

*Hansjörg Abegglen/Susanne Schwab/Marco G. P. Hessels*

# Interdisziplinäres Teamteaching

*Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen*

**Zusammenfassung:** Im Rahmen der Inklusionsforschung wird die Kooperation zwischen Regel- und Speziallehrkräften als wichtiger Faktor für die Umsetzung inklusiven Unterrichts benannt. Der vorliegende Beitrag stellt eine selbstkonstruierte Skala zur Erfassung der Einstellung zum interdisziplinären Teamteaching (EiTT) vor. Zudem wird untersucht, welche Variablen signifikant zur Vorhersage der Einstellung beitragen können. Insgesamt nahmen 545 Personen aus der Schweiz (Lehramtsstudierende, Regellehrkräfte, Speziallehrkräfte und SchulleiterInnen) an einer Onlinebefragung teil. Die Ergebnisse zeigen, dass die Skala den gegebenen Anforderungen an psychometrische Gütekriterien entspricht. Studierende haben im Vergleich zu Regellehrkräften eine positivere Einstellung zum interdisziplinären Teamteaching (iTT). Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass Erfahrung im iTT zu einer positiveren Einstellung gegenüber Teamteaching führt. Sowohl bei Studierenden als auch bei Regellehrkräften geht eine positivere Einstellung gegenüber dem iTT mit dem Wunsch auf eine längere iTT-Zeit einher.

**Schlagworte:** Inklusion, Kooperation, Lehrer, Sonderpädagogik, Teamteaching

## 1. Einleitung

Der Diskurs zur Frage, wie die Schule stärker in Richtung Inklusion entwickelt werden könnte, wird auch in der Schweiz seit mehr als drei Jahrzehnten geführt. Ganz dem föderalistischen Habitus folgend wurden in allen Kantonen inklusive Ansätze entwickelt (vgl. Kummer, 2007), umgesetzt und bestmöglich mit dem gegebenen System in Passung gebracht. Mit der Ratifizierung und dem in Kraft treten des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention BRK) hat dieser Trend ab 2014 eine neue und insbesondere verpflichtende Priorität bekommen (vgl. Eidgenössisches Departement des Innern, 2017). An die Motivation, die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und den Umgang mit der wachsenden Heterogenität für alle Involvierten im System Schule und Unterricht möglichst optimal umzusetzen, knüpft sich unweigerlich die Konsequenz und Forderung, Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit auch die Formen der interdisziplinären Zusammenarbeit zu überdenken und die Entwicklung neuer Settings anzudenken und umzusetzen. Gelingende Kooperation auf allen Ebenen in Schule und Unterricht stellt damit einen zentralen Prädiktor in Bezug auf erfolgreichen und inklusiven Umgang mit der gegebenen Heterogenität dar (vgl. European Agency, 2015; Lütje-Klose & Urban, 2014). In diesem Zusammenhang rücken insbesondere die auf

Unterricht und Förderung bezogene Zusammenarbeit zwischen Regel- und SonderpädagogInnen und insbesondere deren Einstellung zu dieser Kooperation in den Fokus.

In verschiedenen Beiträgen wird betont, dass in Bezug auf die Umsetzung von inklusiven Schulformen die Kooperation von Regellehrpersonen und SonderpädagogInnen eine zentrale Stellung einnimmt (vgl. Anliker, Lietz & Thommen, 2008; European Agency, 2009; Kummer Wyss, 2010; Urban & Lütje-Klose, 2014). Dabei scheint sich gerade die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit dieser beiden Fachgruppen zu bewähren. Dieses Setting ist zum einen darauf ausgerichtet, den komplexen Anforderungen inklusiver Schulformen zu entsprechen. Andererseits soll damit den heterogenen Lern-, Entwicklungs- und Förderbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne SPF angemessen begegnet werden können (vgl. Bacharach, Heck & Dahlberg, 2010; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Geiling & Hinz, 2005; Halfhide, 2009; Holtappels, Lossen, Spillebeen & Tillmann, 2011; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012).

Rückblickend auf die letzten mehr als drei Jahrzehnte weist die internationale Literatur aus, dass das Gelingen einer nachhaltigen Implementation von inklusiven Schulen insbesondere auf einer positiven Einstellung der involvierten Fachpersonen beruht. Diesbezüglich wurde die Einstellung zur Inklusion mehrfach untersucht (vgl. z. B. Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Die Frage hingegen, wie Lehrkräfte der unterrichtsbezogenen Kooperation gegenüber eingestellt sind, weist auf einen bislang eher blinden Fleck in der Forschung (vgl. Pancsofar & Petroff, 2016).

### 1.1 Unterrichtsbezogene Kooperationsformen – Einordnung und Begriffsklärung

In Bezug auf Definitionen und Umsetzungsmodelle zu unterrichtsbezogenen Kooperationsformen findet sich in der Literatur kein konsistentes Bild. Dennoch lassen sich zentrale Aspekte benennen und differenzieren. Ganz konkret definieren Thommen, Anliker und Lietz (2008) die hier fokussierte unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und SonderpädagogInnen anhand von vier Kriterien: (1) Beide Fachpersonen streben die gemeinsame Entwicklung eines integrativen Unterrichts an. (2) Der interdisziplinär geplante, gestaltete und evaluierte Unterricht ist auf die heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und die Herstellung von gemeinsamen Lernsituationen ausgerichtet. (3) Die sonderpädagogisch ausgebildete Fachperson zeichnet sich im Rahmen von definierten Zeitfenstern für die gemeinsam verantworteten Lehr- und Förderarbeit mitverantwortlich. (4) Die unterrichtsbezogene Kooperation und das gezielte Einbringen der an die sonderpädagogische Fachperson gebundenen Kompetenzen sollen zu nachhaltigen und der Integration förderlichen Veränderungen im Unterricht führen.

Als Formen von unterrichtsbezogener Kooperation werden das *collaborative teaching* oder *Teamteaching* als eine Form interdisziplinärer Zusammenarbeit genannt, bei

der sowohl die Ereignisse einer Klasse als auch die Lern-, Unterrichts- und Förderarrangements in gemeinsamer Verantwortung von zwei Lehr- und/oder Fachpersonen geplant und umgesetzt werden (vgl. z. B. Basso & McCoy, 2007; Halfhide, 2009; Huber, 2000). In Abgrenzung zu eher allgemeinen Begriffsbestimmungen wird in diesem Beitrag von einer integrativen Konstellation ausgegangen, zu der sich eine Regel- und eine Sonderpädagogiklehrperson für eine Klasse von Kindern mit und ohne SPF verantwortlich zeichnen. Diese interdisziplinäre Verschränkung von Regel- und Sonderpädagogischer Expertise wird im englischen Sprachraum mehrheitlich als „Co-Teaching“ bezeichnet und beispielsweise von Kloo und Zigmond (2008) wie folgt definiert: „*Coteaching* is a special education service-delivery model in which two certified teachers – one general educator and one special educator – share responsibility for planning, delivering, and evaluating instruction for a diverse group of students, some of whom are students with disabilities“ (Kloo & Zigmond, 2008, S. 13; Hervorh. i. Orig.).

Insgesamt wird offenbar, dass eine Begriffsbestimmung notwendig ist, wenn es um interdisziplinäre und auf Unterricht bezogene Zusammenarbeitsformen geht. In diesem Beitrag steht die unterrichtsbezogene Kooperation von Regel- und SonderpädagogInnen im Zentrum, welche im englischen mehrheitlich als *Co-Teaching*, im deutschen Sprachraum *unterrichtsbezogene Zusammenarbeit/Kooperation* oder *Teamteaching* bezeichnet wird. Wenn nicht anders expliziert, wird im Folgenden *interdisziplinäres Teamteaching* (iTT) verwendet.

