

Barbara Baumann

## Integrativen Unterricht gemeinsam planen, durchführen und reflektieren

Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen

### Zusammenfassung

*Ein wichtiges gemeinsames Tätigkeitsfeld von Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ist der integrative Unterricht. In diesem Artikel werden zwei Verfahren des Unterrichtacoachings vorgestellt, die im Rahmen des Regelunterrichts entwickelt wurden. Im Zentrum stehen die Fragen, wie die beiden Berufsgruppen ihr spezifisches Wissen in die Unterrichtsgestaltung einbringen können und wie die beiden Verfahren auf das integrative Setting angepasst werden müssen. Dazu werden auch Erfahrungen aufgegriffen, die mit der angepassten Version gemacht wurden.*

### Résumé

*Parmi les principaux domaines d'activité communs aux enseignant-e-s ordinaires et aux enseignant-e-s spécialisé-e-s figure le travail au sein de l'école ordinaire. Le présent article décrit deux procédures de coaching d'apprentissage qui ont été développées dans le cadre de l'enseignement ordinaire, en se consacrant principalement aux questions suivantes : Comment les deux professions peuvent-elles intégrer leurs savoirs spécifiques dans l'organisation de l'enseignement, et comment adapter ces deux procédures au dispositif intégratif ? Des expériences réalisées avec la version adaptée sont également décrites ici.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-10-04](http://www.szh-csps.ch/z2019-10-04)

### Ausgangslage

Zwei Verfahren zum gemeinsamen Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht, die sich in der Ausbildung von Regellehrpersonen und in der Unterrichtsentwicklung von Regelschulen bewährt haben, sind das «Fachspezifische Unterrichtacoaching» nach West und Staub (2003) und das daraus entwickelte «Kollegiale Unterrichtacoaching» nach Kreis, Lügstenmann und Staub (2008). Die beiden Verfahren weisen Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Ziele und Vorgehensweisen auf, unterscheiden sich jedoch insbesondere in der «personalen Besetzung». Die Gemeinsamkeiten und Unter-

schiede werden im Folgenden ausgeführt und es wird darüber nachgedacht, wie die Verfahren auf den heilpädagogischen Kontext angepasst werden könnten.

### Gemeinsamkeiten der beiden Verfahren Ziele und Ablauf des Coachingverfahren

Beide Verfahren verfolgen *zwei Hauptziele*: erstens die bestmögliche Förderung des fachbezogenen Lernens der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler und zweitens die Entwicklung der Unterrichtskompetenzen der kooperierenden Lehrpersonen

(Staub, 2015, S. 478). Zudem umfassen beide Ansätze drei Schritte: die gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit (Kreis & Staub, 2017).

### Vorbereitung

Die Vorbereitung ist als dialogische Gesprächsführung strukturiert. Das Ziel dieser Gesprächsführung ist nach Kreis (2018), dass Ideen nicht nur ausgetauscht, sondern gemeinsam erarbeitet und weiterentwickelt werden. Dabei stehen dem Coach verschiedene Möglichkeiten zur Verständnissicherung und Handlungscoordination zur Verfügung. Dazu gehören nach Kreis und Staub (2017, S. 35):

- «Einladende Gesprächshandlungen», bei denen der Coach das Coachee auffordert, seine Überlegungen zur Planung darzulegen,
- «Gesprächshandlungen mit Hilfestellungen zur Unterrichtsgestaltung», bei der der Coach eigene Ideen als Vorschläge zur möglichen Unterrichtsgestaltung einbringt und

- «Gesprächshandlungen zur Verständnissicherung und Handlungscoordination», mit denen der Coach gewährleistet, dass er sein Gegenüber richtig verstanden hat. Mit diesen Gesprächshandlungen stellt der Coach sicher, «dass ein geteiltes Verständnis über die Unterrichtsplanung entsteht».

Zudem stehen dem Coach vier *Kernperspektiven* und 27 *Leitfragen* zur Verfügung, welche den Kernperspektiven zugeordnet sind. Diese dienen «der inhaltlichen Fokussierung des unterrichtsbezogenen Dialogs» (ebd., S. 38). «Mit der flexiblen Verwendung solcher begrifflicher Instrumente basiert ein Coach seine Unterstützung nicht allein auf seiner Erfahrung, sondern er orientiert sich darüber hinaus auch an wissenschaftlich fundierten Konzepten und Perspektiven» (ebd., S. 29). An dieser Stelle werden alle vier Kernperspektiven mit je einer Leitfrage als Beispiel dargestellt:

