

Janine Schledjewski, Jacquelin Kluge, Johanna Pirsch und Michael Grosche

Co-Teaching aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte

Nutzungshäufigkeit von Co-Teaching-Formen und das Zugehörigkeitsgefühl der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule

Zusammenfassung

Das Co-Teaching von Regelschullehrpersonen und sonderpädagogischen Lehrkräften ist eine Möglichkeit, Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam zu unterrichten. Wir haben untersucht, wie häufig sonderpädagogische Lehrkräfte verschiedene Co-Teaching-Formen nutzen und inwiefern die Anzahl der Unterrichtsstunden und die empfundene Zugehörigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule damit zusammenhängen. Die Ergebnisse zeigen, dass neben der Form «helfende Person» auch das «Teamteaching» häufig zum Einsatz kommt und dass die Nutzung von «Teamteaching» mit einer positiveren empfundenen Zugehörigkeit zur Schule zusammenhängt.

Résumé

Le coenseignement des enseignants réguliers ou enseignantes régulières et des enseignant-e-s spécialisé-e-s constitue une possibilité d'enseigner ensemble à des élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers. Nous avons étudié à quelle fréquence les enseignant-e-s spécialisé-e-s mettent en oeuvre différentes formes de coenseignement et dans quelle mesure celles-ci impactent le nombre d'heures d'enseignement et le sentiment d'appartenance des enseignant-e-s spécialisé-e-s à l'école. Les résultats montrent que parallèlement au recours à la « personne ressource », le coenseignement en équipe est lui aussi fréquemment mis en oeuvre et que le recours à une telle forme d'enseignement va de pair avec un sentiment plus positif d'appartenance à l'école.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-05-05

Einleitung

Heute sind Schulen und Lehrkräfte bestrebt, Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf der Sekundarstufe I inklusiv zu unterrichten. Allerdings fühlen sich viele Lehrkräfte unsicher, wie sie den gemeinsamen Unterricht gestalten sollen (Gebhardt et al., 2015). Um sie zu unterstützen und den Unterricht für alle Kinder bestmöglich zu gestalten, braucht es eine enge Kooperation zwischen den Lehrkräften (z. B. Lütje-Klose & Urban, 2014).

Kooperation zwischen den Lehrkräften

Die Kooperation zwischen den Lehrkräften soll zum Beispiel dazu führen, dass neue Me-

thoden im Kollegium genutzt werden (Gräsel, Jäger & Wille, 2005) oder dass sich die Lehrkräfte gemeinsam für die Kinder verantwortlich fühlen (Kluge & Grosche, 2021). Zudem wird der Kooperation auch eine Entlastungsfunktion zugesprochen, da die Lehrkräfte gemeinsam Lösungen für Probleme erarbeiten können (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Neben Austauschformaten (z. B. Konferenzen, informellen Gesprächen) und Arbeitssteilungen (z. B. beim Erstellen einer Klassenarbeit) wird insbesondere die Bedeutung der *ko-konstruktiven Zusammenarbeit* betont, bei der sich die Lehrkräfte gemeinsame Ziele setzen und zusammen nach Lösungen suchen (Grosche, Fußangel & Gräsel, 2020). Zu

den ko-konstruktiven Handlungen von Lehrkräften zählen zum Beispiel die gemeinsame Unterrichtsplanung und Formen des gemeinsamen Unterrichtens.

Co-Teaching

Die *unterrichtsbezogene* Kooperation von Lehrkräften wird als Co-Teaching (Friend et al., 2010) beziehungsweise Mehrfach- oder Doppelbesetzung (Gresch et al., 2021) bezeichnet. Dabei arbeiten zwei Lehrkräfte gleichzeitig mit verschiedenen Gruppen an einem Ort. Im Inklusionskontext steht das zeitgleiche Unterrichten durch eine Regelschullehrperson und eine sonderpädagogische Lehrkraft im Vordergrund. Grundsätzlich werden sechs verschiedene Co-Teaching-Formen unterschieden (Friend et al., 2010):

- Lehrkraft und beobachtende Person (*one teach, one observe*)
- Lehrkraft und helfende Person bzw. individuelle Begleitung (*one teach, one assist*)
- niveaudifferenzierter Unterricht (*alternative Teaching*)
- Parallelunterricht (*parallel Teaching*)
- Stationsunterricht (*station Teaching*)
- Teamteaching (*team Teaching/Teaming*)

Bei den Formen 1 und 2 unterrichtet eine Lehrkraft, während die andere entweder beobachtet oder im Klassenraum einzelne Lernende oder Gruppen unterstützt. Bei den Formen 3, 4 und 5 arbeiten die beiden Lehrkräfte jeweils mit einzelnen Gruppen. Die Gruppen setzen sich zusammen aufgrund der Kompetenzen (niveaudifferenzierter Unterricht: Eine Lehrkraft unterstützt eine kleine Gruppe), der Anzahl der Kinder (Parallelunterricht: Die Klasse wird aufgeteilt, damit sich die Kinder stärker beteiligen können) oder des Themas (Stationsunterricht).

