

# unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“  
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

## INKLUSION/SPORTUNTERRICHT

### Kin-Ball – ein Spielgerät für „kleine und große Beine“

Anhand des hier dargestellten Praxisbeispiels, werden Vorgehensweisen beschrieben, die sich für einen inklusiven Sportunterricht eignen. Im Fokus steht ein großer Kin-Ball, der als zentrales Spielgerät Kindern selbstentwickelte Fußballvarianten eröffnen soll. Diese Varianten beziehen alle Kinder mit ein und ermöglichen ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe.

Auch wenn die Psychologin Ruth Cohn dieses Statement, siehe unten, vor mehr als zwanzig Jahren sicherlich nicht auf den Sportunterricht bezog, so zeigt es doch vor dem Hintergrund der aktuellen Bildungsdebatte von Vielfalt und Inklusion im Fachunterricht höchste Aktualität: Die anerkennende und wertschätzende Grundhaltung gegenüber dem „Anderssein“ von Menschen – also gegenüber „kleinen und großen Beinen“.

Diesen Gedanken aufnehmend, berücksichtigt ein inklusiver Sportunterricht

die individuellen Potentiale aller Schüler/innen. Die Unterschiedlichkeit eines jeden Kindes wird als etwas Besonderes, als Anregung und Bereicherung für Lern- und Entwicklungsprozesse verstanden. Viele Sportlehrende empfinden dies jedoch zunächst als große Herausforderung. Sie fühlen sich oftmals nicht genügend ausgebildet, um Schüler/innen in inklusiven Settings zu unterrichten. Bereits bei der Planung der Sportstunde stellt sich die Frage, wie es möglich ist, dass alle Kinder der Klasse gleichberechtigt am Sportunterricht teil-

haben können. Viele Lehrkräfte suchen deshalb nach Konzepten, Modellen und Strategien, die bei der Planung eines inklusiven Sportunterrichts unterstützen können.

Eine solche Hilfestellung kann beispielsweise im 6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013) gefunden werden, da es ein Kategoriensystem aufzeigt, das dazu beitragen kann, Unterrichts Anpassungen für einen inklusiven Sportunterricht strukturiert zu durchdenken und zu planen.



Quelle: Heike Tiemann/Katja Weber

*„Gleichen Schritt und Tritt zu verlangen beachtet nicht die unterschiedliche Anstrengung für kleine und große Beine.“*

(Ruth Cohn, 1993, S.174)

Der Kin-Ball im inklusiven Sportunterricht



6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts (vgl. Tiemann, 2013)

Im Mittelpunkt dieses Modells steht die Haltung der **Lehrkraft**, welche ganz entscheidend zum Gelingen eines inklusiven Sportunterrichts beiträgt. Gekennzeichnet ist diese Haltung durch die Anerkennung von Vielfalt als Bereicherung und Chance. Für die Lehrkraft sind sechs zentrale Anpassungsfelder von besonderer Bedeutung: Diese umfassen **Materialien, Lernumfeld, Regeln, Aufgabenstellung, Sozialformen** und **Kommunikation**.

Eine Veränderung des **Materials** muss sich immer an den Bedürfnissen der einzelnen Gruppenmitglieder orientieren. Hier kann es darum gehen, verschiedene Ausführungen von Spiel- und Sportgeräten auszuwählen. Dazu zählen beispielsweise Bälle, die hinsichtlich ihrer Größe, Flug- und/oder Sprungeigenschaften variieren. Es ist möglich, dass die ganze Schulklasse dasselbe Material nutzt (wie beispielsweise in dieser Kin-Ball-Stunde) oder den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, aus unterschiedlichen Materialien zu wählen.

Eine zweite „Stellschraube“ bezieht sich auf das **Lernumfeld**. Hier müssen Aspekte wie beispielsweise die Barrierefreiheit, die Beleuchtung, die Geräuschkulisse oder die Hallengröße beachtet werden.

Anpassung von **Regeln** können inklusive Prozesse zusätzlich unterstützen. Diese Regeln können ausgehend von bereits bekannten Sportspielen verändert oder auch mit den Kindern zusammen neu entwickelt werden. Von Regelverände-

rungen, wie das Doppelt-Zählen von Punkten, die von „Kindern mit Förderbedarf“ erzielt werden, sollte jedoch abgesehen werden. Einer Wertschätzung gegenüber der erbrachten Leistung von Einzelnen wirken sie entgegen. Das Einführen von Spielfeldzonen, beispielsweise beim Fußball oder Basketball, in denen jeweils etwa gleichstarke Spielerinnen und Spieler gegeneinander spielen, ist vor diesem Hintergrund deutlich zielführender.

Modifikationen von **Aufgabenstellungen** können bedeuten, dass differenzierte und somit verschiedene Aufgaben für verschiedene Schüler/innen angeboten werden. Aufgaben können aber auch so offen gestellt sein, dass die gleiche Aufgabe Raum für unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten bietet, die von den Schüler/innen also auf verschiedene Art und Weise gelöst werden kann.

Im Hinblick auf Anpassungen der **Sozialformen** muss zum Beispiel bedacht werden, dass Großgruppen für manche Schüler/innen in Bezug auf die Interaktionssituation überfordernd wirken können. Hier empfiehlt es sich, Kleingruppen oder Partnersysteme zu bilden.

