Der vorliegende Text ist in einer leicht veränderten Fassung erschienen in: K. Ziemen, A. Langner, A. Köpfer, S. Erbring (Hg.): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Hamburg: Kovac 2011, S. 47-57.

Michael Schwager:

Beziehungsmobile – Doppelbesetzungen im Gemeinsamen Unterricht

Jürgen Münch hat das Bild des Mobiles für die Beschreibung pädagogischer Zusammenhänge verwendet. Tatsächlich scheint das Geschehen in einem Klassenraum häufig wie von unsichtbaren Fäden gesteuert zu sein und Ereignisse in einer Ecke des Raumes haben Auswirkungen auf alle Beteiligten. Auch die Harmonie oder die Schönheit von Interaktionen und von Entwicklungen können als Ergebnis einer vielschichtigen Konstruktion und eines ausgeprägten Fingerspitzengefühls erscheinen, wohingegen sich Störungen häufig nicht sofort lokalisieren und schon gar nicht auf die Schnelle reparieren lassen. Allerdings beruhen die Interaktionen des Mobiles auf kybernetischen Gegebenheiten und hier findet die Metapher denn auch – zumindest teilweise – ihre Grenze.

Nichtsdestoweniger lässt sich die Metapher des Mobiles vielleicht aber auch fruchtbar verwenden, um das Geschehen in einer Unterrichtssituation zu reflektieren, an der neben den SchülerInnen zwei Lehrkräfte beteiligt sind. Es fragt sich allerdings – um noch ein wenig das Bild zu strapazieren -, ob diese beiden Lehrkräfte auch als umeinander schwebende Gebilde zu verstehen sind, oder ob sie der Nagel sind, mit dem das Mobile an der Decke befestigt ist. Ist es dann vielleicht so, dass in Klassen mit Gemeinsamem Unterricht zwei Nägel als notwendig angesehen werden, um das Schweben des Gebildes beziehungsweise das Lernen der Klasse zu ermöglichen?

Seit 40 Jahren gibt es Gemeinsamen Unterricht und seit 40 Jahren werden Klassen im Gemeinsamen Unterricht von mehreren Lehrkräften unterrichtet. Dieses gemeinsame Unterrichten gehört zu den unstrittigen Voraussetzungen des Gemeinsamen Unterrichts (Wocken 1988a, 200f.). Ebenfalls seit den Anfängen ist das System einer Zusammenarbeit von Pädagogen bei der gleichzeitigen Unterrichtung derselben Lerngruppe aber auch „zum zentralen Problem“ (Reiser

1984, 309 – zit. n. Wocken ebd.) des Gemeinsamen Unterrichts geworden. Mittlerweile haben sich vielfältige Ausprägungen des Gemeinsamen Unterrichts entwickelt und es werden verschiedenste Varianten des Zwei-Pädagogen-Systems praktiziert. Dennoch kann nicht gesagt werden, dass es in dieser Frage einen allgemein anerkannten Konsens gibt, so dass auch das zentrale Problem immer noch nicht als gelöst angesehen werden kann. Zwar wird immer wieder die Wichtigkeit des Unterrichts von Klassen mit Gemeinsamem Unterricht durch zumindest zwei Pädagogen betont. Gleichzeitig zeigt die Recherche beispielsweise bei bidok oder bei InKö aber auch, dass die Forschungslage zu diesem Thema dünn ist. Von wenigen und zum großen Teil älteren Ausnahmen abgesehen fehlt es an Versuchen, dieses Problem des Gemeinsamen Unterrichts zu lösen.