Im Vergleich zu Massnahmen wie Kleingruppenunterricht oder individueller Beglei-

tung wird Co-Teaching eher selten eingesetzt (Kilanowski-Press, Foote & Rinaldo, 2010). Und das, obwohl dem Co-Teaching sowohl eine positive Wirkung auf die Klasse, zum Beispiel auf die einzelnen Kinder, als auch auf die beteiligten Lehrkräfte zugesprochen wird (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Ausserdem kann im Co-Teaching ein Wissenstransfer zwischen den Lehrkräften stattfinden (Austin, 2001) und es führt bei den Lehrkräften zu positiveren Einstellungen gegenüber der Inklusion (Saloviita, 2018). Die Erforschung der Effektivität des Co-Teachings für die Lernentwicklung der Kinder steckt jedoch noch in den Kinderschuhen. Neben den positiven Effekten werden auch negative Auswirkungen angenommen auf Lehrkräfte (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007) und Kinder (Moser Opitz et al., 2021). So berichten Moser-Opitz et al. (2021) beispielsweise von negativen Einschätzungen hinsichtlich der Lernunterstützung und der Klassenführung. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich beispielsweise unklare Verantwortlichkeiten oder uneinheitliche Regelungen negativ auf die wahrgenommene Unterrichtsqualität auswirken. Vermutlich sind zudem einige Formen des Co-Teachings effektiver als andere und unter gewissen Umständen könnten sie sogar schädlich sein.

Das Co-Teaching führt bei den Lehrkräften zu positiveren Einstellungen gegenüber der Inklusion.

Ob Co-Teaching erfolgreich ist, hängt von teaminternen Faktoren und den Rahmenbedingungen der Schule ab. So braucht es zum Beispiel eine hohe Kompatibilität der Ansichten der kooperierenden Lehrkräfte (Rice & Zigmond, 2000) und eine gerechte Verteilung der Verantwortung auf die Lehrkräfte




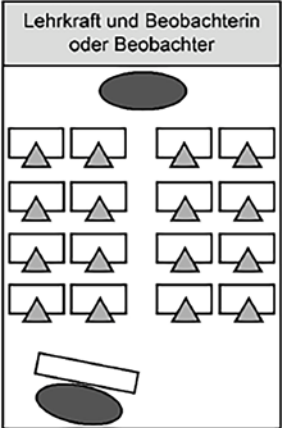
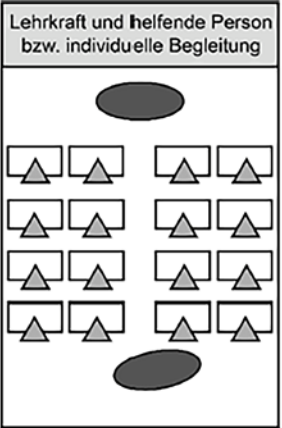
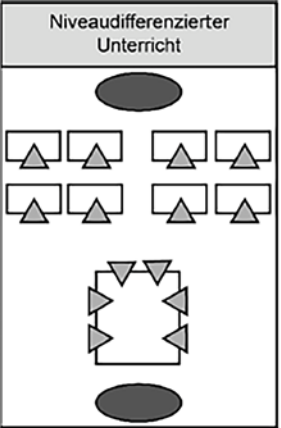
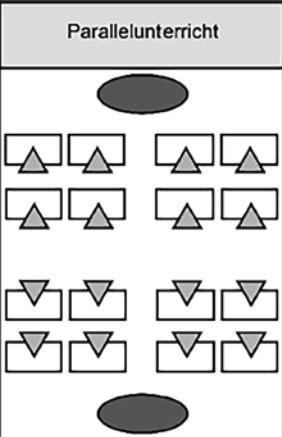
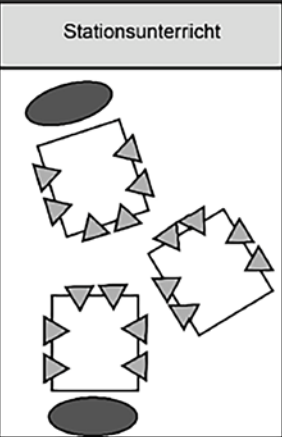
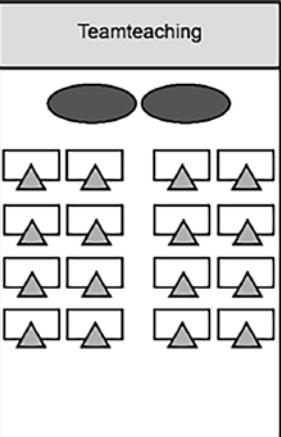
 Tisch	 Schülerin oder Schüler	 (sonderpädagogische) Lehr- oder Fachkraft
<p>Lehrkraft und Beobachterin oder Beobachter</p> 	<p>Lehrkraft und helfende Person bzw. individuelle Begleitung</p> 	<p>Niveaudifferenzierter Unterricht</p> 
<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>	<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>	<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>
<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>Parallelunterricht</p> 	<p>Stationsunterricht</p> 	<p>Teamteaching</p> 
<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>	<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>	<p>nie selten mehrmals pro Monat mehrmals pro Woche</p>
<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

