betroffen hätte,
 145 welches nie bei dir arbeitet? #00:12:54#

146 B: Nein, ich habe das nur gemacht, weil es eine Schülerin von mir war. Ansonsten hätte
 147 dies die Klassenlehrperson machen müssen. Es war eben eine Schülerin von mir und
 148 sie hat letzten Freitag auch ganz deutlich gesagt, dass sie diese Kärtchen hasse (lacht).
 149 Und dann wollten wir heute üben und das Couvert war leer. Und kurzfristig konnte ich
 150 das dann nicht regeln. #00:13:24#

151 I2: Dann kommen wir noch einfach zur allgemeinen unterrichtsbezogenen Kooperation,
 152 also von der 3H und 8H. Was braucht es aus deiner Sicht, damit die
 153 unterrichtsbezogene Zusammenarbeit funktioniert? #00:13:38#

154 B: Sicher Vertrauen und Akzeptanz in das Gegenüber also wir die Heilpädagogen sind
 155 nicht die, die alles wissen und können, aber auch nicht die Primarlehrpersonen,
 156 sondern es haben alle Erfahrungen und Ressourcen und wir wollen gemeinsam einen
 157 Weg gehen. Dies ist das entscheidende äh und mit dem verbunden auch die
 158 Erwartungen. Ein Hauptproblem an die schulischen Heilpädagogen integrativen ist die
 159 Erwartung, dass man das Gefühl hat, ja die Heilpädagogen die regeln das und dann
 160 ist alles in Ordnung und das Kind kann dem Regelunterricht folgen. Und das ist äh
 161 schlichtweg eine Illusion. #00:14:22#

162 I1: Ja, du hast es gerade angesprochen, das Vertrauen und die Akzeptanz. Wie schätzt
 163 du diese gegenseitige Anerkennung und das Vertrauen ein und wie zeigt sich dies?
 164 #00:14:32#

165 B: Ich arbeite jetzt schon mehrere Jahre mit ChKö. Mit MyBa habe ich ganz am Anfang
 166 gearbeitet, dann längere Zeit nicht mehr. Mit NoKü habe ich auch schon mal 2 Jahre
 167 gearbeitet, dann nicht mehr und jetzt wieder. Und es zeigt sich auch an den
 168 gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung, dass man da auch vorwärts kommt. Also die
 169 Grundstimmung ist ganz wichtig, wie arbeitet man zusammen, kann man auch mal
 170 lachen, kann man aber auch mal sagen „das hat jetzt überhaupt nicht geklappt“. Man
 171 kann auch etwas ausprobieren, ich glaub das ist auch ganz wichtig für beide. Dann
 172 muss man auch merken/ gerade bei jüngeren Lehrpersonen, wenn wir, ich sage jetzt
 173 die alten Heilpädagogen da sind, dass sie auch merken „he wir kochen auch mit
 174 Wasser“, wir sind genau gleich wie ihr. Wir haben vielleicht bisschen mehr Erfahrungen
 175 aber auch nur in gewissen Dingen und ganz viel anderes wissen sie mehr. Dies war
 176 jetzt gerade ein wichtiger Prozess bei NoKü, sie hatte eben das Gefühl, ja Math das
 177 soll ich jetzt machen mit meinem Hintergrund. Und ich habe gesagt: „Nein, kann ich

178 nicht“. Mir fehlen da die nötigen Kompetenzen und Erfahrungen schlichtweg.
 179 #00:15:45#

180 I1: Okay. Und was erleichtert oder fördert die Zusammenarbeit? #00:15:51#

181 B: Also bei uns erleichtert es sicher, dass wir relative hohe Pensien haben, also relativ
 182 viele Stunden in einer Klasse sind. Das erleichtert viel, äh dass wir ein relativ kleines
 183 Kollegium sind, also man dann auch immer wieder sogar bisschen mit den gleichen
 184 Leuten zusammenarbeitet. Keine grossen Wechsel hat. Wir versuchen auch möglichst
 185 eine Lehrperson einfach für eine Klasse oder eine Lehrperson für zwei Klassen aber
 186 nicht fünf Lehrpersonen an fünf Klassen. Und die Lehrpersonen- also Heilpädagogen
 187 und die Lehrpersonen haben dann äh 3 verschiedene Heilpädagogen plus DAZ also
 188 das ist sicher ein grosser Vorteil von den Rahmenbedingungen hier, dass wir DAZ auch
 189 noch abdecken. Und zwar haben wir so ein/ wirklich das, was im neue
 190 Sonderschulgesetz Kanton Freiburg eigentlich schon jetzt festgeschrieben ist, dass
 191 man versucht möglichst wenige externe Personen zu haben. #00:16:57#

192 I1: Vorhin haben wir davon gesprochen, dass du jetzt in der 3H auch oft separiert mit den
 193 Kindern arbeitest und in welchen Situationen erachtest du es als sinnvoll mit den
 194 Kindern separat zu arbeiten? #00:17:10#

195 B: Also sicher dort, wo wir im Moment in der 3H ganz klar an den Grundlagen arbeiten.
 196 Beispiel: Ich hatte 2 Schüler letzte Woche und wir haben ein Memory gespielt, welches
 197 eigentlich ein Posten wäre von den 9 Deutschposten. Und ich habe da separiert und
 198 bemerkt, ja die beiden Schüler können gar nicht Memory spielen, weil sie wissen gar
 199 nicht wie ein Memory geht und wie man das macht. Respektive es ist dann noch ein
 200 dritter Schüler dazugekommen. Sie hatten noch gar nicht die Kompetenz zu warten,
 201 wenn sie nicht dran sind. Wenn sie gewusst haben, wo es ist, haben sie direkt
 202 reingespielt oder waren dann frustriert. Und solche Sachen sind natürlich ganz wichtig,
 203 um die Grundlagen herzustellen, damit sie dann in der Klasse funktionieren können.
 204 #00:18:01#

205 I1: Und jetzt das Gegenteil. Wann findest du es sinnvoll in der Klasse zu arbeiten?
 206 #00:18:07#

207 B: Äh es ist sicher immer wieder sinnvoll um die Beziehung zu der Klasse zu haben, dass
 208 ich nicht jemand bin der immer einzelne Schüler rausnimmt, sondern dass ich ein Teil
 209 der Klasse bin. Das finde ich ganz wichtig. Äh um das einzubringen wird es bei mir die
 210 Geschichte sein. Ich werde jetzt immer einmal in der Woche während 15 Minuten eine
 211 Geschichte erzählen, wo alle 3H Schüler dabei sind. Und für mich auch immer wenn
 212 ich das Gefühl habe, dass meine Schüler profitieren können vom nachahmenden
 213 Lernen. Weil das ist der Nachteil bei der Separation, weil sie dann keine starken

214 Vorbilder haben und dann eben nicht kopieren lernen, nachahmen lernen. Das finde
 215 ich zwischendurch auch sehr wichtig, dass sie das können. #00:19:01#

216 I2: Vielleicht noch ganz allgemein zur kooperativen Zusammenarbeit. Wie wichtig ist denn
 217 für dich die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung bezüglich der
 218 Zusammenarbeit? #00:19:13#

219 B: Die ist sehr wichtig, also eigentlich zentral. Weil wenn ich das Gefühl habe, dass die
 220 Lehrperson einen Unterricht hat, der mir gar nicht passt oder gefällt (lacht), dann wird
 221 es sehr schwierig. Aber auch die Umgangsform mit den Kindern, weil Unterricht ist
 222 eines, aber auch die Wertschätzung der Kinder gegenüber also der Umgang mit den
 223 Kindern ist wichtig. Auch die ganze äh Stimmung in der Klasse, eigentlich wenn es sehr
 224 lärmig ist. Da habe ich gerade in der 3H Mühe, aber das ist altersbedingt weniger mit
 225 der Lehrperson, ist der dauernde Lärmpegel, dass dauernd Lärm ist und ich das Gefühl
 226 habe, einige Kinder die brauchen bisschen Ruhe. Aber eben das können wir dann
 227 diskutieren und besprechen und eben wenn ich mit meinen Kindern raus gehe haben
 228 wir das Problem gelöst. #00:20:09#

229 I1: Du hast ja gesagt du bist 8 Lektionen in der 3H und 8 Lektionen in der 8H. Wie kommt
 230 diese Verteilung der Lektionen zu Stande? #00:20:21#

231 B: Wir machen es immer so, dass wir äh jetzt gerade diese Woche haben wir Sitzung, in
 232 der wir unsere Wunschklassen angeben. Wir geben diese vorgängig der Direktion
 233 schriftlich ab. Ich habe jetzt zum Beispiel angegeben, dass ich nächstes Jahr zwischen
 234 12 und 16 Lektionen arbeiten möchte und dann weiss man schon ungefähr, wie viel
 235 müsste man ausschreiben – wie viel muss ausgeschrieben werden, ohne zu sagen, in
 236 welcher Klasse. Sobald dass dann die Schülerzahlen definitiv sind, wissen wir auch
 237 wie viele Klassen es nächstes Jahr geben wird. Bei uns ändert es oft zwischen 8 und
 238 9 Klassen. Und dann beginnt eigentlich die Arbeit, dass man zusammensitzt und sagt,
 239 ich könnte mir vorstellen – jetzt bei mir – ich möchte gerne in der 7H wieder mit den
 240 gleichen Lehrpersonen wie jetzt weiterarbeiten. Da zeigt sich aber das Problem, dass
 241 dort unter Umständen so viele Stunden abgedeckt werden müssen von einer Person,
 242 dass ich dann nicht mehr in der 3H, also nächstes Jahr 4H arbeiten kann, da ich sonst
 243 viel zu viele Stunden habe. Vielleicht gibt es insgesamt 16 oder 18 Stunden und dann
 244 stellt sich die Frage, ob ich das jetzt mache oder nicht. Andererseits weiss ich auch, wenn
 245 ich ein Schüler mit verstärkten Massnahmen habe und dieser wegzügelt, dann fallen
 246 diese Stunden weg. Dies sind dann 4 bis 5 Stunden, welche wegfallen und das kann
 247 meine Anstellung massiv beeinträchtigen. Also es ist ein gemeinsamer Prozess wo
 248 man wirklich schauen muss, wer, wo und wie viel arbeiten will. Wer hat welche
 249 Erfahrung und wer möchte mit welchen Lehrpersonen arbeiten als Heilpädagoge, was
 250 für uns sehr wichtig ist. Respekt und Vertrauen und eine gute Zusammenarbeitsform