1 Gemeinsames Unterrichten als Ressource

Die Gründe für diese Zurückhaltung sind vielfältig. So ist es schon regional unterschiedlich, was als gemeinsames Unterrichten verstanden wird und mit welchen Ressourcen die Schulen für die Ermöglichung des Gemeinsamen Unterrichts ausgestattet werden. Findet ein gemeinsames Unterrichten bereits dann statt, wenn neben der Lehrkraft – hier: in aller Regel der Lehrkraft der allgemeinen Schule – ein Zivildienstleistender, eine junge Frau im sozialen Jahr oder eine individuelle Schulbegleitung anwesend ist? Findet es statt, wenn neben der Lehrkraft beispielsweise eine Sozialpädagogin der Klasse zugordnet ist? Oder lässt sich von einem gemeinsamen Unterrichten nur dann sprechen, wenn zwei Lehrkräfte miteinander unterrichten, weil unterstellt wird, dass das Unterrichten das Kerngeschäft der Lehrkräfte ist und weil auch niemand auf die Idee kommen würde, eine Lehrkraft beispielsweise als Arzt einzusetzen. Ähnlich vielfältig wie die Art ist auch der Umfang der personellen Ausstattung, mit denen Schulen das gemeinsame Unterrichten ermöglichen. Hier gibt es neben den regionalen Unterschieden auch noch beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen. So wird in Nordrhein-Westfalen der Bedarf an Grundschulen anders als an Sekundarschulen berechnet und es macht einen großen Unterschied, ob von Hauptschulen mit relativ kleinen Klassen oder von Gesamtschulen mit einer Standardklassengröße von 30 SchülerInnen die Rede ist (eine Übertragung der den Gemeinschaftsschulen zugesagten Klassengröße von 25 Kindern auf die Gesamtschulen würde dort zu als paradiesisch empfundenen Verhältnissen führen). Nicht zuletzt macht es einen sehr großen Unterschied aus, ob beispielswei-

se ein Kind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Form einer Einzelintegration eine allgemeinbildende Schule besucht (dies ist beim weitaus größten Teil der Sekundarschüler im Gemeinsamen Unterricht der Fall), ob es in den Geltungsbereich eines sonderpädagogischen Kompetenzzentrums fällt oder ob es im Rahmen integrativer Lerngruppen beschult wird, wobei hier wiederum auch noch entscheidend sein kann, ob es ´zielgleich´ oder ´zieldifferent´ unterrichtet wird. Das Thema ist also komplex und es ist nicht absehbar, dass es durch die Einführung inklusiver Schulsysteme vereinfacht wird, zumal hier erst einmal die Zahl der SchülerInnen mit einem individuellen Förderbedarf offenbar deutlich höher anzusetzen ist.

2 Fehlentwicklungen des gemeinsamen Unterrichtens im Gemeinsamen Unterricht.

Neben den Ressourcenfragen ist auch das Problemhafte des gemeinsamen Unterrichtens im Gemeinsamen Unterricht äußerst vielschichtig. Da ist zunächst der weite Bereich zwischenmenschlicher Probleme. Es wird immer wieder darauf verwiesen, dass Lehrkräfte zu ´EinzelkämpferInnen´ ausgebildet werden, die hinter geschlossenen Türen ihre Klassen unterrichten. Das mag sein. Gemeinsames Unterrichten gewährt aber auch sehr intime Einblicke. Außer den SchülerInnen gibt es erwachsene Zeugen für Fehlschläge, Fehler und auch Fehlverhalten. Es muss das Vertrauen gewährleistet sein, dass solche Dinge nicht sofort der Chefin, den KollegInnen oder den Eltern erzählt werden. Es gibt auch sehr unterschiedliche Toleranzgrenzen in Bezug auf Schülerverhalten und unterschiedliche Anforderungen in Bezug auf Leistungserwartungen. Bis zu welchem Punkt kann darüber hinweg gesehen werden, wann müssen sie geklärt werden und wann muss gegebenenfalls doch die Chefin eingeschaltet werden?
Neben diesen eher innerpsychischen und zwischenmenschlichen Problemen (dazu Kreie 1985; Lütje-Klose & Willenbring 1999) gibt es aber auch Schwierigkeiten, die sich aus ehr individuell entwickelten Berufsauffassungen entwickeln. So verweist Wocken (1988b, 197f.) darauf, dass Förderschullehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht häufig von einem ´Kompetenzmonopolzweifel´ befallen werden, dem sie dadurch zu entgehen suchen, dass sie dieses Kompetenzmonopol in Bezug auf die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufbauen. Das Resultat ist dann im Extremfall ein Sonderunterricht im Gemeinsamen Unterricht, den Feuser (nach: Hinz 2004, 45) nicht ganz unbegründet als Schäferhundpädagogik charakterisiert.