**Tabelle 1: Kernperspektiven mit einer Leitfrage als Beispiel** (nach Kreis & Staub, 2017, S. 86f.)

Kernperspektive	Beispiel einer Leitfrage, die zur Kernperspektive gehört
Klärung der Fachinhalte sowie Lern- und Bildungsziele der Unterrichtssequenz	Welches sind die Lern-/Bildungsziele der Unterrichtssequenz?
Einordnung der Unterrichtssequenz in thematische Einheit und Lehr-/Bildungsplan	Auf welche Kompetenzen des Lehr- und Bildungsplanes wird mit dieser Unterrichtssequenz hingearbeitet?
Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler	Welche für die Unterrichtssequenz relevanten inhaltlichen Konzepte wurden mit der Klasse bereits bearbeitet?
Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung der Lernprozesse	Wie soll neu aufgebautes Wissen gefestigt werden?

Nach Kreis und Staub (2017) ist die Liste «nicht wörtlich und vollständig abzuarbeiten, vielmehr soll sie den Entwicklungszielen des Coachees angepasst und allenfalls um eigene Themen erweitert werden» (S. 40). Weiter unten wird dargelegt, welche Leitfragen im heilpädagogischen Kontext sinnvollerweise akzentuiert oder ergänzend dazu genommen werden.

### *Für eine kooperative Beziehung kann es hilfreich sein, wenn nicht immer dieselbe Person die Rolle des Coachs wahrnimmt.*

#### **Gemeinsam verantwortete Unterrichtsdurchführung**

Nach Kreis und Staub (2017) gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie der Unterricht nach der Vorbesprechung durchgeführt werden kann. So kann die gecoachte Person unterrichten, während sich die coachende Person Notizen macht. Die coachende Person kann aber auch als Modell fungieren oder sich, sofern dies im Voraus geplant wurde, spontan am Unterricht beteiligen. Eine weitere Möglichkeit ist, dass beide Personen im Teamteaching arbeiten. Wer im Unterricht welche Rolle übernimmt, wird im Verlauf oder am Ende der Vorbesprechung vereinbart.

#### **Nachbesprechung**

Im Anschluss findet eine Nachbesprechung statt, die sich ebenfalls an den Kernperspektiven und Leitfragen orientiert. Sie geht über eine Bewertung der Unterrichtssituation hinaus und stellt wieder das Lernen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum. Zudem wird besprochen, wie die weiteren Coachingaktivitäten aussehen (Kreis & Staub, 2017).

#### **Unterschiede der beiden Verfahren Rollenverteilung in den beiden Coachingverfahren**

Im fachspezifischen Unterrichtscoaching verfügt der Coach über grössere fachspezifische Unterrichtsexpertise als die Lehrperson (Staub, 2015). Die Rollen von Coach und Coachee sind dadurch natürlich festgelegt. Demgegenüber coachen sich im kollegialen Unterrichtscoaching zwei Personen mit ähnlichem fachlichem Hintergrund. Kreis und Staub (2017) gehen davon aus, dass es im kollegialen Coaching trotzdem sinnvoll ist, wenn eine Person die Rolle des Coaches übernimmt. Sie schlagen vor, dass diejenige Person, welche die Hauptverantwortung für die Klasse hat, gecoacht wird und den Entscheidungsvorhang behält. Die Coachingrolle wird demnach situativ eingenommen. Für eine kooperative Beziehung kann es hilfreich sein, wenn nicht immer dieselbe Person die Rolle des Coachs wahrnimmt.

#### **Unterrichtscoaching im heilpädagogischen Kontext**

Betrachtet man das Skript des Unterrichtscoachings, wird sofort klar, dass es sich um ein Verfahren handelt, das sich auch sehr gut für den Einsatz im integrativen Setting eignet. Das fachspezifische Coaching wurde bereits in einer Interventionsstudie zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) von Thommen, Anliker und Lietz (2008) eingesetzt. Eine angepasste Variante des fachspezifischen Coachings wurde auch schon in einer Studie zur Prävention von Unterrichtsstörungen in der Ausbildung von Sonderklassenlehrpersonen von Wettstein (2010) erprobt.

Im Hinblick auf den Einsatz im heilpädagogischen Kontext braucht es ein paar Vorüberlegungen: Ist das Verfahren, das sich auf die Entwicklung von gutem Unterricht fokussiert, auch für den heilpädagogischen Kontext geeignet? Und wie sollen die Rollen zwischen der Regellehrperson und der bzw. dem SHP verteilt werden?

