

**„... weil jeder Mensch gleich ist – im Prinzip.“**

Wege zu einer inklusiven Schul- und Lernkultur  
dargestellt am Beispiel eines Oberstufenrealgymnasiums  
in Salzburg

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Doktorin der Philosophie  
am Fachbereich 1  
der Universität Koblenz Landau

vorgelegt am 18.9.2018

von

Irene Moser, MA

Erstgutachter: Prof. Dr. Peter Rödler

Zweitgutachter: Prof. Dr. Winfried Gebhardt





Wie wäre es also, an dieser Stelle mit dem Vorschlag von Georg Feuser,  
*Integration als Weg und Inklusion als Ziel aufzufassen?*

Freilich mit der notwendigen Einschränkung, dass Utopie das real Unmögliche kennzeichnet, das unabdingbar vor Augen zu halten ist, der Weg sich jedoch nur im real Möglichen ereignet. (Jantzen, 2015a, S. 13)

## **Zusammenfassung**

Im Rahmen eines partizipatorischen Aktionsforschungsansatzes wurden die Lehrpersonen und Schüler/innen an einem Oberstufenrealgymnasium mit musikischem Schwerpunkt und Montessori (MORG), drei Schuljahre, von 2012-2015, auf ihrem Weg zu einer inklusiven Schule wissenschaftlich begleitet. Basierend auf Einstellungs- und Selbstwirksamkeitstheorien und Ansätzen der inklusiven Pädagogik, sowie akteursbasierten Forschungen, richtete sich das Erkenntnisinteresse auf die Umsetzung einer inklusiven Lern- und Schulkultur – in einer Institution im Bildungssystem der Sekundarstufe II in Österreich, das von seiner Ausrichtung her hoch selektiv ist.

Mittels qualitativer und quantitativer Daten konnte rekonstruiert werden, von welchem Verständnis die Lehrpersonen am MORG (n=19) geleitet wurden, welche Kompetenzen sie aus ihrer Sicht für die Entwicklung einer inklusiven Bildung mitgebracht haben und wie sie die Inklusion am MORG umsetzten. Zur Erhebung der Einstellungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Lehrpersonen wurden die international und national erprobten SACIE-R (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education-Revised) und TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practice) Skalen in einer deutschsprachigen Fassung verwendet. Ferner wurde die empirische Erhebung im Rahmen einer webbasierten nationalen Befragung von Lehrpersonen an mehreren Schultypen erweitert (n=427), um vergleichende Aussagen treffen zu können.

Inhaltsanalytisch verarbeitete Interviews und statistisch ausgewertete, im Forschungsteam erstellte Fragebögen für Erziehungsberechtigte (n= 37) sowie Schüler/innen (n=19), ermöglichten den vertieften Einblick in die Praxis aus mehreren Sichtweisen. Die Zusammenschau der Ergebnisse zeigt, dass es einem eher jungen Lehrerteam mit sehr positiven Einstellungen zur Inklusion von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen – trotz anfänglicher Schwierigkeiten und selektiver systemischer Rahmenbedingungen auf der Sek. II – gelungen ist, eine für alle Schüler/innen lernförderliche und lebendige Schulkultur herzustellen. Dennoch blieben die Bemühungen der Lehrpersonen im Rahmen der Systemgrenzen. Eine Weiterentwicklung zu einer ‚Schule für alle‘, eine logische Konsequenz inklusionstheoretischer Ansätze, ist nicht festzustellen. Die Auswertungen bestätigen die bisher gewonnenen zentralen Erkenntnisse der Inklusions- und Akteursforschung und werden durch Ergebnisse erweitert, die im Zusammenhang mit den systemischen Rahmenbedingungen auf der Sek. II gesehen werden können.

## ***Abstract***

Within the framework of a participatory action research approach, teachers and their students were accompanied scientifically with a focus on Montessori pedagogy and music in an upper secondary grammar school for three years (from 2012-2015).