Auch die **Kommunikation** – also die Art und Weise, wie die Sportlehrkraft beispielsweise anleitet – muss an die Bedürfnisse der heterogenen Lerngruppe angepasst sein. Dazu zählen zum Beispiel die Verwendung von leicht verständlicher Sprache und die Demonstrationen durch Lehrkraft, Schüler/innen oder Videos.

Im 6+1 Modell betonen die Pfeile zwischen den sechs Modifikationsfeldern und der Lehrkraft die Prozesshaftigkeit des adaptiven Handelns der Lehrperson(en) im Sportunterricht. Die Modifikationen müssen vor dem Hintergrund der Fähigkeiten der Teilnehmenden individuell vorgenommen und ihre Passung stets überprüft werden. Die Reflexion und die Analysen der Lehrkraft sowie Gedanken, die in Gesprächen mit den Schüler/innen entwickelt werden, können zu neuen Anpassungen und Weiterentwicklungen führen. In der Praxis zeigen sich dann oftmals überraschende und spannende Lösungsansätze, die wiederum ein flexibles und offenes Handeln von der Lehrperson erfordert.

Im folgenden Praxisbeispiel zum Thema *Kin-Ball – ein Spielgerät für „kleine und große Beine“* soll skizziert werden, wie dieses „theoretische“ Modell seine Verwendung in einer konkreten Unterrichtsplanung und Durchführung finden kann. Zur Vereinfachung finden sich hinter den prägnantesten Anpassungen Pfeile (➤) mit Informationen zur Modifikationsform.



Quelle: imago

Sportunterricht muss nicht im Gleichschritt erfolgen

### Kin-Ball

*Kin-Bälle gibt es in verschiedenen Ausführungen, Farben und Größen (für Grundschul Kinder sind Bälle von ca. 84cm Umfang geeignet). Sie bestehen aus einer Latex-Blase und sind mit einer weichen Nylon-Hülle überzogen. Dadurch lassen sie sich relativ einfach mit einem handelsüblichen Kompressor aufpumpen. Sie sind aktuell ab 95 Euro erhältlich.*

**Kin-Ball – ein Spielgerät für „kleine und große Beine“**

Ziel dieser Unterrichtsreihe ist es, gemeinsam mit allen Kindern einer Grundschulklasse<sup>1</sup> Fußball zu spielen. Die Lehrkraft legt besonderen Wert darauf, dass alle Schüler/innen mitmachen können, unabhängig davon, ob Junge oder Mädchen, mit einem oder ohne einen zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf, mit Fußballkenntnissen oder ohne Fußballkenntnisse.

Um dies zu ermöglichen, wird eine Modifikation des zentralen Mediums, also des Balls, vorgenommen. Anstelle mit einem handelsüblichen Fußball wird mit einem großen bunten Kin-Ball gespielt (➤ **Material**).

Dieses Spielgerät wurde ausgewählt, da es für viele Kinder bisher unbekannt ist, in seinen Eigenschaften noch nicht eingeschätzt werden kann und einen großen Aufforderungscharakter besitzt. Die Verwendung dieses großen Balles führt zu vereinfachten Spielformen, die es gerade Fußballanfängerinnen und -anfänger ermöglicht, grundlegende Spielerfahrungen zu sammeln. Auch Fußballexpertinnen und -experten einer Klasse werden durch den neuen Spielball, mit dem sie weder Vorerfahrungen noch Verknüpfungen mit einem normierten Fußballspiel verbinden, motiviert, ihre Spielfähigkeit an dem neuen Medium zu erproben und in der Klassengemeinschaft weiterzuentwickeln.

<sup>1</sup>Die jahrgangsübergreifende Grundschulklasse 1/2, bei der die Unterrichtseinheit bereits durchgeführt wurde, besteht aus 22 Kindern – darunter fünf Kinder, denen der sonderpädagogische Förderbedarf geistige Entwicklung zugeschrieben wird. Sie benötigen teilweise mehr Unterstützung durch Lehrpersonen oder Mitschüler/innen, Rückzugsmöglichkeiten oder Zeit, beispielsweise um Spiele zu verstehen und in Bewegung umzusetzen. Die Klasse wird von zwei Pädagoginnen im Team unterrichtet.

**Die Unterrichtsreihe ist auf einen Umfang von sechs Stunden angesetzt und ist folgendermaßen strukturiert:**

Kin-Ball – ein Spielgerät für „kleine und große Beine“			
STUNDE	THEMA	MATERIAL	ANPASSUNGEN
1&2	Erste Erfahrungen mit einem Kin-Ball Astronautenspiel	2 Kin-Bälle, Kästchen, Pylonen, Musik	➤ Material ➤ Lernumfeld ➤ Regeln
3&4	Zielball mit und ohne Händegreifen	Kin-Ball, Pylonen, Leibchen	➤ Aufgabenstellung
5&6	Kin-Fußball-Turnier	Kin-Ball, Pylonen, Leibchen	➤ Sozialform ➤ Kommunikation