251 spielt alles eine Rolle. Definitiv wissen wir es meistens im Juni (lacht). Ungefähr wissen
 252 wir es Ende dieser Woche. #00:22:47#

253 I2: Ja vielleicht noch, also du hast es glaube ich schon gesagt, mit der Klassenlehrperson
 254 der 3H arbeitest du seit diesem Jahr zusammen, aber du hast schon einmal mit ihr
 255 zusammengearbeitet? #00:23:03#

256 B: Ich hatte schon einmal mit ihr zwei Jahre gearbeitet, da hatte sie die 7 und 8H.
 257 #00:23:10#

258 I1: Und mit wie vielen weiteren Fachpersonen arbeitest du im sonderpädagogischen
 259 Bereich unterrichtsbezogen zusammen oder arbeitest du auch noch an weiteren
 260 Standorten? #00:23:42#

261 B: Nein, ich habe keine anderen Standorte. Ich arbeite hier auch mit niemandem mehr
 262 zusammen. Was wir immer wieder machen ist Intervision der Heilpädagoginnen
 263 innerhalb vom Schulhaus und ich bin jetzt auch neu seit letztem Sommer
 264 Praxisbegleiter der neuen Heilpädagoginnen, die bei uns arbeiten. Also das heisst,
 265 wenn sie neu hier beginnen, dass sie da eine Zeit lang Unterstützung haben können.
 266 Und sonst natürlich im Sonderschulbereich in Psychologie, Logopädie, Psychomotorik
 267 mit den Fachstellen. Zum Teil auch mit externen Ärzten oder Spezialisten. #00:24:37#

268 I2: Vielen Dank. Wir übergeben noch dir das Wort: Gibt es noch einen weiteren wichtigen
 269 Aspekt den du gerne in das Gespräch einbringen möchtest, den wir nicht erfragt
 270 haben? #00:24:52#

271 B: Nein, ihr habt eigentlich sehr viel gefragt und vor allem sehr viel gesehen, was glaube
 272 ich, sehr wichtig und zentral ist. Man sieht es ist überall ein bisschen anders,
 273 verschiedene Schulhäuser, verschieden Lehrpersonen, verschieden Kinder. Ich glaub
 274 aber ganz zentral ist, dass man sich früher oder später überlegen muss, ist es das
 275 richtige System, um diesen Kindern gerecht zu werden. Ich glaube das ist ganz zentral
 276 äh ja, weil es immer mehr Kinder mit besonderem Förderbedarf gibt und sich da wirklich
 277 nicht die Frage stellt, müsste man da nicht Teamteaching fix installieren. Oder was ich
 278 auch das Gefühl habe, dass wieder besondere Klassen für besondere Bedürfnisse
 279 eingeführt werden müssen. Es gibt eben Kinder die sehr gut arbeiten, wenn es sehr
 280 lärmig ist und sehr viel Betrieb ist und viel Abwechslung gibt. Und es gibt andere Kinder,
 281 die sehr gut sich konzentrieren und arbeiten können, wenn es sehr still ist oder wenn
 282 Sachen vorgegeben werden. Aber das ist dann spannend für euch, wenn ihr dann
 283 selber unterrichtet (lacht). #00:26:11#

284 I1: Vielen Dank für deine Antworten und deine Zeit. #00:26:19#

285 I2: Auch ich bedanke mich für die Zeit, die du dir für uns genommen hast. #00:26:20#

286 B: Sehr gern geschehen! #00:26:21#

9.3.2 Transkript Interview 2 (I2 - RLP1_T1)

Datum: 3. Februar 2022

Zeit: 18 Minuten 20 Sekunden

B = Befragter

I1 = Interviewerin 1

I2 = Interviewerin 2

Transkribiert von Interviewerin 1 und 2.

- 1 I1: Wir freuen uns sehr, dass wir mit dir über die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit
2 von schulischen Heilpädagogen und Regellehrpersonen sprechen dürfen. Und dazu
3 konnten wir ja im Dezember mal eine Beobachtung durchführen. Vielleicht gerade die
4 erste Frage: Wie definierst du die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit? #00:00:20#
- 5 B: Also wie meinst du das? Also wie ich das sehe, wie ich das verstehe? #00:00:29#
- 6 I1: Ja einfach, was du unter einer unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit verstehst?
7 #00:00:33#
- 8 B: Das ist sehr unterschiedlich. Also ich habe schon sehr unterschiedliche Erfahrungen
9 gemacht. Ich schätze es eigentlich sehr als Zusammenarbeit, wenn man eher im
10 Teamteaching arbeitet. Das verstehe ich eher unter Zusammenarbeit. So wie wir es
11 jetzt im Moment machen, ist es ehm/ wir sind teilweise zusammen in der Klasse und
12 teilweise sind wir getrennt, weil wir einfach ein bisschen gemerkt haben, dass die
13 Gruppe die beim Heilpädagogen ist, so ruhiger ist. Und äh sich mehr konzentrieren
14 kann. Ich aber persönlich schätze es eher, wenn wir im Klassenzimmer
15 zusammenbleiben und eigentlich mal ich unterrichte, vielleicht auch der Heilpädagoge
16 etwas unterrichtet. So sehe ich die Zusammenarbeit eher. #00:01:21#
- 17 I1: Mhm (bejahend), danke. Und wie erlebst du eben die Zusammenarbeit zwischen dir
18 und dem schulischen Heilpädagogen? Wie erlebst du das? #00:01:29#
- 19 B: Es ist auch wieder sehr unterschiedlich. Es kommt wirklich auch sehr auf die Person
20 darauf an. Ehm ja, ich denke, das kennt ihr ja auch, es ist mal so und mal so. Also wir
21 haben es jetzt so gelöst, dass es für uns so stimmt. Ehm aber wie gesagt mein Wunsch
22 ist eher, dass ich lieber im Teamteaching arbeite und mehr voneinander so profitieren
23 kann. Also ich mag das sehr gerne, wenn mal ich etwas unterrichte und dann auch der
24 Heilpädagoge, weil dann kann ich auch profitieren von ihm und er umgekehrt auch von
25 mir. Ehm, ja. #00:02:11#
- 26 I1: Wieso denn genau? Was siehst du für Vorteile im Teamteaching? #00:02:16#
- 27 B: Ehm ich sehe sehr gerne ehm/ meistens haben Heilpädagogen eher handelnde Ideen,
28 habe ich immer das Gefühl. Also ich weiss auch mittlerweile schon ganz viel, wie ich
29 auch handelnd unterrichten kann. Aber ich denke immer so der Ansatz von

30 Heilpädagogen ist spannend zu sehen, wie sie es auch angehen. Und darum finde ich
31 das immer sehr spannend auch auszutauschen und auch zu sehen, wie sie es auch
32 machen. Weil ich/ das kann ich auch immer bei den anderen Kindern nachher gut
33 anwenden. #00:02:52#

34 I2: Am 10. Dezember durften wir nach der Pause die zwei Lektionen Math und Deutsch
35 beobachten. Zu Beginn wurde das Adventsritual durchgeführt mit allen Schülern und
36 Schülerinnen. Anschliessend gingen wir mit dem schulischen Heilpädagogen und
37 einigen Kindern in das heilpädagogische Schulzimmer und dort konnten wir diese zwei
38 Fächer beobachten. Und zum Schluss begleiteten wir den Heilpädagogen und die
39 Kinder zurück ins Klassenzimmer und gemeinsam wurde der Morgen abgeschlossen.
40 00:03:23#

41 B: Genau. #00:03:24#

42 I2: Kannst du diese Lektion oder diese Unterrichtssequenz kommentieren, in Bezug auf
43 die Zusammenarbeit? #00:03:33#

44 B: Ehm ja ich persönlich finde es eben so nicht unbedingt stark zusammen gearbeitet.
45 Das ist meine Meinung. Wir sind da beide so ein bisschen unterschiedlicher Meinung.
46 Ehm und darum mussten wir so ein bisschen den Weg finden, was stimmt für uns
47 beide, damit wir möglichst gut miteinander auskommen können. Ehm ja aber ich denke,
48 dass wir gemeinsame Einstiege machen, das finde ich wichtig. Oder dass wir auch
49 gemeinsam wieder abschliessen können, das finde ich auch sehr wichtig. Aber es ist
50 von mir her nicht unbedingt Zusammenarbeit. #00:04:12#

51 I2: Aber wie stellvertretend oder typisch ist diese Arbeitsweise jetzt für eure
52 Zusammenarbeit? #00:04:18#

53 B: Es ist eigentlich immer so. #00:04:21#

54 I2: Also gibt es eigentlich fast keine anderen Formen, die ihr praktiziert oder ist er auch
55 manchmal im Schulzimmer? #00:04:29#

56 B: Ehm am Mittwoch hat er kein Zimmer und da sind wir hier. Aber auch hier ist es halt
57 natürlich manchmal auch so, dass einzelne Kinder wirklich halt vom Tempo her ganz
58 anderswo sind als die andere Gruppe bei mir. Und darum ist es halt häufig auch so,
59 dass er sie halt dann in den Gang rausnimmt und nachher dort arbeitet. #00:04:52#

60 I1: Würdest du es dir dann wünschen, dass du mehr mit dem Heilpädagogen zusammen
61 hier im Schulzimmer arbeiten könntest? #00:05:01#

62 B: Ja, genau. Das haben wir auch versucht. Und es war sehr unruhig und wir haben
63 wirklich häufig überlegt, wie können wir es machen. Ehm ja, ich denke es kommt
64 wirklich, wie gesagt auch immer auf die Person darauf an. Mit einigen, wo ich es so
65 gemacht habe, hat es sehr gut geklappt und mit anderen ist es halt vielleicht nicht diese
66 Weise, wo passt für beide. #00:05:24#