Based on attitude- and self-efficacy-theories, inclusive instruction as well as agent-based research, the aim was to examine the implementation of an inclusive learning - and school-culture at this grammar school – an institution which is part of the highly selective education system at secondary II level in Austria.

It has been possible to reconstruct the understanding of teachers concerning inclusion and conceptions of man as well as their self-efficacy of competences to teach in an inclusive environment by means of qualitative and quantitative data. To examine attitudes and self-efficacy of teacher competences, international and national tested scales SACIE-R (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education-Revised) and TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practice) were used in a German version. Furthermore, the empirical survey was extended by a web-based national questionnaire for teachers in different types of schools, from primary to secondary level (n= 427) to allow comparative analysis. Interviews, which were evaluated content-analytically and questionnaires for parents (n=37) and students (n=19) offered an in-depth insight into everyday educational practice from different perspectives.

The synopsis of the result shows, that it was possible for a rather young team of teachers with very positive attitudes towards inclusion, to implement a supportive and vivid learning - and school culture. Nevertheless, the efforts of the teachers did not exceed the system limits. The development towards a 'school for all', a logical consequence of theoretical approaches concerning inclusion, was not discovered. The current research is verifying the core-findings of inclusive - and agent-based research. Further findings can be related to the selective structures of the education system in secondary II.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>ZUSAMMENFASSUNG.....</b>	<b>4</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS.....</b>	<b>6</b>
<b>A EINLEITUNG.....</b>	<b>17</b>
<b>1 EINFÜHRUNG UND ÜBERBLICK.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Ausgangssituation .....</b>	<b>17</b>
1.1.1 Erkenntnisse der Schulforschung auf der Sekundarstufe I – Ausgangspunkt der Suchbewegungen .....	20
1.1.2 Forschungsleitende Fragestellungen .....	21
1.1.3 Aufbau der Arbeit .....	23
1.1.4 Dank.....	24
<b>B THEORETISCHER TEIL .....</b>	<b>26</b>
<b>2 POLITISCHE UND STRUKTURELLE BEDINGUNGEN IN ÖSTERREICH .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Problemaufriss .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 Struktur des österreichischen Bildungssystems .....</b>	<b>29</b>
2.2.1 Angebote auf der Primarstufe und Sekundarstufe I (Pflichtschulzeit) .....	29
2.2.2 Angebote für SuS mit SPF auf der Primar- und Sekundarstufe I (Pflichtschulzeit) .....	30
2.2.3 Angebote auf der Sekundarstufe II .....	33
2.2.4 Angebote für Schüler/innen mit SPF auf der Sekundarstufe II .....	35
<b>2.3 Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit .....</b>	<b>37</b>
2.3.1 Modelle von Chancengerechtigkeit im historischen Wandel .....	40
2.3.1.1 Das aristokratische Modell.....	40
2.3.1.2 Das meritokratische Modell .....	41
2.3.1.3 Menschenrechtsmodelle und Ermöglichungsansatz.....	41
2.3.2 Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit .....	45
2.3.2.1 Reformvorschläge der Bildungsforschung, der OECD und der IV Österreich.....	45
2.3.2.2 Aktuelle Reformvorschläge der Bundesregierung .....	49