### Anpassungen im heilpädagogischen Kontext

An der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* (HfH) wurde das kollegiale Unterrichtscoaching an Seminaren zur integrativen Didaktik eingesetzt. Dabei bereiten die Studierenden der Schulischen Heilpädagogik Förderlektionen in meist integrativen Settings vor. Es fiel auf, dass die Gespräche aus allgemeindidaktischer Sicht zwar hilfreich waren für eine bessere Unterrichtsgestaltung, im Hinblick auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen aber oft zu oberflächlich blieben. In der Literatur gibt es Hinweise darauf, dass diese zu wenig in die tägliche Unterrichtsplanung einfließen, obwohl Förderpläne für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen vorhanden sind (Müller, Venetz & Keiser, 2017). Deshalb wurde darüber nachgedacht, welche Leitfragen im Zusammenhang mit der integrativen Förderung und der konsequenten Arbeit an der Förderplanung besonders wichtig sind und ob die Leitfragen allenfalls ergänzt werden müssten. Die folgende Argumentation orientiert sich an den einzelnen Etappen des förderdiagnostischen Zirkels (z. B. Niedermann, Schweizer & Steppacher, 2007). Der Fokus in der Vorbesprechung verlagert sich dabei zeitweise weg von der Gruppe/Klasse hin zum Individuum, das im Folgenden «Fokuskind» genannt wird. Es kann sich beim Fokuskind um ein

Kind mit abgeklärtem Förderbedarf handeln. Es kann aber auch ein Kind sein, das der Lehrperson im Unterricht auffällt und ihr allenfalls Sorgen bereitet. Deshalb möchte die Lehrperson dieses «Problem» gerne mit einer externen Fachperson besprechen. Unter der Kernperspektive «Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten» (siehe Tab. 1, S. 29) stellen sich hinsichtlich der Förderung eines Fokuskindes folgende Fragen:

- Welche Voraussetzungen bringt das Fokuskind in Bezug auf die geplante Lektion mit?
- Welche Schwierigkeiten könnten beim Fokuskind auftreten?

Die ergänzende Frage unter der Kernperspektive «Lern- und Bildungsziele» der Unterrichtssequenz betrifft die individuellen Ziele. Denn, wie bereits oben erwähnt, wird im alltäglichen Unterrichtsgeschehen der förderdiagnostische Zirkel, das Arbeiten an den individuellen Zielen, oft vergessen:

- Welche individuellen Förderziele werden mit dem Fokuskind in dieser Lektion verfolgt?

Unter der «Kernperspektive Unterrichtsgestaltung» braucht es keine Zusatzfragen, aber eine gewisse Akzentuierung ist durchaus sinnvoll. So berichten Thommen, Anliker und Lietz (2008), dass sich der Unterricht im Hinblick auf die Differenzierung, den fachlichen und sozialen Austausch des Kindes und vorhandene Materialien und Medien, welche der Regellehrpersonen auch bei Abwesenheit der SHP zur Verfügung stehen sollen, entwickeln soll. Deshalb wird an dieser Stelle vorgeschlagen, dass im heilpädagogischen Kontext folgende Leitfragen zur Unterrichtsgestaltung im Vordergrund stehen:

- Woran ist in dieser Lektion(-sreihe) die Differenzierung erkennbar?
- Wie kann sich das Fokuskind am Unterrichtsgeschehen beteiligen?
- Welche Hilfsmaterialien können das Fokuskind in dieser Lektion(-sreihe) unterstützen?

Ergänzend stellt sich im Kontext der Unterrichtsgestaltung die Frage, wie die Lebenswelt und die individuellen Interessen der Fokusinder in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden können (Lienhard-Tuggener et al., 2015). Oft haben Fokusinder eine ungünstige Lernbiografie und Motivationsprobleme. Ein Eingehen auf die Interessen der Kinder kann dem häufig Abhilfe verschaffen. Es stellt sich deshalb die Frage:

- Wie werden die Interessen des Fokuskindes in dieser Lektion(-sreihe) berücksichtigt?

***Beim kollegialen Modell bringen die beiden Berufsgattungen verschiedenes und dennoch gleichwertiges Wissen in die Unterrichtsgestaltung ein.***

#### **Gemeinsame Unterrichtsdurchführung**

Für die Unterrichtsdurchführung sind im heilpädagogischen Kontext alle drei der oben beschriebenen Varianten möglich. Gerade wenn eine coachende Person neue Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts einbringt (zum Beispiel die Einführung eines neuen Materials zur Unterstützung von Fokuskindern), ist es sinnvoll, wenn die oder der SHP auch in einer modellierenden Funktion im Unterricht aktiv wird.

