

Koch-Priewe, Barbara; Münch, Jürgen

Lehrerbildung für Gemeinsamen Unterricht. Konzepte und Erfahrungen aus der Kooperation von Schulpädagogik und Sonderpädagogik

Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 480-492



Quellenangabe/ Reference:

Koch-Priewe, Barbara; Münch, Jürgen: Lehrerbildung für Gemeinsamen Unterricht. Konzepte und Erfahrungen aus der Kooperation von Schulpädagogik und Sonderpädagogik - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 4, S. 480-492 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273935 - DOI: 10.25656/01:27393

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273935>

<https://doi.org/10.25656/01:27393>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Barbara Koch-Priewe, Jürgen Münch

Lehrerbildung für Gemeinsamen Unterricht

Konzepte und Erfahrungen aus der Kooperation von
Schulpädagogik und Sonderpädagogik

Das Thema Heterogenität findet erst allmählich Eingang in die LehrerInnenbildung. Die Vorbereitung der Studierenden auf den akzeptierenden und kompetenten Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft stellt jedoch eine zentrale bildungspolitische und hochschuldidaktische Herausforderung dar, insbesondere bezogen auf den Gemeinsamen Unterricht. Eine wichtige Voraussetzung für die später notwendigen Fähigkeiten von LehrerInnen, in heterogenen Gruppen im Gemeinsamen Unterricht auch gemeinsam zu unterrichten, ist der Erwerb von kooperativen Kompetenzen. Es erscheint daher sinnvoll, die Kooperation zwischen Studierenden der „Regelpädagogik“ sowie der Sonderpädagogik bereits im Rahmen gemeinsamer Hochschulveranstaltungen einzuführen.

Im Folgenden wird über mehrjährige Kooperationserfahrungen der Verfasser in fakultätsübergreifenden Seminarveranstaltungen berichtet, die mit Studierenden aller Lehrämter aus der erziehungswissenschaftlichen und heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln durchgeführt wurden. Skizziert und erörtert werden die Seminarkonzeption mit ihrem wissenschaftlich-theoretischen und bildungspolitischen Hintergrund, die didaktisch-methodische Vorgehensweise, die Kooperationserfahrungen von interdisziplinären Studentendans und Dozenten im Seminarverlauf, die Evaluationsergebnisse sowie die Folgerungen der Verfasser und der Studierenden mit Blick auf die universitäre LehrerInnenbildung.

Die gemeinsamen Seminare sollten den Studierenden Erfahrungen hinsichtlich eines kooperierenden, pädagogisch-didaktisch geplanten Umgangs mit Heterogenität bzw. mit heterogenen Gruppen vermitteln und ihnen ermöglichen, sich in kooperativer Arbeit zu üben und diese Praxis zu reflektieren. Induziert wurde die Zusammenarbeit durch die Bildung von Tandems aus Studierenden beider Fakultäten. In einer aufgabenorientierten Kooperation und in der konkreten Konfrontation der TeilnehmerInnen mit der Unterschiedlichkeit ihrer jeweiligen Studiengangsozialisation, den lehramtsspezifischen Sichtweisen und Einstellungen, Kenntnissen und Kompetenzen wird diese eigene Heterogenität häufig erstmals – so die Erfahrungen der Verfasser und Studierenden – wahrgenommen. Dieses Erleben von Konflikten und Synergien kann dann für Austausch, Auseinandersetzung und Einübung in Teamarbeit fruchtbar gemacht werden.

1. Hochschuldidaktische Konzeption

Die Gestaltung der Seminare ist bewusst in Korrespondenz zu schulpädagogisch-didaktischen Konzeptionen gewählt, um den angehenden LehrerInnen

bereits im Studium solche Erfahrungen zu ermöglichen, die repräsentativ für das didaktische Modell sind, an dem sie sich in ihrer späteren schulischen Tätigkeit orientieren können. Für Schule und Hochschule wird also auf den gleichen theoretischen Hintergrund Bezug genommen, insbesondere auf die bildungstheoretische, kritisch-konstruktive Didaktik Wolfgang Klafkis sowie auf die entwicklungslogische Didaktik Georg Feusers. Beide Konzeptionen arbeiten mit dem Bildungsbegriff als einer zentralen Kategorie und beziehen sich, wenn auch in unterschiedlichem Maße, sowohl auf den pädagogisch-psychologischen Hintergrund der sowjetischen Kulturhistorischen Schule als auch auf eine erfahrungs- und problemorientierte Perspektive von Lehr- und Lernprozessen, der eine Nähe zu konstruktivistischen Ansätzen unterstellt werden kann. Den theoretischen Vorannahmen der Verfasser entsprechend sind bei der Begründung normativ-politische, wissenschaftliche und i.e.S. methodisch-didaktische Argumentationen im Zusammenhang zu sehen.

1.1 Gesellschafts- und bildungspolitische Begründungsaspekte: Gleichheit in der Differenz

Vor dem Hintergrund von sozialer Umverteilung, Armut, Migration, Gender findet sich auch an den allgemeinen Schulen neben Schülern mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf ein steigender Anteil von Kindern und Jugendlichen, die nicht als behindert gelten, jedoch in erschwerten Lebenssituationen aufwachsen und mit temporären und langfristigen Lern-, Leistungs- und Lebensproblemen zu tun haben. Die hiermit verbundenen eingeschränkten Bildungsperspektiven bzw. die im internationalen Vergleich überproportional ausgeprägte Korrelation von sozialer Herkunft und Schulerfolg in Deutschland sind durch die Ergebnisse der PISA-Studien jüngst noch einmal aufgezeigt worden. Eine Folgerung aus dieser Problemverknüpfung ist eine verstärkte Verantwortlichkeit der allgemeinen Schulen für die hieraus erwachsenen Aufgaben, wie dies bereits die Kultusministerkonferenz in den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen in Deutschland“ (1994) formuliert hat. „Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik. ... Diese Bestrebungen stehen in Verbindung mit der Weiterentwicklung der allgemeinen Schulen“ (a.a.O. 26 f.).

