

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/264237895>

Grazer Skala zur LehrerInnenkooperation im integrativen Unterricht (GSLK).

Article · January 2013

CITATIONS

3

READS

179

6 authors, including:



Markus Gebhardt

Universität Regensburg

129 PUBLICATIONS 981 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Susanne Schwab

University of Vienna

169 PUBLICATIONS 1,074 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Sonja Gmeiner

Karl-Franzens-Universität Graz

4 PUBLICATIONS 107 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Barbara Gasteiger-Klicpera

Karl-Franzens-Universität Graz

128 PUBLICATIONS 782 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) [View project](#)



Teacher education in the area of inclusive education [View project](#)

Contents

Articles

- Gebhardt, M., Schwab, S., Gmeiner, S., Ellmeier, B., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B.:
A scale for the assessment of teacher cooperation in inclusive settings 5
- Mischq, C., Wahl, S., Hendl, J. & Strohm, J.:
Competences of prospective early childhood teachers at professional schools and universities 22
- Sander, F. & Ferdinand, P.:
Empirical results and educational chances of self-regulated learning in natural sciences 47
- Strasser, J. & Gruber, H.:
School counseling 86
- Forum**
- Aurin, K. & Eckert, T.:
Consensus in schools – an outdated research topic? 108

Gebhardt et al.: Lehrerkooperation im integrativen Unterricht

5

© Empirische Pädagogik 2013, 27 (1), 5-21
Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung

Originalarbeiten

Markus Gebhardt, Susanne Schwab, Sonja Gmeiner, Barbara Ellmeier,
Peter Rossmann und Barbara Gasteiger Klicpera

Grazer Skala zur Lehrerkooperation im integrativen Unterricht (GSLK)

Zusammenfassung: Die Skala zur Kooperation von Lehrern im integrativen Unterricht (Specht, 1993) wurde im Jahr 1998 zur Befragung von 146 Lehrern und im Jahr 2009 von 73 Lehrern im integrativen Zwei-Lehrersystem in Österreich eingesetzt. Die Daten aus beiden Untersuchungen werden in diesem Artikel gemeinsam analysiert, wobei gezeigt werden kann, dass die Skala eine akzeptable interne Konsistenz aufweist (Cronbachs α von .82 und .86), sowie aus faktoranalytischer Sicht als weitgehend eindimensional betrachtet werden kann. Die befragten Lehrer gaben im Schnitt eine gute Zusammenarbeit an, wobei sich weiter zwischen den Untersuchungszeitpunkten noch zwischen Grundschullehren und Sonderpädagogogen signifikante Unterschiede zeigten. In Bezug auf Unterschiede zwischen integrativen Unterrichtsformen war die Einschätzung der Kooperation der Lehrer in Integrationsklassen signifikant besser als jene der Lehrer in Stützlehrerklassen.
Schlüsselwörter: Grundschule – Integration – Kooperation – Lehrer – Sonderpädagogik

A scale for the assessment of teacher cooperation in inclusive settings

Summary: The teacher cooperation in inclusive education scale (Specht, 1993) was used in surveys with 146 teachers in 1998 and 73 teachers in 2009 in order to evaluate the Austrian integrative two teacher system. The data from both studies are jointly analyzed in this article. The scale was found to have acceptable internal consistency (Cronbach's α of .82 and .86), and factor analysis showed that the scale can be considered as mostly one-dimensional. The teachers generally indicated a good cooperation in the integrative setting. At both measurement points, primary school teachers' and special education teachers' opinions did not differ. However, teacher cooperation was rated to be significantly better in inclusive classes than in classes with individual single integration.
Key words: cooperation – inclusion – primary school – special educational needs – teacher

1. Einleitung

Die Kooperation von Klassenlehrern und Heil-/Sonderpädagogogen wird bei der integrativen Beschulung von Menschen mit Behinderung als Voraussetzung für einen gelungenen gemeinsamen Unterricht betrachtet. Im Jahr 2009 wurde von der European Agency im Rahmen einer internationalen Expertengruppe Indikatoren und Grundprinzipien für inklusive Bildung in Europa entwickelt. Dabei sahen diese Experten den Kooperativen Unterricht, bei dem verschiedene Lehrkräfte mit den Eltern und Kindern als Team zusammenarbeiten, als ein Schlüsselprinzip (2009b) und die Güte der Zusammenarbeit der Lehrer untereinander als Indikator

(2009a) für die Qualität einer inklusiven Bildung an. Kooperation als Schlüsselprinzip bezieht sich hier auf die normative Handlungsebene für Lehrer und Praktiker. Es besagt, dass ein gelungener gemeinsamer Unterricht nur im Team möglich ist, da Inklusion interdisziplinäres Handeln und Zusammenarbeit voraussetzt. Die Güte der Kooperation als Indikator zu erfassen ist eine Aufforderung an die Forschung und die Exekutive des Schulsystems. Die vorliegende Arbeit versucht dazu einen Beitrag zu leisten.

Es wird zuerst ein Forschungsüberblick über die Entwicklung im Bereich des Zwei-Lehrersystems und des Teamteachings gegeben und danach anhand der Untersuchungen von Ellmeier (2002) und Gmeiner (2010) eine Skala zur Messung von Kooperation zwischen Lehrern im integrativen Unterricht vorgestellt. Zudem werden die psychometrischen Eigenschaften der Skala und deskriptive Ergebnisse näher beleuchtet.

