

Empirische Sonderpädagogik, 2014, Nr. 1, S.17-32

Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings

Simone Gebhard, Claudia Happe, Maike Paape, Jule Riestenpatt, Alexandra Vögler, Kai Uwe Wollenweber & Armin Castello

Universität Flensburg

Zusammenfassung

Die Studie untersucht Merkmale der pädagogischen Kooperation von Lehrkräften (n = 245) aus den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Schleswig-Holstein, die in inklusiven bzw. integrativen Unterrichtssettings tätig sind. Betrachtet man vor allem die Gesamtbeurteilung der Kooperation und der Kommunikation, zeigt sich auf den ersten Blick ein komplikationsfreies Bild. Der Blick auf die Angaben zur Zusammenarbeit (ermittelt anhand des Fragebogens zur Arbeit im Team - FAT) zeigt allerdings, dass es insbesondere die Gruppe der Sonderpädagogen ist, die die Kooperation in den Bereichen „Ziel- und Personenorientierung“ kritisch bewerten. Dies lässt erkennen, dass in den Kooperationsbeziehungen meist noch keine, für beide Berufsgruppen gleich befriedigende Einigungssituation hergestellt ist und noch nicht von „Teampartnern auf Augenhöhe“ gesprochen werden kann.

Schlüsselwörter: Inklusion, Gemeinsamer Unterricht, pädagogische Kooperation

Characteristics and assessment of collaboration between teachers and special educators in inclusive classrooms

The study examines characteristics of collaboration in inclusive classrooms between teachers and special educators (N = 245) in the federal states of Nordrhein-Westfalen, Hamburg and Schleswig-Holstein. The overall assessment of collaboration and communication does not reveal indications of any complications at all. A closer look to the assessment of collaboration (measured on the basis of the questionnaire "Fragebogen zur Arbeit im Team" – FAT) shows the critical evaluation of collaboration especially in the field of "goal and person orientation" by special educators. This finding indicates that no satisfying collaboration between the two groups of teachers is yet established.

Key words: inclusive classroom, collaboration, co-teaching

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Gemeinsamen Unterricht war ein bedeutsames Thema der schulischen Integration und bleibt es auch für die schulische Inklusion. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hält in ihrem Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendli-

chen mit Behinderungen in Schulen“ fest, dass unterrichtliche Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote von nun an gemeinsam verantwortet werden (KMK, 2011). Melzer und Hillenbrand (2013) identifizierten durch die Auswertung von 14 internationalen Studien sogar 57 Aufgaben in 11 Auf-

gabenbereichen für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die in inklusiven Settings kooperativ tätig sind und verdeutlichen dadurch die Vielschichtigkeit der Zusammenarbeit für diese Lehrkräfte. Im Fokus dieser Studie steht die Zusammenarbeit von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht, die in diesem Beitrag auch als pädagogische Kooperation bezeichnet wird.

Die Neuorientierung von Lehrerin bzw. vom Lehrer als „Einzelkämpferin“ bzw. „Einzelkämpfer“ hin zur Arbeit im Team ist allerdings nicht leicht und stellt eine pädagogische Herausforderung dar, die bis heute in Deutschland noch kaum gemeistert wird (Werning, 2012). Diese Herausforderung zu meistern ist aber umso dringlicher, da die Zusammenarbeit der Lehrkräfte als „Schlüssel für das Gelingen der schulischen Integration“ gilt (Willmann, 2009, S. 349), was nach Lindmeier und Beyer (2011) bereits ausreichend nachgewiesen ist. Für die schulische Inklusion gilt das ebenso, da sich der Arbeitsbereich für die Lehrkräfte nicht verändert.

Der Begriff der Kooperation wird in verschiedenen Beiträgen unterschiedlich aufgefasst. Für diesen Beitrag wird die Definition von Haerberlin, Jenny-Fuchs und Moser Opitz (1992) herangezogen, die integrative Kooperation verstehen als

ein vom Demokratiedanken bewusst geprägter und vom Bemühen aller getragener dynamischer Prozess, der im pädagogischen Handlungsfeld einer integrativen Regelklasse stattfindet, wo Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsprobleme die Zusammenarbeit erschweren, mittels dessen nach dem Modus der Annäherung eine befriedigende Einigungssituation hergestellt werden soll, mit dem Ziel im gemeinsamen Lernprozess Handlungsspielräume zu erweitern und damit Entwicklungs- und Sozialisationspotenzial optimal zu unterstützen. (S. 24)

Nach Meinung der Autorinnen und Autoren kann diese Definition auf das inklusive Un-

terrichtssetting übertragen werden. Auch die Unterscheidung verschiedener Problemlagen bietet sich für die Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften an, was sich bei der Wahl der Untersuchungsmethoden niederschlägt. Im deutschsprachigen Raum wurden in letzter Zeit vermehrt empirische Untersuchungen zum Themenfeld der pädagogischen Kooperation veröffentlicht, die ebenfalls ihren Schwerpunkt auf den Gemeinsamen Unterricht legen. Benkmann (2010) stellte beispielsweise Kompetenzen für den Gemeinsamen Unterricht zusammen, die anhand von Leitfadenterviews ermittelt wurden. Die von Lindmeier und Beyer (2011) durchgeführten Experteninterviews zeigten, dass pädagogische Kooperationsteams häufig zufällig entstehen und dass es an eindeutigen Zielvereinbarungen mangelt, wodurch die Zusammenarbeit nicht als Verbesserung der Arbeitssituation wahrgenommen wird. Ebenso stellten sie fest, dass fehlende Rahmenbedingungen die Kooperation erschweren. Moser (2012) hält fest, dass das Fehlen von Rahmenbedingungen dazu führt, dass viele Schulen Inklusion selbst entwickeln, ohne sich an Leitlinien orientieren zu können. Wie Lehrkräfte ihre Zusammenarbeit organisieren und bewerten ist daher sehr unterschiedlich. Dass allerdings Lehrkräfte unterschiedlicher Profession gemeinsam für alle Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind und deshalb geeignete Formen der Zusammenarbeit entwickelt werden müssen, steht außer Frage (Werning, 2012).

Hier anknüpfend hat die vorliegende Studie zum Ziel, Charakteristika der pädagogischen Kooperation und deren Bewertungen durch die Lehrkräfte zu erheben, die die Grundlage bilden, um entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu konzipieren und Hinweise für zukünftige Forschung zu liefern. Bereits funktionierende Aspekte sollen ermittelt und Verbesserungsbedarf aufgedeckt werden. Ebenfalls ermittelt werden sollen die Dauer und Häufigkeit der Teamkommunikation, die die Grundlage für die Planung von Gemeinsamen Unterricht darstellt.

