

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Integrativen Mathematikunterricht gemeinsam vorbereiten

Vom IST-Zustand an der Primarschule Trimmis zur
Entwicklung und Erprobung eines Handlungsmodells



Eingereicht von: Felizitas Niederer-Rüegg
Begleitung: Stefan Meyer
Datum der Abgabe: 11. Dezember 2016

Abstract

Die Masterarbeit befasst sich mit der Kooperation in der Vorbereitung bei der integrierten Förderung im Mathematikunterricht. Es wird der Frage nachgegangen, wie sich ein Handlungsmodell auswirkt, das gezielt von Einsichten aus der IST-Analyse ausgeht. Theoretisch bezieht sich der Ansatz auf Kernbegriffe der Schulentwicklung, der Unterrichtsqualität, der Unterrichtsentwicklung, der Aktionsforschung und der Kooperation sowie die differenzierte Vorbereitung des Mathematikunterrichts nach Walt. Der Entwicklungsbedarf in den schulischen Integrationsprozessen wurde in einer Befragung sämtlicher Primarlehrpersonen und Schulischer Heilpädagoginnen definiert, eine konkrete Entwicklungsarbeit mit zwei Teams erprobt und kommunikativ validiert. Dabei zeigte sich, dass in den Bereichen unterrichtsbezogene Zusammenarbeit, Förderplanung und Umgang mit Heterogenität eine bessere Qualität erreicht wird.

Bildnachweis Titelbild:

www.b4development.com, *graphisch bearbeitet von F. Niederer-Rüegg*

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Inhaltsverzeichnis	II
Abkürzungsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis.....	V
Abbildungsverzeichnis.....	VI
Vorwort	1
1. Einleitung.....	2
1.1. Ausgangslage im Kanton	2
1.2. Situation in der Gemeinde Trimmis	3
1.3. Persönliche Situation	4
2. Entwicklungsabsicht	5
2.1. Begründung der Themenwahl	5
2.2. Ziele der Arbeit.....	6
2.3. Aufbau der Arbeit	6
2.4. Fragestellung	6
3. Theoretischer Bezugsrahmen.....	8
3.1. Unterrichtsqualität, Schul- und Unterrichtsentwicklung	8
3.1.1. Lesson study	13
3.1.2. Aktionsforschung	13
3.2. Kooperation.....	14
3.2.1. Kooperation nach aussen	15
3.2.2. Kooperation in der Schule	15
3.2.3. Kooperation im gemeinsamen Unterricht	15
3.3. Differenzierte Vorbereitung des Mathematikunterrichts	16
4. Forschungsvorgehen	19
4.1. Wahl und Begründung	19
4.2. Information des schulischen Umfeldes.....	21
4.3. Datensammlung zur Erhebung des IST-Zustandes	21
4.4. Analyse der Daten.....	24
4.5. Bewertungsraster	24
5. Darstellung und Interpretation der Daten.....	25
5.1. Übersicht Kategorien.....	25
5.2. Aufbereitung der Daten	26
5.3. Kategorie I: Umgang mit Heterogenität	26
5.3.1 Diskussion „Umgang mit Heterogenität“	27

5.4. Kategorie II: Erleben der Zusammenarbeit.....	28
5.5. Kategorie III: Zeitfaktor	29
5.5.1. Diskussion „Zeitfaktor“	30
5.6. Kategorie IV: Kommunikationsform	31
5.6.1. Diskussion „Kommunikationsform“	32
5.6.2. Diskussion Kombination Kategorie III / Kategorie IV	32
5.7. Kategorie V: Dokumentation der Vorbereitungen.....	33
5.7.1 Diskussion „Dokumentation der Vorbereitungen“	35
5.8. Kategorie VI: Befugnis.....	35
5.8.1. Diskussion „Befugnis“	36
5.9. Kategorie VII: Erwartungen	37
5.9.1 Diskussion „Erwartungen“	38
5.10. Kategorie VIII: Gesprächsinhalt.....	38
5.10.1. Diskussion „Gesprächsinhalt“	40
6. Beantwortung der Teilfragen 1 und 2	41
7. Handlungsmodell	43
7.1. Zielvereinbarungen	45
7.2. Wochenraster	46
8. Evaluation des Handlungsmodells.....	48
8.1. Evaluation „Zielvereinbarungen“	48
8.2. Evaluation des Wochenrasters.....	49
9. Beantwortung der Teilfragen 3 und 4	53
10. Beantwortung der zentralen Entwicklungsfrage.....	54
11. Schlussreflexion	56
11.1. Reflexion mit Bezug zur Theorie	56
11.2. Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens	57
11.3. Reflexion des Lern- und Arbeitsprozesses.....	57
12. Ausblick und Perspektiven.....	59
13. Literaturverzeichnis	60

Abkürzungsverzeichnis

Aus Gründen der Lesbarkeit werden für wiederkehrende Bezeichnungen oft Abkürzungen benutzt. Bei geschlechtsneutralen Personenbezeichnungen werden Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen.

IEK	Integrierte Einführungsklasse
IF	Integrative Förderung
IF mL	Integrative Förderung mit Lernzielanpassung
IF oL	Integrative Förderung ohne Lernzielanpassung
IKK	Integrierte Kleinklasse
IL	Interviewleitfaden
ISS	Integrierte Sonderschulung
KLP	Klassenlehrperson
n	Anzahl Nennungen
SFB	Schulischer Förderbedarf
SHP	Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge
SuS	Schüler und Schülerinnen
WR	Wochenraster

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Zeitlicher Ablauf.....	20
Tabelle 2:	Zusammenfassung der Besprechungszeiten.....	30
Tabelle 3:	Kombination „Zeitfaktor und Kooperationsform“.....	33
Tabelle 4:	Konsequenzen der Datenanalyse.....	43
Tabelle 5:	Matrix Zielvereinbarungen.....	46
Tabelle 6:	Vorbereitungsraster der 3. Klasse.....	47
Tabelle 7:	Vorbereitungsraster der 1./2. Kombiklasse.....	47

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Die Komponenten des Q2E-Modells nach Steiner und Landwehr.....	9
Abb. 2:	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff.....	10
Abb. 3:	Ein Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen nach Helmke.....	12
Abb. 4:	Die sieben Aspekte der Individualisierung nach Walt.....	17
Abb. 5:	Der Kreislauf von Reflexion und Aktion nach Altrichter und Posch.....	19

Vorwort

Die heutige Schule ist ein Räderwerk, das eine optimale Ausbildung und Erziehung anstrebt. Arbeitsteilung ist dabei ein wichtiger Faktor. Erfolgreichen Institutionen ist gemeinsam, dass sie einem umfassenden System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung grosses Gewicht beimessen. Schulen werden besser, wenn Schulleitungen und Kollegien ihre Arbeit in weitgehender Eigenregie gestalten und verantworten können.

Selber ein Teil dieses Räderwerkes zu sein, bedeutet auch die Möglichkeit zu haben, Veränderungen von innen heraus anstreben zu können. Zudem wird jede Veränderung ein Teil der persönlichen Erfahrung. Der Spagat zwischen objektivem Beobachten und subjektivem Empfinden wird zur Herausforderung. Das Bewusstsein, dass man sich in ständig wechselnden Rollen befindet, wird zum Begleiter.

An dieser Stelle möchte ich mich bei der Lehrerschaft der Primarschule Trimmis und der Schulleitung ganz herzlich für ihre Unterstützung bedanken. Die gute Zusammenarbeit bildet das Fundament und das Mauerwerk der vorliegenden Arbeit.

Ein ganz besonderer Dank geht an Stefan Meyer, meinen Begleiter bei dieser Arbeit, der es immer wieder schaffte, meine euphorischen Höhenflüge auf dem sicheren Boden des wissenschaftlichen Arbeitens landen zu lassen.

Ein riesiges Dankeschön gilt auch meiner Familie, die oft auf mich verzichten musste und mich trotzdem stets nach Kräften auf meinem Weg zur Schulischen Heilpädagogin begleitete und unterstützte.

1. Einleitung

„Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen Mauern und die anderen Windmühlen“.

(Chinesisches Sprichwort, Autor unbekannt)

Veränderungen wie die Einführung der integrativen Förderung lösen bei den beteiligten Lehrpersonen Ängste und Vorurteile aus und führen zu Missverständnissen und Konflikten. Daraus folgt eine Verminderung der Arbeitsökonomie, das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag verschlechtert sich. Um dieses Verhältnis günstig beeinflussen zu können, braucht es unter anderem ein Mehr an Rationalisierung und Standardisierung (vgl. Klippert, 2015, S.9), aber auch sinnvolle Konzepte für eine professionelle Kooperation.

1.1. Ausgangslage im Kanton

Der Kanton Graubünden erliess auf das Schuljahr 2013/14 eine Änderung im Schulgesetz. Art. 10 beschreibt das Recht auf Schulbesuch und die Schulpflicht:

Absatz 1: „**Alle** Kinder mit dauerndem Aufenthalt im Kanton **haben das Recht**, die **öffentliche Volksschule** zu besuchen“ (Schulgesetz des Kantons Graubünden, 2012).

Die Schulträgerschaften wurden damit in die Pflicht genommen, ein sonderpädagogisches Angebot im niederschweligen Bereich als Teil der Regelklassenbeschulung zu gewährleisten. Im hochschweligen Bereich bleibt zwar weiterhin der Kanton für das Angebot als auch für die Umsetzung zuständig. Dies aber mit dem klaren Ziel, auch Kindern mit hohem Förderbedarf den Besuch der Regelklasse zu ermöglichen.

Wo früher Eltern dafür kämpfen mussten, dass ihr behindertes Kind im eigenen Dorf die Regelschule besuchen durfte, muss heute eine separative Sonderschulung begründet werden.

Kinder mit einer IV-Verfügung wurden bisher in verschiedenen Zentren, sogenannten Sonderschulen, an mehreren Standorten im Kanton eingeschult.

Grössere Gemeinden führten bis zur Gesetzesänderung Kleinklassen, in denen sie Schulkinder, welche die im Lehrplan vorgeschriebenen Lernziele auch nach einer eventuellen Klassenrepetition nicht erreichen konnten, separiert beschulten.

Mittlere und kleinere Gemeinden führten Integrierte Kleinklassen, deren Schulzimmer sich aber im dorfeigenen Schulhaus befanden. Dabei wurden die SuS mit einer Lernzielanpassung jeweils in den Fächern Mathematik und/oder Deutsch aus verschiedenen Klassen zusammengezogen. Die übrigen Fächer besuchten diese Kinder in ihrer Stammklasse.

Für Schulanfängerinnen und -anfänger mit Förderbedarf im niederschweligen Bereich gab es in mittleren und grösseren Gemeinden des Kantons die IEK (Integrierte Einfüh-

runungsklasse), die es ermöglichte, die ersten beiden Schuljahre auf drei Jahre zu verlängern.

Kinder mit nachgewiesenen Teilleistungsschwächen wie Legasthenie oder Dyskalkulie hatten Anspruch auf Einzelförderung, die jeweils sowohl während der Schulzeit als auch in der Freizeit stattfand, allerdings stets ausserhalb der Klasse.

Mit dem neuen Schulgesetz sind die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit der Klassenlehrperson zusammen für die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse zuständig. Sämtliche oben erwähnten Massnahmen mit Ausnahme der begründeten Sonderschulung entfallen.

Abgesehen von kleinen Infoveranstaltungen wurden alle Lehrkräfte regelrecht ins kalte Wasser geworfen. Etliche Lehrpersonen waren anfangs stark frustriert und liessen ihrem Ärger sogar in der Presse freien Lauf („Die Südostschweiz“, Ausgabe vom 27.6.14). Auf der Titelseite der grössten Tageszeitung im Kanton Graubünden stand als Schlagzeile: „Heilpädagogen beklagen stetig steigenden Arbeitsdruck“ (ebd.). Im ausführlichen Artikel ist die Rede von gestressten Heilpädagogen, die ihren ehemaligen Traumberuf nicht mehr wiedererkennen. Ausserdem konnten die bisherigen Heilpädagogen den Personalbedarf durch die Gesetzesänderung nicht abdecken. Der Leiter des Schulpsychologischen Dienstes Graubünden äusserte sich folgendermassen: „Es gibt nirgendwo genügend Heilpädagogen, nicht einmal in den Zentren“ (Georges Steffen zitiert nach Preisig, 2014). Tatsächlich konnte bei der Einführung der Gesetzesänderung kaum die Hälfte der Stellen mit ausgebildeten Schulischen Heilpädagoginnen oder Schulischen Heilpädagogen (SHP) abgedeckt werden. Der Kanton hat dieses Problem erkannt und ist nicht untätig geblieben. Er finanziert regelmässig in Zusammenarbeit mit der HfH Zürich berufsbegleitende Ausbildungsgänge zur Schulischen Heilpädagogin resp. zum Schulischen Heilpädagogen mit.

1.2. Situation in der Gemeinde Trimmis

Die Primarschule der Gemeinde Trimmis ist eine geleitete Schule. Derzeit werden in 10 Klassen (davon 2 Kombiklassen) 192 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Zur Dorfschule gehören noch 4 Kindergärten und eine Oberstufe mit eigenem Schulhaus. Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen und SHP sind Angestellte der Gemeinde und werden vom Schulrat gewählt. Eine Ausnahme bilden die für die ISS (Integrierte Sonderschulung) zuständigen SHP. Diese werden von den Kompetenzzentren (z.B. Schulheim Chur) ausgesucht und entlohnt.

Trimmis befindet sich wie die Mehrheit aller Gemeinden des Kantons Graubünden nun im Jahre 4 des integrativen Unterrichts in der Regelschule. Die gleichen Lehrkräfte, die bis anhin als allein verantwortliche Klassenlehrperson, als heilpädagogisch ausgebildete Kleinklassenlehrperson mit eigenem Schulzimmer oder als stundenweise angestellte Lehrperson für Dyskalkulie und Legasthenie arbeiteten, standen vor der Herausforderung, gemeinsam Verantwortung zu übernehmen. Um den höheren Bedarf an SHP decken zu können, verpflichtete die Schulträgerschaft auch langjährige Primarlehrpersonen mit der Auflage, die nötige Ausbildung baldmöglichst nachzuholen. Eine weitere Herausforderung war die Definition des Arbeitsraumes. Bis anhin hatte jede SHP-Lehrkraft, die für die integrierte Kleinklasse (IKK) angestellt wurde, ihr eigenes Schulzimmer. Für die Lehrkräfte, die Dyskalkulie- und Legasthenie-Stunden erteilten, standen kleine Nebenzimmer zur zeitlich eingeschränkten Nutzung zur Verfügung. Diese Zimmer wurden mehrfach belegt, unter anderem auch durch die regionale Musikschule. Die

Schulleitung verfügte, dass der Arbeitsraum der SHP zukünftig grundsätzlich das Schulzimmer der Regelklasse sei, die zwei vorhandenen IKK-Zimmer aber vorläufig den SHP im Raum-Sharing zur Verfügung stünden. So teilen sich drei SHPs ein Schulzimmer, in welches jede von ihnen ein eigenes Lehrerpult stellen darf. Die Raumnutzung für den Unterricht sprechen die SHP miteinander ab. Die übrige Möblierung des Raumes lässt den Unterricht mit höchstens 8 bis 10 Schulkindern zu.

Die Umstellung ging nicht an jeder Heilpädagogin spurlos vorbei. Eine bewährte SHP demissionierte deswegen und arbeitet heute in einer anderen Gemeinde als KLP im Jobsharing. Andere bekundeten alsbald gesundheitliche Probleme. Gut ausgebildeten Ersatz zu finden, war und ist auch für eine relativ grosse Gemeinde wie Trimmis sehr schwierig. An der Schule Trimmis arbeiten bisher ausschliesslich weibliche SHP.

Die den einzelnen Klassen zugesprochenen Stundenzahlen sowie die Stundenpläne (Mathe und Deutsch finden wie früher üblich meist am Vormittag statt) erlauben selten grosse Pensen für eine Heilpädagogin. Das heisst, dass die Förderlektionen auf mehr Personal verteilt werden müssen, was wiederum neue Lehrkräfte erfordert.

1.3. Persönliche Situation

Die Anforderungen des neuen Schulgesetzes erhöhte den Bedarf an SHP in der Gemeinde Trimmis auf das Schuljahr 2013/14. Der Schulrat wählte mich, mit der Auflage baldmöglichst eine entsprechende Ausbildung zu absolvieren, in die neu entstandene Funktion einer integriert arbeitenden SHP. Davor habe ich viele Jahre als Klassenlehrperson an der Primarschule gearbeitet und nach einem längeren Mutterschaftsurlaub als Springerin fungiert.

In diesem Schuljahr arbeite ich mit einem Pensum von insgesamt 50% in einer 1./2.Kombiklasse und einer 3. Klasse. Zu meinen Aufgaben gehört die Förderung von Kindern mit und ohne Lernzielanpassung, aber auch die Übernahme der Lektionen für die integrierte Prävention. Für die Kombiklasse stehen dazu 6 Lektionen pro Woche zur Verfügung, für die 3. Klasse 8 Lektionen. Die total 14 Lektionen verteilen sich auf 5 Vormittage pro Woche. Durch die relativ hohe Präsenzzeit und die langjährige Arbeit an der Primarschule Trimmis fühle ich mich dieser sehr verbunden und erfahre einiges von den Sorgen und Freuden meiner Kolleginnen und Kollegen. Zusammen mit der KLP der 1./2. Kombiklasse bilde ich Team 2 bei der Erprobung des Handlungsmodells.

Die Änderungen im Schulgesetz des Kantons Graubünden zugunsten der Integration aller Kinder in die Regelklasse haben verschiedene Spannungsfelder aufgebaut, welche die Kooperation zwischen den einzelnen Lehrpersonen stark fordert und im besten Fall auch stark fördert. Glücklicherweise gab und gibt es bereits Stufenteams, die gut miteinander zusammenarbeiten. Deren wertvolle Erfahrungen müssen als Ressourcen angesehen werden und verhindern, dass alle Beteiligten bei null beginnen müssen.

2. Entwicklungsabsicht

In Zuge dieser Arbeit wird ein Verfahren für die Praxis entwickelt, dass die Integration der SHP in die Vorbereitung des gemeinsam verantworteten Mathematikunterrichtes günstig beeinflussen soll. Ein nachgewiesener Entwicklungsbedarf bildet dazu den Ausgangspunkt. Der IST-Zustand wird in einem empirischen Teil der Arbeit ausführlich dargelegt und diskutiert.

2.1. Begründung der Themenwahl

Zu den Grundaufträgen der SHP gehört die Planung und Koordination der Förderung von Schulkindern mit schulischem Förderbedarf (SFB) in Zusammenarbeit mit der KLP und deren wenn immer möglich gemeinsamer Umsetzung (Steppacher, 2014, S. 8). Die SHP unterstützen die KLP, indem sie im integrativen Unterricht, verstanden als gemeinsam verantworteten Unterricht, aktiv mitwirken (ebd.).

Die Gestaltung des Zusammenlebens und -arbeitens ist ein entscheidender Faktor für den Erfolg der integrativen Schulform. Wenn dies nicht gelingt, muss der Gesetzgeber über kurz oder lang neue Konzepte im Bereich der Volksschule verfolgen.

Sowohl die Heilpädagoginnen als auch die Klassenlehrpersonen klagen über extrem gestiegene Anforderungen durch die Gesetzesänderung. Dadurch geht wertvolle Energie verloren.

Die Primarschule Trimmis wurde wie andere Gemeinden des Kantons auch von einer externen Expertengruppe auf ihre Qualität hin evaluiert. Dabei stellte sich heraus, dass die Gemeinde eigentlich über eine sehr gut funktionierende Schule verfügt, aber sehr wohl noch Entwicklungsbedarf im Bereich der Integration vorhanden ist.

Bereits bei dieser Evaluation sowie auch bei nachfolgenden Unterrichtsbesuchen wurde bemängelt, dass Kinder mit SFB nach wie vor separiert beschult würden oder die SHP lediglich als „Helferin, die einfach daneben sitzt“, also quasi als Assistenz am Unterricht beteiligt ist. Grund genug, um sich ernsthafte Gedanken zum Thema Integration der SHP im Regelklassenunterricht zu machen.

In einer aktuellen, schriftlichen Information durch die Schulleitung ist festgehalten: „Ein weiteres Thema, das mich beschäftigt und ich als dringend zu klären erachte, ist die Klarlegung, wie die Integration umgesetzt werden muss. Pflichtenhefte müssen her, damit genau klar ist, was wessen Aufgabe ist“ (Schönenberger, 2016, Dokument befindet sich im Anhang).

Pflichtenhefte können Rahmenbedingungen und das „Wer-macht-was“ hinsichtlich der geforderten Kooperation festlegen. Das „Wie“ wird damit aber noch nicht impliziert. Umso spannender ist es, in Form einer Aktionsforschung bei der die Beteiligten gleichberechtigt und nicht distanziert sind, der Frage nach dem „Wie“ nachzugehen.

Das Thema Kooperation ist ein grosses Feld. Um innerhalb der Möglichkeiten dieser Arbeit und der damit verbundenen Ressourcen zu bleiben, fokussiert sich die Arbeit auf die gemeinsame Vorbereitung des Mathematikunterrichtes.

2.2. Ziele der Arbeit

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, Praxisprobleme aufzudecken und einen Veränderungsprozess zu einem SOLL-Zustand zu begleiten. Bei systematischen Untersuchungen beruflicher Situationen mit der Absicht, diese zu verbessern, spricht man von Aktionsforschung (siehe Abschnitt 3.4.2.). Typischerweise ist Aktionsforschung durch ein doppeltes Ziel gekennzeichnet. Es wird gleichzeitig Erkenntnis als Ergebnis von Reflexion als auch Entwicklung als Ergebnis von Aktion angestrebt (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 21).

An der Primarschule Trimmis eröffnen sich durch diese Arbeit Inputs zur Reflexion der eigenen Praxis. Einerseits wird ein IST-Zustand aller Beteiligten erhoben, andererseits kann von den Erfahrungen der zwei Teams, die ein Handlungsmodell in der Praxis durchführen und evaluieren, profitiert werden.

Im besten Fall bieten die Erkenntnisse dieser Arbeit eine Möglichkeit, unzufriedene Zustände an der Primarschule Trimmis in Berufszufriedenheit umzuwandeln.

2.3. Aufbau der Arbeit

In einem ersten Teil beschäftigt sich ein theoretischer Bezugsrahmen mit wichtigen Aspekten hinsichtlich der Frage nach der Integration der SHP in die Vorbereitung des integrativen Mathematikunterrichts. Die Schwerpunkte liegen dabei auf den Themen Unterrichtsqualität und Schulentwicklung, Kooperation, differenzierte Vorbereitung des Mathematikunterrichts sowie Lesson study und Aktionsforschung nach Altrichter und Posch.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der Erhebung des IST-Zustandes. Das Forschungsvorgehen wird beschrieben und die erhaltenen Daten werden kategorienbasiert ausgewertet und diskutiert.

Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für den dritten Teil der Arbeit. Ein Handlungsmodell, bestehend aus vorgängig definierten Zielvorstellungen der beteiligten Lehrpersonen und einem eigens entwickelten Vorbereitungsraster, wird in der Praxis durchgeführt und evaluiert, nötigenfalls auch angepasst. Die Erfahrungen daraus werden reflektiert.

Nach Beantwortung der Fragestellung wird ein Blick in die Zukunft geworfen.

2.4. Fragestellung

Das Schulinspektorat des Kantons Graubünden schreibt in seinen Praxishinweisen zur Integrativen Förderung, dass die Zusammenarbeit in den Anstellungsbedingungen geregelt und in den Pflichtenheften verbindlich vorgeschrieben sei soll (Schulinspektorat GR, 2014, S. 1). Die Gemeinde Trimmis hat zwar unlängst einen Konzeptentwurf zu den Abläufen im sonderpädagogischen Bereich erstellt, gemeindeeigene Pflichtenhefte für integriert arbeitende SHP gibt es aber bisher nicht. Die Kooperation gestaltet sich nach individuellen Absprachen zwischen den Teampartnern. Gearbeitet wird mit fast so vielen Modellen wie es Teams gibt. Das Ziel des gemeinsam verantworteten Unterrichts mit einem effizienten Einsatz aller Lehrkräfte wird auf unterschiedlichen Wegen angestrebt und scheint doch noch in weiter Ferne zu sein.

Die zentrale Entwicklungsfrage, die mit dieser Arbeit beantwortet werden soll, lautet:

Wie wirkt sich an der Primarschule Trimmis ein Handlungsmodell bestehend aus gemeinsamen Zielvereinbarungen und Rastern für die Wochenplanung aus, mit dem KLP und die SHP den Mathematikunterricht auf ganze Wochen fokussiert gemeinsam vorbereiten, durchführen und auswerten können?

Die Verbindung der theoretischen Grundlagen mit der Relevanz in der Praxis generiert zusätzlich Teilfragen mit zugehörigen Hypothesen:

1. Wie sieht der IST-Zustand an der Primarschule Trimmis aus?

Hypothese: Die Primarschule Trimmis befindet sich auf einer elementaren Entwicklungsstufe (Stufe zwei) innerhalb des vierstufigen Bewertungsrasters nach Landwehr (2008).

2. Welche Erwartungen dem(r) Teampartner(in) gegenüber werden gehegt?

Hypothese: Die Erwartungen sind sehr unterschiedlich und vielfältig. Die Beteiligten wissen nicht, was sie vom Partner resp. von der Partnerin erwarten können oder sollen. Über Erwartungen und Erwartungserwartungen wird im Team selten reflektiert.

3. Wie wirkt die Erhöhung der intraprofessionellen Kooperation auf die Direktbeteiligten?

Hypothese: Das Erleben der Zusammenarbeit wird positiver, Zuständigkeiten und Erwartungen können geklärt werden und die Befugnisse der SHP werden erhöht.

4. Inwieweit spielen die Kommunikationsform und die Art der Dokumentation der Vorbereitungen eine Rolle hinsichtlich der Integration der SHP und der ihr anvertrauten Kinder mit SFB?

Hypothese: Je ritualisierter die Kommunikationsform und je einheitlicher die Dokumentationsform sind, desto stärker werden die SHP und damit auch die Kinder mit SFB in die Regelklasse integriert.

3. Theoretischer Bezugsrahmen

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit wichtigen Aspekten hinsichtlich der Frage nach der Integration der SHP in die Vorbereitung des integrativen Mathematikunterrichts. Der Rahmen ist so gewählt, dass nicht nur das Thema „Vorbereitung des Mathematikunterrichtes“ behandelt wird, sondern ein grösserer Überblick gegeben wird.

3.1. Unterrichtsqualität, Schul- und Unterrichtsentwicklung

Eine Integration sowohl von Förderkindern als auch von Schulischen Heilpädagoginnen und Schulischen Heilpädagogen muss eingebettet sein in einen Systemzusammenhang von Unterrichtsqualität, Unterrichts-, Team- und Schulentwicklung. Zudem bedingt sie Qualität im Unterricht. Typischerweise weisen Qualitätssicherungssysteme der Länder mit guten Schülerleistungen eine Kombination vergleichbarer Strukturelemente auf (vgl. Schulinspektorat GR, 2013, S.3). Als Eckpunkte eines internationalen Qualitätssicherungsmodells nennt das Schulinspektorat GR:

- Zielgerichtetes Qualitätsmanagement und Steuerung des Bildungssystems
- Erweiterte Selbstständigkeit (teilautonome, geleitete Schulen)
- Bildungsstandards und Kerncurricula
- Zentrale Lernstandserhebungen bzw. schulübergreifende Leistungstests
- Schulprogramm, schulinterne Qualitätsentwicklung und -evaluation
- Externe Schulevaluation
- Bedarfsorientierte Professionalisierung und fokussiertes Unterstützungssystem (mit dem Ziel, die Schul-, Unterrichts- und Bildungsqualität nachhaltig zu verbessern bzw. zu sichern).

Das Ziel sämtlicher Qualitätsbemühungen ist eine „gute Schule“. Schulqualität bildet aber auch ein Spannungsfeld von zum Teil widersprüchlichen Zielvorstellungen (Schratz, Iby & Radnitzky, 2000, S. 7). Mittelfristig orientiert sich die Steuerung des Bildungssystems an verschiedenen strategischen Zielen und Grundsätzen (vgl. Schulinspektorat GR, 2013, S.7): *Qualität der Bildung, Chancengleichheit, Selbststeuerung und Personalentwicklung, Fremdsteuerung* und die *Leistungsfähigkeit des Bildungssystems*. Die vorliegende Arbeit lässt sich unter dem Punkt Selbststeuerung und Personalentwicklung verorten.

Grundsätzlich orientiert sich der Kanton Graubünden in seinem Qualitätsverständnis am Modell Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung) von Steiner und Landwehr. Die sechs Handlungsfelder (vgl. Abb. 1) müssen schrittweise aufgebaut und verankert werden.

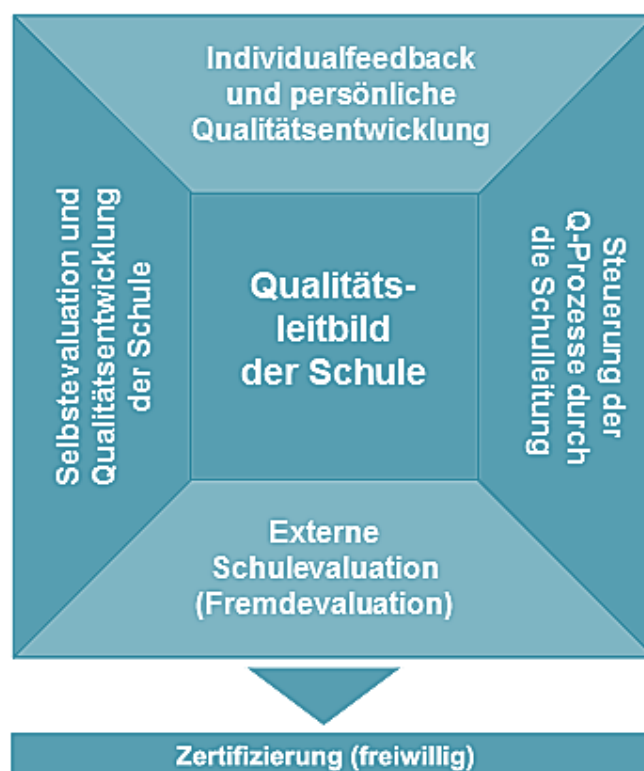


Abb. 1: Die Komponenten des Q2E-Modells nach Steiner und Landwehr (2007, S.18)

Der Kanton gibt die Rahmenbedingungen und Ziele vor. Er will im internationalen und interkantonalen Vergleich eine hohe Qualität der Bildung erreichen (Schulinspektorat GR, 2013, S.8). Das Bildungssystem soll leistungsfähig sein und sich mit den Veränderungen in der Wissenschaft sowie in der der Arbeits- und Lebenswelt weiterentwickeln (ebd.). Dabei sind die Tätigkeit der Lehrpersonen und somit auch deren Zusammenarbeit als die wichtigsten Einflussgrößen für den Lernerfolg für die SuS unbestritten. „Teachers are among the most powerful influences in learning“ (Hattie, zitiert nach Helmke, 2015, S. 30).

Im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung sind verschiedene Steuerungs-, Beurteilungs- und Entwicklungsprozesse bedeutsam. Um diesen einen gemeinsamen Orientierungsrahmen zu schaffen, entwickelte Landwehr (2008) Instrumente zur Schulevaluation und Schulentwicklung. Eines dieser Instrumente ist das „Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule“. Dieses Instrument dient der Schule dazu, selber eine Standortbestimmung vorzunehmen und Entwicklungsschritte zu identifizieren mit der Gewissheit, dass die Selbstevaluation in Übereinstimmung mit den bildungspolitischen Qualitätsansprüchen steht (Landwehr, 2008, S.2). Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wird mehrmals auf dieses Raster verwiesen.

Schatz, Iby und Radnitzky (2000) sind der Meinung, dass systematisch betriebene Qualitätsentwicklung zu einer zyklischen Bewegung führt (S.10). Verschiedene Phasen von Reflexion, Diskussion, Planungsarbeit, Umsetzungsaktivitäten und Bewertungen wechseln sich ab (ebd. S.10). Ein unerlässlicher Bestandteil von Qualitätsentwicklung bleibt aber die Evaluation (ebd. S.12). Damit kann die Umsetzung und Wirksamkeit der gesetzten Massnahmen überprüft werden. Ähnlich argumentiert auch Helmke (2015): „Angemessene und ausgewogene Aussagen über die Qualität des Unterrichts erfordern

eine Sichtweise, die sowohl die Qualität der Prozesse als auch der Produkte berücksichtigt“ (S.22).

Das Überarbeiten eines Qualitätsleitbildes an einer Schule zur Verbesserung der Unterrichtsqualität löst auch Veränderungen in der Organisationsentwicklung und in der Personalentwicklung aus. Die Entwicklung erfolgt in gegenseitigen Wechselwirkungen. Eine individuelle Weiterentwicklung zeigt nur Erfolg, wenn sie durch die Rahmenbedingungen der Organisation gestützt wird (Rolff, 2007, S.14). Umgekehrt kann sich die Organisation aber nur dann entwickeln, wenn sich das Verhalten der Beteiligten ändert (ebd.). Rolff (2007) zeigt dies mit seinem „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ auf (Abb.2):

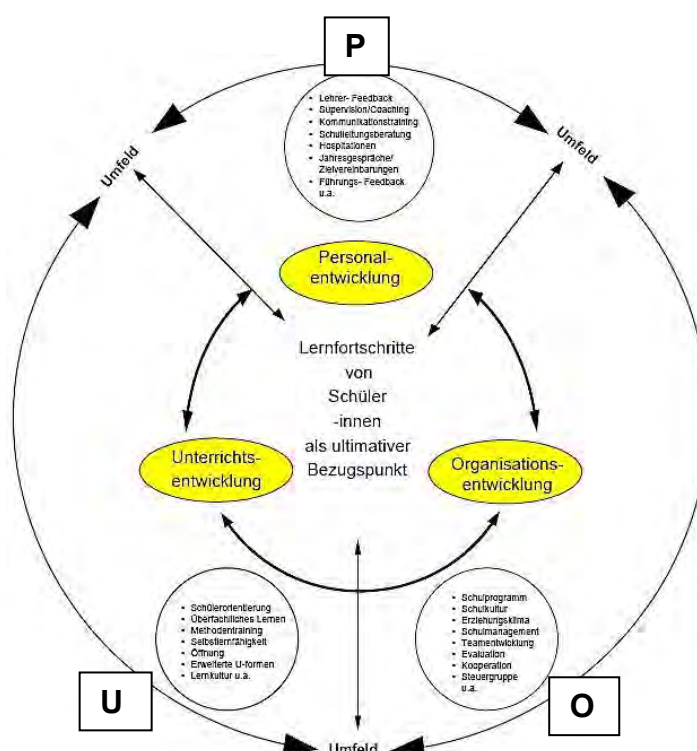


Abb. 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (2007, S.30)

Aus Gründen der Lesbarkeit werden die Angaben in den Kreisen untenstehend nochmals aufgeführt:
(Blau eingefärbt sind die von der Masterarbeit hauptsächlich betroffenen Teilbereiche.)

Personalentwicklung

Lehrer-Feedback
Supervision/Coaching
Kommunikationstraining
Schulleitungsberatung
Hospitationen
Jahresgespräche
Führungs-Feedback u.a.
u.a.

Unterrichtsentwicklung

Schülerorientierung
Überfachliches Lernen
Methodentraining
Selbstlernfähigkeit
Öffnung
Erweiterte U-Formen
Lernkultur
u.a.

Organisationsentwicklung

Schulprogramm
Schulkultur
Erziehungsklima
Schulmanagement
Teamentwicklung
Evaluation
Kooperation
Steuergruppe u.a.

Wenn nun an einer Schule wie Trimmis mit neuen Zielsetzungen die Unterrichtsqualität verbessert und damit auch am Qualitätsleitbild gearbeitet werden soll, bringt dies gemäss dem Modell Rolff (vgl. Abb. 2) gleichzeitig Veränderungen in der Personalentwicklung und der Organisationsentwicklung mit sich.

Die Integration der SHP in die Vorbereitung des integrativen Mathematikunterrichts ist also mehr als nur die Veränderung des Kerngeschäfts Unterricht. Die notwendige Kooperation und Teamarbeit führen zu einer Teamentwicklung, zu einer Öffnung des Unterrichts und damit zu neuen Unterrichtsformen. Ausserdem gewinnt die Kommunikation an Bedeutung.

Helmke (2015) vertritt die Ansicht, dass Unterrichtsgestaltung und -erfolg wesentlich vom vorgefundenen Kontext abhängen (S. 84). Wie die Klasse, so sei auch die Schule ein spezifischer Kontext, charakterisiert z.B durch Merkmale des Schulklimas, des Klimas im Kollegium und vieles mehr (vgl. Helmke, 2015, S. 91). „Eine gute Schule ist natürlich zuerst und vor allem auch durch guten Unterricht gekennzeichnet, daneben aber durch sehr viel mehr“ (ebd.).