Die Integrationsquote, d.h. der Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) im Regelschulwesen, liegt in den Europäischen Staaten zwischen dem niedrigen Wert von 16,8 % in Deutschland und dem relativ hohen Wert von 85,2 % in Norwegen (European Agency, 2010) und soll in den nächsten Jahren infolge der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006) in den einzelnen Ländern weiter angehoben werden. Grundlegend für eine Erhöhung der Integrationsquote ist, dass im gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung alle Kinder auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau optimal gefördert werden, was durch eine differenzierte und individualisierte Didaktik und durch den Einsatz von strukturiert-lehrerzentrierten und offener-koooperativen Lernformen ermöglicht wird (Feuser, 1995; Feyrer, 2000; Heimlich, 2007; Wocken, 2001). In einer Reihe von empirischen Studien zeigt sich in Bezug auf die schulischen Leistungen, dass ein so konzipierter gemeinsamer Unterricht diese Förderung in der Regel besser als eine Sonderbeschulung schafft (Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999; Metz, 1982; Myklebust, 2002; Tent, Witt, Bürger & Zschoche-Lieberum, 1991; Wocken, 2000). Bezogen auf die soziale Partizipation und das Selbstkonzept von Schülern mit SPF gibt es jedoch unterschiedliche Ergebnisse. Einerseits wird häufig festgestellt, wie zum Beispiel in der Metaanalyse von Bear, Minko und Manning (2003), die 61 Studien zusammenfassten, dass das Selbstkonzept von Schülern mit SPF sich in Bezug auf das soziale und emotionale Integritätsniveau nicht von jenem anderer Mitschüler unterscheidet. Dies entspricht auch den Ergebnissen der Untersuchung von Sauer, Ide und Borchert (2007) in Deutschland. Andererseits fanden Klicpera und Gasteiger Klicpera (2003) in Österreich, dass Schüler mit SPF im Vergleich zu Schülern ohne SPF sich weniger akzeptiert fühlen, sich häufiger als Opfer aggressiver Handlungen sahen und vermehrt von Gefüh-

len der Einsamkeit berichteten. Ähnliche Ergebnisse wurden von Pjil und Frostad (2010) aus Norwegen und Huber (2009) in Deutschland berichtet. Diese Befunde zeigen, dass ein gelungener gemeinsamer Unterricht ein engagiertes Lehrerteam benötigt, das nicht nur die schulischen Fertigkeiten fördert, sondern vor allem auch ein positives Sozialklima in der Klasse schafft. Dies betonen auch Pjil, Frostad und Flem (2008), wenn sie darauf hinweisen, dass soziale Partizipation nicht allein durch die gemeinsame physische Anwesenheit von Schülern mit und ohne Behinderung erreicht wird, sondern dass diese zusätzlich der Unterstützung durch das Lehrerteam bedarf.

Damit es nicht zu einer sogenannten „ScheininTEGRATION“ (Markowitz, 2007, S. 213) kommt, bei der Kinder mit SPF ohne Änderung der Rahmenbedingungen im Regelschulwesen „integriert“ werden, benötigt man – institutionell gesehen – eine verringerte Schülerzahl, Teamteaching, handlungs- und binnendifferenzierte Unterrichtsorganisation und Lehrplandurchlässigkeit zwischen Schularten und Schulstufen (Reicher, 2006), sowie ein didaktisches Konzept, das den Prinzipien eines gemeinsamen Unterrichts entspricht (Feuser, 1995; Heimlich, 2004). Für die Lehrer rückt damit die Förderung sozialer Fähigkeiten stärker in die Vordergrund (Klicpera, 1995). Dies bedeutet, dass die gemeinsame Unterrichtszeit nicht für eine räumliche Trennung oder Aufteilung der Klasse genutzt werden sollte, sondern Verständnis für Verschiedenheit (Diversity) und Behinderung in der Klasse geschaffen wird und systematische Hilfen im Unterricht eingeplant werden (Klicpera & Gasteiger Klicpera, 2004).

2. Internationale Forschung zum Co-Teaching im

Zwei-Lehrersystem

In der englischsprachigen Fachliteratur wird bei einem Zwei-Lehrersystem, welches aus einem Klassenlehrer und einem Sonderpädagogen besteht, von denen der Unterricht gemeinsam geplant und verantwortet wird, von Co-Teaching gesprochen (Kloo & Zigmund, 2008). Abzugrenzen ist davon der Unterricht mit einem Teaching Assistant, welcher mit Hilfe von paraprofessionellen Assistenten ausgeführt wird und auch negative Effekte haben kann (Webster et al., 2010). Die Bezeichnung Team-Teaching wird nur für die Unterrichtsmethode verwendet, bei der zwei Lehrer als optimales Team im gemeinsamen Unterricht arbeiten (Cook & Friend, 1995). Generell wird in der Literatur diese Abgrenzung der Begriffe Team-Teaching und Co-Teaching nicht immer klar verwendet, sondern eher (wie auch in den nachfolgenden Studien) synonym verwendet. Insgesamt impliziert das Verhältnis zwischen Sonderpädagogen und Klassenlehrer auch in der internationalen Literatur die Rolle als wechselseitige Berater, die weit über den bloßen Unterricht hinaus geht (Klanowski-Press, Foote & Rinaldo, 2010). Im Übrigen ist festzustellen, dass auch im englischsprachigen Bereich die Anzahl von empiri-

schen Studien zum Co-Teaching gering ist (Volonino & Zigmund, 2007). Aktuell gibt es eine quantitative Meta-Analyse von Murawski und Swanson (2001). Allerdings konnten die Autoren aufgrund verschiedener methodischer Mängel von 31 Studien, die zwischen 1989-1999 publiziert wurden, nur sechs verwenden. Dabei zeigte sich im Vergleich zu Kontrollgruppen mit regulärem Unterricht hinsichtlich des Unterrichtsertrags ein durchschnittlicher moderater Effekt für Co-Teaching (insgesamt Effektstärken um $d = 40$), der am höchsten im Lesen ($d = 1.59$) und Mathematik ($d = .45$) und am schwächsten im sozialen Bereich ($d = .08$) war. In Bezug auf den sozialen Bereich wurden Peer Akzeptanz, Qualität der Freundschaften, Selbstkonzept und soziale Kompetenzen erfasst. Einen weiteren Forschungsergebnis überblick geben Scruggs, Mastropieri und McDuffie (2007) in einer Metaanalyse von 32 qualitativen Studien zu Co-Teaching. In diesen Studien kam man zum Ergebnis, dass die Sonderpädagoginnen in den Dyaden am häufigsten eine untergeordnete Rolle einnehmen und ihre Tätigkeit im Rahmen des dominanten Unterrichtsstils hauptsächlich aus Assistieren bestand („one teach, one assist“). Dies entspricht auch den Ergebnissen von Kilanowski-Press et al. (2010), die 71 Lehrer in inklusiven Klassen in New York befragten. Auf die Frage nach ihrer häufigsten Tätigkeit berichteten nur acht Lehrern von Co-Teaching, während 17 Lehrer Kleingruppenunterricht, 16 Einzelunterricht oder 17 Unterrichtsvorbereitung angaben. Die durchschnittliche Zeit von Co-Teaching betrug aber auch bei den acht Lehrern im Schnitt nur 52.20 Minuten pro Tag. Zudem berichten Magiera und Zigmund (2004) sowie Zigmund (2006), dass Co-Teaching als alleinige Maßnahme weder die Schüler-Lehrer Interaktion noch die verbrachte Lernzeit der Schüler noch die soziale Partizipation der Schüler verbesserte. Zusammenfassend kann man sagen, dass Team-Teaching nicht von selbst funktioniert, wenn man zwei Lehrer in einem Raum unterrichten lässt und sie bitten zu kooperieren, sondern dass es sich dabei um eine komplexe Aufgabe handelt, deren Erfolg durch eine Vielzahl an Einflüssen bestimmt ist (Kloo & Zigmund, 2008).