**Stunde 1&2: Erste Erfahrungen mit einem Kin-Ball**

In der ersten Doppelstunde sollen die Kinder ausreichend Zeit erhalten, das für sie neue Spielgerät kennenzulernen sowie Bewegungserfahrungen im Umgang mit diesem zu sammeln. Nachdem der Kin-Ball in die Halle gerollt wird, erhalten sie die Möglichkeit, den Ball anzufassen und sich einen ersten Eindruck zu Größe, Material und Festigkeit zu verschaffen. An diese Erfahrung knüpft das erste Spiel an, das „Astronautenspiel“. Zwei Kin-Bälle werden auf umgedrehten kleinen Turnkästchen an unterschiedlichen Orten in der Halle positioniert und können von allen gut wahrgenommen werden (➤ **Lernumgebung**). Diese sind bunte Planeten, zusätzlich ausgelegte gelbe Reifen gelten als Sterne. Die Sportler/innen fliegen nun als Astronaut/innen zu zweit in Handfassung durch das Hallenteil. Die entsprechende Musik (beispielsweise das Lied „Astronaut“ von Andreas Bourani) unterstützt das Hineinfinden der Kinder in ihre Rolle. Stoppt die Musik, laufen die Kinder nach Ansage durch die Lehrkraft entweder schnell zu den Sternen, um sich zu zweit in einen Reifen zu stellen oder sie „fliegen“ zu einem Planeten, und berühren diesen. Durch die Bildung von heterogenen Paaren werden diejenigen, die anfangs mehr Zeit brauchen, die Spielidee zu realisieren und umzusetzen, von ihrer/ihrer Partnerin/Partner mitgenommen (➤ **Sozialform**).

Nachdem alle Kinder das letzte Mal auf einem Planeten gelandet sind, teilt sich die Klasse in zwei Teams: Jede Gruppe bildet einen Gruppenkreis und erhält

einen Kin-Ball. Die offene Aufgabe lautet, verschiedene Möglichkeiten auszuprobieren, sich den Ball zuzuspielen – die Kinder können beispielsweise stehend, sitzend oder liegend den Ball stoßen, werfen oder rollen (➤ **Aufgabenstellung**). Wird anfangs noch eher zufällig der Ball abgespielt, muss nun der Name der Person gesagt werden, die zielgerichtet angespielt werden und den Ball erhalten soll. Während in der ersten Runde der Ball auch mit der Hand gespielt werden darf, ist in der zweiten Runde nur der Fuß erlaubt. Im Kreis muss darauf geachtet werden, dass die Entfernung der Kinder zueinander weit genug ist, um ihnen das Ausprobieren von unterschiedlichen Schussbewegungen zu ermöglichen. Aber auch die Empfänger des Balles benötigen genügend Raum, um den Ball unter Kontrolle zu bekommen (➤ **Lernumgebung**). Anstelle in einem Kreis können sich die Kinder auch in einer Gasse aufstellen, um sich den Ball in verschiedenen Variationen und Distanzen zuzuspielen. Diese Aufstellung ist im Vergleich zum Kreis klarer strukturiert, da jede oder jeder ihrem und seinem Gegenüber leichter ausmachen kann, was für manche eine Orientierungshilfe darstellen kann. Allen Kindern bietet diese Aufstellung die Möglichkeit, ein bewusstes Zuspiel zu Mitspielenden zu üben – eine Fähigkeit, auf die in der folgenden Sportstunde zurückgegriffen wird.

**Stunde 3&4: Zielball mit und ohne Händegreifen**

Bevor das Spiel „Zielball mit Händegreifen“ gespielt wird, wird die Halle in zwei Felder eingeteilt und die Spielfeld-

linien für alle gut sichtbar mit Pylonen markiert (➤ **Lernumgebung**). Jeweils eine Hälfte der Klasse bildet ein Team, das sich wiederum in zwei Gruppen aufteilt. Jedes Team steht in Handfassung auf einer Seite der Hallenwand, jeweils drei bis fünf Kinder halten sich an der Hand. Eine Gruppe beginnt und hat die Aufgabe, ohne die Handfassung aufzugeben, mit dem Kin-Ball auf die gegenüberliegende Seite zu laufen. Der Ball darf dabei nur mit dem Fuß gekickt werden. Kopfballsport ist aufgrund der Verletzungsgefahr nicht gestattet. Als Ziel beziehungsweise „Tor“ wird die gesamte gegenüberliegende Hallenwand genutzt. Wird die gegenüberliegende Hallenwand getroffen, laufen die Kinder wieder zurück und die andere Gruppe erhält den Kin-Ball, um diesen auf die andere Seite zu schießen. Bei diesem Spiel handelt es sich nicht um ein Wettkampfsport. Es soll vielmehr die Kooperation im Team und das Erkennen der Idee eines Zielschussspiels vermitteln. Durch die Teamkonstellation (mit Handfassung) können auch diejenigen Schüler/innen, die etwas länger brauchen, um bestimmte Aufgaben umzusetzen, schnell am Spiel gleichberechtigt teilhaben (➤ **Sozialform**).

Bei dem nachfolgenden Spiel namens „Zielball ohne Händegreifen“ treten nun zwei Teams in den direkten Wettstreit. Jede Mannschaft probiert, den Kin-Ball gegen das Ziel, also die gegenüberliegende Wand, zu schießen, während die gegnerische Mannschaft dies zu verhindern versucht. Die kurzen und prägnanten Erklärungen der Lehrkraft werden beispielsweise von Schülerdemonstration begleitet (➤ **Kommunikation**) und verdeutlichen auf diese Weise jedem Kind, welches ihr oder sein Ziel ist – also, an welche Hallenwand der Kin-Ball geschossen werden muss. Eine Handfassung findet nur noch statt, wenn ein Kind diese Unterstützung benötigt, um am Spiel teilnehmen zu können. Für eine einfachere Orientierung werden Pylonen zur Spielfeldtrennung aufgestellt (➤ **Lernumgebung**). Auf den jeweiligen Spielfeldern (bei 20 Schüler/innen empfehlen sich zwei) besprechen die Kinder, nach welchen Regeln sie spielen möchten. Die Lehrkraft nimmt hier nur eine „Moderato-