Methode

Diese Fragestellung wurde mit Hilfe einer fragebogengestützten Untersuchung von kooperierenden Regelschul- und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an Schulen untersucht. Es wurden zunächst soziodemografische Daten zur Person und zur Beschreibung wesentlicher Variablen der beruflichen Situation erfragt. Danach sollten die Lehrkräfte Häufigkeit, Dauer, Setting und inhaltliche Ausgestaltung der Teamarbeit beschreiben. Schließlich wurden verschiedene Merkmale der pädagogischen Kooperation erfragt. Ergänzend kam eine für die Studie modifizierte Version des „Fragebogens zur Arbeit im Team“ (FAT) (Kauffeld, 2004) zur Anwendung. Der FAT ist ein diagnostisches Instrument aus dem Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie, in dem bedeutsame Inhalte der Teamarbeit anhand von 24 Items erhoben werden. Er umfasst die Dimensionen „Strukturorientierung“ und „Personenorientierung“ der Teamarbeit. Die Dimension „Strukturorientierung“ beinhaltet die Bereiche „Zielorientierung“ und „Aufgabenbewältigung“, die Dimension „Personenorientierung“ die Bereiche „Zusammenhalt“ und „Verantwortungsübernahme“. Wie bereits in der Definition zur Kooperation festgehalten wurde, können die Problemlagen innerhalb der Zusammenarbeit in unterschiedlichen Bereichen liegen. Durch den Einsatz des FAT soll deutlich werden, ob sich ein oder mehrere Bereiche als besonders problematisch identifizieren lassen. Ein Item des FAT zur sozialen Erwünschtheit wurde im Fragebogen durch ein Item ersetzt, das nach der Konfliktlösefähigkeit des Teams fragt. Das sechsstufige Antwortformat des FAT wurde zu Gunsten der Vereinheitlichung des Fragebogens durch ein vierstufiges Antwortformat ersetzt. Abschließend wurden die befragten Lehrkräfte gebeten, ein Gesamturteil zur Kooperation und Kommunikation in ihrem Team abzugeben. Die Urteile sollten in Teilen der Stichprobe auf einer vierstufigen Antwortskala und teilweise in einer dichotomen Variante angegeben werden und wurden insgesamt zu

einem dichotomen Antwortformat („eher zufrieden“ vs. „eher unzufrieden“) transformiert.

Durchführung und Stichprobenbeschreibung

Für die Stichprobengewinnung wurden die Schulleitungen an verschiedenen Standorten in Norddeutschland und Nordrhein-Westfalen zufällig ausgewählt und angeschrieben. Die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden gebeten, die Fragebögen an Lehrkräfte weiterzuleiten, die in inklusiven Settings tätig sind. Sie sollten den Fragebogen ausfüllen und anonym zurücksenden. Den Schulen wurde angeboten, dass sie nach der Untersuchung eine Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse zugesandt bekommen. Dem Fragebogen waren frankierte Rückumschläge beigelegt. Nach drei bis vier Wochen Wartezeit erfolgte eine erneute Kontaktaufnahme bei den teilnehmenden Schulen per Telefon oder E-Mail zur Erinnerung. Der Rücklauf im Zeitraum von Oktober 2012 bis April 2013 lag dann bei 37.5%.

Insgesamt konnten $N = 245$ Pädagoginnen und Pädagogen befragt werden, davon waren 84% weiblichen und 16% männlichen Geschlechts. In den Bundesländern in denen die Studie durchgeführt wurde, sind durchschnittlich ca. 30% der angestellten Lehrkräfte männlichen Geschlechts (Statistisches Bundesamt, 2012) - die männlichen Lehrkräfte in dieser Studie sind somit unterrepräsentiert. Der Berufsgruppe „Sonderpädagogin“ bzw. „Sonderpädagoge“ gehörten 56.3% ($n = 138$) an. 43.7% ($n = 107$) waren „Regelschulpädagoginnen“ bzw. „Regelschulpädagogen“. Die Befragten konnten auf $M = 17.46$ Dienstjahre Berufserfahrung zurückgreifen ($SD = 11,47$). Die Erfahrung aus Tätigkeiten innerhalb eines integrativen/inkluisiven Arbeitsumfelds lag bei $M = 7.36$ Jahre, allerdings mit einer fast ebenso großen Streuung von $SD = 6,36$ Jahre.

Die befragten Pädagoginnen und Pädagogen waren in verschiedenen Klassenstufen aktiv. Ein Großteil (knapp 72%) arbeitete im

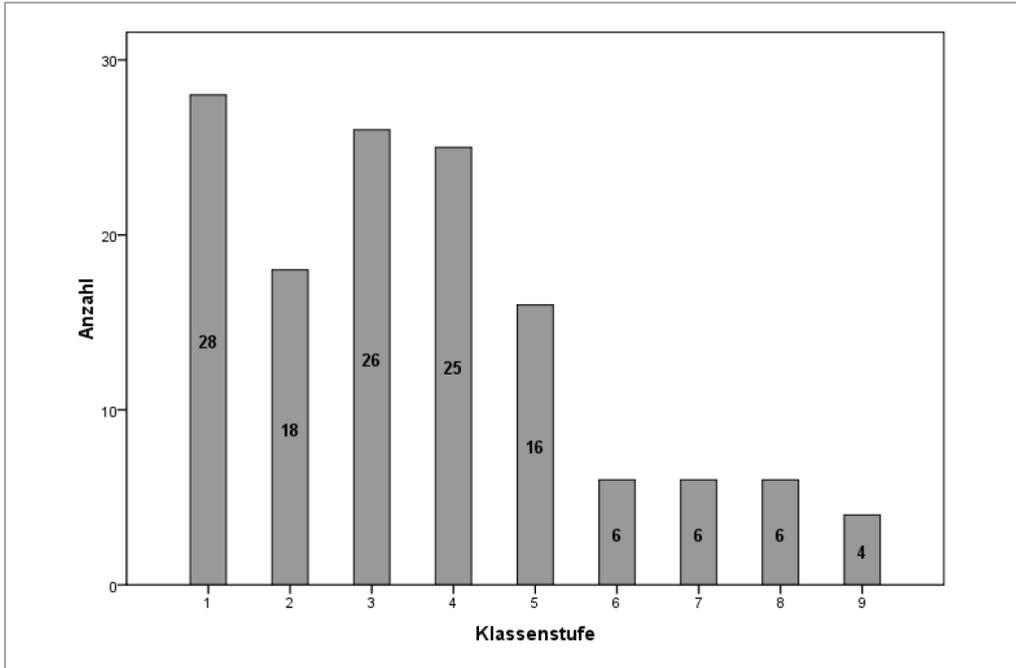


Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung auf die Klassenstufen, in denen die Lehrkräfte arbeiten

Primarstufenbereich (vgl. Abbildung 1). Abbildung 2 stellt die Verteilung der Klassengröße dar. Da die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse mit $M=20,6$ nicht sehr hoch ist, drängt sich die Vermutung auf, dass einige Schulen die Klassengröße begrenzen, wenn Schülerinnen oder Schüler mit Förderbedarf in dieser Klasse beschult werden. Bei durchschnittlich knapp vier Schülerinnen und Schülern in den betreffenden Klassen lag ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor ($M=3,98$; $SD=2,07$).