Da eine funktionierende Kooperation von Lehrern die wichtigste Voraussetzung von Team-Teaching ist, werden für die Durchführung einschlägiger empirischer Untersuchungen geeignete Messinstrumente zu deren Erfassung benötigt. Noonan, Cornick und Heck (2003) entwickelten die aus 19 Items bestehende „Co-Teacher Relationship Scale (CRS)“, die eine interne Konsistenz von .90 aufwies, allerdings bei einer sehr geringen Stichprobe von lediglich zehn Lehrerpaaren. Ziel der Skala ist es, herauszufinden in welchem Ausmaß die Lehrpartner einander als ähnlich einschätzen, bezogen auf die Einstellung zu und das Lehren in integrativer Beschulung. Gemessen wurde dies bei sonderpädagogischen Vorschullehrern, die einen Durchschnitt von 78 und 86 Punkten von maximal 95 möglichen erzielten. Von einem ähnlich hohen durchschnittlichen Score

von 85 Punkten berichteten Cramer und Nevin (2006), die mit der CRS 46 Sonderpädagoginnen aus 22 Schulen untersuchten, die in integrativer Beschulung mit einem Zwei-Lehrersystem arbeiteten. Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Sonderpädagoginnen (Co-Teachers) eine hohe Gemeinsamkeit zwischen sich und den Klassenlehrern in Bezug auf den integrativen Unterricht sahen. Darüber hinaus wurden die 46 Sonderpädagoginnen auch mit der „Are We Really Co-Teachers Scale“ von Villa, Thousand und Nevin (2004) befragt. Diese Skala mit 34 Items enthält Fragen zur Interaktion im Team-Teaching und zum konkreten Verhalten im Klassenzimmer. Die Items wurden aufgrund einer Literaturanalyse formuliert. Die befragten Sonderpädagoginnen erzielten hier einen Mittelwert von 138 Punkten bei 170 maximal möglichen. Beide Ergebnisse sprechen von einer eher hohen Übereinstimmung in der Selbstausskunft der Lehrer. Kritisch zu sagen ist hier, dass für beide Skalen keine faktoranalytischen Ergebnisse publiziert worden sind, obwohl bei Skalen mit 19 bzw. 34 Items die Eindimensionalität jedenfalls in Frage zu stellen ist.

3. Empirische Ergebnisse zur Kooperation von Lehrern im integrativen Unterricht in Österreich

Die empirische Forschung zur Lehrerk Kooperation hat in Österreich eine lange Tradition, die bis zum Beginn der ersten integrativen Schulversuche zurückreicht. In der ersten Evaluation dieser österreichischen Schulversuche (Specht, 1993) zeigten die Lehrer ein hohes Ausmaß an Zufriedenheit mit der Bereicherung durch die Möglichkeit des Team-Teaching. Die Einschätzung der Lehrerk Kooperation erfolgte auf neunstufigen Likertskalen mit 12 Items, die eine interne Konsistenz von .89 (Cronbachs α) aufwies. Insgesamt berichtet der Autor, dass in der Befragung nur neun Prozent der Lehrer eine Unzufriedenheit mit der Lehrerkoperation äußerten. Seit diesem Schulversuch wurden in Österreich vor allem zwei Modelle zur integrativen Beschulung von Kindern mit SPF eingeführt: Das erste Modell ist die Integrationsklasse, die von einer Klassenlehrer und einem ständig anwesenden Sonderpädagoginnen gemeinsam geführt wird und bei reduzierter Gesamtzahl von Schülern meist drei bis fünf Kinder mit SPF aufnimmt. In Regelklassen, in denen nur ein bis zwei Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf sind, werden die Klassenlehrer stundenweise durch einen Sonderpädagoginnen unterstützt. Aus diesem Grund heißt dieses zweite Modell in Österreich Stützlehrerklasse.

In Wien untersuchte Kliopera (1995) 57 Sonderpädagoginnen und 107 Volksschullehrer, die im Rahmen der Schulversuche zum integrativen Unterricht im Zwei-Lehrersystem arbeiteten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Verantwortung über die Klasse geteilt wurde und nur wenige Volksschullehrer den Sonderpädagoginnen als Nachhilflehrer allein für die Schüler mit SPF ansahen. Als wichtige

Faktoren für diese positiven Ergebnisse wurde eine Miteinbeziehung der Lehrer in die Partnerwahl und eine hohe organisatorische Flexibilität auf Seiten der Schulbehörde gesehen.