renrolle“ ein. Es werden Entscheidungen getroffen bezüglich der Größe des Ziels (wird die ganze Wand als „Tor“ genutzt?) oder mit welchen Körperteilen der Ball gespielt werden darf (außer dem Verbot, dass der Kopf den Ball nicht berühren darf, macht die Lehrperson keine Vorgaben) (➤ **Regeln**). Diese vereinfachte Spielform ermöglicht es auch Unerfahrenen, sich aktiv und teamunterstützend am Spiel zu beteiligen. Falls für manche Kinder die Dynamik des Spiels bereits teilweise zu viel ist, können sich diese zwischenzeitlich in die Rolle der Beobachter/innen begeben und beispielsweise versuchen, herauszufinden, welche neuen Spielformen noch ausprobiert werden könnten. Nachdem die Kinder verschiedene Spielvariationen ausprobiert haben, werden in einer Reflexionsrunde die gesammelten Erfahrungen ausgetauscht.

Beobachtungen zeigen, dass die Positionierung der Kinder im Spiel oftmals noch problematisch ist. Es fällt ihnen schwer, sich im freien Raum zu orientieren und diesen wahrzunehmen. Vielmehr nutzen sie den Ball als Orientierung. Das führt dazu, dass sich „Trauben“ von Kindern um den Ball herum bilden. Dieser kann dann kaum noch fortbewegt werden. Erschwert wird die Situation oftmals dadurch, dass das Spielfeld sehr klein ist. Dieser Schwierigkeit kann entgegengewirkt werden, wenn über die gesamte Halle gespielt wird (➤ **Lernumgebung**). Dies wird im nachfolgenden Kin-Fußball-Turnier berücksichtigt.

#### Stunde 5&6: „Kin-Fußball-Turnier“

Bevor das Turnier stattfindet, kann den Kindern die Aufgabe gestellt werden, die Teams in einem Gesprächskreis gemeinsam zusammenzustellen. Von jedem Kind gibt es ein Foto. Um die Zusammenstellung der Teams zu visualisieren, können diese auf einer Tafel befestigt werden. Dabei achten die Kinder darauf, dass in den vier Teams ältere und jüngere, Jungen und Mädchen gleichmäßig verteilt werden. In einer wertschätzenden Atmosphäre werden andere Kriterien von den Kindern nicht herangezogen.

Folgende ➤ **Regeln** hatten sich in der beschriebenen Lerngruppe für ein gemeinsames Kin-Ball Fußballspiel bewährt:

- Festlegung: Spiel mit Fuß
- Kopfballsport ist verboten
- Jede/r Mitspieler/in muss während eines Angriffs den Ball berührt haben, bevor das Team ein Tor erzielen kann
- Hallenwand als Tor ohne Torwart (so kommen auch Kinder zum Erfolg, die es ansonsten selten schaffen, den Torwart zu bezwingen)

Der nun zur Verfügung stehende Spielraum einer ganzen Halle ermöglicht mehr Distanzschüsse und Bewegung im Spiel – auch die den Ball blockierenden „Ansammlungen“ von Kindern am Spielgerät werden seltener.

Im Spiel mit dem Kin-Ball wird deutlich, dass die aufgezeigten Unterrichts Anpassungen allen Kindern – unabhängig „großer oder kleiner Beine“ – eine gleichberechtigte Teilhabe in das Spielgeschehen ermöglicht. Das 6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts stellte bei der Planung dieser Anpassungen eine Leitlinie dar, die half sich auf die Bedürfnisse einer vielfältigen Schülerschaft einzustellen. ■

#### Literatur:

- **Tiemann, Heike (2013):** *Inklusiver Sportunterricht*. In: *sportpädagogik*, 6, 47-50.
- **Cohn, Ruth/Terfurth, Christina (Hrsg.) (1993):** *Lebendiges Lehren und Lernen*. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.

#### Unsere Autorinnen



**Katja Weber**  
ist akademische Mitarbeiterin an der PH Ludwigsburg – Abteilung Sport/Professional School of Education.



**Heike Tiemann**  
ist Professorin für Sportdidaktik an der Universität Leipzig.



INKLUSION/ALLE SCHULARTEN

# Teamarbeit im inklusiven Unterricht

Das gemeinsame Unterrichten im Zusammenhang mit inklusiven Bildungsangeboten gehört zu einer der größten Veränderungen im Lehrer/innenberuf. Der Artikel diskutiert wesentliche Aspekte, die zu einer erfolgreichen Teamarbeit beitragen und in der schulischen Praxis umsetzbar sind.

## Die Ausgangssituation



Quelle: imago

Ein gemeinsames Verständnis von Teamarbeit ist notwendig

Während im schulischen Alltag Team-Teaching an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) (v.a. im Bereich geistige und motorisch-körperliche Entwicklung) eine gewisse Selbstverständlichkeit erlangt hat, gibt es an vielen allgemeinbildenden Schulen bislang verhältnismäßig wenig Erfahrung mit Unterricht im Team.

