

Postprint

Gebhardt, M., Krammer, M., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und SonderpädagogIn in der Integration: Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark. *Heilpädagogische Forschung*, 39(2), 54-61.

Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und Sonderpädagogin in der Integration Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark

Markus Gebhardt, Matthias Krammer, Susanne Schwab, Barbara Gasteiger-Klicpera

Abstrakt

Für eine gelungene Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) ist eine gemeinsame Förderarbeit aller LehrerInnen in der Klasse notwendig. Deshalb ist es wichtig, dass auch die Förderplanung von SchülerInnen mit SPF nicht als alleinige Aufgabe der SonderpädagogIn betrachtet wird, sondern als eine wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit von SonderpädagogInnen und KlassenlehrerInnen verstanden wird. Die individuelle Förderplanung (IEP) ist in Österreich seit dem Jahre 2009 seitens des Bundesministeriums staatlich verordnet und geregelt (BMUKK, 2009). Die Frage der Umsetzung dieser Verordnung steht im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung.

Mit Hilfe eines Fragebogens wurden 174 KlassenlehrerInnen und 126 SonderpädagogInnen in integrativen Klassen (verteilt auf alle Schulbezirke der Steiermark) zur Umsetzung der Förderplanung im gesamten LehrerInnenteam und zu ihrer Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen auf Schulebene befragt. Hierbei zeigten sich keine wesentlichen Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen KlassenlehrerInnen und SonderpädagogInnen, jedoch zwischen LehrerInnen der Grundschulstufe und der Sekundarstufe I. Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass nicht das Arbeitsverständnis von SonderpädagogInnen und KlassenlehrerInnen generell unterschiedlich ist, sondern dass die gemeinsame Förderarbeit in der Sekundarstufe mit dem größeren Klassenteam und dem FachlehrerInnensystem schwieriger umzusetzen ist als in der Primarstufe.

Keywords: Integration, Sonderpädagogische Förderbedarf, Individuelle Förderplanung

Cooperation between general and special needs teachers in inclusive classes in Styria

Abstract:

Successful integration of all students with Special Educational Needs (SEN) greatly relies on the joint educational efforts of all teachers within a particular class. This unquestionably applies to the development of individual educational plans for students with SEN, which must be understood as a collaborative assignment for the regular class teacher and the special education teacher. Moreover, the development and employment of individual educational plans has been statutorily regulated by the Austrian department of Education since 2009. The main objective of this study was to examine the practical implementation of this regulation in Austrian education.

174 regular teachers and 126 special education teachers, both working in integrative classrooms, were questioned about their attitudes and opinions regarding the implementation of individual development plans and, especially, their contentment with the general conditions at school level.

The results of the present study show that no significant difference exists between special education teachers and regular teachers with regard to their attitudes towards the elaboration and use of individual development plans. However, a significant difference was found between primary teachers and secondary teachers. This seems mainly caused by much better conditions for collaboration in the primary school, related to the much larger teacher teams in secondary education, as well as the organization of teaching with subject specialist teachers in secondary education.

Keywords: Inclusion, Special Educational Needs, Individual Educational Plan

Einleitung

Österreich baute, ähnlich wie Deutschland, sein Sonderschulsystem in den 1970er Jahren aus, um die eingeführte Schulpflicht für Kinder mit Behinderung zu erfüllen. Dies führte in den Ballungszentren Wien und Graz zu einer Ausdifferenzierung in zehn verschiedene Sonderschulsparten (Klicpera, 2005). Bis Mitte der 1980er Jahre war es selbstverständlich, behinderte Kinder und Jugendliche in Sonderschulen zu unterrichten (Feyerer, 2009). Im Jahr 1984 erfolgte an der Volksschule (Grundschule) Oberwart im Bundesland Burgenland aufgrund einer Elterninitiative im Rahmen eines Schulversuches die Einrichtung der ersten Integrationsklasse, worauf zahlreiche weitere Schulversuche folgten, welche ab dem Jahr 1988 auf gesetzlicher Grundlage stattfinden konnten (Feyerer & Specht, 2009). Gestützt durch eine starke Elternbewegung (Pumm, 1996) wuchs die Zahl der Schulversuche in den Bundesländern, wodurch ein breiter Diskurs zur schulischen Integration von SchülerInnen mit Behinderungen ausgelöst wurde, der letztlich nach einer wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche (Specht, 1991, 1993) zur Überführung der Integration ins Regelschulwesen im Jahr 1993 führte (15. Schulorganisationsgesetz-Novelle). Besonders charakteristisch für die Integration in Österreich ist die Tatsache, dass durch das *Bundesgesetz über die Schulpflicht* § 8 Eltern eine freie Entscheidung bezüglich des Förderortes haben. Eltern können per Gesetz also wählen, ob sie ihr Kind in einer Sonderklasse oder in einer Integrationsklasse beschulen lassen möchten. Sollte der Elternentscheidung entsprechend keine Allgemeinbildende Schule eine Fördermöglichkeit bieten können, so hat der Bezirksschulrat die Aufgabe, Maßnahmen zu ergreifen oder zu beantragen, um dies zu ermöglichen. Der große Einfluss der Eltern und die Pflicht seitens der Schulbehörde, dem Wunsch der Eltern nachzukommen, haben die integrative Beschulung stark unterstützt. Bemerkenswert ist zudem, dass es in diesen Formulierungen keinen Finanzierungsvorbehalt gab, wie er in manchen deutschen Bundesländern gegeben ist (Klicpera, 2005). Die einzelnen österreichischen Bundesländer haben die gesetzlichen Grundlagen verschieden umgesetzt und unterscheiden sich in der Integrationsquote sehr stark (Buchner & Gebhardt, 2011; Klicpera & Gasteiger Klicpera, 2004). Das Bundesland Steiermark setzte früh auf eine integrative Beschulung aller Kinder. So bekannte sich der Steiermärkische Landtag am 10. April 1992 zur vollen Teilnahme behinderter Menschen am gesellschaftlichen und somit auch am schulischen Leben. Auch die Schulbehörden maßen dem Ziel der „sozialen Integration“ (Landesschulrat für Steiermark, 1998) im Schulsystem große Bedeutung bei. Die Vorreiterrolle der Steiermark ist in der Darstellung der Integrationsquote bis zum Schuljahr 2009/2010 deutlich erkennbar. Demnach liegt gegenwärtig die Integrationsquote für Gesamt-Österreich bei 51,2 %. Während die Integrationsquote in der Steiermark bei 77,3 % liegt, werden in Niederösterreich nur 27,1 % der SchülerInnen integrativ beschult (Statistik Austria, 2010).