Ähnliches berichtet auch Huber (2000), die im österreichischen Bundesland Kärnten 92 Lehrer mit einem Fragebogen untersuchte. Hiervon waren 53 Volksschullehrer, 26 Sonderpädagogen und 13 Personen hatten beide Ausbildungen. Insgesamt beurteilten die Lehrer Team-Teaching als wichtige Verbesserung für ihren Unterricht, welche sich positiv auf sie selbst, den Unterrichtsablauf und die Schüler auswirkte. Des Weiteren schätzten die Lehrer den aktuellen Ist-Stand und den Soll-Zustand in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Team-Teaching ein. Während die Lehrer den Ist- und Sollzustand im Bereich des Unterrichtshandelns und auch bei ihrer persönlichen Bereitschaft zum Team-Teaching als nahezu identisch ansahen, gab es im Bereich der organisatorischen Bedingungen deutliche Unterschiede zwischen den beiden Einschätzungen. Demnach liegen auch die größten Veränderungswünsche der Lehrer auf der organisatorischen Ebene, nämlich „starke Beachtung der Freiwilligkeit beim Teamteaching“, „Möglichkeiten zum Teampartnerwechsel“ und „Lehrerheiten zum Team-Teaching bei der Ausbildung in der PH-/Universität“ (Huber, 2000, S. 179).

Insgesamt kann aufgrund der Studien angenommen werden, dass aus Sicht der Lehrer das kooperative Arbeiten im Generellen und Team-Teaching im Speziellen den Unterricht verbessern. Ob dieser Unterricht mit dem Zwei-Pädagogen-System auch den Bedürfnissen aller Kinder gerecht wird, fragten Specht, Pirchenegger, Seel, Stanzel-Tischer und Wohllart (2006) 160 Experten (Lehrer, Eltern, Vertreter von Behindertenorganisationen, Wissenschaftler und Vertreter von Schulbehörden). 56,8 % der Befragten bejahten diese Frage, während 29,7 % sie verneinten und 13,5 % sich enthielten.

4. Fragestellung

Die Kooperation von Lehrern ist im integrativen Unterricht von entscheidender Bedeutung. Daher ist es wichtig, auch ein deutschsprachiges Messinstrument zur Messung der Qualität der Zusammenarbeit zur Verfügung zu haben, welches reliable und valide Daten liefert. Während im englischsprachigen Bereich für die „Co-Teacher Relationship Scale (CRS)“ von Noonan et al. (2003) und der „Are We Really Co-Teachers Scale“ von Villa et al. (2004) faktorenanalytische Überprüfungen der inneren Struktur der Skalen fehlen, liegen für die Skala zur Lehrerekooperation von Specht (1993) neben Schätzungen der Reliabilität auch Ergebnisse von Faktorenanalysen vor. In der vorliegenden Untersuchung soll die psychometrische Qualität der Skala zur Lehrerekooperation im integrativen Unterricht anhand von Daten aus zwei Untersuchungen (Ellmeier, 1998; Gmeiner,

2010) ausführlicher analysiert und dargestellt werden. Zunächst ist also die Frage wieweit das Instrument den psychometrischen Gütekriterien entspricht.

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die aktuelle Einschätzung der Lehrerekooperation in den integrativ geführten Klassen in Österreich. Ist hier die Einschätzung der Lehrerekooperation ähnlich wie in den Untersuchungen von Specht (1993) und Klippner (1995) oder fällt sie aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen (Übergang vom Schulversuch zum schulorganisatorischen Alltag, Einsparungsmaßnahmen, Biewer, 2006; Feyrer, 2009) jetzt ungünstiger aus? Die dritte Frage bezieht sich auf die Beurteilung der Kooperation zwischen den Lehrern in Abhängigkeit von ihrer Grundausbildung (Sonderschullehrer oder Grundschullehrer) und in Abhängigkeit vom Integrationsmodell (Integrationsklasse/Stützlehrerklasse), in dem sie eingesetzt waren. Die dritte Frage bezieht sich also darauf, ob sich Grundschullehrer und Sonderpädagogen in Integrationsklassen und Stützlehrerklassen in Bezug auf ihre Wahrnehmung der Lehrerekooperation unterscheiden.

5. Untersuchungsmethode

5.1 Stichprobe

Die Skala zur Lehrerekooperation im integrativen Unterricht wurde in den Forschungsprojekten von Ellmeier (2002) und Gmeiner (2010) verwendet. In beiden genannten Untersuchungen wurden Lehrer aus den österreichischen Bundesländern Steiermark und Burgenland befragt. Die vorliegenden Untersuchungen bezogen sich ausschließlich auf Lehrer, die in den ersten vier Schulstufen arbeiten. Nachfolgend wird die deutsche Bezeichnung Grundschullehrer für die österreichischen Volksschullehrer verwendet. Die Daten von Ellmeier wurden am Anfang des Jahres 1998 erhoben. 359 Lehrer wurden befragt, wovon 146 Lehrer in integrativen Settings arbeiteten. 53 Lehrer arbeiteten als Grundschullehrer in Integrationsklassen, 40 Lehrer als Integrationslehrer in einer Integrationsklasse, 30 Lehrer als Grundschullehrer in einer Regelklasse mit Stützlehrer und 23 Lehrer als sonderpädagogische Stützlehrer in einer Regelklasse. Gesamt gab es im Jahr 1998 139 Lehrerinnen und 7 Lehrer, welche eine Altersspanne von 23 bis zu 58 Jahren (*Mean* = 39,68; *SD* = 7,79) hatten. Für die Erhebung von Gmeiner (2010), die im Juni 2009 stattfand wurden 219 Lehrer befragt; 73 dieser Lehrer unterrichteten in integrativen Klassen. Hiervon arbeiteten 18 Lehrer als Grundschullehrer in Integrationsklassen, 19 Lehrer als Integrationslehrer in der Integrationsklasse, 20 Lehrer als Grundschullehrer in einer Regelklasse mit Stützlehrer und 16 Lehrer als sonderpädagogische Stützlehrer in einer Regelklasse. In dieser Stichprobe gab es 63 weibliche und 10 männliche Lehrer und das Alter lag zwischen 26 und 60 Jahren (*Mean* = 44,65; *SD* = 8,69). Die beiden Stichproben zu-

sammengenommen ergeben somit eine Gesamtstichprobe von 219 Lehrern, die in der integrativen Beschulung von Kindern mit SPF eingesetzt waren.