## Inhaltsverzeichnis

2.3.2.3	In der Umsetzung befindliche Initiativen der Bundesregierung .....	50
2.3.2.4	Kompetenzorientierung .....	54
2.3.2.5	Standardisierung durch Bildungsstandards.....	60
2.3.2.6	Kritik an Modellen von Kompetenz und Standardisierung .....	61
2.3.2.7	Aktuelle Entwicklungen zur Förderung inklusiver Bildung .....	62
<b>3</b>	<b>INTEGRATION UND INKLUSION .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1</b>	<b>Integration im Bildungsbereich .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2</b>	<b>Die Zwei-Gruppen-Sichtweise - mangelhaft gelebte Praxis.....</b>	<b>67</b>
<b>3.3</b>	<b>Inklusion im Bildungsbereich.....</b>	<b>71</b>
3.3.1	Teilhabe als alternativer Begriff.....	72
3.3.2	Inklusion und Exklusion .....	73
3.3.3	Das Menschenbild im inklusiven Paradigma .....	76
3.3.4	Inklusion – alter Wein in neuen Schläuchen? .....	80
3.3.5	Der Einfluss internationaler Literatur und Deklarationen auf den Inklusionsbegriff.....	81
3.3.6	Persönliche Reflexionen zum Integrations- bzw. Inklusionsparadigma .....	83
<b>3.4</b>	<b>Umgang mit Kategorien und Etikettierungen im inklusiven Paradigma .....</b>	<b>87</b>
3.4.1	Problematischer Verzicht auf Klassifizierungen.....	89
3.4.2	Der Behinderungsbegriff im Wandel .....	90
3.4.2.1	Die Abkehr vom medizinischen Modell von Behinderung .....	91
3.4.2.2	Entwicklung der WHO – Modelle .....	91
3.4.3	Emanzipatorische Ansätze .....	96
3.4.4	Dialogische Wege zur Lösung des Kategorisierungsdilemmas .....	98
3.4.5	Persönlicher Zugang zur Kategorisierung .....	99
<b>3.5</b>	<b>Schulforschung zu ‚Inklusion und Segregation‘ .....</b>	<b>101</b>
3.5.1	Begleitforschung in Österreich .....	102
3.5.2	Internationale Begleitforschung .....	103
<b>3.6</b>	<b>Forschung zu Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in inklusiven Settings.....</b>	<b>106</b>
3.6.1	Einstellungen zu Inklusion .....	107
3.6.1.1	Definition des Begriffs Einstellung .....	107
3.6.1.2	Erwünschte Einstellungen für eine inklusive Pädagogik .....	111
3.6.1.3	Zusammenhänge von Einstellungen und Verhalten für inklusiven Unterricht .....	112
3.6.1.4	Einstellungen von Lehrpersonen.....	114
3.6.1.5	Veränderungsmöglichkeiten durch Einstellungen von Akteuren im System .....	116

## Inhaltsverzeichnis

3.6.1.6	Prädiktoren, welche die Einstellung zur Inklusion vorhersagen .....	117
3.6.2	Die Bedeutung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die inklusive Pädagogik .....	122
3.6.2.1	Definition des Konstrukts Selbstwirksamkeitsüberzeugung .....	122
3.6.2.2	Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Verhalten .....	124
3.6.2.3	Zusammenhänge von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen .....	125
3.6.3	Schlussfolgerungen für die Erforschung von Einstellungen .....	126
<b>3.7</b>	<b>Inklusion als Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit .....</b>	<b>127</b>
<b>4</b>	<b>INKLUSIVE PÄDAGOGIK – EINE ALLGEMEINE PÄDAGOGIK .....</b>	<b>129</b>
<b>4.1</b>	<b>Inklusive Kulturen – inklusive Strukturen .....</b>	<b>130</b>
4.1.1	Begriffsdefinition und verwandte Themenfelder .....	130
4.1.2	Evaluation von Schul- und Unterrichtsklima auf der Sekundarstufe II .....	135
4.1.3	Kooperation .....	136
4.1.3.1	Kooperation in Teams und mit außerschulischen Institutionen .....	138
4.1.3.2	Kooperation und Unterricht entwickeln .....	140
4.1.3.3	Rolle der Förderlehrkraft.....	141
4.1.3.4	Organisationsmodelle der Kooperation .....	143
4.1.3.5	Bereichernde Aspekte von Teamteaching .....	144
4.1.3.6	Belastende Aspekte von Teamteaching .....	145
4.1.4	Diagnostische, entwicklungsunterstützende Zugänge .....	146
4.1.4.1	Pädagogische Diagnostik.....	147
4.1.4.2	Leistungsbeobachtung, -dokumentation, -feststellung und Feedback .....	150
4.1.4.3	Rehistorisierende Diagnostik .....	151
4.1.4.4	Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion .....	152
4.1.5	Schulentwicklung .....	154
4.1.5.1	Definition von Schulentwicklung.....	155
4.1.5.2	Entwicklungsfelder von Schulentwicklung .....	156
<b>4.2</b>	<b>Inklusiver Unterricht - Inklusive Didaktik.....</b>	<b>160</b>
4.2.1	Begriffsdefinition .....	161
4.2.2	Die Relevanz didaktischer Zugänge für Schulen in Österreich.....	162
4.2.3	Die allgemeine Pädagogik bei Feuser – Fokus Projektunterricht .....	164
4.2.3.1	Die entwicklungslogische Didaktik .....	165
4.2.3.2	Das Projekt als ideale methodische Voraussetzung.....	167
4.2.3.3	Kritik am methodischen Ansatz.....	169
4.2.4	Didaktik der Kernideen nach Ruf und Gallin - strukturierte dialogische Unterrichtsführung.....	170
4.2.4.1	Die singuläre Phase .....	171