Bei der Implementierung von inklusivem Unterricht wird den LehrerInnen eine zentrale Rolle zugesprochen (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Inklusiver Unterricht muss für alle SchülerInnen erfolgreiches Lernen ermöglichen. Auf Grund der heterogenen Lernvoraussetzungen ist ein Lernen im Gleichschritt nicht möglich. Das vorrangige Ziel der Teilhabe wird durch die Individualisierung und innere Differenzierung des Unterrichts erreicht (Feyerer & Prammer, 2003). Der individualisierte Unterricht ist von den Anstrengungen und Zielen des LehrerInnenteams in den Integrationsklassen abhängig. Die Einstellung der beteiligten LehrerInnen zur Integration von Kindern mit Behinderung in den Unterricht in Regelschulen wird dabei in der einschlägigen Fachliteratur als wesentlicher Einflussfaktor betrachtet (Bless, 1995; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Eberwein & Knauer, 2009). International zeigte sich, dass die meisten LehrerInnen eine positive Grundhaltung zur Integration hatten und dabei die Erfahrung mit Integration einen entscheidenden positiven Einfluss hatte (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Jan Pijl & Minnaert, 2011). Auch in Österreich war dies der Fall. Hier wurde die Einstellung der österreichischen LehrerInnen zur Integration, untersucht in mehreren Querschnittsuntersuchungen im Jahre 1988, 1998 und 2009, immer positiver (Gebhardt et al., 2011; Schwab et al., 2012). Neben den LehrerInnen sind die Eltern wichtige Akteure im integrativen Bildungssystem. Bei der Umstellung zu einem integrativen Schulsystem hatten die Eltern die Sorge, dass die Qualität der sonderpädagogischen Förderung in den integrativen Settings nicht mehr so individuell stattfindet, wie die Förderung in der Sonderschule gegeben war (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt & Schwab, 2012). Vor allem die Sorge um mögliche Kürzungen der Ressourcen und LehrerInnenstunden bestand hier und ist unter Einbeziehung der finanziellen Krise des Staatshaushaltes immer noch gegeben.

Jedoch lässt sich die Qualität der sonderpädagogischen Förderung nicht alleine anhand vorliegender Ressourcen bestimmen. Denn bei einer erfolgreichen Integration von SchülerInnen mit SPF kommt es auch auf die Zusammenarbeiten der LehrerInnen an. Besonders in der Sekundarstufe ist dies durch das größere LehrerInnenteam und dem Fachlehrersystem nicht immer einfach, da die LehrerInnen sich intensiv austauschen müssen, um die Bedürfnisse aller SchülerInnen in ihrem Unterricht zu berücksichtigen. Ein Problem ist hier, dass manche PädagogInnen noch ein traditionelles Modell der LehrerInnenrolle haben. In diesem Modell kümmert sich die KlassenlehrerIn um den Unterricht und die SonderpädagogIn um die Kinder mit SPF. Dieses traditionelle Modell steht auch noch in vielen älteren Rahmenrichtlinien und wurde erst in den neueren Empfehlungen (Rahmenrichtlinien zur Qualität in der Sonderpädagogik (Nr. 18/2008), zur Feststellung des

Förderbedarfs (Nr. 19/2008) und zur Anwendung von individuellen Förderplänen (Nr. 6/2009) in Österreich) in Richtung des gemeinsamen inklusiven Arbeitens verändert. So steht in der Richtlinie zur Anwendung von individuellen Förderplänen (Nr. 6/2009), dass die SonderpädagogIn für die Förderplanung die primäre fachliche Zuständigkeit hat, aber die Festlegung und Umsetzung der Förderziele und Fördermaßnahmen durch das gesamte Team der LehrerInnen erfolgt. Dies soll dazu führen, dass die Diagnose und die Förderplanung zusammenhängen und das LehrerInnenteam dies als Grundlage für die gemeinsame Arbeit nutzt. Eine Untersuchung von Hauer und Feyerer (2006) stellte jedoch fest, dass die Qualität der Förderpläne und die Vernetzung der LehrerInnen dafür in Österreich nicht ausreichend sind und die Förderpläne von einigen LehrerInnen immer noch als zusätzliche und unnötige Arbeit angesehen werden. Ein solches Denken ist besonders in der Sekundarstufe noch verbreitet. Mithilfe eines Fragebogens anhand des Index for Inclusion untersuchten Moliner, Sales, Ferrandes und Traver (2011) spanische LehrerInnen in Integrationsklassen in der Sekundarstufe. Hierbei zeigten sich vor allem in der Dimension „Entwicklung Inklusiver Praxis“ Schwierigkeiten in der Praxis. So fanden die AutorInnen vor allem in dieser Dimensionen Unterschiede zwischen den KlassenlehrerInnen und SonderpädagogInnen, während die Dimension „Schaffung einer Inklusiven Kultur“ und „Organisation der Lernumgebung“ von den LehrerInnen ähnlich positiv bewertet wurden. Daraus schlossen Moliner et al. (2011), dass die SonderpädagogInnen im Alltag eher bereit sind mit Schwierigkeiten umgehen und pädagogische Strategien einzusetzen als KlassenlehrerInnen. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass das Rollenbild des KlassenlehrerIn und des IntegrationspädagogIn in der Sekundarstufe weitaus traditioneller ist als in der Grundstufe.