6. Ergebnisse

Die Skala zur Lehrerkoopeation wurde ursprünglich von Specht (1993) entwickelt. Sie bestand aus zwölf Items, die auf einer neunstufigen Likertskala zu beurteilen waren und wies nach Angaben des Autors ein Cronbach α von .89 auf. In den Untersuchungen im Jahre 1998 und 2009 wurden elf Items in leicht modifizierter Form zur Erfassung der Lehrerkoopeation im integrativen Unterricht verwendet. Das Antwortformat wurde auf vier Stufen von 1 = trifft zu bis 4 = trifft nicht reduziert. Die Items 1, 2 und 6 wurden umgepolt. Die interne Konsistenz der Skala wurde für die Daten des Jahres 1998 mit einem Cronbach α von .82 und für die Daten aus dem Jahr 2009 mit einem Cronbach α von .86 geschätzt. Die Trennschärfen der Items wiesen in beiden Datensätzen mit Ausnahme des Items 7 „Bei uns wird der Zwang der Zusammenarbeit übertrieben“ zufriedenstellende Werte auf. Dieses Item hatte im Jahr 2009 eine Trennschärfe von $r_{ii} = .43$, jedoch in der Untersuchung im Jahr 1998 lag die Trennschärfe mit $r_{ii} = .27$ knapp unter dem kritischen Wert von .3. Zur Überprüfung der Faktorenanalyse wurde jeweils über beide Datensätze eine explorative Faktorenanalyse berechnet. Als Extraktionskriterium wurde, aufbauend auf die dahinstehende Theorie, je eine Ein-Faktorlösung vorgegeben. Die unrotierten Hauptkomponentenanalysen mit Beschränkung auf eine einfaktorielles Lösung ($KMO = .79/.84$; Bartlett's Test = sig, $p < .001$) ergaben in beiden Datensätzen bei den integrativ unterrichtenden Lehrern, dass alle Items einem Generalfaktor zugeordnet werden können. Die Faktorenladungen der einzelnen Items sind in Tabelle 1 angeführt. Die Varianzaufklärung durch diesen Faktor betrug in den Daten der Erhebung des Jahres 1998 37.12 % und in den Daten des Jahres 2009 44.15 %.

Eigenlich wäre hier korrekterweise eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchzuführen gewesen, da die Zuordnung der Items aus der vorangegangenen Studie von Specht (1993) bekannt war und somit bereits ein theoretisches Modell über die Faktorenanalyse vorlag. Aufgrund des zu geringen Stichprobenumfanges musste jedoch in der vorliegenden Arbeit auf diese Berechnungen verzichtet werden (vgl. Bühner, 2011).

Für die Berechnung der in Tabelle 1 dargestellten Itemmittelwerte, Streuungen und Trennschärfen wurden die Daten beider Stichproben zusammengefasst, um die Einschätzung der Ergebnisse auf einen Blick zu erleichtern. Wie zu sehen ist, schätzen die Lehrer ihre Koopeation im Schnitt sehr positiv ein. So stimmen beispielsweise die befragten Lehrer im Durchschnitt der Frage 1, ob die Arbeits-

besprechungen harmonisch verlaufen, mit 3.5 relativ stark zu. Die Skalierung war hier umgepolt (Recode) von „1 = trifft nicht zu“ zu bis „4 = trifft zu“.

Der Gesamtscore einer Person in der Skala zur Lehrerkoopeation im integrativen Unterricht wurde als Durchschnitt der Scores aller elf Items gebildet. Das Minimum beträgt somit 1 Punkt und das Maximum 4 Punkte.

Tabelle 1: Faktorenladungen Mittelwerte, Standardabweichung und die Trennschärfe der Items der Skala zur Lehrerkoopeation im integrativen Unterricht

Itemformulierung	Faktor 1 (2009)	Faktor 1 (1998)	Mean	SD	r_{ii}
1R Die meisten Arbeitsbesprechungen verlaufen sehr harmonisch und entspannt.	.74	.69	3.5	0.7	.60
2R Es gibt viele Kontakte zwischen den Lehrern.	.75	.63	3.3	0.8	.56
3 Es ist niemand da, der sich für eine echte Zusammenarbeit wirklich verantwortlich fühlt.	.75	.63	3.3	0.9	.58
4 Für eine gute Zusammenarbeit steht einfach zu wenig Zeit zur Verfügung.	.43	.66	2.6	1.1	.47
5 Es gibt sehr unterschiedliche Vorstellungen von Integration in unserem Lehrerteam.	.74	.67	2.7	1.1	.61
6R Fast alle Lehrer, die in unserer Klasse arbeiten, bilden ein Team, das sehr gut zusammenarbeitet.	.66	.70	3.2	0.8	.55
7 Bei uns wird der Zwang der Zusammenarbeit übertrieben.	.56	.35	3.7	0.6	.36
8 Kooperation erfolgt bei uns eher nach Zufall als nach Plan.	.71	.54	3.1	0.9	.50
9 Es gibt Kollegen, die eine Zusammenarbeit sehr schwierig machen.	.64	.64	2.9	1.1	.53
10 Jeder arbeitet nach seinen eigenen Konzepten und Ideen.	.75	.66	2.9	0.9	.61
11 Der Sonderschullehrer kümmert sich eher um die Kinder mit Behinderung als der Volksschullehrer	.50	.43	2.3	1.1	.36

1 = trifft zu, 4 = trifft nicht zu; R = Recode => 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu.