Tabelle 1: Verteilungsparameter der Arbeitssituation der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

	N	Md	M	SD	Min	Max
Anzahl Kollegen	87	5	6.30	3.71	1	17
Anzahl Klassen	86	3	3.67	2.39	1	10
Anzahl Schulen	84	1	1.23	.52	1	3

Für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wurden zusätzliche Angaben erhoben. Sie wurden gebeten, ihr Einsatzspektrum näher zu beschreiben und Auskunft zu geben, an wie vielen Schulen und Klassen sie eingesetzt sind und mit wie vielen Kolleginnen bzw. Kollegen sie im Team arbeiten (vgl. Tabelle 1).

Ergebnisse

Die Beschreibung der Ergebnisse erfolgt überwiegend deskriptiv, allerdings sind bestimmte Fragestellungen auch an Unterschiedshypothesen geknüpft. Da die Daten nicht durchwegs normalverteilt sind, kommen an dieser Stelle nonparametrische Verfahren zum Einsatz. Folgende Gruppen gehen dabei als unabhängige Variable (UV) ein:

- Die Gruppe der Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer im Vergleich mit der Gruppe der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (BG).

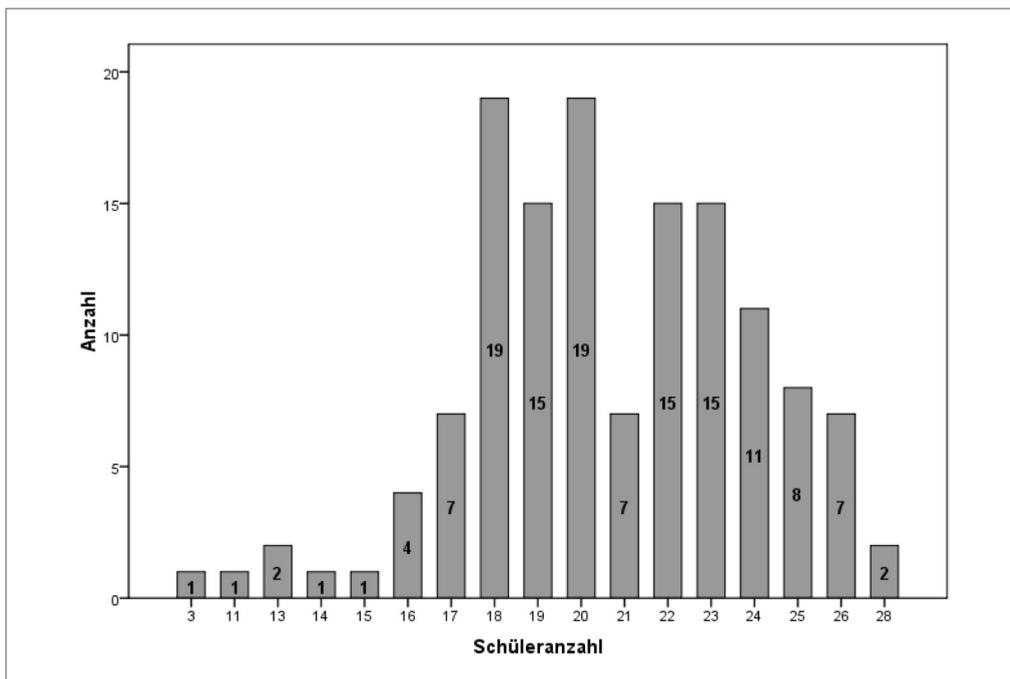


Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung der Klassengröße

- Nach einem Mediansplit wurde die UV „Dienstalter“ (DA) generiert und die Gruppe der dienstjüngeren und die Gruppe der dienstälteren Lehrkräfte unterschieden.
- Die Gruppe der weiblichen verglichen mit der Gruppe der männlichen Lehrkräfte (G).
- Die Gruppe der Lehrkräfte, die sich freiwillig zur Kooperation gemeldet haben, im Vergleich mit der Gruppe der Unfreiwilligen (FW).
- Unter den Teams konnten wegen vieler fehlender Angaben nur 30 gleichgeschlechtliche Teams identifiziert werden, wobei es unter ihnen drei „rein männliche“ Teams gibt. Es wird daher auch nach Unterschieden in Bezug auf gleich- und gemischtgeschlechtlichen Teams gesucht (GG).
- Die Angaben im Rahmen der Gesamtbeurteilung der Kooperation nach der Zufriedenheit legen das Bilden der beiden Gruppen „eher zufriedene“ bzw. „eher unzufriedene“ Lehrkräfte nah (UZ).

Teamkommunikation

Um Unterricht gemeinsam zu planen, müssen Lehrkräfte die Möglichkeit zum gemeinsamen Austausch haben. Einen Überblick zu den zeitlichen Angaben zur Teamkommunikation gibt Tabelle 2. Die Gesamtdauer der Teamkommunikation weist einen Median von $Md=70$ Minuten auf ($M=86$, $SD=66$). Die Teamsitzungen ($Md=45$, $M=49$, $SD=32$) und die „Gespräche zwischen Tür und Angel“ ($Md=30$, $M=35$, $SD=25$) haben daran den größten zeitlichen Anteil. Die befragten Pädagoginnen und Pädagogen gaben an, zusätzlich das Telefon ($M=23$, $SD=26$) und den Austausch von E-Mails, SMS oder Notizen ($M=27$, $SD=28$, $Md=15$) zu nutzen.

Die Befragten wurden außerdem gebeten, Angaben zum Inhalt ihrer Teamkommunikation zu machen (vgl. Tabelle 3). Dabei zeigte sich, dass am häufigsten über die Themen gesprochen wird, die direkt mit den Schülerinnen und Schülern in Verbindung stehen. Der

Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler, sowie sozial-emotionale Themen werden mit einem Median von $Md=2$ am häufigsten genannt. Ebenfalls häufig tauschen sich die Teampartnerinnen und Teampartner über die Unterrichtsthemen und organisatorische Angelegenheiten aus. Die Themen Didaktik, Diagnostik und die Zusammenarbeit im Team werden selten ($Md=3$, was der Ausprägung „selten“ entspricht) angesprochen. Im Rahmen der offenen Antwortmöglichkeiten wurden darüber hinaus die Themen Elternarbeit (sechs Nennungen) und Privates (fünf Nennungen) aufgeführt.

Für die Themen der Teamkommunikation zeigt der Mann-Whitney-U-Test signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften, die zufrieden mit ihrer Kooperation sind und Lehrkräfte, die damit unzufrieden sind (vgl. Tabelle 4). Die Gruppe der Unzufriedenen tauscht sich signifikant seltener in fünf von sieben Themenfeldern aus.

Inhaltliche Beurteilung der pädagogischen Kooperation

Die Darstellung der Ergebnisse der inhaltlichen Beurteilung der Kooperation ist in zwei Teile gegliedert. Die Items des FAT werden im zweiten Teil nach der Darstellung der Charakteristika der Zusammenarbeit aufgeführt.