Während die KMK diese Überlegungen auf Schüler mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf im Sinne von Behinderungen eingrenzt, wird in der UNESCO-Erklärung von Salamanca (1994) ‚special needs education‘ in obigem Sinne auf alle Kinder in erschwerten Lebens- und Lernsituationen bezogen und eine ‚Schule für alle‘ eingefordert, welche die ‚special needs‘ aller Kinder strukturell, pädagogisch und didaktisch im Vorhinein berücksichtigt. „The guiding principle ... is that schools should accomodate *all children* regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from disadvantaged or marginalized areas of groups. These conditions create a range of different challenges to school systems ... the term ‚special educational needs‘ refers to all those children and

youth whose needs arise from disabilities or learning difficulties. ... There should be a continuum of support and services to match the continuum of special needs encountered in every school " (Unesco and Ministry of Education and Science Spain 1994, 3; 16; Hervorh. i. Original). Ungeachtet der perspektivischen Differenz weisen diese hier nur exemplarisch genannten Dokumente hinsichtlich der Leitvorstellungen in die gleiche Richtung: es handelt sich um Problemstellungen, die nur gemeinsam von Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik in einem politischen und pädagogischen Kontext anzugehen sind (vgl. Münch 2001).

1.2 Professionsbezogene Begründungsaspekte: Umgang mit Heterogenität und Teamarbeit als Basiskompetenzen

Team- und Kooperationsfähigkeit gelten professions- und arbeitsfeldübergreifend als Schlüsselkompetenzen. Im Schulalltag und im Gemeinsamen Unterricht hat sich eine hier unzureichende Kompetenz als zentrales Moment für die Unzulänglichkeit von Unterrichtsarbeit erwiesen, wie zahlreiche Begleitforschungsergebnisse insbesondere zu integrativen Schulversuchen seit den 80er Jahren aufzeigen. In der LehrerInnenbildung werden diese Kompetenzen jedoch bislang mit Hinweis auf die Vorrangigkeit der Lehrinhalte mehr gefordert als gefördert. Die hier beschriebene Seminarkonzeption versucht, über eine an den Seminarzielen orientierte aufgabenbezogene Kooperation der Studierenden diese Kompetenzen zu fördern.

1.3 Didaktische Begründungsaspekte im engeren Sinn: Bildungstheoretische Perspektive

In Orientierung an der Neuformulierung der bildungstheoretischen Didaktik durch die kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki 1985) wird gefordert, dass Lehrveranstaltungen an Schule und Hochschule die Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidaritätsfähigkeit unterstützen. Daraus folgt, dass Studierende an der Gestaltung von Seminaren und der Steuerung ihres Lernprozesses partizipativ teilnehmen. Im vorliegenden Fall sollten die Studierenden ihren Arbeitsprozess in Tandems und Kleingruppentteams weitgehend selbst steuern, die Instrumente für die Untersuchungen in der Praxis von Sonder- und Regelschulen eigenständig entwickeln, auswerten und interpretieren sowie den eigenen Gruppenprozess reflektieren. Die Aufgabenstellungen sollten darüber hinaus ermöglichen, dass die Orientierung an den übergeordneten Zielsetzungen wie Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität für sie auch eine Leitlinie in ihrer späteren Berufstätigkeit werden kann, d.h. dass die Veranstaltung sie möglicherweise befähigt, eine bewusstere Entscheidung für einen Arbeitsort (Sonderschule/integrative Regelschule) und die Gestaltung kooperativer Arbeitsbeziehungen zu fällen.

Die kritisch-konstruktive Didaktik schlägt zudem als didaktisches Prinzip einen Problemunterricht vor, der sich auf epochaltypische Schlüsselprobleme bezieht (Klafki 1996, 65), zu denen die „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ gehört. Explizit wird in diesem Kontext das Verhältnis zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen erwähnt. An der Lösung dieser Probleme kann nur teilnehmen, wer auch Empathie und Kritikfähigkeit, vernetzendes Denken und Argumentationsfähigkeit entwickelt hat. In Anlehnung an

diese Vorschläge sollten die Studierendendemens prüfen, welche Schule im konkreten Fall vermuten lässt, geeignete Bedingungen für den Abbau der Ungleichheit zwischen exemplarisch ausgewählten Kindern mit und ohne besonderem Förderbedarf zu schaffen bzw. wo ihrer Meinung nach die in dieser Hinsicht günstigste Lernumgebung gestaltet werden kann.