Eine systematische Qualitätsentwicklung kann für alle Beteiligten vorteilhaft sein. Voraussetzung ist das Mittragen von Initiative. Durch zielgerichtetes, koordiniertes Vorgehen und Freude an der Teamarbeit steigert sich die berufliche Zufriedenheit (vgl. Schratz et al., 2000, S. 19). Obwohl Spannungen innerhalb der Lehrerteams bei einer Qualitätsentwicklung zu Tage treten können, erhöht die Entwicklung auf lange Sicht auch die Fähigkeit, konstruktiv mit unterschiedlichen Positionen und Konflikten umzugehen (ebd.).

Das Aufstellen von Qualitätsleitbildern ist nur ein Teil bei der Qualitätssicherung von Schulentwicklung. Externe und interne Evaluation sind ebenso Bestandteil eines erweiterten Qualitätsverständnisses. Dabei wird Qualität als Prozess wahrgenommen, in welchem fortwährend Fehler erkannt und verbessert werden. Dazu braucht es regelmässige Evaluationen, Rückmeldesysteme sowie Transparenz und Klarheit (vgl. Steiner & Landwehr, 2007, S. 6-10).

Der Kanton Graubünden setzt bei der Qualitätssicherung in Anlehnung an das Q2E-Modell von Landwehr und Steiner (2008) auf eine doppelte Evaluation. Dabei geht es um das Zusammenspiel von schulinterner und externer Evaluation. Das interne Qualitätsmanagement wird durch eine professionelle Sicht einer externen Evaluation ergänzt. Im Rahmen des standardisierten Verfahrens „Schulbeurteilung und -förderung“ (Schulgesetz des Kantons Graubünden Art. 91, Schulverordnung des Kantons Graubünden Art. 72) evaluiert das Schulinspektorat periodisch die Volksschulen. Damit sollen die Einhaltung der kantonalen Rahmenvorgaben und die Erfüllung des Bildungsauftrages gewährleistet werden. Diese externe Evaluation trägt dazu bei, dass alle Schulkinder im Kanton unabhängig von ihrem Wohnort die gleichen Bildungschancen haben. Die interne Evaluation beinhaltet, dass die Schulgemeinden ihre Qualität systematisch gemäss ihrem eigenen Qualitätskonzept weiterentwickeln. Die Schulleitungen führen gemeinsam mit den Lehrpersonen Vorhaben durch, evaluieren selber ihre Tätigkeiten, Prozesse und Ergebnisse in der Schule oder im Unterricht und legen Entwicklungsziele fest (vgl. Schulinspektorat GR, 2015, S. 12).

An der Primarschule Trimmis wird im Frühjahr 2017 zum zweiten Mal eine externe Evaluation durch das Schulinspektorat durchgeführt.

Alle Aktivitäten und Initiativen, die sich auf Verbesserung des eigenen Unterrichts und des dafür notwendigen professionellen Wissens und Könnens beziehen, nennt man Unterrichtsentwicklung (vgl. Helmke, 2015, S. 308). Über den Erfolg einer Unterrichtsentwicklung bei einer Lehrperson entscheiden verschiedene Wirkfaktoren, die Helmke (2015) mit seinem Sequenzmodell (Abb. 3) anschaulich darstellt:

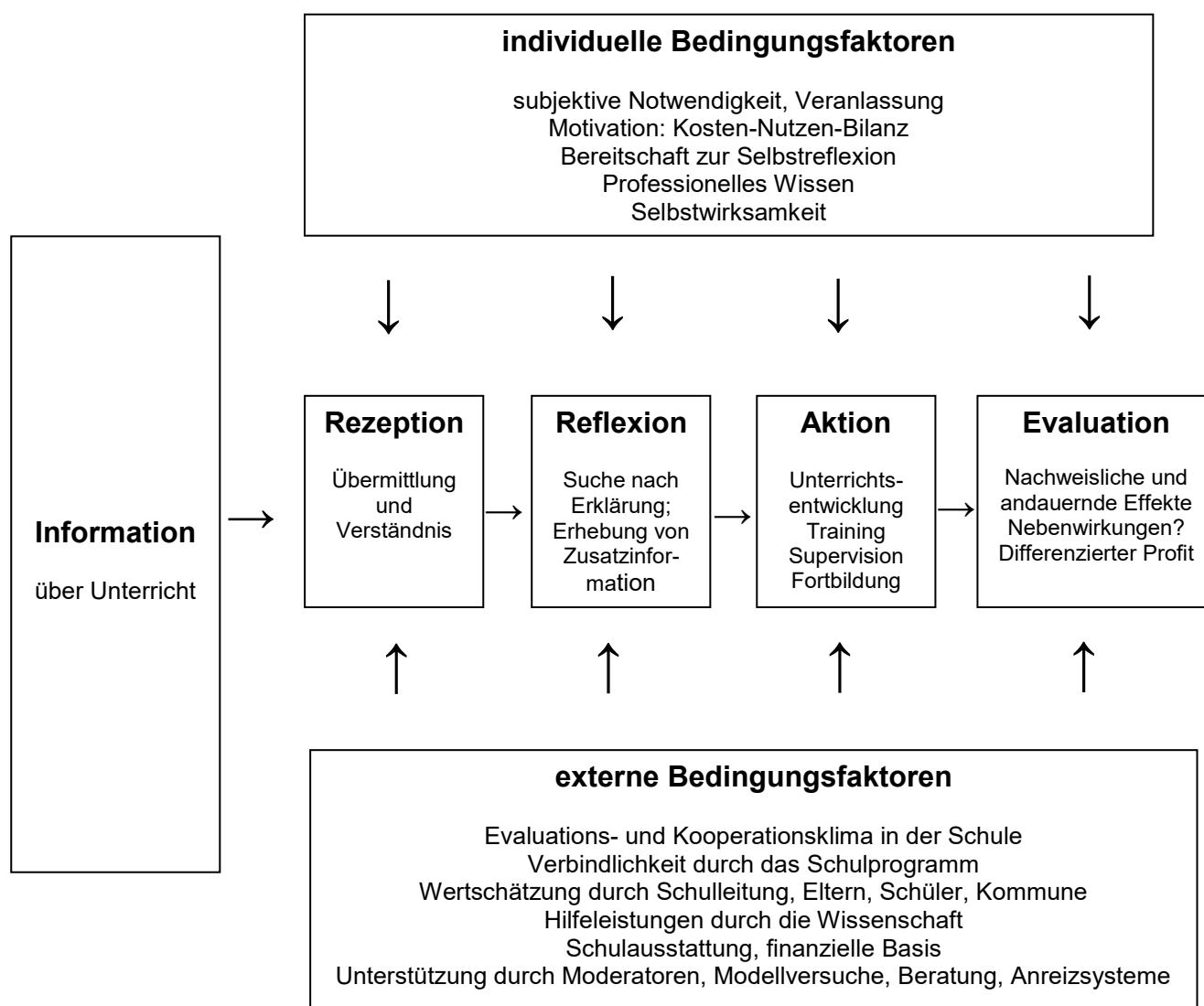


Abb. 3: Ein Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen (Helmke, 2015, S. 312)

Helmke ist der Ansicht, dass Unterrichtsentwicklung kein Selbstzweck sein darf, sondern letztlich der Erleichterung des Lernens dienen soll (vgl. Helmke, 2014, S. 313). „Der entscheidende und letzte Schritt der Kette im UE-Modell (Abb. 3, Anm. d. Verf.) besteht darin, dass veränderter Unterricht auch tatsächlich zu besserem Lernen führt“ (ebd.). Die zur Unterrichtsentwicklung notwendigen Bedingungs-faktoren beinhalten auch eine Bereitschaft zur Kooperation. Innerhalb dieser Zusammenarbeit erwähnt Helmke (2015) explizit auch die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung (S. 319). Er ist der Ansicht, dass die gemeinsame Planung ein geeignetes Werkzeug für die Entwicklung von Unterricht einschliesslich der Überprüfung der Wirksamkeit solcher Prozesse ist (vgl. ebd. S.324). Obwohl Helmke grundsätzlich dabei an unabhängig voneinander unterrichtende Lehrpersonen denkt, lassen sich seine Aussagen auch auf Unterrichtspartner übertragen.

In der Literatur finden sich verschiedene Modelle und Szenarien im Bereich Unterrichtsentwicklung. Nachfolgend werden zwei davon (lesson study und Aktionsforschung) kurz beschrieben.

3.1.1. Lesson study

Eine in Japan und China verbreitete institutionalisierte Kooperationsform ist die sogenannte „lesson study“ oder „research lesson“. Diese Art der Unterrichtsentwicklung wertet Unterrichtserfahrungen aus und leitet daraus Fragestellungen für eine Weiterentwicklung ab. Mehrere Lehrkräfte erarbeiten gemeinsam „Musterstunden“, dies unter Beachtung des neuesten Erkenntnisstands der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und der Mediennutzung (vgl. Helmke, 2015, S.331). Als weitere Grundlage werden zudem Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie genutzt, unter anderem das Wissen, das Lernen ein Prozess aktiver Konstruktion ist und deshalb neben den Inhalten und dem Lehren das Lernverhalten der Lerner stärker fokussiert werden muss (ebd.). Die durch die Beobachtung gewonnenen Daten können für die Weiterentwicklung genutzt werden. Helmke (2015) ist der Meinung, dass professionelles Reflektieren zur Förderung von Expertise beiträgt (S.332).

Insbesondere in den USA beginnt sich dieses Konzept nach den Erfolgen des japanischen Unterrichts weiter zu etablieren (ebd.).

Auf der Grundlage der japanischen, chinesischen und US-amerikanischen Erfahrungen hat sich in Deutschland das Konzept KLUQ (Kooperative Lern(er)-beobachtung und Unterrichtsentwicklung – Qualitätsentwicklung an Schulen) in Szene gesetzt (ebd. S.332/333). Federführend dabei war der Autor und Fachberater für Unterrichtsentwicklung Peter Koderisch. Der Autor selber meint zu seinem Konzept: „Der idealtypische Verlauf von KLUQ ähnelt einem Evaluationszyklus und kann entsprechend eingesetzt werden (Koderisch, 2008). Ein KLUQ-Zyklus wird in der Regel von 3-6 Lehrpersonen durchlaufen. Auf der Grundlage gemeinsam geplanter Lernziele erarbeiten diese eine konkrete Lektionseinheit (vgl. Helmke, 2015, S. 333). Während eine Lehrperson die Lektion durchführt, beobachten die anderen mittels vorher festgelegter Aufträge das Geschehen und führen danach gemeinsam eine Reflexion durch (ebd.).

3.1.2. Aktionsforschung

Altrichter und Posch (2007) beschreiben ein Konzept zur Unterrichtsentwicklung, das sich an die Tradition der englischen Aktionsforschung anlehnt. Einer der bekanntesten Exponenten dieser „Bewegung“ in England ist John Elliot. Seine Definition lautet kurz und bündig: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Elliot; übersetzt von und zitiert nach Altrichter & Posch, 2007, S.13). Typischerweise ist Aktionsforschung durch ein doppeltes Ziel gekennzeichnet. Es wird gleichzeitig Erkenntnis als Ergebnis von Reflexion als auch Entwicklung als Ergebnis von Aktion angestrebt (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 21).

Die beiden Autoren sind davon überzeugt, dass fachdidaktische Entwicklungen nicht in Form einer kulturellen Invasion oder allein durch Auftrag von oben geschehen kann, denn dabei würde die Gefahr einer Deprofessionalisierung der Lehrpersonen in Kauf genommen (ebd. S.23). Wie jede andere Forschungsmethode untersteht auch die Aktionsforschung gewissen Gütekriterien. Altrichter und Posch (2007) nennen dazu drei Kriterienbereiche (S. 116f):

- Erkenntnistheoretische (epistemologische) Kriterien beziehen sich auf die Güte der Befunde (Objektivität, Reliabilität und Validität)

- Pragmatische Kriterien beziehen sich auf die Verträglichkeit mit der Praxis
- Ethische Kriterien beziehen sich auf die Vereinbarkeit mit den pädagogischen Zielen und den Grundsätzen humaner Interaktion

Als bestimmende Elemente der Aktionsforschung gelten die vier Zielbereiche Weiterentwicklung der untersuchten Situation, Weiterentwicklung des Wissens der Beteiligten über die Situation, Weiterentwicklung des professionellen Wissens der Lehrerschaft und die Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung (ebd.).

In Kapitel 4 (Forschungsvorgehen) werden einzelne Aspekte der Aktionsforschung nochmals aufgegriffen und vertieft.

3.2. Kooperation

Das Wort Kooperation stammt vom lateinischen *cooperatio* und wird mit Zusammenwirken oder Mitwirkung übersetzt.

In einem engen Zusammenhang mit der Qualität einer Schule steht die Entwicklung im Team. Diese Teamarbeit gilt sogar als eine der Schlüsselkomponenten in der Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Schratz et al, 2000, S. 239). Kooperation findet auf verschiedenen Ebenen statt und ist stets mit Interaktion verbunden. Im Zuge der technischen und wirtschaftlichen Entwicklungen sind kooperative Fähigkeiten in den allermeisten Fachbereichen zu bedeutsamen Kompetenzen geworden. Die dazu erforderlichen Strategien und Kenntnisse können aber weder bei Kindern noch bei Erwachsenen vorausgesetzt werden.

Für den schulischen Bereich bietet sich zur Kooperation die organisationspsychologische Definition von Erika Spiess (2004, S. 199) an: „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 voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“ Für Spiess (2004) gelten als Merkmale einer Kooperation demzufolge drei Punkte:

- Die Ausrichtung auf gemeinsam zu erreichende Ziele und Aufgaben
- Die gegenseitige Autonomiegewährung
- Die wechselseitige Bezugnahme und Kommunikation

Eine weitere Definition des Begriffes Kooperation findet sich bei Lütje-Klose und Urban (2014). Die beiden Autoren beschreiben den Begriff mit folgenden Merkmalen:

- Kooperation basiert auf demokratischen Werten,
- Kooperation beruht auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen der Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen
- Kooperation ist zielgerichtet.
- Kooperation ist gemeinsam verantwortet,

- Kooperation strebt aufgrund von Aushandlungsprozessen die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen aller Kinder an (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 283-294).

Für die Umsetzung der integrativen Schule wird die Kooperation auch von Lütje-Klose und Urban (2014) als wichtige Gelingensbedingung festgelegt (ebd.).

Für Schulen ergeben sich Kooperationsnotwendigkeiten auf drei verschiedenen Ebenen:

3.2.1. Kooperation nach aussen

Die erste Ebene ist die Kooperation nach aussen. Hierbei handelt es sich z.B. um die Zusammenarbeit mit Einrichtungen wie den schulpsychologischen Diensten, therapeutischen Fachstellen oder dem Jugendamt, aber auch um den Kontakt mit gemeindeeigenen Betrieben wie z.B. dem Forstbetrieb. Einen grossen Anteil auf dieser Ebene hat auch die Zusammenarbeit zwischen der Lehrer- und der Elternschaft. Eine Kooperation mit den Wirtschaftsunternehmen vor Ort kann z.B. die Integration in Ausbildungsverhältnisse erleichtern oder helfen, den Übergang in den Berufseinstieg förderlich zu gestalten (vgl. Krämer-Kiliç, I. (Hrsg.), Albers, T., Kiehl-Will, A. & Lühmann, S., 2014, S.10).

3.2.2. Kooperation in der Schule

Die zweite Ebene ist die Kooperation in der Schule. Afra Kiehl-Will bezeichnet diese Ebene als Schulentwicklungsaufgabe. Ihrer Meinung nach wird die Arbeit auf dieser Ebene von den Lehrkräften oft als erfolgreich erlebt (Krämer-Kiliç et al., 2014, S.11). Es werden unterschiedliche Kooperationsformen wie Schulleitungsteams, Arbeitsgemeinschaften, sozialpädagogische Teams, Beratungsteams, Steuergruppen, Jahrgangsteams, etc. aufgelistet (ebd.). Kiehl ist der Ansicht, dass sich die Intensität der Zusammenarbeit sowohl qualitativ als auch quantitativ unterscheidet. In besonderer Weise von den Strukturen der Schule abhängig sind Formen wie die kollegiale Beratung und die kollegiale Hospitation. Ausserdem verlangen diese beiden Formen ein gesteigertes Mass an kooperativen Fähigkeiten (vgl. Krämer-Kiliç et al., 2014, S. 11).

3.2.3. Kooperation im gemeinsamen Unterricht

Die dritte Ebene ist die Kooperation im gemeinsamen Unterricht. Rolf Werning (2013) meint dazu: „Je näher man dem Unterricht kommt, desto weniger wird zusammengearbeitet“ (S.13). Vor der Einführung der obligatorischen Integration im Jahr 2014 arbeiteten die meisten Lehrpersonen im Kanton Graubünden als einzelne Lehrkraft hinter verschlossenen Türen. Für eine Zusammenarbeit im Unterricht müssen förderliche Strukturen aufgebaut und ausgebaut werden. Eine gelungene Kooperation wird nicht allein durch die Anwesenheit zweier Lehrpersonen erbracht. Es sind Massnahmen zur Strukturierung und Zielorientierung der Teamarbeit notwendig, damit sich der gemeinsame Unterricht tatsächlich kooperativ entwickeln kann (vgl. Krämer-Kiliç, 2014, S.12).

Die Theorie unterscheidet zwischen Kooperationstypen und Kooperationsformen. Henrich, Baumann und Studer (2012, S.38ff) zeigen ein Kooperationstypen-Modell mit drei Möglichkeiten, nämlich dem kokonstruktiven Typ, dem wenig kooperierenden Typ und

dem Mischtyp. Eingebettet sind diese drei Typen in vier Dimensionen, mit denen die Merkmale der Kooperation zusammengefasst werden (Henrich et al., 2012, S. 37). Die Dimensionen sind erstens gegenseitige Anerkennung und Vertrauen, zweitens voneinander lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback, drittens Flexibilität in der Rollenausführung und viertens didaktisch-methodische Positionierung (ebd.).

Teamteaching ist eine anspruchsvolle Form der Zusammenarbeit und fordert klare Zielsetzungen aber auch gute Kooperationsbedingungen. Bestimmte Voraussetzungen wie Anforderungen an die Persönlichkeit, organisatorische und unterrichtsbezogene Bedingungen müssen für ein erfolgreiches Teamteaching gegeben sein (vgl. Halfhide, Frei & Zingg, 2009, S. 11). Letztlich zielt auch diese Kooperationsform auf einen wirksamen Unterricht ab, was wiederum bedeutet, dass die gesteckten Ziele regelmässig überprüft werden müssen. Halfhide (2009) ist der Ansicht, dass sich einfache Formen einer permanenten Selbstreflexion beim Teamteaching geradezu aufdrängen und bezeichnet diese sowohl als Chance wie Gebot (S.13). Diese interne Evaluation läuft mit Vorteil prozesshaft ab und kann sinnvollerweise durch einen unabhängigen Blick in Form einer externen Evaluation ergänzt werden (ebd.).

3.3. Differenzierte Vorbereitung des Mathematikunterrichts

Im Vergleich zu den meisten anderen Schulfächern ist die Mathematik meist hierarchischer aufgebaut. Dies hat zur Folge, dass sich Wissenslücken aus vorangegangenen Lernabschnitten gravierend auf den Erfolg weiterführenden Lernens auswirken können (vgl. Walt, 2012, S. 253). Damit diesem Umstand entgegengetreten werden kann, braucht es eine Binnendifferenzierung. Als Voraussetzung dazu ist eine differenzierte Vorbereitung des Mathematikunterrichts unerlässlich.

Walt (2014) unterscheidet zwischen innerer und äusserer Differenzierung. Die äussere Differenzierung wird dadurch erreicht, dass z.B. Schulkinder in Jahrgangsklassen oder Niveaunklassen unterrichtet werden. „Bei einer äusseren Differenzierung werden Schülerpopulationen nach bestimmten Gliederungs- oder Auswahlkriterien in Gruppen aufgeteilt und räumlich getrennt von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet“ (Klafki & Stöcker, 1976, zitiert nach Walt, 2014, S. 9). Eigentlich wird vorausgesetzt, dass die Kriterien, nach denen differenziert wird, sowohl klar wie auch eindeutig sind; die Realität zeigt aber, dass dem keineswegs so ist (ebd.).

Bei allen Differenzierungen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, spricht man von einer inneren Differenzierung oder Binnendifferenzierung (ebd.). Die beiden Begriffe „innere Differenzierung“ und „Individualisierung“ werden in der Literatur oft synonym verwendet, da ihre Definitionen einen Interpretationsspielraum zulassen. Während die innere Differenzierung eher den Blick auf die Lehrpersonen und Gruppen richtet, sind Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer und Doppler (2009) der Meinung, dass die Individualisierung stärker von den Lernvoraussetzungen, -wegen und -zielen einzelner Schulkinder her denkt (S. 344). Walt (2014) geht davon aus, dass Massnahmen zur Differenzierung die Mittel zur Erreichung der Individualisierung sind (S. 11). Im Weiteren unterscheidet die Autorin zwei Ebenen der Individualisierung als Prinzip: einerseits die Ebene der pädagogischen Haltung und andererseits die Ebene der Unterrichtsgestaltung (ebd.). Die erste Ebene verlangt nach einem guten Umgang mit Heterogenität, was der ersten Dimension in Landwehrs Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen

(2008) entspricht. Für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen muss die Grundeinstellung stimmen. Klippert (2010) betont, dass eine der wichtigsten Gelingensbedingungen die positive Einstellung der Lehrkräfte ist und bleibt (S. 78).

Für Walt (2014) besteht die angemessene pädagogische Haltung aus einem Netz verschiedener zentraler Faktoren (S. 12). Das gegenseitige Vertrauen und die Achtung erachtet sie als wichtigste Faktoren und Ausgangspunkte (ebd.). Damit argumentiert sie ähnlich wie Henrich et al. bei ihrer Beschreibung einer der vier Dimensionen der Kooperation (vgl. Kapitel 3.2.3.).

Die zweite Ebene, nämlich die der Unterrichtsgestaltung, bezieht sich reflektierend auf die erste Ebene. Im individualisierten Unterricht wird versucht, auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schulkinder Rücksicht zu nehmen und die Vielfalt zu schätzen (ebd. S.14). Aufgrund theoretischer Überlegungen und mehrjähriger Praxiserfahrung kommt Walt (2012) zum Schluss, es gäbe sieben bedeutungsvolle Aspekte des individualisierenden Unterrichts (S. 255). Die Abbildung 4 zeigt die miteinander zusammenhängenden und sich gegenseitig bedingenden Aspekte:

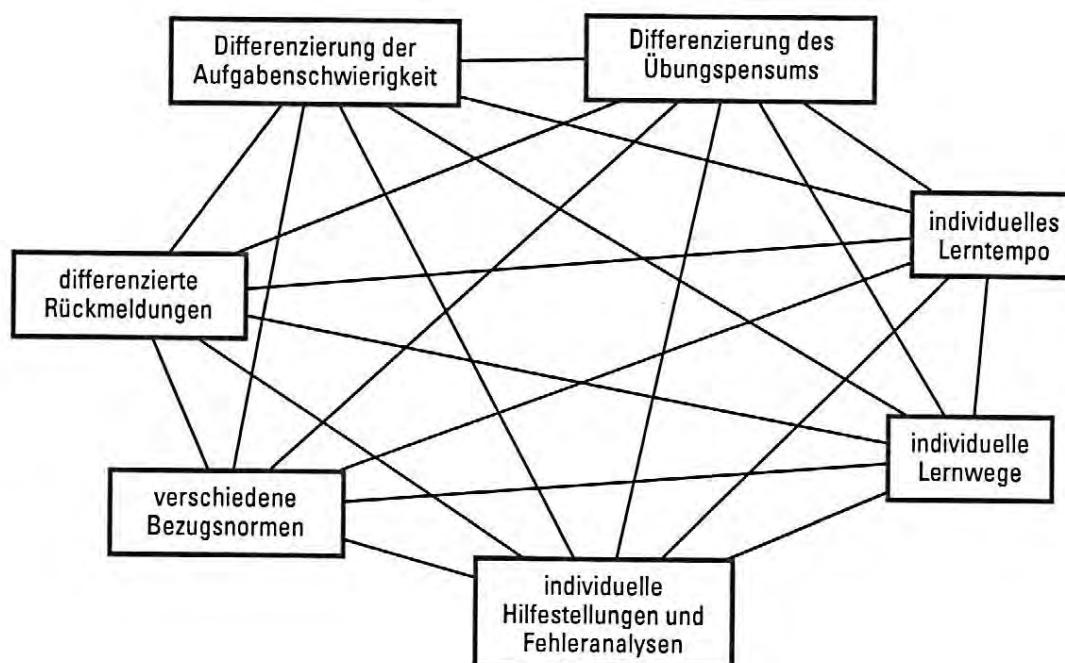


Abb. 4: Die sieben Aspekte der Individualisierung (Walt, 2014, S.16)

Obwohl sich die Fachliteratur der Lerntheoretiker einig darüber ist, dass Lernen dann am effektivsten ist, wenn sie an bestehende Erfahrungen anknüpft und eine daraus folgende Notwendigkeit zur Binnendifferenzierung unbestritten erscheint, stellen sich der Umsetzung eines individualisierenden Unterrichts mehrere Stolpersteine in den Weg. Mögliche Hinderungsgründe sind laut Walt (2014, S. 46):

- Arbeitsaufwand bzw. Fehlen von geeigneten Lehrmitteln,
- Selektionsauftrag und Benotung,
- Erfüllen des Lehrplans,
- Unterrichtsorganisation und Klassengröße,

- fehlende Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern,
- Unsicherheit von Lehrpersonen bzw. ihre fehlende Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsweisen zu ertragen),
- Angst vor Vereinzelung und fehlender Gemeinschaft,
- Werthaltung.

Hinsichtlich des Themas dieser Arbeit sind vor allem die Unterrichtsorganisation, der Arbeitsaufwand und die Werthaltung relevant.

Sowohl für die Vorbereitung als auch für die Begleitung der Lernenden kommt der Teamarbeit der Lehrpersonen eine grosse Bedeutung zu (vgl. Walt, 2014, S. 52). Die Schulkinder haben zwei Ansprechpersonen zur Verfügung, damit können sich die Wartezeiten verkürzen, ausserdem sehen vier Augen mehr als zwei (ebd.). Oft steht eine SHP nur einzelne Lektionen als Partner zur Verfügung. Walt rät dazu, Themenpläne als hilfreiches Instrument im individualisierenden Unterricht einzusetzen, denn so kann die SHP sich an den gestellten Lernzielen orientieren und diese für Schulkinder mit besonderen Bedürfnissen entsprechend anpassen (ebd. S. 47/56). In der Publikation „Schulische Integration gelingt“ von Lanfranchi und Steppacher (2012) macht dieselbe Autorin allerdings auch darauf aufmerksam, dass rechenschwache Lerner mit einem grossen Leistungsrückstand (2-4 Jahre) so relevante stoffliche Lücken aufweisen können, dass eine Binnendifferenzierung mittels Themenplänen nicht ausreicht und eine genaue Diagnose unter Zuhilfenahme standardisierter Verfahren unerlässlich ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Inhalte des Themenplans derart reduzieren zu müssen, dass zentrale mathematische Inhalte ausgewählt und intensiv bearbeitet werden können (ebd. S. 262). Der gleichen Meinung hinsichtlich der Notwendigkeit der Diagnoseverfahren und der damit verbundenen diagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen sind auch Scherer und Moser Opitz (2012, S. 19-26). Neben standardisierten Verfahren spielen auch das Wissen, die Erfahrungen und damit die eigenen Annahmen eine zentrale Rolle (vgl. Joller-Graf, 2006). Laut Joller spricht es für die Professionalität einer Lehrperson, wenn sie diese grundlegenden Annahmen explizit macht (ebd., S. 135). Besonders in der Zusammenarbeit mit einer SHP findet Joller es wichtig, dass die jeweiligen Grundlagen für diagnostische Aussagen transparent gemacht und falls nötig gegenseitig ergänzt oder korrigiert werden (ebd.). Der gleiche Autor empfiehlt den Lehrpersonen Instrumente zur Unterrichtsvorbereitung zu entwickeln, die eine gewisse Sicherheit bieten, dass innerhalb eines Themas unterschiedliche Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus zum Inhalt gemacht werden (ebd.).

Im Fach Mathematik können absolute Leistungen relativ einfach überprüft werden. Es ist deshalb umso wichtiger, die SuS unabhängig davon gleichwertig und gleichberechtigt zu sehen (vgl. Walt, 2014, S. 55). Bei der gemeinsamen Vorbereitung muss darauf geachtet werden, dass alle Lernenden ein Recht haben positive Erfahrungen zu machen und sowohl individuelles, aber auch gemeinsam aktiv-entdeckendes Lernen ermöglicht wird (Walt in Lanfranchi & Steppacher, 2012, S. 262). Die Wichtigkeit des aktiv-entdeckenden Lernens wird auch bei Scherer und Moser Opitz (2012) unterstrichen (S. 22-25). „Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass es trotz vielfältiger Fördermassnahmen und eines zeitgemässen und guten Mathematikunterrichts immer Schülerinnen und Schüler geben wird, die beim Mathematiklernen Schwierigkeiten haben und dass nicht alle Probleme behoben werden können“ (Scherer & Moser Opitz, 2012, S. 202). Umso wichtiger erscheint den beiden Autorinnen das Vertrauen der Kinder in die eigenen Leistungen und die Entwicklung der Freude am mathematischen Lernen (ebd.).

4. Forschungsvorgehen

Das Ziel jeder Forschung ist es, nutzbares Wissen zu generieren. Das Forschungsdesign selber hängt essentiell von der Fragestellung, die der Arbeit zugrunde liegt, ab. Gesucht wird nach Antworten auf die Frage: *Wie wirkt sich an der Primarschule Trimmis ein Handlungsmodell bestehend aus gemeinsamen Zielvereinbarungen und Rastern für die Wochenplanung aus, mit dem KLP und die SHP den Mathematikunterricht auf ganze Wochen fokussiert gemeinsam vorbereiten, durchführen und auswerten können?* Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich also um ein Entwicklungsprojekt, dessen Ausgangspunkt (IST-Zustand) ein nachgewiesener Entwicklungsbedarf ist und die somit auch ein klares Entwicklungsziel (SOLL-Zustand) verfolgt.

4.1. Wahl und Begründung

Wenn es darum geht, Praxisprobleme aufzudecken und einen Veränderungsprozess zu einem SOLL-Zustand zu begleiten, eignet sich das Verfahren der Aktionsforschung. Diese Art der systematischen Untersuchung beruflicher Situationen mit der Absicht, diese zu verbessern, wurde unter Punkt 3.4.2. vorgängig kurz beschrieben. Altrichter und Posch (2007) haben dazu folgendes Modell entwickelt (Abb.5):

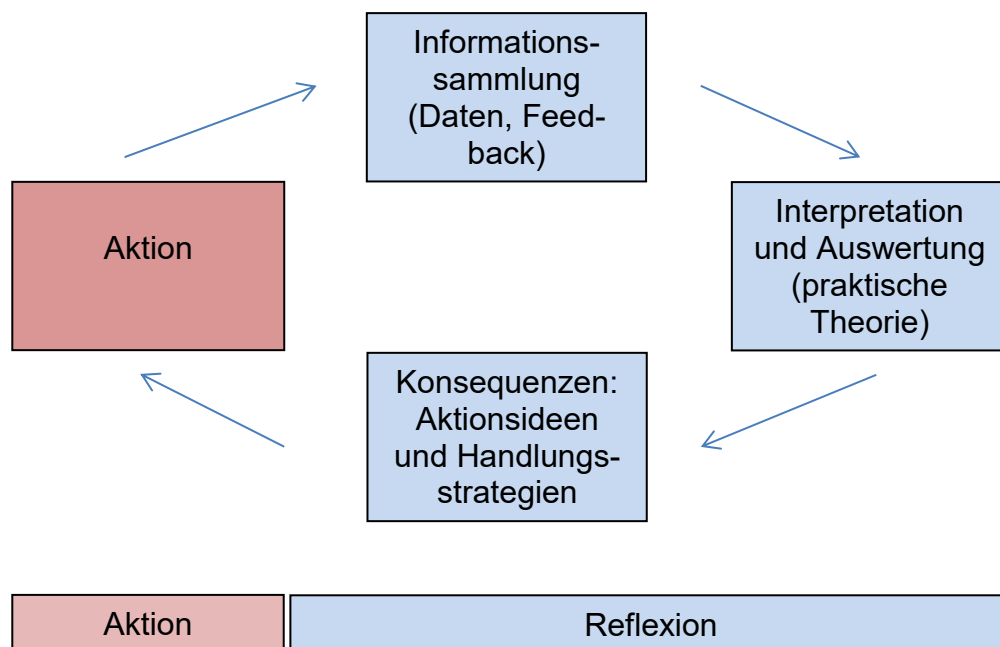


Abb. 5: Der Kreislauf von Reflexion und Aktion (Altrichter & Posch, 2007. S. 16)

Der Kern der Aktionsforschung liegt darin, dass das Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung immer wieder aufeinander bezogen werden (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 15-19). Die Aktionsforschung erlaubt es, die Geringschätzung von Lehrerwissen zu überwinden, denn beteiligte Lehrpersonen leisten

nicht nur Entwicklungsarbeit für ihre Schule, sondern weiten auch ihr persönliches Wissen und ihre beruflichen Kompetenzen aus (ebd.). Die Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen des eigenen Berufsumfeldes stellt zwar eine Herausforderung dar, eröffnet aber genauso Perspektiven für die Zukunft und bringt Schwung in die Kultur des Lehrens und Lernens.

Der grosse Anteil an Reflexion in Bezug zur Aktion (vgl. Abb. 5) ist deshalb so bedeutend, weil auf dem Weg vom IST zum SOLL verschiedene Gefahren lauern. Glasl und Houssaye (1975) warnen davor, auf dem Weg von der alten zur neuen Struktur „Abkürzungen“ zu benutzen und haben die U-Prozedur als Orientierungsleitfaden vorgeschlagen. Wenn nach der subjektiven Einschätzung der Situation direkt erste Schritte der Veränderung in Angriff genommen werden, besteht die Gefahr eines lösungsfixierten Schnellschusses (ebd.). Aber auch wenn die bestehenden Abläufe erfasst sind und danach direkt die zukünftige Gestaltung folgt, läuft der Prozess Gefahr, eine technokratische Lösung anzupeilen (ebd.). Erst eine umfassende Überprüfung, die auch persönliche Leitgedanken und Prinzipien in die Überlegungen miteinbezieht, eröffnet die Chance auf eine langfristige Verbesserung.

Der Einstieg in die Aktionsforschung geschieht nach Definition der Forschungsfrage in der Regel über die Erhebung des IST-Zustandes. Es geht dabei um die Sammlung von Informationen. Unter 3.4.2. wurde darauf hingewiesen, dass auch die Aktionsforschung Gütekriterien erfüllen muss. Die in der empirischen Forschung zentralen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) sind auch in der Aktionsforschung bedeutsam. Aus praktischen und prinzipiellen Erwägungen können manche in der traditionellen Forschung entwickelten Prüfungsprozeduren aber kaum angewandt werden (vgl. Altricher & Posch, 2007, S. 117f). Der Aufwand für hochentwickelte Validitätsprüfungsverfahren kann von Lehrpersonen schwerlich geleistet werden, ebenso ist die Reliabilität nur eingeschränkt möglich, da zu verschiedenen Zeitpunkten keine gleichen Situationen anzu treffen sind (ebd.). Dafür spielen in der Aktionsforschung pragmatische Kriterien wie die Verträglichkeit mit der Praxis und ethische Kriterien wie die Vereinbarkeit mit ethischen Grundsätzen eine grössere Rolle.

Die folgende Tabelle (Tab. 1) zeigt die zeitliche Planung der Abläufe des Entwicklungsprozesses. Dabei wechseln sich verschiedene Phasen ab. Die Situation wird analysiert, Alternativen werden erarbeitet und entwickelt, und es werden Entscheide zur Umsetzung getroffen.

Tabelle 1: Zeitlicher Ablauf

Anfang Mai 2016	Vorbereitendes Gespräch mit dem Schulleiter Vorstellen der Arbeit an Sitzung Gesamtteam Primarschule Abgabe des Informationsflyers
Mai – Juni 2016	Durchführung strukturierter Interviews mit allen Klassenlehrpersonen (10) und Heilpädagoginnen (5)
Juli – August 2016	Kategorienbasierte Analyse der erhaltenen Daten
Mitte August 2016	Entwicklung eines ersten Handlungsmodells Zielvereinbarungsgespräche mit zwei Teams Beginn Testphase Handlungsmodell

August – Oktober	Durchführung und Evaluation des Handlungsmodells (zirkulär)
Ende Oktober 2016	Wiederholung von Teilen des strukturierten Interviews mit Forschungs-Teams Feedbackrunde zum Handlungsmodell, Fällen von Zukunftsentscheiden
November 2016	Information des Gesamtteams zu den Erkenntnissen aus der Datenanalyse und der Erfahrungen der Teams
Ab Dezember 2016	Einführung interessierter Lehrpersonen in das evaluierte Handlungsmodell

4.2. Information des schulischen Umfeldes

Das „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ nach Rolff (vgl. Abb. 2 unter 3.1.) zeigt auf, dass eine Entwicklung in gegenseitigen Wechselwirkungen erfolgt. Eine Entwicklung des Unterrichts beeinflusst einerseits die Personal- und Organisationsentwicklung und ist andererseits auch durch diese bedingt. Aus diesem Grund mussten Informationsflüsse und Absprachen über das Klassen- und Lehrerzimmer hinaus bis zur Schulleitung gewährleistet werden. Als erstes wurde die Schulleitung vom geplanten Forschungsvorgehen in Kenntnis gesetzt und deren Einverständnis eingeholt. Das Thema der Kooperation zwischen KLP und SHP wird auch von der Schulleitung als wichtig eingestuft, umso mehr als gerade dieser Punkt zu Beanstandungen durch das Schulinspektorat führte (vgl. Kapitel 2.1.). Am 9. Mai 2016 fand eine Sitzung des Gesamtteams der Primarschule statt. Dabei wurden alle Lehrpersonen über das geplante Vorhaben informiert. Zusätzlich erhielten alle Klassenlehrpersonen und SHP einen Flyer, auf dem alle wichtigen Informationen zusammengefasst waren. Dieser Flyer sollte die Lehrpersonen nicht nur informieren, sondern auch die Bedeutung und Professionalität dieser Arbeit unterstreichen. Die Gestaltung des Flyers erhielt dann auch ein sehr positives Feedback. Im Anhang findet sich die gewählte Version des Flyers. Erfreulicherweise waren sämtliche 10 KLP und 5 SHP bereit, sich für ein Interview zwecks Erhebung des IST-Zustandes zur Verfügung zu stellen.