Charakteristika der Zusammenarbeit (vgl. Tabelle 5). Mit einem Median von $Md=3$ gaben die Befragten an, dass die Zusammenarbeit weder als zu zeit- oder arbeitsintensiv empfunden wird, noch dass sie sich für die Zusammenarbeit nicht ausgebildet fühlen. Für sich selbst und die Schülerinnen und Schüler erleben die Lehrkräfte ihre berufsgruppenübergreifende Kooperation als bereichernd ($Md=1$) und sind der Meinung, den Schülerinnen und Schülern so besser gerecht werden zu können ($Md=1$). Im Allgemeinen erleben die Lehrkräfte Kooperation als Ar-

Tabelle 2: Teamkommunikation

	N	Md	M	SD	Min	Max
Teamsitzung	170	45	49	32	5	180
Gespräche zwischen Tür und Angel	229	30	35	25	3	160
Telefonat	124	15	23	26	1	120
Sonstiges	72	15	27	28	2	120
Gesamtdauer	245	70	86	66	0	320

Anmerkung. Zeitliche Angaben in Minuten pro Woche.

Tabelle 3: Teamkommunikation - inhaltliche Angaben

Worüber tauschen Sie sich bei diesen Gelegenheiten aus?	N	Md	M	SD
Leistungsstand der SuS	243	2	1.86	.623
Befindlichkeit der SuS	244	2	1.64	.687
Unterrichtsthemen	244	2	2.09	.778
Organisation	243	2	1.95	.737
Didaktik	243	3	2.75	.754
Diagnostik	241	3	2.68	.738
Zusammenarbeit	238	3	2.74	.775
Sonstiges	36	2	2.06	.630

Anmerkung. 1 = immer, 2 = häufig, 3 = selten, 4 = nie

beitserleichterung und stimmen diesem Item uneingeschränkt zu ($Md = 1$).

Der Mann-Whitney-U-Test zeigt für diesen Themenkomplex signifikante Unterschiede für die UVs „Berufsgruppe“ (BG), „Geschlecht“ (G) und „Zufriedenheit“ (UZ) (vgl. Tabelle 5). Für signifikante Gruppeneffekte wird bei insgesamt sechs durchzuführenden Mann-Whitney-U-Tests nach Alpha Adjustierung (Vorgehen nach Bonferroni) minimal ein Signifikanzniveau von $\alpha/3 = 0.016$ erwartet. Bei insgesamt sieben abhängigen Variablen und drei unabhängigen Variablen ergeben sich die Befunde, die in Tabelle 5 dargestellt werden, mit insgesamt neun gefundenen Effekten.

Bezogen auf alle vier gefundenen Unterschiede finden die Aussagen bei den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen konsistent weniger Zustimmung. Die Gruppe der Männer erlebt die Zusammenarbeit als zeitintensiver als die der Frauen. Bei vier Items wurden Unterschiede für die UV „Zufriedenheit“ gefunden. Die mit der Kooperation unzufriedenen Lehrkräfte stimmen bei vier Items signifikant weniger häufig zu.

Überblick zu den Befunden des FAT. Die Gesamtdarstellung der Ergebnisse erfolgt zur besseren Übersicht in Anlehnung an die vier inhaltlichen Kategorien des FAT. Auch die einzelnen Items sind im gleichen Wortlaut angegeben, wie sie im Fragebogen zu finden sind (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 4: Teamkommunikation - Mann-Whitney-U-Test (UV „Zufriedenheit“)

		N	Md	M	SD	Mittl. Rang	U	Sig.
Unterrichtsthemen	Zufriedene	206	2	2.00	.729	113.91	2145	.001
	Unzufriedene	32	2	2.00	.878	155.47		
Organisation	Zufriedene	205	2	1.87	.667	113.91	2237	.001
	Unzufriedene	32	2	2.41	.911	151.59		
Didaktik	Zufriedene	205	3	2.66	.720	111.90	1825	.000
	Unzufriedene	32	3	3.28	.729	164.47		
Diagnostik	Zufriedene	204	3	2.61	.711	112.38	2015	.000
	Unzufriedene	31	3	3.13	.806	155.00		
Zusammenarbeit	Zufriedene	202	3	2.68	.740	112.28	2177	.003
	Unzufriedene	31	3	3.13	.846	147.76		

Tabelle 5: Charakteristika der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit mit meinem/meiner TeamkollegIn	N	Md	M	SD	BG	G	UZ
...stellt eine Arbeitserleichterung dar.	236	1	1.61	.78	.002	-	.000
...stellt eine Bereicherung für mich dar.	245	1	1.59	.82	-	-	.000
...stellt eine Bereicherung für die SuS dar.	244	1	1.46	.66	.006	-	.000
Ist zu arbeitsintensiv.	242	3	3.28	.82	-	-	-
Ist zu zeitintensiv.	243	3	3.31	.79	-	.005	-
Für diese Zusammenarbeit bin ich nicht ausgebildet.	230	3	2.77	1.17	.000	-	-
Durch diese Zusammenarbeit gelingt es uns, den SuS besser gerecht zu werden.	245	1	1.56	.69	.001	-	.000

Anmerkung. 1 = trifft immer zu, 2 = trifft häufig zu, 3 = trifft selten zu, 4 = trifft nie zu

Tabelle 6: Verteilungsparameter der Items aus dem FAT

	Item Nr.	Aussage	N	Md	M	SD
Strukturorientierung						
Ziel-orientierung	1	Die Ziele unseres Teams sind uns klar	245	2	1.72	.716
	2	Unsere Ziele sind realistisch und erreichbar	240	2	1.82	.696
	3	Die Anforderungen an unsere Arbeits-ergebnisse sind klar formuliert	230	2	2.24	.871
	4	Ich identifiziere mich mit den Zielen des Teams	237	2	1.63	.687
	5	Die Erreichung unserer Ziele ist wichtig für die Gesamtorganisation	230	2	1.91	.771
	6	Wir haben Kriterien, um den Grad der Zielerreichung bestimmen zu können	230	3	2.71	.904
Aufgabenbewältigung	7	<i>Unsere Prioritäten sind unklar</i>	239	3	3.25	.862
	8	Die Teammitglieder kennen Ihre Aufgaben	241	2	1.72	.743
	9	Wir koordinieren unsere Anstrengungen schlecht	236	4	3.45	.745
	10	Informationen werden rechtzeitig ausgetauscht	236	2	1.83	.747
Personenorientierung						
Zusammenhalt	11	Wir reden offen und frei miteinander	242	1	1.48	.677
	12	Wir bringen alle wichtigen Informationen in unser Team ein	243	1	1.43	.635
	13	Wir fühlen uns untereinander verstanden und akzeptiert	241	1	1.44	.687
	14	<i>Einige denken zu viel an sich selbst</i>	234	4	3.40	.884
	15	<i>Es gibt Konkurrenz zwischen den Teammitgliedern</i>	236	4	3.56	.810
	16	Die Teammitglieder helfen sich gegenseitig, wenn einer in Zeitnot gerät	239	1	1.54	.731
	17	<i>Einzelne Teammitglieder versuchen – sich auf Kosten anderer - in den Vordergrund zu drängen</i>	235	4	3.77	.596
	18	Wir fühlen uns als ein Team	236	1	1.61	.805
Verantwortungsübernahme	19	Alle bringen sich in gleichem Maße in das Team ein	242	2	1.83	.780
	20	<i>Die Teammitglieder vermeiden es, Verantwortung zu übernehmen</i>	235	4	3.71	.655
	21	Wir denken ständig über Verbesserungen nach	239	2	2.26	.859
	22	In unserem Team fühlt sich jeder für das Gesamtergebnis verantwortlich	237	2	1.72	.796
Ergänzungen						
Soziale Erwünschtheit	23	Es gibt niemals Spannungen im Team	236	2	2.36	1.045
Interne Konfliktlösung	24	Konflikte im Team können wir intern lösen	235	1	1.45	.693