Auch in der englischsprachigen Fachliteratur gibt es Untersuchungen des Zwei-LehrerInnensystems. Abzugrenzen ist davon der Unterricht mit einem Teaching Assistant, welcher mit Hilfe von paraprofessionellen AssistentInnen ausgeführt wird (Webster et al., 2010). Insgesamt impliziert das Verhältnis zwischen SonderpädagogIn und KlassenlehrerIn auch in der internationalen Literatur die Rolle als wechselseitige BeraterIn, die weit über den bloßen Unterricht hinaus geht (Kilanowski-Press, Foote & Rinaldo, 2010). Einen Forschungsüberblick gibt die Metasynthese von Scruggs, Mastropieri und McDuffie (2007), welche 32 qualitativen Studien zu Co-Teaching analysierten. Hier 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, Foote und Rinaldo (2010), die 71 LehrerInnen in inklusiven Klassen in NewYork befragten. Auf die Frage nach ihrer häufigsten Tätigkeit berichteten nur acht LehrerInnen von Co-Teaching, während 17 LehrerInnen Kleingruppenunterricht, 16 Einzelunterricht oder 17 Unterrichtsvorbereitung angaben. Die durchschnittliche Zeit von Co-Teaching betrug aber auch bei den acht LehrerInnen 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 SchülerIn-LehrerIn Interaktion noch die verbrachte Lernzeit der SchülerInnen noch die soziale Partizipation der SchülerInnen verbesserte.

In Österreich wurde LehrerInnenkooperation in der ersten Evaluation dieser österreichischen Schulversuche (Specht, 1993) miterhoben. Hier gaben die LehrerInnen ein hohes Ausmaß an Zufriedenheit mit der Bereicherung durch das Team-Teaching an. Insgesamt äußerten in dieser Befragung nur neun Prozent der LehrerInnen eine Unzufriedenheit mit der LehrerInnenkooperation. In Wien untersuchte Klicpera (1995) 57 SonderpädagogInnen und 107 VolksschullehrerInnen, die im Rahmen der Schulversuche zum integrativen Unterricht im Zwei-LehrerInnensystem arbeiteten. Die Verantwortung wurde in diesen Klasse geteilt und nur wenige VolksschullehrerInnen sahen die SonderpädagogIn als NachhilfelehrerIn, welche allein für die SchülerInnen mit SPF zuständig war. In neuerer Zeit liegen zwei Befragungen von LehrerInnen der allgemeinen Schule und SonderpädagogInnen aus der Grundschule zur Kooperation aus den Jahren 1998 und 2009 vor (Ellmeier, 2002; Gmeiner, 2010). In diesen Befragungen gaben die LehrerInnen selbst ein sehr positives Bild der Kooperation wieder. So lagen die Ergebnisse aus beiden Messzeitpunkten in vergleichbarer Höhe von Specht (1993) und Klicpera (1995) und die SonderschullehrerInnen unterschieden sich nicht von den KlassenlehrerInnen. Unterschiede gab es nur zwischen Integrationsklassen, welche eine volle SonderschullehrerIn zugeordnet bekommen haben und StützerInnenklassen, welche nur für einzelne Kinder mobile Stunden der SonderpädagogIn haben (Gebhardt, Schwab, Gmeiner, Ellmeier, Rossmann & Gasteiger Klicpera, 2013). Nach dem dieser Fragebogen allerdings nur eine Selbstauskunft bezogen auf die allgemeine Einschätzung der Kooperation erhob, blieb es offen inwieweit die Zusammenarbeit auch stattfand. Bezieht man die verschiedenen Ausprägungen zur Lehrerverkooperation Gräsel, Fußangel und Pröbstl (2006) mit ein, dann kann man zur Interpretation dieser Ergebnisse nur sicher sagen, dass die LehrerInnen die Form des Austausches von Informationen und Material sicher erreichten. Schwieriger ist es eine Aussagen zur arbeitsteiligen Kooperation an einer gemeinsamen Zielstellung oder gar zur Kokonstruktion von gemeinsamen Arbeitsprozessen aus diesen Befragungen abzuleiten. Denn hierzu müssten die konkreten gemeinsamen Tätigkeiten und ein gemeinsames Ziel des Arbeitsprozesses in der Forschung miteinbezogen sein. Dies wurde in diesem Fall zugunsten der allgemeinen Einschätzung zur Kooperation aufgegeben (Gebhardt et al., 2013). Somit ist es offen inwieweit die

einzelnen LehrerInnen konkret im gemeinsamen Unterricht zusammenarbeiteten und inwiefern Sie die Förderarbeit gemeinsam planten und ausführten.

