

Hellmich, Frank; Hoya, Fabian; Görel, Gamze; Schwab, Susanne
Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht

Empirische Sonderpädagogik (2017) 1, S. 36-51



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hellmich, Frank; Hoya, Fabian; Görel, Gamze; Schwab, Susanne: Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht - In: Empirische Sonderpädagogik (2017) 1, S. 36-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148742

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2017, Nr. 1, S. 36-51
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? – Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht

Frank Hellmich¹, Fabian Hoya¹, Gamze Görel¹ & Susanne Schwab^{2,3}

¹ *Universität Paderborn*

² *Bergische Universität Wuppertal*

³ *North-West University Vanderbijlpark*

Zusammenfassung

Als wichtige Bedingungen für die Realisierung inklusiven Unterrichts in der Grundschule gelten Kooperationen von Grund- und Sonderschullehrkräften. Bislang ist wenig darüber bekannt, unter welchen Voraussetzungen Grundschullehrkräfte Bereitschaft zur Kooperation im inklusiven Unterricht zeigen. Vor diesem Hintergrund haben wir 168 Grundschullehrkräfte einerseits zu ihrer Kooperationsbereitschaft im inklusiven Unterricht und andererseits zu ihren Einstellungen zur Inklusion und zur Teamarbeit, ihren Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht sowie ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die Gestaltung des inklusiven Unterrichts befragt. Die Ergebnisse aus einem Strukturgleichungsmodell geben Hinweise auf die Bedeutungen der Einstellungen zur Teamarbeit und der Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht für die Kooperationsbereitschaft der Grundschullehrkräfte.

Schlüsselwörter: Inklusion, Kooperation, Grundschullehrkräfte, Einstellungen, Selbstwirksamkeit

Under which conditions do primary school teachers cooperate in inclusive education? – A study on the prerequisites of primary school teachers' willingness to cooperate in inclusive education

Abstract

Cooperation between primary school teachers and special education teachers is an important prerequisite in inclusive education. Until now, little is known about the willingness of primary school teachers to cooperate with special education teachers in inclusive schools. Therefore, we investigated 168 primary school teachers' willingness to cooperate in inclusive education, their attitudes towards inclusion, their experiences in joint education of students with and without special educational needs, their self-efficacy beliefs and their attitudes regarding teamwork. The results of a structural equation model illustrate the importance of attitudes regarding teamwork

and primary school teachers' experiences in joint education of students with and without special educational needs for their willingness to cooperate in inclusive education.

Keywords: inclusion, cooperation, primary school teachers, attitudes, self-efficacy

Mit der Ratifizierung der „Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen“ (UN-Behindertenrechtskonvention) im Jahr 2009 und dem damit einhergehenden Beschluss des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011) zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen stellen sich auf allen Ebenen des Bildungssystems Fragen nach der geeigneten Gestaltung von inklusiven Bildungsprozessen in Schulen. Damit verbunden sind Fragen nach Möglichkeiten der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für die inklusive Unterrichtspraxis in Grund- und weiterführenden Schulen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen. Im Hinblick auf die Gestaltung von Lernumgebungen für den Unterricht in der Grundschule gilt, dass Grund- und Sonderschullehrkräfte zukünftig in multiprofessionellen Teams gemeinsam mit dem Ziel einer bestmöglichen Förderung aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren individuellen Lernvoraussetzungen unterrichten (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2011). Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams spielt dabei insbesondere im Zusammenhang mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder im inklusiven Klassenzimmer eine wichtige Rolle. Gerade Grundschullehrkräfte, die bislang allerhöchstens Erfahrungen im Rahmen des integrativen Unterrichts sammeln konnten, sollten sich im inklusiven Unterricht als selbstwirksam wahrnehmen, um den jeweiligen Herausforderungen – d.h. der Zusammenarbeit im Team einerseits sowie der Förderung von Kindern mit besonderen Lernvoraussetzungen andererseits – auch erfolgreich begegnen zu können.

Weitgehend ungeklärt ist, wie Grundschullehrkräfte konkret auf diese Aufgabe vorbereitet werden können und mit dem Ziel der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams lernen, in einer gewinnbringenden Weise zu kooperieren. Von kooperativem Arbeiten (engl. 'collaboration', 'co-teaching' oder 'team-teaching') wird mit dem Blick auf Schule und Unterricht dann gesprochen, wenn zwei oder mehrere Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit weiterem pädagogischen Fachpersonal (z.B. Schulsozialarbeiter/innen, Erzieher/innen, Schulpsychologinnen/-psychologen) Lernumgebungen für Kinder oder Jugendliche gestalten und sie in ihren Persönlichkeits- und Sozialisationsentwicklungen unterstützen (Ferguson & Wilson, 2011).

Voneinander unterschieden werden mit dem Blick auf den inklusiven Unterricht verschiedene Formen der Kooperation (Saloviita & Takala, 2010). Bei der ersten Form der Kooperation ('supportive teaching'), die von Saloviita und Takala (2010) beschrieben wird, übernimmt eine der Lehrpersonen die Hauptrolle, während sich weitere Lehrpersonen im Klassenzimmer für die Unterstützung der Lernprozesse einzelner Kinder bereithalten. Bei der Form des 'station teaching' bzw. 'parallel teaching' unterrichten verschiedene Lehrpersonen einzelne Kindergruppen im Klassenzimmer. Dabei können die Aufgabenstellungen von Lerngruppe zu Lerngruppe variieren. Bei einer dritten Form des kooperativen Arbeitens ('complementary teaching') werden einzelne Lernphasen zunächst von der einen Lehrperson gestaltet, die darauffolgenden dann von einer anderen Lehrperson. Jede einzelne Lehrperson zeichnet sich dabei für ihre Lernphase verantwortlich. Bei der vierten Form ('team teaching'), die von Saloviita und Takala (2010) unterschieden wird, un-

terrichten zwei oder mehr Lehrkräfte gemeinsam. Sie übernehmen die Verantwortung für den Unterricht im Team (Saloviita & Takala, 2010). Legt man diese Überlegungen zugrunde, so wäre Team-Teaching im vorliegenden Artikel durch diejenige Form der Zusammenarbeit gekennzeichnet, in der unterschiedliche Lehrpersonen den Unterricht gleichberechtigt planen, durchführen und evaluieren.