67 I2: Aber du meinst jetzt auch mit diesen Schülerinnen und Schüler wäre es möglich hier
68 im Zimmer zu arbeiten? #00:05:30#

69 B: Ja. Vielleicht schon zwischendurch/ ich denke so kleine Einführungen macht wirklich
70 Sinn in kleinen Gruppen zu sein. Damit sie es wirklich auch noch einmal hören oder es
71 auch noch ein zweites, drittes Mal hören. Aber ich finde schon, es wäre schon möglich,
72 ja. #00:05:44#

73 I2: Und kannst du etwas zur Vor- und Nachbereitung dieser Unterrichtssequenz sagen?
74 Also geschieht dies zusammen oder eher separat? #00:05:52#

75 B: Ehm wir haben immer am Mittwoch Besprechung und da sage ich eigentlich was für
76 Themen sind, was ich mache, was ich vorhabe. Und ehm wir haben es jetzt wie so
77 aufgeteilt, wenn wir hier sind im Klassenzimmer, dann manage ich es und mache die
78 Sachen parat. Und wenn er aber in seine kleine Gruppe geht, dann schaut er nachher
79 wie er es macht oder umsetzen will. #00:06:18#

80 I2: Also dann machst du die Hauptplanung und wenn er die Kinder unterstützt, passt er
81 dann das Programm für seine Kinder an? #00:06:26#

82 B: Genau. #00:06:27#

83 I2: Und wie viel Zeit nimmt das so in Anspruch, die Vor- und Nachbereitung zusammen?
84 #00:06:32#

85 B: Also wir haben jede Woche sicher eine halbe Stunde Besprechung. Und wir
86 besprechen vor dem Tag auch noch kurz, ob sich was geändert hat, ja. Ja ich weiss
87 auch nicht, vielleicht eine dreiviertel Stunde/ Stunde pro Woche. #00:06:49#

88 I2: Und dann am Mittwoch ist die Vor- und Nachbereitung gerade zusammen? Oder
89 besprecht ihr nach der Lektion auch noch kurz? #00:06:57#

90 B: Ja, das machen wir auch. Also wir diskutieren kurz, wie ist es gelaufen bei ihm und bei
91 mir. Das machen wir schon viel, ja. #00:07:06#

92 I1: Okay. Ja, jetzt noch allgemein zur unterrichtsbezogenen Kooperation. Was braucht es
93 in deiner Sicht damit die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit funktioniert?
94 #00:07:19#

95 B: Ehm (5) Ja, ich denke sicher von beiden Seiten her auch ehm das man/ ja sich auch
96 ergänzt, das finde ich immer spannend. Also wenn/ ich habe es auch schon so erlebt,
97 dass zum Beispiel wie gesagt ich ein Teil wie abgeben konnte. Das ein Thema vielleicht
98 die Heilpädagogin erarbeitet hat und durchgeführt hat. Und ich habe dafür ein anderes
99 Thema gemacht. Also so finde ich es sehr, wie soll ich sagen, entlastend für mich auch.
100 Aber ich denke, es ist ja/ sicher ist die Kommunikation sehr wichtig. Das man auch
101 offen miteinander besprechen kann, was stimmt für einem und was nicht. Das ist sehr
102 wichtig für mich. #00:08:14#

103 I1: Ja und du hast ja vorhin schon gesagt, dass du es eigentlich bevorzugst, wenn ihr im
104 Schulzimmer, also im Teamteaching arbeiten könnt. Aber jetzt vielleicht trotzdem so
105 allgemein: Gibt es Situationen, in denen du es als sinnvoll erachtest, dass der
106 Heilpädagoge in ein anderes Schulzimmer mit den Kindern geht? #00:08:33#

107 B: Ja. Wie vorhin auch gesagt, also wenn wie eh neue Sachen kommen, neue Themen
108 kommen, die die Kinder vielleicht noch nie hatten, macht es wirklich schon Sinn in einer
109 Kleingruppe das wirklich aufzuarbeiten und vielleicht nachher zurückzukommen ins
110 Klassenzimmer und dann mit der Klasse zu arbeiten. Es kann ja schon sein, dass sie
111 vielleicht anderswo sind oder vielleicht ein bisschen andere Sachen auf andere Arten
112 machen. Aber ich finde es immer wieder spannend, wenn sie wieder zurückkommen
113 und nachher in der Klasse mithelfen. #00:09:10#

114 I1: Mhm (bejahend). Ja und wieso empfindest du es als sinnvoll, wenn alle Schüler und
115 Schülerinnen hier im Schulzimmer bleiben? Auch wenn sie jetzt irgendwo speziell
116 grosse Schwierigkeiten haben? #00:09:23#

117 B: Ehm (.) ich denke einfach für den Zusammenhalt von der Klasse macht es Sinn, wenn
118 sie nicht komplett in einer anderen Gruppe sind oder in einem anderen Gruppenraum.
119 Also es ist sicher eher so das Soziale, wo für mich wichtig ist. Aber ich denke es ist
120 auch immer wichtig auch abzuschätzen, wie ist es für die Kinder. Also wenn es wirklich
121 wie jetzt im Moment eher störend ist, dann macht es wirklich auch Sinn, wie wir es jetzt
122 machen, dass sie halt wirklich jetzt in ein anderes Zimmer gehen und dort arbeiten. Da
123 sind wir eigentlich beide entlastet. Das musste ich auch wie lernen, dass das halt auch
124 zwischendurch so ist und es fast mehr Sinn macht. #00:10:05#

125 I1: Ja und bezüglich der Unterrichtsziele. Also legt ihr diese gemeinsam fest oder machst
126 du diese einfach für die Kinder die hier im Klassenzimmer sind und der Heilpädagoge
127 dann für diese Schüler und Schülerinnen, die er zu sich ins Zimmer nach oben nimmt?
128 #00:10:23#

129 B: Ja es bin sicher eher ich, wo sie festlegt und er passt sie eher nachher an für seine
130 Gruppe, so. Aber ehm ja. Es bin eher ich, wo das festlegt.

131 I1: Mhm. #00:10:38#

132 I2: Und wenn er sie dann anpasst, das macht er dann alleine oder da diskutiert ihr?
133 #00:10:44#

134 B: Alleine, ja. #00:10:45#

135 I1: Okay. Was erleichtert oder fördert denn die Zusammenarbeit? #00:10:52#

136 B: (4) Ehm ja, wenn die Harmonie stimmt. Also das erleichtert es sehr (lacht). Ehm ja, ich
137 habe es wirklich auch schon so erlebt, dass wir wie einander wie ergänzt haben. Also
138 jemand hat angefangen zu denken und der andere hat gerade fertig gedacht. Also das
139 erleichtert es natürlich sehr. Also was ich jetzt auch sehr schätze bei ihm, dass er zum

140 Teil auch Elterngespräche auch mitleitet oder sie übernimmt. Ehm das hilft mir natürlich
141 auch. Ehm oder teilweise einfach auch den Elternkontakt übernimmt. Das ist sicher
142 sehr entlastend für mich auch. Aber ich denke, man könnte wie gesagt mit den Themen
143 auch noch ein bisschen was machen. #00:11:42#

144 I1: Also zum Beispiel, dass du wie ein Thema im NMG vorbereitest und der Heilpädagoge
145 dann das nächste? #00:11:48#

146 B: Ja genau, zum Beispiel. Ich habe es halt einfach auch schon so erlebt. Aber ich habe
147 wie gemerkt, dass ist eher Ausnahme, dass es so ist. Also das ist ja. (lacht). #00:11:56#

148 I1: Wie wichtig ist denn für dich die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung
149 bezüglich der Zusammenarbeit? #00:12:01#

150 B: Sehr gross. Also ich finde das ist ein A und O. Und ich denke das machen wir schon
151 auch. Also das/ wie gesagt das Austauschen, wie ist es bei dir gegangen und wie ist
152 es bei mir gegangen. Und eben auch den Ideenaustauschen, das mag ich sehr. Ehm,
153 ja. #00:12:23#

154 L2: Und wie zeigt sich denn eben die gegenseitige Anerkennung und Vertrauen und
155 Wertschätzung? Wie zeigt sich das? #00:12:31#

156 B: Ehm (..) ja, dass wir einander auch zum Teil rückmelden, das hat jetzt gut geklappt so
157 oder ich denke zwischendurch halt auch Sachen zu sagen. Ja ich hab erlebt, dass es
158 so gut funktioniert, versuch es vielleicht mal so. Ehm ja, wir probieren einander auch
159 wirklich rückzumelden, was auch gut gegangen ist oder was jetzt wirklich geschätzt
160 wurde. #00:13:04#

161 I1: Aber auch was man verbessern könnte zum Beispiel? #00:13:07#

162 B: Ja, das auch, beides. #00:13:08#

163 I2: Ja, dann kommen noch einige Fragen zum Kontext und Hintergrund. Also welche
164 Ausbildungen oder welche Ausbildung hast du gemacht? #00:13:21#

165 B: Also ich habe zuerst eigentlich das KV gemacht mit der Berufsmatura. Und bin dann
166 aber gerade Richtung PH gegangen. Habe den Vorkurs gemacht und dann die PH.
167 #00:13:33#

168 I1: Ah ja. Und wie lange arbeitest du jetzt als Primarlehrerin? #00:13:39#

169 B: Ich bin im elften Jahr. #00:13:41#

170 I1: Okey ja. #00:13:44#

171 I2: Und der Heilpädagoge ist wie viele Lektionen anwesend? #00:13:49#

172 B: Acht. #00:13:50#

173 I2: Acht Lektionen. Und wie kommen diese Lektionen zustande? Das wird gemeinsam
174 angeschaut? #00:13:59#

175 B: Ja schon auch gemeinsam ja. Also ja, wann kann er und dann probiere ich möglichst
176 den Stundenplan auch so anzupassen für dass es stimmt. Aber ich habe es am

177 liebsten, wenn es in den Hauptfächern ist, wenn er da dabei ist. Aber ich weiss jetzt in
178 manchen Situationen und in manchen Klassen macht es manchmal auch Sinn, wenn
179 sie halt im Sport dabei sind. Es kommt immer auch ein bisschen auf die Kinder darauf
180 an. #00:14:24#