## 1.2 Erkenntnisse zum interdisziplinären Teamteaching (iTT)

In Anbetracht der verschiedenen möglichen Kooperationsformen ist nachvollziehbar, dass auch deren Implementation entsprechend heterogen verlaufen kann. Trotz alledem scheint gerade der Aufbau einer professionellen Arbeitsbeziehung zwischen den Kooperationspartnern einen entscheidenden Faktor und gemeinsamen Nenner darzustellen (vgl. Hang & Rabren, 2009; Ploessl, Rock, Schoenfeld & Blanks, 2010; Solis, Vaughn, Swanson, & McCulley, 2012). Im Hinblick auf die Genese eines soliden und für die Inklusion effizienten Arbeitsbündnis, definieren Villa, Thousand, und Nevin (2009) fünf Basiselemente und Verhaltensweisen: (1) Koordination der Zusammenarbeit anhand zumindest eines gemeinsam vereinbarten Ziels; (2) Teilen eines Wertekonsenses in Bezug auf die Akzeptanz und Wertschätzung vorhandener Kompetenzen; (3) Präsenz von Gleichwertigkeit bei alternativer und flexibler Übernahme der Rollen als Lehrerin bzw. Lehrer und Lernende bzw. Lernender, Expertin bzw. Experte und Anfängerin bzw. Anfänger, Geberin bzw. Geber und Empfängerin bzw. Empfänger von Kenntnissen und Fähigkeiten; (4) Veränderung oder Aufgabe früherer Einzelkämpferrollen hin zu adäquat verteilten Funktionen und Rollen; (5) Einsatz von kooperativen Elementen und Prozessen wie direktem Austausch, positiver Interdependenz und angemessenem und umsichtigem Einsatz zwischenmenschlicher Fähigkeiten und individueller Verantwortlichkeiten. Die Erkenntnisse, die Henrich, Baumann und Studer (2012) in einer Übersicht zusammengetragen haben, beschreiben vergleichbar die erörterten Eckpunkte

von Thommen et al. (2008) und Villa, Thousand und Nevin (2009). Wie andere betonen Halfhide (2009) aber auch Kloo und Zigmond (2008), dass das Gelingen der Kooperation maßgeblich von der positiven Einstellung und der klaren Bereitschaft zur Kooperation abhängt.

Neben diesen grundlegenden intra- und interpersonalen Aspekten werden strukturelle, also organisationale und institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. Zeitgefäße für Absprachen und Planung, räumliche Gelegenheiten, Unterstützung durch Schulleitung oder Kollegium, aus- und weiterbildende Maßnahmen) als zentrale Aspekte genannt (vgl. z. B. Baumann, Henrich & Studer, 2015; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Hoffelner, 1995; Urban & Lütje-Klose, 2014; Villa et al., 2009). Diesbezüglich stellen vorbereitende und begleitende Maßnahmen, wie das oft erwähnte „in-service training“, Gelingensfaktoren dar, wenn das iTT erfolgreich implementiert werden und nachhaltig sein soll (vgl. Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996; Pancsofar & Petroff, 2013, 2016; Scruggs et al., 2007; Solis et al., 2012). Dass für diese Vorbereitungsmaßnahmen oftmals nicht ausreichend Gelegenheiten und Zeitgefäße zur Verfügung stehen, zeigen Arndt und Werning (2013), Friend et al. (2010) und Scruggs et al. (2007) auf. Vergleichbares berichten Shin, Lee und McKenna (2016) für Lehramtsstudierende beider Fachrichtungen.

In Bezug auf die konkrete Umsetzung scheint es so zu sein, dass strukturelle Aspekte, Einstellungen der Involvierten, sowie vorausgehende und begleitende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten eng mit der effektiven Wahl des Kooperationsmodells zusammenhängen (Pancsofar & Petroff, 2016). Diesbezüglich werden sowohl in der englischen als auch in der deutschsprachigen Literatur inhaltlich verwandte Modelle und Ansätze beschrieben (vgl. Friend & Cook, 2012; Friend et al., 2010; Lütje Klose & Willenbring, 1999; Kummer Wyss, 2010; Villa et al., 2009). Diese lassen sich einerseits anhand des Grads der Zusammenarbeit (minimal bis maximal), andererseits in Bezug auf die Rollverantwortlichkeiten differenzieren. Dahingehend beschreiben Friend und Cook (2012) beispielhaft sechs Grundtypen des *Co-teaching*: (1) Verteilte Lehr- und Assistenzrollen (*one teach, one assist*), (2) verteilte Lehr- und Beobachterrollen (*one teach, one observe*), (3) in Stationen aufgeteilter Unterricht (*station teaching*), (4) paralleles, gleichberechtigtes Unterrichten (*parallel teaching*), (5) im Anspruchsniveau differenzierter Unterricht (*alternative teaching*) und (6) gemeinsame Lehre (*teamteaching/teaming*). Baeten und Simons (2014) ermittelten anhand einer Literaturanalyse aus allen Teamteaching-Modellen fünf vergleichbare Modelle: „observation, coaching, assistant teaching, equal status and teaming model“ (Baeten & Simons, 2014, S. 95). Obwohl in der Studie von Baeten und Simons (2014) weniger das iTT sondern mehr das Teamteaching im Regelunterricht und der Nutzen dieser Kooperation für die Lehramtsbildung im Zentrum standen, fallen die Parallelen zwischen den berichteten Modellen auf.

In Bezug auf die Frage, welche Kooperationsformen in der Praxis in welcher Häufigkeit zum Einsatz kommen, finden sich in der Literatur wenig Informationen (vgl. Pancsofar & Petroff, 2016). In der Metasynthese von Scruggs et al. (2007) mit 32 qualitativen Untersuchungen zeigt sich aber, dass von den erörterten Modellen meistens das mit den verteilten Lehr- und Assistenzrollen (*one teach, one assist*) zum Einsatz kommt

und dabei der sonderpädagogischen Fachperson eher eine untergeordnete Rolle zufällt. Auf die ähnliche Frage, wie häufig Regel- und SonderpädagogInnen im iTT den Unterricht gemeinsam planen, kooperativ durchführen und gemeinsam reflektieren, fanden Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt und Hessels (2015) heraus, dass die Lehrkräfte nur ‚hin und wieder‘ in Bezug auf diese drei Aspekte kooperieren – in der Primarstufe (in kleinen festen Teams) häufiger als in der Sekundarstufe (mit Fachlehrkraftsystem).

Hinsichtlich der Effektivität des iTT auf die Schülerleistungen finden sich in der Literatur wenig aussagekräftige Informationen. Murawski und Swanson (2001) weisen hierzu in ihrer Metaanalyse einen Effekt von  $d = .40$  aus. Diesem moderaten Effekt merken die Autoren jedoch kritisch an, dass sich nur sechs der 89 erfassten Studien konkret auf Inklusion beziehen. Auch Shin et al. (2016) kritisieren in ihrer Synthese den fehlenden Inklusionsbezug in Studien zu Teamteachingformen. Dass das iTT und deren Wirkung nicht ausreichend beforscht werden, zeigen Hattie (2009) aber auch Pancsofar und Petroff (2013) auf.

### *1.3 Erkenntnisse zur Einstellung in Bezug auf das interdisziplinäre Teamteaching (iTT)*

Wie erwähnt spielen neben strukturellen Aspekten auf der personellen Ebene auch LehrerInneneinstellungen eine zentrale Rolle, wenn es um die Umsetzung dieser Kooperation geht (vgl. Gurgur & Uzuner, 2011). In ihrer Metaanalyse zeigen Murawski und Swanson (2001) auf, dass in Konzepten zu interdisziplinärer Kooperation regelmäßig auf die dementsprechende Einstellung verwiesen, jedoch wenig Forschung dazu betrieben wird. Mehr als zehn Jahre später konstatieren Pancsofar und Petroff (2013, 2016), dass sich an diesem Umstand wenig geändert hat und auch keine adäquaten Instrumente verfügbar sind.