Eine genauere Analyse der Angaben der Lehrer erfolgte durch die Aufteilung der Befragten in acht Gruppen. Die ersten vier Gruppen sind aus dem Jahr 2009 in der Reihenfolge Grundschullehrer in der Integrationsklasse (1), Sonderschullehrer

in der Integrationsklasse (2), Grundschullehrer in der Regelklasse mit Stützlehrer (3) und Sonderschullehrer in der Regelklasse als Stützlehrer (4). Für das Jahr 1998 bestehen die gleichen Gruppen in derselben Reihenfolge als Gruppe 5 bis 8. Diese Gruppen wurden bezüglich ihrer durchschnittlichen Scores in der Skala zur Lehrerk Kooperation verglichen.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrergruppen

Gruppe der Lehrer	N	Mean	SD
1 Grundschullehrer in der Integrationsklasse	18	3.3	0.5
2 Sonderschullehrer in der Integrationsklassen	19	3.0	0.6
3 Grundschullehrer in der Regelklasse mit Stützlehrer	20	2.9	0.7
4 Sonderschullehrer in der Regelklasse als Stützlehrer	16	2.8	0.6
5 Grundschullehrer in der Integrationsklasse	53	3.2	0.5
6 Sonderschullehrer in der Stützklassen	40	3.1	0.6
7 Grundschullehrer in der Regelklasse mit Stützlehrer	30	3.0	0.5
8 Sonderschullehrer in der Regelklasse als Stützlehrer	23	2.8	0.6

Die Mittelwerte und Streuungen der einzelnen Gruppen sind aus der Tabelle 2 und aus den Boxplots in Abbildung 1 zu entnehmen. Die höchsten Mittelwerte wiesen dabei die Gruppen der Grundschullehrer in Integrationsklassen auf, die zweithöchsten Mittelwerte wurden von den Sonderschullehrern in Integrationsklassen erzielt.

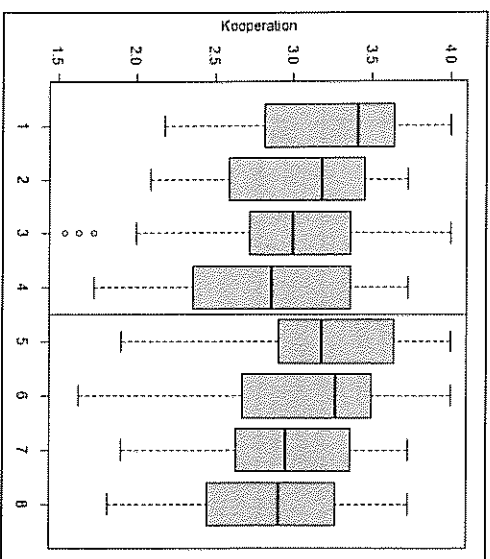


Abbildung 1: Skalenwerte getrennt nach den Lehrergruppen

Um zu prüfen, ob es zwischen den erwähnten Gruppen von Lehrern signifikante Unterschiede bezüglich der Beurteilung ihrer Kooperation gibt, wurde eine dreifaktorielle univariate Varianzanalyse berechnet. Als unabhängige Variablen dienen dabei die Grundausbildung der Lehrer (Grundschullehrer/Sonderschullehrer), das Integrationsmodell (Integrationsklasse/ Stützlehrerklasse) und der Erhebungszeitpunkt (2009/1998). Dabei zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt des Integrationsmodells (Integrationsklasse/ Stützlehrerklasse) sowie ein tendenzieller Haupteffekt der Grundausbildung. Lehrer aus Integrationsklassen ($Mean = 3.15$; $SD = 0.55$) schätzten ihre Kooperation im Schnitt besser ein als Lehrer aus Stützlehrerklassen ($Mean = 2.9$; $SD = 0.58$; $F_{1, 211} = 9.74$; $p < .001$; partielles $\eta^2 = .04$). Tendenzial erzielten Grundschullehrer ($Mean = 3.11$; $SD = 0.56$) höhere Scores als Sonderschullehrer ($Mean = 2.96$; $SD = 0.58$; $F_{1, 211} = 3.45$, $p = .06$, partielles $\eta^2 = .02$). Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ergaben sich keine signifikanten Mittelwertsunterschiede ($Mean_{1998} = 3.01$; $SD_{1998} = 0.62$; $Mean_{2009} = 3.07$; $SD_{2009} = 0.55$; $F_{1, 211} = 0.037$; $n. s.$). Des Weiteren konnten keine signifikanten Wechselwirkungen gefunden werden.

Die oben dargestellten Berechnungen wurden probeweise auch mit einer gewichteten Skalenbildung durchgeführt. Die Gewichtung der Items basierte dabei auf ihren Faktorladungen in einer unrotierten Hauptkomponentenanalyse über die Daten beider Stichproben mit Beschränkung auf eine einfaktorielles Lösung. Da diese Berechnungen jedoch zu keinen unterschiedlichen Ergebnissen führen, wurde auf eine Gewichtung der Items bei der Skalenbildung und ihre Darstellung verzichtet, zumal durch diesen Prozess der Bezug zur ursprünglichen Skalierung der Items verloren geht.

7. Diskussion

Die Grazer Skala zur Lehrerk Kooperation im integrativen Unterricht weist, wie die Schätzungen der internen Konsistenz zeigen, eine akzeptable Reliabilität auf und in Faktorenanalysen können ihre Items einem Generalfaktor mit zufriedenstellender Varianzaufklärung zugeordnet werden. Auch die Itemtrennschärfen entsprechen weitgehend den Anforderungen, die an ein Forschungsinstrument gestellt werden. Somit kann gesagt werden, dass die Skala in wesentlichen Aspekten den üblichen psychometrischen Gütekriterien entspricht (Bühner, 2011). Allerdings sollten die Items 7 und 11 bei einer nochmaligen Überprüfung modifiziert werden. Da es bei Item 7 einen Deckeneffekt gibt und somit die Trennschärfe nicht höher ausfallen kann, sollte man dessen Formulierung entschärfen. Hier könnte man anstatt „Bei uns wird der Zwang der Zusammenarbeit übertrieben“ das Item „Bei uns wird die Zusammenarbeit übertrieben“ verwenden. Das Item 11 „Der Sonderschullehrer kümmert sich eher um die Kinder mit Behinderung als der Volksschullehrer“ könnte positiv formuliert werden und durch „Der Sonder-

schullehrer kümmert sich um die Kinder ohne Behinderung genauso wie der Volksschullehrer“ ersetzt werden. Insgesamt konnte sich die Skala zu bislang drei Messzeitpunkten 1993, 1998 und 2009 als relativ stabiles Instrument erweisen, zu welchem im Vergleich zu den Verfahren von Noonan et al. (2003) oder von Villa et al. (2004) teststatistisch wesentlich ausführlichere Informationen vorliegen. Dennoch könnte man auch von den anderen Verfahren Impulse integrieren, was zu einer Verbesserung und Präzisierung der Messung beitragen würde. So wird die „Co-Teacher Relationship Scale (CRS)“ von beiden Lehrertypen ausgefüllt und dabei wird nicht nur die eigene, sondern jeweils auch die Einstellung des anderen Co-Teachers eingeschätzt. Dieser Aspekt ist in der vorliegenden Skala zur Lehrertkooperation im integrativen Unterricht nicht vertreten und sollte genutzt werden. Bei Studien zur Lehrertkooperation empfiehlt es sich daher, als weiteres Instrument die CRS einzusetzen, welche allerdings erst ins Deutsche übertragen werden müsste.