4.3. Datensammlung zur Erhebung des IST-Zustandes

Altrichter und Posch (2007) sind der Ansicht, dass Daten die typischen Zugänge der Forschung zur untersuchten Realität sind (S. 112). Sie sind aber nicht die Wirklichkeit selbst, sondern ihre Spuren, denn sie werden immer unter einer bestimmten Perspektive ausgewählt (ebd.). Aus diesen Gedanken ergeben sich für das weitere Forschungsvorgehen zwei notwendige Folgen, nämlich die Verpflichtung zur Bescheidenheit und die Verpflichtung zur Reflexion.

Für die Untersuchung sozialer Zusammenhänge gewinnt die qualitative Forschung je länger je mehr an Bedeutung, nicht zuletzt da die Pluralisierung der Lebenswelten in modernen Gesellschaften eine neue Sensibilität für empirisch untersuchte Gegenstände erforderlich macht (vgl. Flick, 2006, S. 12). Als Zugang zu Informationsdaten hinsichtlich

des IST-Zustandes und in der Erwartung, dass in relativ offener Gestaltung einer Interviewsituation die Sichtweisen der befragten Person eher zur Geltung kommen, wird die Form eines Leitfadeninterviews gewählt. Flick (2006) unterscheidet in seinem Werk „Qualitative Sozialforschung“ mehrere Typen dieses Genres und beschreibt diese ausführlich (S.117ff). Die für diese Arbeit gewählte Form ist problemzentriert angelegt. Zusätzlich wird in das Interview ein Fragebogen eingebaut. Damit kann die knappe Zeit des Gesprächs für wesentliche Themen genutzt werden. Der komplette Leitfaden zum problemzentrierten Interview findet sich im Anhang.

Das vorbereitete problemzentrierte Interview mit integriertem Fragebogenteil wird mit einer ehemaligen Lehrperson präventionshalber vor den eigentlichen Befragungen durchgeführt. So können allfällig auftretende Schwachstellen beseitigt werden. Ausserdem erlaubt es, die im Flyer angekündigte Interviewdauer zu verifizieren. Dieses Verfahren nennt sich „Pretest“. Als Konsequenz daraus wurden Protokollstellen für das Interview vergrössert. Es wurde darauf geachtet, dass während des Gesprächs niemand vom Thema abschweifen kann und es wurde für eine ruhige, ungestörte Redeumgebung gesorgt.

Das Interview startet mit zwei sogenannten Informations- und Filterfragen. Informations- und Filterfragen beziehen sich in der Regel auf allgemeine „harte Daten“. Ihr Zweck besteht meist darin, die Verwendung der richtigen Leitfadenteile sicherzustellen. In diesem Fall dienen sie als Einstiegs- und Fokussierungsfragen.

Auszug 1 aus dem Interviewleitfaden (IL):

Gesprächseinstieg:

Begrüssung und Dank für die Teilnahme. Eine kurze Info über die Absichten der Interviewenden dient als Gesprächseinstieg.

Informations- und Filterfragen:

Die Befragten erhalten ein Wochenraster und sollen angeben, wann sie gemeinsam mit der SHP vorbereiten. Die Daten werden in das Raster eingetragen. Dabei wird die Art der Besprechung notiert (z.B. ZS = Zusammensitzen, TG=Telefongespräch, SMS, Mail, SN=schriftliche Notiz).

1. Frage: *Wann finden gemeinsame Vorbereitungen für die Mathestunden statt?*

2. Frage: *Bis in welche Planungstiefe bereitet ihr gemeinsam vor?*

Die genannten Tiefen werden angekreuzt.

Jahresplan	Semesterplan	Quartalsplan	Woche	Tag	Stunde
------------	--------------	--------------	-------	-----	--------

Anschliessend folgt eine Erzählaufforderung. Erzählungen eröffnen einen umfassenden und in sich strukturierten Zugang zur Erfahrungswelt des Interviewpartners (Flick, 2006, S. 146). Die stichwortartigen Notizen wirken wie ein Brainstorming. Diese kritiklose, spontane Ideenäusserung erlaubt in kurzer Zeit eine Entwicklung und Sammlung einer grossen Anzahl von Ideen. Die Aufforderung lautet: „*Was fällt dir spontan ein, wenn du das Stichwort „gemeinsame Unterrichtsvorbereitung“ hörst?*“

Danach werden die Interviewten zu konkreten Stellungnahmen aufgefordert. Dazu wird ein Fragebogen mit neun Fragen eingebaut, bei dem mittels einer verbalen Ratingskala eine Positionierung erwartet wird.

Auszug 2 aus dem Interviewleitfaden:

Es wird ausschliesslich mit geschlossenen Fragen gearbeitet. Die Antwortkategorien werden jedoch vom eigentlich zweistufigen kategorialen Urteil (nie / immer) zu einem vierstufigen ausgebaut. Folgende Skala findet dabei Verwendung:

nie - selten - oft - immer

Dabei handelt es sich um eine verbale Ratingskala, die nach Häufigkeiten bewertet. Im Rahmen der Beantwortung von Fragen mittels Ratingskala wird also von den Befragten eine Positionierung auf einer Merkmalsdimension erwartet (Stigler, 2005, S. 145). Es wird absichtlich eine vierstufige und nicht eine drei- oder fünfstufige Skala verwendet, da eine mittlere Antwortkategorie erfahrungsgemäss eine grosse Anziehungskraft ausübt. Ausserdem kann die mittlere Position sehr unterschiedlich gedeutet werden.

Innerhalb des Fragebogens (Frage 4 des Interviews) wird nach der Häufigkeit des Zusammensitzens, des Führens von Tür-und-Angel-Gesprächen und des Dokumentierens der Vorbereitungen gefragt. Zusätzlich wird nach der Häufigkeit bestimmter Gesprächsinhalte wie Besprechung besonderer Bedürfnisse einzelner SuS, Didaktik und Sachanalyse geforscht.

Die Frage 5 will erkunden, welche Befugnisse der SHP zugesprochen werden. Es wird danach gefragt, bei welchen Themen die Türe zum Klassenzimmer für die SHP geöffnet ist.

Um einen Eindruck zu bekommen, wie gut sich KLP und SHP kennen, beantworten die Lehrpersonen Frage 6: *„Kennst du Stärken deines Partners/deiner Partnerin?“*

Mit der Frage 7 *„Welche Punkte in der Vorbereitung erachtest du als wichtig?“* können die Interviewten persönliche Schwerpunkte anführen und eigene Erfahrungen einbringen.

Das Interview endet mit einer visionären Frage, die auch ein bisschen zum Philosophieren anregen soll. Auch dieses Brainstorming wird mit stichwortartigen Notizen festgehalten.

Frage 8 lautet: *„Wie sehen deine Wunschvorstellungen zum Thema gemeinsame Vorbereitung des Mathematikunterrichts aus?“*

Während des Interviews finden regelmässig kommunikative Validierungen statt. Die Notizen dürfen bei der Auswertung keinen Interpretationsspielraum eröffnen. Da die Interviews jeweils nur unter vier Augen stattfinden, ist eine Triangulation durch Zuhilfenahme einer Drittperson, wie sie Altrichter und Posch (2007) beschreiben, nicht möglich (S.178f). Mit gezielten Rückfragen wird eine Übereinstimmung der Interpretation erreicht und somit die Interpretation selber für gültig angesehen.

Die erhaltenen Auskünfte werden während des Gesprächs auf einem eigens dazu gestalteten Protokollblatt festgehalten. Dieses Protokollblatt befindet sich im Anhang.

4.4. Analyse der Daten

Eine Datenanalyse hat immer den Zweck, Sinn und damit verbunden ein besseres Verständnis der untersuchten Situation zu gewinnen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 183). Damit wird eine bereits verfügbare Theorie durch eine „neue“ weiterentwickelt (ebd.). „Wer analysiert, strukturiert sein Daten- und Erfahrungsmaterial auf neue Weise und arbeitet an einer praktischen Theorie. In diesem Sinn bedeuten Analysieren, Theoretisieren und Strukturieren dasselbe“ (Altrichter & Posch, 2007, S.183).

Die Auswertung der so erhaltenen Daten erfolgt auf unterschiedliche Weise. Die Antworten aus der verbalen Ratingskala werden qualitativ mit dem Tabellenkalkulationsprogramm Excel ausgewertet.

Die Informations- und Filterfragen können zusammenfassend dargestellt werden und ergeben so einen Einblick in die Vielfalt des Arbeits- und Teamverhaltens.

Gedanken aus dem Brainstorming sollen getrennt nach Kategorien aufgelistet werden. Eine Zusammenstellung der erhaltenen Daten zu den jeweiligen Fragen findet sich im Anhang.

Die detaillierte Datenanalyse und die dazugehörigen Diskussionen erfolgen in Kapitel 5.

4.5. Bewertungsraster

Das Aufzeigen eines IST-Zustandes ist mittels einer Befragung aller Beteiligten zweifellos möglich. Wenn aber die Qualität eines IST-Zustandes erfasst werden soll, braucht es dazu geeignete Indikatoren. Im Rahmen des Aufbaus eines Qualitätsmanagements an Schulen entwickelte Dr. Norbert Landwehr verschiedene Instrumente, um einen gemeinsamen Orientierungsrahmen bieten zu können. Eines dieser Instrumente ist das „Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule“. Darin werden zentrale Gelingensbedingungen beschrieben, die für die Umsetzung erfolgreicher schulischer Integrationsprozesse ausschlaggebend sind (vgl. Landwehr, 2008). Sein Raster setzt sich aus drei Elementen zusammen (ebd., S. 2):

Leitende Qualitätsansprüche	Vierstufiger Bewertungsraster	Leitfragen zur Selbsteinschätzung
-----------------------------	-------------------------------	-----------------------------------

Leitende Qualitätsansprüche werden für acht verschiedene Dimensionen formuliert. Die gesammelten Daten können der Dimension 1 (Umgang mit Heterogenität), der Dimension 5 (Förderplanung und Fördermassnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen) und der Dimension 7 (Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit) zugeordnet werden. Für jede Dimension werden vier verschiedene Qualitätsstufen beschrieben: Defizitstufe, elementare Entwicklungsstufe, fortgeschrittene Entwicklungsstufe und Excellence-Stufe. Mit Hilfe der zu Fragen umformulierten Aussagen der Stufe 3 (fortgeschrittene Entwicklungsstufe) lässt sich die Qualität des IST-Zustandes differenziert erfassen. Da das Raster ein sehr grosses Themenfeld abdeckt, die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit aber sehr spezifisch angelegt sind, kommt Landwehrs Instrument nur partiell zum Einsatz.

5. Darstellung und Interpretation der Daten

Sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Inhaltsanalyse hat das Kategoriensystem eine sehr grosse Bedeutung. Es stellt das zentrale Instrument der Analyse dar (vgl. Mayring, 2015, S.51). Besonders zu beachten gilt es dabei, dass solche Einheiten theoretisch begründet und festgelegt werden, um anderen das Nachvollziehen der Analyse zu ermöglichen (ebd.).

Im Folgenden werden Kategorien formuliert, die im Sinne der Fragestellung nach dem IST-Zustand an der Primarschule Trimmis, aber auch hinsichtlich der Entwicklung von möglichen Handlungsmodellen wichtig sind. Der Weg, der zu diesen Kategorien führt, ist eine für die Aktionsforschung gemäss Altrichter & Posch (2007) günstige Mischmethode aus deduktivem und induktivem Vorgehen (S. 195). Die Mischung ergibt sich einerseits durch die gezielten Fragestellungen des Interviews, andererseits durch das Entwickeln von Kategorien während und nach der Durchsicht des Datenmaterials.

Landwehr (2008) arbeitet bei seinem Bewertungsraster zu schulischen Integrationsprozessen mit 8 Dimensionen. Die während der Interviews erhobenen Daten lassen sich in Landwehrs Raster teilweise den Dimensionen 1,5, und 7 zuordnen (vgl. Kapitel 4.5.).

Mit dem Instrument zur Schulevaluation werden die Integrationsprozesse ganzheitlich betrachtet. Die gemeinsame Vorbereitung des integrativen Mathematikunterrichts ist ein Teilbereich, der verschiedene Dimensionen streift, aber auch oft durch das weitmaschige Raster fällt. Aus diesem Grund wird bei der Kategorisierung auf Stichworte zurückgegriffen, die sich teilweise an Landwehrs Dimensionen anlehnen und teilweise Landwehrs Dimensionen verfeinern. Zusätzlich werden Kategorien gewählt, die keine Erwähnung in Landwehrs Raster finden, für die Analyse aber sinnvoll erscheinen.

Das Kodieren der Daten und Zuordnen zur jeweils zutreffenden Kategorie bringt wertvolle Gesichtspunkte für den weiteren Verlauf des Forschungsprozesses. Altrichter und Posch (2007) nennen die Kategorien auch „Kristallisationspunkte des Denkens“ (S. 197). Aus ihnen können sich Handlungsmöglichkeiten ergeben.

Die Besprechung möglicher Kategorien mit einem „kritischen Freund“ ist ein empfohlenes Vorgehen, das hilft, eingefahrene Wahrnehmungsmuster ins Bewusstsein zu holen (ebd.).

5.1. Übersicht Kategorien

Unter Einbezug der vorgängig beschriebenen Punkte kristallisieren sich folgende Kategorien heraus, die im Sinne der Fragestellungen dieser Arbeit aussagekräftig erscheinen:

- I. Umgang mit Heterogenität
- II. Erleben der Zusammenarbeit
- III. Zeitfaktor
- IV. Kommunikationsform
- V. Dokumentation der Vorbereitungen
- VI. Befugnis
- VII. Erwartungen
- VIII. Gesprächsinhalt

5.2. Aufbereitung der Daten

Die kategoriengeleitete Aufbereitung der Daten geschieht nach folgendem Schema:

1. Die gewählte Kategorie wird umschrieben und definiert. Dabei kann auch das jeweils vorliegende theoretische Verständnis zum Ausdruck kommen.

Beispiel: *Erwartungen und Erwartungserwartungen gehören zu den zentralen Gelingenbedingungen für die komplexe Aufgabe der Kooperation (vgl. Madianos, 2015, S. 14). Erst der Austausch sowie das Offenlegen auch von den verdeckten Aufträgen und Erwartungen unter den Kooperationspartnerinnen und -partnern ermöglicht eine Weiterentwicklung der Zusammenarbeit (vgl. Schlippe & Schweizer; zitiert nach Madianos-Hämmerle, 2015, S.14). In Landwehrs Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen (2008) finden sich keine Indikatoren zu diesem Thema.*
Sinnähnliche Aussagen wurden recodiert.

2. Wörtliches Zitat in Anführungs- und Schlusszeichen

Beispiel: **„Die Kooperation soll für mich auch eine Entlastung sein.“**

3. Quellenangabe.

IL ist die Abkürzung für Interviewleitfaden. Die Zahl bezieht sich auf die Nummer der Frage im Interviewleitfaden (IL).

Beispiel: **„Die Kooperation soll für mich auch eine Entlastung sein.“ IL 8.**
 Es handelt sich hierbei also um eine Antwort auf die 8. Frage des Interviews.

4. Anzahl Nennungen (n).

Ähnliche Aussagen wurden, wo es möglich und sinnvoll erschien, recodiert. Bei den Kategorien I, II, IV, V, VI, VII und VIII stehen die Nennungen getrennt nach Klassenlehrperson und Schulischer Heilpädagogin, wobei die erste Zahl für Aussagen der KLP steht und die zweite Zahl für Aussagen der SHP. Diese Angaben stehen in einer Klammer.

Beispiel: **„Die Kooperation soll für mich auch eine Entlastung sein.“ IL 8. (n=2/0)**
 Diese Aussage wurde von Klassenlehrpersonen zweimal gemacht. Es findet sich keine solche Aussage bei den Schulischen Heilpädagoginnen.

5. Anschliessend findet für jede Kategorie eine Diskussion statt.

5.3. Kategorie I: Umgang mit Heterogenität

Diese Kategorie entspricht der 1. Dimension von Landwehrs Bewertungsraster. Inhaltlich geht es dabei um Grundhaltungen und Konzepte.

Vielfalt unter Schülerinnen und Schüler (innerhalb der Schule und innerhalb der Lerngruppe) gilt als selbstverständlich und prägt sowohl die Schulkonzepte wie auch die Schul- und Unterrichtskultur. Es herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit

*Verschiedenheit (z.B. soziokulturelle Hintergründe, Interessen, Begabungen u.a.).
(Landwehr, 2008, S.6)*

„Wir machen keine gemeinsamen Vorbereitungen zum Mathematikunterricht.“ IL 1.
(n=2/0)

„Der ISS-Status der Kinder gibt mir grosse Freiheit und macht mich unabhängig von der Klassenlehrperson.“ IL 3. (n=0/1)

„Ich habe Mühe damit, wenn die Klassenlehrperson sich nur für die Schulkinder ohne Förderbedarf zuständig fühlt.“ IL 3. (n=0/1)

„Für mich ist die gemeinsame Vorbereitung Alltag.“ IL 3. (n=1/0)

„Wir machen es so wie früher.“ IL 3. (n=1/0)

5.3.1 Diskussion „Umgang mit Heterogenität“

Damit in diesem Bereich die Qualität der Schule Trimmis als gut bezeichnet werden könnte, müssten Fragen wie: „Wird die Vielfalt der individuellen Fähigkeiten der SuS zum Lernen mit- und voneinander genutzt?“ oder „Gibt es strategische Festlegungen, Angaben über Realisierungsschritte und Zuständigkeiten, resp. institutionalisierte Zeitgefässe?“ mit einem klaren Ja beantwortet werden. Während des Interviews wurden keine direkten Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität gestellt. Trotzdem gab es mehrere Äusserungen zu diesem Thema. Obwohl ein Entscheid der Schulbehörde zur Integrationsstrategie vorliegt und diese in Landwehrs Raster (2008) der elementaren Entwicklungsstufe zuzuordnen ist, deuten Aussagen wie „Wir machen keine gemeinsamen Vorbereitungen zum Mathematikunterricht“ (IL 1., n=2/0) eindeutig auf die Defizitstufe. Dem konträr gegenüber steht die Aussage „Für mich ist die gemeinsame Vorbereitung Alltag“ (IL 3., n=1/0). Ebenso gegensätzlich sind die von zwei SHP gemachten Aussagen: „Ich habe Mühe damit, wenn die Klassenlehrperson sich nur für die Schulkinder ohne Förderbedarf zuständig fühlt.“ (IL 3., n=0/1) und „Der ISS-Status der Kinder gibt mir grosse Freiheit und macht mich unabhängig von der Klassenlehrperson.“ (IL 3., n=0/1). Diese grosse Spannweite zeigt, dass Vielfalt in der Ausgestaltung des integrativen Konzepts gelebt wird.

Mehrere Lehrpersonen tragen die Integrationsstrategie aktiv mit, während für andere die Heterogenität unter den SuS primär als Erschwernis des Schul- und Unterrichtsgeschehens angesehen wird. Trotz der relativ kleinen Anzahl an Äusserungen zu dieser Kategorie muss festgestellt werden, dass sich die Schule Trimmis als Einheit höchstens auf der elementaren Entwicklungsstufe in Landwehrs Bewertungsraster (2008, S. 7) befindet und die diesbezüglichen Beanstandungen von Seiten des Schulinspektorats (vgl. 2.1.) somit durchaus gerechtfertigt sind. Für den Umgang mit heterogenen Gruppen muss die Grundeinstellung stimmen, dies betonen auch Klippert (2010, S. 78) und Walt (2014, S. 12). Diese Voraussetzung wurde bereits im Kapitel 3.3. thematisiert.

5.4. Kategorie II: Erleben der Zusammenarbeit

Einzelne Indikatoren zu diesem Thema finden sich bei Landwehr spärlich in verschiedenen Dimensionen. In der Dimension 7 (Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit) gilt als Indikator für eine fortgeschrittene Entwicklungsstufe, wenn die interne und externe Zusammenarbeit aus Sicht der betroffenen Lehr- und Fachpersonen gut funktioniert (Landwehr, 2008, S.19). Ebenfalls als Indikator für eine fortgeschrittene Entwicklungsstufe gilt in Dimension 5 (Förderplanung und Fördermassnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen), wenn bei der Förderarbeit eine enge Zusammenarbeit von Klassenlehrperson und Fachlehrperson gewährleistet ist (ebd., S. 15).

Diese Kategorie sucht Antworten auf folgende Fragen: Wie erlebst du die Zusammenarbeit? Welche Gefühle empfindest du dabei? Wie erlebst du dabei deinen Partner / deine Partnerin?

Aufgrund der grossen Menge an Äusserungen zu diesem Stichwort werden die Antworten in eher positive und eher negative Aussagen eingeteilt. Um sich der Gültigkeit der Interpretation zu vergewissern, wurde in Zweifelsfällen eine kommunikative Validierung durchgeführt, d.h. es wurde während des Interviews zurückgefragt, ob die befragte Person die Deutung der Aussage teilt.

Eher positive Aussagen:

- „Wir ergänzen uns.“ IL 3. (n=6/0)
- „Wir arbeiten gerne zusammen.“ IL 3. (n=8/2)
- „Das gemeinsame Ideenentwickeln beim Vorbereiten macht mir Spass.“ IL3. (n=0/1)
- „Mein Partner/meine Partnerin ist offen.“ IL 6. (n=4/4)
- „Ich fühle mich wohler beim gemeinsamen Vorbereiten.“ IL 3. (n=0/1)
- „Ich fühle mich nützlich.“ IL 3. (n=0/3)
- „Es ist eine Bereicherung für mich.“ IL 3. (n=3/0)
- „Ich fühle mich entlastet.“ IL 3. (n=4/0)
- „Ich bin stolz darauf, dass wir alles integrativ machen.“ IL 3. (n=1/0)
- „Das gemeinsame Vorbereiten bewirkt viel Reflektion.“ IL 3. (n=1/0)
- „Mein Partner/meine Partnerin ist mir gegenüber tolerant.“ IL 6. (n=3/0)
- „Mein Partner/meine Partnerin ist ein guter Gesprächspartner mit Akzeptanz, Wertschätzung und Empathie.“ IL 6. (n=6/2)
- „Die Chemie zwischen uns stimmt.“ IL 8. (n=2/0)

Eher negative Aussagen:

- „Anfangsschwierigkeiten müssen überwunden werden.“ IL 3. (n=0/1)
- „Mir fehlt die Anerkennung.“ IL 3. (n=0/1)
- „Ich fühle mich abgeschoben.“ IL 3. (n=0/1)
- „Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche sind für mich ein Übel, das ich gerne abschaffen würde.“ IL 3. (n=0/1)
- „Es gibt grosse Unterschiede zwischen den SHP.“ IL 3. (n=1/0)
- „Manchmal ist mir die Anwesenheit der SHP fast zu viel.“ IL 3. (n=1/0)
- „Die SHP koppelt sich bewusst ab.“ IL 3. (n=1/0)
- „Jeder macht sein eigenes Ding.“ IL 3. (n=1/0)
- „Ich fühle mich als Alleinkämpferin.“ IL 3. (n=0/1)
- „Ich kenne meinen Partner/meine Partnerin fast nicht.“ IL 6. (n=1/1)
- „Ich wünsche mir einen besseren Austausch.“ IL 8. (n=0/1)

„Ich wünsche mir mehr Teamteaching.“ IL 8. (n=0/1)

„Ich wünsche mir eine freie Kooperationsteam-Wahl.“ IL 8. (n=1/0)

„Ich fürchtete mich vor der angeordneten Kooperation.“ IL 3.2. (n=1/0)

5.4.1. Diskussion „Erleben der Zusammenarbeit“

Für die Umsetzung der integrativen Schule ist die Zusammenarbeit eine wichtige Gelingensbedingung (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014). Dementsprechend bedeutsam ist das Erleben der Zusammenarbeit. Die reine Gewährleistung der engen Zusammenarbeit gilt bei Landwehr (2008) bereits als Indiz von Qualität (S. 19). Aussagekräftiger ist aber seine Indikatorfrage, ob die Zusammenarbeit aus Sicht der betroffenen Lehrpersonen gut funktioniert (ebd.).

Bei der Auswertung stehen 51 positive Aussagen 15 negativen Aussagen gegenüber. Dies entspricht einem Verhältnis von 77.3% zu 22.7%. Die verordnete Zusammenarbeit wird mehrheitlich als positiv empfunden. Vergleicht man hierzu die beiden Berufsgruppen, stellt man fest, dass die KLP (84% positive Aussagen) das Erleben positiver beurteilen als die SHP (62% positive Aussagen). Aussagen wie „Das gemeinsame Vorbereiten bewirkt viel Reflektion.“, IL 3. (n=1/0) belegen das Modell von Rolff (2007), das davon ausgeht, dass Veränderungen auf der Organisationsebene auch Veränderungen auf der Persönlichkeitsebene bewirken (vgl. Abb. 2 unter Punkt 3.1.). Die mehrheitlich positiven Äusserungen sind ein Indiz für eine fortgeschrittene Entwicklungsstufe, die negativ belegten Aussagen wie z.B. „Jeder macht sein eigenes Ding.“, IL 3. (n=1/0) oder „Ich fühle mich als Alleinkämpferin.“, IL 3. (n=0/1) deuten auf die Defizitstufe und die elementare Entwicklungsstufe hin.

Offen bleibt die Frage, ob sich das Erleben seit der Einführung der Integration geändert hat und wenn ja, in welche Richtung. Empirische Befunde gehen davon aus, dass auch eine gute Zusammenarbeit der KLP mit den SHP erlernt oder ausgeweitet werden kann und dass dieser Entwicklungsprozess nach erst 3 Jahren der Integration noch nicht abgeschlossen ist.

5.5. Kategorie III: Zeitfaktor

Eine vom Volksschulamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich in Auftrag gegebene Studie zu einer Bestandesaufnahme von Kooperationspraktiken in den Schulen des Kantons Zürich kam unter anderem zum Ergebnis, dass der Faktor Zeit und die damit verbundene Möglichkeit des Rückgriffs auf ausreichende Zeitressourcen eine zentrale Stellung hinsichtlich der Voraussetzungen für kooperative Aktivitäten sind (vgl. Maag Merki, Kunz, Werner & Luder, 2010, S. 78). Es werden aber nicht nur ausreichende Zeitressourcen, sondern auch verbindlich festgelegte Kooperationszeiten als wichtige Gelingensbedingungen angesehen (ebd., S. 79).

In Landwehrs Bewertungsraster (2008) findet sich in der Dimension 7 (Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit) als Indiz für eine fortgeschrittene Entwicklungsstufe die Aussage: „Die Schulleitung schafft günstige Arbeitsvoraussetzungen für eine funktionsfähige interne und externe Zusammenarbeit“ (Landwehr, 2008, S.19). Für Steppacher (2014) gehört es zum Grundauftrag von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, dass sie die Klassenlehrperson unterstützen, indem sie im integrativen Unterricht, verstanden als gemeinsam verantworteten Unterricht, aktiv mitwirken (S. 8). Dazu gehört selbstverständlich die gemeinsame Planung des Unterrichts. Als Indikator für die Kategorie III gilt die Frage nach dem „WANN“ die gemeinsamen Vorbereitungen stattfinden.

Die erhaltenen Informationen wurden tabellarisch (Tab. 2) zusammengefasst und stammen allesamt aus der ersten Frage des Interviewleitfadens (IL 1.).

Die angegebene Zahl entspricht der Anzahl Nennungen.

Je höher die Anzahl der Nennungen, desto intensiver ist die Blautönung des Hintergrundes.

keine Nennung	1 Nennung	2 Nennungen	3 Nennungen	4 Nennungen
---------------	-----------	-------------	-------------	-------------

Tabelle 2: Zusammenfassung der Besprechungszeiten

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag	Ferien
Vor Unterrichtsbeginn	3	1	4	3	2			
Vormittag	1	1					1	
Mittagspause	1		2	4				
Nachmittag	1							
Nach dem Unterricht	2			1				

5.5.1. Diskussion „Zeitfaktor“

Die gemeinsamen Vorbereitungen werden tendenziell vor Unterrichtsbeginn am Morgen und anfangs der Woche durchgeführt. Eine weitere Spitze zeigt sich in der Mittagspause am Donnerstag und etwas reduzierter in der Mittagspause am Mittwoch. Die Gesamtzahl der Nennungen (27) belegen, dass die 10 Teams im Durchschnitt 2,7 Besprechungen pro Woche abhalten. Die Wahl eines Besprechungstermins vor Unterrichtsbeginn beinhaltet Vor- und Nachteile. Als Vorteil kann angeführt werden, dass die Abmachungen für den späteren Unterricht am gleichen Tag allen Beteiligten noch präsent sind. Ausserdem muss zügig gearbeitet werden, da in der Regel der Unterricht um 8.15 Uhr beginnt. Die Gefahr eines „ins-Plaudern-kommen“ ist klein. Das durch den Unterrichtsbeginn gesetzte Zeitlimit ist aber genauso ein Nachteil. Es besteht die Gefahr, dass sich so ein Termin zu einem gehetzten „Tür-und-Angel“-Gespräch entwickelt. Eventuell notwendiger Gesprächsbedarf muss dann verschoben oder ausgesetzt werden. Für Gespräche in der Mittagspause spricht der Umstand, dass heutzutage viele Lehrkräfte über den Mittag nicht nach Hause gehen oder nur vormittags arbeiten. Wenn aber eine Lehrperson über Mittag eine intensive Besprechung abhält und am Nachmittag wieder unterrichten muss, fehlt die Erholungszeit. Aufgrund der durch diese Arbeit hervorgerufenen Diskussionen im Lehrerzimmer und auf der Grundlage der kantonalen Vorgaben zur Gewährleistung der Kooperation wählte sich jedes Team für dieses Schuljahr einen fixen Termin pro Woche. Dies entspricht einer wichtigen Gelingensbedingung gemäss Maag Merki et al. (2010, S. 80)). Indem die Schule Trimmis die SHP je nach Pensum für die nötigen Besprechungen mit den KLP finanziell entschädigt, schafft sie günstige Voraussetzungen für eine funktionsfähige Zusammenarbeit und erfüllt so einen Indikator für eine fortgeschrittene Entwicklungsstufe. Allgemein kann festgestellt werden, dass oft gemeinsam vorbereitet wird, d.h. auch, dass ein reger Austausch zwischen den KLP und den SHP stattfindet.

5.6. Kategorie IV: Kommunikationsform

Hierbei geht es darum, **mit welcher Kommunikationsform** gemeinsam vorbereitet wird. Landwehr (2008) definiert als Indikator für eine fortgeschrittene Entwicklungsstufe in der Dimension 7 (Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit) Folgendes: „Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der schulinternen Beteiligten ist institutionalisiert, d.h. es sind entsprechende Zeitgefässe und Kooperationsstrukturen festgelegt. Die Zusammenarbeit wird von der Schulleitung verbindlich eingefordert. Die Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben der Beteiligten sind geklärt“ (S. 19). Die konsequente Zusammenarbeit der Lehrkräfte ist unabdingbar für eine effektive Unterrichtsvorbereitung (vgl. Klippert, 2015, S. 67). Es ist ein Muss, dass konzertiert gearbeitet wird, denn ohne Arbeitsteilung gibt es keine Machbarkeit und ohne Machbarkeit gibt es keine Reformerfolge (ebd.). Um den Stressfaktor für Lehrkräfte inklusiver Lerngruppen zu minimieren rät Krämer-Kiliç (2014, S. 29) sogenannte „Tür-und-Angel-Gespräche“ zu vermeiden.

Die Zahl in Klammer beziffert die Anzahl der Nennungen (n) aller befragter LP.

„Wir setzen uns zusammen an einen Tisch.“ IL 1. (n=13)
„Wir führen kurzfristig Tür-und-Angel-Gespräche.“ IL 1. (n=14)
„Wir benutzen zum Austausch den Mail-Verkehr.“ IL 1. (n=1)
„Wir kommunizieren via SMS-Nachrichten.“ IL 1. (n=1)

Die Frage nach der Häufigkeit des sich zur Vorbereitung Zusammensetzens erhielt folgende Antworten:

„Wir setzen uns zur Vorbereitung nie zusammen.“ IL 4.1 (n=1/0)
„Wir setzen uns zur Vorbereitung selten zusammen.“ IL 4.1 (n=3/0)
„Wir setzen uns zur Vorbereitung oft zusammen.“ IL 4.1 (n=2/4)
„Wir setzen uns zur Vorbereitung immer zusammen.“ IL 4.1 (n=4/1)

73% aller Lehrpersonen setzten sich immer oder zumindest oft zur Vorbereitung des Mathematikunterrichtes zusammen. Lediglich eine Lehrperson gab an, die Vorbereitungen alleine zu erstellen.

Es zeigten sich Unterschiede zwischen den beiden Berufsgruppen.

60% der KLP gaben an, sich oft oder immer mit der SHP an einen Tisch zu setzen, um die Vorbereitungen für den Mathematikunterricht zu machen. 30% der KLP entschieden sich für die Spalte „selten“. Die SHP gaben zu 100% an, oft oder immer die gemeinsamen Vorbereitungen in dieser Gesprächsform durchzuführen. 4 der 5 befragten SHP arbeiteten mit mehr als einer KLP zusammen.

Die Frage nach der Häufigkeit des Führens von Tür-und-Angel-Absprachen erhielt folgende Antworten:

„Wir führen nie Tür-und-Angel-Absprachen.“ IL 4.2 (n=2/0)
„Wir führen selten Tür-und-Angel-Absprachen.“ IL 4.2 (n=4/1)
„Wir führen oft Tür-und-Angel-Absprachen.“ IL 4.2 (n=3/3)
„Wir führen immer Tür-und-Angel-Absprachen.“ IL 4.2 (n=1/1)

Die Frage nach der Häufigkeit der Tür-und-Angel-Absprachen wurde von den Lehrpersonen insgesamt stark eingemittet. 53% lagen in den Bereichen „oft“ und „immer“, die restlichen 47% in den Bereichen „nie“ und „selten“. Auch bei dieser Frage zeigten sich klare Divergenzen zwischen den einzelnen Berufsgruppen.

40% der KLP waren der Meinung, selten solche Absprachen durchzuführen, 20% der KLP gaben sogar an, nie solche Absprachen zu halten. Die SHP hingegen gaben zu 60% an solche Gespräche häufig zu führen. Zusätzlich entschieden sich 20% der SHP für die Spalte „immer“.

5.6.1. Diskussion „Kommunikationsform“

Die Vorstellung, dass Lehrpersonen, die zusammen den Mathematikunterricht vorbereiten, sich auch gemeinsam an einen Tisch setzen, trifft nur in knapp der Hälfte der Fälle zu. Ebenso häufig finden Tür-und-Angel-Gespräche statt, bei denen im Stehen über den Inhalt von Lektionen diskutiert wird. Diese Art von Gesprächen hat einen unverbindlicheren Charakter. Bei der Frage nach der Häufigkeit der Kooperationsformen zeigen sich relevante Unterschiede zwischen den KLP und den SHP. Während SHP angaben, sich oft oder immer mit den KLP zusammenzusetzen, tendieren die Aussagen der KLP zu eindeutig weniger Kooperation in dieser Form. Die SHP geben an, dass Tür-und-Angel-Gespräche oft stattfinden, die KLP hingegen meinen, dass solche Gespräche selten stattfinden. Diese Uneinigkeit ist ein Hinweis darauf, dass die Kooperation bezüglich der Unterrichtsvorbereitung von den verschiedenen Berufsgruppen unterschiedlich wahrgenommen wird. Die Zusammenarbeit der SHP mit verschiedenen KLP ist ein weiterer Grund für die divergenten Aussagen. Klippert (2010) ist der Meinung, dass die Teamarbeit der Lehrpersonen konsequent und konzertiert durchgeführt werden muss, wenn Unterrichtsentwicklung erfolgreich sein soll (S. 254f). Es ist nicht ausreichend, den Teampartner nur bis an die Tür zu lassen, es braucht bewusst geplante Gespräche. Oft findet ein Tür-und-Angel-Gespräch auch unter Zeitdruck oder anderen Ablenkungen (z.B. Elternanrufen) statt. Eine SHP gab zu Protokoll: „Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche sind für mich ein Übel, das ich gerne abschaffen würde.“, IL 3. (n=0/1). Offenbar kann diese Art der Kommunikation ein Stressfaktor sein. Bei der Kommunikation per Mail oder SMS erfolgt selten eine Antwort. Sie wird also meist einseitig geführt. Die Vorbereitungen zum Mathematikunterricht werden in Anwesenheit der Beteiligten gemacht.