Gleichwohl lässt sich bereits in der frühen Studie von Bergren (1997) in Erfahrung bringen, dass aus Sicht der befragten Regel- und Sonderschullehrpersonen Kinder und Jugendliche mit und ohne SPF von dieser Zusammenarbeitsform profitieren. Dass Kinder mit und ohne SPF aufgrund der Lehrerk Kooperation bessere Leistungen erbringen, wird auch in den Studien von Hang und Rabren (2009), Pancsofar und Petroff (2013), Scruggs, et al. (2007), aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden von Baeten und Simons (2014) und Shin et al. (2016) beschrieben. Demgegenüber haben Baumann, Henrich und Studer (2015) die Schülerwahrnehmung zum Unterricht mit iTT untersucht. Dabei haben die SchülerInnen den Unterricht mit iTT leicht (aber nicht signifikant) besser beurteilt als den Unterricht durch eine einzelne Lehrperson. Ein gegenteiliges Ergebnis zeigte sich in der Studie von Hang und Rabren (2009). Wie in anderen Studien wurde hingegen bei Baumann et al. (2015) die interdisziplinäre Kooperation von den involvierten Regel- und SonderpädagogInnen positiv, nämlich als effizient und entlastend eingeschätzt (vgl. Hang & Rabren, 2009; Solis et al., 2012).

In Bezug auf die bereits erwähnten vorbereitenden und begleitenden Maßnahmen scheinen diese neben dem Aufbau einer soliden Kooperation auch eine positive Ein-

stellung zum iTT bei LehrerInnen (vgl. Dettmer, Thurston & Dyck, 2005; Leko & Brownell, 2009; Friend et al., 2010) und StudentInnen (Baeten & Simons, 2014; Demmer-Dieckmann, 2008; Solis et al., 2012) zu begünstigen. Pancsofar und Petroff (2013) unterstreichen dieses Ergebnis dahingehend, dass Tandems, welche ausreichend Gelegenheiten zum Explorieren erhalten, neben einer positiveren Einstellung zum iTT auch mehr Vertrauen in ihre Zusammenarbeitskompetenzen erlangen. Auch scheint das iTT sowohl von Regel- als auch von SonderpädagogInnen als ideale Methode zur beruflichen Weiterentwicklung eingeschätzt zu werden (Hang & Rabren, 2009; Pancsofar & Petroff, 2013; Scruggs et al., 2007). Diesbezüglich betonen Pugach, Blanton, Correa, McLeskey und Langley (2009), dass gerade unerfahrene und/oder neue KollegInnen durch das iTT im inklusiven Setting einen guten Einstieg finden und dieses Vorgehen sowohl die Berufssozialisation als auch die damit zusammenhängende Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig positiv beeinflussen können. Die Analysen von Baeten und Simons (2014) und Shin et al. (2016) zeigen für Lehramtsstudierende vergleichbare Ergebnisse auf.

Wie eingangs erwähnt, stellen die Einstellung zum iTT einen wichtigen, jedoch nach wie vor wenig beforschten Gegenstand dar. Auch liegen hierzu bisher keine geeigneten Instrumente vor. Die erörterte Begriffs- und Ansatzvielfalt, das Prozesshafte von interdisziplinären Kooperationen aber auch der erwähnte Umstand, dass sich Untersuchungen zu unterrichtsbezogenen Kooperationen oftmals nicht nur auf inklusive Settings beziehen, stellen mögliche Erklärungsansätze dar. Die vorliegende Untersuchung nimmt diese Aspekte in den Fokus und will sich den daraus folgenden Desideraten differenzierter annehmen.

## 2. Fragestellungen und Hypothesen

Da der interdisziplinären Zusammenarbeit von Lehrkräften im inklusiven Unterricht eine wichtige Bedeutung zukommt, ist es wichtig, ein deutschsprachiges Messinstrument zur Einstellung zum iTT zur Verfügung zu haben, welches reliabel ist und faktorenanalytisch überprüft wurde. Demzufolge wird in der vorliegenden Studie die psychometrische Qualität einer selbst konstruierten Skala, die in einer Onlineuntersuchung zum Einsatz kam, ausführlicher analysiert und dargestellt. Die erste Fragestellung bezieht sich deshalb auf den Aspekt, inwieweit die hier vorgestellte Skala zur Erfassung der Einstellung zum interdisziplinären Teamteaching (EiTT) den psychometrischen Gütekriterien entspricht.

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die Erfassung der aktuellen Einstellungen zur Lehrkooperation von Lehramtsstudierenden, Regel- und Speziallehrkräften sowie Schulleiterinnen und Schulleitern. Dabei werden folgende Hypothesen aufgestellt:

- 1) Personen, welche selbst bereits im iTT gearbeitet haben, besitzen eine positivere Einstellung als Personen, welche keine eigenen iTT-Erfahrungen besitzen.

- 2) Studierende, die ein obligatorisches Modul ‚Heilpädagogik‘ besucht haben, verfügen über eine positivere Einstellung als Studierende, die dieses Modul nicht besucht haben.
- 3) Eine positivere Einstellung gegenüber iTT geht mit dem Wunsch auf eine längere iTT-Zeit einher.

Ergänzend werden auch exploratorisch Gruppenunterschiede in Bezug auf die Einstellung zum iTT zwischen Lehramtsstudierenden, Regel- und Speziallehrkräften sowie Schulleiterinnen und Schulleitern geprüft sowie Gruppenunterschiede in Bezug auf die gewünschte Länge der iTT-Zeit analysiert.

### 3. Methode

Die vorliegenden Daten wurden im Rahmen einer Schweizer Onlinestudie erhoben, an welcher Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrpersonen und Studierende teilnahmen. Die vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf Daten aus der Befragung von insgesamt 32 Schulteams ( $N = 436$ ) und 109 Studierenden, die im Rahmen einer umfangreichen Studie im Kanton Bern durchgeführt wurde. Die vorliegende Teilstudie, die sich speziell auf die Einstellung zum iTT fokussiert, stellt eine Teilstudie dieser größeren Studie dar, in der darüber hinaus auch weitere Aspekte wie z. B. die Einstellung in Bezug auf schulische Integration und die Selbstwirksamkeit erfasst wurden (vgl. dazu Abegglen, Schwab & Hessels, 2015).

### 4. Stichprobe

#### 4.1 Stichprobe der Lehrpersonen

Zur Gewinnung einer möglichst repräsentativen Stichprobe wurden nach dem Zufallsprinzip 45 hauptamtliche SchulleiterInnen, d. h. Personen mit Verantwortung für große Abteilungen und/oder Gemeindeschulen, für die Mitarbeit an der Studie angefragt. 32 erklärten sich zur Mithilfe bereit. Per E-Mail wurden die Lehrpersonen über die Schulleiterinnen zur Bearbeitung des Onlineinstruments eingeladen. Von diesen 32 Schulleiterinnen und Schulleitern verantworteten 16 Kindergarten- und Primarschulstufen, drei Oberstufen- und 10 Schulsysteme über alle drei Schulstufen. Drei Leitungspersonen führten Abteilungen von sogenannten Speziallehrkräften.<sup>1</sup> Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, wurden insgesamt 49 Personen mit Schulleitungsfunktion in die Analysen einbezogen, weil sich in den Daten zeigte, dass neben den 32 hauptamtlich tä-