Zur Beantwortung dieser wichtigen Fragen wäre es des Weiteren wünschenswert, auch die Sekundarstufe miteinzubeziehen. Denn auch hier findet in Österreich ein gemeinsamer Unterricht statt. Denn alle berichteten Studien bezogen sich auf die Grundschulstufe, in denen zwei LehrerInnen einen erheblichen Teil der Arbeitszeit in gemeinsamen Unterrichtsstunden verbringen. In den höheren Schulstufen dürfte die Kooperation aufgrund des FachlehrerInnensystem und anderen Rahmenbedingungen schwieriger zu praktizieren sein. Denn hier wechseln die LehrerInnen häufiger die Räumlichkeiten und haben sich auch in mehreren größeren Teams (Gräsel et al., 2006) auszutauschen.

Fragestellungen

Das handlungsbezogene Rollenbild ist der Hauptgegenstand der vorliegenden Studie, bei der besonders auf die Aspekte der Förderplanarbeit im Team eingegangen wird. Aus diesem Grund ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Wie bewerten die SonderpädagogInnen und KlassenlehrerInnen die Umsetzung der Förderplanarbeit im LehrerInnenteam und gibt es in der Bewertung Unterschiede zwischen SonderpädagogInnen und KlassenlehrerInnen?
- Wie empfinden die LehrerInnen die Umsetzung der Rahmenbedingungen des integrativen Unterrichtens in ihrer Schule? Gibt es hier Unterschiede in den Skalenmittelwerten bezogen auf die LehrerInnen in Grundschule und Sekundarstufe I oder bezogen auf ihre Arbeit als KlassenlehrerIn oder SonderpädagogIn?

Stichprobe

In der Steiermark wurden 174 KlassenlehrerInnen und 126 SonderpädagogInnen in integrativen Klassen aus allen 19 Schulbezirken befragt. Mit Hilfe der LeiterInnen der sonderpädagogischen Zentren, welche für die integrative Betreuung der SchülerInnen zuständig sind, wurde die Auswahl der Schulen organisiert und die Verteilung der Fragebögen realisiert. Aufgrund datenschutzrechtlicher Gründen war ein freies Anschreiben der Schulen nicht möglich. Die Auswahl der Schulen wurde so gestaffelt, dass in den Bezirken nach Schulart und Schulgröße die Schulen in die Studie aufgenommen wurden. Damit sollte sichergestellt werden, dass die österreichischen Schulformen in der Untersuchung abgedeckt werden und alle Bezirke gleichermaßen berücksichtigt werden. Die Fragebögen wurden daher an Volksschulen und Neuen Mittelschulen (Gesamtschulmodell in der Sekundarstufe I) im gesamten Bundesland Steiermark ausgesandt. Da leider Angaben zur Aussendung der Fragebögen von zwei Schulen fehlen, kann die Rücklaufquote nur geschätzt werden. Jedoch beträgt sie auch ohne diese beiden Schulen ca. 88 % auf Schulebene. Diese hohe Rücklaufquote ist durch die Kontrolle der SPZ-LeiterInnen zustande gekommen.

Untersuchungsinstrument

Die Befragung knüpft an die Vorarbeit des Forschungsprojektes von Holzinger et al. (2011) an. In dieser wurde mit einem Mixed-Method-Ansatz ein Schulbezirk in der Steiermark untersucht. Anhand der schriftlichen Befragung und leitfadengestützten Interviews gaben die LehrerInnen an, dass die Teamarbeit und der gemeinsame Austausch über Didaktik und Förderdiagnostik in kleinen und festen Klassenteams besonders wichtig ist, um inklusiv in integrativen Klassen arbeiten zu können. Die Fragen zur Förderdiagnostik und zu den Rahmenbedingungen auf Schulebene wurden unter der Berücksichtigung des Index for Inklusion und der Anforderung an die steirische Schulpraxis entwickelt. Da dies ein Pilotprojekt war, wurden die Fragen einzeln ausgewertet, da keine Skalen gebildet wurden, fand auch keine Prüfung der psychometrischen Güte statt. Holzinger et al. (2011) stellten die Fragen nach der Einschätzung der Förderdiagnostik-Kompetenz der SonderpädagogInnen, welche von allen befragten LehrerInnen als hoch eingestuft wurde. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden diese Fragen adaptiert eingesetzt, um nach der Arbeitsweise des gesamten Teams zu fragen. Die Skalen „Umsetzung der Förderdiagnostik“ und „Umsetzung auf Schulebene“ wurden für dieses Projekt in modifizierter Weise verwendet. Alle Items waren positiv formuliert und wurden von eins = „kaum“, zwei= „ausreichend“, drei= „befriedigend“, vier= „gut“, fünf = „sehr gut“ beantwortet. Aufgrund der Adaption des Fragebogens und den mangelnden Hinweisen auf interne Konsistenz des Messinstruments in der Erstfassung wird im Folgenden zunächst die Güte des verwendeten Untersuchungsinstruments analysiert.