Abbildung 1: Co-Teaching-Items aus dem Fragebogen (INSIDE-Projekt)

(Rice & Zigmond, 2000). Durch die gemeinsame Unterrichtsplanung können Lehrkräfte zudem den Mehrwert von Co-Teaching erkennen (Stefanidis, King-Sears & Brawand, 2019).

Zu den Rahmenbedingungen der Schule zählen unter anderem die personellen Ressourcen – und damit verbunden die Frage, wie viel Zeit für Co-Teaching genutzt werden kann. In Deutschland werden diese Ressourcen zum Teil pauschal vergeben, zum Teil aber auch gekoppelt an die Anzahl Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Gresch et al., 2021). Zum Teil sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte nur an einer Schule tätig, in anderen Fällen unterstützen sie mehrere Schulen (Fischer, Preiß & Quandt, 2017). Das führt dazu, dass sonderpädagogische Lehrkräfte sehr unterschiedlich im Kollegium eingebunden sind.

Untersuchung

In diesem Artikel untersuchen wir, welche Co-Teaching-Formen von den sonderpädagogischen Lehrkräften genutzt werden. Wir gehen folgenden Fragen nach:

- 1) Wenn die sonderpädagogische Lehrkraft mindestens ab und zu mit einer Regelschullehrperson unterrichtet: Wie häufig nutzen sie die sechs verschiedenen Co-Teaching-Formen (vgl. Abb. 1)?
- 2) Inwiefern hängt die Nutzungshäufigkeit der Co-Teaching-Formen mit den Stunden der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Klasse und ihrem Zugehörigkeitsempfinden zur Schule zusammen?

Die Daten wurden im Rahmen des *INSIDE-Projekts*¹ erhoben (vgl. dazu Gresch et al., 2021). 1038 Lehrkräfte nahmen an der Erhebung teil. Für die Analysen wurde eine Teilstichprobe

von 134 sonderpädagogischen Lehrkräften generiert, die nach eigenen Angaben mindestens ab und zu mit einer Regelschullehrperson in einer 6. Klasse unterrichten.

Die hier berichteten Angaben zu den Co-Teaching-Formen (basierend auf Friend et al., 2010), zu den Stunden in der Klasse (Eigenentwicklung aus dem *INSIDE-Projekt*) und zum Zugehörigkeitsempfinden zur Schule (in Anlehnung an Reiser, 2018) wurden dem Fragebogen für sonderpädagogische Lehrkräfte entnommen. Da die sonderpädagogischen Lehrkräfte für jede 6. Klasse, in welcher sie tätig waren, einen Fragebogen ausfüllten, lagen zum Teil mehrere Angaben zu den Variablen vor, weshalb für die verschiedenen Angaben jeweils ein Mittelwert berechnet wurde.