---

1 Speziallehrkräfte sind Fachpersonen mit einer entsprechenden Qualifikation: (Studium) in Sonder- und Heilpädagogik, Logopädie und Psychomotorik

| Hintergrundvariable | Gruppe                        | N   | %    |
|---------------------|-------------------------------|-----|------|
| Geschlecht          | weiblich                      | 418 | 76.7 |
|                     | männlich                      | 127 | 23.3 |
| Berufserfahrung     | 0 (StudentInnen)              | 109 | 20.0 |
|                     | < 20 Jahre                    | 262 | 48.1 |
|                     | > 20 Jahre                    | 174 | 31.9 |
| Beschäftigungsform  | StudentIn                     | 109 | 20.0 |
|                     | Regellehrperson <sup>a</sup>  | 294 | 53.9 |
|                     | Speziallehrkraft <sup>b</sup> | 93  | 17.1 |
|                     | Schulleitungsfunktion         | 49  | 9.0  |
| Schulstufe/-form    | Studium                       | 109 | 20.0 |
|                     | Unterstufe (1.–3.) Klasse     | 92  | 16.9 |
|                     | Mittelstufe                   | 123 | 22.6 |
|                     | Oberstufe (Real/Sek)          | 95  | 17.3 |
|                     | Speziallehrkraft (SPLK)       | 93  | 17.1 |
|                     | Kindergarten (Vorschulstufe)  | 33  | 6.1  |

<sup>a</sup> Regellehrpersonen für Unter-, Mittel- und Oberstufe  
<sup>b</sup> Fachpersonen mit einer Qualifikation (Studium) in Sonder- und Heilpädagogik, Logopädie oder Psychomotorik in einer Anstellung als Speziallehrkraft

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung (N = 545) und Angaben zu den Subgruppen

tigen SchulleiterInnen 17 Befragte neben ihrer Anstellung als Lehrperson mehrheitlich als SchulleiterIn (z. B. in Co-Leitung und/oder für eine kleinere Abteilung) tätig waren.

In Bezug auf die Herkunft der Schulteams wurde offenbar, dass es sich um Kollegien aus 27 verschiedenen Schulgemeinden und Regionen des Kantons handelt. Von den insgesamt 796 Angeschriebenen haben 436 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt (Rücklauf 54.8 %). Somit setzt sich die Stichprobe aus 318 Frauen (72.9 %) und 118 Männern (27.1 %) zusammen. Das Geschlechterverhältnis entspricht ziemlich genau dem aktuellen Verhältnis des Lehrpersonals für die obligatorische Schule. In der Studie wurde nicht nach dem Lebensalter, wohl aber nach den Berufserfahrungsjahren gefragt (durchschnittliche Berufserfahrung:  $M = 15.0$  Jahre,  $SD = 12.2$  Jahre).

## 4.2 Stichprobe der Studierenden

Die für die Untersuchung befragten Studierenden besuchten einen Bachelorstudiengang an einem Institut für Vorschulstufe und Primarstufe einer Pädagogischen Hochschule mit dem Ausbildungsziel Lehrperson für Vorschule (Kindergarten) und Primarstufe (1.–6. Klasse). Nach Einwilligung der Institutsleitung wurden die Studierenden analog zu dem oben beschriebenen Vorgehen zentral über die Administration zur Teilnahme eingeladen. Von den 531 versandten Einladungen wurde der Onlinefragebogen von 123 StudentInnen (113 Frauen, 10 Männer) vollständig ausgefüllt und abgeschlossen (Rücklauf 23.2%). Da aus den Daten hervorging, dass zum Befragungszeitpunkt bereits 14 StudentInnen in einer (Teilzeit-)Anstellung tätig waren, wurden schließlich 109 StudentInnen (100 Frauen, 9 Männer) in die Analysen einbezogen (vgl. Tabelle 1).

Die Studierenden dieses Lehrgangs hatten wahlweise in der ersten oder zweiten Studienhälfte ein obligatorisches Modul ‚Heilpädagogik‘ zu besuchen. Die Lehre wurde von zwei Dozierenden verantwortet und während eines Semesters jeweils an einem Morgen pro Woche – teilweise im Teamteaching – durchgeführt. Im Modul stand neben einer grundlegenden Einführung in das heilpädagogische Verständnis insbesondere die systemische Herangehensweise in Bezug auf das Entstehen von Störungsbildern, der Umgang mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und das Schaffen von Möglichkeiten der integrativen und gemeinsam verantworteten Begleitung und Förderung von Kindern mit SPF im Zentrum. Die StudentInnen wurden im Rahmen eines Kursmorgens einerseits mit einer theoretischen Einführung, andererseits anhand von praktischen Beispielen zu Möglichkeiten der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit konfrontiert. Zum Befragungszeitpunkt hatten 77 StudentInnen (69 Frauen, 8 Männer) das Modul bereits besucht. 42 (40 Frauen, 2 Männer) hatten den Modulbesuch noch vor sich.

## 4.3 Instrument

Zielsetzung für die Entwicklung der Skala EiTT war das Erfassen einer generellen Einstellung zur interdisziplinären Zusammenarbeit der involvierten Lehrpersonen im Zuge der Umsetzung von schulischer Inklusion. Für die Konzeption konnte weder auf eine bestehende Skala, noch auf ein theoretisches Modell zur EiTT zurückgegriffen werden. Aus diesem Grund wurden anhand des Literaturkorpus Gelingensfaktoren zum iTT herausgearbeitet und daraus acht Items entwickelt, die folgende Aspekte inhaltlich erfassen sollen: (a) den subjektiv eingeschätzten Nutzen des iTT, der sich für die beteiligten Fachpersonen ergibt; (b) die subjektiv eingeschätzten Vorteile des iTT für die Klasse insgesamt und (c) den Nutzen des iTT in Bezug auf die integrative Unterrichtsentwicklung.

In einer ersten Vorstudie wurden die acht Items einer interdisziplinär zusammengesetzten Expertengruppe vorgelegt. Auf der Basis der Rückmeldungen erfolgte die Anpassung einzelner Items. Ein Item wurde entfernt, so dass den TeilnehmerInnen der Onlinestudie schließlich sieben Items vorgelegt wurden. Das Antwortformat wurde auf 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher und 4 = stimmt genau festgesetzt.

Die Befragten wurden wie folgt in den Fragekomplex zur interdisziplinären Zusammenarbeit eingeführt: „Eine wesentliche Voraussetzung für die integrative Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf stellt die interdisziplinäre Zusammenarbeit (der für gewisse Zeiten gemeinsam verantwortete Unterricht und die gemeinsam verantwortete Förderung) von Regel- und Speziallehrkräften (Schulische Heilpädagogik, Logopädie, Psychomotorik) dar“. Im Anschluss daran hatten alle Befragten anzugeben, ob und in welchem Umfang sie bereits im Unterricht mit einer anderen Fachperson im iTT zusammenarbeiten und/oder (z. B. die StudentInnen in Praktika) entsprechende Erfahrungen haben sammeln können. Über diese Frage wurde später operationalisiert, ob die Befragten bereits eigene Erfahrung im iTT besitzen. Nicht gefragt wurde, ob und inwiefern diese Kooperationserfahrungen positiv oder negativ erlebt wurden. Hingegen wurden alle Befragten gebeten, ihre Einschätzung abzugeben, mit wieviel Prozent eine zusätzliche (Spezial-)Lehrkraft für das iTT notwendigerweise zur Verfügung stehen sollte, um in einer integrativen Regelklasse eine ‚optimale‘ integrative Förderung zu gewährleisten. Die Einschätzung in Bezug auf diese zusätzliche iTT-Zeit konnte in einer zehnstufigen Ratingskala von 0–100 % eingetragen werden.