5.6.2. Diskussion Kombination Kategorie III / Kategorie IV

Wenn die beiden Kategorien „Zeitfaktor“ und „Kommunikationsform“ miteinander kombiniert werden, ergibt sich eine Übersicht, wie sie in Tabelle 3 ersichtlich ist. Für die verschiedenen Kommunikationsformen werden folgende Abkürzungen verwendet:

- ZS = Wir setzen uns zusammen an einen Tisch.
- T+A = Wir führen ein Tür-und-Angel-Gespräch.
- Mail = Informationen werden per Mail weitergeleitet (einseitige Kommunikation)
- SMS = Informationen werden per SMS weitergeleitet (einseitige Kommunikation)

Tabelle 3: Kombination von Zeitfaktor und Kommunikationsform

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
Vor Unterrichtsbeginn	2x ZS 1x T+A	1x T+A	2x ZS 2x T+A	1x ZS 2x T+A	1x ZS 1x T+A		
Vormittag	1x T+A	1x T+A					1x ZS SMS
Mittagspause	1x ZS		2x T+A	1xZS 3x T+A			
Nachmittag	1xZS						
Nach dem Unterricht	2x ZS			1x ZS		Mail	

Die meisten Tür-und-Angel-Gespräche finden vor Unterrichtsbeginn statt und sind teilweise nicht abgesprochen. Damit werden oft eigene Arbeitspläne durchkreuzt. Im ungünstigsten Fall entfällt damit der Plan, sich vor Unterrichtsbeginn kurz zu entspannen (vgl. Krämer-Kiliç, 2014, S. 29). Es kann durchaus von einem Indikator für eine gute Kommunikationsqualität gesprochen werden, wenn solche Tür-und-Angel-Gespräche auf ein Mindestmass reduziert werden. Die gemeinsam an einem Tisch durchgeführten Gespräche konzentrieren sich auf zwei Termine, nämlich anfangs und in der Mitte der Woche. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass die Teams ihre Vorbereitungen für eine ganze oder mindestens eine halbe Woche machen. Die Planungstiefe von einer Woche ist ein probates Mittel zur Vermeidung von Planungsstress kurz vor dem Unterricht. Viele Teams arbeiten bereits mit fix abgesprochenen Besprechungsterminen. Nach dem Mittag finden wenige Gespräche statt. Die Gründe dafür sind unterschiedlich. Mehrere Lehrpersonen unterrichten an einzelnen oder sogar den meisten Nachmittagen gar nicht. Viele Klassenlehrpersonen bereiten ihren Unterricht am Nachmittag nach oder treffen eigene Vorbereitungen für den nächsten Schultag. Einzelne Lehrpersonen sind nach dem Unterricht nach eigenen Angaben auch schlicht zu müde, um sich noch auf ausführliche Gespräche mit dem Teampartner einzulassen. Dass Besprechungen nicht zwangsläufig während der üblichen Bürozeiten angesetzt werden müssen, zeigt das Team, das sich regelmässig am Sonntagvormittag trifft.

5.7. Kategorie V: Dokumentation der Vorbereitungen

Das Bewertungsraster zu schulischen Integrationsprozessen von Landwehr (2008), nennt keinerlei speziellen Indikatoren zu dieser Kategorie.

Das Schulinspektorat des Kantons Graubünden (2014) erwartet, dass die Klassenziele und die Förderplanung einen Bezug zueinander haben (S.1). Dies wiederum verlangt einen Austausch an Zielvorstellungen zwischen der SHP und der KLP. Die Art und Weise einer Dokumentation hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitungen bleibt in der Verantwortung der Lehrpersonen.

Um ein möglichst günstiges Aufwand-Ertrags-Verhältnis bei der Vorbereitung des Unterrichtes erzielen zu können, rät Klippert (2015) auf klare Zeit-, Phasen- und Produktabsprachen zu achten (S. 69). Ähnlich argumentiert auch Krämer-Kiliç (2014). Ihrer Ansicht nach ist es wichtig, die Arbeitsabläufe zu ritualisieren und darauf zu achten, dass der Informationsaustausch zuverlässig abgesichert wird (S. 29).

Die Frage, ob die eigenen Vorbereitungen schriftlich festgehalten werden, erhielt folgende Antworten:

- „Ich halte meine Vorbereitungen nie schriftlich fest.“ IL 4.3 (n=0/0)
- „Ich halte meine Vorbereitungen selten schriftlich fest.“ IL 4.3 (n=2/1)
- „Ich halte meine Vorbereitungen oft schriftlich fest.“ IL 4.3 (n=1/0)
- „Ich halte meine Vorbereitungen immer schriftlich fest.“ IL 4.3 (n=7/4)

80% aller Lehrpersonen hielten ihre Vorbereitungen immer (73%) oder zumindest oft (7%) schriftlich fest. Die Spalte „nie“ wurde von keiner Lehrperson gewählt. Beide Berufsgruppen (KLP und SHP) beantworteten diese Frage prozentual ähnlich.

Die Frage, ob die Vorbereitungen des Partners schriftlich festgehalten werden, erhielt folgende Antworten:

- „Ich halte die Vorbereitungen meines Partners nie schriftlich fest.“ IL 4.4 (n=4/1)
- „Ich halte die Vorbereitungen meines Partners selten schriftlich fest.“ IL 4.4 (n=1/1)
- „Ich halte die Vorbereitungen meines Partners oft schriftlich fest.“ IL 4.4 (n=2/2)
- „Ich halte die Vorbereitungen meines Partners immer schriftlich fest.“ IL 4.4 (n=3/1)

Ein Drittel aller befragten Lehrpersonen hielten die Vorbereitungen des Partners nie schriftlich fest. Diesen Bereich „nie“ kreuzten 40% der KLP und 20% der SHP an. Mehr als die Hälfte (54%) der Lehrpersonen gab an, die Vorbereitungen des Partners oft oder immer zu verschriftlichen. In diesen zwei Bereichen (oft und immer) befanden sich 33% der KLP und 60% der SHP.

Im Interview wurde unter 4.6 die Frage gestellt, ob die befragte Person weiss, was ihr Partner während der Lektion macht, d.h. also, ob die befragte Person den Lektionsinhalt mit ihrem Partner mindestens mündlich bespricht.

- „Ich weiss nie, was mein Partner während der Lektion macht.“ IL 4.6 (n=0/0)
- „Ich weiss selten, was mein Partner während der Lektion macht.“ IL 4.6 (n=4/1)
- „Ich weiss oft, was mein Partner während der Lektion macht.“ IL 4.6 (n=2/3)
- „Ich weiss immer, was mein Partner während der Lektion macht.“ IL 4.6 (n=4/1)

Keine einzige Lehrperson gab an, den Lektionsinhalt nie mit dem Partner zu besprechen. Zwei Drittel aller Lehrpersonen wussten immer oder zumindest oft, was der Partner während der Lektion machte. In diesen zwei Bereichen befanden sich 60% der KLP und 80% der SHP. In der Kategorie „immer“ war der prozentuale Anteil der KLP aber doppelt so hoch wie der Anteil der SHP (KLP 40% / SHP 20%). Genau gleich war das Verhältnis der beiden Berufsgruppen im Bereich „selten“. Auch hier waren es 40% der KLP und 20% der SHP.

5.7.1 Diskussion „Dokumentation der Vorbereitungen“

Kooperation muss produktiver werden als die Alleinarbeit, damit die Akzeptanz der Zusammenarbeit erhöht wird. „Je stimmiger die Kooperationsarbeit geregelt ist, desto ergebiger werden die Lehrerzusammenkünfte“ (Klippert, 2015, S. 68). Die meisten der befragten SHP arbeiten in verschiedenen Klassen. Ohne schriftliche Dokumentation der gemeinsamen Besprechungen erschwert sich der Überblick über einen längeren Zeitraum der Vorbereitungen und es muss zwangsläufig häufiger abgesprochen werden. Um die unterrichtsbezogene Kooperation besser gestalten zu können, empfehlen Baumann, Henrich und Studer (2012) dringend eine Reduktion der Kooperationspartnerinnen und -partner (S. 46). Die Häufigkeit des schriftlichen Festhaltens der eigenen Vorbereitungen ist bei KLP und SHP ähnlich. Wenn es aber darum geht, die Vorbereitungen des Partners schriftlich festzuhalten, geben SHP klar häufiger an, dies zu tun. Aus diesem Grund wissen auch SHP häufiger, was die KLP während der Lektion macht als umgekehrt. Für Krämer-Kiliç (2014) ist die Verständigung über das Vorgehen bei gemeinsamer Planung und Aufgabenverteilung, auch wenn später nur eine Lehrkraft im Klassenraum ist, ein wichtiger Grundsatz (S. 25). Allein mit mündlichen Absprachen ist dies kaum möglich. Bezüglich der Beurteilung des IST-Zustandes an der Primarschule Trimmis kann festgehalten werden, dass eine schriftliche Dokumentation der Vorbereitungen stattfindet.

5.8. Kategorie VI: Befugnis

Als Grundauftrag für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen SHP gilt unter anderem die Planung und Koordination der Förderung von Schulkindern mit schulischem Förderbedarf in Zusammenarbeit mit den KLP und die wenn immer möglich gemeinsame Umsetzung (vgl. Steppacher, 2014). In der detaillierten Beschreibung des Aufgabenfeldes 2 (Unterrichten-Besonderer Bildungsbedarf) finden sich bei Steppacher (2014, S. 13) zum Thema Kooperation und Unterrichtsettings folgende Passagen:

Kernaufgabe der KLP:

Übernimmt die Klassenverantwortung und Klassenführung

Gemeinsame Aufgaben KLP und SHP:

Planen Formen und Inhalte der Unterrichtskooperation (Unterrichtsentwicklung, inhaltliche und organisatorische Zusammenarbeit im Schulalltag, Formen des Team-teaching usw.)

Entwickeln die Unterrichtskooperation weiter

Kernaufgabe SHP:

Arbeitet mit Lerngruppen und einzelnen SuS örtlich innerhalb der Klasse (in der Regel) und ausserhalb der Klasse (wenn dies aufgrund des besonderen Bildungsbedarfs temporär erforderlich bzw. sinnvoll und zielführend ist).

Die Praxishinweise zur Integrativen Förderung des Schulinspektorates Graubünden (2014) ergänzen die bestehenden Grundlagenpapiere (Schulgesetz, Schulverordnung sowie Richtlinien Sonderpädagogische Massnahmen). Obwohl diese Hinweise keinen Weisungscharakter haben, werden die darin aufgeführten Aussagen den Schulbehör-

den und Schulleitern als Orientierungshilfe für den mehrjährigen Umsetzungsprozess der Integrativen Förderung dringend empfohlen. Auf der Ebene der Schulführung wird deren Anwendung auch vehement gefordert. Ein Punkt unter dem Stichwort „Unterricht und interne Zusammenarbeit“ verlangt: „Unterrichtsorganisation und -methoden sind so zu wählen, dass ein effizienter Einsatz der SHP und integrative Förderung möglich sind“ (Schulinspektorat GR, 2014, S.1).

Während des Interviews wurden die Klassenlehrpersonen danach gefragt, was sie „ihrer“ SHP im Bereich der Unterrichtskooperation erlauben. Die SHP wurden danach gefragt, was ihnen in diesem Bereich von der KLP erlaubt wird.

- „Die SHP darf und macht alles.“ IL 5. (n=3/1)
- „Die SHP dürfte alles machen.“ IL 5. (n=2/1)
- „Die SHP darf alles ausser den Themeneinführungen machen.“ IL 5. (n=1/0)
- „Die SHP übernimmt Einführungen in neue Themen.“ IL 5. (n=0/2)
- „Ich habe und behalte das Zepter in der Hand.“ IL 3.2 (n=1/0)
- „Die KLP gibt das Thema vor und die SHP kann entscheiden, ob sie mitmacht.“ IL 3.1/3.2 (n=1/1)
- „Die SHP darf nichts tun, was die ganze Klasse betrifft.“ IL 5. (n=0/2)
- „Ich wünschte mir mehr Teamteaching.“ IL 5. (n=2/0)
- „Die SHP ist für die Kinder mit Förderbedarf zuständig.“ IL 5./3.1 (n=2/2)
- „Die SHP darf Korrekturen für alle Kinder machen.“ IL 5. (n=1/0)
- „Die SHP übernimmt im Unterricht eine Niveau-Gruppe.“ IL 5. (n=1/1)
- „Die SHP übernimmt die Suche nach Spielen und Material.“ IL 3.1/5. (n=0/3)
- „Die SHP wird für spontane Einsätze genutzt.“ IL 5. (n=1/0)
- „Ich (KLP) weiss manchmal nicht, wie ich die SHP beschäftigen soll.“ IL 5. (n=1/0)
- „Die SHP betreut Lektionen im Informatikraum am Computer.“ IL 5. (n=1/0)

5.8.1. Diskussion „Befugnis“

Die erhaltenen Aussagen weisen auf eine grosse Heterogenität in diesem Bereich hin. Sie reichen von „Die SHP darf nichts tun, was die ganze Klasse betrifft.“, IL 5. (n=0/2) bis zu „Die SHP darf und macht alles.“, IL 5. (n=3/1). Offensichtlich verfügt die Primarschule Trimmis über keine verbindlichen Absprachen, was den Einsatz der SHP im Unterricht betrifft. Das Thema dieser Arbeit, nämlich die gemeinsame Vorbereitung des Mathematikunterrichts hängt aber direkt davon ab, welche Funktionen der SHP im Unterricht zugesprochen werden. Umgekehrt kann aber auch die Intensivierung der gemeinsamen Vorbereitungen dazu führen, dass die SHP verschiedene Funktionen im gemeinsamen Unterricht übernimmt und somit besser integriert wird. Grundsätzlich müsste der integrative Unterricht aber als gemeinsam verantworteter Unterricht verstanden werden. Dies ist in Trimmis noch nicht in allen Teams der Fall.

5.9. Kategorie VII: Erwartungen

Erwartungen und Erwartungserwartungen gehören zu den zentralen Gelingensbedingungen für die komplexe Aufgabe der Kooperation (vgl. Madianos-Hämmerle, 2015, S. 14). Erst der Austausch sowie das Offenlegen auch von verdeckten Aufträgen und Erwartungen unter den Kooperationspartnerinnen und -partnern ermöglicht eine Weiterentwicklung der Zusammenarbeit (vgl. Schlippe & Schweizer; zitiert nach Madianos-Hämmerle, 2015, S.14). In Landwehrs Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen (2008) finden sich nur indirekte Indikatoren zu diesem Thema. In der Dimension 1 (Umgang mit Heterogenität) findet sich jedoch als Indiz für eine fortgeschrittene Entwicklungsstufe die Aussage: „Verschiedene Strategien/Massnahmen sind vorgesehen, um die Arbeit im Bereich der schulischen Integration zu unterstützen“ (vgl. Landwehr, 2008, S. 7).

Die Aussagen sind getrennt nach Adressaten aufgelistet. Sinnähnliche Aussagen wurden recodiert.

Erwartungen an den Partner/die Partnerin:

- „Rollen und Zuständigkeiten müssen geklärt werden.“ IL 3., 7. (n=0/2)
- „Ich wünsche mir fixe Besprechungstermine.“ IL 7., 8. (n=5/3)
- „Ich wünsche eine schriftliche Fixierung der Vorbereitung.“ IL 7. (n=2/2)
- „Ich wünsche mir eine tiefere gemeinsame Sach- und Didaktikanalyse.“ IL 7. (n=0/3)
- „Ich erwarte gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung.“ IL 7., 8. (n=3/3)
- „Ich erwarte einen sachkompetenten Partner.“ IL 7., 8. (n=5/1)
- „Ich wünsche Kooperation Richtung Teamteaching.“ IL 7., 8. (n=5/2)
- „Ich wünsche eine Teamarbeit mit vielen Freiheiten.“ IL 7. (n=0/1)
- „Ich erwarte präzise Absprachen.“ IL 7., 8. (n=3/3)
- „Ich wünsche mir einen offenen, flexiblen Partner.“ IL 7., 8. (n=17/3)
- „Ich wünsche mir Mut für ehrliche Feedbacks.“ IL 7. (n=1/0)
- „Die Chemie zwischen uns muss stimmen.“ IL 8. (n=12/1)
- „Die Kooperation soll für mich auch eine Entlastung sein.“ IL 8. (n=2/0)
- „Ich wünsche mir mehr Planungstiefe.“ IL 8. (n=0/1)
- „Ich wünsche mir mehr Binnendifferenzierung, statt Separierung.“ IL 8. (n=1/1)
- „Ich wünsche mir einen persönlichen Ort im Schulzimmer.“ IL 8. (n=0/1)
- „Ich wünsche mir einen besseren Austausch.“ IL 8. (n=0/1)
- „Ich wünsche mir mehr Einfluss der Montessori-Pädagogik.“ IL 8. (n=0/1)
- „Ich wünsche mir grosszügige Zeitfenster für die gemeinsame Vorbereitung.“ IL 8. (n=1/1)
- „Es soll so weitergehen, wie es jetzt ist.“ IL 8. (n=3/0)

Erwartungen an sich selber:

- „Ich muss mich gründlicher mit den Mathematikaufgaben befassen.“ IL 3.2 (n=1/0)
- „Ich wünsche mir eine nahezu perfekte Aufwand-Ertrag-Bilanz.“ IL 8. (n=0/1)
- „Ich würde gerne meinen Partner besser kennenlernen.“ IL 8. (n=1/0)
- „Ich wünsche mir keine Angst vor der Integration.“ IL 8. (n=1/0)

Erwartungen an die Institution:

- „Ich möchte eine gerechte Aufwandsentschädigung.“ IL 7., 8. (n=5/4)
- „Ich wünsche einen grossen Materialpool zur Verfügung zu haben.“ IL 7., 8. (n=2/2)
- „Ich wünsche mir Schulzimmer mit eigenen Gruppenräumen.“ IL 8. (n=1/2)
- „Ich wünsche mir ein gutes SHP-Team.“ IL 8. (n=0/2)

- „Ich wünsche mir verschiedenartige Arbeitsplätze.“ IL 8. (n=0/1)
 „Ich wünsche mir eine freie Kooperationsteam-Wahl.“ IL 8. (n=1/1)
 „Ich wünsche mir Zeitfenster für eine Team-Reflexion.“ IL 8. (n=1/0)
 „Ich wünsche mir ein einheitliches, klares Rollenbild im Schulhaus.“ IL 8. (n=1/0)
 „Ich wünsche mir eine SHP mit Erfahrung.“ IL 8. (n=1/0)
 „Ich wünsche mir Kontinuität beim Personal.“ IL 8. (n=1/0)

5.9.1 Diskussion „Erwartungen“

Je weniger geregelt wird, desto vielfältiger sind die Erwartungen. Bei der Umstellung zur verordneten integrativen Förderung wurde versäumt, gleichzeitig geeignete Konzepte zur Zusammenarbeit der Lehrpersonen mitzuliefern. Die Anfangsphase ist geprägt durch „learning by doing“. Ein Indiz dafür sind die vielen Erwartungen, die während des Interviews zum Ausdruck gebracht wurden. Dies ist aber nicht durchwegs ein negativer Aspekt, sondern zeugt auch von Interesse, Hoffnung und Entwicklungspotential der Primarschule Trimmis. Eine fortgeschrittene Entwicklungsstufe wäre erreicht, wenn folgender Indikator bejaht werden könnte:

Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der schulinternen Beteiligten ist institutionalisiert, d.h., es sind entsprechende Zeitgefässe und Kooperationsstrukturen festgelegt. Die Zusammenarbeit wird von der Schulleitung verbindlich eingefordert. Die Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben der Beteiligten sind geklärt. (Landwehr, 2008, S.19)

Ein beträchtlicher Teil der Erwartungen könnte mit dem Erfüllen dieses Indikators abgedeckt werden. Da dies aber offensichtlich nicht der Fall ist, erreicht die Primarschule Trimmis höchstens die elementare Entwicklungsstufe. Die Mehrheit der Erwartungen richtet sich an den Teampartner resp. an die Teampartnerin. Auffallend häufig findet sich: „Ich wünsche mir einen offenen, flexiblen Partner.“, IL 7., 8., (n=17/3) oder „Die Chemie zwischen uns muss stimmen.“, IL 8., (n=12/1). Dies deutet darauf hin, wie wichtig den Lehrpersonen der unter Punkt 5.4. beschriebene Bereich „Erleben“ ist. Die Erwartungen an sich selber zeigen, dass die Betroffenen an einer persönlichen Weiterentwicklung interessiert sind. Bei den Erwartungen an die Institution wird auch dem Frust über die unterschiedliche Entschädigungspraxis Ausdruck verliehen (z.B. „Ich möchte eine gerechte Aufwandsentschädigung.“, IL 7., 8., n=5/4).

5.10. Kategorie VIII: Gesprächsinhalt

Das Schulinspektorat des Kantons Graubünden (2014) erwartet, dass die Klassenziele und die Förderplanung einen Bezug zueinander haben (S. 1). Bei der gemeinsamen Vorbereitung muss es dementsprechend auch um die Bedürfnisse einzelner Kinder und die Klärung von inhaltlichen Fragen gehen. Die Lehrpersonen wurden befragt, wie häufig sie folgende Absprachen treffen:

- Wir sprechen über die Bedürfnisse einzelner Schulkinder. IL 4.7
- Ich frage den anderen um Rat, was den Inhalt betrifft (Sachanalyse). IL 4.8
- Ich frage den anderen um Rat, was die Vermittlung der Inhalte betrifft (Didaktik). IL 4.9

Die Frage, ob über Bedürfnisse einzelner Kinder bei den Vorbereitungen zum Mathematikunterricht gesprochen wird, erhielt folgende Antworten:

- „Wir sprechen nie über Bedürfnisse einzelner Kinder.“ IL 4.7 (n=0/0)
- „Wir sprechen selten über Bedürfnisse einzelner Kinder.“ IL 4.7 (n=1/1)
- „Wir sprechen oft über Bedürfnisse einzelner Kinder.“ IL 4.7 (n=5/2)
- „Wir sprechen immer über Bedürfnisse einzelner Kinder.“ IL 4.7 (n=4/2)

Eine grosse Mehrheit aller Lehrpersonen (87%) gab an immer oder zumindest oft über Bedürfnisse einzelner Kinder zu sprechen. Die restlichen 13% wählten die Spalte „selten“. Beide Berufsgruppen beantworteten diese Frage prozentual ähnlich.

Die Frage, ob der Partner um sachanalytischen Rat gebeten wird, erhielt folgende Antworten:

- „Ich frage den anderen nie um Rat, was die Sachanalyse betrifft.“ IL 4.8 (n=4/4)
- „Ich frage den anderen selten um Rat, was die Sachanalyse betrifft.“ IL 4.8 (n=4/1)
- „Ich frage den anderen oft um Rat, was die Sachanalyse betrifft.“ IL 4.8 (n=2/0)
- „Ich frage den anderen immer um Rat, was die Sachanalyse betrifft.“ IL 4.8 (n=0/0)

Mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen (54%) suchte keinen Rat bezüglich Sachanalyse beim Partner. Die Spalte „nie“ wurde von 40% der KLP gewählt, bei den SHP waren es sogar 80%. Die restlichen SHP (20%) kreuzten zudem noch die Spalte „selten“ an. Bei den KLP teilten sich die Spalten „selten“ mit 40% und „oft“ mit 20% die restlichen Stimmen.

Die Frage, ob der Partner um didaktischen Rat gebeten wird, erhielt folgende Antworten:

- „Ich frage den anderen nie um Rat, was die Didaktik betrifft.“ IL 4.9 (n=1/3)
- „Ich frage den anderen selten um Rat, was die Didaktik betrifft.“ IL 4.9 (n=2/2)
- „Ich frage den anderen oft um Rat, was die Didaktik betrifft.“ IL 4.9 (n=7/0)
- „Ich frage den anderen immer um Rat, was die Didaktik betrifft.“ IL 4.9 (n=0/0)

Fast die Hälfte aller Lehrpersonen (47%) suchte oft den didaktischen Rat beim Partner. Dabei waren es vor allem die KLP mit 70%, die dies oft tun, im Gegensatz zu den SHP mit 0% in diesem Bereich. SHP suchten den didaktischen Rat beim Partner selten (40%) oder gar nie (60%). Nur gerade 10% der KLP wählten die Spalte „nie“.

Die Frage nach der gemeinsamen Planungstiefe ergab folgende Antworten:

- „Wir bereiten gemeinsam einzelne Lektionen vor.“ IL 2. (n=1/0)
- „Wir bereiten gemeinsam ganze Wochen vor.“ IL 2. (n=5/5)
- „Wir bereiten gemeinsam Quartale vor.“ IL 2. (n=2/0)
- „Wir bereiten nicht gemeinsam vor.“ IL 2. (n=2/0)

Für die SHP steht klar die Planungstiefe „Woche“ im Vordergrund. 100% der SHP gaben an ganze Wochen vorzubereiten. Bei den KLP taten dies gerade 50%. Getrennte Vorbereitungen wurden nach eigenen Angaben von 20% der KLP durchgeführt. Einzelne KLP wurden von zwei verschiedenen SHP unterstützt, weil sich in der Klasse Schulkinder mit einem ISS-Status befanden. Die Aussagen von SHP und KLP entsprachen sich nicht, obwohl unter dem Begriff „gemeinsam“ immer eine KLP und die ihr zugeteilte SHP gemeint waren.

5.10.1. Diskussion „Gesprächsinhalt“

Eine grosse Mehrheit (80-90%) sowohl der KLP als auch der SHP gibt an, oft oder immer über die Bedürfnisse einzelner Kinder zu sprechen. Daraus kann gefolgert werden, dass dem Anspruch des Schulinspektorates nach gegenseitigem Bezug der Ziele meistens entsprochen wird. Signifikant unterschiedlich antworten die beiden Berufsgruppen auf die Frage, ob sie den Partner sachanalytisch oder didaktisch um Rat fragen. Während die KLP auf das Wissen der SHP in diesen Bereichen eher zurückgreifen, geben die SHP an, der KLP nie oder selten eine entsprechende Frage zu stellen. Die Gründe dazu wurden nicht erfragt. Es wäre möglich, dass die SHP so viel eigenes Wissen besitzen, dass sie auf die entsprechenden Ressourcen der KLP nicht angewiesen sind. Eher scheint es aber, dass die SHP noch nicht in der Lage sind, diese Ressourcen der KLP als solche zu erkennen und zu nutzen. Darauf deuten auch ausgesprochene Erwartungen wie „Ich wünsche mir eine tiefere gemeinsame Sach- und Didaktikanalyse.“, IL 7., (n=0/3) hin. Die Frage nach der Planungstiefe zeigt eine klare Tendenz zum Wochenüberblick. Empirische Studien belegen, dass früher hauptsächlich tageweise vorbereitet wurde. Die Entwicklung zu einem Wochenüberblick ist hinsichtlich der Integration der SHP als sehr positiv zu werten, da dies hilft, den durch die vielen Absprachen ausgelösten zeitlichen Stress zu minimieren. Zusätzlich erleichtert es der SHP die Übersicht zu Lektionen, in denen sie nicht anwesend ist.

6. Beantwortung der Teilfragen 1 und 2

Aufgrund der im Kapitel 5 vorgenommenen Analyse der Daten aus dem problemzentrierten Interview mit integriertem Fragebogen können die Teilfragen 1 und 2 nun beantwortet werden.

Teilfrage 1: Wie sieht der IST-Zustand an der Primarschule Trimmis aus?

Hypothese: Die Primarschule Trimmis befindet sich auf einer elementaren Entwicklungsstufe (Stufe zwei) innerhalb des vierstufigen Bewertungsrasters nach Landwehr, 2008.

Das zur Bewertung der schulischen Integrationsprozesse zugezogene Raster von Landwehr (2008) kann die gewonnenen Daten nur teilweise verwerten. Die gemeinsame Vorbereitung des Mathematikunterrichts bräuchte eine verfeinerte Version speziell für diesen Teilbereich der Kooperation. Unter Einbezug des theoretischen Bezugsrahmens können für den IST-Zustand an der Primarschule Trimmis folgende Schlüsse gezogen werden:

In der Gemeinde Trimmis gilt seit dem Schuljahr 2013/14 das Prinzip des integrativen Unterrichts. Bestehende Kleinklassenmodelle für Schulkinder mit einer Lernzielanpassung wurden aufgehoben. Es bestehen seither KLP-SHP-Teams, die ausgehend von einer heterogenen Schülerschaft gemeinsam für die optimale Förderung aller SuS Verantwortung übernehmen. Der Kanton stellt die Gesetzesgrundlage und die Schulleitungen sorgen für die Gestaltung der Rahmenbedingungen. Da auf Schulebene zur Zeit ein differenziertes Konzept ausgearbeitet wird, befindet sich die Primarschule Trimmis im Bereich des Umganges mit Heterogenität mindestens auf dem Weg zur fortgeschrittenen Entwicklungsstufe. Es kann aus den Daten aber deutlich herausgelesen werden, dass einzelne Teams noch auf der Defizitstufe agieren. Bei der Umsetzung zur integrierten Förderung wurde den einzelnen Teams bisher fast jede Freiheit gewährt. Dies erlaubte den einzelnen Teams einen situativ angemessenen Umgang mit Aufgaben, Kompetenzen, Rollen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Es führte aber auch dazu, dass die interne Zusammenarbeit nicht institutionalisiert war und somit keine Kooperationsstrukturen festgelegt waren. Ausserdem gaben sie Anlass zu Kritik von Seiten des Schulinspektorates. Die Analyse der Daten zeigt, dass diese Freiheiten auch genutzt werden. Damit erfüllt die Schule Trimmis im Bereich der lernprozess- und unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit höchstens den Anspruch einer elementaren Entwicklungsstufe. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Teams sind sehr gross. Dies bedeutet, dass viel Potential bereits vorhanden ist, aber weder schulhausinterner Austausch noch Verbindlichkeit gelebt wird. Auf welcher Entwicklungsstufe gearbeitet wird, hängt im Wesentlichen von den einzelnen Teams und ihrem Kooperationsverständnis ab. Die Umstellung vom alten zum neuen Schulkonzept ist noch nicht abgeschlossen, denn es finden sich noch alte Rollenverhalten, die einem integrativen Unterricht im Wege stehen. Die Rolle der SHP schwankt zwischen geduldeter Assistenz bis gleichberechtigtem Teamteachingpartner. Diese Rollenunklarheit ist ein Qualitätsmangel. Es fehlt an der Schule Trimmis an Informationen und Instrumenten, wie der integrative Unterricht konkret geplant und umgesetzt werden kann. Die Enge der Zusammenarbeit (aus Landwehrs Dimension 5) ist noch nicht gewährleistet.

Ausserhalb des Bewertungsrasters kann festgestellt werden, dass jedes Team sich wöchentlich im Durchschnitt 2.7-mal trifft, um gemeinsame Absprachen zum Mathematikunterricht zu machen. Diese Vorbereitungen werden unterschiedlich dokumentiert. Auch in diesem Bereich zeigt sich eine grosse Heterogenität zwischen den einzelnen Lehrpersonen und den Teams. Positiv zu werten ist die mehrheitlich gelebte Planungstiefe von einer Woche oder mehr.

Die Hypothese, dass sich die Primarschule Trimmis auf der elementaren Entwicklungsstufe nach Landwehr (2008) befindet, trifft nur teilweise zu. Die grosse Heterogenität der einzelnen Teams zeigt Arbeitsweisen und -verhalten, die von der Defizit- bis zur fortgeschrittenen Stufe reichen. Das Ziel eines qualitativ guten, integrativen Unterrichtes erfordert noch einiges an Entwicklungsarbeit in den Dimensionen „Heterogenität“, „Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit“ und im Bereich der Gewährleistung einer engen Zusammenarbeit von KLP und SHP (Dimension „Förderplanung“).

Teilfrage 2: Welche Erwartungen dem(r) Teampartner(in) gegenüber werden gehegt?

Hypothese: Die Erwartungen sind sehr unterschiedlich und vielfältig. Die Beteiligten wissen nicht, was sie vom Partner resp. von der Partnerin erwarten können oder sollen. Über Erwartungen und Erwartungserwartungen wird im Team selten reflektiert.

Die Auswertung der Daten der Kategorie „Erwartungen“ (siehe 5.9.) zeigt eine grosse Vielfalt an Erwartungen nicht nur an den Teampartner oder die Teampartnerin, sondern auch an sich selbst oder die Institution.

Bei den Erwartungen an den Teampartner dominiert eine Aussage besonders: „Ich wünsche mir einen offenen, flexiblen Partner.“ IL 7. und 8. (n=17/3). Das professionelle Verhältnis zwischen KLP und SHP muss also von gegenseitiger Achtung und Akzeptanz geprägt sein. Diese Erwartung entspricht zwei der vier Dimensionen wie sie Henrich et al. aufzeigen, nämlich gegenseitige Anerkennung und Vertrauen sowie Flexibilität in der Rollenausführung (vgl. Kapitel 3.2.3.). Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wichtig sind die Wünsche nach fixen Besprechungsterminen, präzisen Absprachen und schriftlicher Fixierung der Vorbereitung, aber auch die Erwartung von Sachkompetenz. Die zu Teilfrage 2 gehörende Hypothese, dass die Erwartungen vielfältig und unterschiedlich sind, trifft zu. Ebenso fehlt ein gefestigtes Wissen darüber, welche Erwartungen erfüllt sein müssten. Anhand der analysierten Daten und verschiedener Diskussionen im Lehrerzimmer muss davon ausgegangen werden, dass innerhalb der Teams selten darüber gesprochen wird, unerfüllte Erwartungen aber zu Konflikten führen können. Eine Aussage über die Häufigkeit des Redens über Erwartungen hätte im Interview eine direkte Frage danach bedingt. Dies wurde aber erst bei der Analyse erkannt.

7. Handlungsmodell

Das Wesentliche bei der Aktionsforschung ist die Nutzbarmachung des Wissens für eine Verbesserung des Lernens und Lehrens im Schulzimmer. Nachdem im Kreislauf von Reflexion und Aktion (vgl. Abb. 5) nach Altrichter und Posch (2007) die Informationssammlung sowie die Interpretation und Auswertung, also die praktische Theorie durchlaufen wurden, geht es nun darum, Konsequenzen daraus zu ziehen. Dies ist der Zeitpunkt, an dem Aktionsideen und Handlungsstrategien entwickelt werden. Gemäss der U-Prozedur von Glasl und Houssaye (1975) besteht nun die Chance Prinzipien und bisherige Leitgedanken Richtung zukünftige Leitgedanken zu ändern und damit neue Strukturen aufzubauen (vgl. Kapitel 4.1). Gesucht sind sinnvolle Handlungsstrategien, die zur Theorie der Situation passen und geeignet erscheinen, Verbesserungen einzuleiten (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 16).

Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Datenauswertung? Jede einzelne Kategorie generiert wichtige Punkte, die bei der Auswahl des Handlungsmodells berücksichtigt werden sollten. Diese Punkte werden in Tabelle 4 zusammengefasst.

Tabelle 4: Konsequenzen der Datenanalyse

Kategorie 1 Umgang mit Heterogenität	Mit der Einführung des neuen Schulgesetzes wurden viele Lehrpersonen ins kalte Wasser geworfen. Die schon bisher recht unterschiedlichen Voraussetzungen der SuS in einer Klasse werden noch heterogener. Der Umgang mit Heterogenität verlangt nach Strategien, die nicht nur die Persönlichkeitsebene betreffen, sondern auch die leitende Organisation. Es muss eine gemeinsame Entwicklung stattfinden. Änderungen sind immer auch mit Angst und Ungewissheit verbunden. Sobald die Chancen der Neuerungen erkannt und erfahren werden können, kann auch die Pädagogik der Vielfalt gelebt werden. Das Handlungsmodell soll also dazu beitragen, dass die LP die Integrationsstrategie aktiv mittragen.
Kategorie 2 Erleben der Zusammenarbeit	Das Erleben der Zusammenarbeit ist der zentrale Punkt. Es genügt den meisten Lehrpersonen nicht nur „professionell“ zusammenzuarbeiten. Die Unsicherheit, wie eine gute Zusammenarbeit sein sollte, ist noch spürbar. Es ist aber auch schon vielen LP klar, welches Potential an Ressourcen durch die Zusammenarbeit geschaffen wird und dass dieses jeder LP einen persönlichen Nutzen bringen kann. Das Handlungsmodell soll den Beteiligten positive Erfahrungen dank der Zusammenarbeit ermöglichen.
Kategorie 3 Zeitfaktor	Verordnete Besprechungen mit anderen Lehrpersonen sind eine der einschneidenden Änderungen, die das neue Schulgesetz mit sich bringt. Es muss dafür viel Zeit aufgewendet werden und kann somit ein Auslöser für Stress sein. Das Handlungsmodell soll fixe Vorbereitungszeiten mit dem Ziel einer Wochenplanung verbinden. Die LP sollen den nötigen Zeitaufwand als gut investiert empfinden.