Bezogen auf die Forschungsfrage zwei, ob sich die Einschätzungen der Lehrertkooperation im integrativen Unterricht im Laufe des letzten Jahrzehnts verschlechtert haben, zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass dies nicht der Fall ist. Die Werte in der Skala zeigen eine gute Einschätzung der Kooperation der Lehrer. Diese Ergebnisse wurden in vergleichbarer Höhe wie bei den Befunden aus den Schulversuchen von Specht (1993) und Klicpera (1995) berichtet. Es ist somit positiv zu vermerken, dass diese günstigen Einschätzungen über die Jahre stabil geblieben sind, obwohl die Rahmenbedingungen seit den Schulversuchen eher schlechter wurden (Biewer, 2006; Feyrer, 2009).

Grundschullehrer und Sonderschullehrer in derselben Klassenart bewerten die Kooperation nicht signifikant unterschiedlich, die Tendenz geht jedoch in Richtung einer durchschnittlich etwas besseren Einschätzung durch die Grundschullehrer. Falls dieser Unterschied in weiteren Erhebungen mit größeren Stichproben signifikant wird, erhebt sich die Frage warum dies so ist. Eine mögliche Erklärung wäre hierfür, dass die Sonderschullehrer im Unterricht mehr auf eine gelungene Kooperation angewiesen sind als die Klassenlehrer. Sie haben möglicherweise dadurch einen kritischeren Blick, da sie im Gegensatz zum Klassenlehrer bei schwieriger Kooperation nicht einfach einen traditionellen Frontalunterricht halten können.

Die Lehrer aus Integrations- und Stützlehrerklassen unterschieden sich hingegen signifikant in Bezug auf Ihre Einschätzungen der Lehrertkooperation. Die Kooperation wurde von den Lehrern in den Integrationsklassen im Schnitt deutlich besser eingeschätzt als in den Stützlehrerklassen. Obwohl der Mittelwertunterschied statistisch gesehen als eher kleiner Effekt zu betrachten ist, kann dieses Ergebnis dennoch als Hinweis darauf betrachtet werden, dass die Kooperation

im bevorzugten Integrationsmodell mit den besseren Rahmenbedingungen nicht nur besser eingeschätzt wird, sondern vermutlich auch tatsächlich besser funktioniert. Dieses Ergebnis entspricht zwar durchaus der Forschungsliteratur (Feyrer, 2009; Specht et al., 2006), anzumerken ist jedoch, dass die Skala zur Lehrertkooperation in integrativen Klassen nur Auskunft darüber geben kann, wie die Lehrer selbst ihre Kooperation sehen, nicht aber, ob die Kooperation im Sinne der Integration auch erfolgreich ist. Um diese Frage beantworten zu können, wären weitere Untersuchungen nötig. Insgesamt aber wird das Modell der Integrationsklasse, mit einem Zwei-Lehrersystem und geringerer Klassengröße, im Vergleich zu den Stützlehrerklassen auch als das bevorzugte Modell gesehen (Feyrer, 2009; Specht, 1993). Generell sollte nach Specht, Pirchenegger, Seel, Stanzel-Tischer und Wohlhart (2007) das Stützlehrersystem eher die Ausnahme im ländlichen Raum bleiben. Denn „der Einsatz von Stützlehrern in Klassen mit Einzelintegration ist für die unterstützenden Lehrkräfte meist unbefriedigend, weil ihr Unterricht nicht eigentlich integrativ, sondern gerade wieder spezialisierend und segregierend ist“ (Specht et al., 2007, S. 24).

8. Ausblick

In Österreich wird das Zwei-Lehrersystem in den nächsten Jahren durch die Verbreitung der neuen Mittelschule nicht nur im Bereich der integrativen Beschulung in der Primarstufe, sondern auch im Bereich der Sekundarstufe flächendeckend eingeführt werden und es besteht somit ein erhöhter und gesellschaftlich relevanter Forschungsbedarf zu Team-Teaching im Allgemeinen und zu Team-Teaching im Rahmen der integrativen Beschulung im Besonderen. In der Sekundarstufe jedoch ist kein Zwei-Lehrersystem vorhanden, sondern durch die Fachlehrer ein Team aus vier bis fünf Lehrern. Einen Klassenlehrer, der mehrere Fächer unterrichtet wie in der deutschen Hauptschule, gibt es hier nicht. Bei einer Anwendung dieses Instrumentes müsste man sich somit entweder ein unterrichtendes Team aussuchen oder man befragt alle Teampartner, um eine globale Einschätzung für das gesamte Team zu erhalten.

Ein weiterer großer Forschungsbedarf besteht zur Frage, wie die Kooperation der Lehrer in der integrativen Beschulung die schulischen Leistungen und die soziale Partizipation der Schüler mit und ohne SPF beeinflusst und welche Rahmenbedingungen für eine optimale Kooperation nötig sind. Ebenso wichtig wäre es zu klären, welche weiteren Faktoren auf die Lehrertkooperation in integrativer Beschulung einwirken, was im Rahmen von Längsschnittuntersuchungen von unserer Arbeitsgruppe demnächst untersucht werden soll. Die Skala zur Lehrertkooperation im integrativen Unterricht kann hier ein reliabler Indikator sein und steht – wie von der European Agency (2009b) gefördert – als Forschungsinstrument für weitere einschlägige Studien zur Verfügung.