Gelingende multiprofessionelle Kooperationen zwischen verschiedenen Fachkräften werden als wichtige Voraussetzungen verstanden, um inklusive Bildungsprozesse für alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht erfolgreich zu ermöglichen (Hesjedal, Hetland, Iversen, & Manger, 2015). In diesem Zusammenhang rückt im Besonderen auch die auf Unterricht und Förderung bezogene Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften in den Fokus. In der Forschung zur Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität im inklusiven Unterricht ist noch wenig darüber bekannt, von welchen Einflussfaktoren auf die Kooperationsbereitschaft von Grund- und Sonderschullehrkräften im gemeinsam zu gestaltenden inklusiven Unterricht auszugehen ist. Vor diesem Hintergrund nehmen wir im Rahmen des vorliegenden Beitrags Erklärungsfaktoren für die Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften in den Blick. Als potentielle und bereits in Ansätzen nachgewiesene Prädiktoren für die Bereitschaft zur Kooperation von Grundschullehrkräften betrachten wir dabei ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht in der Grundschule, ihre Einstellungen zur Inklusion und zur Teamarbeit sowie ihre Selbstwirksamkeit in Hinblick auf die Gestaltung des inklusiven Unterrichts.

Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Wenn es um den gelingenden inklusiven Unterricht geht, spielen neben externen Faktoren wie räumlichen oder finanziellen

Ressourcen auch Variablen auf der individuellen Persönlichkeitsebene der Lehrerinnen und Lehrer (z.B. Einstellungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Erfahrungen aus dem inklusiven Unterricht) und auf der Teamebene (z.B. Einstellungen zur Teamarbeit, Quantität und Qualität von Kooperationen im inklusiven Klassenzimmer) eine besondere Rolle (vgl. Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt & Hessels, 2015). Inklusiver Unterricht, der von Lehrkräften kooperativ im Team erfolgreich gemeistert wird, steht dabei sowohl in einem positiven Zusammenhang mit Variablen der Lehrerpersönlichkeit (Hamman, Lechtenberger, Griffin-Shirley, & Zhou, 2013) als auch mit positiven Effekten auf der Ebene der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler (Strogilos & Avramidis, 2016). Allerdings gelten multiprofessionelle Kooperationen auch als besondere Herausforderungen. Sie sind durch verschiedene Schwierigkeiten wie unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die Gestaltung von Lernprozessen einzelner Kinder, konkrete Absprachen und Verantwortlichkeiten im Klassenzimmer sowie Rollenklarheiten und persönliche Kompatibilitäten der Kooperationspartnerinnen bzw. -partner gekennzeichnet (Arndt, 2014; Nel, Engelbrecht, Nel, & Tlale, 2014). Demgegenüber wird allerdings auch betont, dass kooperatives Arbeiten im inklusiven Klassenzimmer mannigfaltige positive Effekte nach sich ziehen kann: So betonen Nel et al. (2014), dass Kooperationen von pädagogischem Personal sowohl gegenseitige emotionale als auch auf der Unterrichtsebene verankerte Unterstützungen der Beteiligten ermöglichen. Kooperatives Arbeiten wird gerade von Regelschullehrkräften als eine außerordentliche Möglichkeit erachtet, um in sehr heterogen zusammengesetzten Klassen erfolgreich und mit dem Blick auf die Förderung der Lernentwicklungen von Kindern in einer zielführenden Weise zu unterrichten (Saloviita & Takala, 2010). Allerdings wird in verschiedenen Studien auch deutlich, dass kooperatives Arbeiten im inklusiven Klassenzimmer nur wenig stattfin-

det (Saloviita & Takala, 2010; Schwab et al., 2015). Begründungen für das Ausbleiben kooperativen Arbeitens im inklusiven Klassenzimmer sind bislang empirisch nur wenig exploriert worden. Die Kooperationsbereitschaft von Grund- und Sonderschullehrkräften wird – so kann an dieser Stelle lediglich angenommen werden – von ihren persönlichen Ressourcen wie Einstellungen zum inklusiven Unterricht und zur Teamarbeit (Frommherz & Halfhide, 2003) und den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Hinblick auf die Durchführung des inklusiven Unterrichts (Hamman et al., 2013; Nel et al., 2014) einerseits sowie von ihren Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht (Arndt & Werning, 2013) andererseits abhängig sein.

Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften und ihre Erfahrungen aus dem inklusiven Unterricht

Die Bereitschaft, mit Kolleginnen und Kollegen (wie z.B. Sonderschullehrkräften oder Sozialpädagoginnen und -pädagogen) im Rahmen multiprofessioneller Teams zu kooperieren, wird – so vermuten wir – beeinflusst durch die Erfahrungen, die Grundschullehrerinnen und -lehrer bereits im integrativen oder inklusiven Unterricht der Grundschule sammeln konnten. Integrativer Unterricht wurde in den vergangenen Jahren insbesondere im Primarbereich häufig realisiert (Müller & Prengel, 2013). So werden beispielsweise als wichtige Gelingensbedingungen für die Durchführung inklusiven Unterrichts sowohl von Grund- als auch Sonderschullehrkräften das Vorhandensein von Kooperationserfahrungen und gegenseitige positive Beziehungen genannt (Arndt & Werning, 2013). Die Bereitschaft zur Kooperation von Grundschullehrkräften im inklusiven Unterricht wird vor diesem Hintergrund durch Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Allgemeinen und den Kooperationserfah-

rungen mit Kolleginnen und Kollegen wie Sonderschullehrkräften oder Sozialpädagoginnen und -pädagogen im Speziellen begünstigt (Frey & Kaff, 2014). Saloviita und Takala (2010) heben hervor, dass kooperatives Arbeiten des pädagogischen Personals im inklusiven Klassenzimmer zwar noch immer selten zum Einsatz kommt, allerdings berichten diejenigen, die im Team arbeiten, von positiven Erfahrungen (Saloviita & Takala, 2010). Damit wird deutlich, dass im Rahmen des integrativen bzw. inklusiven Unterrichts gewonnene Erfahrungen die Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften vermutlich nicht unerheblich determinieren.

Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften und ihre Einstellungen zur Inklusion

Die Bereitschaft von Grundschullehrkräften, mit Kolleginnen und Kollegen im inklusiven Unterricht zu kooperieren, ist – so kann angenommen werden – eng verknüpft mit ihren Einstellungen zur Inklusion in Schule und Unterricht. Nach Eagly und Chaiken (1993) werden mit Einstellungen Bereitschaften von Individuen verstanden, auf Aspekte des persönlichen Umfelds durch Zuspruch oder Ablehnung wertend zu reagieren. Einstellungen gelten als multidimensionale Konstrukte, die kognitive, affektiv-emotionale sowie verhaltensbezogene Komponenten umfassen (Triandis, 1971). Die kognitive Einstellungskomponente bezieht sich auf Meinungen und Überzeugungen von Lehrkräften gegenüber dem Thema 'Inklusion', die durch wertende Wahrnehmungsurteile zu erkennen sind. Gefühle und Emotionen als Ausdruck des Zuspruchs oder der Ablehnung gegenüber der Inklusion in Schule und Gesellschaft kennzeichnen die affektiv-emotionale Dimension. Einstellungen, die auf tatsächlich ausgeführtem oder geplantem Verhalten beruhen, sind schließlich der verhaltensbezogenen Dimension zugeordnet (Triandis, 1971).