1.4 Begründungsaspekte aus der Lehr-/Lernforschung: Gestaltung problemorientierter Lernsituationen

Der allgemeindidaktische Diskurs wird ergänzt durch die inzwischen elaborierten Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Lehr-/Lernforschung (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandel 2001; s.a. Terhart 2005, Bohl 2004). Ohne ausführlichen Diskussionen vorzugreifen, hat sich das Seminar unter heuristischen Gesichtspunkten auch auf die daraus resultierenden Vorschläge für die Gestaltung von Lernprozessen bezogen, wobei die Verbindung zu Prämissen der bildungstheoretischen Didaktik an vielen Stellen durchschimmert. An den Vorschlägen von Reinmann-Rothmeier/Mandl ist gewinnbringend, dass sie eine pragmatische Position zwischen „Konstruktivistischen Ansätzen“ und „Instruktionsorientierung“ einnehmen, deren vermittelndes Glied die „Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen“ sind (a.a.O., 625). Nach dem im Konstruktivismus verwurzelten Ansatz des situierten Lernens, auf den sich die o.g. Autoren einerseits beziehen, ist Lernen gebunden an vier Grundbedingungen:

- (1.) „Wissen ist immer *situiert*; daher ist auch Lernen immer *situiert*.“
- (2.) Wissen wird durch das wahrnehmende Subjekt *konstruiert*.
- (3.) Besonders wesentlich ist das in einer Gesellschaft *geteilte* Wissen; Lernen ist daher zunehmende Teilhabe an einer Expertengemeinschaft.
- (4.) Situiertes Wissen wird unter dem Anwendungsaspekt und damit unter dem Gesichtspunkt der *Authentizität* analysiert“ (Mandl, Gruber, Renkl 1997, 172).

Dieses Modell verbindet sich andererseits mit konstruktivistischen Instruktionsansätzen (Anchored Instruction-Ansatz), in der authentische Probleme so präsentiert werden, dass das, was für die Lernenden bisher schon bedeutungsvoll war, darin aufgehoben ist. Das Problem wird so gestaltet, dass es einer realen Situation in ihrem Facettenreichtum sehr ähnlich wird. Zusammenfassend heißt es bei Reinmann-Rothmeier/Mandl, Lernen „ist an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation gebunden“ (a.a.O., 615) und wird sinnvoller Weise vorbereitet durch die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen.

2. Zielsetzungen

2.1 Übergreifende Zielsetzung: Vorbereitung auf Kooperation

Teamarbeit vollzieht sich im Kontext gemeinsamer Aufgabenstellungen. Für den Gemeinsamen Unterricht sind hier neben der Rezeption der aufgezeigten bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion um Heterogenität und Gemeinsamen Unterricht vor allem Aufgaben und Kompetenzen in drei Bereichen alltagsrelevant: a) beim Unterrichten, b) in der diagnostischen Lernbegleitung und c) in der Gestaltung der Kooperation.

Zur Verdeutlichung der Intentionen sei beispielhaft auf die gemeinsamen Aufgabenstellungen verwiesen, die seit zehn Jahren mit der Verordnung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und des Förderortes (VO-SF

1995) in Nordrhein-Westfalen NRW einhergehen und die für Lehrer aller Schulformen und Lehrämter mit neuen Anforderungen verbunden sind. In Abhebung von der früheren überwiegend testdiagnostisch ausgerichteten externen Begutachtungspraxis zur Überprüfung einer möglichen Lernschwäche und Sonderschulbedürftigkeit in weitgehend alleiniger Verantwortung des Sonderpädagogen fordert die VO-SF explizit ein dialogisches Verfahren in Kooperation von Regel- und Sonderpädagogen. Intendiert ist neben der Feststellung des individuellen Förderbedarfs ausdrücklich eine kontinuierliche, systemisch orientierte und diagnostisch fundierte Entwicklungs- und Lernbegleitung. Angestrebt ist nicht lediglich die Erfassung des Status Quo, sondern auch die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten des Bedingungsfeldes, nach didaktischen und organisatorischen Alternativen von Unterricht und Schulstrukturen sowie das gemeinsame Abwägen von Vor- und Nachteilen der möglichen Lernorte. Die Praxis hinkt diesen Intentionen noch weitgehend hinterher, da „Regelpädagogen“ häufig mit der Verordnung und der eigenen neuen Verantwortlichkeit nicht vertraut sind, weder Aus- noch Fortbildung erfahren haben, den Lernort Sonderschule nicht aus eigener Erfahrung kennen, keine ausreichenden zeitlichen Ressourcen für diese diagnostische Tätigkeit bereitgestellt werden und so die Sonderpädagogen häufig aufgrund der faktisch weitgehend unveränderten Situation in der ihnen weiterhin angetragenen ‚monologischen‘ Expertenrolle verbleiben. Hier eine veränderte Ausgangslage durch eine dialogische und fakultätsübergreifende Kooperation der angehenden LehrerInnen bereits im Studium zu ermöglichen, kann als zentrale Intentionen des Seminars verstanden werden.

2.2 Ziele in spezifischen Kompetenzbereichen: Unterrichten, diagnostische Lernbegleitung, Kooperation im Team

Für die Entwicklung der oben genannten drei Kompetenzbereiche wurden *spezifische Zielsetzungen* formuliert, die im Folgenden summarisch aufgelistet sind und über konkrete Aufgabenstellungen im Seminarverlauf verfolgt wurden:

Allgemeiner bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Kontext: Grundlagenwissen aneignen und empirische Studien zu Heterogenität, GU, internationale Vergleichsuntersuchungen wie Pisa und Iglu analysieren

Unterrichten: Kennenlernen und kritische Diskussion von didaktischen Konzepten und empirischen Befunden zum Unterricht in heterogenen Gruppen; selbstständiges Erarbeiten von Kriterien der Beobachtung und Evaluation von Unterricht für heterogene Lerngruppen; selbstständige Unterrichtsbeobachtung und -reflexion

Diagnostische Lernbegleitung: Prinzipien für systemisch orientierte diagnostische Lernbegleitung aus theoretischen Vorgaben ableiten; Verordnung VO-SF mit theoretischem und schulrechtlichem Hintergrund, Aufgabenstellungen und Zuständigkeiten kennen lernen; Kennen lernen und Durchführen von Methoden zur Feststellung des Förderbedarfs; Lernorte vergleichen können: Stärken und Schwächen von Integrationsklassen *und* von Sonderschulklassen reflektieren können.