Die Nachbesprechung wird in der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und SHP ebenfalls auf die Lernziele und die Integration des Fokuskindes ausgerichtet. Dabei werden folgende Leitfragen behandelt:

- Wann gelang es dem Fokuskind in dieser Lektion und wann gelang es ihm nicht, an seinen Förderzielen zu arbeiten? Woran haben wir das erkannt? Was würden wir beibehalten? Wie könnten wir den künftigen Unterricht gestalten, damit dies besser gelingt?
- Wann gelang es dem Fokuskind in dieser Lektion und wann gelang es ihm nicht, am Unterricht zu partizipieren? Woran haben wir das erkannt? Was würden wir beibehalten? Wie könnten wir den künftigen Unterricht gestalten, damit dies besser gelingt?

#### **Zur Rollenverteilung**

Wie oben bereits erwähnt, kann Unterrichtscoaching bezüglich der Rollen unterschiedlich organisiert werden. Im heilpädagogischen Kontext sollte die oder der SHP die Rolle der coachenden Person übernehmen und die Regellehrperson in ihrer Unterrichtsgestaltung unterstützen. In der Unterrichtsdurchführung ist es sinnvoll, wenn sie auch eine modellierende Rolle einnimmt, insbesondere beim Einführen von Hilfsmaterialien. Dennoch handelt es sich dabei nicht um ein Expertenmodell, sondern um ein kollegiales Modell, da die beiden Berufsgattungen zwar je ein anderes, und dennoch gleichwertiges Wissen in die Unterrichtsgestaltung einbringen. Während die oder der SHP tendenziell eher über die Wissensbestände zum Fokuskind Bescheid weiss, bringt die Regellehrperson ihr Wissen über die Voraussetzungen der Klasse in die Unterrichtsgestaltung ein.

## Ausblick

In der Praxis wurden erste Versuche mit Vorbesprechungen zur Unterrichtsgestaltung im Rahmen der Ausbildung an der HfH und schulinterner Weiterbildungen durchgeführt. Dabei konnte beobachtet werden, dass die gemeinsame Planung von Unterricht mit den vorgeschlagenen Leitfragen sehr produktiv verläuft. Anfänglich stellt sich in der Regel eine Irritation ein, weil der Fokus des Gesprächs stärker auf dem Individuum als auf der Klasse liegt. Im Verlauf der Erprobung zeigt sich aber, dass die Überlegungen, die für ein einzelnes Kind angestellt werden, die gesamte Unterrichtsgestaltung positiv beeinflussen können.

Das sind erste Vermutungen und Beobachtungen zur Anwendung des Unterrichtscoachings im heilpädagogischen Kontext. Es lohnt sich, diese Vermutungen zu überprüfen. An der HfH werden deshalb zurzeit Masterarbeiten zum Unterrichtscoaching im heilpädagogischen Kontext ausgeschrieben. Damit soll einerseits empirisch untersucht werden, wie und ob sich die vorgeschlagenen Leitfragen in der Praxis bewähren und andererseits, wie sich die Rollenverteilung zwischen SHP und Regellehrpersonen tatsächlich gestaltet.

## Literatur

- Kreis, A. (2018). *Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften*. Friedrich Jahresheft, 2018, 32–34.
- Kreis, A., Lügstenmann, G. & Staub, F. C. (2008). *Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung*. Bern: Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituierter Unterrichtsentwicklung*. Köln: Wolters Kluver.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettau-er Szaday, B. (2015). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule (2., aktual. Aufl.)*. Bern: Haupt.
- Müller, X., Venetz, M. & Keiser, C. (2017). *Nutzen von individuellen Förderplänen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 2*, 116–126.
- Niedermann, A., Schweizer, R. & Steppacher, J. (2007). *Förderdiagnostik im Unterricht. Grundlagen und kommentierte Darstellung von Hilfsmitteln für die Lernstandfassung in Mathematik und Sprache*. Luzern: SZH/CSPS.
- Staub, F. C. (2015). *Fachspezifisches Unterrichtscoaching*. In H. G. Rolf (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 476–489). Weinheim: Beltz.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: PHBern. [https://www.phbern.ch/fileadmin/user\\_upload/IFE/Dokumente/Publikationen/Beitr%C3%A4ge\\_f%C3%BCr\\_die\\_Praxis/nr2\\_unterricht\\_zusarbeit.pdf](https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/IFE/Dokumente/Publikationen/Beitr%C3%A4ge_f%C3%BCr_die_Praxis/nr2_unterricht_zusarbeit.pdf) [Zugriff am 21.08.2019].
- West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-Focused Coaching: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth: Heinemann.
- Wettstein, A. (2010). *Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen unterstützen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 2*, 145–157.

Barbara Baumann, lic. phil.  
Dozentin Studiengang Sonderpädagogik/  
Schulische Heilpädagogik/ Pädagogik bei  
Schulschwierigkeiten  
Schaffhauserstrasse 239  
Postfach 5850  
8050 Zürich  
barbara.baumann@hfh.ch