Lehrkräfte, die dem inklusiven Unterricht positiv gegenüberstehen, werden die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit pädagogischem Fachpersonal eher anerkennen und Kooperationsbereitschaft zeigen, als Lehrerinnen und Lehrer, die die Inklusion in Schule und Unterricht weniger bejahen. Dass Einstellungen von Grundschullehrkräften zur Inklusion deren Motivation für die Beschäftigung mit dem Thema Inklusion determinieren, konnte darüber hinaus durch Hellmich und Görel (2014) aufgezeigt werden. In dieser Studie konnte gezeigt werden, dass diejenigen Lehrkräfte mit positiven Einstellungen zur Inklusion eine höhere Motivation für die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion zeigen als ihre Kolleginnen und Kollegen mit weniger positiv geprägten Einstellungen. Auch wenn auf dieser Basis die handlungsleitende Bedeutung der Einstellungen von Lehrkräften zur Inklusion angezeigt ist, stehen umfassende Belege aus der empirischen Forschung hierzu gegenwärtig noch aus. National wie international liegen zurzeit keine Studien vor, die sich direkt mit dem Zusammenhang von Einstellungen zur Inklusion und der Kooperationsbereitschaft im inklusiven Unterricht bei Lehrkräften beschäftigen. Vorsichtig kann an dieser Stelle nur vermutet werden, dass die Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften auch eng verknüpft mit deren Einstellungen zur Inklusion ist: Wird der inklusive Unterricht positiv von ihnen bewertet, so kann davon ausgegangen werden, dass Kooperationsbereitschaften gegeben sind. Umgekehrt führen persönliche negative Bewertungen des inklusiven Unterrichts vermutlich dazu, dass eine ablehnende Haltung in Bezug auf Kooperationen vorhanden ist.

Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf den inklusiven Unterricht

Als eine wichtige Bedingung für die Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften gelten ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Hinblick auf den inklusiven Unterricht. Unter Selbstwirksamkeit werden nach Bandura (1997) die Überzeugungen, erforderliches Verhalten erfolgreich ausführen zu können, um angestrebte Ziele zu erreichen, verstanden. Der Einfluss von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf die Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften wurde im Rahmen empirischer Studien bislang nur wenig betrachtet. Zusammenhänge zwischen den bereits erfahrenen Kooperationen aus dem inklusiven Unterricht im Rahmen von Unterrichtspraktika und den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden konnten allerdings von Hamman et al. (2013) nachgewiesen werden. Befunde aus einer qualitativ angelegten Studie von Nel et al. (2014) verdeutlichen, dass sich die befragten Regelschullehrkräfte für die Arbeit in multiprofessionellen Teams in inklusiven Lehr-Lernsettings als nicht genügend vorbereitet wahrnahmen. Diese Befunde geben Hinweise auf die Bedeutung persönlicher Ressourcen wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die vermutlich nicht unwesentlich durch geeignete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen begünstigt werden können.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Grundschullehrkräften spielen insbesondere in Hinblick auf die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams im inklusiven Unterricht eine besondere Rolle. Die Überzeugung, das im inklusiven Unterricht erforderliche Verhalten ausführen zu können, kann als eine wesentliche Voraussetzung verstanden werden, um multiprofessionell kooperieren zu können und auf diese Weise den sehr verschiedenen Lernentwicklungen

gen der Kinder gerecht werden zu können. Grundschullehrkräfte, die von ihrer Selbstwirksamkeit im inklusiven Klassenzimmer überzeugt sind, werden eine größere Kooperationsbereitschaft zeigen als ihre Kolleginnen und Kollegen, die nicht über diese Voraussetzungen verfügen.

Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften und ihre Einstellungen zur Teamarbeit

Nach einer Studie von Pool Maag und Moser Opitz (2014) benennen Förderlehrkräfte sowohl die Teamarbeit als auch „die Aufgabe, bei den Klassenlehrpersonen eine Haltungsänderung im Sinne einer positiven Einstellung zur Inklusion erreichen zu können“ (S. 133), als große Herausforderungen für eine gelingende Inklusion. Regel- und Sonderschullehrkräfte unterscheiden sich dabei in ihren Einstellungen zum kooperativen Arbeiten im Unterricht und ihren Wahrnehmungen von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten (Stefanidis & Strogilos, 2015).

Die Notwendigkeit förder- bzw. sonderpädagogischer Expertise für die inklusive Unterrichtsentwicklung und eine bestmögliche Unterstützung aller Kinder wird im Rahmen qualitativ angelegter Studien von Grundschullehrkräften betont (An & Meany, 2015), allerdings wird ebenfalls deutlich, dass Kooperationen sowohl aus der Sicht von Grund- als auch Sonderschullehrkräften dann als wenig erfolgreich wahrgenommen werden, wenn notwendige Strukturen fehlen oder die Beziehungen im Team untereinander als schwierig empfunden werden (Gurgur & Uzuner, 2011). In einer Untersuchung von Frommherz und Halfhide (2003) wurde herausgearbeitet, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit positive Einstellungen und Kooperationsbereitschaften der Lehrkräfte bedingen. Weitaus weniger ausschlaggebend sind die Erfahrungen oder die Zusammensetzungen der kooperativen Teams. Die Wertschätzung und Akzeptanz

von Kooperationen der Lehrpersonen im inklusiven Klassenzimmer konnte auch in deutschsprachigen Studien untermauert werden (Arndt & Werning, 2013). Frey und Kaff (2014) konnten belegen, dass die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Teamarbeit durch universitäre Vorbereitungsveranstaltungen begünstigt werden können. Die an der Studie beteiligten Studentinnen und Studenten erklärten vor dem Hintergrund der von ihnen erworbenen Kompetenzen im Bereich der Teamarbeit entsprechende Bereitschaften zur zukünftigen Kooperation in Unterricht und Schule.

Zusammenfassung und Fazit für die vorliegende Untersuchung

Aus dem dargestellten theoretischen und empirischen Hintergrund lässt sich ableiten, dass – auch wenn die gegenwärtige Forschungslage noch als unzureichend zu bezeichnen ist – sowohl Erfahrungen aus dem integrativen und inklusiven Unterricht von Grundschullehrerinnen und -lehrern (Ferguson & Wilson, 2011; Frey & Kaff, 2014; Saloviita & Takala, 2010) als auch ihre Einstellungen zur Teamarbeit und zur Inklusion die Bereitschaft zur Kooperation im inklusiven Unterricht begünstigen (Frommherz & Halfhide, 2003; Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Darüber hinaus spielen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Hinblick auf die Gestaltung des inklusiven Unterrichts eine nicht unerhebliche Rolle in Bezug auf die Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften (Hamman et al., 2013; Nel et al., 2014). Bislang fehlen allerdings noch Ergebnisse zu der Frage, welchen Beitrag diese einzelnen Variablen für die Erklärung der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften leisten.