Kooperation: Selbsterfahren, Beobachten, Reflektieren, Trainieren der (eigenen) studentischen Kooperation

3. Durchführung

3.1 Adressaten und Sozialformen

Adressaten waren je Semester jeweils bis maximal 30 Studierende der Erziehungswissenschaftlichen und 30 Studierende der Heilpädagogischen Fakultät. Entsprechend der Zielsetzungen bildeten die Seminarteilnehmer Tandems aus je einem Studierenden der erziehungswissenschaftlichen und der heilpädagogischen Fakultät. Als weitere Sozialform fanden sich je zwei Tandems in einem Viererteam (im Folgenden als Team bezeichnet) zusammen. Da es sich um zwei an jeder Fakultät mit dem Hinweis auf das Kooperationsvorhaben zunächst getrennt angebotene Seminare für je 30 Studierende handelte, standen zwei Seminarräume zur Verfügung, die von den Gruppen flexibel genutzt werden konnten und die Studierenden der erziehungswissenschaftlichen Fakultät in einen ersten auch räumlichen Kontakt mit der heilpädagogischen Fakultät brachten. Die Seminarkonzeption wurde über die Reflexion mit den Studierenden gemeinsam hinsichtlich Aufgabenstellungen, Organisation, Literatur und Medien im Verlauf mehrerer Semester sukzessive optimiert.

3.2 Aufgabenstellungen und Seminarplan

Inhaltlich wurde durch die Dozenten im Plenum mittels einer Grundlageninformation, Hinweisen zum Selbststudium und einer detaillierten schriftlichen Aufgabenstellung zunächst in das Thema Unterrichten, anschließend in das Thema Kooperation, als letztes in das Thema Diagnostische Lernbegleitung eingeführt und daran dann sukzessive, teilweise inhaltlich parallel, weitergearbeitet. Für das Thema Kooperation hat sich wegen des höheren Anteils an praktischen Übungen ein Kompakttag bewährt. Mit Erhalt der jeweiligen Aufgabenstellung begann der eigenständig zu organisierende Arbeitsprozess der Tandems bzw. Teams, verbunden mit Erstellung eines kooperativen Arbeitsplans, Literaturstudien, Hospitationen, Übungen, Kolloquiumsvorbereitung, Aufgabenlösungen, Konfliktmoderation. Die Ergebnisse und Prozessverlauf brachten die Teams in je einen gemeinsam diskutierten und verfassten Ergebnis- und Reflexionsbericht zu jeder Thematik ein, der von den Dozenten in Kooperation ausgewertet wurde. Jede Thematik bzw. Aufgabenstellung wurde dann im Plenum auf Basis dieser Berichte mit einer von den Dozenten moderierten gemeinsamen Reflexion der Tandem- bzw. Teamerfahrungen abgeschlossen: zunächst das Thema Unterrichten, dann das Thema Diagnostische Lernbegleitung und abschließend das Thema Kooperation mit Fokus auf den im Seminarverlauf selbst erlebten und gestalteten Kooperationsprozessen. Dabei erfolgte ein an den Aufgabenstellungen orientierter Wechsel von Plenumsveranstaltungen und Arbeitsphasen in Tandems und Teams, Hospitationen und Übungen in Tandems sowie optionalen Sprechstunden bzw. Beratungskolloquien der Dozenten für die Teams.

3.3 Seminarinhalte und Materialien

Alle grundlegenden Texte waren Pflichtlektüre und wurden den Studierenden in einem Reader zu Seminarbeginn zur Verfügung gestellt. Je ein grundlegender Text zu den drei Kompetenzbereichen wurde wie oben dargestellt einleitend im Plenum erarbeitet und diskutiert. Die übrigen Texte wurden in den

Teams in Zusammenhang mit den Aufgabenstellungen selbstständig erarbeitet, teilweise unter Zuhilfenahme von „Navigationspapieren“, die von den Dozenten erstellt waren.

Für den Bereich *Unterrichten* wurde beispielhaft die Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik von Feuser (1989, 2004) erarbeitet – unter Rückgriff insbesondere auf die impliziten Konzepte der Klafkschen Bildungstheorie und der Kulturhistorischen Schule. Für den Bereich der *Diagnostischen Lernbegleitung* wurde als Ausgangspunkt die Erarbeitung der Vorgaben und Aufgabenstellungen der VO-SF NRW gewählt. Diagnostik wurde dabei mit Jäger/Petermann (1999) als zielorientierter gerichteter Prozess systematischer Informationssammlung und -bewertung verstanden, von dem Orientierungshilfen für konkrete Entscheidungen bzw. Handlungen erwartet werden. Die Aufgabenstellung der VO-SF wurde dabei mit der hieraus erwachsenden Aufgabe der diagnostischen Lernbegleitung im Schulalltag verbunden, also der Verknüpfung von diagnostischen und didaktischen Aufgabenstellungen (Probst 1999) Für den Bereich der *Kooperation* standen Themen wie Kommunikationsebenen, Gesprächsführung, Normenverabredung, Feedback, Konfliktlösung, Prozessbeobachtung im Vordergrund. Im Kontext einer systemischen Perspektive (Lütje-Klose/Willenbring 1998) wurde übungsorientiert insbesondere mit Elementen der Klientenzentrierten Gesprächsführung von Rogers, der Kommunikationstheorie von Schulz von Thun und der Themenzentrierten Interaktion von Cohn gearbeitet.