## 5. Ergebnisse

Um die Ergebnisse leichter interpretieren zu können, wurde für die Skala EiTT ein Summenmittelwert (Summenscores aller Items der entsprechenden Skala, gemittelt durch die Anzahl der Items) gebildet. Trotz Abweichungen von der Normalverteilung wurden parametrische Verfahren bevorzugt, da diese bei ausreichend großen Stichproben relativ robust sind (vgl. z. B. Tabachnick & Fidell, 2006).

### 5.1 Überprüfung des Messinstruments

Die Skala *Einstellung zum Teamteaching* (EiTT) wurde ursprünglich mit sieben Items konzipiert. Bei einer ersten Analyse der Reliabilität und der Faktorenstruktur zeigte sich jedoch, dass Item 6 („Durch die gemeinsame und intensivierte Zusammenarbeit für den Unterricht erwächst eine zusätzliche zeitliche Belastung“,  $M = 1.75$ ,  $SD = .78$ ) eine zu geringe Faktorenladung ( $\lambda = .29$ ) und eine zu geringe Trennschärfe ( $r_{it} = .22$ ) aufwies (vgl. Bühner, 2011). Das Item wurde daher aus der Skala ausgeschlossen. Die interne Konsistenz der Skala konnte dadurch von  $\alpha = .81$  auf  $\alpha = .85$  erhöht werden. Anzumerken ist hierbei, dass der (relativ niedrige) Mittelwert des eliminierten Items bedeutet, dass die TeilnehmerInnen eine (relativ hohe) zeitliche Belastung durch das iTT wahrnehmen. Die deskriptiven Kennwerte sowie die Faktorenladungen und Trennschärfen der Skala mit sechs Items sind in Tabelle 2 aufgeführt. Die Trennschärfen der einzelnen Items liegen in einem zufriedenstellenden Bereich ( $r_{it} = .55$  bis  $.69$ ). Wie beschrieben, wurde die Skala EiTT anhand von Bedingungen für gute iTT-Praxis neu konzipiert. Von daher befand sich die Skala noch in einer Entwicklungsphase. Diesem Entwicklungs-

| Nr. | Itemformulierung                                                                                                                | <i>M</i> | <i>SD</i> | $\lambda$ | $r_{it}$ |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|-----------|----------|
| 1   | Durch Teamteaching wird ein direktes, professionelles Feedback zwischen Regel- und Speziallehrkraft möglich.                    | 3.58     | .59       | .81       | .69      |
| 2   | Teamteaching fördert pädagogische und unterrichtliche Innovationen.                                                             | 3.56     | .59       | .80       | .68      |
| 3   | Durch die zeitweise Anwesenheit von zwei Fachpersonen können alle Kinder profitieren.                                           | 3.71     | .53       | .72       | .59      |
| 4   | Durch Teamteaching wird Wissenstransfer zwischen Regel- und Speziallehrkraft möglich.                                           | 3.64     | .57       | .80       | .68      |
| 5   | Durch das Teamteaching wird die Regellehrperson in ihren Aufgaben und ihrer Verantwortung durch die Speziallehrkraft entlastet. | 3.34     | .74       | .67       | .55      |
| 7   | Die Zusammenarbeit im Teamteaching wirkt sich positiv auf die Berufszufriedenheit der beiden Fachpersonen aus.                  | 3.29     | .69       | .78       | .67      |

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau

Tab. 2: Faktorladungen, Mittelwerte, Standardabweichung und die Trennschärfe der Items

stand und Bühner (2011) folgend, fand die Berechnung der Faktorenstruktur über eine explorative Hauptkomponentenanalyse statt ( $KMO = .88$ ; Bartlett's Test = *sig.*,  $p < .001$ ). Diese weist aus, dass alle Items nach dem Kaiser-Kriterium (Eigenwert  $> 1$ ) einem Generalfaktor zugeordnet werden können. Der Eigenwert des Faktors liegt bei 3.5 und die Varianzaufklärung beträgt 58.39%. Die Faktorenladungen der einzelnen Items liegen zwischen .67 und .81. Dabei ergibt sich ein Skalenmittelwert von 3.53 ( $SD = .47$ ). Insgesamt kann für alle Items festgestellt werden, dass diese einen hohen Mittelwert aufweisen und demzufolge die Einstellung zum iTT sehr positiv ist. Der Profit für die Kinder wird dabei am höchsten eingeschätzt ( $M = 3.71$ ), die Auswirkung auf die Berufszufriedenheit vergleichsweise am niedrigsten ( $M = 3.29$ ).

## 5.2 Gruppenvergleiche

Zur Überprüfung von Hypothese 1 wurden für die Gruppenvergleiche eine univariate Varianzanalyse mit dem Skalenscore als abhängige Variable berechnet. Als unabhängige Variablen wurden die *Gruppenzugehörigkeit* (Subgruppen: Studierende, Regellehrkräfte, Speziallehrkräfte, SchulleiterInnen) sowie die *Erfahrung im iTT* (nein vs. ja) aufgenommen. Die Gruppenmittelwerte und Standardabweichungen, die mit berichteten Analysen korrespondieren, sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

Die Varianzanalyse weist ein signifikantes Modell aus ( $F(7,537) = 5.17$ ,  $p < .001$ ). Weiter zeigt sich ein Haupteffekt für die Variable *Gruppenzugehörigkeit* ( $F(3, 537) = 3.65$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ). Die Post-Hoc-Vergleiche nach Scheffé weisen auf eine positivere Einstellung zum iTT von Studierenden im Vergleich zu Regellehrkräften ( $p < .01$ ) und von Speziallehrkräften gegenüber Regellehrkräften hin ( $p < .05$ ). Darüber hinaus zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den Post-Hoc-Vergleichen.

Neben dem Haupteffekt für die Variable Gruppe wurde auch ein signifikanter Haupteffekt für die Variable *Erfahrung* gefunden ( $F(1, 537) = 8.19, p < .01, \eta_p^2 = .02$ ). Personen, welche bereits im iTT arbeiten oder im Rahmen von Praktika damit Erfahrungen gemacht haben, besitzen eine positivere Einstellung zum iTT im Vergleich zu Personen ohne Erfahrung.

Zur genaueren Überprüfung, ob sich bei den Subgruppen in Bezug auf Einstellungen zum iTT zwischen den Personen mit und ohne iTT-Erfahrung Unterschiede zeigen, wurden t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Die Analyse für die Studierenden ohne/mit iTT-Erfahrungen bringen keine signifikanten Unterschiede hervor ( $t(107) = -.43, n. s.$ ). Hingegen zeigen sich bei den anderen drei Subgruppen signifikante Unterschiede. Wie sich anhand der Werte aus Tabelle 3 erahnen lässt, unterscheiden sich sowohl die Regellehrpersonen ( $t(292) = -2.72, p < .01, d = .34$ ), als auch die Speziallehrkräfte ( $t(91) = -2.45, p < .05, d = .49$ ), aber auch die SchulleiterInnen ( $t(47) = -2.14, p < .05, d = .62$ ) mit iTT-Erfahrungen signifikant von denen ohne iTT-Erfahrungen.

Eine signifikante Interaktion zwischen den Variablen Gruppe und Erfahrung wurde nicht gefunden ( $F(3, 537) = .39, n. s.$ ).

Zum Überprüfen von Hypothese 2, ob sich die Einstellung zum iTT zwischen Studierenden, die ein obligatorisches Modul ‚Heilpädagogik‘ besucht haben ( $M = 3.65, SD = .32$ ) und jenen ohne diesen Modulbesuch ( $M = 3.58, SD = .31$ ) unterscheidet, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet. Das Ergebnis ist nicht signifikant ( $t(117) = 1.15, n. s.$ ).