In unserer Untersuchung werden vor diesem Hintergrund die nachfolgend dargestellten Zusammenhangshypothesen geprüft.

Forschungshypothesen

Zusammenhänge zwischen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften sowie ihren Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht, ihren Einstellungen zur Teamarbeit und zur Inklusion sowie ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells dargestellt werden, bei dem die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte, ihre Einstellungen zur Teamarbeit und zur Inklusion als proximale Bedingungen für ihre Kooperationsbereitschaft im inklusiven Unterricht angenommen werden und ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht als distale Bedingungen gesetzt werden.

Dabei nehmen wir im Detail an, dass die Effekte der Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht auf die Kooperationsbereitschaft der Grundschullehrkräfte jeweils durch ihre Einstellungen zur Inklusion und zur Teamarbeit sowie ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Gestaltung des inklusiven Unterrichts mediiert werden. Diese hypothetischen Annahmen begründen sich im Wesentlichen in der Kontakt-Hypothese, wonach sich Einstellungen und Überzeugungen von Individuen dann positiv oder negativ entwickeln, wenn Kontaktaufnahmen und entsprechende Austauschprozesse stattgefunden haben (Allport, 1954). Diesen theoretischen Ausführungen entsprechend konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht zu höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führen (Leyser, Zeiger, & Romi, 2011). Belegt werden konnte auch der Zusammenhang von Einstellungen zur Inklusion und Erfahrungen aus dem inklusiven Unterricht bei Lehrkräften (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Befunde von Frommherz und Halfhide (2003) untermauern schließlich in Aspekten die Bedeutung von Erfahrungen aus dem

integrativen bzw. inklusiven Unterricht für Einstellungen zur Teamarbeit.

Methode

Stichprobe

Im Rahmen unserer Untersuchung haben wir ca. 480 Fragebögen an Grundschullehrkräfte im Bundesland Nordrhein-Westfalen verteilt. Die Studie wurde im Jahr 2014 realisiert. Dabei wurden die Grundschulen, an denen wir die Untersuchung durchgeführt haben, zufällig ausgewählt. Die einzelnen Grundschullehrerinnen und -lehrer wurden in der Regel persönlich angesprochen und darum gebeten, den Fragebogen auszufüllen. An das Ausfüllen des Fragebogens seitens der Grundschullehrkräfte wurde nicht erinnert. Die Rücklaufquote der vollständig ausgefüllten Fragebögen lag bei ca. 35 %, sodass bei unserer Studie Daten aus insgesamt 168 Fragebögen, die von 157 Grundschullehrerinnen (93.5 %) sowie 11 Grundschullehrern (6.5 %) ausgefüllt wurden, genutzt werden konnten. Das Durchschnittsalter der Grundschullehrkräfte liegt bei $M = 42.54$ ($SD = 12.18$) Jahren. Die jüngste Lehrkraft war zum Zeitpunkt der Erhebungen 24 Jahre, die älteste Lehrkraft 64 Jahre alt. Die befragten Grundschullehrkräfte befinden sich durchschnittlich seit ca. 16 Jahren ($M = 15.73$; $SD = 12.35$) im Schuldienst. Die Grundschullehrkraft mit der längsten Schuldienstzeit ist seit 41 Jahren in der Grundschule tätig, diejenige mit den wenigsten Unterrichtserfahrungen arbeitet noch kein vollständiges Jahr in der Schulpraxis.

Erhebungsinstrumente

In unserer Studie wurde ein prospektiv ausgerichteter Paper-Pencil-Fragebogen¹ eingesetzt, der den Grundschullehrkräften zur

¹ Die einzelnen Fragebogenskalen werden nachfolgend durch exemplarische Fragebogenitems vorgestellt. Alle Fragebogenskalen – inklusive aller Fragebogenitems – sind auf Nachfrage bei den Autorinnen und Autoren des Beitrags erhältlich.

Bearbeitung vorgelegt wurde. Die Grundschullehrkräfte wurden bei den einzelnen Fragebogenskalen gebeten, Stellung zu ihrer Bereitschaft zur Kooperation im inklusiven Unterricht, zu ihren Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht, zu ihren Einstellungen zur Inklusion, zu ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Gestaltung des eigenen inklusiven Unterrichts sowie zu ihren Einstellungen zur Teamarbeit zu nehmen. Darüber hinaus enthielt der Fragebogen noch weitere Fragebogenskalen, die sich auf Einschätzungen der Grundschullehrkräfte in Bezug auf Aspekte der Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität in der inklusiven Schule bezogen. Die Gesamtlänge des Fragebogens erstreckte sich auf 15 DIN-A-4-Seiten.

Die Fragebogenskala zur Erfassung der Bereitschaft der Grundschullehrkräfte zur Kooperation im inklusiven Unterricht haben wir im Rahmen unserer Studie selbst entwickelt. Mit dieser Fragebogenskala wird erfasst, ob und inwiefern die von uns befragten Grundschullehrkräfte ihre Bereitschaft erklären, bei der Planung, Gestaltung und Durchführung von Unterricht im inklusiven Klassenzimmer zu kooperieren (4 Items; $M = 4.57$, $SD = 0.42$, $Min = 3.25$, $Max = 5.00$, $Md = 4.75$, $\alpha = .69$; Beispielitems: „Ich bin dazu bereit, meine Unterrichtskonzepte mit verschiedenen Kolleginnen und Kollegen abzustimmen.“/ „Ich kann mir vorstellen, mit verschiedenen Kolleginnen und Kollegen (Therapeuten, Psychologen, ...) zusammen zu arbeiten.“). Die Fragebogenskala zur Erfassung der Erfahrungen der Grundschullehrkräfte zum inklusiven bzw. integrativen Unterricht wurde ebenfalls von uns konstruiert (8 Items; $M = 3.41$, $SD = 0.92$, $Min = 1.13$, $Max = 5.00$, $Md = 3.56$, $\alpha = .85$; Beispielitems: „Ich habe Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits unterrichtet.“/ „Ich habe Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“). Die Fragebogenskala zur Erhebung der Einstellungen zur Inklusion haben wir in Anlehnung an Kunz, Luder und Moretti (2010) er-