181 I2: Also dann wird eigentlich ihm die Anzahl Lektionen zugeteilt oder euch und dann musst
182 du den Stundenplan/ also dann sagt er, wann er kann und dann probiert ihr den
183 Stundenplan anzupassen? #00:14:36#

184 B: Ja genau, dementsprechend anzupassen. #00:14:37#

185 I2: Und wie lange arbeitest du schon mit ihm zusammen? #00:14:41#

186 B: Ehm er ist jetzt wieder neu zu mir zurückgekommen. Also eigentlich jetzt wieder das/
187 ja er war noch nie in der Unterstufe. Und wir haben mal in der Oberstufe, 5. und 6.,
188 haben wir mal zwei Jahre zusammengearbeitet. Und da war es anders, da habe ich
189 ehm, ja es war noch spannend, da haben wir wirklich extrem gut harmoniert und es ist
190 sehr gut gegangen. Also ich denke es kommt halt auch darauf an, wie viel Erfahrung
191 halt auch da ist. Auch von mir her aber auch von der heilpädagogischen Seite her.
192 Vielleicht ist auch das im Moment noch ein bisschen ehm eine Herausforderung, weil
193 er halt wirklich keine Erfahrung hat auf der Unterstufe. #00:15:23#

194 I2: Und du hast zuerst auf der Oberstufe gearbeitet und jetzt seit/ oder immer ein bisschen
195 abwechselnd? #00:15:29#

196 B: Nein ich habe eigentlich mit der 3. angefangen. Dann ging ich mit dieser Klasse in die
197 4. Und dann nahm ich die Parallelklasse und ging in die 5. und dann in die 6. und dann
198 nahm ich eine Parallelklasse und ging in die 1. und dann in die 2. und jetzt bin ich
199 eigentlich im dritten Rhythmus in der Unterstufe. (lacht) #00:15:48#

200 I1: Okey. #00:15:49#

201 I2: Und mit wie vielen anderen Heilpädagogen oder einfach Fachpersonen, wie zum
202 Beispiel Logopäden und Logopädinnen arbeitest du sonst noch zusammen? Gibt es
203 da noch andere Fachperson? #00:16:02#

204 B: Also in meiner Kasse? #00:16:03#

205 I2: Ja. #00:16:04#

206 B: Ja es sind noch zwei andere Logopädinnen. #00:16:08#

207 I2: Und mit diesen hast du auch immer die Besprechungszeiten oder weniger? #00:16:13#

208 B: Nein wir haben viel weniger Austausch. Also es ist wirklich eher mit dem
209 Heilpädagogen, wo wir sehr regelmässig austauschen. Aber es ist ehm mit einer
210 Logopädin tausche ich mehr aus, mit der anderen ist es sehr wenig. #00:16:27#

211 I2: Ja. #00:16:27#

212 I1: Ja dann kommen wir eigentlich schon zum Abschluss. Wir haben da noch eine ganz
213 offene Frage: Haben wir etwas vergessen zu Fragen? Also gibt es noch irgendwie

214 einen weiteren wichtigen Aspekt, den wir eben nicht erfragt haben, der deiner Meinung
215 nach für die Zusammenarbeit sehr wichtig ist? #00:16:49#

216 B: Ehm (6). Ja ich denke das Wichtige ist wirklich Ziele festzusetzen, am Anfang von der
217 Zusammenarbeit. Und auch immer wieder miteinander auszutauschen. Stimmt das für
218 dich so oder stimmt das für dich nicht mehr so. Also ich denke das offene
219 Zusammenreden ist sehr sehr wichtig, dass die Zusammenarbeit auch klappt.
220 #00:17:17#

221 I2: Musstet ihr am Anfang des Jahres die Zusammenarbeitsvereinbarung ausfüllen?
222 #00:17:23#

223 B: Ja, das mussten wir. #00:17:24#

224 I2: Aber in der Klasse hat noch kein Kind NM? #00:17:27#

225 B: Doch. #00:17:28#

226 I2: Ah doch, es gibt schon Kinder? #00:17:29#

227 B: Ja, es gibt. #00:17:30#

228 I1: Okay. Und so wie ihr eben die Zusammenarbeitsvereinbarung ausgefüllt habt, so läuft
229 es jetzt eigentlich auch? Oder gibt es da vielleicht Unstimmigkeiten? #00:17:44#

230 B: Ehm (...) Ja wir haben eigentlich ganz am Anfang schon so abgemacht gehabt, dass
231 wir so ein bisschen Themen aufteilen. Und dann, ja, war er plötzlich nicht mehr der
232 gleichen Meinung und wollte es lieber, dass er wirklich einfach bei seiner Gruppe
233 arbeiten kann, damit er ihnen auch gerecht wird. Und das musste ich auch, also habe
234 ich dann auch verstanden. So haben wir es nachher geändert. #00:18:13#

235 I2: Mhm (bejahend). Dann bedanken wir uns sehr für das Interview. #00:18:19#

236 B: Ja danke auch. #00:18:20#

9.3.3 Transkript Interview 3 (I3 - RLP2_T2)

Datum: 3. Februar 2022

Zeit: 20 Minuten 2 Sekunden

B = Befragter

I1 = Interviewerin 1

I2 = Interviewerin 2

Transkribiert von Interviewerin 1 und 2.

- 1 I1: Wir bedanken uns sehr dafür, dass du dir Zeit für dieses Interview genommen hast,
2 trotz dem Stress der Elterngespräche. Wir freuen uns sehr, dass wir mit dir über die
3 unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen schulischen Heilpädagogen und
4 Heilpädagoginnen und Regellehrpersonen sprechen dürfen. Dazu konnten wir ja
5 bereits die Beobachtung am 19. Januar durchführen. In diesem Gespräch interessieren
6 wir uns dafür, welche Bedeutung dieser Zusammenarbeit zukommt und wie du die
7 Zusammenarbeit im schulischen Alltag so erlebst.
8 Dann kommen wir gerade zur ersten Frage: Wie definierst du die unterrichtsbezogene
9 Zusammenarbeit und wie erlebst du diese zwischen Regellehrperson und schulischer
10 Heilpädagogin im Kontext schulischer Heterogenität? #00:00:54#
- 11 B: Phu, das ist eine lange Frage (lacht). Kannst du noch einmal den ersten Teil sagen?
12 #00:01:00#
- 13 I1: Wie definierst du die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Regellehrperson
14 und schulischer Heilpädagogin? #00:01:06#
- 15 B: Ehm also CaHi und ich setzen uns jeweils zusammen und bereiten den Unterricht oder
16 ja jeweils die Lektion zusammen vor. Ehm teilweise kommen, also meistens gebe ich
17 so wie das Thema vor, sage ja, wir machen das und dann schauen wir, okey wie
18 machen wir das. Ehm (...) genau, das ist so das für mich. (lacht) #00:01:37#
- 19 I1: Und wie erlebst du diese Zusammenarbeit? #00:01:39#
- 20 B: Ehm sehr positiv, ja, weil, es ist eigentlich mit ihr immer relativ schnell abgemacht, wer
21 was macht. Beide bringen Ideen ein, es ist nicht einseitig und (4) ja also beide
22 organisieren dann auch Material. Es ist nicht so, dass ich als Klassenlehrperson dann
23 das ganze Material immer vorbereite oder zurecht mache. #00:02:15#
- 24 I2: Am 19. Januar durften wir vor der Pause die Deutschlektion beobachten, wo die
25 Heilpädagogin zu Beginn mit der ganzen Klasse den Einstieg mit den Wörtern und der
26 Bombe gemacht hat. Danach haben die Kinder an den Deutschblätter gearbeitet und
27 die Heilpädagogin hat die Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten nach hinten
28 an den Tisch genommen und dort mit ihnen gearbeitet. Der Ausstieg geschah dann
29 wieder durch dich, als Klassenlehrperson, mit allen Kindern. Wie typisch ist diese
30 Unterrichtssituation für euch? #00:02:46#

31 B: Ehm, eher typisch. Es ist oft so, dass wir zusammen einen Einstieg machen aber es
32 ist auch schon vorgekommen, dass sie für den Einstieg auch schon die Schwächeren
33 zu sich genommen hat und ich zum Beispiel die stärkeren Kinder. Oder umgekehrt
34 haben wir auch schon gemacht, ehm, aber wir starten häufig alle alle zusammen im
35 Kreis. Und da (.) ist aber auch nicht immer definiert, wer jetzt den Lead hat zwischen
36 uns. Also es passiert häufig auch spontan. #00:03:30#

37 I2: Kannst du so die Zusammenarbeit bei dieser Form kommentieren? Vielleicht auch
38 erklären, wie die Vor- und Nachbereitung geschieht. #00:03:38#

39 B: Ja eben, also bei der Vorbereitung da sprechen wir uns häufig ab, was wir machen und
40 dann wie wir das machen könnten. Was wir häufig machen ist, abmachen, ja wer ist für
41 welche Kinder verantwortlich. #00:03:55#

42 I2: Und ist es so, dass die Heilpädagogin häufig für die schwächeren Kinder verantwortlich
43 ist oder wechselt das auch immer wieder? #00:04:00#

44 B: Doch meistens ist sie für die Schwächeren verantwortlich, damit auch die Kinder immer
45 die gleiche Bezugsperson haben. Also ja nicht, dass sie sich einmal an sie gewöhnen
46 und dann wieder an mich, was zwar natürlich dann bei mir im Unterricht auch wieder
47 so ist, dass sie wieder mit mir arbeiten müssen können. Das machen sie auch sehr gut
48 aber es ist schon häufig so, dass sie als Heilpädagogin eben eher die Schwächeren
49 nimmt. #00:04:32#

50 I2: Wie viel Zeit nimmt diese Vor- und Nachbereitung ungefähr in Anspruch? #00:04:35#

51 B: Es ist immer ein bisschen unterschiedlich. Oft sind wir sehr speditiv, dann reichen so
52 10 Minuten – 15 Minuten. Ehm manchmal dauert es auch länger. Es ist auch schon
53 vorgekommen, dass wir 30 Minuten an etwas geplant haben. Aber ich würde sagen,
54 es ist meistens eher ruck-zuck abgemacht. #00:04:58#