3.4 Hospitationen

Diese für die Zielsetzung zentrale Phase und Teilaufgabe brachte die meisten Studierenden sowohl der Sonderpädagogik wie der allgemeinen Pädagogik in ihrer Ausbildung zum erstenmal in direkten Kontakt mit der je anderen Schülergruppierung bzw. Schulform, d.h. mit einer Sonderschule (hier: Schule für Geistigbehinderte) und einer integrativ arbeitenden Regelschule. Die Auswahl und Organisation der jeweils mindestens eintägigen Hospitation in je einer Schule für Geistigbehinderte und einer integrativen Regelschule möglichst ihres gewählten Stufenschwerpunktes Primar- bzw. Sekundarstufe war von den Studierenden eigenständig zu leisten. Hier sollten sowohl für den Kompetenzbereich *Unterrichten* die Differenzierungspraxis in der Klasse beschrieben und unter Einbeziehung von Alternativen diskutiert werden, ebenso die Dreidimensionalität des Feuserschen didaktischen Modells (Sachstruktur-, Tätigkeitsstruktur-, Handlungsstrukturanalyse) in Bezug auf seine Alltagsauglichkeit angesehen werden und eine entsprechende klassenbezogene Unterrichtsskizze entworfen werden. Des Weiteren waren für den Kompetenzbereich der *Kooperation* die bei den Lehrenden wahrgenommenen Formen und Intensitätsstufen von Kooperation, die beobachtete Aufteilung der Zuständigkeiten und Arbeiten gemäß des erarbeiteten fachwissenschaftlichen Diskussionsstandes zu beschreiben und hinsichtlich der Alternativen zu diskutieren. Für den Bereich der *Diagnostischen Lernbegleitung* war im Sinne der VO-SF die Platzierungsentscheidung von je einem Schüler in der Sonderschule bzw. im Gemeinsamen Unterricht hinsichtlich Angemessenheit, Vor- und Nachteilen wie auch Alternativen zu erörtern. Insbesondere war hier die Frage an die Studierenden gerichtet, in welchem Arbeitsfeld sie sich später vorstellen könnten zu arbeiten und sie waren gebeten, dies zu begründen. Diese Hospitationserfahrungen waren in alle drei Reflexionsberichte einzubringen

3.5 Lehr- und Lernzielkontrolle

Die Lehr- und Lernzielkontrolle erfolgte mehrdimensional über wechselseitiges Feedback von Dozenten und Studierenden und war Teil des Evaluationsprozesses. Die Ergebnisse der Literaturrezeption und -verarbeitung zu den Themen Heterogenität und Gemeinsamer Unterricht wurde in einem Kleingruppen-Kolloquium geprüft, das darüber hinaus auch einem Austausch zwischen Teams und Dozenten über den Stand der Arbeits- und Gruppenprozesse zur Seminarhalbwertung diente. Zu den Kompetenzbereichen gab es handlungsbezogene Aufgabenstellungen, die nur nach Rezeption und Transferierung der Literatur lösbar waren und somit bereits eine Selbstüberprüfung implizierten. So ist bspw. der je eigene Kooperationsprozess in den Tandem- bzw. Teamphasen im Semesterverlauf anhand aus der Literatur zu generierenden Kriterien zu beschreiben, reflektieren und dokumentieren gewesen. Für den Bereich der diagnostischen Lernbegleitung wurden die Lernergebnisse zunächst über die schriftliche Beantwortung von Fragen zu einem Basistext eingeholt. Des Weiteren führte jeder Studierende in Rollenspielen – mit Hilfe eines Navigationspapiers durch die Studierenden in Eigenregie steuerbar – zwei Untertests eines Intelligenztests (einmal als Proband und einmal als Testleiter) einschließlich Auswertung durch. Der Verlauf war mit der gruppeninternen Diskussion zu protokollieren und in den Reflexionsbericht zur Diagnostischen Lernbegleitung zu integrieren. Neben diesen schriftlichen Rückmeldungen wurde jedes Plenum – soweit zeitlich möglich – durch eine Blitzlicht- bzw. Feedback-Runde eingeleitet und abgeschlossen. Hierbei erhielten Studierende und Dozenten vielfältige Hinweise zu Verlauf, Störungen und Gelingen der Lern-/Lehr- und Kooperationsprozesse, was eine kooperative Steuerung von Seminarzielen und -prozessen ermöglichte.

4. Evaluation

4.1 Datenquellen und Methode

Das Seminar wurde zwischen dem Sommersemester 2000 und dem Wintersemester 2003/04 fünfmal von den Verfassern in Kooperation an der Universität zu Köln fakultätsübergreifend angekündigt und durchgeführt, später auch an der Universität Dortmund. Die Gesamtteilnehmerzahlen der einzelnen Seminare schwankten zwischen 24 und 60 Studierenden. Wie oben beschrieben bildeten die Seminarteilnehmer Tandems bzw. fanden sich je zwei Tandems zu viert in einem Team zusammen. Da durchgehend das zahlenmäßige Interesse von Studierenden der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät schwächer ausgeprägt war, ist diese gewünschte Gruppierung nicht immer durchzuhalten gewesen. So fanden sich bei einer ersten Ausschreibung 195 Studierende der heilpädagogischen und 5 Studierende der erziehungswissenschaftlichen Fakultät ein, und erst zur zweiten Sitzung des Semesters (neue Vorgabe: Teilnahme nur in Tandems!) konnte nach heftigem Werben der Sonderpädagogikstudierenden an der Nachbarfakultät eine arbeitsfähige Seminaraufteilung von 27 Tandems bzw. 54 Studierenden verabredet werden. Es war jedoch in jedem durchgeführten Seminar in jedem Viererteam mindestens ein Studierender aus der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät vertreten, damit ein Austausch der verschiedenen Sichtweisen gewährleistet war.