stellt. Bei dieser Skala werden die Lehrkräfte gebeten, unter der Vorgabe von Fragebogenaussagen auf das Thema Inklusion durch Zuspruch oder Ablehnung wertend zu reagieren. Im Wesentlichen handelt es sich hierbei um Fragebogenitems, die sich auf die kognitive Einstellungskomponente und damit auf die Meinungen und Überzeugungen der Lehrkräfte in Bezug auf das Thema Inklusion beziehen (8 Items; $M = 2.93$, $SD = 0.62$, $Min = 1.29$, $Max = 4.63$, $Md = 3.00$, $\alpha = .78$; Beispielitems: „Ich sehe Heterogenität als Chance des Zusammenlebens.“/ „Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Förderschule.“). Die Fragebogenskala zur Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Grundschullehrkräfte in Bezug auf die Gestaltung des eigenen inklusiven Unterrichts basiert auf Fragebogenskalen von Jerusalem und Schwarzer (1981/1999) sowie Kopp (2009), die wir teilweise übernommen bzw. adaptiert haben (7 Items; $M = 3.01$, $SD = 0.72$, $Min = 1.17$, $Max = 5.00$, $Md = 3.00$, $\alpha = .85$; Beispielitems: „Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größeren Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot im inklusiven Unterricht bereithalten kann.“/ „Was auch immer im inklusiven Unterricht passiert, ich werde schon klar kommen.“). Die Fragebogenskala 'Einstellungen zur Teamarbeit' haben wir selbst entwickelt. Anhand dieser Skala wird erfasst, ob und inwiefern die an der Studie beteiligten Grundschullehrkräfte Prinzipien der Teamarbeit im inklusiven Klassenzimmer zustimmen (6 Items; $M = 4.72$, $SD = 0.38$, $Min = 3.33$, $Max = 5.00$, $Md = 4.92$, $\alpha = .79$; Beispielitems: „Alle Teammitglieder sind gleichberechtigt.“/ „Bei der Gestaltung des Unterrichts einer inklusiven Klasse bin ich auf die fachliche Unterstützung von Sonderpädagogen, Psychologen oder Sozialarbeitern angewiesen.“). Bei den einzelnen Fragebogenskalen wurde jeweils ein fünfstufiges Antwortformat (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft voll zu“) zugrunde

gelegt, anhand dessen die Grundschullehrkräfte Stellung zu den einzelnen Aussagen nehmen konnten. Die Fragebogenskalen, die wir im Rahmen unserer Studie selbst entwickelt oder adaptiert haben, konnten nicht im Rahmen von Vorstudien empirisch geprüft werden, sodass Einschränkungen in Hinblick auf deren Validität vorhanden sein können. Inhaltlich benachbarte Fragebogenskalen konnten allerdings faktorenanalytisch voneinander abgegrenzt werden, beispielsweise die beiden Skalen 'Einstellungen zur Teamarbeit' und 'Kooperationsbereitschaft'. In Tabelle 1 ist die Interkorrelationsmatrix abgebildet. Hier ist ersichtlich, dass die einzelnen Fragebogenskalen nur schwach miteinander korrelieren. Konstrukt nähere Skalen korrelieren dabei höher als weniger konstrukt nahe Skalen. Beispielsweise beträgt der Zusammenhang zwischen der Kooperationsbereitschaft und den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Grundschullehrkräfte in Hinblick auf die Gestaltung des eigenen inklusiven Unterrichts $r = .19$ ($p \leq .05$), der Zusammenhang zwischen der Kooperationsbereitschaft und den Einstellungen zur Teamarbeit hingegen $r = .36$ ($p \leq .001$).

Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die deskriptiven Ergebnisse für die einzelnen Fragebogenskalen dargestellt.

Betrachtet man die Mittelwerte und Standardabweichungen im Detail, so wird deutlich, dass die Einstellungen der befragten Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Teamarbeit ($M = 4.72$, $SD = 0.38$) sowie ihre Bereitschaft zur Kooperation im inklusiven Unterricht ($M = 4.57$, $SD = 0.42$) sehr positiv ausgeprägt sind. Die Antworten der Grundschullehrkräfte bei der Fragebogenskala „Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht“ liegen mit einem Mittelwert von $M = 3.41$ knapp über dem theoretischen Skalenmittelwert, wobei die Standardabweichung von $SD = 0.92$ auf eine nicht unwesentliche Varianz des Antwortverhaltens der Grundschullehrerinnen und -lehrer hindeutet. Der Mittelwert auf der Fragebogenskala zur Erfassung der Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion liegt bei $M = 2.93$ und verdeutlicht mit einer Standardabweichung von $SD = 0.62$ eine nicht unwesentliche Streuung des Antwortverhaltens oberhalb und unterhalb des Skalenmittelwerts. Das Antwortverhalten

Tabelle 1: Zusammenfassende Übersicht über die Interkorrelationsmatrix und die deskriptiven Statistiken der einzelnen Variablen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Erfahrungen					
(2) Einstellungen zur Teamarbeit	.07				
(3) Einstellungen zur Inklusion	.35***	-.04			
(4) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	.35***	.00	.39***		
(5) Bereitschaft zur Kooperation	.27***	.36***	.19*	.16*	
<i>M</i>	3.41	4.72	2.93	3.01	4.57
<i>SD</i>	0.92	0.38	0.62	0.72	0.42
<i>Min</i>	1.13	3.33	1.29	1.17	3.25
<i>Max</i>	5.00	5.00	4.63	5.00	5.00
<i>Md</i>	3.56	4.92	3.00	3.00	4.75

Anmerkungen: * $p \leq .05$; *** $p \leq .001$; Den Items der einzelnen Fragebogenskalen liegt jeweils ein fünfstufiges Antwortformat (5 = trifft voll zu, 4 = trifft eher zu, 3 = ich weiß es nicht, 2 = trifft eher weniger zu, 1 = trifft gar nicht zu) zugrunde.

der Lehrkräfte bei der Fragebogenskala zur Erhebung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Hinblick auf die Gestaltung des eigenen inklusiven Unterrichts variiert ebenfalls nicht unerheblich rund um den Skalenmittelwert ($M = 3.01, SD = 0.72$).

In Tabelle 1 ist die Interkorrelationsmatrix zu den einzelnen in unserer Studie betrachteten Konstrukten dargestellt, in Abbildung 1 ist das Strukturgleichungsmodell zur Beschreibung von Zusammenhängen zwischen den Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht, den Einstellungen zur Teamarbeit und zur Inklusion, den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie der Kooperationsbereitschaft im inklusiven Unterricht bei den an der Studie beteiligten Grundschullehrkräften veranschaulicht. Das Strukturgleichungsmodell wurde in AMOS 23 analysiert und auf der Basis einer latenten Modellierung berechnet, d.h. durch die Verwendung von Halbskalen als manifeste Indikatoren für die in der Studie betrachteten latenten Konstrukte. Die ent-

sprechenden Indizes sind bei der Darstellung des Modells in Abbildung 1 aus Gründen der Übersichtlichkeit und der besseren Lesbarkeit nicht angegeben. In Tabelle 2 sind die standardisierten Faktorladungen der einzelnen Halbskalen im Strukturgleichungsmodell dargestellt. Das Strukturgleichungsmodell wurde nach ersten Analysen auf signifikante Pfade reduziert. Nicht-signifikante Pfade sind in der Form von gestrichelten Pfeilen dargestellt.