Schaut man sich die Teams an den Schulen an, ist festzustellen: oft handelt es sich dabei nicht nur um „Co-Teaching“, also um die Zusammenarbeit von zwei Lehrer/innen, sondern um mehrköpfige, oftmals interdisziplinäre Teams, die gemeinsam im Unterricht tätig sind. In den Teams finden sich Sonderpädagog/innen, Fachlehrer/innen, Bufdis/FSJler und verschiedentlich qualifizierte Schulbegleiter/innen. An den SBBZs gehören außerdem oftmals Vertreter/innen therapeutischer Berufe dazu. Obwohl die Zusammenarbeit des Teams großen Einfluss auf die Qualität

des Unterrichts spielt Teamteaching in der Lehrer/innenbildung bislang eine untergeordnete Rolle. Neben einigen Lehrveranstaltungen in den sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen haben Seminare der zweiten Phase Ausbildungsformate entwickelt, die auf das Teamteaching vorbereiten sollen. Inklusive Bildungsangebote müssten sich durch das zentrale Qualitätsmerkmal einer gelingenden und vertrauensvollen Zusammenarbeit auszeichnen. Dabei gilt es besonders zu bedenken, inwieweit die Teamarbeit Chancen auf Zugang zu und Partizipation an Bildungsangeboten vergrößert und umgekehrt diskriminierende und exkludierende Effekte im Bildungsangebot verringert oder gar beseitigt (vgl. „Inklusion ernst genommen – Grundlagen inklusiver Bildung“; unterrichtspraxis Heft 6 / 2016).

### Gemeinsames Verständnis von Teamarbeit

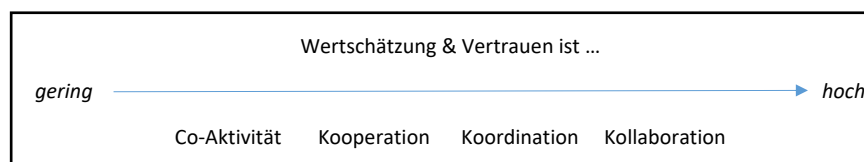
Schon im Jahr 1991 haben Lütje-Klose / Willenberg einen Text zur Zusammenarbeit von Regelschullehrer/innen und Sonderpädagog/innen verfasst, dessen hilfreiche Systematik über die Jahre nichts eingebüßt hat. Es lohnt sich als Team und in der Begleitung von Teams diese Überlegungen genauer zu betrachten und als Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit zu verwenden (Lütje-Klose / Willenberg 1991). Demnach lassen sich modellhaft Qualitätsstufen der Zusammenarbeit an den beiden Items „Wertschätzung“ und „Vertrauen“ nachzeichnen:

**Co-Aktivität:** Kolleg/inn/en führen Unterrichtsaktivität getrennt voneinander durch und tauschen selten oder nie Ideen aus. Sie geben sich gegenseitig keine Unterstützung und Rückmeldung.

**Kooperation:** Verständigung über Organisatorisches wie Stundenpläne und allgemeine Unterrichtsziele, Zuständigkeit für die jeweils zugeordneten Kinder, keine gemeinsame Lehr- und Förderplanung für die einzelnen Kinder.

**Koordination:** Klare auch detaillierte Absprachen zu den jeweiligen Aufgaben im Lehr- und Förderprozess, allerdings behalten beide ihre klare Rolle in Bezug auf Förderaufgaben und Kinder. Oftmals liegt hier die Zuständigkeit für regelschulische Lernziele bei der Lehrkraft der Regelschule und für besondere Entwicklungsfragen und deren Förderung bei der sonderpädagogischen Lehrkraft.

**Kollaboration:** In der Arbeitsbeziehung herrschen großer Respekt und Vertrauen. Dies erlaubt, spezifische Fähigkeiten situationsbezogen und flexibel einzubringen. Führung kann in Bezug auf die Klasse und einzelne Schüler/innen wechseln. Die Rollen, z. B. zwischen den Lehrpersonen, sind nicht mehr streng abgegrenzt und werden je nach Situation und individueller Kompetenz auch flexibel zielführend gewechselt.



In Bezug auf inklusive Bildungsangebote gilt die Stufe der Kollaboration als Ideal. Während die anderen drei Ausgestaltungen der Teamarbeit über ihre jeweils getrennten Zuständigkeiten, überwiegend orientiert an den Etiketten der Kinder, Differenzlinien markieren, lässt sich mit einem kollaborativen Teamverständnis am ehesten ein Unterricht verwirklichen, der von der Vielfalt der Kinder und ihrer Individualität ausgeht. Hier wären alle im Team dafür verantwortlich, dass alle Kinder innerhalb der Lerngruppe bestmöglich lernen und sich entwickeln können. Bei der Unterrichts- und Förderplanung wird im Idealfall gemeinsam überlegt, was jede/r im Team dazu beitragen kann, jedem einzelnen Kind der Lerngruppe von seinem jeweiligen Entwicklungsniveau aus die Aneignung der Lerninhalte zu ermöglichen. Zum einen können so alle Schüler/innen von den fachlichen Expertisen der in der Gruppe eingesetzten Erwachsenen profitieren, die sich systemorientiert einbringen. Zum anderen werden so eher Gruppierungs- und Stigmatisierungseffekte vermieden, die z.B. durch eine Fokussierung der Sonderpädagog/inn/en und/oder Schulbegleitung auf das einzelne als förderbedürftig etikettiertes Kind entstehen können.