Ergebnisse zur Konstruktion der Skalen

Die faktorenanalytische Prüfung der adaptierte Skala „Umsetzung der Förderplanung“ spricht für eine eindimensionale Skala. Die Hauptkomponentenanalysen fand eine einfaktorielle Lösung (KMO= .90; Bartlett's

Test= $p < .001$) mit einer Varianzaufklärung von 82.48%. Alle sechs Items wiesen zufriedenstellende Werte auf. So lagen die Ladungen auf den Faktor 1 zwischen .95 und .80, sowie die Trennschärfe der einzelnen Items zwischen .87 und .92. Die interne Konsistenz der Skala „Umsetzung der Förderplanung“ betrug $\alpha = .957$. Die Skala „Umsetzung auf Schulebene“ wurde ebenfalls eindimensional konstruiert. Hier ergab sich für sechs Items bei der Hauptkomponentenanalysen eine einfaktorielle Lösung (KMO= .80; Bartlett's Test= $p < .001$) mit einer Varianzaufklärung von 50.97%. Bei der Trennschärfe erreichten die einzelnen Items Werte zwischen .43 und .71. Die interne Konsistenz der Skala „Umsetzung auf Schulebene“ betrug $\alpha = .739$. In Tabelle 1 und 2 sind die einzelnen Items und die Ladungen dargestellt.

Ergebnisse der Befragung

Die deskriptiven Ergebnisse der Items werden nach den LehrerInnen und ihrer Schulstufe getrennt dargestellt (vgl. Tabelle 1). Insgesamt wurden alle Fragen zur Förderplanung von den LehrerInnen positiv beantwortet. Die jeweiligen Mittelwerte lagen über oder in der Nähe des theoretischen Skalenmittelwerts von drei. Vor allem die KlassenlehrerInnen in der Grundschule gaben im Schnitt bei jeder Frage sehr positive Werte und bewerteten alle Fragen durchschnittlich zwischen gut und sehr gut. Etwas weniger positiv antworteten die SonderpädagogInnen, welche in der Grundschule unterrichten. Während bei Fragen zum Kennen der Förderpläne und Förderschwerpunkte die Bewertung ähnlich der KlassenlehrerInnen erfolgte, gab der Durchschnitt der SonderpädagogInnen in der Grundschule in den Fragen zum Festlegen der Förderziele und Umsetzung der Förderziele eine gute Bewertung an. Ein ähnlicher Unterschied zwischen KlassenlehrerInnen und SonderpädagogInnen zeigte sich auch in der Sekundarstufe I, wobei die Bewertungen hier insgesamt niedriger waren. So bewerteten die KlassenlehrerInnen und die SonderpädagogInnen alle Fragen im Schnitt mit befriedigend. Während die KlassenlehrerInnen in den Fragen zur Kenntnis der Förderpläne und Kenntnis zur Förderarbeit mit gut bis befriedigend beantworteten, gaben die SonderpädagogInnen dem LehrerInnenteam nur Bewertungen zwischen befriedigend und ausreichend.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der LehrerInnen in der Skala „Umsetzung der Förderplanung“

Die LehrerInnen in den Fächern Mathematik, Deutsch (und in der Sekundarstufe Englisch) ...	λ Faktor 1	Klassen- lehrer Innen VS	Sonder- pädagog- Innen VS	Klassen- lehrer Innen Sek I	Sonder- pädagog- Innen Sek I
<i>N</i>		52	51	104	65
...sind bei der Festlegung der Förderziele miteinbezogen	.92	4.31 (1.00)	3.93 (1.27)	3.02 (1.40)	2.69 (1.41)
...kennen die Förderpläne der SchülerInnen mit SPF	.94	4.31 (0.92)	4.14 (1.10)	2.91 (1.43)	2.62 (1.37)
...kennen die Förderschwerpunkte	.95	4.38 (0.93)	4.15 (1.01)	3.04 (1.34)	2.93 (1.30)
...sorgen gemeinsam mit den KollegInnen für die methodisch-didaktische Umsetzung der Förderziele	.92	4.35 (0.97)	3.95 (1.10)	3.25 (1.30)	2.82 (1.42)
...kennen die Förderarbeit + Besprechen diese mit dem/der SonderpädagogIn	.93	4.31 (1.00)	4.03 (1.00)	3.28 (1.33)	2.85 (1.34)
...beziehen die Erziehungsberechtigten in die Förderarbeit ein	.80	4.16 (1.01)	4.10 (1.04)	3.08 (1.26)	2.95 (1.37)
Gesamt		4.30 (0.86)	4.05 (0.96)	3.10 (1.18)	2.81 (1.17)

Skalierung von eins= "kaum" bis fünf= "sehr gut"

In der interferenzstatistischen Auswertung der Gesamtskala „Umsetzung der Förderplanung“ konnte die Mittelwertsunterschiede zwischen den LehrerInnen als signifikant bestätigt werden. So ergab eine zweifaktorielle ANOVA, dass der Unterschied zwischen LehrerInnen der Grundschulstufe und der Sekundarstufe I ($F_{1, 283} = 74.51$; $p < .001$; partielles $\eta^2 = .21$) und der Unterschied zwischen KlassenlehrerInnen und SonderpädagogInnen ($F_{1, 283} = 5.30$; $p < .05$; partielles $\eta^2 = .02$) signifikant waren. Eine signifikante Wechselwirkung konnte hingegen nicht gezeigt werden ($F_{1, 283} = 0.49$; *n.s.*).