Als Datenquelle der prozessbegleitenden und summativen evaluativen Überlegungen dienten vor allem die drei auf unterschiedliche Schwerpunkte ge-

richteten *schriftlichen Reflexionsberichte der Studierenden*. Eine zweite ergänzende Datenquelle waren unterschiedliche *Abschlussfragebogen* für die Studierenden. Als dritte Quelle sind die Aufzeichnungen der Dozenten aus den Feedbackrunden vor und nach den einzelnen Seminarsitzungen bzw. am jeweiligen Semesterende zu nennen. Beispielhaft sind nachstehend Auszüge aus Reflexionsberichten des Sommersemesters 2001 bzw. Wintersemester 2004 und ausgewählte Fragebogenergebnisse aus dem ersten im Sommersemester 2000 und dem im Berichtszeitraum zuletzt durchgeführten Seminar im Wintersemester 2004 angeführt, die den Grundtenor der Studierendenäußerungen in allen bislang durchgeführten Seminaren spiegeln.

4.2 Ausgewählte Befunde

Die Berichte der Studierenden zum Thema „*Unterricht in heterogenen Gruppen*“ konzentrierten sich vor allem auf didaktische und methodische Möglichkeiten der Inneren Differenzierung. Ein Team schreibt: „*Zur besseren Erfassung unserer Beobachtungen der Differenzierung im Unterricht orientierten wir uns an dem ‚Dimensions- und Kriterienraster zur Inneren Differenzierung‘ nach Klafki/Stöcker. Dieses verbanden wir mit der Darstellung der Inneren Differenzierung nach Bönsch und erstellten daraus einen eigenen Beobachtungsbogen. Während unserer Hospitationen konnten wir im Unterricht vier verschiedene Formen der Differenzierung beobachten: Differenzierung nach Schwierigkeit, Differenzierung nach stofflichem Umfang, Differenzierung nach zeitlichem Umfang; Differenzierung nach Lern- und Arbeitstempo ...*“ (2004). Dann folgen Detailbeschreibungen über die Beobachtungen innerhalb der vier Varianten und eine Diskussion. Man sieht, dass die im Selbststudium angeeigneten theoretischen Kategorien nicht träges Wissen blieben, sondern von den Studierenden in der Hospitation aktiv als Wahrnehmungskategorien eingesetzt wurden, die ihnen halfen, ihre Beobachtungen zu strukturieren.

In den Berichten zum Thema *Diagnostische Lernbegleitung* beschreiben die Studierenden ihre interdisziplinäre Kooperation überwiegend als produktiv, zielorientiert und in geringerem Maße als konkurrenzinduzierend. Das Verständnis für den je besonderen Blick der jeweiligen Profession auf die SchülerInnen wurde ihnen deutlich. So schreibt eine Studentin: „*Dadurch, dass sich das Studium der Sonderpädagogik im Gegensatz zum Studium der Regelpädagogik vorwiegend mit Abweichungen vom gesunden Organismus beschäftigt, legt die Regelpädagogik ihren Schwerpunkt eher auf den gesunden Menschen. Somit gewinnt die Sonderschullehrerin ein geschultes Auge für Auffälligkeiten; kann diese früher erkennen, einschätzen und qualifizierte Maßnahmen anbringen. Dabei besteht aber auch die Gefahr des verzerrten Blicks der Realität, der von der Regelschullehrerin wieder relativiert werden kann. Nur ein regelmäßiger und kontinuierlicher dialogischer Austausch kann die optimale Förderung eines Kindes sichern.*“

Das Thema *Kooperation* war insofern für die Studierenden heikel, als nicht nur während der Hospitationen Formen sowie unterschiedliche Niveaustufen der Kooperation zwischen den LehrerInnen beobachtet werden sollten, sondern sich die Aufgabe auch auf die eigene Kooperation in Tandems und Teams der Studierenden bezog, also eine Selbstbeobachtung und -reflexion erforderte. In den Seminarvorbereitungen auf diese studentische Kooperation in Tandems und Teams waren unterschiedliche Trainings durchgeführt worden; u.a. zur Nor-

Tabelle 1: Schriftliche Befragung: Studierende befragen Studierende (2000)

(N=38; Itemsauswahl)	ja	Eher ja	Eher nein	nein
2 Die Gruppe wurde nicht durch ein oder mehrere Mitglieder dominiert.	17	10	5	5
4 Die anderen hörten aufmerksam zu, wenn ich etwas zu sagen hatte.	16	14	2	-
5 Das Interesse am Problem war groß.	14	15	7	2
6 Ich fühlte mich in meiner Rolle ruhig und wohl.	12	13	6	1
7 Alle Ideen der Gruppenmitglieder wurden festgehalten.	11	14	4	3
8 Wir unterstützten uns während der Gruppenarbeit gegenseitig.	10	15	4	2
9 Wir waren uns darüber im Klaren, was wir erreichen wollten.	7	20	5	-
12 Meine Fähigkeiten kamen voll zur Geltung und wurden von der Gruppe genutzt.	3	20	7	1
14 Wir überprüften während der Arbeit laufend die Zweckmäßigkeit unseres Vorgehens.	1	10	17	4

menvereinbarung, zur Prozessbeobachtung und zum Feedback-Geben. Dies hat, wie nachstehend (4.3) zitierte Studierendenäußerungen zeigen, einen konstruktiven Umgang miteinander ermöglicht, der individuell mit einer gewachsenen Qualität der Kooperation einherging.