### Themen im Team

Zunächst zwei sehr banal erscheinende Feststellungen:

- Eine professionelle Teambeziehung ist keine Liebesbeziehung.
- Teamarbeit kann gelernt werden.

So selbstverständlich diese Sätze klingen, so häufig zeigen sich Teammitglieder irritiert, wenn es im Team nicht „von Anfang an“ und „von alleine“ klappt. Die meisten Lehrer/innen werden sich vermutlich selbst als prinzipiell teamfähig einschätzen, oft aus einer Alltagserfahrung heraus, meistens „gut“ mit anderen auszukommen. Dass eine professionelle Zusammenarbeit unter völlig anderen Vorzeichen gestaltet wird, ist Teams oftmals nicht bewusst. So ist zu beachten: Den Auftrag zur Zusammenarbeit bewältigen Menschen mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, Einstellungen und Vorerfahrungen. Im schulischen Kontext begegnen sich darüber hinaus „Profis“, die eigene pro-

fessionelle Identitäten entwickelt haben. Die professionelle Zusammenarbeit führt dazu, dass die Beteiligten ihre mitgebrachten Identitäten und Selbstverständnisse im Hinblick auf den gemeinsamen Auftrag hinterfragen müssen. Die Kolleg/inn/en erleben sich und die anderen in veränderten oder neuen Rollen, die erst entwickelt und eingeübt werden müssen. Für die gelingende Arbeit von Teams ist es deshalb von grundlegender Bedeutung, sich diese Ausgangslage bewusst zu machen. Bis eine zu einer „wertschätzenden“ und „vertrauenden“ Teamarbeit ist ein Weg zurückzulegen, der Vor- und Rückschritte, Konflikte und Krisen ebenso wie gemeinsame Erfolge beinhalten kann. Diesen Weg zu beschreiten, erfordert Aufmerksamkeit und nicht selten einige Anstrengung. Manchmal scheitern Teams, weil sie viel zu selten und zu spät das Team selbst zum Thema machen. Es scheint einfacher, gemeinsam Unterricht zu planen oder über Schüler/innen und Eltern nachzudenken als über sich selbst. Ein häufig zu erlebendes Beispiel: manchmal berichten Sonderpädagog/inn/en nach einigen Jahren im gemeinsamen Unterricht von Unterforderungsgefühlen und ihrer unbefriedigenden Rolle als „Hilfslehrer“. Auf Nachfrage wird dann oft bestätigt, dass die Wünsche und jeweilige Kompetenzen der Teammitglieder, deren Selbstempfinden und Rollen im Team kaum Gegenstand in Teambesprechungen waren. Überblickt man die Literatur zur Zusammenarbeit im gemeinsamen Unterricht kristallisieren sich folgende Themenfelder heraus, die als Team zu klären sind:

- Entwicklung einer gemeinsamen Unterrichtskultur: Lernformen, Disziplin, Kommunikation mit Eltern und Schüler/inn/en, Wahrnehmung und Umgang von/mit Heterogenität
- Umgang mit persönlichen Möglichkeiten der Teampartner/innen, z.B. Vorlieben, Talente, Zeit
- Umgang mit den professionellen Möglichkeiten der Teampartner/innen (z.B. professionelle Kompetenzen, Fachlichkeit, institutionelle Rolle)
- Beziehungsgestaltung im Team, z.B. anerkennender Umgang, Vertrauen, Kritikfähigkeit
- Beziehungsgestaltung des Teams nach außen: Teamvertretung und –verant-

wortung (Wer ist „Außenminister/in“? Wer ist für die Arbeit des Teams verantwortlich und bekommt die positive wie negative Anerkennung?) Erfahrungsgemäß ist es vor allem in der ersten Zeit der Zusammenarbeit besonders wichtig, im Team die o.g. Punkte zu bedenken. Bestenfalls werden diese Punkte zu Beginn der Zusammenarbeit offen angesprochen und schriftlich festgehalten. Im Verlauf der Zusammenarbeit sollten die Wirkung und die Gültigkeit der Vereinbarung geprüft und die Abmachungen gegebenenfalls modifiziert werden. Das angefügte Material zur (Selbst-) Evaluation von Teams kann dabei helfen, siehe S. 8. Viele dieser Aspekte verlieren im Verlauf der Teamarbeit an Bedeutung, einzelne Aspekte werden jedoch nie abgearbeitet sein und können den Zusammenhalt des Teams immer wieder vor Herausforderungen stellen.

### Vorteile von Teamarbeit

Neben den im oberen Abschnitt erwähnten Enttäuschungen gibt es viele Kolleg/inn/en, die es sich nach Jahren des gemeinsamen Unterrichts nicht mehr vorstellen wollen, alleine in einer Klasse zu stehen. Sie können sehr genau benennen, warum sich die zu Anfang investierte Arbeit ins Team gelohnt hat. Einige Aspekte, die berichtet werden:

- Entlastung, weil Verantwortung gemeinsam getragen wird.
- Gemeinsam kann ein differenzierteres Bild der Schüler/innen entwickelt werden.
- Es muss nicht alles selbst gekonnt werden, sondern Kolleginnen ergänzen sich in ihren Stärken und Schwächen.
- Es kann in wechselnden Rollen während des Unterrichts agiert werden.
- Unterricht wird „bunter“, wenn Unterrichtsvorbereitung in verschiedene Hände gegeben wird.
- Kollegiale Rückmeldung kann zur persönlich professionellen Weiterentwicklung beitragen.
- Unterricht kann einfacher vielfältig organisiert werden (Kleingruppen etc.).
- Kinder haben mehrere Ansprechpartner in der Klasse.
- Man kann lernen, dass es nicht nur einen „Königsweg“ des Lehrens und Lernens gibt.