Der Übergang von einer individuellen Sichtweise auf das gemeinsame Unterrichten zum strukturellen Problem des nach wie vor ungeklärten Status von FörderschullehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen ist allerdings fließend. Dieses strukturelle Problem lässt sich in Anlehnung an einen Sprachgebrauch von Hinz (2002, 357) als eine Variante der ´Zwei-Gruppen-Theorie´ erfassen. Während Hinz den Anwendungsbereich dieser Theorie aber ausschließlich bei den SchülerInnen sieht, handelt es sich hier um die eher berufsständische Variante der ´Zwei-Gruppen-Theorie´ (dazu: Schwager 2005; 2011), die sich vielschichtig äußert. Dies reicht auf Seiten mancher FörderschulleherInnen von einem Sendungsbewusstsein, indem dies sich in der „Funktion einer ´Avantgarde´" (Werning/ Urban/ Sassenhausen 2001, 183) sehen und die Beziehung zu den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schule ´pädagogisieren´ (ebd., 185), bis hin zu stark verklärenden Ansichten der Erziehungswirklichkeit an allgemeinbildenden Schulen. Umgekehrt wird von einzelnen Lehrkräften der Allgemeinen Schule auch nach Jahren der Praxis immer noch die Auffassung vertreten, durch den Gemeinsamen Unterricht und durch das gemeinsame Unterrichten sinke die Schülerzahl von 30 auf 21 SchülerInnen und für die fünf SchüelrInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sei ja der Sonderschullehrer zuständig. Allenfalls wird den SonderschullehrerInnen zugestanden, Förderkurse einzurichten, in leistungsdifferenzierten Fächern ggf. die Grundkurse zu unterrichten und – dies allerdings möglichst mit sofortiger Wirkung – die pädagogische Feuerwehr zu spielen. Durch Schulleitungen wird diese Sichtweise verstärkt, wenn bei jeder Gelegenheit die formale Sonderstellung der Sonderpädagogen betont wird, wenn sie zwar gerne auch für langfristige Vertretungen im Fachunterricht eingesetzt werden, beim Auftauchen eines Regelschulkollegen aber sofort ´ihren´ Unterricht wieder dran geben müssen (dies ist beispielsweise eine ziemlich alltägliche Erfahrung), oder wenn Karrierefragen mit Selbstverständlichkeit unter Ausschluss der FörderschulkollegInnen diskutiert werden, während die Bemühungen um eine Integration dieser KollegInnen den Sonntagsreden überlassen bleiben.

Es darf ebenfalls nicht übersehen werden, dass auch an Schulen, die sich um eine Überwindung der berufsständischen Zwei-Gruppen-Theorie bemühen, das Verhältnis der Berufsgruppen zueinander häufig fragil ist und dass dieses Verhältnis auch auf die Beziehungen der Lehrkräfte abfärbt, die dann gemeinsam unterrichten sollen. Oft wird auch verkannt, dass SchülerInnen und auch Eltern für solche Fragen eine große Sensibilität haben und dass sie genau beobachten.

So zeigte eine im Jahr 2009 an der Gesamtschule Holweide durchgeführte Befragung der SchülerInnen, dass sie präzise die verschiedenen Realisierungen des doppelten Unterrichtens differenzieren und dass sie in Konstellationen mit festen Zuständigkeiten auch diese Zuständigkeiten sehen und ihre Schlüsse daraus ziehen. Oft neigen Schulen auch dazu, den Weggang von FörderschulkollegInnen auf persönliche und auf individuelle Gründe oder darauf zurück zu führen, dass diese KollegInnen den Anforderungen des Unterrichts an einer Allgemeinbildenden Schulen vermeintlich nicht gewachsen seien. Bereits 1988 haben Boban, Hinz und Wocken aber im Anschluss an Interviews festgestellt, dass dies nicht so ist, sondern dass es häufig an den Arbeitsbedingungen und an der mangelnden Anerkennung der FörderschullehrerInnen an den allgemeinbildenden Schulen liegt, wenn diese KollegInnen wieder an die Förderschulen wechseln. Ein Teil eines Skandals liegt allerdings auch darin, dass diese Untersuchungen in den vergangenen über 20 Jahren von der universitären Sonderpädagogik nicht fortgeführt wurden und dass über das Thema geschwiegen wird.
Trotz der Missstände muss allerdings auch gesagt werden, dass das gemeinsame Unterrichten häufig im Interesse der SchülerInnen, in wechselseitiger Ergänzung und in wechselseitigem Vertrauen durchgeführt wird, so dass es für SchülerInnen und Lehrkräfte einen Gewinn darstellt. Auch dies war übrigens ein Ergebnis der erwähnten SchülerInnenbefragung in Holweide.