Anmerkungen. 1 = trifft immer zu, 2 = trifft häufig zu, 3 = trifft selten zu, 4 = trifft nie zu. Die umgepolten, d.h. negativ formulierten Items, sind kursiv gedruckt.

In Tabelle 7 sind die zugehörigen Items mit den gefundenen Gruppeneffekten für die jeweiligen Gruppen angegeben. Auch hier gingen die oben angegebenen UVs in die Auswertung ein. Für signifikante Gruppeneffekte wird bei insgesamt sechs durchzuführenden Mann-Whitney-U-Tests nach Alpha Adjustierung minimal ein Signifikanzniveau von $\alpha/6 = 0,008$ erwartet. Bei insgesamt 24

abhängigen Variablen und sechs unabhängigen Variablen ergeben sich die Befunde in Tabelle 7 mit insgesamt 37 gesicherten Effekten.

Bezogen auf die Unterschiede zwischen den Berufsgruppen sind die Antworttendenzen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen konsistent negativer als die der Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer,

Tabelle 7: Items aus dem FAT - Mann-Whitney-U-Test (hier sind nur die statistisch signifikanten Werte angegeben)

	Item Nr.	BG	DA	G	FW	GG	UZ
Strukturorientierung							
Zielorientierung	1	.002	-	-	-	-	.000
	2	-	-	-	.005	-	.000
	3	.002	-	-	-	-	.000
	4	.000	-	-	-	-	.000
	5	-	-	-	-	-	.007
	6	-	-	-	-	-	.002
Aufgabenbewältigung	7	-	-	-	-	-	.000
	8	-	-	-	-	-	.000
	9	-	-	-	-	-	.000
	10	-	-	-	-	-	.000
Personenorientierung							
Zusammenhalt	11	.000	-	-	-	-	.000
	12	.000	-	-	-	-	.000
	13	-	-	-	-	-	.000
	14	-	-	-	-	-	.000
	15	-	-	-	-	-	.002
	16	.000	-	-	-	-	.000
	17	-	.002	-	-	-	.000
	18	.001	-	-	-	-	.000
Verantwortungsübernahme	19	-	-	-	-	-	.000
	20	-	-	-	-	-	.000
	21	.000	-	-	-	-	.000
	22	.000	-	-	-	-	.000
Ergänzungen							
Soziale Erwünschtheit	23	-	-	-	-	.001	.002
Interne Konfliktlösung	24	.004	-	-	-	-	.000

was den Anstieg der Werte in Abbildung 3 verdeutlicht. Der einzige gefundene Unterschied im Zusammenhang mit dem Dienstalter zeigt, dass die dienstjüngeren Lehrkräfte noch stärker ablehnen, wenn sich Kolleginnen oder Kollegen auf Kosten anderer in den Vordergrund drängen als dienstältere Lehrkräfte. Negativer im Hinblick auf realistische und erreichbare Ziele ist der Blick der Pädagoginnen und Pädagogen, die sich nicht freiwillig für die Kooperation entschieden haben. Bei den gemischtgeschlechtlichen Teams zeigt sich, dass dort mehr Spannung im Team herrscht als bei den gleichgeschlechtlichen Teams, die angeben, dass weitgehende Spannungsfreiheit unter den Teammitgliedern herrscht. Die Unterschiede in den Teams, die mit ihrer Kooperation zufrieden sind, im Vergleich zu den Teams, die mit ihrer Kooperation unzufriedenen sind, erweisen sich als konsistent, da die unzufriedenen Lehrkräfte durchgängig eine negativere Antworttendenz als die zufriedenen Lehrkräfte zeigen. Für den Faktor Geschlecht konnten keine Unterschiede gefunden werden.

Gesamtbeurteilung von Kommunikation und Kooperation im Team. Gefragt nach der Zufriedenheit mit ihrer Kommunikation sind 207 von 239 Befragten eher zufrieden, wohingegen nur 32 Lehrkräfte eher unzufrieden sind (vgl. Tabelle 8). Eine ähnliche Aussage treffen die Befragten auch bei der Zufriedenheit mit ihrer Kooperation. 200 von 237 Lehrkräften geben an, damit eher zufrieden zu sein und 37 verneinen dies.

Diskussion

Wie einleitend bereits aufgeführt haben verschiedene Studien gezeigt, dass im Rahmen der inklusiven Bildung nicht nur die Wahl der richtigen Institution, sondern vor allem die Wahl des richtigen Unterrichtssettings im Vordergrund stehen muss, was häufig aus den Augen verloren wird (Ellinger, 2012; Martschinke, Kopp & Ratz, 2012). Die gelingende Kooperation der Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht trägt entscheidend dazu bei, das richtige Unterrichtssetting für alle

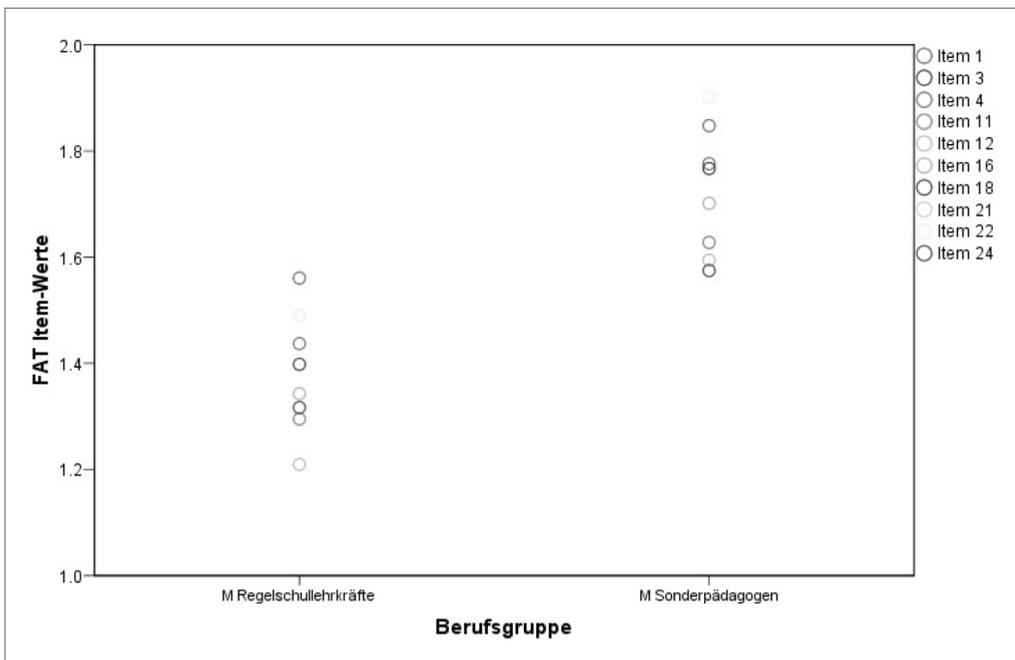


Abbildung 3: Gruppeneffekte für die UV "Berufsgruppe"