Hilfreiche für die Planung des Unter-

richts kann folgende Übersicht über mögliche Rollen der Teampartner sein (vgl. auch Lütje-Klose / Willenberg 1991, Krämer-Kilic 2014):

- Lehrer/in und Beobachter/in: Die Lehrer/in leitet den Unterricht allein verantwortlich an, während die zweite Person Beobachtungsaufgaben übernimmt.
- Lehrer/in und Helfer/in; die Helferinnen unterstützt die Lehrerin in ihrem Unterrichtsangebot, der Kommunikation und beim Erreichen ihrer Ziele.
- Stationenunterricht: beide Lehrer/innen stehen gleichberechtigt als Ansprechpartner/innen und Unterstützer/innen zur Verfügung.
- Parallelunterricht: beide unterrichten je eine Klassenhälfte zu den gleichen Inhalten.
- Niveaudifferenzierter Unterricht: Die Klasse wird in zwei Gruppen nach Leistungsniveaus geteilt. Die Inhalte werden von der jeweiligen Lehrer/in auf den entsprechenden Gruppenniveaus angeboten.
- Alternativer Unterricht: Die beiden Kolleg/inn/en machen parallel Lernangebote zu unterschiedlichen Themen.
- Zusatzunterricht: Eine Kolleg/in verantwortet den Hauptunterricht, die zweite ergänzt mit erweitertem Material und Differenzierungsangeboten.
- Gemeinsamer Unterricht: Die beiden Teamkolleg/innen führen den Unterricht gemeinsam durch. Das kann heißen, dass Rollen und Führung spontan und situationsbezogen gewechselt werden.

### Organisation von Teamarbeit

Zunächst sollte es darum gehen, Teams auf die gemeinsame Arbeit vorzubereiten. Dazu sind gemeinsame Fortbildungen und Hospitationen sowie die gemeinsame Ausgestaltung der Rahmenbedingungen (Klassenraumgestaltung, Absprache zu Methoden, Material...; Berücksichtigung von gemeinsamen Planungsstunden im Stundenplan...) zu zählen. Leider werden Teams allzu oft aufgrund der schulischen Strukturen sehr kurzfristig zusammengestellt und ins kalte Wasser geworfen. Teamentwicklung braucht Zeit. Die aktuellen Praxisbedingungen machen es nicht leicht, gemeinsam zu wachsen. In vielen Teamkonstellationen haben die Teammitglieder ein unter-

schiedliches „Zuhause“. Sonderpädagoge/inn/en sind meistens abgeordnet und manchmal noch mit einigen Stunden an der Stammschule oder weiteren allgemeinbildenden Schulen. Im Hinblick auf die vielfältigen schulischen Aufgaben der Kolleg/inn/en ist es nur schwer möglich, in mehreren Teams – zumindest mit wöchentlichen Treffen – vollwertiges Mitglied zu sein. Aus Sicht der Lehrkräfte an den Regelschulen konkurrieren Stufenteams, Klusenteams und Fachteams miteinander. Aus Sicht der (abgeordneten) Sonderpädagoge/inn/en die Teams der Stammschule mit den Teams des jeweiligen gemeinsamen Unterrichtsangebots. Sonderpädagoge/inn/en gehen eher mit den „Förderkindern“ in der Schullaufbahn mit, während die regulären Lehrer/innen bevorzugt in ihrer Schulstufe bleiben. Diese Bedingungen erschweren eine konstante Teamentwicklung, zumal die Motivation, Arbeit in das Team zu investieren, bei ungewisser Fortdauer verständlicherweise gering ist. Ein Team braucht weiter Zeit, um all das zu klären, was in Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung sonst alleine mit sich ausgemacht wird. Außerdem braucht die oben angesprochene Reflexion der Teamarbeit Zeit. Bewährt haben sich regelmäßige, möglichst wöchentliche Teamsitzungen, die auch dann stattfinden, wenn es im Moment keinen konkreten Anlass gibt. Es gibt Schulen, die dafür an einen Vormittag in der Woche Teambesprechungsstunden in den Stundenplan einplanen. Einige wenige Schulen schaffen es, neuen Teams im ersten Jahr eine Deputatsstunde für den vermehrten Aufwand anzurechnen. Haben sich Teams eingespielt, scheint der Entlastungseffekt die gemeinsame Planungszeit aufzuwiegen.

In der Literatur wird darauf verwiesen, wie hilfreich eine Begleitung der Teams ist. Die Verortung der Sonderpädagoge/inn/en am SBBZ im Gegensatz zu den Kollegen der allgemeinbildenden Schule führt gelegentlich zu Schwierigkeiten. An welche Schulleitung wendet sich das Team bei Fragen und Konflikten? Haben sich die Schulleitungen im Hinblick auf die Verantwortung für das Team verständigt?