3 Gemeinsames Unterrichten als pädagogische Herausforderung.

Ressourcenfragen und auch Fehlentwicklungen sind für den Schulalltag wichtig, weil sie Gestaltungsmöglichkeiten, Arbeitsbelastungen und letztlich auch Bildungschancen beeinflussen. Sie sind auch bildungspolitisch wichtig, weil sie dazu dienen, tatsächliche oder vermeintliche Entwicklungen zu initiieren und Fehlentwicklungen oder Verschwendungen zu korrigieren und weil sich trefflich über sie streiten lässt. Sie können aber nicht als Qualitätskriterium fungieren, wenn nicht geklärt ist, wofür diese Ressourcen tatsächlich dienen und welches Ziel mit dem Einsatz dieser Ressourcen erreicht werden soll.
Die ursprüngliche und vielfach immer noch anerkannte Zielsetzung des gemeinsamen Unterrichtens von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf liegt, wie es Wocken unter Berufung auf Fechler (1987) formuliert, darin, das gemeinsame Unterrichten als eine aus der Heterogenität speziell der Klassen mit Gemeinsamem Unterricht resultierende Notwendigkeit zu verstehen: „Kein Lehrer kann gleichzeitig die verschiedenen einzelnen Schüler und

die gesamte Klasse im Auge haben […] Dies ist die eigentliche sachliche Begründung für das Zwei-Pädagogen-System in Integrationsklassen“ (Wocken 1988a, 222). Ähnlich argumentiert Schöler, die ebenfalls die größere Heterogenität ausdrücklich mit dem speziellen Förderbedarf eines Teils der Schüler begründet und feststellt, dass „nach meinem Verständnis […] ein besonderer Förderbedarf von der Klassenlehrerin oder dem Fachlehrer alleine auf Dauer nicht zu bewältigen [ist – AdV], ohne dass Einzelne sich selbst mit überdurchschnittlichem Engagement überfordern“ (Schöler 1997,16). Das gemeinsame Unterrichten wird also mit der Heterogenität der Lerngruppe begründet, die eine einzelne Lehrkraft überfordert (dazu: Schwager 2011). Bei dieser Argumentation geht es weniger um spezielle pflegerische oder therapeutische Gesichtspunkte. Vielmehr wird bereits vor mehr als 20 Jahren das pädagogische Kriterium der Heterogenität angeführt. Dementsprechend ist es konsistent, dass ebenfalls bereits von Anfang an dahingehend Konsens besteht, dass das gemeinsame Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht auf Unterrichtsentwicklung orientiert ist (z.B. Feuser 1995; Wocken 1988a; Hinz 2002). Curricular und methodisch hat sich der Unterricht so zu verändern, dass er der Heterogenität in Klassen mit Gemeinsamem Unterricht, der notwendigen Individualisierung und dem als unerlässlich angesehenen Abbau von Maßnahmen der äußeren Differenzierung Rechnung trägt. Es geht also um eine Veränderung des traditionellen Unterrichts im und aber auch durch den Gemeinsamen Unterricht, wobei es spätestens durch die immer bewusstere Auseinandersetzung mit den Gedanken der Inklusion eigentlich kaum noch einen Unterschied zwischen der Didaktik des Gemeinsamen Unterrichts und der Didaktik der Allgemeinen Schule gibt. Im Sinne dieses Gedankens ist das Gemeinsame Unterrichten in erster Linie ein Mittel, um Unterrichtsentwicklung zu initiieren, zu fördern oder zu unterstützen, wie es auch beim Team Teaching gesehen wird (Konstruktiver Methodenpool 2010).