Die Ergebnisse in der Skala „Umsetzung auf Schulebene“ zeigten, dass die LehrerInnen insgesamt zufrieden mit den Rahmenbedingungen der Schule waren. Die LehrerInnen der Grundschulstufe gaben an in kleinen Klassenteams mit vielen Schulstunden zu arbeiten und auch ihre Schuleinheiten flexibel gestalten zu können. In Bezug auf ihr Mitspracherecht bei der Zusammensetzung der LehrerInnenteams und der Ausgewogenheit bei der Klassenzusammensetzung waren sie zufrieden. Die Werte zur zeitlichen Fixierung der Teambesprechungen

lagen zwischen befriedigend und ausreichend. Die LehrerInnen in der Sekundarstufe gaben bei der zeitlichen Fixierung der Teamsprechstunden ähnliche Werte an, während die Werte zu den kleinen und festen Klassenteams mit befriedigend angegeben wurden. Bei der zeitlichen Gestaltung der Unterrichtseinheiten lagen die Werte erwartungsgemäß niedriger zwischen befriedigend und ausreichend. Die Klassenzusammensetzung - mit der Vermeidung einer Konzentration von SchülerInnen mit Erziehungsschwierigkeiten- wurde von den LehrerInnen mit befriedigend bewertet.

Table 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der LehrerInnen in der Skala „Umsetzung auf Schulebene“

Was wird auf der Schulebene umgesetzt?	λ Faktor 1	Klassen- lehrer Innen VS	Sonder- pädagog- Innen VS	Klassen- lehrer Innen Sek I	Sonder- pädagog- Innen Sek I
<i>N</i>		63	61	111	65
Im Stundenplan zeitlich fixierte Teambesprechungen	.60	2.75 (1.60)	2.85 (1.59)	2.84 (1.54)	2.83 (1.71)
Kleine LehrerInnenteams	.79	4.23 (1.19)	4.46 (0.85)	3.52 (1.26)	3.49 (1.40)
Festes LehrerInnenteam mit vielen Stunden im Team	.85	4.19 (1.22)	4.46 (1.04)	3.39 (1.29)	3.46 (1.41)
Mitspracherecht bei der Zusammensetzung der Teampartner	.69	3.29 (1.58)	3.48 (1.54)	2.87 (1.31)	2.82 (1.41)
Keine Konzentration von Kindern mit besonderen Erziehungsbedürfnissen in bestimmten Klassen (verglichen mit Parallelklassen)	.66	3.35 (1.24)	3.42 (1.21)	3.18 (1.33)	3.02 (1.26)
Flexible zeitliche Gestaltung der Unterrichtseinheiten	.68	4.24 (1.08)	4.20 (1.07)	2.58 (1.33)	2.75 (1.50)
Gesamt		3.68 (0.85)	3.81 (0.69)	3.06 (0.91)	3.06 (1.14)

Skalierung von eins= "kaum" bis fünf= "sehr gut"

Es ist ersichtlich, dass die LehrerInnen in der Grundschulstufe bei den meisten Items höhere Werte angaben als die LehrerInnen in der Sekundarstufe. Dies zeigt auch in der Gesamtskala „Umsetzung auf Schulebene“ die zweifaktorielle ANOVA. So gab es einen Unterschied zwischen LehrerInnen der Grundschulstufe und der Sekundarstufe I ($F_{1, 300} = 39.07$; $p < .001$; partielles $\eta^2 = .12$). Dahingegen unterschieden sich die KlassenlehrerInnen und SonderpädagogInnen ($F_{1, 300} = .36$; *n.s.*) nicht signifikant voneinander und auch die Interaktion war nicht von Bedeutung ($F_{1, 300} = 0.39$; *n.s.*).

Diskussion

Eine gute integrative Förderung von SchülerInnen mit SPF setzt eine breite Kenntnis und Engagement aller beteiligten LehrerInnen zur Zusammenarbeit voraus. Um dies zu überprüfen wurde die Skala „Umsetzung der Förderplanung“ mit der Instruktion zur Bewertung des Klassenteams versehen. Durch die Bewertung des gesamten Klassenteams erfolgte eine globale Einschätzung des integrativen Arbeitens in der Schule. Diese adaptierte Skala kann aufgrund der internen Konsistenz und der einfaktoriellen Struktur als reliabel angesehen werden.

Im Projekt von Holzinger et al. (2011) wurden alle Items der Förderplanarbeit der SonderpädagogIn von allen LehrerInnen sehr positiv bewertet, in der vorliegenden Untersuchung zeigte sich dagegen, dass es in der adaptierten Skala zur Bewertung des LehrerInnenteams hier Unterschiede zwischen den LehrerInnen gab. Ein geringer Unterschied trat zwischen den Bewertungen von KlassenlehrerInnen und SonderpädagogInnen auf. Ein möglicher Grund für das strengere Urteil der SonderpädagogInnen könnte sein, dass diese LehrerInnen aufgrund ihres Expertenwissens unter einem Förderziel kleinere Feinziele verstehen als KlassenlehrerInnen. So ist es insgesamt als positiv einzuschätzen, dass der Abstand zwischen SonderpädagogInnen und KlassenlehrerInnen relativ gering in den Schulstufen ist. Denn bei einer Einschätzung der Förderplanzusammenarbeit des gesamten LehrerInnenteams wurde in der Forschungsliteratur zwischen den LehrerInnen ein größerer Abstand vermutet (Moliner et al., 2011). Ein größerer Unterschied wurde zwischen den LehrerInnen der Grundschulstufe und der Sekundarstufe I gefunden. So war wurde hier die Zusammenarbeit bei der Förderplanung in der Grundschule, mit ihrem kleinen Klassenteam, besser bewertet als in der Sekundarstufe I. Dieses Ergebnis wurde insoweit vermutet, da bekannt ist, dass die Umsetzung der Integration in der Sekundarstufe eine Herausforderung ist (Feyerer & Prammer, 2007; Heimlich, 2003). Gründe hierfür sind, dass in der Sekundarstufe der Schul- und

Leistungsdruck steigt und das integrative Arbeiten durch das größere LehrerInnenteam und das FachlehrerInnensystem erschwert wird.