Neben den Gruppenvergleichen in Bezug auf die Einstellung zum iTT stellt sich auch die Frage, ob sich die Subgruppen in Bezug auf die gewünschte Zeit im iTT unterscheiden. Demzufolge wurde eine univariate Varianzanalyse mit der gewünschten iTT-Zeit als abhängige Variable berechnet. Als unabhängige Variablen wurden wiederum die Gruppenzugehörigkeit, die Erfahrung im iTT sowie die Einstellung zum iTT anhand des Skalenscores einbezogen.

Die Varianzanalyse weist auch hier ein signifikantes Modell aus ( $F(73, 471) = 1.47, p < .05$ ). Weiter zeigt sich ein Haupteffekt für die Variablen *Gruppe* ( $F(3, 471) = 5.52, p < .05, \eta_p^2 = .03$ ) und *Einstellung zum iTT* ( $F(15, 471) = 1.83, p < .05, \eta_p^2 = .06$ ). So äußerten die Befragten je nach Gruppenzugehörigkeit und Einstellung zum iTT unterschiedliche Wünsche in Bezug auf die iTT-Zeit. Weiter zeigt sich, dass die Erfahrung allein keinen signifikanten Effekt auf die gewünschte iTT-Zeit hat ( $F(1, 471) = 1.21, n. s.$ ).

Die Post-Hoc-Vergleiche nach Scheffé weisen aus, dass sich die SchulleiterInnen sowohl im Vergleich mit den Regellehrpersonen als auch mit den Speziallehrkräften weniger iTT-Zeiten wünschen ( $p < .01$ ). Während sich SchulleiterInnen im Durchschnitt 41.2% zusätzliches iTT wünschen, möchten Studierende 51.2%, Regellehrkräfte 54.1%, und Speziallehrkräfte 58.8% zusätzliches iTT für eine optimale Förderung im inklusiven Setting. Es zeigt sich überdies, dass sich die Befragten über die gesamte Stichprobe hinweg 53.3% zusätzliche iTT-Zeit wünschen. Nachträglich wurde mit t-Tests für unabhängige Stichproben überprüft, ob sich in Bezug auf die gewünschte iTT-Zeit innerhalb der Subgruppen zwischen den Personen ohne/mit iTT-Erfahrung

| Gruppe            | iTT-Erfahrung   | N   | Einstellung zum iTT |     | Gewünschte iTT-Zeit (in %) |         |
|-------------------|-----------------|-----|---------------------|-----|----------------------------|---------|
|                   |                 |     | M                   | SD  | M in %                     | SD in % |
| Studierende       | oE <sup>a</sup> | 97  | 3.64                | .31 | 52.06                      | 22.91   |
|                   | mE <sup>b</sup> | 12  | 3.68                | .35 | 49.17                      | 17.82   |
|                   | Gesamt          | 109 | 3.64                | .31 | 51.74                      | 22.35   |
| Regellehrkräfte   | oE              | 191 | 3.38                | .55 | 52.72                      | 25.38   |
|                   | mE              | 103 | 3.56                | .51 | 56.60                      | 22.69   |
|                   | Gesamt          | 294 | 3.44                | .54 | 54.10                      | 24.50   |
| Speziallehrkräfte | oE              | 48  | 3.51                | .35 | 58.54                      | 26.17   |
|                   | mE              | 45  | 3.69                | .34 | 59.11                      | 22.03   |
|                   | Gesamt          | 93  | 3.60                | .35 | 58.82                      | 24.13   |
| SchulleiterInnen  | oE              | 30  | 3.47                | .42 | 42.33                      | 18.70   |
|                   | mE              | 19  | 3.71                | .33 | 39.47                      | 13.11   |
|                   | Gesamt          | 49  | 3.56                | .40 | 41.22                      | 16.66   |
| Gesamt            | oE <sup>a</sup> | 366 | 3.47                | .47 | 52.46                      | 24.60   |
|                   | mE <sup>b</sup> | 179 | 3.62                | .45 | 54.92                      | 22.04   |
|                   | Total           | 545 | 3.52                | .47 | 53.27                      | 23.76   |

<sup>a</sup> ohne iTT-Erfahrung

<sup>b</sup> mit iTT-Erfahrung

Tab. 3: Übersicht zu Gruppenmittelwerten (M) und Standardabweichungen (SD) für die Subgruppen hinsichtlich der Einstellung zum iTT und gewünschter iTT-Zeit unter Berücksichtigung der Erfahrungen mit iTT

Unterschiede zeigen. Bei keiner Subgruppe zeigte sich ein signifikanter Unterschied: Studierende ( $t(107) = .42, n. s.$ ), Regellehrpersonen ( $t(292) = -1.3, n. s.$ ), Speziallehrkräfte ( $t(91) = -.11, n. s.$ ), SchulleiterInnen ( $t(47) = .58, n. s.$ ).

Zwischen den Variablen Gruppe und Erfahrung zeigt sich keine signifikante Wechselwirkung ( $F(3, 471) = .28, n. s.$ ). Die Interaktion zwischen den Variablen Gruppe und Einstellungen ist auch nicht signifikant ( $F(24, 471) = .99, n. s.$ ). Auch die Analyse zur Interaktion zwischen den Variablen Gruppe, Erfahrungen im iTT und Einstellungen zum iTT bringt kein signifikantes Ergebnis hervor ( $F(17, 471) = .94, n. s.$ ).

In Bezug auf den hier behandelten Wunsch zur iTT-Zeit wurde auch analysiert, ob sich zwischen Studierenden, die ein obligatorisches Modul ‚Heilpädagogik‘ besucht haben ( $M = 5.29, SD = 2.33$ ) und jenen ohne diesen Modulbesuch ( $M = 4.88, SD = 2.03$ ) ein signifikanter Unterschied abbildet. Das Ergebnis dazu ist nicht signifikant ( $t(117) = .95, n. s.$ ).

### 5.3 Zusammenhang zwischen der Einstellung zum iTT und der gewünschten iTT-Zeit

Eine Analyse der Zusammenhänge getrennt für die Gruppen weist aus, dass der Zusammenhang bei den Studierenden  $r = .25$  ( $p < .01$ ) ist und bei den Regellehrkräften bei  $r = .16$  ( $p < .01$ ) liegt. Für die Speziallehrkräfte ( $r = -.11$ , *n.s.*) wie auch für die Schulleiterinnen und Schulleiter ( $r = .09$ , *n.s.*) zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge.

## 6. Kritische Diskussion und Implikationen für Forschung und Praxis

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde die Einstellung gegenüber dem iTT von Studierenden, Lehrpersonen (Regel- und Speziallehrkräften) sowie SchulleiterInnen untersucht. Ausgangspunkt war die hohe Bedeutung, welcher der interdisziplinären Kooperation im inklusiven Unterricht zukommt (vgl. dazu z. B. Lütje-Klose & Urban, 2014). Ziel war es, eine selbstkonstruierte deutschsprachige Skala zur Erfassung der *Einstellung zum interdisziplinären Teamteaching* (EiTT) auf ihre psychometrische Güte hin zu prüfen und darüber hinaus aufzuzeigen, inwiefern eigene Erfahrungen oder erhöhtes Wissen zu einer positiveren Einstellung führen.