55 I2: Okay. Und praktiziert ihr auch andere Formen der Zusammenarbeit im Unterricht?
56 #00:05:04#

57 B: Da die Heilpädagogin eben jetzt dieses Jahr einfach Unterstützungslektionen in der
58 Klasse hat und nicht NM-Lektionen, machen wir es hauptsächlich so, wie ihr es
59 gesehen habt, also dass sie im Klassenzimmer ist. Am Mittwoch kommt es manchmal
60 vor, dass sie eine Gruppe zu sich nimmt. Und dort haben wir bewusst abgemacht, dass
61 sie auch die Gruppe nimmt, dort sind meistens auch die schwächeren Kinder drin, in
62 Mathe zum Beispiel, aber jetzt nicht im Deutsch. #00:05:37#

63 I2: Ja, aber wenn sie im Schulzimmer ist, nimmt sie nicht immer die Kinder an den Tisch
64 nach hinten? #00:05:41#

65 B: Nein. #00:05:41#

66 I2: Gibt es auch Situationen, wo sie einfach während dem Unterricht einzeln zu den
67 Kindern ans Pult geht? #00:05:43#

68 B: Genau. #00:05:44#

69 I1: Okay. Du hast ja vorhin gesagt, sie arbeitet eigentlich immer mit den schwächeren
70 Kindern. Sind das dann immer die gleichen Kinder? #00:05:52#

71 B: Ehm, es kommt auch immer ein bisschen auf das Thema darauf an. Wenn wir merken,
72 ah vielleicht wäre es gut, wenn du dieses Kind mal noch unter die Lupe nehmen
73 könntest, dann wäre das nicht schlecht, so. Es wechselt manchmal ab. Also einige
74 Kinder, die sind meistens fix (lacht) bei ihr, wo wir wissen, ja dort wäre es sicher gut.
75 Vor allem im Deutsch, aber es wechselt auch manchmal, wenn wir merken, ahja doch
76 jetzt bei diesem Kind müsste man noch genauer hinschauen. Dann kann es auch sein,
77 dass mal noch ein anderes Kind zu ihr geht. Wir schauen immer auf die
78 Gruppengrösse, dass sie nicht zu viele Kinder hat. #00:06:33#

79 I1: Okay. Also was heisst das denn, was sind viele Kinder für sie? #00:06:38#

80 B: Ich würde sagen, nie mehr als so fünf. #00:06:42#

81 I1: Okay. #00:06:43#

82 B: Fünf ist wirklich maximal. Meistens sind es so drei – vier. #00:06:49#

83 I1: Okay. Ja, und jetzt noch allgemein zur unterrichtsbezogenen Kooperation: Was braucht
84 es genau aus deiner Sicht, damit die Zusammenarbeit mit der Heilpädagogin
85 funktioniert? #00:07:06#

86 B: Ich denke, da ist es ganz wichtig, dass die Inputs von beiden Seiten kommen. Also
87 nicht, dass eben jemand einfach vorbereitet und sagt, ja du kannst dann noch einfach
88 das machen, sondern dass zusammen geschaut wird, wie gehen wir das an, wie wollen
89 wir das machen, ehm genau. Also die Themen, die sind ja meistens gegeben, da gibt
90 es ja gar keine grosse Wahlmöglichkeit, aber so dann bei den Ein- und Ausstiegen,
91 also wie könnte man da noch die Schwächeren fördern. Und da bin ich natürlich auch
92 sehr froh über ihre Inputs. #00:07:40#

93 I2: Aber das macht ihr dann gemeinsam? Also es ist nicht so, dass du die Vorbereitung
94 macht und dies dann der Heilpädagogin gibst und sie dann einfach Anpassungen für
95 die schwächeren Kinder macht? #00:07:48#

96 B: Nein, wir schauen zusammen. Und das Ziel bei uns ist, finde ich auch, dass alle eben
97 am gleichen arbeiten und nicht einige Kinder an dem und andere an dem, dass wir die
98 Aufgaben so gestalten, dass alle daran arbeiten können. Einfach dass sie dann eben
99 die Hilfsmittel anpasst oder eine Erklärung zwei mehr geben kann, genau. #00:08:10#

100 I1: Okay. Ja in welchen Situationen findest du es dann sinnvoll, dass die schulische
101 Heilpädagogin mit den Kindern in einen separaten Raum geht? #00:08:20#

102 B: Ehm. Da denke ich kommt es immer auf das Kind darauf an. Wenn, wenn es zum
103 Beispiel ein Kind ist, dass zwischendurch diese Ruhe wie braucht oder wenn man
104 merkt, doch es hilft dem Kind, wenn es aus der Klasse genommen wird, um in einem

105 ruhigeren Rahmen arbeiten zu können. Oder ja (.), manchmal nimmt es auch Last von
 106 den Kindern, wenn sie merken, ich muss nicht immer vor den anderen zeigen, wie
 107 schwach ich bin. Obwohl natürlich die Kinder dafür sensibilisiert werden, aber es kann
 108 auch einen gewissen Druck nehmen. Oder ehm (...), ja auch gewisse Ablenkungen
 109 halt, die es dann halt weniger gibt. #00:09:10#

110 I1: Und jetzt das Gegenteil. In welchen Situationen ist es dann sinnvoll, dass eben die
 111 Kinder mit Schwierigkeiten hier im Klassenzimmer bleiben? #00:09:21#

112 B: Ich denke auch eben, dass es wie ein Mix geben muss. Nur das Kind rausnehmen,
 113 finde ich nicht ideal, weil ich doch finde, das Kind muss ja auch lernen, zu seinen
 114 Schwächen und Stärken zu stehen und auch in einem Setting, wo es halt eben
 115 Ablenkungen gibt, lernen muss arbeiten zu können. Und (.) ja ich denke, die
 116 Heilpädagogin kann ja auch im Klassenzimmer für dieses Kind verantwortlich sein oder
 117 dieses Kind dann gezielt unterstützen. Aber ich denke, da ist es eben auch wichtig,
 118 dass man diesen Kindern immer wieder zeigt, ja du gehörst dazu, auch mit deiner
 119 Schwäche. #00:10:08#

120 I1: Du hast ja vorhin gesagt, dass die Vor- und Nachbereitung zusammen geschieht. Aber
 121 wie ist es dann mit den Unterrichtszielen? Werden diese gemeinsam festgelegt oder
 122 machst du die Ziele für die Klasse und die Heilpädagogin macht die Ziele für die Kinder,
 123 welche noch Schwierigkeiten haben? #00:10:29#

124 B: Also die Ziele, die sind meistens dann ja auch gegeben durch die Lehrmittel. Jetzt zum
 125 Beispiel im Zahlenbuch, da verwende ich genau diese Lernziele, die vom Zahlenbuch
 126 gegeben sind. Da gibt es eigentlich auch nichts zu diskutieren und da wir eben kein
 127 Kind haben, das spezifisch NM hat, müssen dann auch keine Lernziele angepasst
 128 werden. Ehm genau, was wir häufig noch machen, ist so zwischendurch besprechen,
 129 ja was meinst du, erreicht dieses Kind die Grundanforderungen? Oder wenn ich eine
 130 Lernkontrolle mit den Kindern gemacht habe, zeige ich ihr diese manchmal und frage
 131 sie: „Ja was meinst du, ist das eher erreicht oder geht das wirklich ins nicht erreicht
 132 hinein?“. Weil es ja in der 3H und in der 4H im ersten Semester noch keine Prädikate
 133 gibt, sondern die Lernberichte. Und da sie eben nur Unterstützungslektionen gibt ist es
 134 auch nicht sie, die die Berichte schreibt, sondern ich als Klassenlehrperson. Aber was
 135 ich gemacht habe, ist ihr die Berichte gezeigt für diese Kinder und sie hat diese
 136 angeschaut und dann haben wir noch besprochen, was meinst du, findest du das auch.
 137 Habe ich das so richtig formuliert oder würdest du da noch etwas ändern? #00:11:51#

138 I1: Okay. Und was erleichtert oder fördert die Zusammenarbeit? #00:11:56#

139 B: Eben erleichtert, dass sie sehr spontan ist auch und dass wenn mal zum Beispiel ein
 140 Planen vergessen geht, dass man dann spontan abmachen kann, kommen wir machen
 141 es dann. Ehm sie ist offen, sie sagt auch nicht, ja nein jetzt habe ich meinen Beitrag

142 geleistet, jetzt kannst du. Sie bringt auch Ideen ein, das ist sicherlich sehr hilfreich. Ja,
 143 es ist ein Geben und Nehmen. #00:12:28#

144 I2: Und wie wichtig ist die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung bezüglich der
 145 Zusammenarbeit? #00:12:37#

146 B: Ich glaube sehr wichtig, weil wenn wir gegenseitig nicht schätzen würden, was der
 147 Andere macht, dann hätte man auch keine Freude mit dieser Person zu arbeiten. Es
 148 ist ja auch das gleiche wie bei den Kindern. Also wenn die Kinder keine Wertschätzung
 149 spüren, dann haben sie irgendwann auch keine Lust mehr vielleicht zu arbeiten.
 150 #00:13:00#

151 I1: Wie zeigt sich dann die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung? #00:13:06#

152 B: Ich glaube eben, indem das beide bereit dazu sind, immer wieder Sachen zu geben
 153 ehm und vor allem auch, dass man das annimmt, was die andere Person sagt. Also
 154 wenn man mit Vorschlägen kommt für den Unterricht, nicht das jedes Mal die Idee
 155 abgeschmettert wird. Ehm ja auch wenn man es jetzt auf eine andere Art und Weise
 156 gemacht hätte. Das hat mir jetzt eben schon paar Mal gezeigt, ja es ist sehr hilfreich,
 157 weil es eben einem auch immer wieder neue Ideen gibt, wie man noch etwas machen
 158 könnte. #00:13:42#