Literatur

- Bear, G. G., Minke, K. M. & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405-427.
- Biewer, G. (2006). *Schulische Integration in Österreich und Deutschland im Vergleich*. Erziehung und Unterricht, 156, 21-28.
- Bühner, M. (2011). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (3. Aufl.). München: Pearson.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-16.
- Cramer, E. & Nevin, A. (2006). A mixed methodology analysis of co-teacher assessments. *Teacher Education and Special Education*, 29, 261-274.
- Ellmeier, B. (2002). *Schulische Integration behinderter Kinder: Einstellungen und berufliche Befindlichkeiten von Volks- und SonderschullehrerInnen*. Unveröffentlichte Dissertation. Graz: Karl-Franzens-Universität.
- European Agency. (2009a). Entwicklung eines Satzes von Indikatoren: Für die inklusive Bildung in Europa. Brüssel. Verfügbar unter: <http://european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-2013-for-inclusive-education-in-europe/indicators-DE.pdf> [02.11.2011].
- European Agency. (2009b). Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung: Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen. Brüssel. Verfügbar unter: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-DE.pdf> [02.11.2011].
- European Agency (2010). *Special Needs Education. Country Data*. Verfügbar unter: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2010/SNE-Country-Data-2010.pdf> [02.11.11].
- Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feyerer, E. (2000). Eine gemeinsame Schule benötigt eine gemeinsame Lehrerin(nen)(aus)bildung. In M. Hans & A. Ginnhol (Hrsg.), *Integration von Menschen mit Behinderung* (S. 248-269). Neuwied: Luchterhand.
- Feyerer, E. (2009). *Qualität in der Sonderpädagogik, Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schülfer/innen/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. In Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, Band 2, *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73-97). Graz: Leykam.

- Gmeiner, S. (2010). 20 Jahre später: Die Einstellung von LehrerInnen zur schulischen Integration in Österreich. Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität. Graz. Verfügbar unter: https://online.uni-graz.at/ftu_online/wbAbs.showThesis?pThesisNr=16155&pOrgNr=1&pPersNr=53194 [23.11.11].
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Heimlich, U. (2004). *Didaktische Konzepte für den zielorientierten Gemeinsamen Unterricht*. Zeitschrift für Heilpädagogik, 55, 288-295.
- Heimlich, U. (2007). *Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik*. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förder-schwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (Heil- und Sonderpädagogik) (S. 69-80). Stuttgart: Kohlhammer.
- Huber, B. (2000). *Team-Teaching Bilanz und Perspektiven: Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich Integrationsklassen zur Thematik Problematik der Zusammenarbeit im Zweiterteam*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Huber, C. (2009). *Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, 242-248.
- Klijanowski-Press, L., Foote, C. J. & Rinaldo, V. J. (2010). *Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practice*. *International Journal of Special Education*, 25, 43-56.
- Klicpera, C. (1995). *Behindertenteilnahme und die Situation der Lehrer*. In N. Severinski (Hrsg.), *Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter* (S. 54-67). Höbersdorf: Kaiser.
- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2004). *Erfahrungen der Eltern von Schülern mit geistiger Behinderung mit dem bisherigen Schulbesuch ihrer Kinder: Vergleich der Erfahrungen im integrativen Unterricht und in Sonderschulen*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55, 270-278.
- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2003). *Soziale Erfahrungen von Grund-schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen: Betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung sozialer Integration*. *Heilpädagogische Forschung*, 2, 61-71.
- Klloo, A. & Zigmund, N. (2008). *Co-teaching revisited: Redrawing the blueprint*. *Preventing School Failure*, 52, 12-20.

- Magiera, K. & Zigmund, N. (2004). Co-Teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 79-85.
- Markowetz, R. (2007). Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderung. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3. Aufl.) (S. 207-278). Heidelberg: Winter.
- Merz, K. (1982). Lernschwierigkeiten – Zur Effizienz von Fördermaßnahmen an Grund- und Lernbehindertenschulen. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 53-69.
- Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or exclusion?: Transition among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 251-263.
- Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22, 258-267.
- Noonan, M. J., McCormick, L. & Heck, R. H. (2003). The co-teacher relationship scale: Applications for professional development. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 113-120.
- Pijl, P. & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Education*, 25, 93-105.
- Pijl, S. P., Frostad, P. & Flem A. (2008). The social position with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387-405.
- Reicher, H. (2006). Sonderpädagogik-Integrationspädagogik-Inklusionspädagogik: Historische Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven. In A. Pretenthaler-Ziegerhofer (Hrsg.), *Menschen mit Behinderung. Leben wie andere auch?* (S. 113-121). Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Sauer, S., Ide, S. & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 3, 135-142.
- Seruggs, T. E., Mastropieri, M. M. & Mc Duffie, K. A. (2007). Co-Teaching in inclusive classrooms: A metanalysis of qualitative research. *Council for Exceptional Children*, 73, 392-416.
- Specht, W. (1993). Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Specht, W. (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

- Specht, W., Pirchenegger, L. G., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2006). *Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Specht, W., Pirchenegger, L. G., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2007). *Individuelle Förderung im System Schule: Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Biffo-Report*. Graz: Biffo Dept. Evaluation und Schulforschung.
- Tent, L., Witt, M., Bütger, W. & Zschecho-Lieberum, C. (1991). *Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? Heilpädagogische Forschung*, 1, 289-320.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259>. [15.02.2013].
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Volonino, V. & Zigmund, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion? *Theory Into Practice*, 46, 291-300.
- Webster, R., Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Russell, M. & Russell, C. (2010). *Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs*. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 319-336.
- Wocken, H. (2000). *Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg*. Zeitschrift für Heilpädagogik, 12, 492-503.
- Wocken, H. (2001). *Integration*. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertpädagogik Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 76-79). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zigmund, N. (2006). *Reading and writing in co-taught secondary school social studies classrooms: A reality check*. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 249-268.

Anschrift der Autoren:

Markus Gebhardt, M. A., MMAG Susanne Schwab, M. A., Sonja Gmeiner, Barbara Ellmeier, Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Rossmann, Univ.-Prof. Dr. Barbara Gasteiger Klöpfer, Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich für Integrationspädagogik und Heilpädagogische Psychologie, Merangasse 70/II, A-8010 Graz, Tel.: +43 (0) 316 380 8026, E-Mail: markus.gebhardt@uni-graz.at