Die psychometrischen Analysen zur Güte der Skala haben gezeigt, dass nach Ausschluss eines Items sowohl die Trennschärfen und Faktorladungen als auch die interne Konsistenz den üblichen Anforderungen (vgl. z. B. Bühner, 2011) entsprechen. Mit einem Cronbach's Alpha von .85 und einer Varianzaufklärung von 58.39% kann die Güte insgesamt als hoch eingestuft werden, so dass der Einsatz der mit der vorliegenden Skala erfassten Daten mit den vorgesehenen Analysen zu verantworten war. Jedoch muss hier auch kritisch angemerkt werden, dass die Trennschärfeindizes in einem relativ homogenen Bereich liegen und die Skala rechtssteil verteilt ist. Wenngleich eine rechtssteile Verteilung bei Einstellungsskalen eher üblich ist (vgl. z. B. auch Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015) empfiehlt es sich dennoch, für die weitere Entwicklung der Skala schwierigere und vor allem auch negativ formulierte Items aufzunehmen. Da die vorliegende Skala anhand von Bedingungen für gelingendes iTT aufgebaut wurde, müssten Items einbezogen werden, welche sowohl personen- (z. B. Wertesystem, Stress- und Belastungserleben) als auch systembezogene (z. B. Rahmenbedingungen für iTT wie Zeit und Unterstützungsgefäße, Aus- und Weiterbildung) Aspekte abfragen. Wenngleich die Skala bereits über eine ansprechende Güte verfügt, befindet sie sich noch in der Entwicklung. Das nächste Ziel ist also die Weiterentwicklung eines sowohl empirisch als auch theoretisch optimierten und ökonomisch handhabbaren Instruments zur validen Erfassung der EiTT. Zu diesem Zweck wäre es auch bedeutsam, sowohl Zusammenhänge als auch Differenzen zwischen dem Konstrukt EiTT und Konstrukten aufzudecken, welche im Kontext der Inklusion aktuell beforscht werden (z. B. Inklusionseinstellung, Selbstwirksamkeit, Class-Management, usw.). Ein in dieser Form weiterentwickeltes Modell zum Konstrukt EiTT müsste schließlich mittels einer

konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) überprüft werden und dieser auch standhalten (vgl. Bühner, 2011).

Insgesamt kann aufgrund des hohen Mittelwerts ( $M = 3.53$  bei einem theoretischen Maximum von 4) darauf geschlossen werden, dass die Einstellung gegenüber dem iTT sehr positiv ist und sich die befragten Personen somit der hohen Bedeutung des iTT für den inklusiven Unterricht durchaus bewusst sind.

Die Hypothese, dass Personen, welche selbst bereits im iTT gearbeitet haben, eine positivere Einstellung zeigen als Personen, welche keine eigenen iTT-Erfahrungen besitzen, konnte mittels einer Varianzanalyse bestätigt werden. Allerdings muss hier auch auf die geringe Effektstärke verwiesen werden. Dies könnte zum einen darauf zurückzuführen sein, dass hier lediglich quantitativ nach der Erfahrung im iTT gefragt wurde. Dazu kommt, dass gerade die Speziallehrkräfte unterschiedliche Fachgebiete vertreten, in verschiedenen Settings tätig sind und sich von daher unterschiedliche Bedürfnisse in Bezug auf Kooperation ergeben. Von daher ist auch kritisch anzumerken, dass insbesondere die Form des iTT, in dem die TeilnehmerInnen gearbeitet haben, nicht erfasst wurde. Auch wäre es wesentlich, nach der Qualität der Erfahrungen und der professionellen Beziehungen im iTT zu fragen, da lediglich positive Erfahrungen auch zu einer positiveren Einstellung führen sollten. Für zukünftige Studien wäre es deshalb wichtig, diese Aspekte am besten entlang der vorgestellten Modelle (z. B. von Friend & Cook, 2012 oder Baeten & Simons, 2014) und für jede Subgruppe differenziert abzufragen. Anhand dieser detaillierten Ergebnisse könnten neue theoretische Ansätze für Modelle gewonnen, neue Schlüsse gezogen und entsprechende Erkenntnisse für die Praxis abgeleitet werden. Darüber hinaus sollten weiterführende Studien die vorliegenden Ergebnisse mit Pfad- oder Strukturgleichungsmodellen replizieren. Wie in anderen Untersuchungen berichtet (vgl. z. B. Pancsofar & Petroff, 2016), lässt sich auch hier für die Praxis ableiten, dass in Bezug auf iTT für die gute Implementation und der Genese einer positiven Einstellung sowohl für Studierende und ebenso für die direkt involvierten AkteurInnen in den inklusiven Settings ausreichend Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen werden müssen.

In diesem Zusammenhang stellt sich anhand der Ergebnisse auch die Frage, warum Studierende eine positivere Einstellung zum iTT besitzen als Regellehrkräfte. Hinter diesem Ergebnis könnte einerseits eine grundsätzlich idealistische Sichtweise von Studierenden stehen. Andererseits könnten die Studierenden im iTT ein entlastendes Moment und/oder eine gute Gelegenheit für kooperatives Lehren und Lernen sehen (vgl. Baeten & Simons, 2014; Shin et al., 2016). Tatsächlich zeigen Studierende auch in der Einstellungsforschung zur Inklusion eine positivere Einstellung (z. B. Avramidis et al., 2000; Abegglen et al., 2015).

Die zweite Hypothese, dass Studierende, die ein obligatorisches Modul ‚Heilpädagogik‘ besucht haben, über eine positivere Einstellung verfügen als Studierende, die dieses Modul nicht besucht haben, konnte hingegen nicht bestätigt werden. Wenngleich die Mittelwerte in die erwartete Richtung zeigen, so ist der Unterschied zu gering und weist keine Signifikanz auf. Dieses Ergebnis ist konträr beispielsweise zu jenem von Demmer-Dieckmann (2008) oder Abegglen et al. (2015), welche sich mit der Einstellung zum inklusiven Unterricht befassten. Eine Erklärungsschiene dafür könnte

sein, dass das iTT konkret nur an einem Kursmorgen thematisiert wurde und auch die Befragung nicht unmittelbar mit dem Kursmodul im Zusammenhang stand. Der Umstand, dass nur 12 von 109 StudentInnen angaben, während ihrer Praktika konkret mit iTT-Formen in Kontakt gekommen zu sein, könnte eine weitere Erklärung sein. In Anbetracht der anerkannt wichtigen Rolle des iTT in der Inklusion lässt sich hier für die Praxis ableiten, dass dem iTT bewusst mehr Raum in der Lehre und in Praktika entsprechende Erfahrungs- und Reflexionsgelegenheiten eingeräumt werden sollten.

Im Rahmen der dritten Hypothese wurde untersucht, ob eine positivere Einstellung gegenüber dem iTT auch mit dem Wunsch nach einer längeren iTT-Zeit einhergeht. Diese Hypothese konnte bestätigt werden und der Effekt ist als moderat einzustufen. Jedoch ist diese Korrelation aufgrund der Ergebnisse der getrennten Analysen für Studierende, Lehrkräfte und SchulleiterInnen bzw. Schulleiter zu relativieren. Die separaten Analysen zeigen nur für Studierende und Regellehrkräfte einen signifikanten Zusammenhang. Hier könnte wiederum der Aspekt der Entlastung als Erklärung herangezogen werden. Regellehrpersonen, aber auch Studierende sehen sich in heterogenen Schulsettings wie in der Inklusion oftmals mit vielen Herausforderungen konfrontiert und erleben eine zusätzliche, fachliche Unterstützung als große Entlastung (vgl. Shin et al., 2016; Solis et al., 2012). In Bezug auf die Weiterentwicklung der Skala EiTT muss dieser Aspekt mitbedacht werden. Konkret könnten diese Fragen mit der Durchführung von iTT-Journalen und/oder Interviews mit iTT-Teams noch genauer ausgeleuchtet und beforscht werden.