159 I2: Dann haben wir noch einige Nachfragen zum Hintergrund und Kontext: Welche
 160 Ausbildung hast du gemacht? #00:13:52#

161 B: Ich habe die pädagogische Hochschule in Freiburg besucht. #00:13:55#

162 I2: Ja. Und wie viele Lektionen, also du bist 100 % in der Klasse und die Heilpädagogin
 163 unterstützt die Klasse während wie vielen Lektionen? #00:14:05#

164 B: Drei Lektionen. Genau am Montag in Deutsch, am Mittwoch in Deutsch und Mittwoch
 165 noch in Mathematik. #00:14:15#

166 I2: Und wie kommt diese Anzahl zustande? Also am Anfang des Schuljahres wird ja
 167 zugeteilt, welche Klasse wie viele Unterstützungslektionen erhält. Wie geschieht das?
 168 #00:14:25#

169 B: Ehm das ist eben dieses Jahr jetzt neu, ich hatte das bisher noch nicht. Bisher waren
 170 die NM und VM-Lektionen immer genau auf die Kinder zugeteilt, ich kann ehrlich gesagt
 171 nicht genau sagen (lacht), wieso es eben diese Unterstützungslektionen gibt. Wir
 172 haben gesagt, es würde Sinn machen und es wäre sicherlich hilfreich aber ich kann
 173 nicht genau sagen, wieso das jetzt so ist (lacht). #00:14:53

174 I2: Aber die anderen ersten Klassen haben diese Unterstützung auch? #00:15:01#

175 B: Also die 3/4H ehm, die doppelstufige Klasse, die hat eine Lektion erhalten, weil sie
 176 haben sonst auch schon Loek-Lektionen, daher hat man wie gesagt braucht es dort
 177 gar nicht mehr. Und die 4H ich glaube, weil dort eben schon NM- oder VM-Kinder drin
 178 sind, haben sie keine solchen Lektionen zugesprochen bekommen. Und bei mir wäre

179 es jetzt auch so, wenn ich zum Beispiel während diesem Jahr ein Kind abklären würde
180 und es für nächstes Jahr NM-Lektionen zugesprochen bekommen würde, dann würde
181 die Heilpädagogin jetzt natürlich schon viel intensiver mit diesem Kind arbeiten.
182 #00:15:47#

183 I1: Aber trotzdem nicht mehr als die drei Lektionen? #00:15:49#

184 B: Nein. Ja genau aber vielleicht eher dann nur mit diesem Kind, weil das wie dann das
185 Anrecht natürlich darauf hätte. #00:15:57#

186 I2: Wie lange arbeitest du bereits mit der Heilpädagogin zusammen? #00:16:02#

187 B: Also jetzt mit dieser Heilpädagogin? #00:16:06

188 I2: Ja genau. #00:16:07#

189 B: mit CaHi arbeite ich seit diesem Schuljahr zusammen, genau. #00:16:12#

190 I2: Und mit wie vielen weiteren Lehrpersonen oder Fachpersonen arbeitest du noch
191 zusammen? #00:16:21#

192 B: Momentan habe ich regelmässigen Austausch immer wieder mit der Logopädin. Ehm
193 aber eben da ist natürlich kein Unterrichtsvorbereiten oder Unterrichtsbesprechung die
194 wir machen. Und ich habe auch sehr regelmässigen Austausch mit der
195 Schulpsychologin wegen einem Schüler. Und mit den anderen Lehrpersonen, ehm, ja
196 immer zwischen durch wieder (lacht). Aber das ist mehr so nebenbei. #00:16:50#

197 I2: Und mit CaHi hast du so einen Zeitpunkt, wo ihr vor allem eine Besprechung habt oder
198 geschieht dies immer nach den Lektionen? #00:16:59#

199 B: Genau es ist immer am Montagmittag, wo wir dann kurz besprechen, was wir am
200 Mittwoch machen und am kommenden Montag, genau. #00:17:11

201 I1: Okay und wann ist denn die Nachbesprechung genau? Also halt einfach auch immer
202 am Montag? #00:17:18#

203 B: Ja, genau. Die Nachbesprechung manchmal sind das auch nur so kleine Austausche
204 nach der Lektion. Ehm oder wo man sich schnell fragt, wie war es bei dir, wie ging es
205 und dann würde man es wie bei der Vorbesprechung auch wieder einnehmen wo man
206 vielleicht sagt, ou ja wir haben ja noch gesagt, dass.. vielleicht könnten wir das dieses
207 Mal noch reinnehmen oder beachten. #00:17:45#

208 I2: Aber denkst du, du hast genügend Zeit für eine gute Besprechung? #00:17:50#

209 B: Ja, ich denke schon. Also eben, wenn wir merken, ja wir brauchen länger, dann
210 nehmen wir uns diese Zeit auch. Es ist nicht so, dass wir uns sagen, so schnell wie
211 möglich. Manchmal passiert es einfach, dass es wirklich relativ schnell geht.
212 #00:18:09#

213 I1: Okay. Ja und jetzt noch zum Schluss: Haben wir noch etwas vergessen zu fragen?
214 Gibt es noch weitere Aspekte, die wir eben nicht erfragt haben, die deiner Meinung
215 nach für die Zusammenarbeit sehr wichtig sind? #00:18:22#

216 B: Ehm Nein, ich glaube es wurde alles gefragt: Eben die gegenseitige Wertschätzung,
 217 dass sich beide einbringen bei der Planung aber auch bei der Nachbesprechung. Ehm
 218 (.) ja, auch Material bereitlegen zum Beispiel vor den Lektionen, das hat CaHi jetzt
 219 dieses Schuljahr sehr oft gemacht, dies war ich mir überhaupt nicht gewohnt von einer
 220 Heilpädagogin, das schätze ich sehr. Ehm, ja sonst fällt mir dazu eigentlich nichts mehr
 221 besonderes ein.

222 I1: Ja, vielleicht noch, mir kommt gerade in den Sinn, diese Lektion, die wir beobachtet
 223 haben, hat ja CaHi den Einstieg mit allen Kindern gemacht. Kommt das häufig vor, also
 224 das bewusst sie etwas mit allen Kindern macht? #00:19:12#

225 B: Ehm, nein eben die Einstiege und Ausstiege passieren häufig eher noch so spontan.
 226 Wir machen ab, was wir machen aber manchmal kann, ja, ist es wirklich gerade zu
 227 Lektionsbeginn, wo wir sagen, machst du, mache ich und dann wird wie entschieden.
 228 Jetzt letztes Mal, als ihr da wart, war es ihre Idee, das mit der Bombe und deshalb hat
 229 sie dann auch diesen Einstieg gemacht. #00:19:43#

230 I2: Aber eben für die Kinder ist es nicht komisch indem Sinn, wenn nicht du den Einstieg
 231 machst? #00:19:49#

232 B: Nein, ich glaube gar nicht, nein. #00:19:53#

233 I1: Gut. Ja, dann bedanken wir uns für das Interview. #00:20:00#

234 B: Sehr gern geschehen. #00:20:0

9.3.4 Transkript Interview 4 (I4 - SHP2_T2)

Datum: 3. Februar 2022

Zeit: 18 Minuten 7 Sekunden

B = Befragter

I1 = Interviewerin 1

I2 = Interviewerin 2

Transkribiert von Interviewerin 1 und 2.

- 1 I1: Wir freuen uns sehr, dass wir mit dir über die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit
2 von schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen und Regellehrpersonen
3 sprechen dürfen. Wir konnten dazu am 19. Januar eine Beobachtung durchführen
4 oben. Dies war in der Deutschlektion. Wir interessieren uns jetzt einfach im Interview
5 dafür, welche Bedeutung die Zusammenarbeit genau hat und wie du die
6 Zusammenarbeit im schulischen Alltag erlebst. Jetzt gerade die erste Frage. Wie
7 definierst du die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mit der Regellehrperson?
8 #00:00:37#
- 9 B: Also inwiefern wie definiere ich? Also wie sieht sie aus oder was ist genau gemeint?
10 #00:00:43#
- 11 I1: Ja, was verstehst du einfach unter der/ unter einer unterrichtsbezogenen
12 Zusammenarbeit mit der Regellehrperson? #00:00:50#
- 13 B: Also ich sehe, dass ich eigentlich eine/ ich sehe mich als unterstützende Lehrperson
14 auch für die Lehrperson also als Heilpädagogin. Und ich unterstütze die Lehrperson
15 eben die Kinder zu beobachten und zu erfassen, ob schulische Schwierigkeiten
16 vorhanden sind, ehm aber auch ein Thema ehm aus einem anderen Blickwinkel etwas
17 vertiefen zu können, Ideen einbringen. Einfach so, dass wir einen möglichst optimalen
18 Unterricht gestalten können. #00:01:27#
- 19 I1: Ja und wie erlebst du die Zusammenarbeit mit der Regellehrperson? #00:01:33#
- 20 B: Ich erlebe sie sehr gut. Wir sind immer im Austausch, wir sprechen auch über die
21 Schüler und überlegen uns wie wir nachher weiterfahren können. Was braucht es? Und
22 wir schauen auch immer, dass wir uns die Arbeit aufteilen, wer macht was. Und so,
23 dass wir einfach ja auch gemeinsam verantwortlich sind für die Schüler, die
24 Schwierigkeiten haben aber auch zum Teil auch in der Klasse, wenn wir in der Klasse
25 arbeiten. #00:02:00#
- 26 I2: Mhm (bejahend). Wir durften am 19. Januar nach der Pause die Deutschlektion
27 beobachten. Und da hast ja du den Einstieg mit allen Schülern und Schülerinnen
28 gemacht. Danach haben sie an den Deutschblättern gearbeitet und du hast vor allem
29 die Kinder mit Schwierigkeiten zu dir an den Tisch genommen, aber im Schulzimmer.