Die Aussagen, in denen die Studierenden ihren Erfahrungs- und (Er-)Kenntnisgewinn beschreiben, werden durch die Daten der Fragebogenerhebungen gestützt. Im ersten durchgeführten Seminar (2000) zeigt eine von den Studierenden eigenständig initiierte und durchgeführte schriftliche Abschlussbefragung (vgl. Tab. 1), dass die wechselseitige Achtung in den Teams tendenziell hoch ausgeprägt war und die Regeln der Zusammenarbeit, die nach den Trainings in der Normenvereinbarung von den Studierenden selbstständig festgelegt worden waren, überwiegend eingehalten worden sind. Es gab jedoch auch Teams, die Schwierigkeiten in der Kooperation miteinander hatten. Deshalb wurden in den folgenden Seminaren die Trainingsphasen hierzu mit einem Kompakttag erweitert. Zusätzlich ist erkennbar, dass die Problemstellung des

Tabelle 2: Fragebogen aus dem Jahr 2004:

„Das Folgende habe ich im Seminar gelernt ...“ (N=16; eine Itemsauswahl)	Stimmt genau	Stimmt eher	Stimmt kaum	Stimmt nicht
Methodenkompetenz	7	7	1	1
Selbstkompetenz: Ziele zu setzen und zu verfolgen	8	4	2	2
Soziale Kompetenz: Arbeit zu teilen und zu kooperieren	12	1	3	-
Fachkompetenz: Fachwissen in Bezug auf Praxis reflektieren	7	8	1	-

Gemeinsamen Unterrichts von den Studierenden überwiegend mit Interesse bearbeitet worden ist, was mit Blick auf das anfänglich fehlende Anmeldeinteresse insbesondere bei den Studierenden der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät als Erweiterung ihrer Perspektive interpretiert werden kann.

Im Jahr 2004 fragten wir eine Teilgruppe nach den Einschätzungen des eigenen Lernfortschritts bezogen auf Methodenkompetenz, Fachkompetenz, Selbstkompetenz und soziale Kompetenz. Vorrangig gaben die Studierenden eine Erweiterung der sozialen Kompetenz an.

4.3 Fazit

Will man aus den Erfahrungen mit diesem Typ von fakultätsübergreifenden Seminaren unter Einbeziehung der vier o.g. Datenquellen ein *vorläufiges Fazit* ziehen, so kann man *erstens* schlussfolgern, dass die Studierenden der Regelpädagogik für sich einen Perspektivenwechsel vollzogen haben. Sie haben erkannt, dass sie der Tendenz nach für alle Schüler zuständig sind, auch für diejenigen mit besonderem Förderbedarf, und dass Kooperation der aktiven Gestaltung bedarf. Sie wissen, dass Heterogenität im Unterricht eher der Normalfall sein wird, aus dem die Notwendigkeit individueller Lernbegleitung folgt, dass dies aber auch mit hohen Anforderungen verbunden sein kann. Eine Studierende mit dem Berufsziel Grundschullehrerin: „*Ich würde gerne diese Herausforderung annehmen, wenn ich die Möglichkeit hätte. Allerdings stecken wir noch voller Enthusiasmus und Tatendrang, wie das dann ist, wenn das sechste [Integrations-]Kind [in die Klasse; die Verf.] kommt, weiß ja keiner. Ich finde es auch sehr wichtig, dass man sich mit seinem Kollegen oder seiner Kollegin gut versteht und die Kommunikation nie einschlafen lässt.*“

Zweitens: Auch Studierende der Sonderpädagogik beginnen einen Perspektivenwechsel, indem sie die parallele Zuständigkeit der allgemeinen Pädagogen für die Kinder mit und ohne besonderen Förderbedarf akzeptieren und die Notwendigkeit einer allgemeinen Didaktik für alle Schüler für sie plausibler wird. Viele sehen zumindest die Möglichkeit, dass behinderte Kinder auch in der Regelschule einen guten Unterricht erhalten können, dass jedoch auch beiderseits eine neues Rollen- und Aufgabenverständnis zu entwickeln ist. „*Ich wäre grundsätzlich sehr interessiert, in den Gemeinsamen Unterricht zu gehen (...). Es entspricht nicht meinen Vorstellungen von Integrativem Unterricht, wenn die sonderpädagogische Förderung fast ausschließlich in speziellen Fördergruppen, äußerlich differenziert vom Klassenverband durchgeführt wird. Der Schulbesuch in ... zeigt, dass hier die Gefahr besteht, dass die Sonderpädagogin zur Nachhilfelehrerin wird ...*“

Drittens wurden Kooperation und Teamarbeit neben der inhaltlichen Auseinandersetzung als bedeutsame berufsbezogene Aufgaben und Kompetenzen wahrgenommen, akzeptiert und individuell hierbei im Detail eine Entwicklung konstatiert. „*Ich habe schon in anderen Seminaren und auch in der Schulzeit ein Feedback bekommen und musste auch welche verteilen. Meistens fand ich das Verteilen sehr schwer, aber diesmal fiel es mir relativ leicht, weil ich wusste, dass die anderen meine Aussagen nicht als Kritik allgemein an ihrer Person verstehen würden. Das Feedback von anderen finde ich sehr wichtig, denn ich kann dadurch versuchen, meine Schwächen zu verbessern.*“