Kategorie 4 Kommunikationsform	Für die gemeinsame Vorbereitung sind gemeinsame Treffen unerlässlich. Das Führen von Tür-und-Angel-Absprachen wird häufig praktiziert, birgt aber auch Gefahren. Das Handlungsmodell wird ein gemeinsames, längeres Gespräch pro Woche in den Mittelpunkt stellen und die Tür-und-Angelgespräche auf ein Mindestmass reduzieren oder sogar überflüssig machen.
Kategorie 5 Dokumentation der Vorbereitungen	Die Lehrpersonen sind es gewohnt, ihre Vorbereitungen schriftlich festzuhalten. Damit die Rollenverteilung während des Unterrichts klar ist, werden die Dokumentationen gemeinsam erstellt und jeder LP schriftlich zur Verfügung gestellt. Das Handlungsmodell wird zusätzlich oder als Ersatz zum bisherigen „Lehrertagebuch“ verwendet.
Kategorie 6 Befugnis	Die vielfältigen Aussagen zu diesem Thema zeigen die vorhandene Unsicherheit in diesem Bereich. Das Handlungsmodell soll dazu ermutigen, die Grenzen zwischen KLP und SHP aufzuweichen und Lektionen gemeinsam durchzuführen, indem bereits bei den Vorbereitungen die wechselnde Rollenverteilung zunehmend selbstverständlich wird. Im günstigsten Fall gestehen sich KLP und SHP gegenseitig höhere Befugnisse zu.
Kategorie 7 Erwartungen	Das bisherige Fehlen eines handfesten Konzepts für die Lehrpersonen im Umgang mit der Integration generiert viele Erwartungen und Wünsche. Die Integration verlangt nicht die totale Harmonisierung der Erwartungen. Ein konstruktives Gespräch innerhalb der Teams darüber ist aber ein Grundstein für die bessere Integration der SHP. Das Handlungsmodell soll die Möglichkeit eröffnen, Erwartungen austauschen zu können.
Kategorie 8 Gesprächsinhalt	Zeitressourcen sind oft knapp und sollen deshalb sinnvoll genutzt werden. Das Wissen der KLP und der SHP ergänzt sich, wenn beide Partner dies zulassen. Das Handlungsmodell soll ein möglichst zielgerichtetes Vorgehen ermöglichen und dabei die Bedürfnisse einzelner Kinder, sowie den Austausch zu Didaktik und Sachanalyse miteinbeziehen.

Für das Ziel der guten Integration der SHP in die gemeinsamen Vorbereitungen und daraus folgend auch der Durchführung eines integrativen Mathematikunterrichts stellen sich zwei unterschiedliche Teams zur Verfügung.

Team 1 besteht aus einer sehr erfahrenen, männlichen KLP und einer weiblichen SHP. Gemeinsam verantworten sie den Unterricht für eine 3. Primarklasse. Die Schulleitung spricht der Klasse total 8 Lektionen SHP zu, was bedeutet, dass die SHP in 4 von 5 Wochenlektionen Mathematik anwesend ist. 3 der 20 Schulkinder haben eine Lernzielanpassung in Mathematik und wurden bis anhin meist in der Kleingruppe unterrichtet.

Team 2 besteht aus einer erfahrenen, weiblichen KLP und einer weiblichen SHP, die zugleich die Verfasserin dieser Arbeit ist. Gemeinsam verantworten sie den Unterricht für eine 1./2. Kombiklasse. Sowohl in der 1. als auch in der 2. Klasse befindet sich je ein Schulkind mit einer Lernzielanpassung in Mathematik. Die Schulleitung spricht der Kombiklasse total 6 Lektionen zu, was bedeutet, dass die SHP zwei Lektionen bei Anwesenheit beider Klassen und eine Lektion bei Anwesenheit der 1. Klasse im Fach Mathematik dabei ist.

7.1. Zielvereinbarungen

Die Kooperation in einem integrativen Setting bedeutet, dass sich die Teams an gemeinsamen Zielen und Aufgaben orientieren. Weitere wichtige Punkte dabei sind die gegenseitige Autonomiegewährung und die wechselseitige Bezugnahme und Kooperation wie es auch Spiess (2004) beschreibt (vgl. Kapitel 3.2.).

Bei allen Projekten, an denen mehrere Personen beteiligt sind, geht es nicht nur um eine klare und technisch saubere Formulierung von Zielen und Erfolgsindikatoren, sondern auch darum, dass in diesen Formulierungen die Ansprüche und Sichtweisen der unterschiedlich betroffenen Personen in sozial fairer Weise zum Ausdruck kommen (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S.102).

Obwohl die beteiligten Lehrpersonen sich schon einige Jahre kennen und bereits gemeinsame Teamerfahrungen gemacht haben, erklärten sich alle sofort bereit, nicht nur auf der Sach-Ebene, sondern auch auf der Wir-Ebene und der Ich-Ebene zu agieren. Es tritt dabei ein ähnlicher Effekt ein wie beim Modell von Rolff (Abb. 2, Kapitel 3.2.). Die drei Ebenen können sich gegenseitig beeinflussen. Durch die gemeinsame Konkretisierung von Zielen wird innerhalb der Teams über Erwartungen und Erwartungs-Erwartungen gesprochen und damit ein überaus wichtiger Grundstein für eine gelingende Kooperation gelegt. Den Teams wurden dafür die Kooperationskarten von Brenzikofer Albertin, Wolters Kohler und Studer (2014) als Hilfsinstrument erläutert und zur Verfügung gestellt. Beide Teams haben die Karten zur Kenntnis genommen, aber auf die Verwendung verzichtet.

Sowohl die SHP als auch die KLP formulieren Ziele für die vier Bereiche Vorbereiten, Durchführen, Evaluieren und Politik/Regeln. In einer ersten Phase arbeitet jede LP für sich alleine, gleich anschliessend findet dann ein Austausch innerhalb des Teams statt. Dabei geschieht auch eine kommunikative Validierung. Einander widersprechende Ziele wären ein direkter Anlass für eine vertiefte Kommunikation zum Thema Erwartungen und Rollenklarheit. Vermutlich müsste dazu die Schulleitung oder ein Vermittler beigezogen werden. Die zwei Teams, die das Handlungsmodell mittragen, verfügen als Resource bereits über funktionierende Kooperationsfähigkeiten. Trotzdem empfanden beide Teams den Austausch als sinnvolle und gute Möglichkeit, ihr Gegenüber besser kennen und verstehen zu lernen.

Es gilt für alle Beteiligten folgende Zielmatrix (Tab. 5):

Tabelle 5: Matrix Zielvereinbarungen

Ziele	Mittel	Indikatoren
SHP: <u>Vorbereiten:</u> <i>z.B. Die Lektionen sind so vorbereitet, dass die SHP genau weiss, was die LP vorhat und umgekehrt.</i> <u>Durchführen</u> <u>Evaluieren</u> <u>Politik, Regeln</u>	<i>z.B. Die von der KLP festgelegten Lernziele dienen als Ausgangspunkt für die gemeinsame Lektionsplanung.</i>	<i>z.B. Die Vorbereitungen werden schriftlich festgehalten. Die Planungstiefe ist tiefer als die Wochenplanung. Es steht ein ausreichendes Zeitfenster zur Verfügung.</i>
KLP dito		

Die ausformulierten Zielvereinbarungen beider Teams befinden sich im Anhang.

7.2. Wochenraster

Woran es liegt, dass bisher die Vorbereitungen nicht konsequent schriftlich festgehalten wurden, lässt sich aus den erhobenen Daten nicht herauslesen. Es findet sich aber auch keine einzige negative Äusserung, die gegen eine Verschriftlichung sprechen würde. Aufgrund des Wissens aus der Theorie und der Datenanalyse kann aber geschlossen werden, dass die schriftliche Fixierung von Abmachungen für beide Seiten ein positiver Schritt in Richtung Integration der SHP sein kann. Die Teams treffen sich ab sofort 1x pro Woche an einem fixen Termin, um für eine ganze Woche gemeinsam vorzubereiten. Als Zeichen der Verbindlichkeit wird der Termin dem Schulleiter gemeldet und nur nach gegenseitiger, respektvoller Absprache geändert. Der Wechsel von der Verschriftlichung der eigenen Vorbereitungen zu einer gemeinsamen Form für KLP und SHP geschieht mit Hilfe eines einfachen Wochenrasters. Die beteiligten KLP benutzen noch weiterhin ihr eigenes Lehrertagebuch, da sie ja auch Lektionen ohne fachliche Beteiligung der SHP vorbereiten müssen.

Als erstes müssen sich die Teams darauf einigen, welche Punkte in ihrem Raster aufgeführt sein sollen. Beide Teams wählen zum Einstieg:

- Wochentage
- Kompetenzbereiche
- Lektionsverlauf
- Material
- Hausaufgaben

Da dieses Modell einer ständigen Evaluation unterliegt, wird zusätzlich noch der Punkt

- Reflexion

hinzugefügt. Team 1 arbeitet später zusätzlich mit dem Punkt „Anforderungen“.

Für Team 1 (3. Klasse) sieht das Raster (Tab. 6) folgendermassen aus:

Tabelle 6: Vorbereitungsraaster 3. Klasse:

Kompetenzbereich:					
	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Montag
Ablauf der Lektion					
Anforderungen					
Material					
Hausaufgaben					
Reflexion					

Für Team 2 (1./2. Kombiklasse) sieht das Raster (Tab. 7) entsprechend so aus:

Tabelle 7: Vorbereitungsraaster 1./2. Kombiklasse:

Kompetenzbereiche: 1. Kl. 2. Kl.										
	Dienstag		Mittwoch		Donnerstag		Freitag		Montag	
	1.Kl.	2.Kl.	1.Kl.	2.Kl.	1.Kl.	2.Kl.	1.Kl.	2.Kl.	1.Kl.	2.Kl.
Ablauf der Lektion										
Material										
Hausaufgaben										
Reflexion										

Sämtliche ausgefüllten Wochenraaster befinden sich im Anhang.

8. Evaluation des Handlungsmodells

Das gewählte Handlungsmodell setzt sich aus den Teilbereichen „Zielvereinbarungen“ und „Wochenraster“ zusammen. Die Evaluationen der beiden Bereiche werden mit reflektierenden Gesprächen, aber auch mit der Wiederholung ausgewählter Fragen aus dem problemzentrierten Interview mit integriertem Fragebogen durchgeführt. Damit wird im Kreislauf nach Altrichter und Posch (2007, vgl. Abb. 5) die Aktion wieder in die Reflexion geführt. Während dieser kommunikativen Validierung liegen die ausgewerteten Daten des ersten Interviews vor und es wird regelmässig nachgefragt, ob die festgestellten Veränderungen von den Beteiligten verifiziert werden. Nur wenn dies zutrifft, fliessen die Aussagen in die vorliegende Arbeit mit ein. Bei beiden Bereichen des Handlungsmodells wird auch über das Vorgehen der Teams gesprochen.

8.1. Evaluation „Zielvereinbarungen“

Die Datenanalyse zeigt auf, dass es den Lehrpersonen ein Anliegen ist, dass die Chemie zwischen KLP und SHP stimmt. Wenn dies zutrifft, ist eine wichtige Grundlage für eine gelingende Kooperation geschaffen. Trotzdem ist es sinnvoll und nötig, sich regelmässig darüber zu unterhalten, welche Ziele in der Kooperation verfolgt werden. Beide Teams äusserten sich nach dem Aufsetzen der Kooperationsziele dahingehend, dass ihnen die dabei entstandenen Gespräche ein besseres Verständnis für den Teampartner oder die Teampartnerin eröffnet hätten. Dies obwohl sich die Beteiligten seit einigen Jahren kennen. Die Benutzung der KoKa (Brenzikofer Albertin et. al., 2014) wird dankend abgelehnt. Eine KLP meint dazu, dass diese Karten bestimmt eine gute Sache für Teams seien, die das erste Mal miteinander zusammenarbeiten würden. Sie bevorzuge die direkte Arbeit mit der vorgegebenen Tabelle (vgl. Tab. 5). Besonders viel Gesprächsstoff generiert die Spalte „Indikatoren“. Es fällt allen Beteiligten sichtlich einfacher zu formulieren, was sie erreichen wollen und wie sie das erreichen wollen. Die Frage, woran die Zielerreichung erkannt wird, führt zum gemeinsamen, lauten Nachdenken.

7 Schulwochen später werden die Teams dazu eingeladen, ihre Zielvereinbarungen gemeinsam zu evaluieren (Protokoll im Anhang). Team 1 meint dazu Folgendes:

- KLP: Ich bin mit der Erreichung meiner Ziele zufrieden.
- SHP: Das Ziel der regelmässigen Evaluation ist erst teilweise erreicht.
- KLP + SHP: Die Ziele bleiben für uns beide bestehen und am Ende des Schuljahres reden wir nochmals darüber. Wir arbeiten beide weiter daran, alle Ziele auch weiterhin zu erreichen. Es drängen sich momentan keine weiteren Ziele auf.

Team 2 äussert sich wie folgt:

- KLP: Ich bin mit der Zusammenarbeit sehr zufrieden. Die Schüler-Schlange vor meinem Pult habe ich noch nicht immer im Griff. Ich arbeite aber weiter daran.

- SHP: Ich fühle mich effizient eingesetzt. Durch den Einsatz in anderen Klassen kann ich nicht immer mit der KLP direkt die Lektion reflektieren.
- KLP + SHP: Die Ziele passen auch weiterhin. Wir bleiben dran.

Warum ist es sinnvoll, dass Teams Zielvereinbarungen treffen? Diese Frage wird von den Teams so beantwortet:

- Man erfährt mehr über die Erwartungen des Partners/der Partnerin.
- Man muss sich über die eigenen Vorstellungen Gedanken machen.
- Es entwickelt sich daraus ein sachliches und sich lohnendes Gespräch.
- Es entstehen gemeinsame Kooperationsvereinbarungen.

Was kann eine Lehrperson davon abhalten, solche Zielvereinbarungen zu treffen?

- Fehlende Informationen
- Zeitmangel
- Unstimmigkeiten im Team

8.2. Evaluation des Wochenrasters

Bereits beim ersten Ausfüllen des Wochenrasters stellt Team 1 fest, dass es vorteilhaft wäre, wenn das Raster eine zusätzliche Kategorie enthielte. So wird dem Vorbereitungsraster eine Zeile „Anforderungen“ hinzugefügt. Darin können nun spezifische Details für Schulkinder mit besonderen Bedürfnissen notiert und es kann allgemein der Binnendifferenzierung mehr Achtung geschenkt werden.

Die Teams sind angehalten, das Raster nach eigenem Gutdünken abzuändern und gegebenenfalls entsprechende Notizen unter der Rubrik „Reflexion“ zu machen.

Im Laufe der Durchführung werden die Teams regelmässig darauf angesprochen, ob ein Gesprächsbedarf bezüglich des Handlungsmodells bestehe. Diese Anfrage erhält regelmässig ein „Nein“ als Antwort.

Team 1 beginnt gleich in der ersten Schulwoche nach den Sommerferien mit dem Raster und füllt bis zu den Herbstferien total 7 Wochenraster aus. Team 2 beginnt in der zweiten Schulwoche und kommt auf 6 ausgefüllte Raster.

An der gleichen Sitzung, an der die Zielvereinbarung überprüft wird, diskutieren die beiden Teams auch über den Einsatz des Rasters und beantworten nochmals einige Fragen aus dem Interviewleitfaden. Auf Wunsch der Beteiligten erfolgte diese Wiederholung einzelner Interviewfragen nicht mehr einzeln, sondern mit beiden Teams gleichzeitig. Das Sitzungsprotokoll befindet sich im Anhang.

Der Einsatz des Rasters wird von allen Beteiligten als Verbesserung der bisherigen Praxis empfunden.

Wie genau wird in den Teams mit dem Raster gearbeitet?

Zwei Wochen nach Beginn der Testphase entscheidet Team 2 das Raster für die gemeinsame Besprechung auf das Format A3 zu vergrössern. Team 1 erfährt davon und

übernimmt die Änderung. Im Vorbereitungsgespräch, das fix abgemacht ist und ein genügend grosses Zeitfenster offenhält, schreibt jeweils die SHP die Abmachungen handschriftlich aufs Papier. Die KLP ist währenddessen dafür zuständig, dass die im Schulzimmer vorrätigen Unterrichtsmaterialien hervorgeholt werden. Gemeinsam werden der Unterricht abgesprochen und die Rollen verteilt. Die Teams bemühen sich dabei um eine wertschätzende, gleichberechtigte Kommunikation. Wenn zusätzliches Material (Kopien, Vereinfachungen, Zusatzaufgaben, etc.) hergestellt werden sollen, achten die Teams darauf, dass eine gleichmässige Verteilung der Arbeit stattfindet. Im Raster von Team 1 wird dies entsprechend notiert. Team 2 erfährt von dieser Änderung erst beim Evaluationsgespräch, findet es aber sinnvoll und will zukünftig ebenso verfahren. Nach Beendigung des Vorbereitungsgesprächs schreibt bei beiden Teams die SHP die Notizen am PC ab und sendet innerhalb von 24 Stunden der KLP das ausgefüllte Raster per Mail. Auf die Frage, warum nicht direkt am PC geschrieben wird, antwortet Team 1: „Das Schreiben mit Bleistift und Gummi erleichtert uns das Denken, wir sind halt altmodisch.“ und Team 2 antwortete auf die gleiche Frage: „Wir stehen oft auf und suchen Material zusammen und können so Papier und Bleistift einfach mittragen.“ Der fixe Wochentermin dauert bei beiden Teams ca. 1 – 1 ½ Stunden. Beide Teams wollen diese Art der Dokumentation der Vorbereitungen auch weiterhin beibehalten. Das Stichwort „Reflexion“ wird von den Teams ähnlich genutzt. Team 1 schreibt sowohl reflektierende Gedanken zur Lektion und daraus folgende Konsequenzen für folgende Lektionen als auch Reflexionen zum Handlungsmodell auf. Team 2 notiert auch persönliche Eindrücke. Äusserungen aus diesen Quellen werden folgendermassen zitiert:

1. Zitat in Anführungs- und Schlusszeichen.
2. WR als Abkürzung für die Datenquelle Wochenraster
3. Titel des Rasters, z.B. 1.7 bedeutet: Raster 7 des Teams 1.
4. Anzahl Nennungen KLP/SHP in Klammer, z.B (n=0/1) bedeutet Aussage einer SHP

Generell wird das Feld eher selten ausgefüllt. Darauf angesprochen geben beide Teams an, häufig mündlich zu reflektieren.

Um Veränderungen im Bereich gemeinsame Unterrichtsvorbereitung für das Fach Mathematik dokumentieren zu können, beantworten alle Beteiligten nochmals folgende Fragen aus dem Interview zur IST-Zustands-Erhebung:

- IL 3. Frage nach dem Erleben
- IL 4. Fragen nach Kommunikations- und Dokumentationsform sowie Gesprächsinhalt
- IL 5. Frage nach der Befugnis der SHP

Als Vergleich werden nur noch die Aussagen der Personen, die bei der Erprobung des Handlungsmodells mitmachen, berücksichtigt. Es handelt sich dabei also um 2 KLP und 2 SHP (n=2/2).

Beim ersten Interviewtermin gab es zur Frage nach dem Erleben folgende Aussagen:

„Wir ergänzen uns.“ IL 3. (n=2/0)

„Wir arbeiten gerne zusammen.“ IL 3. (n=2/1)

„Das gemeinsame Ideenentwickeln beim Vorbereiten macht mir Spass.“ IL 3. (n=0/1)

„Es ist eine Bereicherung für mich.“ IL 3. (n=1/0)

„Das gemeinsame Vorbereiten bewirkt viel Reflektion.“ IL 3. (n=1/0)

„Die Chemie zwischen uns stimmt.“ IL 3. (n=1/0)

„Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche sind für mich ein Übel, das ich gerne abschaffen würde.“ IL 3. (n=0/1)

„Ich fühle mich als Alleinkämpferin.“ IL 3. (n=0/1)

„Ich habe Mühe damit, wenn die Klassenlehrperson sich nur für die Schulkinder ohne Förderbedarf zuständig fühlt.“ IL 3. (n=0/1)

Bei der zweiten Befragung finden sich zur selben Frage folgende, teils neue Aussagen:

„Die Zusammenarbeit klappt sehr gut.“ IL 3. Zweite Befragung (n=2/2)

„Wir fühlen uns als Team.“ IL 3. Zweite Befragung (n=2/2)

„Ich freue mich auf die gemeinsame Vorbereitung.“ IL 3. Zweite Befragung (n=2/0)

„Endlich keine Tür-und-Angel-Vorbereitungen mehr.“ IL 3. Zweite Befragung (n=0/1)

„Immer noch zeitaufwändig, aber die Zeit wird sinnvoll und stressfrei genutzt.“ IL 3. Zweite Befragung (n=0/1)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Zusammenarbeit als positiver erlebt wird und auch Veränderungen im Umgang mit Heterogenität zu spüren sind. Die Aussage: „Ich habe Mühe damit, wenn die Klassenlehrperson sich nur für die Schulkinder ohne Förderbedarf zuständig fühlt.“ IL 3. (n=0/1) wird von der betroffenen SHP explizit nicht mehr gemacht.

Das gute Funktionieren der Zusammenarbeit aus Sicht der Lehrpersonen ist bereits ein Indikator für eine fortgeschrittene Entwicklungsstufe in Landwehrs Bewertungsraster (2008, Dimension 7).

Die Kommunikationsform wird durch das Handlungsmodell vorgegeben. Die Teams setzen sich 1-mal pro Woche zusammen. Die beteiligten Lehrpersonen haben bei der ersten Befragung im Durchschnitt 3 Besprechungen pro Woche angegeben (im Vergleich dazu kamen alle KLP und SHP durchschnittlich auf 2.7 Besprechungen). Jetzt geben sie an, ausserhalb des Wochengesprächs nur noch kleine Planänderungen zu besprechen oder vergangene Lektionen zu reflektieren.

Die Dokumentationsform wird ebenfalls durch das Handlungsmodell vorgegeben. Die erste Befragung der Beteiligten ergab, dass *1-mal selten*, *1-mal oft* und *2-mal immer* die eigenen Vorbereitungen schriftlich festgehalten werden. Die Vorbereitungen des Partners oder der Partnerin wurden laut erster Befragung *1-mal nie*, *1-mal selten* und *2-mal oft* festgehalten. Durch die Anwendung des Vorbereitungsrasters werden nun sowohl die eigenen als auch die Vorbereitungen des Partners oder der Partnerin *je 4-mal immer* schriftlich festgehalten.

Auch beim Gesprächsinhalt ergeben sich Veränderungen:

Über besondere Bedürfnisse einzelner Kinder wurde bei der ersten Befragung *1-mal selten*, *2-mal oft* und *1-mal immer* gesprochen. Jetzt geben die Beteiligten an *1-mal oft* und *3-mal immer* darüber zu sprechen. Bemerkenswert dabei ist das unterschiedliche Empfinden trotz kommunikativer Validierung in der Gruppe.

Den Partner oder die Partnerin in Fragen der Sachanalyse um Rat zu fragen, erfolgte bei der ersten Befragung *2-mal nie* und *2-mal oft*. Jetzt geben die Beteiligten an *4-mal oft* darüber zu reden. Den Partner oder die Partnerin in didaktischen Belangen um Rat zu fragen, erfolgte bei der ersten Befragung *1-mal nie*, *2-mal selten* und *1-mal oft*. Bei der erneuten Befragung geben die Beteiligten jetzt an *2-mal oft* und *2-mal immer* darüber zu reden.

Der häufigere Austausch über besondere Bedürfnisse einzelner Kinder, sachanalytische Fragen und didaktische Aspekte weist darauf hin, dass die Beteiligten in der Lage sind, die Ressourcen des Teampartners oder der Teampartnerin zu nutzen. Damit erfül-

len sie auch die Forderung des kantonalen Schulinspektorats nach gegenseitigem Bezug der Lernziele.

Bei der Frage nach der jetzigen Befugnis der SHP antworten beide Teams gleich:

„Die SHP darf alles.“ IL 5. Zweite Befragung (n=2/2)

Bei der ersten Befragung hiess es noch (als Vergleich werden nur noch die Aussagen der Personen, die bei der Erprobung des Handlungsmodells mitmachen, berücksichtigt):

„Die SHP dürfte alles machen.“ IL 5. (n=1/1)

„Die SHP übernimmt Einführungen in neue Themen.“ IL 5. (n=0/1)

„Die SHP ist für Kinder mit Förderbedarf zuständig.“ IL 5. (n=0/1)

„Die SHP darf und macht alles.“ (IL 5. (n=1/1))

Die erste Befragung zeigt bei den Beteiligten bereits eine recht hohe Befugnis der SHP. Die Arbeit mit dem Handlungsmodell lässt eine Befugnisgrenze der SHP verblassen.

Wie bei den Zielvereinbarungen beantworten die Teams zwei Fragen nach Gründen für oder gegen den Einsatz eines gemeinsamen Planungsrasters.

Warum ist es sinnvoll ein Vorbereitungs raster zu benutzen?

- Die Vorbereitungen werden 1-mal für die ganze Woche verbindlich geregelt.
- Die Absprachen sind für beide Seiten transparent. Lästiges Nachfragen entfällt.
- Die Übersicht zu allen Mathematikektionen der Woche ist gegeben.
- Die Dokumentation ist im Voraus definiert und einheitlich.
- Das Raster hilft, konzentriert vorzubereiten.

Zusätzliche Aussagen aus den Wochenrastern:

- „Endlich habe ich den Überblick über die Stoffflut der Kombiklasse.“ WR, 2.4 (n=1/0)
- „Seit Beginn der Integration erlebe ich erstmals Wochen ohne tägliche Absprachen vor dem Unterricht.“ WR, 2.2 (n=0/1)
- „Das Vorbereiten ist für mich unter der Woche überhaupt kein Stress mehr.“ WR 2.6 (n=1/0)
- „Die Aufteilung bei der Materialbereitstellung ist übersichtlich. Das erspart lästiges Nachfragen.“ WR, 1.4 (n=1/0)

Was kann Lehrpersonen davon abhalten, ein solches Vorbereitungs raster zu nutzen?

- Eine kurzfristigere Planung wird bevorzugt.
- Niemand übernimmt die nötige Schreiarbeit.
- Die Vorbereitungen sollen nur im Lehrertagebuch sein.
- Es wird kein günstiges Zeitfenster gefunden.
- Die Partner sind nicht beide einverstanden.

9. Beantwortung der Teilfragen 3 und 4

Aufgrund der Durchführung und Evaluation des Handlungsmodells sollen die Teilfragen 3 und 4 nun beantwortet werden.

Teilfrage 3: Wie wirkt die Erhöhung der intraprofessionellen Kooperation auf die Direktbeteiligten?

Hypothese: Das Erleben der Zusammenarbeit wird positiver, Zuständigkeiten und Erwartungen können geklärt werden und die Befugnisse der SHP werden erhöht.

Die Beteiligten erleben die Zusammenarbeit durchgehend als positiv, es werden keine negativen Äusserungen mehr erfasst. Die Erhöhung der intraprofessionellen Kooperation bewirkt ein stärkeres Team-Bewusstsein. Parallel dazu verblasst die Vorstellung, dass die KLP und die SHP im Unterricht fest zugeteilte Rollen übernehmen. Damit werden die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung erweitert. Der Austausch von Zielvereinbarungen erlaubt ein besseres Kennenlernen innerhalb der Teams. Die Hypothese zu Teilfrage 3 wird bestätigt.

Teilfrage 4: Inwieweit spielen die Kommunikationsform und die Art der Dokumentation der Vorbereitungen eine Rolle hinsichtlich der Integration der SHP und der ihr anvertrauten Kinder mit SFB?

Hypothese: Je ritualisierter die Kommunikationsform und je einheitlicher die Dokumentationsform sind, desto stärker werden die SHP und damit auch die Kinder mit SFB in die Regelklasse integriert.

Der häufigere Austausch über besondere Bedürfnisse einzelner Kinder während der Vorbereitung zum Mathematikunterricht festigt den Gedanken der Integration. Es steht nun nicht mehr die Frage im Mittelpunkt, wie der Unterricht für das Förderkind gestaltet werden soll, sondern wie der Unterricht für alle gestaltet werden soll. Nötige Anpassungen können im Raster vermerkt werden. Durch die flexiblere Rollengestaltung im Team kann auch jederzeit mit einer Kleingruppe gearbeitet werden. Die Kinder mit Förderbedarf erhalten keine offensichtliche Sonderstellung mehr, ihre besonderen Bedürfnisse spielen bei der Vorbereitung aber dennoch eine Rolle. Das höhere Teambewusstsein der Lehrpersonen überträgt sich so auf die Klasse. Die aufgestellte Hypothese kann nur indirekt bestätigt werden. Die Stärkung der Integration erfolgt aufgrund des höheren Teambewusstseins, was wiederum aber eine direkte Folge des Handlungsmodells ist.

10. Beantwortung der zentralen Entwicklungsfrage

Die Feststellung des IST-Zustandes an der Primarschule Trimmis zeigt die Zone der nächsten Entwicklung auf. Dabei handelt es sich um die elementare und fortgeschrittene Entwicklungsstufe nach Landwehr (2008). Der SOLL-Zustand befindet sich momentan auf der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe.

Zentrale Entwicklungsfrage:

Wie wirkt sich an der Primarschule Trimmis ein Handlungsmodell bestehend aus gemeinsamen Zielvereinbarungen und Rastern für die Wochenplanung aus, mit dem KLP und die SHP den Mathematikunterricht auf ganze Wochen fokussiert gemeinsam vorbereiten, durchführen und auswerten können?

Aufgrund des Evaluationsgesprächs kann eindeutig festgestellt werden, dass die Arbeit mit dem Handlungsmodell eine Wirkung zeigt. Die gemeinsam besprochenen Zielvereinbarungen bewirken auch bei erfahrenen Teams ein besseres Verständnis des Gegeneübers. Gerade bei Teams, die sich schon länger kennen, hilft dies, sich auf Wesentliches in der Vorbereitung zu fokussieren. Die Zusammenarbeit wird positiver empfunden. Es finden sich somit Veränderungen auf der persönlichen Ebene. Die Vorbereitungen konzentrieren sich auf einen Termin pro Woche und befreien vom Stress, der durch Tür-und-Angel-Absprachen ausgelöst werden kann. Die Gesprächsinhalte werden professioneller, d.h. es wird vermehrt sachanalytisch, didaktisch und bedürfnisorientiert diskutiert. KLP und SHP erfüllen damit die Anforderung des gemeinsam verantworteten Unterrichts. Die aus Landwehrs Bewertungsraster (2008) passenden Indikatoren aus den Dimensionen „1: Umgang mit Heterogenität“, „5: Förderplanung (...) für Kinder (...) mit besonderen Bedürfnissen“ und „7: Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit“ belegen die Erreichung der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe und damit des SOLL-Zustandes für die beiden Teams. Es herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit (Dimension 1, S. 7). Die enge Zusammenarbeit von KLP und SHP ist gewährleistet und die Fördermassnahmen werden wo immer möglich und sinnvoll in den Unterricht integriert (Dimension 5, S. 15). Die interne Zusammenarbeit funktioniert aus Sicht der Betroffenen gut und es sind entsprechende Zeitgefässe und Kooperationsstrukturen festgelegt (Dimension 7, S. 19). In zwei Teams hat also eine Qualitätsentwicklung stattgefunden.

Wie wirkt sich die Aktionsforschung auf die Primarschule Trimmis aus? Bereits bei der Durchführung des Interviews zeigten alle LP eine grosse Bereitschaft zur Selbstreflexion. Damit verfügt die Schule Trimmis über einen wichtigen individuellen Bedingungsfaktor zur Unterrichtsentwicklung (vgl. Abb. 3, S.12). Die Erfahrungen der Forschergruppe aus ihrem Modellversuch bieten einen externen Bedingungsfaktor in Form einer Wissensunterstützung für die übrigen LP und eine Motivation ausgelöst durch die gute Kosten-Nutzen-Bilanz für die Gruppe selber. Die Zusammenarbeit im Rahmen der integrativen Förderung verlangt nach einem hohen Arbeitsaufwand vor allem bei der Unterrichtsvorbereitung. Die Weiterentwicklung der persönlichen Beziehung wirkt sich trotz der Mehrbelastung positiv auf das Erleben der Kooperation aus.

Am 9. November 2016 erfahren alle interviewten LP anlässlich einer Plenumsitzung, wie die zwei Teams mit dem Handlungsmodell gearbeitet haben und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben. Interessierte KLP, SHP oder auch Teams werden dazu eingeladen, Detailinformationen direkt bei den „handlungserfahrenen“ Teams einzufordern. Bereits zeigt ein weiteres Team grosses Interesse und wünscht eine gründliche

Einführung in die Arbeit mit den Zielvereinbarungen und Wochenrastern. Ausserdem wird in der schulinternen Arbeitsgruppe „SHP“ dem Wunsch dieser Gruppe entsprochen, das Modell aus Sicht einer SHP beim nächsten Treffen zu diskutieren. Damit zeigt das Handlungsmodell auch Wirkung auf Lehrpersonen ausserhalb der Forschergruppe. Die Schulleitung ihrerseits begrüsst die Arbeit mit dem Handlungsmodell, da damit eine Erhöhung der Qualität im Bereich der schulischen Integrationsprozesse ermöglicht wird. Die Schulleitung wird in ihrem Wunsch bestärkt, von den KLP-SHP-Teams einen fixen Besprechungstermin pro Woche einzufordern. Einer weiteren Evaluation des Modells steht nichts im Wege, dies zeigen folgende Aussagen:

„Ein Weiterarbeiten ohne diese Pläne kommt für uns nicht in Frage.“ WR 2.6 (Team 2)

„Wir werden diese Pläne auch weiterhin benutzen.“ WR 1.7 (Team 1)

11. Schlussreflexion

Nachfolgend werden die Bedeutung und der Theoriebezug der Erkenntnisse, der Forschungsprozess sowie der persönliche Lern- und Arbeitsprozess zusammenfassend reflektiert.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden den Fragen zum IST-Zustand der Zusammenarbeit von KLP und SHP bei der Unterrichtsvorbereitung der Mathematikektionen, den Auswirkungen eines Handlungsmodells und dem theoretischen Hintergrund nachgegangen. Das Handlungsmodell wurde geleitet durch Konsequenzen der Datenanalyse aus der Befragung sämtlicher KLP und SHP der Primarschule Trimmis sowie den Erkenntnissen aus der Theorie.

11.1. Reflexion mit Bezug zur Theorie

Systematisch betriebene Qualitätsentwicklung verläuft zyklisch (vgl. Schratz et al., 2000, S.10)). Die Erprobung und Evaluation des Handlungsmodells, dessen Gestaltung aufgrund einer Datenanalyse und die Verknüpfung mit bestehender Theorie bestätigen dies. Die einzelnen Stationen werden immer wieder durchlaufen, wenn die Entwicklung erfolgreich und somit spiralförmig aufwärts führen soll. Eine Entwicklung ist eng verbunden mit einer Evaluation. Eine gute Evaluation berücksichtigt sowohl die Qualität der Produkte wie auch die Qualität der Prozesse (vgl. Helmke, 2015, S. 22). Die Feststellung von Veränderungen durch die Wirkung eines Handlungsmodells ermöglichen Erkenntnisse beider Qualitätsbereiche. Einerseits wird durch die Strukturierung der Vorbereitung der Prozess günstig beeinflusst, andererseits ebnet das Modell den Weg zum integrativen Unterricht und damit zur Möglichkeit der Verbesserung des Produkts „guter Unterricht“.

Eine gut funktionierende Kooperation zwischen den Lehrpersonen wird in der Theorie mehrfach als Gelingensbedingung für Prozesse in den Bereichen Schule-Unterricht-Schulentwicklung angesehen (z.B. Rolff, Helmke, Landwehr, Lütje-Klose & Urban, Krämer-Kiliç und Walt in Kapitel 3). Die Ausgestaltung dieser Kooperation bleibt bis dato den einzelnen Teams überlassen. Eine verordnete Kooperation muss aber begleitet werden, ansonsten findet sich eine zu grosse Heterogenität bezüglich der schulischen Integrationsprozesse innerhalb einer Schule. Das gemeinsame Arbeiten mit Zielvereinbarungen, fixem Absprachetermin und Wochenraster kann einen Beitrag zur Begleitung leisten. Die Schulleitung als Bindeglied zwischen Gesetzgeber und Ausführenden an der Front spielt eine wichtige Rolle dabei. Ihre Aufgabe ist es, Kooperationsstrukturen festzulegen und die Zusammenarbeit einzufordern.

Die integrierte Förderung verlangt nach einer Binnendifferenzierung des Unterrichts. Der verbesserte Umgang mit Heterogenität und die gute Kooperation legen den Grundstein. Darauf kann die Ebene der Unterrichtsgestaltung nach Walt (2014) differenziert aufgebaut werden (S. 15ff).