30 Und der Abschluss wurde wieder mit allen gemeinsam gemacht. Kannst du mal diese
 31 Unterrichtssequenz kommentieren? #00:02:27#

32 B: Also ich finde wichtig, dass äh alle Schüler sind eigentlich ein Teil von der Klasse. Ich
 33 finde wichtig, dass alle Schüler auch miteinander lernen dürfen, ob jetzt ich den Einstieg
 34 mache oder die Lehrperson den Einstieg macht oder wir beide den Einstieg zusammen
 35 machen, das spielt eigentlich keine Rolle. Aber es macht irgendwie auch Sinn, dass
 36 wir uns die Arbeit ein bisschen aufteilen, wenn wir im Teamteaching sind. Und nachher
 37 im zweiten Teil, ehm, habe ich mich tatsächlich auf die Schüler konzentriert, die mehr
 38 Schwierigkeiten haben und auch da je nach Unterricht handhaben wir das ein bisschen
 39 flexibel. Also manchmal kommen einfach Schüler für eine gewisse Zeit und ich schaue
 40 etwas mit ihnen an. Das andere Mal sind es vielleicht andere Schüler, die dazu
 41 kommen. Einfach, dass man auch Zeit hat, wenn man schon zu zweit ist, dass man
 42 sich auf Schwierigkeiten wirklich ehm/ auf die eingehen kann. #00:03:23#

43 I2: Also ist diese Arbeitsweise, dass du im Schulzimmer bist und auch Teile des
 44 Unterrichts übernimmst, eine typische Arbeitsweise für euch? #00:03:32#

45 B: Ehm jetzt in dieser Klasse ja, aber das macht nicht immer überall Sinn. Es kommt
 46 immer darauf an, wie die Situation ist, was es braucht und ich denke es ist einfach/ es
 47 gibt nicht einfach ein Modell, dass richtig ist und das immer so durchgeführt werden
 48 muss, sondern man muss es immer der Situation anpassen. Und hier passt es jetzt,
 49 dass wir das so machen. Auch aufgrund der Kinder und ja. #00:03:55#

50 I2: Und praktiziert ihr noch andere Formen der Zusammenarbeit und wenn ja, wovon hängt
 51 es ab, welche das ihr beansprucht? #00:04:07#

52 B: Also wir haben sicher auch die Form, wo ich eine Gruppe mitnehme und dann in mein
 53 eigenes Zimmer gehe. Das ist eine Variante, die immer wieder vorkommt. Ehm, wo wir
 54 auch vielleicht in einem kleineren Rahmen mit weniger Lärm drumherum und wo sich
 55 die Schüler vielleicht etwas besser konzentrieren können, wählen wir diese Form, dass
 56 wir so arbeiten. Und jetzt nicht in dieser Klasse aber es kommt auch vor, dass man
 57 manchmal einzeln mit Schülern arbeitet. #00:04:39#

58 I2: Kannst du uns etwas zur Vor- und Nachbereitung dieser Unterrichtssequenz, die wir
 59 da gesehen haben, sagen? #00:04:46#

60 B: Also es ist so, dass wir die Unterrichtssequenz zusammen vorbereiten. Das ist zum
 61 einen das Wichtigste eigentlich. Und nachher, wenn wir sie durchgeführt haben und
 62 eigentlich für das nächste Mal wieder vorbereiten, dann ist sicher noch immer ein kurzer
 63 Moment, wo wir noch einmal zurückschauen und vielleicht daraus noch etwas nehmen.
 64 Ah ich habe gesehen dass/ und da wir da draus nachher auch immer neu planen und
 65 schauen, was die Kinder brauchen. #00:05:13#

66 I2: Also dann geschieht die Vorbereitung auch vor allem gemeinsam und nicht, dass die
67 Lehrperson den Unterricht vorbereitet und du machst nur die Anpassungen?
68 #00:05:21#

69 B: Ehm, eben auch das ist je nach Situation. Wenn wir so im Teamteaching arbeiten,
70 bereiten wir den Unterricht zusammen vor. Wenn ich jetzt zum Beispiel mit einer
71 Gruppe, also was in dieser Klasse auch vorkommt, dass ich mit einer Gruppe draussen
72 arbeite, und ich weiss, ah ich muss jetzt in Mathematik das und das durchnehmen,
73 dann kann ich das durchaus selbst auch machen und ihr dann einfach danach eine
74 Rückmeldung geben und sagen, so bei dem und dem Schüler ist es so und so gelaufen
75 oder dieser Schüler braucht vielleicht beim nächsten Mal noch das. Also ich bereite
76 auch selbstständig vor, je nachdem so wie wir den Unterricht dann auch gestalten.
77 #00:05:55#

78 I2: Das heisst eigentlich, das Thema hier im heilpädagogischen Schulzimmer und im
79 Klassenzimmer ist das gleiche oder behandelst du etwas anderes mit den
80 schwächeren Kindern? #00:06:04#

81 B: Ehm wir bleiben eigentlich ziemlich nahe am Schulstoff. #00:06:08#

82 I1: Okay. Und noch zur Nachbereitung: Du hast ja jetzt gesagt, dass ihr eben einander
83 rückmeldet, ob es gut gelaufen ist oder eher weniger. Wie geschieht oder wann
84 geschieht diese Nachbereitung genau? #00:06:21#

85 B: Wir haben ein fixes ehm Besprechungszeitfenster und ehm und da treffen wir uns und
86 besprechen dann das. #00:06:30#

87 I1: Das ist am Montagmittag, oder? #00:06:33#

88 B: Ja genau. #00:06:34#

89 I2: Und das nimmt etwa wie viel Zeit in Anspruch? #00:06:36#

90 B: Mal mehr, mal weniger. Kann ich das so genau sagen (lacht)?! Ja, also das ist eine
91 gute Frage. Ich kann es jetzt so nicht/ zwischen zehn Minuten und einer halben Stunde.
92 Aber normalerweise, wenn wir dann noch vorbereiten, braucht es eher mehr Zeit. Aber
93 eine halbe Stunde ja, wahrscheinlich. Ich weiss nicht, was SaHa gesagt hat (lacht).
94 #00:06:57#

95 I1: Ja, eben jetzt noch allgemein zur unterrichtsbezogenen Kooperation: Also was braucht
96 es genau, aus deiner Sicht, damit eben eine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit
97 funktioniert? Was braucht es dafür genau? #00:07:18#

98 B: Es braucht sicher sehr viel Offenheit, Flexibilität, auf einander zugehen können,
99 miteinander sprechen, austauschen und beide müssen das auch wollen und sich dabei
100 wohlfühlen, weil es ist nicht überall/ manchmal hat man so einen unterschiedlichen
101 Unterrichtsstil und dann passt es halt weniger. Aber das muss natürlich/ ja, es muss
102 gegeben sein, dass man das gerne macht auch so. #00:07:48#

103 I1: Danke. Du hast es vorhin schon ein bisschen angesprochen, jetzt vielleicht ganz
 104 konkret: In welchen Situationen erachtest du es als sinnvoll, mit den Kindern hier in
 105 einem separaten Raum zu arbeiten und nicht im Klassenzimmer? #00:08:05#

106 B: Also zum einen einmal, wenn sich Kinder oder wenn Kinder wirklich Mühe haben, sich
 107 zu konzentrieren. Wenn der Lärm rundherum sie ablenkt, dann macht es Sinn. Aber
 108 auch Schüler, die etwas weiter weg vom Schulstoff sind und daher ein gezielteres
 109 Programm brauchen. Auch Kinder, die mehr Anpassungen brauchen, vielleicht Arbeit
 110 mit äh Material, was dann die Arbeit zu einem kleinen Einzelpolit dann nicht möglich
 111 macht, wenn man einfach auch mehr Platz braucht. Dann macht es auch Sinn.
 112 #00:08:39#

113 I1: Und dann noch das Gegenteil. Wann macht es Sinn, im Klassenzimmer kooperativ zu
 114 arbeiten? #00:08:47#

115 B: (...) Eben wenn, wenn die Schüler, wie soll ich sagen.. Wenn sie sehr nahe am
 116 Schulstoff arbeiten, wenn sie (5)/ was soll ich sagen?! Ja, wenn es die Zusammenarbeit
 117 mit der Lehrperson auch zulässt. Sie das auch wünscht, dass ich im Klassenzimmer
 118 bin. Und ja das Ziel ist immer, dass die Kinder voneinander profitieren können und die
 119 Kinder haben am meisten Spass, wenn sie miteinander lernen können. Und wenn das
 120 so gegeben ist, dann spricht eigentlich nichts dagegen. #00:09:26#

121 I1: Und wie sieht es genau mit den Unterrichtszielen aus? Also werden diese gemeinsam
 122 festgelegt? Machst du das zusammen mit der Regellehrperson oder macht ihr das
 123 individuell? #00:09:38#

124 B: Das mache ich zusammen mit der Lehrperson. Und wenn jetzt Schüler oder
 125 Schülerinnen dabei sind, die individuelle Lernziele haben, dann bin ich ja eigentlich
 126 zuständig, diese anzupassen. Aber natürlich im Austausch mit der Lehrperson. Das sie
 127 dann auch weiss, ah jetzt passen wir hier an und was macht Sinn. Ehm ja, das ist
 128 eigentlich immer im Austausch. Aber so wie jetzt hier in dieser Situation, ehm machen
 129 wir das gemeinsam, weil es ja jetzt hier nicht Schüler und Schülerinnen hat, die
 130 angepasste Lernziele haben. Also schon eher/ eigentlich ist es schon eher die
 131 Lehrperson, sie hat ja die Übersicht, sie macht das Programm und sie sagt jetzt auch
 132 was/ was dann für die nächste Stunde ist und dann schauen wir uns die
 133 Unterrichtsvorbereitung zusammen an und sprechen über die Lernziele. Aber die
 134 Lehrperson gibt eigentlich das Programm vor, also jetzt, was dann kommt.
 135 #00:00:10:30#

136 I1: Was erleichtert oder fördert die Zusammenarbeit? #00:10:34#

137 B: Kommunikation (lacht) erleichtert natürlich die Zusammenarbeit. Das ist, ich denke das
 138 Wichtigste. (...) Und was macht es schwierig?! Das Gegenteil eben, wenn man nicht
 139 miteinander in dieses Gespräch kommen kann, wenn man völlig andere Ansichten hat,

140 wenn man, ja, sich nicht wohl fühlt, wenn man zusammen im Klassenzimmer ist, das
141 macht es schwierig. #00:11:04#