Kinder erfolgversprechend zu gestalten. Die hier in Auszügen dargestellte Studie liefert einen Überblick über verschiedene Aspekte der pädagogischen Kooperation, denen bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde (ebd.). Der Fragebogen war darauf angelegt, ein möglichst breites Spektrum der Kooperation abzubilden, um Hinweise für zukünftige Forschung zu liefern. Es sollten funktionierende Aspekte ermittelt werden und es sollte aufgezeigt werden, an welchen Stellen die Kooperationsqualität noch verbessert werden kann.

Betrachtet man vor allem die Gesamtbeurteilung der Kooperation und der Kommunikation (vgl. Tabelle 8), zeigt sich in der hier vorliegenden Erhebung auf den ersten Blick ein komplikationsfreies Bild. Die vorgestellten Ergebnisse müssen im Hinblick auf ihre Repräsentativität allerdings mit Vorsicht interpretiert werden.

Trotz der Stichprobengröße von $N=245$ drängt sich die Vermutung auf, dass es sich bei einem Rücklauf von 37.5%, der nur unter großem Aufwand erreicht werden konnte, um eine potentiell selektive Gruppe von Lehrkräften in Bezug auf die Teilnahme an dieser Erhebung handeln muss. Da die Gruppe der Lehrkräfte, die mit ihrer Kooperation eher zufrieden sind mit ca. 80% sehr groß ist, darf man annehmen, eher die engagierten Lehrkräfte erreicht zu haben, die sich für die pädagogische Kooperation in ihrer Klasse einsetzen. Eine Möglichkeit wäre auch, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter den Fragebogen eher selektiv an diese Personengruppe weitergeleitet haben, da hier mit ei-

ner positiven Resonanz auf den Fragebogen zu rechnen ist. Denkbar wäre auch der umgekehrte Fall. Möglicherweise hat ein Großteil der unzufriedenen Lehrkräfte den Fragebogen genutzt, um ihren Unmut zu äußern und sich so Entlastung zu verschaffen. Zur Klärung dieser Frage könnte nur eine großangelegte Studie beitragen, in der die gesamten Kollegien vieler Schulen den Fragebogen ausfüllen.

Weiterhin muss gesagt werden, dass es sich bei der Erhebungsform um Selbstauskünfte der Lehrerinnen und Lehrer handelt. Im Rahmen der anonymen Befragung wurde lediglich ihr subjektiver Eindruck erhoben. Die Aussagen der Lehrkräfte unterliegen immer auch einer spezifischen Urteilsverzerrung und könnten der Selbstdarstellung dienen (Bortz & Döring, 2002). In folgenden Studien sollten daher auch Auskünfte anderer Beteiligter (z.B. Schülerinnen und Schüler oder Eltern) eingeholt werden, um validere Daten zu erhalten.

Das überwiegend positive Bild, das die Befunde zuerst hinterlassen, zeigt außerdem einen erst auf den zweiten Blick sichtbare Hinweise dafür, dass dieser erste Eindruck an einigen Stellen revidiert werden muss. Vor dem Hintergrund der schulischen Inklusionsbestrebungen der betreffenden Bundesländer sollten vor allem diese Befunde kritisch betrachtet werden, da sie zeigen, wo Verbesserungsbedarf besteht, bzw. an welchen Stellen weiter Forschungsbedarf besteht. Auf diese Befunde wird im Folgenden eingegangen.

Teamkommunikation

Gemeinsame Besprechungszeiten sind die Grundvoraussetzung für gelingende Teamarbeit. Betrachtet man die Angaben zur Teamkooperation mit Blick auf Häufigkeit und Dauer fällt das sehr heterogene Antwortbild auf (vgl. Tabelle 2). Die zeitlichen Angaben zur Teamkommunikation schwanken stark. Auffällig ist auch, dass die „Gespräche zwischen Tür und Angel“ einen hohen zeitlichen Anteil haben. Dieser zeitliche Anteil deutet darauf hin, dass durchaus Besprechungsbe-

Tabelle 8: Gesamtbewertung der Kooperation und Kommunikation im Team

		N	%
Gesamtbewertung Kooperation	Zufriedene	200	81.6
	Unzufriedene	37	15.1
Gesamtbewertung Kommunikation	Zufriedene	207	84.5
	Unzufriedene	32	13.1

darf besteht, allerdings nicht genug Zeit zum Austausch in einem geregelten Rahmen vorhanden ist. Hinzu kommt noch, dass viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit einer großen Anzahl an Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten (vgl. Tabelle 1) und wohl kaum genügend Zeit aufbringen, um mit jeder Lehrkraft einen festen Termin für eine Teamsitzung zu vereinbaren. Der Median von $Md=45$ für Teamsitzungen erscheint eher niedrig, wenn man davon ausgehen muss, dass in dieser Zeit das gemeinsame Unterrichten (inklusive Unterrichtsinhalten und die Art der Durchführung), Fördermöglichkeiten für verschiedene Schülerinnen und Schüler und vieles mehr besprochen werden muss. Auch hier dürfte sich allerdings wieder die Anzahl der Kooperationspartner auf den Wert auswirken.

Bei der Frage nach den inhaltlichen Schwerpunkten der Teamkommunikation geben die befragten Pädagoginnen und Pädagogen an, dass die schülerbezogenen und thematischen Aspekte im Vordergrund stehen (vgl. Tabelle 3), was grundsätzlich als positiv zu bewerten ist, da die angemessene Förderung der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der unterrichtlichen Bemühungen zu stehen scheint. Die Themen Didaktik, Diagnostik und Zusammenarbeit werden nach Aussage der Befragten hingegen selten besprochen. Es stellt sich die Frage, wie gut Kooperation sein kann, wenn zwar über das „Was“ nicht aber über das „Wie“ gesprochen wird. Besonders die Rollenübernahme und Aufgabenverteilung gelten im Bereich der pädagogischen Kooperation als wichtige Eckpunkte, die für eine gelingende Zusammenarbeit geklärt sein müssen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Es lässt sich nur spekulieren, ob diese Punkte aufgrund der fehlenden Zeit nur selten angesprochen werden oder ob kein Klärungsbedarf besteht, ausgehend davon, dass die Zusammenarbeit bereits gut funktioniert. Der Fragebogen kann an dieser Stelle nicht weiter auflösen, da keine Angaben zur Rollenübernahme und Aufgabenverteilung erfragt wurden. Lediglich der Befund bei Item 5 des FAT gibt an, dass die Teilneh-

merinnen und Teilnehmer ihre Aufgabenbereiche nur „weitgehend“ kennen (Tabelle 6, Item 5).