Gräsel, Fußangel und Pröbstl (2006) unterschieden als Formen der Kooperation die arbeitsteilige und die Kokonstruktion von gemeinsamen Arbeitsprozessen. Bezieht man dies auf die Items in der Förderplanung mit ein, sollte ein Muster in der Beantwortung der erkennbar sein. Items die arbeitsteilige Kooperation messen sollten niedriger ausgeprägt sein im Vergleich zu Items die nach dem reinen Informationsaustausch fragen.

Deskriptiv betrachtet beantworten alle LehrerInnengruppen die Items ähnlich hoch und es gibt kaum Unterschiede in den Antworten zu den Items. Dies zeigte sich zum Beispiel bei dem Item „... sorgen gemeinsam mit den KollegInnen für die methodisch-didaktische Umsetzung der Förderziele“, welches mit einem täglichen hohen Austausch verbunden ist, im Vergleich zum Item „...kennen die Förderschwerpunkte“. Insofern kann die Skala zwar Unterschiede bezüglich einer globalen Erfassung zeigen, müsste aber noch weiter differenziert ausgearbeitet werden, um wirklich die konkrete Förderarbeit besser differenzieren zu können. Dafür wäre es allerdings auch notwendig, dass es eine einheitliche Förderarbeit und Förderplanung in den Bundesländern gibt. Aktuell wird dies zwar von einem Rahmenrichtlinie des Bundesministeriums gefordert (BMUKK; Nr. 6/2009), allerdings gibt es noch keine Studien, inwieweit dies in den einzelnen Bundesländern umgesetzt wird.

Dies zeigten auch die Ergebnisse der Skala „Umsetzung auf Schulebene“. So gaben die LehrerInnen der Sekundarstufe befriedigend Werte bezüglich der Größe und zeitlichen Dauer des Zusammenarbeitens im Team, während die GrundschullehrerInnen hier gute bis sehr gute Werte hatten. LehrerInnen in der Grundschule können fast ihr gesamtes Lehrdeputat von 23 Stunden gemeinsam mit der SonderpädagogIn in einem festen Team arbeiten, während in der Sekundarstufe das LehrerInnenteam durch die Schulfächer der KlassenlehrerInnen bestimmt wird. So verursacht vermutlich das FachlehrerInnensystem auch die nur befriedigenden bis ausreichenden Werte der LehrerInnen in der Sekundarstufe bezogen auf ihr Mitspracherecht. Denn durch das größere Team und die Betreuung mehrerer Klassen ist dieses Mitspracherecht in der Schule schwieriger umzusetzen als in der Grundschulstufe. Auch ist die Wertung der LehrerInnen bezogen auf die zeitliche Gestaltung der Unterrichtseinheiten ist nachvollziehbar, da dies in der Grundschule leichter umzusetzen ist als in der Sekundarstufe I. Diese Rahmenbedingungen auf Schulebene empfanden die KlassenlehrerInnen und SonderpädagogInnen in der Sekundarstufe ähnlich. In Bezug auf diese Skala kann daher nicht von einer unterschiedlichen Wahrnehmung gesprochen werden, wie es in der Forschung von Moliner et al. (2011) gefunden wurde.

Positiv ist in dieser Befragung, dass alle empirischen Mittelwerte der LehrerInnen nahe am theoretischen Mittelwert von drei lagen. Auch die LehrerInnengruppe der SonderpädagogInnen in der Sekundarstufe I, welche nach der Literatur eine kritische Haltung haben könnten, gaben die Umsetzung der Förderplanung im Klassenteam und die Umsetzung auf Schulebene als „befriedigend“ an. Somit entsprechen die vorgefundenen Ergebnisse eher den Befunden einer gelungenen Zusammenarbeit (Specht, 1993; Klicpera, 1995; Gebhardt, et al., 2013) als den Ergebnissen, in denen die SonderpädagogIn eine reine Unterstützungskraft der KlassenlehrerIn ist (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Kilanowski-Press, Foote & Rinaldo, 2010). Jedoch zeigen die Ergebnisse auch, dass hier noch Luft nach oben ist. Besonders wenn man berücksichtigt, dass im Konzept der Neuen Mittelschule auch von Differenzieren und Individualisieren die Rede ist und auch „Individualisierte Förderprogramme“ stattfinden sollen (BMUKK, 2012). Dann könnte hier noch mehr in die Zusammenarbeit im LehrerInnenteam investiert werden.