142 I1: Reicht denn eine gute Kommunikation aus für eine gute Zusammenarbeit? #00:11:11#

143 B: Es ist sicher ein sehr wichtiger Punkt, es ist aber nicht alles. (..) Ich müsste mir jetzt
144 gerade andere Beispiele überlegen, wo es einmal schwierig war. Was hat denn da
145 gefehlt?! Das ist noch schwierig das zu sagen. (6) Also ich denke, man kann gewissen
146 Schwierigkeiten auch, sag ich jetzt mal, wenn es schwierig ist, aus dem Weg gehen.
147 Indem man einfach die Schüler und Schülerin zu sich in ein Zimmer nimmt und dann
148 das auf die eigene Art macht. Und deshalb, es muss nicht unbedingt immer zusammen
149 im Klassenzimmer sein. #00:11:54#

150 I1: Und wie wichtig ist denn für dich die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung
151 bezüglich der Zusammenarbeit? #00:12:03#

152 B: Das ist sehr wichtig. Das ist genauso wichtig wie die Kommunikation, das wäre eine
153 gute Antwort für vorhin gewesen (lacht). #00:12:11#

154 I1: Ja und wie zeigt sich denn die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung?
155 #00:12:19#

156 B: Ehm, ich denke die Art wie man auch Rückmeldungen gibt, dass man aufeinander
157 eingeht, dass man durchaus auch darf zuerst ein positives Lob geben und wenn es
158 vielleicht noch Verbesserungsvorschläge gibt, dass man das auch auf eine Art sagt,
159 die weiterhin ehm wertschätzend bleibt und nicht einfach Kritik ausübt und negativ
160 spricht. #00:12:51#

161 I1: Wie schätzt du jetzt die gegenseitige Anerkennung und das Vertrauen ein mit der
162 Regellehrperson? #00:12:58#

163 B: Sehr gut. #00:12:59#

164 I2: Gut, dann haben wir noch einige Fragen, einfach zum Kontext und Hintergrund. Also
165 welche Ausbildungen hast du gemacht? #00:13:10#

166 B: Also ich habe einfach schulische Heilpädagogin studiert hier in Fribourg. Und muss ich
167 vorher noch sagen? #00:13:21#

168 I2: Hast du vorher die pädagogische Hochschule gemacht? #00:13:22#

169 B: Ich war noch im alten System. Das war das Primarlehrerinnenseminar. #00:13:28#

170 I1: Und dann hast du als Primarlehrperson auch noch unterrichtet? #00:13:32#

171 B: Dann habe ich zuerst zwei Jahre unterrichtet und erst dann nachher die Ausbildung
172 gemacht. #00:13:36#

173 I1: Und das heisst seit wie vielen Jahren arbeitest du jetzt als Heilpädagogin? #00:13:41#

174 B: Also ehm, 2008 habe ich dann die Ausbildung abgeschlossen. #00:13:47#

175 I1: Mhm (bejahend). #00:13:48#

176 I2: Ehm und du unterstützt die 1. Klasse in drei Lektionen, ist das richtig? #00:13:54#

177 B: Ja. 00:13:55#

178 I2: Und wie kommt diese Anzahl zustande, dass du jetzt diese Klasse drei Lektionen
179 unterstützt? #00:14.01#

180 B: Ehm das kommt zustande, dass alle Heilpädagoginnen hier in diesem Schulhaus und
181 die Schuldirektorin sich zusammensetzen und das Pool, das wir zur Verfügung haben,
182 dann ehm schauen, was wo gebraucht wird, in welchen Klassen, welches Kind hat
183 welche Bedürfnisse. Und das wir versuchen, das möglichst optimal aufzuteilen, sodass
184 alle genügend bekommen. Und so ist es eigentlich dann dazu gekommen, dass es jetzt
185 für diese Klasse für die Schwierigkeiten, die vorhanden waren und die noch erfasst
186 werden mussten, dass es reichte für drei Lektionen. Und das ist natürlich/ ich sag jetzt
187 mal, hier ein Luxus so viele Lektionen, weil es sieht nicht in jedem Schulhaus gleich
188 aus. Einige hätten auch/ die Hörfristen bekommen nicht so viele Lektionen. #00:14:50#

189 I2: Und das ist das erste Jahr, dass du jetzt mit dieser Regellehrperson
190 zusammenarbeitest? #00:14:54#

191 B: Ja. #00:14:55#

192 I2: Und arbeitest du sonst noch mit weiteren Lehrpersonen oder Fachpersonen
193 zusammen? #00:15:01#

194 B: Also mit Logopädinnen und so gemeint? #00:15:04#

195 I2: Ja genau, einfach wo du auch häufig Gespräche hast. #00:15:06#

196 B: Also Schulpsychologin, Logopädin. Da sind wir auch immer im Austausch je nach
197 Schüler oder je nach Schülerin. Aber jetzt in dieser Klasse nicht unbedingt. Aber in
198 anderen Klassen schon. #00:15:16#

199 I1: Mhm (bejahend) und jetzt noch ganz allgemein: haben wir noch etwas vergessen zu
200 fragen? Also vielleicht irgendwie einen wichtigen Aspekt, den wir nicht erfragt haben,
201 der deiner Meinung nach sehr zentral ist für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit?
202 #00:15:35#

203 B: (5) Ehm nein einfach eine positive Erfahrung, die ich vielleicht gemacht habe so
204 allgemein ist, dass man sich von Zeit zu Zeit einfach auch wieder Zeit nimmt,
205 zusammen über die Zusammenarbeit zu sprechen. Also natürlich machen wir das am
206 Anfang vom Schuljahr, dass wir so eine Vereinbarung ausfüllen. Miteinander klären,
207 was sind so die Erwartungen und so weiter und dann finde/ oder ich würde es gut
208 finden, wenn irgendwie nach einer gewissen Zeit, dass man sich wieder
209 zusammensetzt und dann wieder darüber diskutiert, was funktioniert und wo müssen
210 noch Anpassungen sein und ja. Ich mache das natürlich spontan so mit der Lehrperson
211 aber es gibt Schulen, die da so ein Zeitgefäß geben und das machen. Und das
212 empfehle ich eigentlich, dass man das so macht. #00:16:29#

213 I2: Denkst du jetzt, dass du hier an der Schule genügend Zeit hast, um die Besprechungen
 214 mit der Lehrperson oder anderen Fachpersonen wirklich zu machen? #00:16:38#

215 B: Ob ich genügend Zeit finde? #00:16:40#

216 I2: Ja, oder würdest du dir da noch mehr Zeit wünschen? #00:16:42#

217 B: Also mehr Zeit wünschen, natürlich die Zeit ist/ wir nehmen uns einfach so viel Zeit, wie
 218 es nötig ist. Das ist natürlich immer nebst dem Unterricht, das sind keine bezahlten
 219 Stunden/ sag ich jetzt mal so. Und ehm ich denke Lehrpersonen müssen jetzt schon
 220 so viel machen, Zusammenarbeit hier und hier und da und ja. Wieso nicht, dass man
 221 so ein fixes Zeitgefäss hätte, das vielleicht auch (lacht) dafür bezahlt wird, das man
 222 haben könnte. Das wäre natürlich eine schöne Variante (lacht). #00:17:17#

223 I1: Okay und ich habe auch noch eine Nachfrage: Eben das ist ja wahrscheinlich die
 224 Zusammenarbeitsvereinbarung oder, die du zu Beginn des Schuljahres eben
 225 zusammen mit der Regellehrperson ausfüllst? #00:17:28#

226 B: Ja genau. #00:17:29#

227 I1: Hast du denn das mit SaHa auch gemacht, weil dort hat es ja eben keine Kinder mit
 228 NM? #00:17:34#

229 B: Ehm wir haben es nicht ausgefüllt, weil wir das auch nicht abgeben mussten. Es war
 230 noch eine Regelung, alle Klassen wo weniger als drei Lektionen haben, muss man das
 231 nicht ausfüllen und ehm dann abgeben. Aber wir haben uns natürlich unterhalten, so
 232 wie wir jetzt unterrichten möchten, wie wir das sehen und ehm ja. Das schon ja. Das
 233 ist eigentlich immer notwendig. #00:17:59#

234 I1: Gut. Ja, dann ist das alles von unserer Seite. Wir bedanken uns ganz herzlich für dieses
 235 Interview. 00:18:07#

9.4 Kategoriensystem

C01 – C04

Arbeitsweisen

C01	Integrative versus separative Unterrichtsform
C02	Separativer Halbklassenunterricht
C03	Unterricht in separaten Lernsettings
C03a	Lärmpegel
C03b	Ablenkung
C03c	Grundlagen des Lerninhalts und Arbeitstempo
C03d	Entlastung der SuS und RLP/ SHP
C04	Unterricht im integrativen Setting
C04a	Klassenzusammenhalt
C04b	Nachahmendes Lernen
C04c	Inhalt
C04d	Gute Zusammenarbeit

C05– C09

Gemeinsame und getrennte Aufgabenfelder der Kooperierenden

C05	Professionsverständnis
C05a	Professionsverständnis der RLP
C05b	Professionsverständnis der SHP
C06	Gemeinsame versus getrennte Verantwortung
C06a	Gemeinsame Verantwortung / Zuständigkeit
C06b	Zuständigkeit der RLP
C06c	Zuständigkeit der SHP
C07	Vor – und Nachbesprechung
C07a	Zeitpunkt und Dauer
C07b	Vorbereitung
C07c	Nachbereitung
C08	Gegenseitige Erwartungen und Wünsche
C08a	Erwartungen gegenüber SHP
C08b	Erwartungen gegenüber RLP
C08c	Teamteaching
C08d	Unterstützung

C09

Rahmenbedingungen

C10

Förderliche Faktoren für die Zusammenarbeit

C10a	Rahmenbedingungen
C10b	ZA – Vereinbarung
C10c	Gemeinsame Unterrichtsplanung
C10d	Grundstimmung
C10e	Gegenseitige Wertschätzung; Akzeptanz; Respekt; Vertrauen
C10f	Kommunikation
C10g	Erfahrungen