4 Aufgaben des gemeinsamen Unterrichtens.

Die eigentliche Aufgabe des gemeinsamen Unterrichtens liegt in einem Unterricht, der die Heterogenität der Lerngruppe als gegeben annimmt und nicht zu unterlaufen versucht (dazu: Schwager 2006). Dies bedeutet unter Anderem, dass versucht wird, die Zwei-Gruppen-Theorie zu überwinden, indem beispielsweise auf Maßnahmen der äußeren Differenzierung verzichtet wird, beziehungsweise indem vorhandene äußere Differenzierungen durch innere Differenzierungen ersetzt werden. Dies bedeutet aber auch, dass die individuelle und die sonderpä-

dagogische Förderung als ein integraler Bestandteil des allgemeinen Unterrichts verstanden, praktiziert und weiterentwickelt wird, welche dann gemäß dem Grundverständnis von Inklusion nicht nur einigen wenigen und gesondert begutachteten SchülerInnen, sondern allen SchülerInnen der jeweiligen Lerngruppe zugutekommt, die dieser Förderung in dieser Situation bedürfen. Dies gilt ausdrücklich auch für Unterrichtsfächer, die sich wie beispielsweise Mathematik, Englisch bisher häufig mit dem Abbau der äußeren Differenzierung schwer tun.
Dieser Abbau von offenen, aber auch von verdeckten Formen der äußeren Differenzierung ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Gemeinsamen Unterrichts, wobei dann von gemeinsamen Unterrichten nur dann gesprochen werden kann, „when two or more educators co-plan, co-instruct, and co-assess a group of students with diverse needs in the same general education classroom“ (Murawski 2009, 23 unter Verweis auf Murawski 2003, 10). Gemeinsames Unterrichten besteht also aus der gemeinsamen Planung, der gemeinsamen Lehre und der gemeinsamen Bewertung einer heterogenen SchülerInnengruppe in einem gemeinsamen Klassenraum. Dies schließt nicht aus, dass die verschiedenen Lehrkräfte Unterschiedliches tun, indem sie sich beispielsweise bei der eigentlichen Lehre abwechseln oder ergänzen, indem sie beobachten, indem sie Leistungsdifferenzierungen durchführen oder indem sie mit – allerdings wechselnden – SchülerInnengruppen auch einmal den Klassenraum verlassen (dazu: Friend & Bursuck 2005, 88. Zit. n. Willmann 2009, 350). Bei diesen Differenzierungen der unterrichtlichen Tätigkeiten muss aber die gemeinsame Verantwortung für die gesamte Lerngruppe im Sinne Murawskis erhalten bleiben, da andernfalls nicht mehr von einem gemeinsamen Unterrichten gesprochen werden kann. Insbesondere ist es kaum akzeptabel, wenn bestimmte Teilgruppen immer die Klasse mit ´ihrem´ Lehrer in Richtung Differenzierungsraum verlassen, zumal es sich dabei in der Regel um die schwächeren SchülerInnen handelt, die andererseits am meisten auf Kontinuität , Bindung und Anerkennung angewiesen sind.

5 Gemeinsames Unterrichten als Projekt.

Für die Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie erscheint es auch förderlich, wenn das gemeinsame Unterrichten vielleicht grundsätzlich weniger als ein Anspruch, denn eher als ein gemeinsames Projekt verstanden wird. Entgegen vielfacher Überzeugungen ist es nicht immer notwendig, bestimmte Schulfächer unbedingt mit zwei Lehrkräften zu besetzen. Es ist auch nicht unbedingt notwendig, bestimmte SchülerInnen (z.B. mit einer Verhaltensauffälligkeit) oder

bestimmte Schülergruppen (z.B. Geistigbehinderte) dauerhaft von zwei Lehrkräften unterrichten zu lassen. Es ist allerdings notwendig, eine Flexibilität des Personaleinsatzes und eine Entscheidungsautonomie zu ermöglichen, um eine personelle Verstärkung dort zu ermöglichen, wo es die unterrichtenden Lehrkräfte als notwendig erachten, wenn sie es als notwendig erachten. Das Gemeinsame Unterrichten als ein gemeinsames Projekt meint aber auch, dass sich die beteiligten Lehrkräfte dafür entscheiden, miteinander zu unterrichten, dass sie sich Ziele setzen, dass sie Regeln und dass sie mögliche Aufgabenteilungen formulieren. Murawski (2009) vergleicht dieses Zueinanderfinden mit den aufwändigen Vorbereitungen einer amerikanischen Hochzeit und sie bietet - ähnlich wie auch Schöler (1997) oder Lütje-Klose & Willenbring (1999) – eine Vielzahl von Checklisten, die bei diesem Einigungsprozess unterstützend wirken können.