11.2. Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens

Die vorliegende Arbeit zeigt aber auch, dass Lehrpersonen Veränderungen dann akzeptieren, wenn sie diese als hilfreich für ihre Arbeit empfinden. Die Aktionsforschung nach Altrichter und Posch (2007) lässt Lehrpersonen solche Erfahrungen machen und hat sich zur Zielverfolgung dieser Arbeit geeignet.

Für die Feststellung des IST-Zustandes des eher kleinen Bereichs der gemeinsamen Vorbereitung des Mathematikunterrichts wurde kein optimales Bewertungsinstrument gefunden. Sowohl das Bewertungsraster von Landwehr (2008) als auch die Zusammenstellung der Aufträge von KLP und SHP von Steppacher (2014) formulieren ihre Indikatoren mit Blick auf mehr als nur diesen kleinen Teilbereich. Dementsprechend sind beide Instrumente für die gewählten Fragestellungen oft zu grobmaschig. Um diese Instrumente besser nutzen zu können, hätten die Fragen entsprechend den zugehörigen Indikatoren angepasst werden müssen. Trotzdem bleibt eine Erhebung die Voraussetzung, um die Zone der nächsten Entwicklung definieren zu können.

Die teilweise offene Fragestellung im Interview erlaubte es, viel über die gelebte Zusammenarbeit der Befragten zu erfahren. Für die Auswertung wäre aber eine geschlossene Frage mit kategorialem Urteil einfacher gewesen.

Der Interviewleitfaden ermöglichte es, in relativ kurzer Zeit sämtliche Lehrkräfte einzeln und doch gleichartig zu befragen und hat sich aus diesem Grund als nützliches Instrument erwiesen. Interessant wäre es auch gewesen, die Teams bei der Vorbereitung direkt zu beobachten. Die gewählten Fragen gewährten einen Einblick in den Vorbereitungsalltag. Hinsichtlich des Vergleichs vor und nach der Erprobung des Handlungsmodells fehlten aber spezifische Fragen wie: „Findest du eine schriftliche Dokumentation der Vorbereitungen sinnvoll?“ oder „Sind fixe Termine wünschenswert?“. Die zweite Befragung, bei der nur noch die zwei freiwilligen Teams teilnahmen, fand auf Wunsch der Beteiligten in der Gruppe statt. Damit konnte der Zeitaufwand günstig gestaltet werden, es stellt sich aber im Nachhinein die Frage, ob eine Einzelbefragung nicht wissenschaftlich korrekter gewesen wäre.

Um das Handlungsmodell einem intensiveren Praxistest unterziehen zu können, müssten einerseits die Fragen des Interviews daran angepasst werden und andererseits gerade auch Teams, die offensichtlich schlecht oder gar nicht kooperieren, damit arbeiten. Die mehrheitlich positive Einstellung zur Kooperation der beiden freiwilligen Teams beeinflusst die Entwicklung. Es wäre spannend und herausfordernd zugleich das Handlungsmodell mit einem „unfreiwilligen“ Kooperationspartner durchzuführen.

11.3. Reflexion des Lern- und Arbeitsprozesses

Die Auseinandersetzung mit dem Thema der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung zeigt auf, wie wichtig Beziehungsarbeit in der Schule ist und dass es sich lohnt, den Begriff „gemeinsam“ intensiv zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Die Berufszufriedenheit steigt und davon profitieren auch direkt die Schulkinder. Entwicklungen sollen aber auch aus den Teams herausgetragen werden, damit andere die gemachten Erfahrungen nutzen können. Die gegenseitige Achtung und Wertschätzung ist durch diese

Arbeit gestiegen. Dies trifft nicht nur innerhalb der Forschergruppe zu. Der Respekt vor Lehrpersonen mit anderem Kooperationsverständnis hat zugenommen, ebenso die Achtung vor den anspruchsvollen Aufgaben, die eine Schulleitung zu erfüllen hat.

Die aktive Beteiligung in der Forschergruppe ist persönlich als sehr gewinnbringend einzustufen. Die intensiven Auseinandersetzungen und wertvollen Gespräche erlauben eine noch höhere Kooperations- und Berufszufriedenheit. Der Einblick in wissenschaftliches Arbeiten ist spannend, zeigt aber auch die persönlichen Grenzen auf.

Zukünftig werden Studienresultate und wissenschaftliche Publikationen unter dem Blickwinkel der eigenen Erfahrungen begutachtet. Das erworbene Wissen wird dabei helfen, wertschätzender aber auch kritischer mit Neuerungen umzugehen.

Abschliessend kann festgestellt werden, dass die Integration von Kindern mit Förderbedarf in den Regelklassenunterricht im Fach Mathematik nur gelingt, wenn die SHP mit der KLP zusammen den Unterricht vorbereitet, wie es die Berufsaufträge von SHP und KLP eigentlich beinhalten. Der integrative Mathematikunterricht beginnt mit der Vorbereitung. Diese Kooperation ist aber keineswegs selbstverständlich oder voraussetzbar. Der zusätzliche Zeitaufwand muss von den Beteiligten als lohnenswert erlebt werden. Das gewählte Handlungsmodell bringt eine Verbesserung bei der Vorbereitung und ermöglicht den Einstieg in den integrativen Mathematikunterricht.

12. Ausblick und Perspektiven

„Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen Mauern und die anderen Windmühlen“.

(Chinesisches Sprichwort, Autor unbekannt)

Entwicklung ist möglich. Entwicklung beginnt im Kopf. Der Gedanke, dass integrativer Mathematikunterricht bei der Vorbereitung beginnt, muss in den Köpfen der Lehrpersonen Einzug finden.

Die Primarschule Trimmis befindet sich mitten im Prozess von Veränderung, Entwicklung und Evaluation. Bereits wurde mit Einbezug der Schreibenden eine Arbeitsgruppe zum Thema „Integration“ gebildet.

Ein Konzept zu den Prozessabläufen bei Kindern mit Förderbedarf steht kurz vor der Inkraftsetzung.

Demnächst wird die Zusammenarbeit von KLP und SHP in gemeindeeigenen Pflichtenheften schriftlich fixiert. Die darin festgehaltenen Pflichten bieten aber nur bedingt Hilfe bei der Umsetzung. Sie werden den Auftragsformulierungen von Steppacher (2014) ziemlich genau entsprechen. Konkrete Ideen zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit, wie es das gewählte Handlungsmodell darstellt, unterstützen die Lehrpersonen. Es braucht aber noch viel mehr an Unterstützung und Begleitung. Die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung bleibt ein lohnendes Forschungsfeld.

Weitere Aktionsforschungen im Bereich Zusammenarbeit können zu noch mehr professionellem Wissen führen und Entwicklungen forcieren. So wie z.B. aus „meine Kinder-deine Kinder“ durch die verstärkte Zusammenarbeit „unsere Kinder“ werden, könnte „mein Schulzimmer-dein Schulzimmer“ zu „unserem Schulzimmer“ werden und damit dem Raum als dritte Lehrperson mehr Beachtung geschenkt werden.

Die Schule Trimmis ist eine Schule in der Integration stattfindet. Die Verantwortung teilen sich die Lehrpersonen mit der Schulleitung und dem Schulinspektorat des Kantons Graubünden. Die Erreichung einer guten Qualität hinsichtlich der schulischen Integrationsprozesse ist ein Ziel, dass alle Beteiligten auch zukünftig fordert.

Veränderungen werden auch in Zukunft vor der Primarschule Trimmis nicht Halt machen. Ganz oben auf der Agenda stehen die ersten Informationen zur Umstellung auf den Lehrplan 21. Bereits formiert sich politischer Widerstand unter einzelnen Lehrpersonen. Es werden Mauern zum Schutz gegen Veränderungen aufgebaut, bevor diese überhaupt erlebt und reflektiert werden. Innovative Veränderungen sind ohne Kooperation nicht denkbar. Kooperation braucht Achtung, Wertschätzung, Strategien und nützliche Instrumente.

Das Errichten von Windmühlen erfordert Visionen, Pläne und Know-how. Wenn es uns gelingt, die nötigen Voraussetzungen zu schaffen, dann können wir aufhören Mauern zu bauen und unsere Ressourcen für den Bau von langfristig ertragreicheren Objekten einsetzen.

13. Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht 4. Auflage*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B. Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (341-360). Graz: Leykam. Zugriff am 4.10.2016 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf?5i824e
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Jg.18, 9/12*, 42-47. Zugriff am 14.6.16 unter: http://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/A_13_Baumann_szh.pdf
- Brenzikofer Albertin, E., Wolters Kohler, M. & Studer, M. (2014). *KoKa Kooperations-Karten*. Für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen in integrativen Settings. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Glasl, F. & Houssaye, L. (1975). *Organisationsentwicklung*. Bern: Haupt.
- Halfhide, T., Frei, M. & Zingg, C. (2009). *Teamteaching*. Wege zum guten Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Henrich, C., Baumann, B. & Studer, M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Jg.18, 9/12*, 35-41. Zugriff am 14.6.16 unter: http://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/A_13_Henrich_szh.pdf
- Joller-Graf, K. (2006). *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen*. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts. Donauwörth / Luzern: Auer / Comenius.
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer*. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klippert, H. (2015). *Unterrichtsvorbereitung leicht gemacht*. 80 Bausteine zur Förderung selbstständigen Lernens. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Koderisch, P. (2008). *KLUQ*. Kooperative Lern(er)beobachtung und Unterrichtsentwicklung. Verlauf. Zugriff am 8.9.2016 unter: <http://www.kluq.de/Verlauf.php>

Krämer-Kiliç, I. (Hrsg.). (2014). *Gemeinsam besser unterrichten*. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Landwehr, N. (2008). *Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule*. Aarau: Departement für Bildung, Kultur und Sport.

Zugriff am 5.3.2016 unter

https://www.schulenaargau.ch/kanton/Dokumente_offen/externe%20schulevaluation%20bewertungsraster%20schulintegration.pdf

Landwehr, N. & Steiner, P. (2008). Q2E. Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Bern: hep.

Lanfranchi, A. & Steppacher, J. (Hrsg.). (2012). *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Lienhard, P. (2014). *Modelle professioneller Zusammenarbeit im Unterricht*. Zugriff am 1.4.2015 unter

<http://peterlienhard.ch/bolg/?p=1798>

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*, 4, 283-294.

Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S. & Luder, R. (2010). *Schlussbericht „Professionelle Zusammenarbeit in Schulen*. Universität Zürich/PH Zürich. Zugriff am 12.7.2016 unter: http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen1/_jcr_content/contentPar/publication_23/publicationitems/professionelle_zusam/download.spooler.download.1296548627912.pdf/Professionelle+Zusammenarbeit+in+Schulen_Schlussbericht.pdf

Meyring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Madianos-Hämmerle, S. (2015). Kooperation - eine komplexe Aufgabe. Wichtige Gelingensbedingungen für die komplexe Aufgabe der Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 21, 9/2015, 13 – 18.

Preisig, S. (2014). Heilpädagogen beklagen stetig steigenden Arbeitsdruck. In: *Die Südostschweiz*, vom 27.6.2014. Nr. 172, 1 + 3.

Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Scherer, P. & Moser Opitz, E. (2012). *Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Schatz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung*. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schulinspektorat Graubünden. (2013). *Grundsätzliche Überlegungen zur Qualitätsentwicklung in der Schule*. Internationale und nationale Tendenzen. Zugriff am 17.4.2016 unter

<http://docplayer.org/6882015-Grundsatzliche-ueberlegungen-zur-qualitaetsentwicklung-in-der-schule.html>

Schulinspektorat Graubünden. (2014). *Praxishinweise zur Integrativen Förderung; Juni 2014*. Zugriff am 3.5.2016 unter https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Integration_Praxishinweise_de.pdf

Schulinspektorat Graubünden. (2015). *Kompetenzordnung & Qualitätssicherung 2015-1019*. Zugriff am 17.4.2016 unter https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Dokumentenliste%20Inspektorate/Modul_A_2015_de.pdf

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

Steiner, P. & Landwehr N. (2007). *Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen* (2. Aufl.). Bern: hep.

Steppacher, J. (2014). *Zusammenarbeit in der integrativen Schule*. Aufgaben der Schulischen Heilpädagogen/innen und Klassenlehrpersonen. Zürich: HfH.

Stigler, H. & Reicher H. (Hrsg.). (2005). *Praxisbuch Empirische Sozialforschung*. Innsbruck: Studien Verlag.

Walt, M. (2012). Integrative Didaktik im Mathematikunterricht. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.). *Schulische Integration gelingt*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Walt, M. (2014). *Individualisierung und Binnendifferenzierung – aber wie?* Zürich: HfH.

Werning, R. & Arndt, A-K. (Hrsg.). 2013. *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Chinesisches Sprichwort, Autor unbekannt

„Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen Mauern und die anderen Windmühlen“. Zugriff am 24.7.2016 unter

<https://www.aphorismen.de/zitat/56641>

Anhang

Integrativen Mathematikunterricht gemeinsam vorbereiten



Eingereicht von:	Felizitas Niederer-Rüegg
Begleitung:	Stefan Meyer
Datum der Abgabe:	11. Dezember 2016

Inhalt

1. Flyer zur Information aller Lehrpersonen	3
2. Leitfaden Interview	4
3. Protokollblatt Interview	6
4. Datensammlung sortiert nach Fragen.....	9
5. Zielvereinbarungen Team 1.....	25
6. Zielvereinbarungen Team 2.....	26
7. Wochenraster (WR) Team 1.....	28
8. Wochenraster (WR) Team 2.....	35
9. Protokoll der Evaluationssitzung „Forscherguppe“.....	41
10. Dokument „Schönenberger“	43

1. Flyer zur Information aller Lehrpersonen



Liebe Kolleginnen und Kollegen

Im Rahmen meiner Masterarbeit werde ich mich in den nächsten Monaten intensiv mit dem Thema der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung von Klassenlehrperson und Schulischer Heilpädagogin im Fach Mathematik beschäftigen.

Ziel der Arbeit ist es, mögliche Handlungsmodelle und Entwicklungsoptionen, die uns weiterhin unsere Freiheiten gewähren, auszuprobieren. Dabei geht es nicht darum, Neues zu erfinden, sondern Nützliches umzusetzen.

Es wäre schön und sehr hilfreich für mich, wenn ihr euch für ein Gespräch mit mir im Laufe der nächsten Wochen etwa 20 Minuten Zeit nehmen könntet.

Für Fragen und Anregungen stehe ich jederzeit gerne zur Verfügung!

Felizitas Niederer-Rüegg

2. Leitfaden Interview

Gesprächseinstieg:

Begrüssung und Dank für die Teilnahme. Eine kurze Info über die Absichten der Interviewenden dient als Gesprächseinstieg.

Informations- und Filterfragen:

Die Befragten erhalten ein Wochenraster und sollen angeben, wann sie gemeinsam mit der SHP vorbereiten. Die Daten werden in das Raster eingetragen. Dabei wird die ungefähre Dauer und die Art der Besprechung notiert (z.B. ZS = Zusammensitzen, TG=Telefongespräch, SMS, Mail, SN=schriftliche Notiz).

1. Frage: Wann finden gemeinsame Vorbereitungen für die Mathestunden statt?

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag	Ferien
Vor Unterrichtsbeginn								
Vormittag								
Mittagspause								
Nachmittag								
Nach dem Unterricht								

2. Frage: Bis in welche Planungstiefe bereitet ihr gemeinsam vor?

Die genannten Tiefen werden angekreuzt.

Jahresplan Semesterplan Quartalsplan Wochen Tag Stunde

Erzählaufforderung:

3. Frage: Was fällt dir spontan ein, wenn du das Stichwort gemeinsame Unterrichtsvorbereitung hörst? Stichwortartige Notizen

Aufforderungen zu Stellungnahmen:

Damit die knappe Zeit des Gesprächs für die wesentlichen Themen genutzt werden kann, findet als Frage 4 der Einschub eines Fragebogens statt. Es wird ausschliesslich mit geschlossenen Fragen gearbeitet. Die Antwortkategorien werden jedoch vom eigentlich zweistufigen kategorialen Urteil (nie / immer) zu einem vierstufigem ausgebaut. Folgende Skala findet dabei Verwendung:

nie – selten – oft – immer
--

Dabei handelt es sich um eine verbale Ratingskala, die nach Häufigkeiten bewertet. Im Rahmen der Beantwortung von Fragen mittels Ratingskala wird also von den Befragten eine Positionierung auf einer Merkmalsdimension erwartet (Stigler 2005, S. 145). Es wird absichtlich eine vierstufige und nicht eine drei- oder fünfstufige Skala verwendet, da eine mittlere Antwortkategorie erfahrungsgemäss eine grosse Anziehungskraft ausübt. Ausserdem kann die mittlere Position sehr unterschiedlich gedeutet werden.

4. Fragebogen:

	nie	selten	oft	immer
Wir setzen uns zur Vorbereitung zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir führen zwischen Tür und Angel-Absprachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die eigenen Vorbereitungen werden schriftlich festgehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Vorbereitungen des Partners werden schriftlich festgehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir besprechen ganze Themenblöcke (Wochenprogramm).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiss, was mein Partner während der Lektion macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir sprechen über besondere Bedürfnisse einzelner Schulkinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich frage den anderen um Rat, was den Inhalt betrifft (Sachanalyse).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich frage den anderen um Rat, was die Vermittlung der Inhalte betrifft (Didaktik).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Frage: (an die Klassenlehrpersonen) *Bei welchen Themen machst du die Türe für die SHP auf?*

6. Frage: *Kennst du die Stärken deines Partners?*

7. Frage: *Welche Punkte in der Vorbereitung erachtest du als wichtig?*

Die Abschlussfrage soll die Interviewten dazu animieren, hoffnungsvoll in die Zukunft zu blicken.

8. Frage: *Wie sehen deine Wunschvorstellungen zum Thema gemeinsame Vorbereitungen des Mathematikunterrichts aus?*

Gesprächsende:

Die bereitwillig erteilten Auskünfte werden von Herzen verdankt.

Die erhaltenen Auskünfte werden während des Gesprächs auf einem eigens dazu gestaltetem Protokollblatt festgehalten.

3. Protokollblatt Interview

Name: _____

Funktion: _____

Stufe: _____

Dienstalter: _____

.....

1. Wann finden gemeinsame Vorbereitungen für den Mathematikunterricht statt?

ZS = Zusammensitzen / **TG** = Telefongespräch / **SMS** / **Mail** / **SN** = schriftliche Notiz / **T+A** = Tür und Angelgespräch

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag	Ferien
Vor Unterrichtsbeginn								
Vormittag								
Mittagspause								
Nachmittag								
Nach dem Unterricht								

2. Bis in welche Planungstiefe bereitet ihr gemeinsam vor?

Jahresplan
Stunde

Semesterplan

Quartalsplan

Woche

Tag

3. Was fällt dir spontan ein, wenn du das Stichwort gemeinsame Unterrichtsvorbereitung hörst?

<p style="text-align: center;">gemeinsame Unterrichtsvorbereitung</p>

4. Integrierter Fragebogen:

	nie	selten	oft	immer
Wir setzen uns zur Vorbereitung zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir führen zwischen Tür und Angel-Absprachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die eigenen Vorbereitungen werden schriftlich festgehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Vorbereitungen des Partners werden schriftlich festgehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir besprechen ganze Themenblöcke (Wochenprogramm).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiss, was mein Partner während der Lektion macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir sprechen über besondere Bedürfnisse einzelner Schulkinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich frage den anderen um Rat, was den Inhalt betrifft (Sachanalyse).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich frage den anderen um Rat, was die Vermittlung der Inhalte betrifft (Didaktik).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. KLP: Bei welchen Themen machst du die Türe für die SHP auf? SHP: Bei welchen Themen macht dir die KLP die Türe zur Klasse auf?

6. Welche Stärken hat dein Partner / deine Partnerin?

7. Welche Punkte erachtest du in der gemeinsamen Vorbereitung als wichtig oder nützlich?

8. Wie sehen deine Wunschvorstellungen zum Thema gemeinsame Vorbereitung des Mathematikunterrichts aus?

Wunschvorstellungen



4. Datensammlung sortiert nach Fragen

Befragt wurden total 15 Lehrpersonen, wovon 10 als Klassenlehrpersonen und 5 als Heilpädagoginnen arbeiten.

Bei den Heilpädagoginnen handelt es sich ausschliesslich um weibliche Vertreterinnen dieses Berufsstandes, bei den Klassenlehrpersonen finden sich 3 Männer und 7 Frauen. Die Aussagen sind noch nicht recodiert.

1. Wann finden gemeinsame Vorbereitungen für den Mathematikunterricht statt?

Bezug zum Evaluationsraster von Landwehr: Dimensionen 1 und 7

Zwei Klassen-Lehrpersonen gaben an, keine gemeinsamen Vorbereitungen mit der SHP für den Mathematikunterricht zu machen.

ZS = Zusammensitzen / **TG** = Telefongespräch / **SMS** / **Mail** / **SN** = schriftliche Notiz / **T+A** = Tür und Angelgespräch

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag	Ferien
Vor Unterrichtsbeginn	ZS 2x T+A 1x	T+A 1x	ZS 2x T+A 2x	ZS 1x T+A 2x	ZS 1x T+A 1x			
Vormittag	T+A 1x	T+A 1x					ZS 1x SMS	
Mittagspause	ZS 1x		T+A 2x	ZS 1x T+A 3x				
Nachmittag	ZS 1x							
Nach dem Unterricht	ZS 2x mit Protokoll			ZS 1x		Mail		

2. Bis in welche Planungstiefe bereitet ihr gemeinsam vor?

Klassenlehrpersonen: 2x 5x 1x
(2x keine gemeinsame Vorbereitung)

Jahresplan Semesterplan Quartalsplan Woche Tag
Stunde

Schulische Heilpädagoginnen: 5x

3. Was fällt dir spontan ein, wenn du das Stichwort gemeinsame Unterrichtsvorbereitung hörst?

Bezug zum Evaluationsraster von Landwehr: Dimensionen 1, 3 und 7

3.1. Antworten SHPs:

Positive Äusserungen:

- Ich fühle mich wohler beim gemeinsamen Vorbereiten.
- Ich kann Ideen einbringen.
- Ich erhalte Ideen.
- Ich fühle mich nützlich.
- Ich mag die Herausforderung, passendes Material zu finden.
- Der ISS-Status der Kinder gibt mir grosse Freiheit und macht mich unabhängig von der Klassenlehrperson.
- Didaktische Hilfen der Klassenlehrperson sind für mich eine Bereicherung.
- Das gemeinsame Ideenentwickeln macht mir Spass.

Neutrale Äusserungen:

- Ich muss den Lerninhalt unterbrechen.
- Die Klassenlehrperson gibt das Thema vor und ich denke für das Förderkind.
- Ich differenziere und reduziere die Basisanforderungen.
- Ich suche Spiele als Ergänzung.
- Anfangsschwierigkeiten müssen überwunden werden.
- Rollen und Zuständigkeiten müssen geklärt werden.

Negative Äusserungen:

- Ich fühle mich als Alleinkämpferin.
- Mir fehlt die Anerkennung.
- Ich fühle mich abgeschoben.
- Ich empfinde Stress.
- Ich habe Mühe damit, wenn die Klassenlehrperson sich nur für die Schüler ohne Förderbedarf zuständig fühlt.
- Das intensive Suchen nach Zusatzmaterial ist manchmal anstrengend.
- Mathematik ist nicht meine Stärke, ich muss viel nachlesen.
- Ich muss viel Zeit investieren.
- Ich komme in Zeitstress, weil die Vorbereitungen sehr aufwändig sind.
- Es ist oft schwierig, den Überblick zu behalten, wenn man nicht jeden Tag in der Klasse Lektionen hat.
- Zwischen Tür-und-Angel-Gespräche sind für mich ein Übel, das ich gerne abschaffen würde.

3.2. Antworten KLPs:

Positive Äusserungen:

- Von der SHP kommen Ideen.
- Der Austausch ist angenehm.
- Es ist eine Bereicherung für mich und meine Schulkinder (3fach-Nennung).
- Der Ideenaustausch ist wertvoll.
- Mein Wissen wird durch den Austausch kumuliert.
- Es nimmt mir Arbeit ab.
- Ich fühle mich entlastet.
- Die Zukunft sehe ich noch kooperativer.
- Ich bin stolz darauf, dass wir alles integrativ machen.
- Das Mathematik-Lehrmittel eignet sich gut für die gemeinsame Vorbereitung.
- Wir ergänzen uns.
- Wir haben einander gern.

- Wir haben es lustig zusammen.
- Den Austausch empfinde ich als positiv.
- Die Differenzierung wird zu zweit einfacher.
- Ich freue mich jeweils aufs gemeinsame Vorbereiten (2fach-Nennung).
- Die Zusammenarbeit ergibt eine solide Grundlage für den Unterricht.
- Das gemeinsame Vorbereiten bewirkt viel Reflexion.

Neutrale Äusserungen:

- Für mich ist dies Alltag.
- Wir bereiten separiert vor.
- Wir machen es so wie früher.
- Die SHP bereitet auch Arbeit/Material für die Kinder mit Förderbedarf vor, wenn sie nicht da ist.
- Ich schlage vor und die SHP kann entscheiden, ob sie mitmacht.
- Es gibt grosse Unterschiede zwischen den einzelnen SHPs.
- Manchmal ist mir die Anwesenheit der SHP fast zu viel.
- Es gehört einfach dazu.
- Wir teilen die Kombiklasse auf.
- Ich bin geprägt von früher.
- Es braucht spezielle Kommunikationsfähigkeiten zwischen KLP und SHP.
- Ich habe und behalte das Zepter in der Hand.
- Im Zentrum steht das Kind.
- Die separierte Vorbereitung macht mich unabhängig und ist einfacher für mich.

Negative Äusserungen:

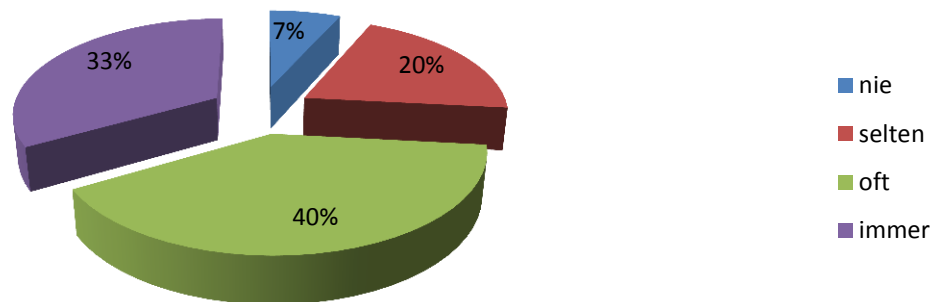
- Für mich bedeutet es zusätzlichen Zeitaufwand (2fach-Nennung).
- Die SHP koppelt sich bewusst ab.
- Jeder macht sein eigenes Ding.
- Ich fürchtete mich vor der angeordneten Kooperation.
- Man muss sich die Zeit nehmen, gewollt oder ungewollt.
- Ich muss mich gründlicher mit den Mathematikaufgaben befassen.

4. Integrierter Fragebogen:

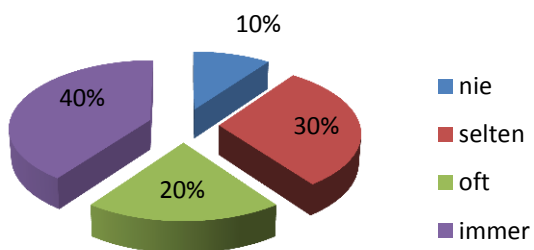
Bezug zum Evaluationsraster von Landwehr: Dimensionen 6 und 7

Die Auswertung erfolgt für jede Frage in dreifacher Ausführung, nämlich für alle Lehrpersonen gemeinsam, für die Klassenlehrpersonen (KLP) und für die Schulischen Heilpädagoginnen (SHP).

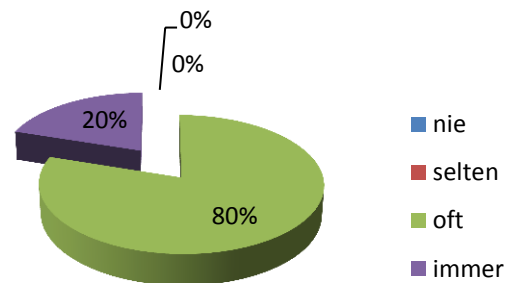
4.1. Wir setzen uns zur Vorbereitung zusammen.



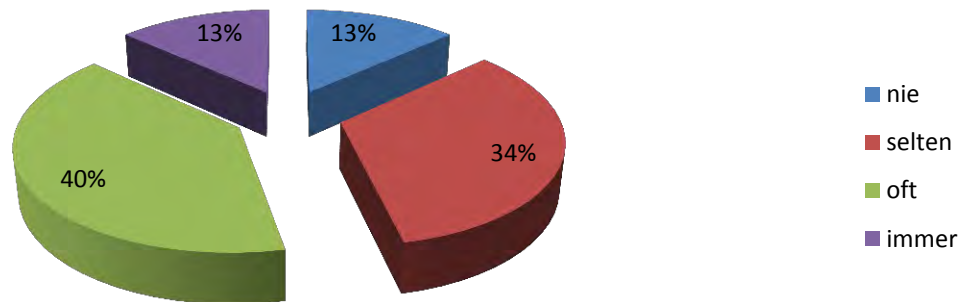
KLP



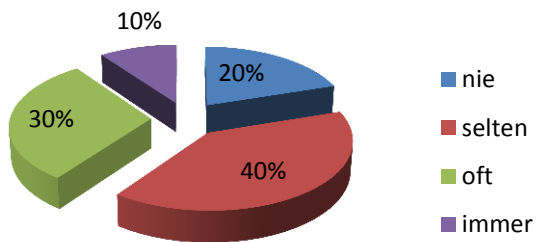
SHP



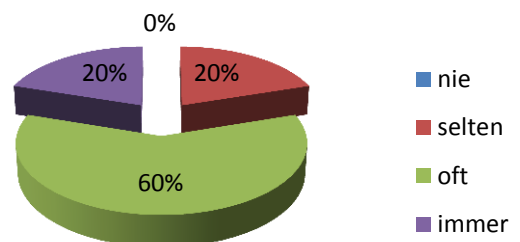
4.2. Wir führen zwischen Tür-und-Angel-Absprachen.



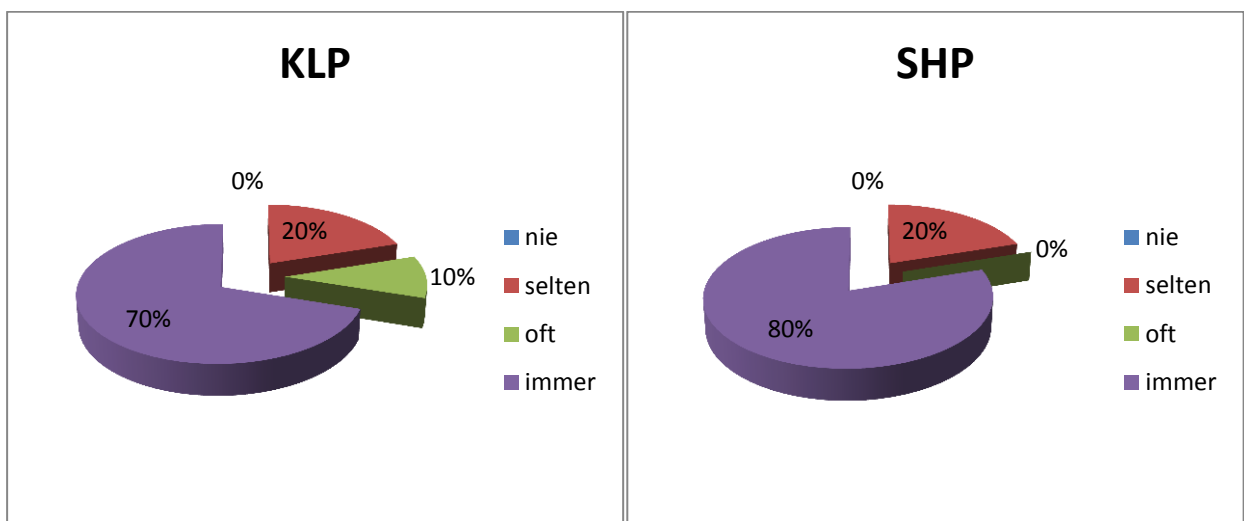
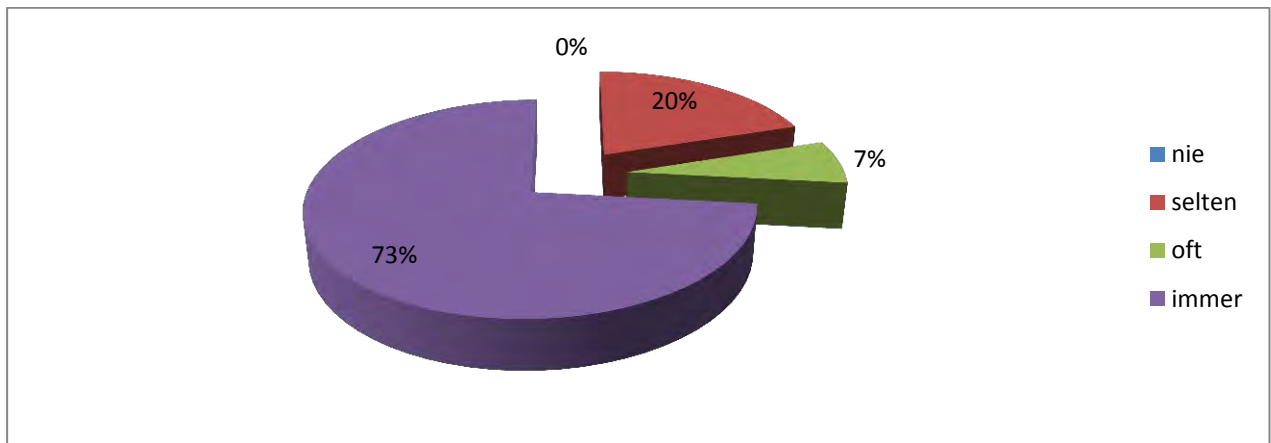
KLP



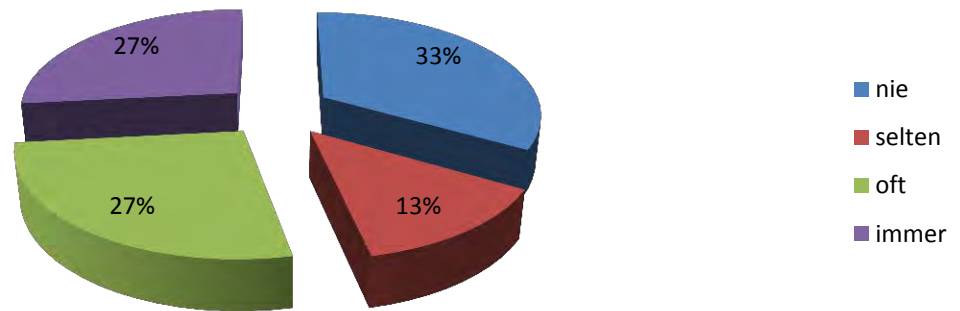
SHP



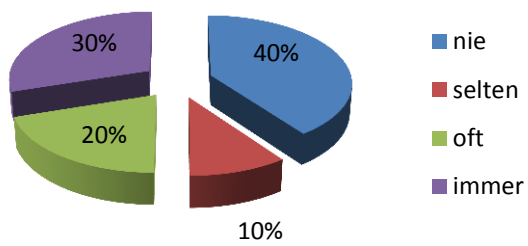
4.3. Die eigenen Vorbereitungen werden schriftlich festgehalten.



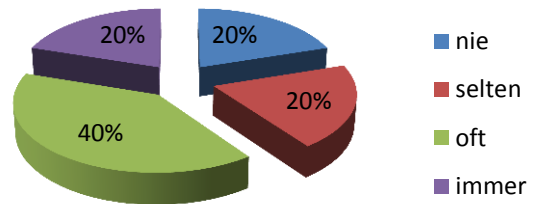
4.4. Die Vorbereitungen des Partners werden schriftlich festgehalten.



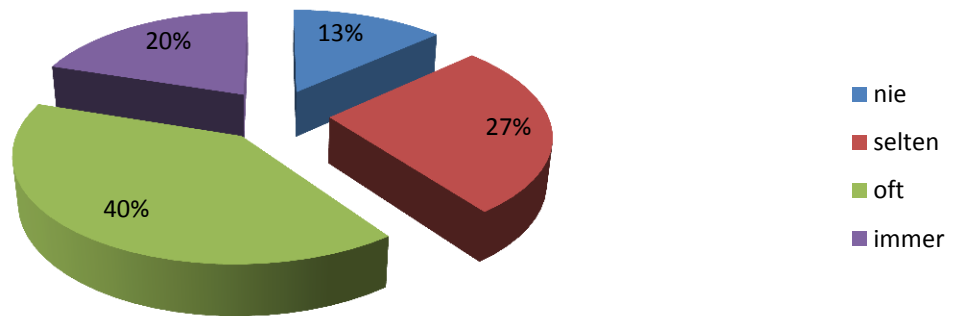
KLP



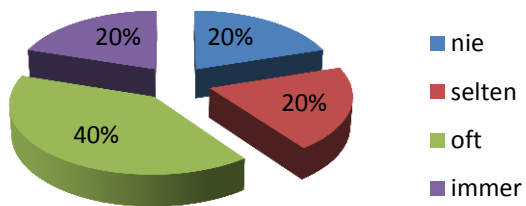
SHP



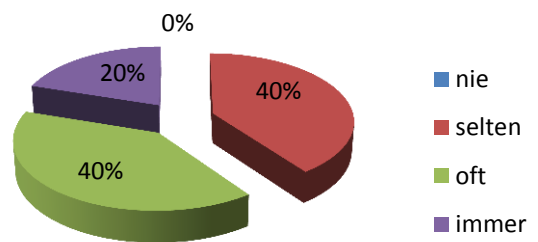
4.5. Wir besprechen ganze Themenblöcke (Wochenprogramm).