Eine qualifizierte, unabhängige und institutionalisierte Begleitung ist in

der Praxis im Moment nicht vorgesehen. Auf Schulamtsebene organisierte Arbeitskreise oder Beratung durch Schulpsychologische Beratungsstellen, wie mancherorts angeboten, können hier jedoch einen wichtigen Beitrag leisten. ▮

### Literatur:

- Artner, Susanne u.a. (2011): *Qik-check – Qualität in inklusiven Klassen/Lerngruppen, ein Material zur (Selbst-)Evaluation*; Download unter: [http://schulentwicklung.at/joomla/images/stories/inklusion/qikcheck\\_1.pdf](http://schulentwicklung.at/joomla/images/stories/inklusion/qikcheck_1.pdf) (20.12.16).
- Krämer-Kilic, Inge (Hrsg.) (2014): *Gemeinsam besser unterrichten – Teamteaching im inklusiven Unterricht*, Mülheim a.d. Ruhr: Verlag an der Ruhr,
- Kricke, Meike / Reich, Kersten (2016): *Teamteaching: eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*, Basel/Weinheim: Beltz.
- Lütje-Klose, Beate / Willenberg, Monika (1991): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: *Behindertenpädagogik*, 38.Jg., Heft 1/1999, S.2-31.

### Unser Autor



#### Peter Hudelmaier-Mätzke

z.Zt. akademischer Mitarbeiter an der PH Ludwigsburg im Projekt *LehrerbildungPlus / Professional School of Education* mit dem

Schwerpunkten inklusive Schulentwicklung, inter-/transkulturelle Bildung und Kooperation, davor GHS-Lehrer und Sonderpädagoge an verschiedenen Grund-, Haupt- und Sonderschulen

#### Kontakt:

[hudelmaier@ph-ludwigsburg.de](mailto:hudelmaier@ph-ludwigsburg.de)

### Impressum

Die *Unterrichtspraxis* – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Helmut Däuble und Nicole Neumeister  
 Anschrift der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: [unterrichtspraxis@gmx.de](mailto:unterrichtspraxis@gmx.de)  
 Nachbestellungen über die GEW-Bezirksgeschäftsstellen (Adressen im Impressum von b&w). Dieses Heft kann auch online abgerufen werden:  
<http://www.gew-bw.de/unterrichtspraxis/publikationen/list/reset/0>

Gestaltung: Tomasz Mikusz, Süddeutscher Pädagogischer Verlag

Zum Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der *Unterrichtspraxis* adressiert werden.



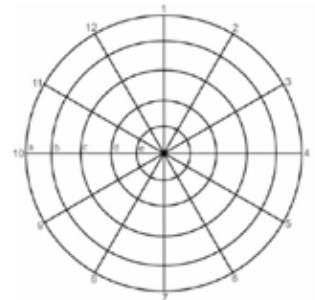
**UNTERRICHTSMATERIAL**

**(Selbst-) Evaluation von Lehrer/innenteams: Fünf Schritte für die Teamentwicklung**

(vgl. Artner 2011, 27f)

**A. IST-STANDANALYSE – SELBSTEINSCHÄTZUNG:**

Kreuzen Sie die Aussagen von 1-12 an, wo Sie gerade Ihr Team sehen (a=trifft auf jeden Fall zu; b= trifft eher zu; c = trifft z.T. zu und z.T. nicht; d=trifft eher nicht zu; e; trifft auf keinen Fall zu). Verbinden Sie die Punkte mit Linien, so dass ein Stern entsteht



1. Wir nehmen uns als Lehrer/innenteam wahr, das an gemeinsamen Zielen und Aufgaben arbeitet.
2. Im Lehrer/innenteam pflegen wir achtsamen Umgang miteinander.
3. Unterschiedliche Kompetenzen im Team können gleichberechtigt eingebracht werden.
4. Jeder im Team kann Kritik konstruktiv umgehen.
5. Wir arbeiten koordiniert im Team.
6. Wir erarbeiten die Förderpläne für einzelne Kinder gemeinsam.
7. Das Lehrer/innenteam teilt die Verantwortung für seine Arbeit.
8. Das Lehrer/innenteam reflektiert seine Teamarbeit gemeinsam.
9. Das Lehrer/innenteam findet gemeinsam Möglichkeiten, Hindernisse für inklusiven Unterricht abzubauen.
10. Das Lehrer/innenteam überprüft seinen Erfolg.
11. Die Arbeit im Team ist gerecht aufgeteilt.
12. Das Team geht Konflikte zeitnah und Ziel orientiert an.

**B. ZIELBESTIMMUNG**

Wählen Sie nun eine oder mehrere Aussagen, bei denen Sie sich als Team weiter entwickeln möchten. Überlegen Sie, wie Ihr Ziel, Ihre Vision für diese Aussagen aussieht und halten Sie diese schriftlich fest.

**C. AKTIONSPLAN**

Schreiben Sie auf, wie Sie Ihre Ziele erreichen wollen.

Was?	Wie? (Wer oder was könnte unterstützen?)	Bis wann?	Woran werden wir merken, dass wir unser Ziel erreicht haben?
------	--	-----------	--

**D. DURCHFÜHRUNG**

Reflektieren Sie auf dem Weg, ob die Richtung noch stimmt ...

Was ist schon gelungen?	Welche weiteren Schritte planen wir?
-------------------------	--------------------------------------

**E. EVALUATION**

Wenn Sie meinen, Ihr Ziel erreicht zu haben, beantworten Sie noch einmal die o.g. Fragen und tragen Sie die Ergebnisse in den Stern ein. Lassen Sie Dritte (Eltern, Schüler, Schulleitung...) die Fragen bezogen auf Ihr Team beantworten und vergleichen Sie die Ergebnisse.