Die Analyse des in Abbildung 1 veranschaulichten Strukturgleichungsmodell zeigt eine gute bis sehr gute Passung an das theoretische Modell ($X^2 = 49.04, df = 30, p \leq .05, CMIN/df = 1.64, NFI = .92, CFI = .97, TLI = .94, RMSEA = .06, PCLOSE = .25$), auch wenn das empirische Modell signifikant von der theoretischen Modellstruktur abweicht. Diese signifikante Abweichung ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass der Chi-Quadrat-Test sehr sensitiv auf größere Stichproben reagiert. Modelle, bei denen größere Stichproben zugrunde liegen, werden häufig abge-

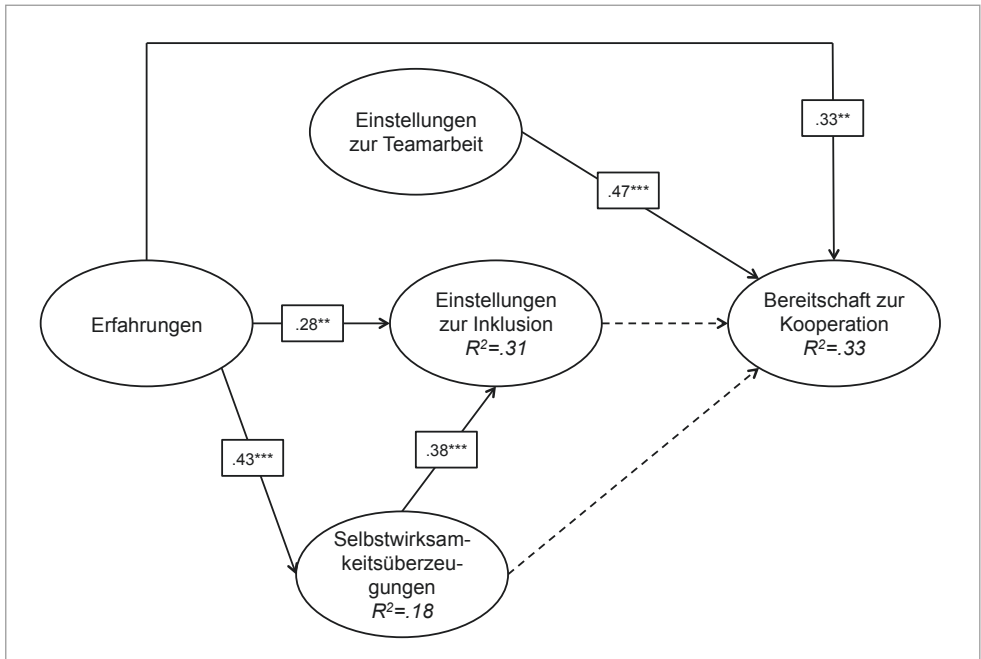


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell. $*p \leq .05$; $**p \leq .01$; $***p \leq .001$

lehnt (Byrne, 2012, S. 68). Nach Ramlall (2017, S. 65) sind Stichproben < 100 Fälle als klein, Stichproben von 100 bis 200 Fällen als mittel und Stichproben > 200 Fälle als groß zu bezeichnen.

Alle anderen Kennwerte in Hinblick auf die Anpassungsgüte des Modells können als zufriedenstellend bewertet werden: Als cut-off-Wert für die Passung des empirischen Modells an die theoretische Modellstruktur wurde nach Homburg und Baumgartner (1995) $CMIN/df \leq 2.5$ festgelegt. Diese Voraussetzung kann als erfüllt gelten. Die Größen für den NFI , CFI und TLI sind mit Werten > .90 als gut einzuschätzen (Weiber & Mühlhaus, 2014). Auch der $RMSEA$ ist bei einem Wert von .06 als akzeptabel zu bewerten ($PCLOSE = .25$). Als cut-off-Werte gelten hier nach Browne und Cudeck (1993): guter Model-Fit ($\leq .05$), akzeptabler Model-Fit ($\leq .08$), inakzeptabler Model-Fit ($\geq .10$) (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014). Mit dem $PCLOSE$ -Wert wird die Irrtumswahrscheinlichkeit für die Nullhypothese angegeben, dass $RMSEA \leq .05$ ist. Bei dem in Abbildung 1 dargestellten Modell kann die Nullhypothese mit $PCLOSE = .25$ abgelehnt werden.

In Abbildung 1 sind die standardisierten Schätzungen zu der Überprüfung der einzelnen Zusammenhänge dargestellt. Die Bereitschaft zur Kooperation im inklusiven

Unterricht der an der Studie beteiligten Grundschullehrkräfte wird bei einer aufgeklärten Varianz von 33 % durch ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht ($\beta = .33^{**}$) sowie durch ihre Einstellungen zur Teamarbeit ($\beta = .47^{***}$) vorhergesagt. Unterschiede in der Bereitschaft zur Kooperation im inklusiven Klassenzimmer werden bei den Grundschullehrkräften nicht wie theoretisch angenommen durch ihre Einstellungen zur Inklusion oder ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Hinblick auf die Gestaltung des eigenen inklusiven Unterrichts deutlich. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden bei einer aufgeklärten Varianz von 18 % durch die Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht ($\beta = .43^{***}$) vorhergesagt. Des Weiteren ist ersichtlich, dass die Einstellungen zur Inklusion bei der hier betrachteten Stichprobe bei einer aufgeklärten Varianz von 31 % durch ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht ($\beta = .28^{**}$) sowie ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Gestaltung des eigenen inklusiven Unterrichts erklärt werden ($\beta = .38^{***}$). Der Effekt der Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht auf die Einstellungen zur Inklusion wird dabei durch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mediiert ($\beta_{\text{indirekt}} = .16$).

Tabelle 2: Standardisierte Faktorladungen der Halbskalen im Strukturgleichungsmodell

Variable	Halbskala	β	p
Vorerfahrungen	1	.91	$\leq .001$
	2	.83	$\leq .001$
Verständnis von Teamarbeit	1	.82	$\leq .001$
	2	.83	$\leq .001$
Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	1	.79	$\leq .001$
	2	.85	$\leq .001$
Einstellungen zur Inklusion	1	.68	$\leq .001$
	2	.87	$\leq .001$
Bereitschaft zur Kooperation	1	.75	$\leq .001$
	2	.72	$\leq .001$

Diskussion

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Studie bestand in der Frage, unter welchen Voraussetzungen Grundschullehrkräfte Bereitschaft zur Kooperation im inklusiven Unterricht der Grundschule zeigen. Als Prädiktoren für die Erklärung der Bereitschaft zur Kooperation wurden die Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion und zur Teamarbeit, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie ihre Erfahrungen aus dem inklusiven Unterricht in der Grundschule betrachtet.