Die untersuchten Aspekte der Teamkommunikation sind auf der organisatorischen Ebene angesiedelt. In diesem Bereich zeigen die vorliegenden Befunde, dass die Organisation der Kooperation eher im Hier und Jetzt stattfindet, da der zeitliche Anteil der Tür- und- Angel-Gespräche hoch ist und inhaltlich hauptsächlich über Themen gesprochen wird, die eher dringlich sind (beispielsweise der Leistungsstand und die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler). Proaktive Themen, die die Zusammenarbeit, die Organisation, die Didaktik, die Diagnostik und die Unterrichtsthemen betreffen, werden als eher zweitrangig betrachtet. Die gefundenen Unterschiede zwischen den eher mit ihrer Kooperation zufriedenen bzw. eher unzufriedenen Lehrkräften zeigen auch, dass es vor allem der häufigere Austausch über diese Themen ist, der die Zufriedenheit mit der Kooperation positiv beeinflusst (vgl. Tabelle 4).

Charakteristika der pädagogischen Kooperation unter Einbeziehung der Ergebnisse des FAT

Die Ergebnisse aus den ersten sieben Items in diesem Bereich zeichnen größtenteils das Bild von Lehrkräften, die für die Kooperation ausgebildet wurden und diese als Bereicherung für sich und die Schülerinnen und Schüler erleben (vgl. Tabelle 5). Überraschend dabei ist auf den ersten Blick, dass die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen angeben, weniger gut für die Kooperation ausgebildet zu sein, obwohl gerade für Regelpädagoginnen und Regelpädagogen (und hier besonders die Gruppe der Grundschullehrkräfte) an beinahe der Hälfte der deutschen Hochschulen keine speziellen Lehrangebote für den Gemeinsamen Unterricht zu finden sind (Franzkowiak, 2010). Geht man davon aus, dass sich Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bereits in der ersten und zweiten Phase ihrer Ausbildung mit Lehrinhalten aus diesem Bereich befassen, liegt aber nah,

dass diese Berufsgruppe bei Ihrer Einschätzung einen bestimmten Qualitätsmaßstab vor Augen hat und damit eher kritischer auf die Zusammenarbeit blickt. Die Gruppe der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gibt außerdem an, die Kooperation weniger als Arbeiterleichterung und Bereicherung für die Schülerinnen und Schüler zu empfinden und geht auch weniger davon aus, den Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Unterricht gerecht werden zu können (Tabelle 5, Spalte „BG“). Wenn Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit einer großen Anzahl an Regelschullehrkräften zusammenarbeiten (vgl. Tabelle 1) überrascht es nicht, dass sie diese Arbeit nicht als Arbeiterleichterung empfinden können. Diese Befunde deuten möglicherweise auch darauf hin, dass die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen den Gemeinsamen Unterricht, so wie er im jeweiligen Setting praktiziert wird, nicht als geeigneten Förderort für alle Schülerinnen und Schüler empfinden. So verhält es sich auch für die Gruppe der unzufriedenen Lehrkräfte, die darüber hinaus die Zusammenarbeit auch für sich selbst nicht als Bereicherung erleben.

Die Items des FAT sollten ergänzende Hinweise liefern, was in der Kooperation besonders reibungslos läuft. Betrachtet man die Items in den einzelnen Kategorien, so fällt auf, dass der Bereich „Zusammenhalt“ als besonders gut bewertet wird (vgl. Tabelle 6). Der Median $Md = 1$ (bzw. $Md = 4$ bei den umgepolten Items) aller acht Items bildet die jeweils höchsten bzw. niedrigsten Werte der vierstufigen Skala ab. Die Bereiche „Aufgabenbewältigung“ und „Verantwortungsübernahme“ weisen nur bei zwei Items Extremwerte auf. Die Items aus der Kategorie „Zielorientierung“ bilden die Grundlage für die pädagogische Arbeit im Team. Hier spielen auch die institutionellen und politischen Vorgaben für die inklusive Bildung hinein, wenn man davon ausgeht, dass aus dieser Richtung Empfehlungen für den Gemeinsamen Unterricht vorliegen müssten. Bis auf ein Item geben die Befragten an, dass bei ihnen „weitgehend“ Klarheit in Bezug auf die Ziele herrscht

($Md = 2$). Kriterien für die Zielerreichung haben die Befragten allerdings „kaum“ ($Md = 3$), obwohl sie angeben, dass ihnen die Ziele ihres Teams „weitgehend“ klar sind. Besonders dieser Widerspruch ist kritisch zu betrachten. Fehlende Kriterien für die Zielerreichung stellen zielführendes Handeln in Frage. Wenn keine Klarheit darüber herrscht, wann ein gestecktes Ziel erreicht wird, bleibt fraglich, auf welcher Grundlage Ziele überhaupt erreicht werden können, da sich in der Regel nur aus festgelegten Kriterien Tätigkeiten und Maßnahmen ableiten lassen, die das zielgerichtete Vorgehen bestimmen. Dieser Befund deckt sich mit der Feststellung, dass in einigen Bundesländern keine Empfehlungen für die pädagogische Kooperation vorliegen. Moser (2012) stellt dazu fest:

In der Tat liegt bisher kein Dokument vor, welches verbindlich definiert, was genau eine inklusive Schule ist. Daher wird dieses Problem derzeit in Modellversuche und in individuelle Schulentwicklungsprozesse ausgelagert, ohne dass aus diesem Wildwuchs nachträglich konstruktive Ableitungen erfolgen sollen. Organisationsentwicklungen sind aber in der Regel gleichzeitig top-down und bottom-up-Strategien, so dass sich die Einzelschulen derzeit die Aufgabe stellen müssen, Zielsetzung der Schulentwicklung Inklusion selbst zu entwickeln, ohne sich an spezifischen top-down-verbereichten Leitlinien orientieren zu können. (S. 24)

Laut KMK-Empfehlung obliegt die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zur Vorbereitung auf einen inklusiven Unterricht den Ländern (KMK, 2011). Die von den Ländern vorgehaltenen Angebote sollen schließlich zur Entwicklung von Formen professioneller Zusammenarbeit führen. Flächendeckend sind diese Angebote bisher nicht. Und so obliegt die Strukturierungsleistung dem jeweiligen Team und wird damit in den Bereich der persönlichen Ressourcen der Lehrerinnen und Lehrer verlagert. Auch eine Evaluation der Zusammenarbeit wird von den Lehrkräften

ten nicht oft vorgenommen. Die Befunde bei Item 6 und 21 (vgl. Tabelle 6) legen nahe, dass vor allem eine Festlegung der Kriterien für die Zielerreichung meist unterbleibt, obwohl gerade diese für die rückblickende Bewertung der Zusammenarbeit unerlässlich sind. Besonders Item 21 findet bei den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen weniger Zustimmung, was zeigt, dass die fehlende Evaluation der gemeinsamen Arbeit von dieser Berufsgruppe etwas kritischer betrachtet wird.