Literatur

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Haupt.
- BMUKK (2012). Neue Mittelschule: Pädagogische Konzepte. Verfügbar unter http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html [08.08.12]
- BMUKK (2009). Rundschreiben des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur Nr. 06. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17699/2009_06_beilage.pdf [08.08.2012]
- Buchner, T. & Gebhardt, M. (2011). Zur schulischen Integration in Österreich: historische Entwicklung, Forschung und Status Quo. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (8), 298-304.
- de Boer, A., Pijl, S. P. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2009). *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Ellmeier, B. (2002). *Schulische Integration behinderter Kinder: Einstellungen und berufliche Befindlichkeiten von Volks- und SonderschullehrerInnen*. Unveröffentlichte Dissertation, Karl-Franzens-Universität. Graz
- Feyerer, E. (2009). Ist Integration „normal“ geworden? *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/19/19> [08.08.2012]
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I: Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Feyerer, E. & Specht, W.: Evaluationsstudien zur Entwicklung der schulischen Integration. In: bm:ukk (Hrsg.): Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht. Studentexte. Wien 2009, 34- 44.
- Gasteiger Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2012). Attitudes and Experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. Verfügbar unter <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2012.706321> [20.08.2012]
- Gebhardt, M., Schwab, S., Gmeiner, S., Ellmeier, B., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2013). Grazer Skala zur Lehrkooperation im integrativen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 27 (1), 5-22.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 275-290.
- 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/kfu_online/wbAbs.showThesis?pThesisNr=16155&pOrgNr=1&pPersNr=53194 [23.11.11].
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen. Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205 - 219
- Hauer, K. & Feyerer, E. (2006). *Individuelle Förderpläne für Schüler/innen mit ASO-Lehrplan: Individuelle Förderpläne für Schüler/innen mit ASO-Lehrplan*. Verfügbar unter http://qsp.or.at/downloads/Endbericht_IFP-Studie_8.11.2006.pdf. [08.08.2012]
- Heimlich, U. (2003). *Integrationspädagogik: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzinger, A., Ebner, M., Kernbichler, G., Kopp-Sixt, S., Much, P. & Pongratz, H. J. (2011). *Forschungsprojekt Qualität in der Integration: Projektzeitraum WS 2008/09 - WS 2010/11*. Graz: PH Steiermark.
- Kilanowski-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. (2005). *Integrations- und Heilpädagogik. Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen: Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern* (Bd. 1). Wien: LIT.
- Klicpera, C. (1995). Behindertenintegration 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). Gestaltung des integrativen Unterrichts in österreichischen Bundesländern mit unterschiedlichem Integrationsanteil 10 Jahre nach der Legalisierung der Integration: Ergebnisse einer Befragung der Schuldirektoren und der Leiter der sonderpädagogischen Zentren. *Sonderpädagogik* 34, 165-177.
- Landesschulrat für Steiermark (1998). Behördenfibel II: Zum gemeinsamen Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter Kinder in Volksschule und Sekundarstufe I (HS + AHS) Verfügbar unter <http://www.sisal.at/is/schule/fibel.pdf> [13.08.2012]

- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R. & Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education* 15 (5), 557-572.
- Pumm, H. (1996). *Zur Situation der schulischen Integration in Österreich*. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/pumm-situation.html> [01.03.2011]
- Schwab, S., Gebhardt, M., Tretter, T., Rossmann, P., Reicher, H., Gmeiner, S et al. (2012). Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung - eine empirische Analyse von LehrerInneneinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 38(2), 54-65.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. M. & Mc Duffie, K. A. (2007). Co-Teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Council for Exceptional Children*, 73, 392-416.
- Specht, W. (1991). *Perspektiven wissenschaftlicher Begleitforschung im Bereich der Schulversuche zur Integration behinderter Kinder*. Graz: Leykam.
- Specht, W. (1993). *Evaluation der Schulversuche behinderter und nichtbehinderter Kinder*. Graz : Leykam.
- Statistik Austria (2011). *Bildung in Zahlen 2009/2010: Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Hans Jentzsch
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, 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.
- Zigmond, N. (2006). Reading and writing in co-taught secondary school socialstudies classrooms: A reality check. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 249-268.

Internetverweise

<http://www.spz.at/>

<http://www.cisonline.at/>

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml>

Ausdrücke für das Glossar samt Erklärungen

Volksschule

Die Volksschule bezeichnet in Österreich die Grundschule. Wie in Deutschland geht diese von der ersten bis zur vierten Klasse.

Neue Mittelschule (Österreich)

In Österreich gibt es in der Sekundarstufe 1 (Klassenstufe 5 bis 8) die Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) und die Hauptschule. Alle Hauptschulen werden in neue NEUE Mittelschule und auch AHS Unterstufe können dieses Modell wählen. In der Neue Mittelschule steht Inklusion und Lebenslanges Lernen im Vordergrund. So gibt es im Vergleich zur alten Hauptschule keine äußere Differenzierung in Leistungsgruppen und in den Fächern Mathe, Deutsch und Englisch unterrichten eine HauptschullehrerIn und eine AHS-LehrerIn im Team.

Hochschuldidaktische Fragen

1. Wie sind aktuell die Einstellungen zur Integration von LehrerInnen in Österreich und Europa nach den letzten empirischen Ergebnissen?
2. Wie sollte eine gute Zusammenarbeit zwischen der LehrerIn der Allgemeinen Schule und der Sonderpädagogin aussehen?
3. Welche Ausprägungen zur Lehrerkooperation gibt es und wie stehen diese im Zusammenhang mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie?
4. Wie könnte das Design einer qualitativen Studie zu dem Thema Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen in integrativer Beschulung aussehen?
5. Wie könnte man die individuelle Förderplanung in ihrem Land besser für die gemeinsame Zusammenarbeiten der LehrerInnen gestalten?

Gebhardt, Markus; Ph.D.

Empirische Bildungsforschung

TU München

Schellingstraße 33

D-80799 München

markus.gebhardt@tum.de

Krammer, Mathias; M.A.

Integrationspädagogik und Heilpädagogische Psychologie

Merangasse 70 II

A-8010 Graz

Schwab, Susanne, Ph.D.

Integrationspädagogik und Heilpädagogische Psychologie

Merangasse 70 II

A-8010 Graz

Prof. Gasteiger Klicpera, Barbara

Integrationspädagogik und Heilpädagogische Psychologie

Merangasse 70 II

A-8010 Graz