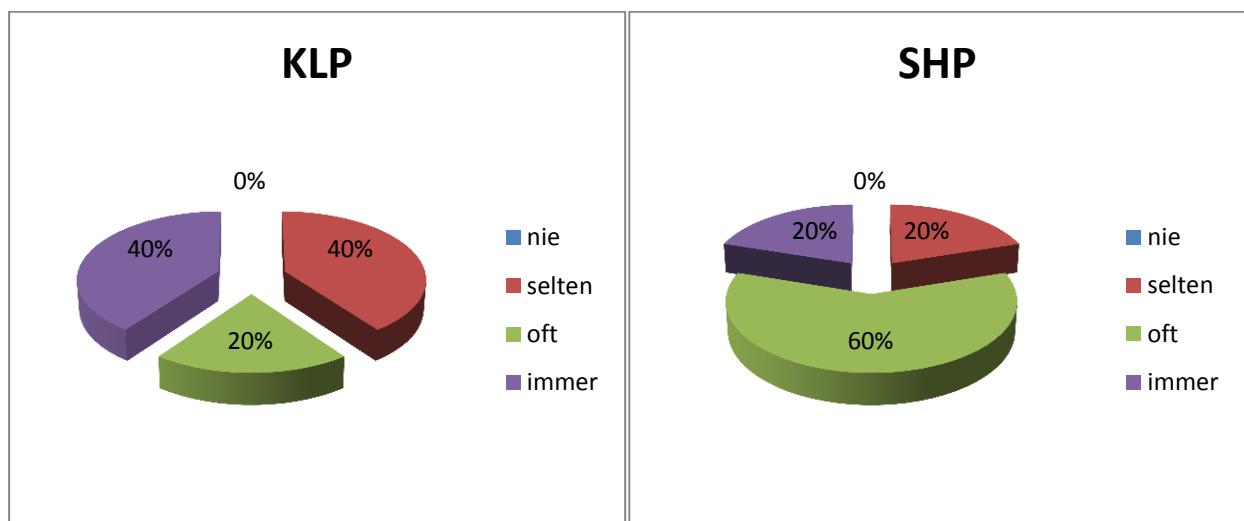
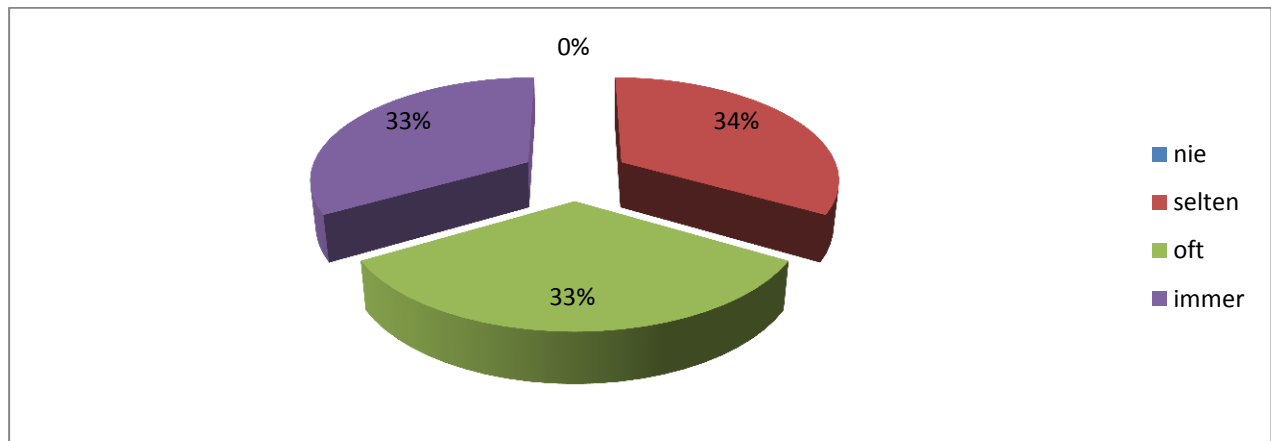
KLP



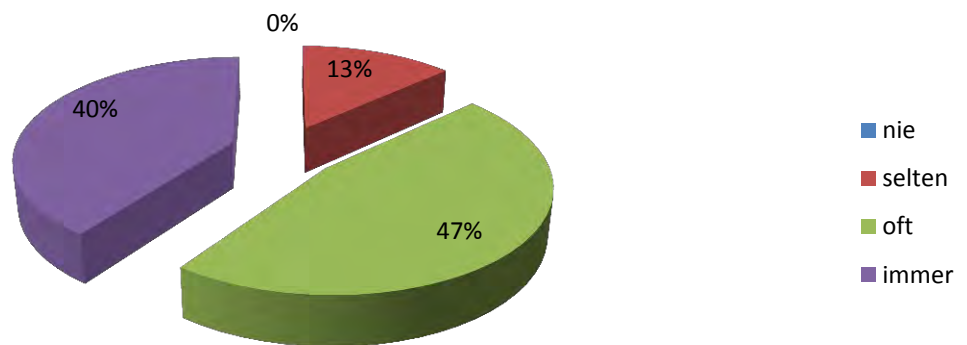
SHP



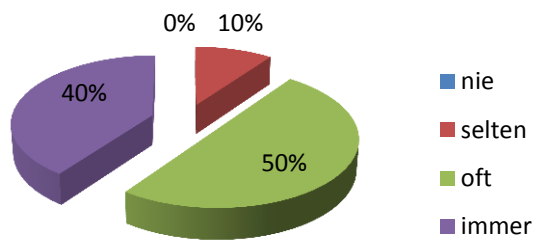
4.6. Ich weiss, was mein Partner während der Lektion macht.



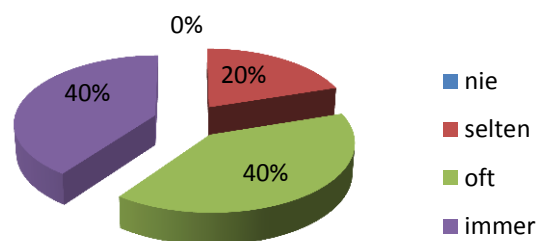
4.7. Wir sprechen über besondere Bedürfnisse einzelner Schulkinder.



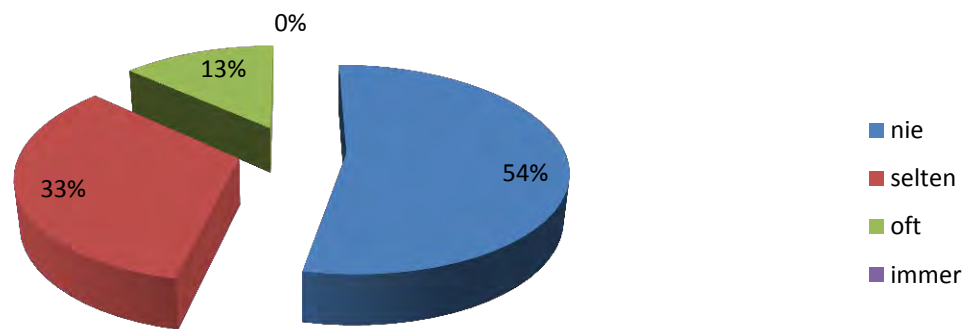
KLP



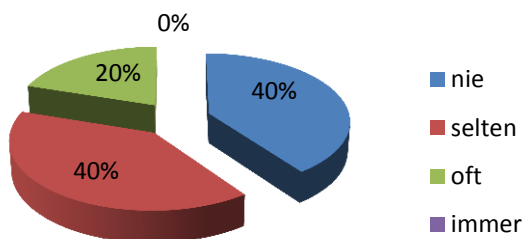
SHP



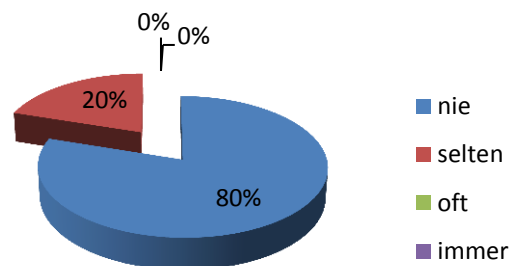
4.8. Ich frage den anderen um Rat, was den Inhalt betrifft (Sachanalyse).



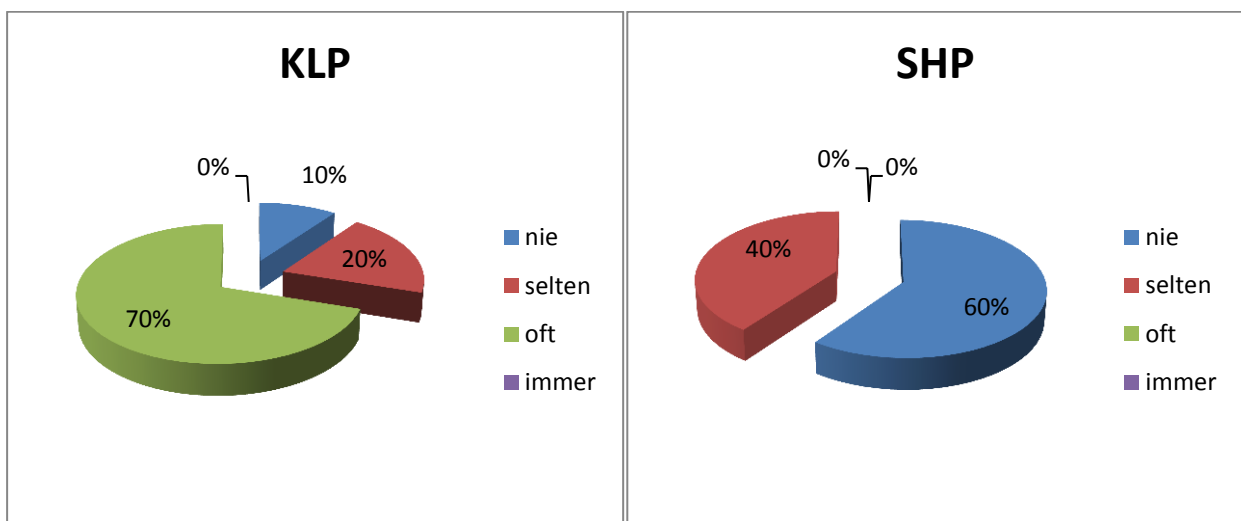
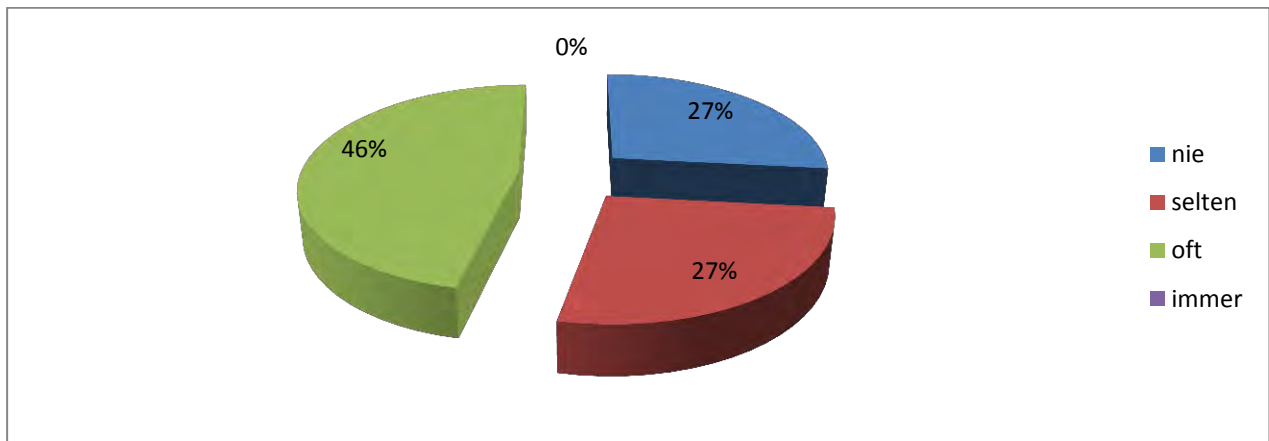
KLP



SHP



4.9. Ich frage den anderen um Rat, was die Vermittlung der Inhalte betrifft (Didaktik).



5. KLP: Bei welchen Themen machst du die Türe für die SHP auf?

- ✓ Die SHP darf und macht alles (3fach-Nennung).
- ✓ Die SHP dürfte alles machen, ich wünschte mir mehr Teamteaching (2fach-Nennung).
- ✓ Sie betreut die Schulkinder mit Förderbedarf.
- ✓ Sie darf Korrekturen machen, aber eigentlich mache ich auch diese lieber selber, damit ich weiss, wo die Schüler stehen.
- ✓ Die SHP übernimmt eine Niveaugruppe.
- ✓ Ich nutze die SHP für spontane Einsätze.
- ✓ Ich weiss manchmal nicht, wie ich die SHP beschäftigen soll.
- ✓ Die SHP darf alles mit Ausnahme von Themeneinführungen.
- ✓ Die SHP übernimmt Nachverbesserungen und Nachbesprechungen mit schwachen Kindern.
- ✓ Die SHP betreut „Computerlektionen“.

SHP: Bei welchen Themen macht dir die KLP die Türe zur Klasse auf?

- ✓ Ich darf nichts, was die ganze Klasse betrifft (2fach-Nennung).
- ✓ Die KLP überlässt mir die Einführung „moderner“ Themen.
- ✓ Ich übernehme Einführungen.
- ✓ Ich übernehme die Materialsuche.
- ✓ Ich übernehme die Suche und Durchführung von Spielen.
- ✓ Ich betreue die Gruppe mit dem tiefsten Leistungsniveau.
- ✓ Ich betreue variable Gruppen.
- ✓ Ich darf fast alles.
- ✓ Ich mache und darf alles.

6. Welche Stärken hat dein Partner / deine Partnerin?

6.1. Antworten SHPs:

- ✓ Die KLP kann extrem gut auf die Kinder eingehen.
- ✓ Die KLP zeigt Begeisterung für den Lehrberuf.
- ✓ Sie ist erfahren.
- ✓ Sie ist offen (2fach-Nennung).
- ✓ Sie ist kommunikationsbereit (2fach-Nennung).
- ✓ Die KLP führt die Klasse gut im Frontalunterricht.
- ✓ Die KLP findet und erzählt viele Alltagsbeispiele.
- ✓ Die KLP ist sehr redselig.
- ✓ Die KLP kann blendend organisieren.
- ✓ Sie hat eine absolut klare Unterrichtsstruktur.
- ✓ Sie kann sehr gut erklären (2fach-Nennung).
- ✓ Sie bringt gute Übungsbeispiele.
- ✓ Sie ist strukturiert, kann aber auch spontan sein.
- ✓ Die KLP ist ruhig.
- ✓ Die KLP zeigt eine grosse Bereitschaft zur Zusammenarbeit.
- ✓ Ich bin beim Unterricht der KLP nie dabei.

6.2. Antworten KLPs:

- ✓ SHP zeigt grosse Einsatzbereitschaft.
- ✓ SHP entlastet mich durch die Bereitstellung von Material in unbetreuten Lektionen.
- ✓ Die SHP ist kreativ.
- ✓ Sie ist eine starke Persönlichkeit in der Vorbereitung und im Unterrichten.
- ✓ Sie hat ein grosses Wissen.
- ✓ Sie ist ein kooperativer Typ, ich kann gut mit ihr zusammenarbeiten.
- ✓ Sie ist eine gute Ergänzung zu mir.
- ✓ Sie hat eine gute Präsenz.
- ✓ Sie ist gut vorbereitet (2fach-Nennung).
- ✓ Sie ist sattelfest im Stoff.
- ✓ Sie ist erfahren.
- ✓ Sie verfügt über viel Material.

- ✓ Sie findet gute Erklärungswege.
- ✓ Sie kann gut erklären, aber auch schimpfen.
- ✓ Sie ist ruhig, gelassen und geduldig.
- ✓ Sie ist sehr geduldig.
- ✓ Sie kann gut visualisieren.
- ✓ Sie erkennt, wenn man einen Schritt retour gehen muss.
- ✓ Sie ist nicht lehrmittelorientiert.
- ✓ Sie zeigt viel Flexibilität und Gelassenheit (2fach-Nennung).
- ✓ Sie ist auch spontan einsetzbar.
- ✓ Sie hat einen top Einsatz.
- ✓ Sie hat einen guten Zugang zu den Schulkindern.
- ✓ Sie hat einen guten Zugang zum Lernstand der Kinder.
- ✓ Sie findet Wege zu Lösungen von Problemen.
- ✓ Sie hat ein Herz für das Wohlbefinden der Kinder.
- ✓ Sie zeigt mir gegenüber Toleranz.
- ✓ Sie arbeitet mit einem sorgfältigen Aufbau.
- ✓ Sie verfügt über verschiedene Angebote.
- ✓ Sie ist didaktisch stark.
- ✓ Sie ist ein aufmerksamer Gesprächspartner mit Empathie.
- ✓ Sie kann führen.
- ✓ Sie denkt oft über die Probleme der Kinder nach.
- ✓ Durch den häufigen Wechsel kenne ich die SHP zu wenig.

Spontane Äusserung dreier Interviewpartner:

Es wäre einfacher, wenn du mich nach Schwächen gefragt hättest!

7. Welche Punkte erachtest du in der gemeinsamen Vorbereitung als wichtig oder nützlich?

7.1. Antworten SHPs:

- ✓ Fixe Vorbereitungstermine (2fach-Nennung)
- ✓ Protokollieren der Vorbereitungen (2fach-Nennung)
- ✓ Mehr gemeinsame Sach- und Didaktik-Analyse (2fach-Nennung)
- ✓ Gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung
- ✓ Vorbereitung im kleinen Team (nur KLP und SHP)
- ✓ Aufwandsentschädigung
- ✓ Gemeinsames Eingehen auf Kinder mit Förderbedarf
- ✓ Neue Themen gemeinsam einführen
- ✓ Mehr Teamteaching anstreben
- ✓ Ziele definieren
- ✓ Sachkompetente Partner
- ✓ Klare Rollenteilung
- ✓ Offene Unterrichtsformen
- ✓ Mehr gemeinsame Planungstiefe
- ✓ Grosser Materialpool

- ✓ Offenheit der Klassenlehrperson
- ✓ Teamarbeit mit Freiheit
- ✓ Präzise Absprachen

7.2. Antworten KLPs:

- ✓ Fixer Vorbereitungsstermin (4fach-Nennung)
- ✓ Sachkompetenz (3fach-Nennung)
- ✓ Ausgedehnte Gesprächsbereitschaft zu Stoff, Kindern und Persönlichem (2fach-Nennung)
- ✓ Materialpool der SHP (2fach-Nennung)
- ✓ Präzise Absprachen (2fach-Nennung)
- ✓ Flexibilität der SHP (2fach-Nennung)
- ✓ Gegenseitige Sympathie und Wertschätzung (2fach-Nennung)
- ✓ Ideenpotenzierung (2fach-Nennung)
- ✓ Mut für ehrliche Feedbacks
- ✓ Gleichberechtigte Beziehung (Rechte + Pflichten)
- ✓ Gemeinsames Ziel, dass möglichst viele Kinder profitieren
- ✓ Effizientes Einsetzen von Ressourcen
- ✓ Wochenüberblick
- ✓ Bereitschaft zur Zusatzarbeit
- ✓ Gegenseitige Toleranz
- ✓ Schriftliche Notizen zur Vorbereitung
- ✓ Möglichst wenig Aufwand

8. Wie sehen deine Wunschvorstellungen zum Thema gemeinsame Vorbereitung des Mathematikunterrichts aus? (KLP/SHP)

- ✚ Chemie zwischen KLP und SHP stimmt (7/0)
- ✚ Schulzimmer mit eigenen Gruppenräumen (1/2)
- ✚ Gemeinsam verantworteter Unterricht (1/0)
- ✚ grössere Planungstiefe (0/1)
- ✚ Binnendifferenzierung (1/0)
- ✚ Vorbereitungsentschädigung auch für KLP (0/1)
- ✚ offene Lehrpersonen mit viel Interesse an Kooperation und Integration (0/1)
- ✚ Lehrpersonen mit Mut, etwas Neues zu wagen (1/1)
- ✚ grosse gegenseitige Wertschätzung (0/1)
- ✚ besserer Zugang zu Material (0/1)
- ✚ kein Konkurrenzverhalten (0/1)
- ✚ keine finanzielle Eifersucht (0/1)
- ✚ einen persönlichen Ort im Schulzimmer (0/1)
- ✚ gutes SHP-Team (0/2)
- ✚ besserer Austausch (0/1)
- ✚ verschiedenartige Arbeitsplätze (0/1)
- ✚ gute, präzise Absprachen (1/2)
- ✚ mehr Individualisierung (0/1)

- + grösseren Einfluss der Montessori-Pädagogik (0/1)
- + Verantwortung für mehr Schulkinder (2/1)
- + mehr Teamteaching (1/1)
- + 2mal wöchentlich fixe Treffen (1/1)
- + gleiche Entschädigung für Kooperation (5/2)
- + nahezu perfekte Aufwand-Ertrag-Bilanz (0/1)
- + freie Kooperationsteams-Wahl (1/1)
- + grosszügige Zeitfenster für gemeinsame Vorbereitung (1/1)
- + ideenreiche, initiative SHPs, die auch Klassenverantwortung übernehmen können (6/0)
- + Zeitfenster für Team-Reflexion (1/0)
- + einheitliches, klares Rollenbild im Schulhaus (1/0)
- + SHPs mit Erfahrung (1/0)
- + Kontinuität beim Personal (1/0)
- + einfühlsame, anpassungsfähige und neugierige SHPs (3/0)
- + besseres Kennenlernen von KLP und SHP (1/0)
- + liebevolle Zusammenarbeit (2/0)
- + Kooperation soll Entlastung sein (2/0)
- + keine Angst vor der Integration (1/0)
- + verständnisvolle, unkomplizierte SHPs (4/0)
- + gleiche Wellenlänge (3/0)
- + mathematisch sachkompetente SHPs (2/0)
- + Es soll so weitergehen, wie es jetzt ist. (3/0)

5. Zielvereinbarungen Team 1

3. Primarklasse

Klassenlehrperson:

Ziele	Mittel	Indikatoren
<u>Vorbereiten:</u> Die KLP bereitet den Unterricht in Kooperation mit der SHP für alle Schulkinder vor.	Es gibt einen im Stundenplan fixierten Vorbereitungsstermin.	Während der Lektionen ist alles nötige Material griffbereit vorhanden. KLP und SHP wissen, was sie zu tun haben.
<u>Durchführen:</u> Die Lektionen werden im Teamteaching durchgeführt.	Je nach Lektion werden passende Teamteachingformen eingesetzt.	Für Aussenstehende ist nicht sofort erkennbar, welches Kind speziellen Förderbedarf hat und wer KLP oder SHP ist.
<u>Evaluiere:</u> Der Aufwand muss in einem günstigen Verhältnis zum Ertrag stehen.	Es gibt jeweils direkt nach der Lektion eine kurze und knappe Besprechung.	Ich als KLP bin persönlich mit dem Aufwand zufrieden.
<u>Politik/Regeln:</u> Alle SuS profitieren möglichst viel im gemeinsamen Unterricht.	Die KLP strebt nach einer sehr guten Zusammenarbeit mit der SHP.	Alle SuS zeigen eine Leistungsbereitschaft. Die SuS legen ein gutes Verhalten an den Tag.

Schulische Heilpädagogin:

Ziele	Mittel	Indikatoren
<u>Vorbereiten:</u> Die Lektionen sind so vorbereitet, dass die SHP genau weiss, was die KLP vorhat.	Die Lektionen werden gemeinsam schriftlich vorbereitet.	Es gibt keine „Zwischen-Tür-und-Angel“- Gespräche. Es steht ein ausreichendes Zeitfenster zur Verfügung.
<u>Durchführen:</u> Die Unterrichtsorganisation ist so gewählt, dass ein effizienter Einsatz der SHP und integrierte Förderung möglich ist.	Teamteaching in unterschiedlichen Formen	Kinder mit Förderbedarf fühlen sich als vollwertige Klassenmitglieder und geben entsprechende Feedbacks.

<u>Evaluieren:</u> Keine Mathematikstunde bleibt ohne Reflexion.	Die Vorbereitungsunterlagen dienen auch für Reflexionsnotizen.	Jede Mathematiklektion wird gemeinsam kurz reflektiert.
<u>Politik/Regeln:</u> Die Lektionen werden so vorbereitet, dass die Förderung integrativ erfolgt.	Genaue Kenntnisse der Klassenziele und Inhalte der Lektionen Präzise Absprachen bezüglich des Lektionsablaufs	Die Kinder mit Förderbedarf arbeiten grundsätzlich an den gleichen Lerninhalten im gleichen Schulraum.

Trimmis, im August 2016

6. Zielvereinbarungen Team 2

1./2. Kombiklasse

Klassenlehrperson:

Ziele	Mittel	Indikatoren
<u>Vorbereiten:</u> Die Rollenverteilung, also wer was macht, wird abgesprochen.	Wir begegnen einander mit Akzeptanz und Wertschätzung und arbeiten zu vorher festgelegten Vorbereitungszeiten.	KLP und SHP sind für die SuS als Lehrerteam mit gleichwertigen Partnern zu erkennen.
<u>Durchführen:</u> Die SuS werden niveaugerecht gefordert. Die KLP hat auch Zeit für einzelne Kinder.	Es werden differenzierte Angebote bereitgestellt. Das selbständige Arbeiten wird unterstützt.	Es gibt keine „Schlange“ vor dem Lehrerpult. Die SuS sind beschäftigt.
<u>Evaluieren:</u> Der individuelle Lernstand der einzelnen Kinder ist bekannt.	Es gibt regelmässige Lernkontrollen.	Die KLP hat einen guten Überblick über den Lernstand aller SuS.
<u>Politik/Regeln:</u> Die SuS kommen jeden Tag gerne zur Schule und gehen mit einem guten Gefühl nach Hause.	Die KLP arbeitet mit Freude und Leidenschaft mit den Kindern.	Die SuS zeigen sich zufrieden. Die Eltern geben positive Feedbacks.

Schulische Heilpädagogin:

Ziele	Mittel	Indikatoren
<u>Vorbereiten:</u> Die Lektionen sind so vorbereitet, dass die SHP genau weiss, was die KLP vorhat und umgekehrt.	Die von der KLP festgelegten Lernziele dienen als Ausgangspunkt für die gemeinsame Lektionsplanung.	Die Vorbereitungen werden schriftlich festgehalten. Die gemeinsame Planungstiefe ist tiefer als die Wochenplanung. Es steht ein ausreichendes Zeitfenster zur Verfügung.
<u>Durchführen:</u> Die Unterrichtsorganisation ist so gewählt, dass ein effizienter Einsatz der SHP und integrierte Förderung möglich ist.	Teamteaching in unterschiedlichen Formen Sinnvolle Kombiklassenaufteilung nutzen	Die Kombiklassenaufteilung ist zugunsten von speziellem Förderbedarf durchlässig.
<u>Evaluieren:</u> Keine Mathematikstunde bleibt ohne Reflexion.	Die Vorbereitungsunterlagen dienen auch für Reflexionsnotizen.	Jede Mathematiklektion wird gemeinsam kurz reflektiert, Infos werden ausgetauscht.
<u>Politik/Regeln:</u> Die Nachteile des Kombi-Betriebes werden durch die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen in Vorteile umgewandelt.	Der Kombiklasse wird bei Bedarf ein weiterer Schulraum zur Verfügung gestellt.	Die SHP reserviert das SHP-Zimmer für die gemeinsam verantworteten Lektionen.

Trimmis, im August 2016

7. Wochenraster (WR) Team 1

1. Raster:

Zeitraum: 23.8.-29.8.16

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht

Kompetenzbereich: Zählen und Zahlen

	Dienstag, 23.8.	Mittwoch, 24.8.	Donnerstag, 25.8.	Freitag, 26.8.	Montag, 29.8.
Ablauf der Lektion	<ul style="list-style-type: none"> * LK S.37, Zahlen an WT besprechen und auf Notizblatt ordnen (KLP) * Bohnen und Hörnli schätzen, wo hat es mehr? Namen an WT (SHP) * Zählmethoden besprechen, in 2 10er-Gruppen 1000 abzählen (KLP+SHP) 	<ul style="list-style-type: none"> * HA kontrollieren (KLP + SHP) SB S.4 als Strafe * SB S.5 a)-c) ins Rechenheft, Darstellung gemeinsam erarbeiten an Doku-cam (SHP) * Wettrennen SB S.6 auf Notizblatt, Punkte +3/-5 Zeit: schnelle S. +2 Min. (KLP) * SB S.5 weiterarbeiten (KLP+SHP) 	<ul style="list-style-type: none"> * HA gemeinsam korrigieren * AH S.5 Zwillingaufgaben mit Dines-Holz legen (KLP+SHP je 10 SuS.) * alle SuS arbeiten an AH S.5 	<ul style="list-style-type: none"> * HA Sichtkontrolle * Zettel verteilen (SHP) SuS schreiben beliebige Zahl (100 evtl. 10 bis 1000) darauf. Nach Farben getrennt aufrufen und vorne ordnen lassen (ohne reden und berühren). (KLP+SHP) * AH S.7 unteren Teil an Doku-cam vorbesprechen (KLP) * SuS arbeiten an AH S.7 	Keine SHP-Unterstützung Zählen und Zahlen Schülerbuch S.7 Nr.5 Arbeitsheft S.6/7
Anforderungen	gA: eA: rA:	eA: Bodenplatten / Kleiderhaken (offene Aufgabe)	gA: selbständig AH S.5 rA: Dines-Material zur Lösung benutzen	eA: alle Zettel ordnen rA: AH S.7 mit 100er-Streifen, Arbeit in Gruppe	gA: eA: rA:
Material	KLP: Zahlen an WT 20 Plastikbecher klein 2 Plastikbecher gross Notizpapier, Blatt für HA SHP: Borlotti-Bohnen, Hörnli Namenskärtchen WT	KLP: Notizpapier Preise Wettrennen Doku-cam SHP: Kopien SB S.4 Heft-Papier/Schreibzeug	KLP: Dines Material SHP: Zusätzliches Dines-Holz Zwillingaufgaben kreieren	KLP: Doku-cam SHP: 20 A5-Zettel in 4 Farben rücken 100er-Streifen	
Hausaufgaben	2 Zahlen grösser als 100 suchen, mitnehmen oder abzeichnen	AH S.3 mindestens 4 Aufgaben lösen freiwillig alle 6 Aufgaben	AH S.4		Wochenrückblick: Sowohl SHP als auch KLP hatten das Gefühl, für die gemeinsame Vorbereitung weniger Zeit als früher aufgewendet zu haben. Es fanden keine T&A-Gespräche statt.
Reflexion	Keine Probleme bei allen Schulkindern	Übernahme von Darstellung ab WT/DC ins Heft brauchte sehr viel Zeit SmF brauchten zusätzliche Betreuung	Holz war dringend nötig, Lara hatte auch mit Holz Mühe, Alternativen suchen	100er-Streifen waren nicht notwendig	

KLP: Klassenlehrperson / SHP: Schulische Heilpädagogin / SmF: Schulkinder mit Förderbedarf
gA: grundlegende Anforderungen / eA: erweiterte Anforderungen / rA: reduzierte Anforderungen
LK: Lehrerkommentar / SB: Schülerbuch / AH: Arbeitsheft / WT: Wandtafel / HA: Hausaufgabe

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht

Zeitraum: 30.8.-5.9.16

Kompetenzbereich: Zahlen bis 1000, Zählen, Überblick und Bündelungsmöglichkeiten im Zahlenbereich -1000

	Dienstag, 30.8.	Mittwoch, 31.8.	Donnerstag, 1.9.	Freitag, 2.9.	Montag, 5.9.
Ablauf der Lektion	-Punktfeld an DC SuS markieren 1000 so, dass jeder es sofort erkennt (LK S.45). -SB S.8 Nr.1ff ins Rechenheft lösen	-Partnerarbeit: Arbeitsblatt zu SB S.9 Nr.4a -SB S.9 Nr. 4b ins Rechenheft lösen, Darstellung an WT vorzeigen. Je ein Bsp. gemeinsam lösen -SuS arbeiten selbständig weiter /Italo -Zählübung in zwei 10er Kreisen: 1er/10er/50er Schritte vw und rw 1. Start bei 0, 2. beliebig -AH S.10, die 2. Serie darf nicht zwei gleiche Zahlen pro Linie aufweisen.	-Anzahl benötigter Packungen bis man 1000 Einzelteile hat Arbeitsblatt von KLP als 2 Parcours in der Aula ausgelegt. (PA) -AB 1.1/1.2/1.3 SuS schätzen sich selber ein und bearbeiten das dementsprechen- de Niveau.	-Einführung Reihentraining (SHP): Besprechung und automatisierendes Üben der Kernaufgaben -SB S.10/11 SuS wählen entweder die Nr.7 oder die Nr.10 - AB 1 vom Donnerstag	keine SHP-Unterstützung Start Raum und Bewegung SB S.12/13 Verpackungen zeigen Flächen abzeichnen
Anforderungen			rA: 1 Parcours mit tieferem Schwierigkeitsgrad	eA: SB S.11 Nr. 10 rA: einfacheres 1x1-Blatt	
Material	SHP: Punkteblatt DC	KLP: Arbeitsblatt zu SB S.9 Nr. 4a	KLP: Material für Parcours 1+2 AB für Lösungen AB 1.1/1.2/1.3 SHP: Einteilung Teams	SHP: Übersichtstabelle 1x1, Arbeitsblatt zu Kernaufgaben	
Hausaufgaben	AH S.8 mindestens 6 Aufgaben	Bis Freitag: AH S.11 mit Ausmalen			
Reflexion	Das Nachdenken brauchte viel Zeit, das hat sich aber gelohnt. Dafür konnte SB S.8 Nr 1ff nicht mehr gelöst werden.	SB S.8 Nr 1 vom Dienstag eingebaut Dafür wurde SB S.9 Nr. 4b weggelassen	Parcours brauchte die ganze Lektion, Abbruch wäre schade gewesen AB 1 auf Freitag schieben	Livio bekommt künftig auch die gA-Version des 1x1- Blattes	

KLP: Klassenlehrperson / SHP: Schulische Heilpädagogin

gA: grundlegende Anforderungen / eA: erweiterte Anforderungen / rA: reduzierte Anforderungen

LK: Lehrerkommentar / SB: Schülerbuch / AH: Arbeitsheft / WT: Wandtafel / DC: Doku-Camera / HA: Hausaufgabe

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht

Zeitraum: 6.9.-12.9.2016

Kompetenzbereich: Raum und Bewegung, Sammeln von geometrischen Erfahrungen

	Dienstag, 6.9.	Mittwoch, 7.9.	Donnerstag, 8.9.	Freitag, 9.9.	Montag, 12.9.
Ablauf der Lektion	*SB S. 14 Herden fallen Anleitung gemeinsam durcharbeiten *Faltaufgaben zur Auswahl Flieger oder Schnipp- Schnapp *Ankündigung Mathe-Test am Freitag	*Formen zusammenführen AH Geometrie S.3 Erklä- rungen dazu mit laminier- ten Einzelteilen *SuS lösen S.3 Einschub Italo 1x1-Training 5xAufgaben besprechen, Quadratrunde *SB S.15 SuS wählen aus rA: AH S. 3 mit ausge- schnittenen und laminier- ten Formen lösen	Arbeit in Halbklassen: *PC-Raum: Fertigkeiten trainieren mathe-primär 3 <i>Wechsel nach 20 Minuten</i> *SB S. 15 beenden, Mate- rial vom Dienstag weiter- verwenden rA: Arbeit mit Calcularis eA: mathe-primär 4	*Linienbilder-Herstellung mit einem Beispiel de- monstrieren (LK S.52) *Mathe-Test „Zahlen und Ziffern“ *Linienbilder selbständig herstellen rA: Mathe-Test ohne schwierige Aufgaben	keine SHP-Unterstützung *neues Linienbild machen *Zeichnungsarbeiten für Elternabend
Anforderungen					
Material	KLP: Kopien Fliegeranlei- tung Kopien A1 zum Üben SHP: Kopien Schnipp- Schnapp-Anleitung Farbiges Papier Musterhemd	KLP: Bauklötze, Einer- würfel, Spielwürfel, Bälle SHP: Laminierter Einzelteile für AH S.3 (2 Serien) 1x1-Material für 5er- Aufgaben, Übungs- quadrate	KLP: PC-Raum reservieren SHP: Übungen für PC auswählen und zu sammenstellen SuS mit mL: Calcula- ris einrichten	KLP: Mathe-Test bereit- stellen und kopieren Papier A4 rüsten SHP: Mathe-Test für mL- Kinder anpassen Beispiel für Linienbild vorbereiten farbiges Papier A5 rüsten	
Hausaufgaben	Bis Freitag: Mathe-Test				
Reflexion			Bemerkung KLP: Dieser Plan ist für mich super, ich fühle mich unter der Woche kaum mehr gestresst, was die Planung betrifft.		