Hinsichtlich der gewünschten iTT-Zeit brachten zusätzliche Analysen hervor, dass Erfahrungen im iTT, aber auch der Besuch des Moduls ‚Heilpädagogik‘ der StudentInnen keinen Effekt zeigen. Jedoch hatten die Gruppenzugehörigkeit und die Einstellung zum iTT einen Effekt auf die gewünschte iTT-Zeit. Auch wurde offenbar, dass man sich über die gesamte Stichprobe hinweg 53.3% zusätzliche iTT-Zeit wünscht, was wiederum für die hohe Anerkennung dieser Kooperation in der Inklusion spricht. Im Rahmen einer Folgestudie müsste die Umsetzung dieser zusätzlichen Zeit und den damit antizipierten Nutzen genauer hinterfragt werden. Die nachträglichen Gruppenvergleiche zu dieser Frage brachten nämlich hervor, dass sich SchulleiterInnen insgesamt eine geringere iTT-Zeit für die optimale Förderung wünschen als Regellehrkräfte und Speziallehrkräfte. Eine Begründung für diesen Sachverhalt könnte darin liegen, dass die Verteilung von iTT-Stunden und anderen Förderressourcen meistens in der Verantwortung der SchulleiterInnen liegt. In Anbetracht des Umstands, dass diese Förderressourcen ein sehr begehrtes Gut darstellen, könnten SchulleiterInnen in Abwägung eines Optimums für alle Involvierten in einen Loyalitätskonflikt geraten. Dieser könnte sich wiederum moderierend auf die grundsätzlich positive Einstellung zur iTT auswirken. Im Sinne einer kritischen Anmerkung für diese Studie müssten die SchulleiterInnen in einer folgenden Untersuchung befragt werden, (1) ob und wie sie Förder- und Unterstützungsressourcen wie das iTT zu verantworten und verwalten haben, (2) wie sie dieser Verantwortung gegenüber eingestellt sind, (3) welche Variablen sie in diesem Zusammenhang als Gelingensbedingungen erachten und (4) wo sie in dieser Hinsicht Optimierungspotential sehen.

Abschließend muss erwähnt werden, dass es sich bei der vorliegenden Querschnittstudie um eine erste Analyse zur Einstellung zum iTT handelt. In weiterer Folge gilt es nun, im Detail längsschnittlich zu erforschen, welche Variablen die Einstellung zum iTT beeinflussen und welche Auswirkungen die Einstellung zum iTT auf die tatsächliche Umsetzung von iTT im Unterricht hat. Die vorliegende Studie ist demzufolge als ein erster Schritt und Grundlage zu sehen, aufgrund derer durch die Vorstellung einer neuen Skala die zukünftige Forschung vorangetrieben werden kann.

## Literatur

- Abegglen, H., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellung zur Integration – Ergebnisse aus einer Schweizer Onlinestudie mit LehrerInnen und Studierenden. *Heilpädagogische Forschung, 41*(4), 184–193.
- Anliker, B., Lietz, M., & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regelschullehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 77*(3), 226–236.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A. K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion, Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191–211.
- Bacharach, N., Heck, T., & Dahlberg, K. (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education, 32*(1), 3–14.
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student Teachers' Team Teaching: Models, effects and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education, 41*, 92–110.
- Basso, D., & McCoy, N. (2007). *The Co-Teaching Manual: How general education and special education teachers work together to educate students in an inclusive classroom*. Columbia: Twins.
- Baumann, B., Henrich, C., & Studer, M. (2015). Differenzierung und Klassenführung. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler im integrativen Setting. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 84*(4), 320–332.
- Bergren, B. A. (1997). *Teacher Attitudes toward Included Special Education Students and Co-Teaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408754). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408754.pdf> [22. 02. 2017].
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson Education.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353.
- Demmer-Dieckmann, I. (2008). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern: Eine Studie zur Wirksamkeit von Integrationsseminaren. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 259–262). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. (2005). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs* (4. Aufl.). Boston: Allyn & Bacon.

- Eidgenössisches Departement des Innern (2015). *Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bern: Eidgenössisches Departement des Innern. <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html> [03.03.2017].
- European Agency (2009). *Entwicklung eines Satzes von Indikatoren: Für die inklusive Bildung in Europa*. Brüssel: European Agency. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe\\_indicators-DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-DE.pdf) [27.02.2017].
- European Agency (2015). *Fünf Kernaussagen in Bezug auf inklusive Bildung. Von der Theorie zur Praxis*. Brüssel: European Agency. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_DE.pdf) [22.02.2017].
- Friend, M., & L. Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7. Aufl.). New York: Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D.A., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L., & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), 211–229.
- Geiling, U., & Hinz, A. (Hrsg.) (2005). *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gurgur, H., & Uzuner, Y. (2011). Examining the Implementation of Two Co-Teaching Models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589–610.
- Halfhide, T. (2009). Teamteaching. In S., Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 103–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An Examination of Co-Teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Henrich, C., Baumann, B., & Studer, M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21(9), 35–41.
- Hoffelner, R. (1995). *Teamteaching: Entwicklungen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L., & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerverkooperation in Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 25–42.
- Huber, B. (2000). *Teamteaching. Bilanz und Perspektiven*. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Co-Teaching Revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure*, 52(2), 12–20.
- Kummer, A. (2007). Auf dem Weg zur integrativen Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 13(7/8), 27–34.
- Kummer Wyss, A. (2010). Kooperativ unterrichten. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 151–160). Zug: Klett und Balmer.
- Leko, M.M., & Brownell, M.T. (2009). Professional Development for Special Educators: What school leaders should know. *Teaching Exceptional Children*, 42(1), 64–70.

- Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modell inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin S. M. (1996). Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152–186.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional Development Experiences on Co-Teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 83–96.
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' Experiences with Co-Teaching as a Model for Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053.
- Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N., & Blanks, B. (2010). One the Same Page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 158–168.
- Pugach, M. C., Blanton, L. P., Correa, V. I., McLeskey, J., & Langley, L. K. (2009). *The Role of Collaboration in Supporting the Induction and Retention of New Special Education Teachers*. Gainesville: University of Florida, National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development (NCIPP).
- 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(2), 237–254.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. G., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. W. (2016). Special Education and General Education Preservice Teachers' Co-teaching Experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91–107.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative Models of Instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2006). *Using Multivariate Statistics*. New York: Allyn & Bacon.
- Thommen, B., Anliker, B., & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Urban, M., & Lütje-Klose (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zur professionellen Kooperation im Rahmen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283–294.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2009). *Co-Teaching At a Glance*. Port Chester: Dude.

**Abstract:** Within the framework of inclusive education research, the cooperation between regular and special education teachers is regarded as a key factor for the successful implementation of inclusive education. This article presents a self-constructed scale for the assessment of the attitude towards interdisciplinary team teaching (AiTT). Furthermore, we investigate which variables predict this attitude. A total of 545 student teachers, regular- and special educational needs teachers and school principals from Switzerland participated in an online survey. The results show that the AiTT-scale has good psychometric properties. Student teachers show a more positive attitude towards interdisciplinary team teaching (iTT) than regular teachers. Moreover, experience with iTT leads to a more positive attitude towards team teaching. For both student teachers and regular teachers, a more positive attitude towards the iTT is accompanied by the demand for more iTT time.

**Keywords:** Inclusion, Cooperation, Teacher, Special Education, Teamteaching

#### **Anschrift der Autor\_innen:**

Hansjörg Abegglen, M.A.  
Pädagogisches Zentrum für Hören und Sprache Münchenbuchsee HSM,  
Klosterweg, 3053 Münchenbuchsee, Schweiz  
E-Mail: hansjoerg.abegglen@gef.be.ch

Prof. Dr. Susanne Schwab, Bergische Universität Wuppertal,  
Institut für Bildungsforschung  
Rainer-Gruenter-Straße 21, 42119 Wuppertal, Deutschland  
North-West University, Optentia Research Focus Area,  
Vanderbijlpark, Südafrika  
E-Mail: schwab@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Marco G. P. Hessels, Universität Genf,  
Boulevard du Pont d'Arve 40, 1205 Genève, Schweiz  
North-West University, Optentia Research Focus Area,  
Vanderbijlpark, Südafrika  
E-Mail: Marco.Hessels@unige.ch