Ergebnisse

Die Verteilung der Nutzungshäufigkeiten ist dem Boxplot in der Abbildung 2 (S. 40) zu entnehmen. Von den sechs Co-Teaching-Formen wird am häufigsten die Form der *helfenden Person* umgesetzt. 75 Prozent der befragten Lehrkräfte tun dies mindestens mehrmals pro Monat, davon mindestens 25 Prozent mehrmals pro Woche. Allerdings wird auch das *Teamteaching* regelmässig verwendet: 50 Prozent der sonderpädagogischen Lehrkräfte geben an, diese Form mindestens mehrmals pro Monat zu nutzen. Bei der *Niveaudifferenzierung* und der *beobachtenden Person* geben noch 25 Prozent der sonderpädagogischen Lehrkräfte an, dass sie diese Form mindestens mehrmals pro Monat nutzen. Der *Parallelunterricht* wird hingegen von 25 Prozent der sonderpädagogischen Lehrkräfte nie genutzt und von über 50 Prozent nur selten.

Die Ergebnisse der Spearman-Rang-Korrelationen (Tab. 1, S. 40) zeigen, dass die verfügbaren Stunden der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Klasse in einem positiven

¹ *INSIDE* steht für «Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland».

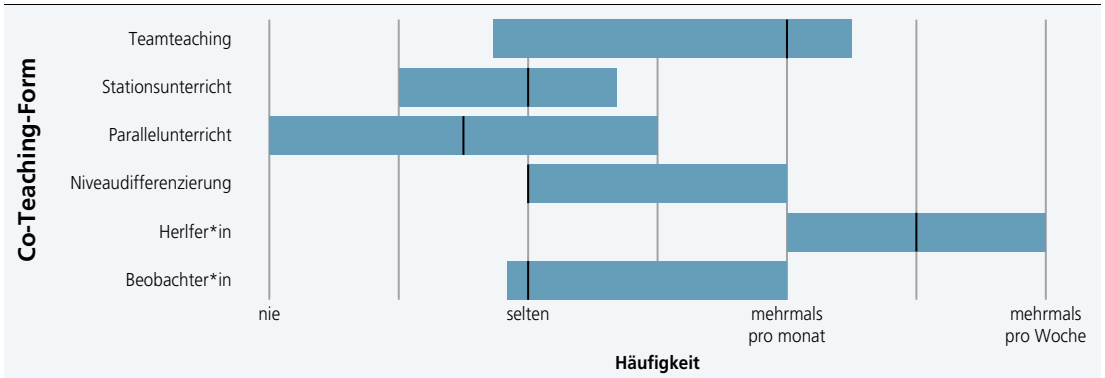


Abbildung 2: Boxplot – Nutzungshäufigkeiten der Co-Teaching-Formen aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte

Zusammenhang mit den vier Co-Teaching-Formen *helfende Person*, *Niveaudifferenzierung*, *Stationsunterricht* und *Teamteaching* stehen. Je mehr Stunden der sonderpädagogischen Lehrkraft in der Klasse zur Verfügung stehen, desto häufiger werden diese Formen umgesetzt. Mit Ausnahme des Stationsunterrichts sind die Effekte als mittel ($0.3 < r_s < 0.5$) zu bewerten. Der Stationsunterricht weist hingegen einen kleinen Effekt auf ($r_s < 0.3$). Darüber hinaus zeigen sich keine Zusammenhänge der verfügbaren Stunden mit den Formen *Parallelunterricht* und *beobachtende Person*.

Die empfundene Zugehörigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft zur Schule steht ebenfalls in einem positiven Zusammenhang mit den zwei Co-Teaching-Formen *Stationsunterricht* (mittlerer Effekt) und *Teamteaching* (kleiner Effekt). Je zugehöriger sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte der Schule fühlen, desto häufiger werden diese beiden Formen umgesetzt. Mit den Formen *beobachtende Person*, *helfende Person*, *Niveaudifferenzierung* und *Parallelunterricht* zeigen sich keine Zusammenhänge.

Co-Teaching-Form	Stunden in der Klasse	Empfundene Zugehörigkeit zur Schule
beobachtende Person	.03	-.05
helfende Person	.35**	-.02
Niveaudifferenzierung	.34**	.15
Parallelunterricht	.18	.05
Stationsunterricht	.23*	.34**
Teamteaching	.47**	.28*

Tabelle 1: Spearman-Rang-Korrelationen zwischen der Nutzungshäufigkeit der Co-Teaching-Formen und der Anzahl der Stunden in der Klasse sowie der empfundenen Zugehörigkeit zur Schule (Anmerkungen: Spearman-Rho, * $p < .01$, ** $p < .001$)

Diskussion

Die Befragung der sonderpädagogischen Lehrkräfte zeigt, dass Regelschullehrpersonen und sonderpädagogische Lehrkräfte am häufigsten die Form der *helfenden Person* umsetzen. Auch wenn auf der Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse eine Dominanz der sonderpädagogischen Lehrkräfte als helfende Personen zu vermuten ist (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007), geben die hier vorliegenden Ergebnisse keinen Aufschluss darüber, ob auch bei den hier berichteten Umsetzungen immer die sonderpädagogischen Lehrkräfte als helfende Personen tätig sind oder auch mal die Regelschullehrpersonen.