KLP: Klassenlehrperson / SHP: Schulische Heilpädagogin

gA: grundlegende Anforderungen / eA: erweiterte Anforderungen / rA: reduzierte Anforderungen

LK: Lehrerkommentar / SB: Schülerbuch / AH: Arbeitsheft / WT: Wandtafel / DC: Doku-Camera / HA: Hausaufgabe

Zeitraum: 16.9.-19.9.2016

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht

Kompetenzbereich: Einsicht ins Dezimalsystem

	Dienstag, 13.9.	Mittwoch, 14.9.	Donnerstag, 15.9.	Freitag, 16.9.	Montag, 19.9.
Ablauf der Lektion	*Vom Holz zu StWK SB S.16 Nr.1 System allen zeigen (Bsp. Buch oben) Protokollblatt erklären * Parcours in Aula 12 Aufgaben (SB S.16 Nr.2 +S. 19 Nr. 9 Protokollblatt ausfüllen (jeder) Platztausch: Mei - Alissya	Klasse teilen: * SB S.17 Nr.3 2 Beispiele mit Holz, StWK und Protokoll machen *Alle SuS arbeiten selbstständig SB S.17 Nr. 3+5	*Rätsel für alle: (***) Fragen zu Zahlen an WT, ähnlich wie SB S.18 Nr. 7 * SuS arbeiten selbstständig SB S.18 Nr. 6+7 Darstellung an WT beginnen *Hausaufgabe erklären AH S.13 (***) 5 SuS Nach-Besprechung Prüfung	*Rechenspiel mit 2 Gruppen: Fussball an der WT Aufgaben an DC, SuS notieren Ergebnisse auf Notizpapier * SuS arbeiten selbstständig im AH S. 14/15 Alle: AH S.14/15 beenden	keine SHP-Unterstützung Klasse aufteilen: A: PC Mathe R3 und Reihentraining R1+R2 B: Arbeitsblatt 2.1/2.2/2.3 Alle: AH S.14/15 beenden
Anforderungen	eA: SB S.19 Nr. 8	rA: Aufgaben mit StWK lösen eA: SB S. 19 Nr. 8		rA: Arbeiten mit StWK eA: SB S.11 Nr. 10 e)	eA: SB S.11 Nr. 10 e)
Material	<u>KLP</u> : Holz, StWK, grosse Kopien SB S. 16/19 <u>SHP</u> : Holz, StWK, Protokollblatt herstellen	<u>KLP</u> : Holz, StWK <u>SHP</u> : Protokollblatt mit 9 Feldern für SB S.17 Nr.3	<u>KLP</u> : Notizpapier Zahlen für WT Aufgaben Rätsel <u>SHP</u> : Material für Nachbesprechung Prüfung	<u>KLP</u> : Aufgaben für Spiel ab Folie kopieren Notizpapier <u>SHP</u> : Fussball-Feld an WT Zeichnen Fussball- Magnet rüsten	<u>KLP</u> : AB 2.1/2.2/2.3
Hausaufgaben	AH S. 12 oben	AH S.12 unten	AH S. 13		
Reflexion	SHP: Die Materialaufteilung zeigt, dass ich nicht nur für „meine“ Schützlinge vorbereite.			KLP: Die Aufteilung bei der Materialbereitstellung ist übersichtlich. Das erspart lastiges Nachfragen.	

KLP: Klassenlehrperson / SHP: Schulische Heilpädagogin

gA: grundlegende Anforderungen / eA: erweiterte Anforderungen / rA: reduzierte Anforderungen

LK: Lehrerkommentar / SB: Schülerbuch / AH: Arbeitsheft / WT: Wandtafel / DC: Doku-Camera / HA: Hausaufgabe

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht

Zeitraum: _____ 20.9. – 26.9.16 _____

Kompetenzbereich: _____ Stellenwerte, Einsicht ins Dezimalsystem _____

	Dienstag, 20.9.	Mittwoch, 21.9.	Donnerstag, 22.9.	Freitag, 23.9.	Montag, 26.9.
Ablauf der Lektion	<p>*Einstieg mit LK S.67: Ziffernkarten an WT / Beispiel mit 3 SuS machen, verbinden mit SB S.20 Nr.1 Welche Zahlen kannst du legen?</p> <p>*SuS lösen selbständig SB S.20 Nr. 1 a)-c)</p> <p>*Sobald der erste fertig ist, SB S.21 Nr. 3 an WT erklären.</p>	<p>*Zahlen-Würfelspiel in 3er + 4er-Gruppen (Tischnachbarn, Livio zu Mädchen vorne, Alessandro zu Knaben rechts)</p> <p>*SB S.22 Nr. 5 ins Heft, Bsp. an WT: 427 → 2 Z → 20</p> <p>PA: KV 14 in Portionen verteilen, (Leseteams)</p>	<p>Ausflug zum Thementag öffentlicher Verkehr</p>	<p>*Klasse teilen: LK S.70 Beispiele mit 465 mit Holz legen und auf KV17 protokollieren. Änderungen mit rot</p> <p>SuS arbeiten selbständig im AH S. 18</p>	<p>keine SHP-Unterstützung</p> <p>*Zahlendiktat (10 Zahlen) in KV 17</p> <p>*AH S.19</p> <p>*schnelle SuS: KV 16</p>
Anforderungen				eA: SB S.23 Nr. 9	
Material	<p>Ma: Notizpapier</p> <p>Fe: Ziffern für WT und SuS</p> <p>Protokollblatt für Nr.3</p>	<p>Ma: Anleitung Würfelspiel Würfel</p> <p>Entwurfsblatt</p> <p>Fe: KV14 in 4er, reps.2er-Vorlage, 2 Lösungen</p>	<p>Ma:</p> <p>Fe:</p>	<p>Ma: KV 17 vorbereiten für LK S.70 (teilweise abdecken)</p> <p>Fe: 2 grosse Vorlagen Stellenwerte fürs Holz Holz</p>	<p>Ma: KV 16, KV 17 in Streifen</p> <p>Fe:</p>
Hausaufgaben	<p>SB S.21 Nr.3 je nach Vorstand</p> <p>mL: Wörterliste für neues Lesetraining</p>	<p>AH S. 16 + 17</p>			
Reflexion					

KLP: Klassenlehrperson / SHP: Schulische Heilpädagogin

gA: grundlegende Anforderungen / eA: erweiterte Anforderungen / rA: reduzierte Anforderungen

LK: Lehrerkommentar / SB: Schülerbuch / AH: Arbeitsheft / WT: Wandtafel / DC: Doku-Camera / HA: Hausaufgabe

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht

Zeitraum: 27.9. – 3.10.16

Kompetenzbereich: Bündelungsmöglichkeiten im Zahlenbereich bis 1000 / Orientierung auf dem Zahlenstrahl

	Dienstag, 27.9.	Mittwoch, 28.9.	Donnerstag, 29.9.	Freitag, 30.9.	Montag, 3.10.
Ablauf der Lektion	<p>*Klasse teilen: Im Kreis SB S.23 Nr. 10 lesen, 2. Runde Zeit stoppen, 3. Runde Rekord brechen</p> <p>*Forschungsaufträge SB S.24 Nr. 1 Kopierte Aufgabe ins Heft kleben, daneben Lösung schreiben</p>	<p>*Lupenblatt an Doku-Cam: Strichgrößen erläutern Markierte Stellen auf Notizblatt schreiben</p> <p>SuS arbeiten selbständig an SB S.25 Nr. 2/3/4</p> <p>Italo-Einschub</p> <p>AH S.21 SuS arbeiten still, jeden Strahl einzeln kontrollieren lassen</p>	<p>*Reihentraining 4. Quadrat</p> <p>*Im Kreis mit Hälfte: SB S. 26 Nr.5+6 mündlich Durcharbeiten</p> <p>*SuS arbeiten selbständig: SB S. 26 Nr.8 (nur 6 Zahlen) Nr.7 a) bis c) ins Heft, d) auf farbiges Papier</p> <p>*Rätsel von anderen SuS lösen</p>	<p>*Zahlenwürfelspiel LPs demonstrieren vor</p> <p>In PA spielen (Nino und Jan betreuen)</p> <p>AH S.22 SuS arbeiten selbständig</p>	<p>keine SHP-Unterstützung</p> <p>Prüfung: Hunderter-Zehner-Einer</p> <p>Schnelle SuS: KV 16</p>
Anforderungen	eA: eigene Forschungsaufträge erfinden	rA: SuS arbeiten mit vollem Zahlenstrahl als Hilfsmittel			
Material	<p>Ma: Kopie SB S.24</p> <p>Fe: 2 volle Zahlenstrahlen aus KV 4 auf festes Papier</p>	<p>Ma: Lupenblatt, Notizpapier</p> <p>Fe:</p>	<p>Ma:</p> <p>Fe: kleine farbige Zettel</p>	<p>Ma: Anleitung/Protokollblatt Würfelspiel 10er-Würfel Fe: 10er-Würfel</p>	<p>Ma:</p> <p>Fe: neue Prüfung machen</p>
Hausaufgaben	Auf Do: 5er-Reihe perfekt	AH S.20			
Reflexion					

KLP: Klassenlehrperson / SHP: Schulische Heilpädagogin

gA: grundlegende Anforderungen / eA: erweiterte Anforderungen / rA: reduzierte Anforderungen

LK: Lehrerkommentar / SB: Schülerbuch / AH: Arbeitsheft / WT: Wandtafel / DC: Doku-Camera / HA: Hausaufgabe

Zeitraum: 4.10. – 24.10.

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht

Kompetenzbereich: Zahlen ordnen

	Dienstag, 4.10.	Mittwoch, 5.10.	Donnerstag, 6.10.	Freitag, 7.10.	Montag, 24.10.
Ablauf der Lektion	Orientierung mit Zahlenstrahl: AB 4.1/2/3 SuS wählen Niveau selber Zahlen ordnen: Auswahl an Aufgaben vorstellen *SB S. 28 Nr. 1+2 Ins Heft lösen *AH S.23	Klasse halbieren Gruppe A: Test absolvieren: <i>Hunderter – Zehner – Einer</i> Gruppe B: Italo-Theater in der Aula üben Nach der Pause: *Spiel zu zweit „Wer hat die grössere Zahl?“ LK S. 90 *SuS arbeiten selbständig AH S. 24	Klasse halbieren für Kreis: *SB S.30 Nr.5 in der Runde durcharbeiten (Hilfsmittel: Zahlenstrahl und Kluperli) *Bei Bedarf AH S.24 vervollständigen *SuS arbeiten selbständig AH S.25	*2 Versionen Italo-Theater *Fussballspiel an WT: Addit. / Subtr. / 1x1 im Zahlenbereich bis 100 Timer einstellen auf 15' SuS notieren Lösungen auf Notizpapier *2 Versionen Italo-Theater *SuS arbeiten SB S.30 Nr. 6+7 ins Rechenheft (ganze Stöckli)	keine SHP-Unterstützung Nachbarhunderter / Nachbarzehner AH S. 26/27
Anforderungen					
Material	Ma: AB 4.1/2/3 AB 5.1/2/3 kopieren Fe:	Ma: Fe: Spielvorlage KV 19 10x Lösungen AH S. 24	Ma: Fe: Zahlenstrahl (mind.2) mit je 4-5 Kluperli	Ma: Notizpapier Fe: Aufgaben für das Rechenspiel, Goals an WT zeichnen, Timer	Ma: Fe: Zahlenstrahl mit Kluperli rüsten
Hausaufgaben	AB 5 oberer Teil, Niveau selber wählen	AB 5 unterer Teil, Niveau selber wählen			
Reflexion				Diese Woche brauchte es keine Anpassungen für mL-Schüler	Wir werden diese Pläne auch weiterhin benutzen

KLP: Klassenlehrperson / SHP: Schulische Heilpädagogin

gA: grundlegende Anforderungen / eA: erweiterte Anforderungen / rA: reduzierte Anforderungen

LK: Lehrerkommentar / SB: Schülerbuch / AH: Arbeitsheft / WT: Wandtafel / DC: Doku-Camera / HA: Hausaufgabe

8. Wochenraster (WR) Team 2

Raster 1

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht Zeitraum: 30.8.-5.9.16

Kompetenzbereich: 1. Kl. Zahlen, Ziffern, Anzahl bestimmen durch Bündeln 2. Kl. Zahlen, Ziffern, Einblick in die 100er-Tafel

	1. Kl.	Dienstag	2. Kl.	1. Kl.	Mittwoch	2. Kl.	1. Kl.	Donnerstag	2. Kl.	1. Kl.	Freitag	2. Kl.	1. Kl.	Montag	2. Kl.
Lektionsinhalt	Einführung des Zahlenalbums (KLP)	*Anzahlbestimmung mit Zehnersystem-Holz LK S.66 * AH S.7-9 Aufgaben besprechen, selbständig lösen	* 11er-aus-Spiel (SHP) * Treppen zählen vw + zw, Zahlenkarten dazulegen (SHP) *(KLP) Arbeit Zahlenalbum	* KLP: 100-Punkte-Feld Zahlen markieren, LK S.67, KV 1/2 * Zahlenrätsel (KLP)	ZahlVorstellung *KV 20 *Zahlenland Einführung 2	*Zahlen markieren auf 100er-Feld, AH S.10/11 *Zahlenrätsel *Zehnerzahlen auf Zahlen-band markieren	Bündeln *Zahlenquartette, LK S.93 *Wendepunkte ordnen, LK S.92	*Hundert gewinnt, LK S.69 *Zählen und schreiben, AH S.12	Computer *mathe-primar R 1-3	Computer *mathe-primar R4 / R5 *iLern Zahlen hören und schreiben Wie viel? Finde den Knochen					
Material	KLP: Neue Hefte Kopiervorlage mit Zahlen	SHP: Teller Dienes-Holz Notizpapier	SHP: 11er-aus-Spiel Zahlkarten	KLP: KV1/2/9 Leuchttische Kopien Zahlenrätsel	KLP: KV 20 Schreibblatt 2	KLP: Zahlen-bänder	KLP: Kärtchen für Zahlenquartett Wendepunkte		KLP: Reservation Computer-raum	KLP: Reservation Computer-raum					
Reflexion						Zahlenband noch nicht markiert, nächsten Di AH: Gaia und Tamara S.6/9/11 nachbesprechen				Kopien für nächsten Raster auf A3 vergrößern					
Hausaufgabe		AH: S.8													
Lektionen mit Unterstützung durch die Schulische Heilpädagogin															

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht

Zeitraum: 6.9.- 12.9.16

Kompetenzbereich: 1.Kl. Bündeln, Nachbarzahlen 2.Kl. Hundertertafel, Zahlenband

	1. Kl.	Dienstag	2. Kl.	1. Kl.	Mittwoch	2. Kl.	1. Kl.	Donnerstag	2. Kl.	1. Kl.	Freitag	2. Kl.	1. Kl.	Montag	2. Kl.
Lektionsinhalt	Bündeln *Zahlenquartette Legen Klasse teilen: A: AH S.6ff B: vorne im Kreis 5er- Bündel mit Wür- feln + Holzern	Struktur der 100er-Tafel Zeilen/Spalten besprechen SB S.10/11 1-5 mit K4 lösen AH S.12 alle AH beenden oder Zahlen- band	100er-Tafel Muster legen LK S.83 AH S.14 Arbeitsblatt A2	Klasse teilen A: LK S.91 Anzahlen le- gen und be- stimmen B: LK S.92 Alle guten Dinge sind 12 Posten mit Wendepunkten Alle: AH S.6-9	100er-Tafel Muster legen LK S.83 AH S.14 Arbeitsblatt A2	Von Zehnern und Ei- nern LK S.84 AH S.13+15	Zahlenalbum	Wiederholen: Zählen, ord- nen, Zahlen- quartett Arbeitsblatt 3 AH bis S. 11	11er- Spiel Alle: AH beenden bis S.17 Schnelle S.: Summen auf der 100er- Tafel (LK S. 85)	*Im Zahlenband die 3 einführen *LK S.99 Nachbarzahlen	Zahlenband *LK S. 89 Zah- lenkärtchen verteilen, ord- nen und in 100er-Tafel versorgen SB S.12 ins Heft lösen				
Material	Zahlenquartette Würfel, Holz- er	100er-Tafeln Zahlenkärtchen KV4 Zahlenbänder	Würfel und Klebestreifen Wendepunkte Zahlenkarten	A2	KV 4			Zahlenquartett Holzer A3				Zahlenband 100er-Tafel Zahlenkärtchen			
Reflexion	SHP: Seit Beginn der Integrati- on erlebe ich erstmals Wochen ohne tägliche Absprachen vor dem Unterricht.														
Haus-															
Lektionen mit Unterstützung durch die Schulische Heilpädagogin															

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht Zeitraum: 13.9.-19.9.16

Kompetenzbereich: 1.Kl. Nachbarzahlen/Punktefelder 2.Kl. Zahlen und Zählen mit Zahlenband

	1. Kl.	Dienstag	2. Kl.	1. Kl.	Mittwoch	2. Kl.	1. Kl.	Donnerstag	2. Kl.	1. Kl.	Freitag	2. Kl.	1. Kl.	Montag	2. Kl.
Lektionsinhalt	<div>*Einführung Zahl 3</div> <div>*Klasse teilen: A: Zahl 3 schreiben B: LK S.101 Nachbarn aufdecken</div>	<div>*Eggenberger-Test Teil A</div> <div>* SB S.12 Arbeit vom Vortag beenden</div> <div>* AH bis S.17 selbständig ausfüllen</div>	<div>Klasse teilen F: LK S.104 Zahlen auf Papier schreiben, Nachbarn suchen</div> <div>D: LK S.103 Nachbarn aufdecken Alle: AB 4.1/4.2/4.3 5.1/5.2/5.3</div>	<div>Nachbarzahlen * AB 4.1/2/3 AB 5.1/2/3</div> <div>* AH bis S.17</div>	<div>*Eggenberger-Test Teil B</div> <div>* AB 3.1/2/3</div> <div>* AH S.18</div>	<div>Arbeit mit Zahlenband *AB 4.1/2/3</div> <div>*AB 5.1/2/3</div> <div>SuS arbeiten selbstständig, evt. mit Zahlenband</div>	<div>Punktefelder * LK S. 107 Struktur des Feldes erkennen.</div> <div>* AH S.18 Arbeit mit Leuchttift einführen</div>	<div>Eigenschaften zuordnen *AH S.21 Aufträge erklären und besprechen</div> <div>Evt. PA</div>	<div>PC: Mathe-Primar R3 Anzahlen auf Punktefeld erkennen</div>	<div>Nachbarzahlen kennen</div> <div>*Abdeckstreifen herstellen SB S.13 besprechen Nr. 6 gemeinsam Nr. 7 ins Rechenheft</div>					
Material	Zahlenkarten 1-24	Eggenberger-Test Teil A	F:Notizpapier D: Zahlenkarten AB 4+5			AB 4+5 Zahlenband	KV 17/18 20er-Feld auf Neocolor papier			Papier für Abdeckstreifen					
Reflexion							An Tagen ohne SHP wählen wir bewusst Stoff aus, die nicht so viel Betreuung fordern.								
Hausaufgaben		AH S.19													
Lektionen mit Unterstützung durch die Schulische Heilpädagogin															

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht **Zeitraum: 20.9 – 26.9.16**

Kompetenzbereich: 1.Kl. Punktfelder 2.Kl. Zahlenband/Rechenstrich

	1. Kl. Dienstag		2. Kl.		1. Kl. Mittwoch		2. Kl.		1. Kl. Donnerstag		2. Kl.		1. Kl. Freitag		2. Kl.		1. Kl. Montag		2. Kl.	
Lektionsinhalt	*Struktur des Punktfeldes erkennen LK S.107 *AH S.18 mit Leuchstiften arbeiten *AH S.19 Muster weiterführen		*Arbeit mit Zahlenband AH S.21 erklären in PA und EA arbeiten. *Arbeit mit Plan: AH bis S.21 und AB 4+5		Klasse teilen KLP: Einführung ins Zahlenland 4 (vorne im Kreis) SHP: Repetition 20er-Feld (gross) Zahlen ziehen und einzeichnen (LK S.109)		*Prüfung: Test Zahlen bis 100 *Spiel „Verfolgungsjagd“ LK S.92		*Arbeit im Zahlenalbum KV 17/18 schneiden, kleben *AH S.20 selbstständig bearbeiten (für den 2. Teil vorne Karten ziehen)		*Einführung Rechenstrich LK S.95 (an WT arbeiten) *Hefeintrag für TB S.14 Nr.1 zeigen		Punktebilder der anderen Zahlenlängendarstellungen zuordnen LK S.111		*Zahlenfolgen: TB S.15 oben Teil erklären *Nr.3 als PA *AH S.23 selbstständig *LK S.100 (Zahlen in Schritten)		*Test: Punktefelder dazu wenden, 1/2 visuell, 1/2 auditiv *Rechenstrich, Sprünge zu Zehnerzahlen mit Zahlenband üben *AH S.25 lösen *LK S.100 einbauen (Zahlen in Schritten)			
Material	Punktfelder Leuchstifte		Post-it mit Zahlen AH S.21 Kärtchen mit Aufgaben		Grosses 20er-Feld Magnetpunkte KV 4 Leuchstifte						Magnetkarten (Zahlen) Kopie A6 für schnelle S.		Dose mit Punktebildern Strichprotokolle Würfelbilder, Holz		Grosse Kopie TB S.15 Nr.3 zerschneiden		AB 6.0 präpariert für Test Leuchstifte		Kleine Wäscheklammern Auf Dienstag: KV 13	
Reflexion									KLP: Endlich habe ich den Überblick über die Stoffflut von der Kombiklasse.											
Hausaufgaben																				

Zeitraum: 27.9. – 3.10. 16

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht

Kompetenzbereich: 1.Kl. Rechengeschichten / Ordinalaspekt 2.Kl. Rechenstrich / Zahlbeziehungen

	1. Kl. Dienstag	2. Kl.	1. Kl. Mittwoch	2. Kl.	1. Kl. Donnerstag	2. Kl.	1. Kl. Freitag	2. Kl.	1. Kl. Montag	2. Kl.
Lektionsinhalt	Einführung Rechengeschichten *LK S.117 abschnittsweise vorlesen, Rechnungen suchen *KV 25 Bild betrachten, Aufgaben suchen *Spiel „Zahlen abdecken“ LK S.18 zuerst 3 gegen 3 spielen, dann PA *Silbenkarten abfragen	Benachbarte Zehnerzahlen: *Kärtchen ziehen – Nachbarn nennen (Zahlenband als Hilfsmittel) AH S.25 erklären, lösen	*Einführung ins Zahlenland 5 Zahlen ordnen LK S. 121 Grössenvergleiche mit: - Würfeln - Zahlenkarten Zeichnen <=> erklären (an WT) * 5 Zahlen ziehen und AH S. 22 damit ausfüllen	*Spiel mit Zahlenplättchen, LK S.98 Rechenstrich abschliessen AH bis S.25 AB 6 Für schnelle SuS KV 13 (schwierige Zahlenfolgen)	Zeichnen <=> repetieren AH S. 24/25 Zeichnen setzen lassen Für schnelle SuS: AB 7	Zahlen untersuchen *TB S.16 Nr.1, weitere Beispiele finden *gefundene Lösungen besprechen * TB S.16 Nr.2 eigene Zahlenfreunde notieren (evt. ins Heft?)	*Zeichensetzung: AH S.24/25 erklären für Stillarbeit *LK S.124 Zahlen ordnen mit Hälfte der S. *AB 7/8 austeilen	Mathetest: Zahlen / Rechenstrich *danach freie Arbeit	Ordinalaspekt abschliessen: *Zahlen-Ratespiel LK S.125 * AH bis S.27 * AB 7/8	Zahlenfreunde: *LK S.103 Paare suchen, begründen * AH S.26 kurz vorbereiten, dann selbstständig lösen
Material	KV 25 Zahlenstreifen, Chips, Würfel, Notizpapier, Spiel-Figuren	Zahlenbänder, evtl. kleine Kluperti	Zeichen < = > (Krokodil)		AB 7	Grosse Kopie: TB S.16 Nr. 1	AB 8			Begriffe auf Streifen Zahlen auf Karten Notizpapier
Reflexion										
Hausaufgaben					AH S.23					

Vorbereitungsraster zum gemeinsam verantworteten Mathematikunterricht **Zeitraum: 4.10. – 24.10.16**

Kompetenzbereich: 1.Kl. Zerlegen **2.Kl. Verdoppeln/Halbieren (Zahlen untersuchen)**

	1. Kl.	Dienstag	2. Kl.	1. Kl.	Mittwoch	2. Kl.	1. Kl.	Donnerstag	2. Kl.	1. Kl.	Freitag	2. Kl.	1. Kl.	Montag	2. Kl.
Lektionsinhalt	*Test 2B Mengen er- kennen und Zahlen ordnen Wer fertig ist: Im Gang fin- den 2 Spiele statt: * Wer hat die grössere Zahl? *Zahlen auf der Stirn raten	*Zahlen-Diktat Lotto spielen LK S. 108 *Verdoppeln: TB S. 17 mit Spiegel durch- führen, Nr. 3 ins Heft schreiben	*Einführung ins Zahlen- land 6 2 Gruppen machen: A: Im Heft die 6 schrei- ben B: auf zwei verteilen LK S.129 AH S.28/29 gut erklären, dann lösen	Verdoppeln / Halbieren LK S.106 *Gemeinsam ein Beispiel machen (mit Punktfeld und Protokoll zeigen) *SuS zerle- gen eine be- liebige Zeh- nerzahl	Exkursion in den Wald	Exkursion in den Wald	Rechen- spiel für 1. Klas- se: z.B. 11er- Spiel, Karten zie- hen, etc.	Rechen- spiel für die 2. Klasse: z.B. 1+1- Wette, Verfolgungs- rennen, etc.	Zerlegen AB 9.1/2 gut besprechen AH S.28/29 beenden SuS arbei- ten, um das Thema be- enden zu können: AH bis S.27 TB S.17 Nr.3 AB 7.1/2/3						
Material	Test 2B Post-it-Zettel, Filzstift	Raster für Lotto Spiegel Einerwürfel	Einerwürfel 8/11er Stange aus Holz	KV 2 (Punkte- felder)						AB 9.1/2					AB 7.1/2/3
Reflexion							Ein Weiterarbeiten ohne diese Pläne kommt für uns nicht in Frage. KLP: Das Vorbereiten ist für mich unter der Woche überhaupt kein Stress mehr!		Für Di: LK S.131 10er Zerle- gung in KV26 ein- tragen	Für Di: AH S.28 Repetition Zahlen un- tersuchen					
Haus- aufgaben															
Lektionen mit Unterstützung durch die Schulische Heilpädagogin															

9. Protokoll der Evaluationssitzung „Forscherguppe“

Datum der Sitzung: Freitag, 7. Oktober, 15.30 Uhr – 16.30 Uhr

Anwesend: Team 1 und Team 2 der Forscherguppe

Traktanden: Evaluation Zielvereinbarungen
Evaluation Wochenraster
Diskussion und Teilwiederholung Interview
Ausblick

1. Evaluation Zielvereinbarungen:

Den Teams werden Kopien der Zielvereinbarungen vorgelegt. Im Team wird kurz reflektiert. Anschliessend äussert sich Team 1 folgendermassen:

- KLP: Ich bin mit der Erreichung meiner Ziele zufrieden.
- SHP: Das Ziel der regelmässigen Evaluation ist erst teilweise erreicht.
- KLP + SHP: Die Ziele bleiben für uns beide bestehen und am Ende des Schuljahres reden wir nochmals darüber. Wir arbeiten beide weiter daran, alle Ziele auch weiterhin zu erreichen. Es drängen sich momentan keine weiteren Ziele auf.

Äusserungen Team 2:

- KLP: Ich bin mit der Zusammenarbeit sehr zufrieden. Die Schlange vor meinem Pult habe ich noch nicht immer im Griff. Ich arbeite weiter daran.
- SHP: Ich fühle mich effizient eingesetzt. Durch den Einsatz in anderen Klassen kann ich nicht immer mit der KLP direkt nach der Lektion kurz reflektieren.
- KLP + SHP: Die Ziele passen auch weiterhin. Wir bleiben dran.

Die Forscherguppe wird dazu aufgefordert, Gründe für oder gegen den Einsatz von Zielvereinbarungen zu nennen:

Für

- Man erfährt mehr über die Erwartungen des Partners/der Partnerin.
- Man muss sich über die eigenen Vorstellungen Gedanken machen.
- Es entwickelt sich daraus ein sachliches und sich lohnendes Gespräch.
- Es entstehen gemeinsame Kooperationsvereinbarungen.

Gegen:

- Fehlende Informationen
- Zeitmangel
- Unstimmigkeiten im Team

2. Evaluation Wochenraster:

Die Teams beschreiben kurz ihre Vorgehensweise. Die Notizen sind stichwortartig:

- Vergrösserung auf A3, Idee Team 2, Team 1 übernimmt
- SHP schreibt immer das Protokoll (Team 1 und 2)
- KLP sucht währenddessen im Schulzimmer das Material zusammen
- Achten auf wertschätzende Kommunikation und gerechte Arbeitsverteilung
- Genügend Zeit einplanen (keine direkt anschliessenden Termine festlegen)
- SHP schreibt das Protokoll am Computer ab und sendet es baldmöglichst der KLP

Wie lange dauert so ein Termin? Antwort Team 1+2: 1 – 1 ½ Stunden

Warum arbeitet ihr nicht direkt am Computer?

Antwort Team 1:

Anhang Masterarbeit Felizitas Niederer-Rüegg

Das Schreiben mit Bleistift und Gummi erleichtert uns das Denken, wir sind halt altmodisch.

Antwort Team 2:

Wir stehen oft auf und suchen Material zusammen und können so Papier und Bleistift einfach mittragen.

Die Forschergruppe wird dazu aufgefordert, Gründe für oder gegen den Einsatz von Wochenrastern zu nennen:

Für:

- Die Vorbereitungen werden 1-mal für die ganze Woche geregelt.
- Die Absprachen sind für beide transparent.
- Die Übersicht zu allen Mathematiklektionen der Woche ist klar.
- Die Dokumentation ist im Voraus definiert und einheitlich
- Das Raster hilft, konzentriert vorzubereiten.

Gegen:

- Eine kurzfristige Planung wird bevorzugt.
- Niemand übernimmt die nötige Schreibearbeit.
- Die Vorbereitungen sollen nur im Lehrertagebuch sein.
- Es wird kein günstiges Zeitfenster gefunden.
- Die Partner sind nicht beide einverstanden.

3. Diskussion Teilwiederholung Interview:

Die Forschergruppe wünscht die Wiederholung einzelner Fragen aus dem Interview jetzt in der Gruppe durchzuführen.

Folgende Fragen werden nochmals gestellt und beantwortet:

IL 3. Was fällt dir spontan ein, wenn du das Stichwort gemeinsame Unterrichtsvorbereitung hörst?

Antworten: Die Zusammenarbeit klappt sehr gut. (n=2/2)
Wir fühlen uns als Team. (n=2/2)
Ich freue mich auf die gemeinsamen Vorbereitungen. (n=2/0)
Endlich keine Tür-und-Angel-Vorbereitungen mehr. (n=0/1)
Immer noch zeitaufwändig, aber die Zeit wird sinnvoll und stressfrei genutzt. (n=0/1)

Vergleich mit den vorliegenden Äusserungen des ersten Interviews:

Die negativen Äusserungen werden explizit nicht mehr gemacht

IL 4. Integrierter Fragebogen:

Die neuen Daten werden mit roter Farbe direkt in die alten Protokolle geschrieben.

IL 5. KLP: Bei welchen Themen machst du die Türe für die SHP auf?

SHP: Bei welchen Themen macht dir die KLP die Türe zur Klasse auf?

Antwort: Die SHP darf alles. (n=2/2)

4. Ausblick:

Wie geht es weiter? Die Teilnehmenden werden darauf aufmerksam gemacht, dass das Arbeiten mit den Wochenrastern für die Auswertung der Forschungsarbeit abgeschlossen ist. Beide Teams sagen übereinstimmend aus, dass sie auch weiterhin diese Raster ausfüllen werden, da sie diese als nützlich und eine Verbesserung der bisherigen Praxis empfinden.

10. Dokument „Schönenberger“



Schule Trimmis
Schulleitung, Sallietstrasse 9
7203 Trimmis

www.trimmis.ch
Telefon 081 254 56 10
schulleitung@schuletrimmis.ch

Information Schulleitung 22.9.2016

- Am Freitag 23.9.16 bin ich den ganzen Tag an der Information des EKUD zum Lehrplan 21 und somit nicht vor Ort. Das Büro ist durch Monika von 8.15-11.15 Uhr besetzt.
- Am Dienstag 27.9.16 bin ich am Nachmittag wegen einer Beerdigung nicht hier. Ich gehe davon aus, dass ich vor dem Mittag abfahren muss, da die Beisetzung in Zürich ist.
- Otmar fällt definitiv bis zum 2.10.16 aus. Er wird bis dahin von Sandro Dietrich aus Chur vertreten.
- DAZ: Da wir so viele Kinder ohne Deutschkenntnisse kurzfristig vor Schulbeginn bekommen haben, ist aussergewöhnlich. Es wäre am besten gewesen, wenn sie intensivst in einer Deutschgruppe hätten geschult werden können. Dazu hatte ich Kontakt mit den umliegenden Gemeinden und Chur. Die Gemeinden meldeten zu wenige Kinder und Chur war überfüllt. Somit musste eine eigene Lösung her. Gerne komme ich mit den betroffenen LP und den DAZ-LP nächstens zusammen, um aus den Erfahrungen zu lernen und ggf. neue Lösungen zu diskutieren.
- Vom Schulrat habe ich den Auftrag bekommen ein Reglement für Reisen/Ausflüge/... zu erstellen. Ich stütze mich dabei auf bestehende Dokumente der Herrschaft-5-Dörfer. Sobald ich eine erste Fassung habe, kommt diese in eine Vernehmlassung bei den Lehrpersonen. Diese wird evaluiert, ggf. überarbeitet und dann als Antrag an den SR gestellt.
- Ein weiteres Thema, das mich beschäftigt und ich als dringend zu klären erachte, ist eine Klarlegung, wie die Integration umgesetzt werden muss. Pflichtenhefte müssen her, damit genau klar ist, was wessen Aufgabe ist. In der OS ist die Situation im IFoL, IFmL und ISS gleichzeitig in einer Klasse neu. Auch darum möchte ich auf die Umsetzung der Integration ein Augenmerk legen. In der Primar tut eine Standortbestimmung nach drei Jahren Umsetzung der Integration auch gut.

Grundlegend ist für mich und dies soll jetzt bereits umgesetzt werden:

KLP/FLP sind für die Klassenlernziele und somit für die SuS zuständig, die diese erreichen können. Sie geben den Klassenfahrplan vor. Die SHP passen für die Kinder mit Förderbedarf und nach Förderplan die Unterstützung bei oL und die Lernziele bei mL an. Sie sind zuständig für die Anpassung und Förderung der SuS, die Förderlektionen generieren. Bei IF-P können Teamteaching, Gruppenarbeiten und Halbklassenunterricht nach gegenseitiger Absprache und zielgerichtet stattfinden.

KLP/FLP sind ausgebildete Fachpersonen für den Regelunterricht, SHP ausgebildete Fachpersonen für die Sonderpädagogik. Ihre Aufgaben überschneiden sich teilweise, benötigen Absprachen und sind dennoch unterschiedlich. Die Förderung aller Kinder steht im Zentrum, wie ich es an den Elternabenden mitteilte, nach diesem Grundsatz:

Alle Kinder werden nach bestem Wissen und Gewissen unterrichtet, damit sie die Lernziele erfüllen können, die der Lehrplan vorgibt. Schülerinnen und Schüler dürfen Fehler machen und nicht immer nur gute Leistungen erbringen. (Aufgabe KLP/FLP)

Bei der integrativen Förderung durch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ist uns wichtig, dass wir dort unterstützen, wo Hilfe begründet nötig ist. Sonderpädagogische Massnahmen kommen nur bei klar ausgewiesenem Förderbedarf in Betracht. (Aufgabe SHP)

Die Situation, wer wofür zuständig ist, wenn die SHP nicht in der Klasse ist, benötigt ebenfalls eine Klärung.

- Die Elternabende KG, 1.-, 3.-, 5. Klasse und 1. Oberstufe sind bereits Geschichte. Ich danke allen Beteiligten für die Umsetzung der SR-Vorgabe. Es waren alle LP vor Ort, die in diesen Klassen unterrichten. Ihr habt euch als kompetente, offene und kooperative Arbeitsteams präsentiert – vielen Dank dafür.

22.9.2016/SL