Neben der Entwicklung und Erprobung eines individualisierenden Unterrichts für heterogene Lerngruppen ist es aber auch erforderlich, die berufsständische Zwei-Gruppen-Theorie zu überwinden und die Überwindung dieser Annahmen nicht nur als eine Aufgabe der Unterrichts- sondern auch der Schulentwicklung zu verstehen. Unter dem Gesichtspunkt der Schulentwicklung ist es notwendig, dass das gemeinsame Unterrichten wesentlich auch als eine Form des Kompetenztransfers (Werning, Urban & Sassenhausen 2001, 185) verstanden wird. Im Prinzip müssen die Lehrkräfte auf Dauer zumindest die alltäglichen Aufgaben der jeweils anderen Lehrkräfte übernehmen können und das sich im gemeinsamen Unterrichten herausbildende Spezialistentum ist nicht identisch mit speziellen Ausbildungen. Ein Resultat dieses Kompetenztransfers ist dann aber auch, dass versucht wird, mit den verschiedenen Berufsgruppen ein gemeinsames Kollegium einer gemeinsamen Schule zu bilden und dass vor allem der Eindruck vermieden wird, dass eine Berufsgruppe zum Stopfen personeller Engpässe gern gesehen ist, dass ihre Aufgabe aber bei einer Beendigung dieser Notsituation als beendet angesehen wird oder dass Aufstiegschancen unter Berufung auf vermeintliche Regelungen des Beamtenrechts weiterhin berufsgruppenspezifisch gesehen werden.

6 Versuch eines Ausblicks.

Die gemeinsam unterrichtenden Lehrkräfte sind nicht die Nägel, die das Mobile an der Decke befestigen. Sie sind aber auch nicht die harmonisch wirkenden Schwebeteilchen des Mobiles, die in Wirklichkeit von den äußeren Umständen

und den Gesetzen der Kybernetik bewegt werden. Sie sind vielmehr Handelnde, die aufgrund ihrer erworbenen Kompetenzen in die Lage versetzt werden zu handeln, in Zusammenhänge einzugreifen und Zwänge als vermeintliche Zwänge zu entlarven und zu überwinden.

Das gemeinsame Unterrichten ist spannend und es ist spannungsvoll. Es ist spannend, weil es die Möglichkeit eröffnet, Unterricht anders zu praktizieren, einen anderen Blick auf SchülerInnen zu entwickeln, Dinge auszuprobieren und sich direkt und ständig über Unterricht und SchülerInnen kompetent auszutauschen. Wenn Murawski den Unterschied zwischen Regel- und FörderschullehrerInnen dadurch charakterisiert, dass erstere dazu ausgebildet werden „to ´see the forest´" wohingegen die Förderschullehrkräfte „are taught to ´see the trees´" (Murawski 2009, 41), dann eröffnet die Zusammenarbeit dieser Professionen tatsächlich die Möglichkeit, einen Unterricht zu entwickeln, der im Klassenunterricht tatsächlich individualisiert – und dies nicht nur zu tun beansprucht, weil es gerade dem Mainstream entspricht. Gerade die Sonderpädagogik hat ja auch durch ihre intensive Beschäftigung mit den Theorien z.B. von Piaget oder von Vygotski eine große Erfahrung im Umgang mit Kompetenztheorien, die sie in die gegenwärtigen Debatten einbringen könnte.