Interessanterweise zeigt sich aber auch eine häufige Nutzung von *Teamteaching*, das wahrscheinlich eher ko-konstruktiv umgesetzt wird. Des Weiteren weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Lehrkräfte häufiger als helfende Person fungieren, eine Kleingruppe oder einzelne Kinder im Unterricht unterstützen oder gemeinsam mit einer anderen Lehrkraft im Team unterrichten, je mehr Stunden die sonderpädagogische Lehrkraft in der Klasse verbringt. Der Zusammenhang zwischen der vorhandenen Zeit in der Klasse und der Umsetzung der intensiveren Co-Teaching-Formen spricht dafür, dass sonderpädagogische Lehrkräfte ausreichend Stunden für die Zusammenarbeit mit dem Kollegium und für das Kennenlernen der Klasse benötigen.

Bezüglich der empfundenen Zugehörigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule zeigen sich nur positive Zusammenhänge mit den Formen *Stationsunterricht* und *Teamteaching*. Ein möglicher Erklärungsansatz wäre, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte, die *Stationsunterricht* oder *Teamteaching* umsetzen, als gleichberechtigte Lehrkräfte an den Schulen tätig und gut im Kollegium eingebunden sind. Vermutlich er-

fordert gerade die Umsetzung der anderen Formen im Unterricht und/oder in der Planung wenig bis keine Zusammenarbeit – was auch bedeuten kann, dass hier kein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl entsteht oder vorhanden sein muss. Das *Teamteaching* und der *Stationsunterricht* benötigen hingegen eine intensivere Kooperation.

Neben den Einschätzungen der sonderpädagogischen Lehrkräfte könnten in zukünftigen Untersuchungen auch die Angaben der Regelschullehrpersonen einbezogen werden, um mögliche disziplinspezifische Unterschiede in den Nutzungshäufigkeiten zu ermitteln. Ebenfalls gilt es zukünftig zu untersuchen, ob es Unterschiede im Einsatz der Co-Teaching-Formen zwischen verschiedenen Fächern gibt. Einschränkend muss betont werden, dass uns bisher nur querschnittliche Daten aus Selbstberichten vorliegen.

Literatur

- Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245–255.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: ATHENA.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9–27.

- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29 (2), 211–229.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2005). *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes*. www.tib.eu/en/search/id/TIBKAT%3A510705960/
- Gresch, C., Schmitt, M., Külker, L., Schledjewski, J., Böhme, K. & Grosche, M. (2021). Schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 484–507.
- Grosche, M., Fußangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (4), 461–479.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J. & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices. *International Journal of Special Education*, 25 (3), 43–56.
- Kluge, J. & Grosche, M. (2021). Hängen die disziplinären Selbstverständnisse von Lehrkräften in inklusiven Schulen von ihrer kokonstruktiven Kooperation ab? *Empirische Pädagogik*, 35 (4), 356–377.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123.
- Moser Opitz, E., Maag Merki, K., Pfaffhauser, R., Stöckli, M. & Garrote, A. (2021). Die Wirkung von unterschiedlichen Formen von co-teaching auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 443–466.
- Reiser, H. (2018). Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1* (S. 97–114). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rice, D. & Zigmond, N. (2000). Co-Teaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15 (4), 190–197.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5), 560–575.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–416.
- Stefanidis, A., King Sears, M. E. & Brawand, A. (2019). Benefits for coteachers of students with disabilities: Do contextual factors matter? *Psychology in the Schools*, 56 (4), 539–553.



Janine Schledjewski
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
schledjewski@uni-wuppertal.de



Jacquelin Kluge
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
jkluge@uni-wuppertal.de



Johanna Pirsch
Studentische Hilfskraft
Johanna.pirsch@t-online.de



Michael Grosche
Professor
michael.grosche@uni-wuppertal.de

*Institut für
Bildungsforschung
in der School
of Education
der Bergischen
Universität*