

Multiprofessionelle Kooperation – eine wichtige Gelingensbedingung für inklusiven Mathematikunterricht

1. Problemlage, Zielsetzung und Forschungsstand

Wie andere wissenschaftliche Disziplinen hat sich auch die Mathematikdidaktik dem „inclusive turn“ (Ainscow, 2007, S. 3) angeschlossen, wobei sich zeigt, dass der Begriff „Inklusion“ theoretisch nicht hinreichend bestimmt ist und er verschieden verwendet wird. In diesem Beitrag wird ein Verständnis zu Grunde gelegt, welches die Diversität von Lernenden thematisiert, um Barrieren für Bildung und Partizipation zu verringern (vgl. ebd.). Der mathematikdidaktische Forschungsstand zum Thema Inklusion ist durch Unterrichtserprobungen zum Einsatz von Lernumgebungen, Arbeiten zu einer prozessbezogenen Diagnostik und erste konzeptionelle Vorschläge zur Professionalisierung von Lehrkräften gekennzeichnet (vgl. Käpnick, 2016, Häsel-Weide & Nührenbörger, 2017). Das Hauptziel des hier skizzierten Promotionsvorhabens ist die wissenschaftlich begründete Kennzeichnung wesentlicher Gelingensbedingungen für die Gestaltung von inklusivem Mathematikunterricht. Im Beitrag wird „multiprofessionelle Kooperation“ als *ein* relevanter Aspekt inklusiven Mathematikunterrichts theoretisch und auf Basis eigener empirischer Daten diskutiert. Kooperation, verstanden als auf demokratischen Werten beruhendes, zielgerichtetes und gemeinsam verantwortetes Geschehen (Lütje-Klose & Urban, 2014), wird mittlerweile auch unter fachdidaktischer Perspektive fokussiert (Käpnick, 2016). Ich beziehe mich auf die intraprofessionelle Kooperation zwischen SonderpädagogInnen und GrundschullehrerInnen (Lütje-Klose & Urban, 2014). Diese wird als konstitutiv für gelingenden inklusiven Unterricht gesehen. So stellen z.B. Lütje-Klose & Neumann (2018) einen Zusammenhang zwischen dem Niveau der Kooperation und erfolgreicher Inklusion heraus. Bertels (2018) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kooperation zwischen Lehrkräften äußerst voraussetzungsvoll ist. S.E. werde gerade unter Nutzung des Begriffs „Team“ strukturelle Bedingungen ausgeblendet und Entwicklungsaufgaben vernachlässigt. Gleichzeitig zeigten Studien, dass Kooperation nur sehr zurückhaltend aufgenommen und umgesetzt wird: „Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass zum einen Kooperation und multiprofessionelle Teamarbeit als Problemlösung propagiert werden, gleichzeitig aber selbst als Problem und Herausforderung bezeichnet werden können [...]“ (ebd., S. 117). Ein Beispiel für durch Kooperation entstehende Probleme ist die Frage, entlang welcher Kriterien man die Zuständigkeit für SchülerInnen aufteilt. Naheliegend ist die Aufteilung nach Profession, d.h. dass Regelschullehrkräfte

unterrichten und SonderpädagogInnen sind für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zuständig. Die strikte Aufteilung nach Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf birgt jedoch hohes Exklusionspotenzial (Widmer-Wolf, 2016). Zudem ist bei Lernenden mit Schwierigkeiten mathematikdidaktische Expertise vonnöten (Scherer & Moser-Opitz, 2010), die nicht zwangsläufig bei SonderpädagogInnen vorhanden sein muss. Andersherum kann eine Sonderpädagogin, die Mathematik studiert hat, qualitativ hochwertigeren Unterricht planen und durchführen, als eine fachfremd unterrichtende Lehrkraft. Außerdem sind SonderpädagogInnen spezifisch professionalisiert, um mit Barrieren im Lernprozess sinnvoll umzugehen. Diese Kompetenz ist im inklusiven Unterricht für Bildungserfolg besonders wertvoll. Die skizzierten Probleme verdeutlichen, dass allein durch funktional bestimmte Kooperation inklusiver Mathematikunterricht nicht zwingend gelingt, sondern selbst Thema fachdidaktischer Überlegungen sein muss. Die forschungsleitende Frage dieses Beitrages lautet daher: Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich durch multiprofessionelle Kooperation für die Entwicklung von inklusivem Mathematikunterricht?

2. Untersuchungsdesign

Der Promotionsstudie liegt ein exploratives Design zugrunde, dessen methodologische Leitidee die Grounded Theory ist (Strauss & Corbin, 1996). In einem zirkulären Forschungsprozess werden eine interdisziplinäre Literaturanalyse sowie Interviews mit ExpertInnen durchgeführt. Als diese gelten nicht nur WissenschaftlerInnen, sondern SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, die Erfahrung mit inklusivem Mathematikunterricht aufweisen. Die Fallauswahl erfolgt den Forschungsprozess begleitend im Sinne eines theoretischen Samplings, in dem Fälle kontrastierend ausgewählt werden. So arbeiteten die sechs interviewten Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen, jedoch mit unterschiedlichen Konzepten (z.B. reformpädagogisch vs. traditionell), Ausbildung (Grundschul- vs. sonderpädagogisches Lehramt) und Modi der Beschäftigung. Aus dem Material wird herausgearbeitet, was den Fällen *gemeinsam* ist. Dies wird über die Lehrkräfte hinaus betrachtet, um der Komplexität inklusiven Mathematikunterrichts aus verschiedenen Perspektiven gerecht zu werden. In einem analogen Prozess wurden sieben Kinder, drei WissenschaftlerInnen und vier Elternteile interviewt. Der Stimulus blieb bei den Erwachsenen identisch: „Worauf kommt es Ihnen bei einem inklusiven Mathematikunterricht vor allem an?“ Bei den Kindern wurde mit einer Fallvignette gearbeitet. Für diesen Beitrag wird exemplarisch eine Gelingensbedingung – multiprofessionelle Kooperation – bezüglich Chancen und Herausforderungen analysiert.