Hinweise dafür, wer die Strukturierungsleistung überwiegend erbringt bzw. zu wessen Lasten sie geht, liefert die Betrachtung der Unterschiede zwischen den Berufsgruppen (vgl. Abbildung 3). Im Bereich „Zielorientierung“ finden sich drei signifikante Unterschiede, die vor allem belegen, dass die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sich weniger mit den Zielen identifizieren als die Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer. Ihnen sind die Ziele des Teams und die Anforderungen an ihre Arbeitsergebnisse ebenfalls unklarer. Auch in den Bereichen „Zusammenhalt“ und „Verantwortungsübernahme“ finden sich insgesamt sechs signifikante Unterschiede zwischen den Berufsgruppen. Vor allem der Zusammenhalt des Teams wird von den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit vier gefundenen signifikanten Unterschieden deutlich schlechter bewertet als von den Regelschullehrkräften. Damit ist es der Bereich der „Personenorientierung“, der nach Aussagen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eher problematisch ist.

Der Blick auf die hier vergleichsweise kleine Gruppe der Lehrkräfte, die mit der Kooperation unzufrieden sind, zeigt, dass für alle Items ein signifikanter Unterschied zu den zufriedenen Lehrkräften gefunden wurde (vgl. Tabelle 7, Spalte UZ). Die konsistent negativere Antworttendenz spricht für eine schlechte Kooperationsqualität in diesen Teams. Es ist davon auszugehen, dass die Repräsentativität der Studie auf Grund des Rücklaufs und der Vermutung, besonders die engagierten Lehrkräfte erreicht zu haben, ein-

geschränkt ist. Vermutlich haben sich vornehmlich Lehrkräfte mit einer besonders hohen Kooperationsqualität beteiligt. Es sollte somit dringend versucht werden, eine höhere Repräsentativität zu erreichen. Vor allem im Hinblick darauf, dass die unzufriedenen Lehrkräfte eine deutlich schlechtere Kooperationsqualität aufweisen, muss diese Gruppe stärker in den Fokus von Forschung rücken. Vor allem bundesweit angelegte quantitative Studien könnten Hinweise erbringen, welche Bedingungen für die Qualität der Kooperation in jedem Bundesland andere strukturelle Voraussetzungen hat.

Zusammenfassen bleibt festzuhalten, dass es vor allem die Berufsgruppe der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ist, die durch konsistent vorgefundene Dysphorieindikatoren auffällt. Dieser Befund lässt sich erklären, wenn man davon ausgeht, dass Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in vielen inklusiven Klassen möglicherweise als Gäste, im Extremfall vielleicht sogar als Eindringlinge, wahrgenommen werden dürften, auch wenn dieser Prozess vielleicht nur unterschwellig abläuft. Nach wie vor ist es in den Bundesländern (bis auf Hamburg), in denen die Lehrkräfte im Rahmen dieser Studie befragt wurden, noch häufig der Fall, dass sie noch nicht fest zum Kollegium der Regelschule gehören, sondern Förderzentren oder -schulen angehörig sind.

Man kann davon ausgehen, dass sich die Zugehörigkeit zu zwei Kollegien nicht förderlich auf die Integration der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in die Kollegien der Regelschulen auswirkt und auch die Tatsache, dass viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in mehreren Klassen tätig sind (vgl. Tabelle 1), dürfte dazu beitragen. Möglicherweise werden die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen nicht nur als Gast empfunden, sondern sehen sich tatsächlich selbst so und schaffen es weniger, eine gute Beziehung zu ihren Teampartnern aufzubauen (vgl. Tabelle 7, besonders den Bereich „Personenorientierung“). Die Neigung, dann Kompensationsleistungen zu erbringen

um einen möglichst komplikationslosen Ablauf der inklusiven Bildung zu gewährleisten, wäre dann größer. Das könnte eine Erklärung für ihre konsistent negativere Antwortbereitschaft darstellen. Die gefundenen Befunde legen nahe, dass noch nicht von „Teampartnerinnen und Teampartnern auf Augenhöhe“ gesprochen werden kann, da es in der Regel die Gruppe der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ist, die Kompensationsleistungen erbringt, was sich sichtbar auf ihre Stimmung auswirkt. Eine Zusammenarbeit, die die Bezeichnung „Kooperation“ verdient und eine „befriedigende Einigungssituation“ für beide Berufsgruppen herstellt, wie es in der Definition von Haerberlin et al. (1992) gefordert wird, muss erst noch wachsen.

Literaturverzeichnis

- Benkmann, R. (2010). Kooperation und kooperatives Lernen unter erschwerten Bedingungen inklusiven Unterrichts. In A. Kaiser, B. Werner, D. Schmetz & P. Wachtel (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 3, S. 125-134). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Ellinger, S. (2012). Inklusion bei Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörungen? Empirische Befunde und kritische Diskussion. *Spuren*, 55 (1), 6-9.
- Franzkowiak, T. (2010). „Dafür bin ich doch gar nicht ausgebildet!“. Was lernen künftige Grundschullehrkräfte an der Hochschule über „inklusive Pädagogik“? In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeiten und Perspektiven* (S. 245-256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haerberlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit: Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.
- Kauffeld, S. (2004). *Fragebogen zur Arbeit im Team*. Göttingen: Hogrefe.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Zugriff am 27.06.2013. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56, 396-413.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2-31.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 183-201.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (5), 194-202.
- Moser, V. (2012). Inklusion: Standards und Perspektiven. *Sonderpädagogik in Berlin*, 3, 23-27.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Schulen auf einen Blick*. Zugriff am 27.06.2013. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49-61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, M. (2009). Co-Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des me-

thodischen Spektrums einer integrativen
Didaktik. *Sonderpädagogische Förderung
heute*, 54 (4), 343-355.

Simone Gebhard

Universität Flensburg
Institut für Sonderpädagogik
Abteilung Sonderpädagogische
Psychologie
Auf dem Campus 1
24944 Flensburg
simone.gebhard@uni-flensburg.de

Modernes Antiquariat



50-90% Preisvorteil

für Bücher aus: Belletristik, Mathematik, Medizin, Musik,
Philosophie, Politik, Psychologie, Recht, Religion, Soziologie,
Wirtschaft und Zeitgeschichte.

Bücher zum Teil Raritäten in bibliophiler Ausstattung.

Versandkostenfrei bei Bestellwert über 20,- Euro, bei geringerem Bestellwert Versandkostenpauschale von 2,- Euro.

www.modernes-antiquariat.net