Die Berichte der Studierenden, die Befragungsergebnisse und die Feedback-Runden zeigten, dass *viertens* die meisten Studierenden die jeweiligen Kompetenzen der Differenzierung und Lernprozessbegleitung im didaktischen und diagnostischen Bereich als Teamressource erkannt, Synergien und Kompetenztransfer erlebt haben, die Seminarkonzeption, die Tandembildung und die berufsvorbereitende Teamarbeit akzeptierten und der gesamten Durchführung hohe Zustimmungswerte gaben. „Abschließend möchten wir sagen, dass diese Art von Zusammenarbeit sehr anstrengend, aber auch sehr ergiebig ist. Fährt man als ‚Einzelkämpfer‘ an der Uni meist besser, hat dieses Seminar gezeigt, dass trotz aller Schwierigkeiten eine Zusammenarbeit nur von Vorteil sein kann. Der Austausch, auch unter den verschiedenen Disziplinen, ist nicht nur bereichernd, sondern dringend notwendig. Eine Zusammenarbeit zwischen Regelstudenten und Sonderpädagogikstudenten muss gefordert werden.“

5. Folgerungen

Die interdisziplinäre hochschuldidaktische Konzeption einschließlich des Modells der Dozententeamarbeit machen für die Studierenden bereits an der Hochschule eine problemorientierte Lernsituation und didaktische Konzeption mit Lernbiografieanbindung, Selbststeuerung, Kooperation erfahrbar, wie sie in den Schulen realisiert werden soll. Aus Dozenten- und Studierendensicht erscheinen diese fakultätsübergreifenden Arrangements sinnvoll, im Sinne der Zielsetzungen effektiv und in vertretbarem (zeit-)ökonomischen Rahmen durchführbar. In Fällen, in denen beide Fakultäten an einem Hochschulstandort vertreten sind, gelingt dies sicher leichter, aber grundsätzlich ist jedoch auch eine hochschulübergreifende Kooperation denkbar, beispielsweise über gemeinsame Kompaktveranstaltungen oder zielgleich vorbereitete gemeinsame Exkursionen im In- und Ausland.

Notwendig erscheinen uns folgende Schritte:

- (Weiter-)Entwicklung (hochschul-)didaktischer Konzepte, die in theoretischer Fundierung und Praxis fakultätsübergreifendes Arbeiten, Heterogenität und Erfahrungslernen begünstigen:
- Pflichtmodul (Heterogenität – Schule für alle) für alle Lehramtsstudierenden
- Verankerung von integrations-/inklusionspädagogischen Inhalten in Studien- und Prüfungsordnungen sowie in den Akkreditierungsbedingungen für BA-/MA-Studiengängen
- Implementierung kooperativer hochschuldidaktischer Konzepte in der LehrerInnenbildung
- Institutionalisierung des hochschuldidaktischen und -politischen Anliegens in den Fach- und Berufsgesellschaften, bspw. in der DGfE
- Verstärkter kooperativer Diskurs in den Fachpublikationen der beteiligten Disziplinen

Literatur

- Bohl, Thorsten 2004: Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. Ein prekäres Spannungsverhältnis und Konsequenzen im Kontext der PISA-Studie. In: Die Deutsche Schule, 96, 2004, 4, S. 414-425
- Feuser, Georg 1989: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28, 1989, 1, S. 4-48

- Feuser, Georg 2004: Lernen, das Entwicklung induziert – Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik. In: Ursula Carle, Anne Unckel (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Wiesbaden: VS, S. 142-153
- Jäger, Reinhold S.; Franz Petermann (Hrsg.) 1999: Psychologische Diagnostik. München: Beltz PSU
- Klafki, Wolfgang 1996: Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage (Erstaufgabe 1985) Weinheim/Basel: Beltz
- Klafki, Wolfgang; Hermann Stöcker 1996: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang: a.a.O., S. 173-208
- KMK 1994: Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik (Beschluss der KMK vom 6. Juni 1994 in München; zit. nach Wolfgang Drave, Franz Rumpler, Peter Wachtel (Hg.) 2000: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren Würzburg: edition bentheim
- Lütje-Klose, Birgit; Monika Willenbring 1999: „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. Behindertenpädagogik, 38, 1999, 1, S. 2-31
- Mandl, Heinz; Hans Gruber, Alexander Renkl 1997: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Ludwig J. Issing, Paul Klisma (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz, S. 168-178
- Münch, Jürgen 2001: Wie die Sonderpädagogik wieder auf die allgemeinpädagogischen Füße gestellt wurde. In: Beatrix Lumer (Hrsg.): Integration behinderter Kinder. Berlin: Cornelsen, S. 8-26
- Probst, Holger 1999: Am besten testen! In: ders. (Hrsg.): Mit Behinderung muss gerechnet werden. Solms – Oberbiel: Jarick Oberbiel, S. 156-183
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Heinz Mandl 2001: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Aus: Andreas Krapp, Bernd Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 4. Aufl. Weinheim: Beltz PSU, S. 601-646
- Terhart, Ewald 2005: Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, 1, S. 1-13
- Unesco and Ministry of Education and Science Spain. 1994: The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practise in Special Needs Education. Paris: Unesco

Barbara Koch-Priewe, geb. 1950, Studium der Psychologie und Erziehungswissenschaft in Marburg; Dr. phil., seit 1998 Universitätsprofessorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Universität zu Köln und seit 2004 an der Universität Dortmund.

Anschrift: IADS, FB 12, Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund; Email: bkoch-priewe@fb12.uni-dortmund.de

Jürgen Münch, geb. 1948, Dipl.-Psychologe, Grund-, Haupt- und Sonderschullehrer, Dr. phil., seit 1989 an FernUniversität Hagen und Universität GH Essen: Qualifizierung von Studierenden und LehrerInnen aus allgemeinpädagogischen Studiengängen für sonderpädagogische Aufgabenstellungen; seit 1998 an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln.

Anschrift: Universität zu Köln, Heilpädagogische Fakultät, Seminar für Geistigbehindertenpädagogik, Klosterstr. 79b, 50931 Köln; E-mail: juergen.muench@uni-koeln.de