3. Ergebnisse zur multiprofessionellen Kooperation

WissenschaftlerInnen, Lehrkräfte und Eltern betonen übereinstimmend die Notwendigkeit multiprofessioneller Kooperation, jedoch gestaltet sich diese bei den Befragten offenbar unterschiedlich: So wird z.B. klassenübergreifend kooperiert und differenzierte Lernsequenzen gemeinsam geplant. Zwei Lehrkräfte arbeiten in festen Teams, bei denen SchülerInnen zwar Personen zugeteilt sind, diese aber nicht gesondert unterrichtet, sondern teilweise für Diagnostik und weiterführender Förderung individuell betreut werden. Besondere Chancen multiprofessioneller Kooperation ergeben sich durch Austausch und unterschiedliche Blickwinkel:

„[...] sodass WIR für beide Klassen so ein bisschen gucken so noch mal den Blick ein bisschen öffnen ähm sie eben noch mal so (.) ihre Perspektive mit rein bringt und ähm (.) darüber ebenso der Austausch kommt“ (Frau Andras, Grundschullehrerin im festen Team)

Einerseits wird Unterricht gemeinsam für alle geplant und andererseits wird die besondere Perspektive der Sonderpädagogin genutzt. In dieser Konstellation ist die Sonderpädagogin vollständig an der Schule eingestellt, sodass explizit Zeit zum gemeinsamen Planen und Reflektieren genutzt werden kann. In folgendem Fall ist eine mathematikdidaktisch geschulte Sonderpädagogin stundenweise an eine Regelschule abgeordnet. Sie setzt sich zum Ziel, ein ganzheitliches Bild von Mathematik bei den Kindern zu entwickeln:

„[...] wie man gerade auch die Schüler mit Förderschwerpunkt in das irgendwie EIGENE arbeiten kriegt. also das die praktisch irgendwie selber dazu kommen (2) BEZIEHUNGEN irgendwie zu entdecken oder nachzuvollziehen dass sie von diesem rein mechanischen Brüten über dem Arbeitsblatt wegkommen“ (Frau Hansard, Abgeordnete Sonderpädagogin)

Ihre Bemühungen werden erschwert, da in ihrer Abwesenheit den entsprechenden Kindern einfache, kleinschrittige Aufgaben auf Arbeitsblättern angeboten wurden, durch die sich die SchülerInnen „durchhangeln“:

„die sind das GEWOHNT sich an einem Blatt irgendwie die Stunde so ein bisschen durchzuhangeln und sich zu verstecken“ (Frau Hansard, Abgeordnete Sonderpädagogin)

Für ein gemeinsames Lehr-Lern-Konzept und Mathematikverständnis fehlt Zeit. Eine Herausforderung besteht darin, Austausch überhaupt zu ermöglichen. Zwar wird Kooperation formal durchgeführt, in Abwesenheit der Befragten wird aber der gewünschte Modus des Mathematiklernens sabotiert. Dies stellt sich bei der dauerhaft angestellten Sonderpädagogin anders dar. Durch etablierte Zeiten für Teambesprechungen können die Chancen der Kooperation überhaupt erst zur Geltung kommen, darunter

„auch ein gemeinsames Konzept wie Mathematik gemacht wird, gelernt wird“ (Frau Wunder, Sonderpädagogin im festen Team).

Die in der Forschung thematisierte Gefahr, durch einseitige Zuständigkeiten Kinder zu exkludieren, ist von den Befragten aufgegriffen worden. In gemeinsamer Verantwortung für alle Kinder zuständig zu sein, wird entweder durchgeführt, oder als sinnvoll erachtet. Der Modus der Kooperation wird *situativ* entschieden: Es wird zwar – und hier gleichen sich die in den Interviews erläuterten Vorgehensweisen – ein Kind oder eine Gruppe herausgenommen, um Diagnostik und Förderung zu betreiben, jedoch wird dies nicht *immer* und nicht *zwangsläufig* entlang Professionsgrenzen vollzogen, sondern entlang der Frage, ob jemand fachlich und didaktisch dafür geeignet ist.

4. Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass Kooperation eine wesentliche Gelingensbedingung für inklusiven Mathematikunterricht ist. Chancen liegen in Austausch und Mehrperspektivität sowie Entlastung. Kooperation kann jedoch herausfordernd sein. Zeit für Kommunikation und die Entwicklung eines Konzepts werden von den Befragten als notwendig erachtet, wird jedoch durch Strukturen erschwert.

Literatur

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 3-7.
- Bertels, D. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams. Möglichkeiten und Probleme in der inklusiven Schule. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen* (S. 115-124). Münster: Waxmann.
- Häsel-Weide, U. & Nührenbörger, M. (Hrsg.). (2017). *Gemeinsam Mathematik lernen. Mit allen Kindern rechnen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Käpnick, F. (Hrsg.). (2016). *Verschieden verschiedene Kinder. Inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Schulische Inklusion durch Kooperation. *Friedrich Jahresheft* 17, 52-54.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN*, 83, 112–123.
- Scherer, P. & Moser Opitz, E. (2010). *Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Widmer-Wolf, P. (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. K. Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.