Die von uns ermittelten Befunde geben Aufschluss darüber, dass die an der Studie beteiligten Grundschullehrkräfte im Durchschnitt über positiv geprägte Einstellungen zur Teamarbeit verfügen und bereit sind, mit weiterem Fachpersonal im inklusiven Unterricht zu kooperieren. Im Unterschied hierzu wird deutlich, dass einige der befragten Grundschullehrkräfte der Inklusion in Unterricht und Schule zum Teil nur wenig positiv gegenüber eingestellt sind, andere zeigen positive Einstellungen zur Inklusion. Eine ähnliche Streuung des Antwortverhaltens – oberhalb und unterhalb des Skalenmittelpunkts – wird auch bei der Fragebogenskala zu der Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte in Hinblick auf die Gestaltung des eigenen inklusiven Unterrichts evident. Während ein Teil der an der Studie beteiligten Lehrkräfte davon ausgeht, den Herausforderungen des inklusiven Unterrichts in der Grundschule gewachsen zu sein, ist ein anderer Teil hiervon nur wenig überzeugt.

Diese Befunde geben Hinweise darauf, dass sowohl die Einstellungen zur Inklusion und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der befragten Grundschullehrkräfte stark variieren und damit unter dem Aspekt der erforderlichen persönlichen Ressourcen ein nicht unerheblicher Bedarf an Fort- und Weiterbildungen gegeben ist, um hier positive Veränderungen herbeizuführen. Dass Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden posi-

tiv durch entsprechende Lehrveranstaltungen verändert werden können, belegen dabei beispielsweise die von Kopp (2009) berichteten Befunde.

Die von uns vorgelegten empirischen Ergebnisse geben weiterhin Hinweise darauf, dass der Effekt der Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht auf die Einstellungen der Grundschullehrkräfte zur Inklusion durch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mediiert wird. Dieses Ergebnis ist erwartungsgemäß und geht einher mit bereits vorliegenden Befunden. Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften und ihren Einstellungen zur Inklusion konnten auch von Savolainen, Engelbrecht, Nel und Malinen (2012) nachgewiesen werden. Den Zusammenhang zwischen Erfahrungen aus dem integrativen Unterricht und der Selbstwirksamkeit belegen dabei Bosse und Spörer (2014).

Die Bereitschaft zur Kooperation mit weiterem Fachpersonal wird bei den an der Studie beteiligten Grundschullehrkräften durch ihre Einstellungen zur Teamarbeit sowie ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht erklärt. Dabei haben die Einstellungen zur Teamarbeit einen größeren Effekt auf die Bereitschaft der Grundschullehrkräfte zur Kooperation als die Erfahrungen aus dem inklusiven Unterricht. In nachfolgenden Studien müsste noch detaillierter nach weiteren Bedingungsfaktoren für die Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften in der inklusiven Grundschule gefragt werden. Befunde von Saloviita und Takala (2010) legen beispielsweise den Schluss nahe, dass weitere Voraussetzungen für Lehrkräfte – wie ausreichend Zeit für gemeinsame Planungen von Unterricht, mehr Wissen über kooperative Strukturen oder (persönlich) passende Kooperationspartnerinnen bzw. -partner – gegeben sein müssen, um erfolgreich im inklusiven Unterricht kooperieren zu können. Die Möglichkeit, mit einer/m passenden Kooperationspartnerin bzw. -partner zusammenarbeiten zu können, wird als ein wich-

tiger Dreh- und Angelpunkt für das Gelingen der Teamarbeit betrachtet (Nel et al., 2014). Nichtsdestotrotz stellen – folgt man unseren Ergebnissen – die Einstellungen der befragten Grundschullehrkräfte zur Teamarbeit sowie ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht in der Grundschule vermutlich wichtige Voraussetzungen für die Kooperationsbereitschaft dar. Hieraus wird zum einen die wichtige Bedeutung von Einstellungen für das Handeln in der Unterrichtspraxis deutlich. Zum anderen ist ersichtlich, dass vorhandene Erfahrungen aus dem integrativen oder inklusiven Unterricht voraussichtlich Bereitschaften von Grundschullehrkräften, mit anderem Fachpersonal zu kooperieren, begünstigen.

Effekte der Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht auf die Kooperationsbereitschaft der befragten Grundschullehrkräfte werden jeweils nicht durch ihre Einstellungen zur Inklusion und zur Teamarbeit oder ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mediiert. Obschon diese hypothetischen Annahmen naheliegend und auch in Aspekten durch empirische Befunde (de Boer et al., 2011; Frey & Kaff, 2014; Frommherz & Halfhide, 2003; Hamman et al., 2013; Leyser et al., 2011; Nel et al., 2014; Saloviita & Takala, 2010) angedeutet sind, scheinen Erfahrungen von Grundschullehrkräften nicht wie angenommen eine so große Bedeutung für die jeweiligen Zusammenhänge zwischen der Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte auf der einen Seite und ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie ihren Einstellungen zur Inklusion und zur Teamarbeit auf der anderen Seite zu haben. Dass Erfahrungen von Grundschullehrkräften weniger bedeutsam für ihre Kooperationen im inklusiven Klassenzimmer sind als andere Faktoren wie positive Einstellungen oder Kooperationsbereitschaften, konnten Frommherz und Halfhide (2003) verdeutlichen. Möglicherweise – und dies müsste in weiteren Untersuchungen in den Blick genommen werden – sind Erfahrungen von Lehrkräften aus dem

integrativen bzw. inklusiven Unterricht weniger, wie in unserer Studie betrachtet, unter quantitativem sondern vielmehr unter qualitativem Gesichtspunkt prädiktiv für ihre Kooperationsbereitschaft. Die Qualität der gewonnenen Erfahrungen aus dem inklusiven Unterricht in quantitativ ausgerichteten Studien zu messen, stellt sicherlich eine besondere Herausforderung dar.

Zusammenfassend geben unsere Befunde Hinweise auf Erklärungsfaktoren für die Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrkräften im inklusiven Unterricht. Die von uns vorgelegten Ergebnisse veranschaulichen dabei zum einen die Bedeutung von Erfahrungen aus dem inklusiven bzw. integrativen Unterricht für die Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. Zum anderen wird die besondere Rolle der Einstellungen zur Teamarbeit für die Bereitschaft von Grundschullehrkräften, im Unterricht zu kooperieren, durch unsere Ergebnisse hervorgehoben. Dieser zuletzt genannte Aspekt stellt einen wichtigen Ansatzpunkt für Fort- und Weiterbildungen von Grundschullehrkräften im Zusammenhang mit ihrer Qualifizierung für den inklusiven Unterricht in der Grundschule dar. Pearl, Dieker und Kirkpatrick (2012) konnten beispielsweise aufzeigen, dass das kooperative Arbeiten des pädagogischen Fachpersonals im inklusiven Klassenzimmer durch die Implementation von Rahmenplänen zu der Gestaltung inklusiver Schul- und Unterrichtskulturen zunahm.