Das gemeinsame Unterrichten ist aber auch spannungsvoll, weil es von zwei Menschen ausgeführt wird, die neben einem zu unterstellenden gemeinsamen professionellen Interesse auch Persönlichkeit und Individualität haben. Genau dies wird aber von Lehrkräften ja auch erwartet und es ist allein aus diesem Grunde illusorisch, von der Idee der Konfliktfreiheit auszugehen. Es ist allerdings notwendig, praktikable Formen des Umgangs mit und des Lösens von derartigen Konflikten zu entwickeln und einzuüben. Dazu gehören dann ausdrücklich auch Ausstiegsszenarien.

Das gemeinsame Unterrichten ist eine professionelle Tätigkeit, die professionell geplant, durchgeführt und ausgewertet werden sollte. Es ist aber auch eine zwischenmenschliche Begegnung, deren Unwägbarkeiten nur zum Teil prognostizierbar sind, bei denen aber ein eventuelles Scheitern auch professionell gesehen werden sollte. Dementsprechend ist die Entwicklung von Ausstiegsszenarien in gleichem Maße wichtig, wie die Entwicklung praktikabler Formen der Teamentwicklung.

Literatur.

[bidok] behinderung inklusion dokumentation. http://bidok.uibk.ac.at (16.11.2010)

Fechler, H. (1987): Sonderpädagogik in der Grundschule. In: Sonderschule in Niedersachsen, H. 1, S. 50-64

Feuser, G. (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2. Aufl..

Friend, M. / Bursuck, W. D. (2005): Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers. Boston: Allyn and Bacon, 4. Aufl.

Hinz, A (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, H. 9, 354–361.

Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I.; Sander, A. (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 41–74.

[InKö] Projekt InKö – Integration / Inklusion Köln. http://www.inkoe.de (16.11.2010)

Konstruktiver Methodenpool: Team Teaching. http://methodenpool.uni-koeln.de/teamteaching/frameset_team.html (22.10.2010)

Kreie, G. (1985): Integrative Kooperation - Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Weinheim, Basel: Beltz.

Lütje-Klose, B.; Willenbring, M. (1999): "Kooperation fällt nicht vom Himmel" - Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik 38, H. 1, S. 2-31

Murawski, W.W. (2003): Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success. Bellevue: Institute for Educational Development.

Murawski, W.W. (2009): Collabortive Teaching in Secondary Schools - Making the Co-Teaching Marriage Work! Thousand Oaks: Corwin.

Reiser, H.; Gutberlet, M.; Klein, G.; Kreie, G.; Kron, M. (1984): Sonderschullehrer in Grundschulen. Weinheim: Beltz.

Schöler, J. (1997): Leitfaden zur Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern - nicht nur in Integrationsklassen. Hamburg: Dieck.

Schwager, M. (2005): Eine Schule auf dem Weg zur Inklusion? – Entwicklungen des Gemeinsamen Unterrichts an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56, H. 7, S. 261-268.

Schwager, M. (2006):Anerkennung von Heterogenität als Bedingung der inklusiven Schule. In: Behindertenpädagogik 45, H 4, S. 409-413.

Schwager, M. (2011): Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (2011) 3, S. 92-98.

Schwager, M. (2011b): „Gemeinsam statt einsam!“ – Ein Unterrichtsteam bilden und gemeinsam erfolgreich unterrichten. In: Auf dem Weg zur inklusiven

Schule – Ideen und Materialien für Lehrkräfte (Loseblattsammlung). Stuttgart: Raabe 2011, Teil I B.1.

Werning, R./ Urban, M./ Sassenhausen, B. (2001): Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 52, Heft 5, S.178-186.

Willmann, M. (2009): Co-Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. In: Sonderpädagogische Förderung heute 54, H. 4, S. 343-355.

Wocken, H. (1988a): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, H.; Antor, G.; Hinz, A. (HG) 1988, S. 199-274

Wocken, H. (1988b): Sonderschullehrer in Integrationsklassen. In: Wocken, H.; Antor, G.; Hinz, A. (HG) 1988, S. 185-198.

Wocken, H.; Antor, G.; Hinz, A. (Hg) (1988): Integrationklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg: Curio 1988.

Dr. Michael Schwager
Gesamtschule Holweide
Burgwiesenstraße 125
51067 Köln
E-Mail: michael.schwager@gesamtschule-holweide.de