Auch werfen unsere Befunde Fragen nach Möglichkeiten der Vorbereitung von angehenden Grundschullehrkräften auf das kooperative Arbeiten in der Schulpraxis im Rahmen der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf. Hinweise darauf, dass Einführungen in kooperatives Arbeiten bei Lehramtsstudierenden in universitären Lehrveranstaltungen zu Erfolgen in Bezug auf das Wissen über kooperative Strukturen im inklusiven Unterricht führen, konnten beispielsweise bereits im Rahmen einer quasi-experimentell angelegten

Studie erbracht werden (Frey & Kaff, 2014). Entwicklungsarbeiten zu Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Grundschullehrkräfte im Bereich des kooperativen Arbeitens stehen bislang noch aus, ebenso wie darauf folgende Wirksamkeitsüberprüfungen entsprechender Implementationen.

Limitationen

Ohne Zweifel sind bei der hier dargestellten Studie Einschränkungen in der Aussagekraft der ermittelten Befunde vorhanden, die abschließend in den Blick genommen werden. Im Wesentlichen resultieren diese Einschränkungen aus der methodischen Anlage der Untersuchung und betreffen einerseits die zugrunde liegende Stichprobe sowie andererseits die zum Einsatz gekommenen Erhebungsinstrumente: Die Rücklaufquote der von uns im Bundesland Nordrhein-Westfalen ausgeteilten Fragebögen lag lediglich bei ca. 35 %, sodass nur 168 von insgesamt 480 Fragebögen ausgewertet werden konnten. Dieser geringe Rücklauf von Fragebögen deutet auf eine nicht unwesentlich hohe Selektivität der Stichprobe hin, die noch durch die Überrepräsentanz von weiblichen gegenüber männlichen Grundschullehrkräften verstärkt wird. Die erzielten Ergebnisse aus unserer Studie sind insbesondere vor diesem Hintergrund zu betrachten. So wird beispielsweise deutlich, dass die an der Studie beteiligten Grundschullehrkräfte auf der einen Seite über sehr hoch ausgeprägte Einstellungen zur Teamarbeit verfügen und auch auf die Fragebogengitems der Skala zur Erfassung der Kooperationsbereitschaften ebenfalls sehr positiv geantwortet haben. Möglicherweise ist dies der sehr selektiven Stichprobe geschuldet. Demnach zeigen diejenigen Grundschullehrkräfte, die Bereitschaft zur Mitarbeit an der Fragebogenstudie bekundet haben, auch positive Haltungen in Bezug auf Kooperationen mit Kolleginnen und Kollegen im inklusiven Klassenzimmer. Auf der anderen Seite – dies muss an dieser Stelle eben-

falls festgehalten werden – sind die ermittelten Ergebnisse aus dem Strukturgleichungsmodell möglicherweise auch auf die zusammengesetzte Stichprobe zurückzuführen. Beispielsweise wird die Kooperationsbereitschaft der befragten Grundschullehrkräfte bei einer aufgeklärten Varianz von 33 % durch ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht mit einem nicht unwesentlich hohen Erklärungswert von $\beta = .33^{**}$ sowie durch ihre Einstellungen zur Teamarbeit mit einem ebenfalls hohen Wert von $\beta = .47^{***}$ vorhergesagt. Ohne Zweifel könnte dieses Ergebnis auf die sehr geringe Heterogenität der Stichprobe zurückzuführen sein, was die Aussagekraft der Ergebnisse bis zu einem gewissen Grad einschränkt.

Eine weitere Limitation betrifft die von uns eingesetzten Fragebogenskalen zur Überprüfung unserer Forschungshypothesen: Die einzelnen Fragebogenskalen wurden von uns entweder auf der Grundlage bereits vorhandener Inventare weiterentwickelt oder neu konzipiert. Die Skalen konnten nicht im Rahmen von Vorstudien empirisch geprüft werden. Hieraus resultieren selbstverständlich Einschränkungen in Hinblick auf die Validität der einzelnen Fragebogenskalen. In weiterführenden Studien könnte dem Desiderat der Überprüfung der Validität der Skalen Rechnung getragen werden.

Literaturverzeichnis

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- An, J. & Meaney, K. S. (2015). Inclusion practices in elementary physical education: A social-cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62, 143-157.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und*

- Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. (2014). Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 45(1), 72-79.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boer, A. de, Pijl, S. P., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 279-299.
- Browne, K. A. & Cudeck, J. S. (1993). Alternative ways of assessing equation model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (S. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus. Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Ferguson, J. & Wilson, J. C. (2011). The co-teaching professorship: power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(1), 52-68.
- Frey, L. M. & Kaff, M. S. (2014). Results of co-teaching instruction to special education teacher candidates in Tanzania. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(1), 4-15.
- Frommherz, B. & Halfhide, T. (2003). *Team-teaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen*. Zürich: Universität Zürich.
- Gurgur, H. & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 589-610.
- Hamman, D., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., & Zhou, L. (2013). Beyond exposure to collaboration: Preparing general-education teacher candidates for inclusive practice. *The Teacher Educator*, 48, 244-256.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 227-240.
- Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A. C., & Manger, T. (2015). Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: An analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 1280-1293.
- Homburg, C. & Baumgartner, H. (1995). Beurteilung von Kausalmodellen. *Marketing für Forschung und Praxis*, 17(3), 162-176.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981/1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 57-59). Berlin: Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5-25.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 83-94.
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 241-255.
- Müller, F. J. & Prengel, A. (2013). Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und

- Grundschulpädagogik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6, 7-20.
- Nel, M., Engelbrecht, P., Nel, N., & Tlale, D. (2014). South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 903-917.
- Pearl, C., Dieker, L. A., & Kirkpatrick, R. M. (2012). A five-year retrospective on the Arkansas Department of Education Co-Teaching Project. *Professional Development in Education*, 38, 571-587.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 133-149.
- Ramlall, I. (2017). *Applied structural equation modelling for researchers and practitioners. Using R and Stata for Behavioural Research*. Bingley: Emerald.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 389-396.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51-68.
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. G. P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13, 237-254.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter: <http://www.kmk.org>.
- Stefanidis, A. & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41, 393-413.
- Strogilos, V. & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 24-33.
- Triandis, H. C. (1971). *Einstellungen und Einstellungsänderungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung* (2. Aufl.). Berlin: Springer.

Prof. Dr. Frank Hellmich
 Universität Paderborn
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Warburger Str. 100
 33098 Paderborn
frank.hellmich@uni-paderborn.de

Erstmalig eingereicht: 14.12.2016
 Überarbeitung eingereicht: 31.03.2017
 Angenommen: 11.05.2017