## Inhaltsverzeichnis

4.2.4.2	Die divergierende Phase .....	171
4.2.4.3	Die reguläre Phase .....	172
4.2.4.4	Das Reisetagebuch .....	172
4.2.4.5	Auffassung von Lernen und Lehren.....	172
4.2.5	Die Montessori-Pädagogik – Fokus ‚Freie Wahl der Arbeit‘ .....	174
4.2.5.1	Die Entwicklung der Pädagogik Montessoris .....	175
4.2.5.2	Die Polarisierung der Aufmerksamkeit .....	176
4.2.5.3	Die vorbereitete Umgebung.....	178
4.2.5.4	Jahrgangübergreifende Klassen und Freiarbeit .....	179
4.2.5.5	Umgang mit Standards, Lehrplanvorgaben und Beurteilung .....	180
4.2.5.6	Rolle und Profil der Lehrpersonen .....	181
4.2.5.7	Die entwicklungsgemäße Entsprechung .....	182
4.2.5.8	Der Erdkinderplan – eine programmatische Umsetzung .....	184
4.2.5.9	Entwicklungen in Österreich und Salzburg.....	184
4.2.6	Formen und Steuerung des Unterrichts .....	185
4.2.6.1	Lehrerinnen- und lehrerzentrierter Unterricht .....	185
4.2.6.2	Classroom Management - Steuerung im gebundenen Unterricht .....	187
4.2.6.3	Schülerinnen- und schülerorientierter Unterricht .....	191
4.2.6.4	Classroom-Management – Steuerung im offenen Unterricht .....	198
<b>5</b>	<b>DAS OBERSTUFENREALGYMNASIUM MIT MUSISCH-KREATIVEM</b>	
	<b>SCHWERPUNKT .....</b>	<b>203</b>
<b>5.1</b>	<b>Beschreibung der Schule und allgemeine Bildungsziele .....</b>	<b>203</b>
<b>5.2</b>	<b>Leitbild und Programm des MORG .....</b>	<b>204</b>
<b>5.3</b>	<b>Der Schulalltag .....</b>	<b>206</b>
<b>5.4</b>	<b>Thematische Schwerpunkte .....</b>	<b>208</b>
<b>5.5</b>	<b>Durchgeführte Projekte .....</b>	<b>209</b>
<b>5.6</b>	<b>Die Studentafel des MORG .....</b>	<b>210</b>
<b>5.7</b>	<b>Fächerübergreifender und kompetenzorientierter Unterricht .....</b>	<b>211</b>
<b>5.8</b>	<b>Lehrplanentwicklung .....</b>	<b>212</b>
<b>5.9</b>	<b>Organisation der freien Wahl der Arbeit .....</b>	<b>214</b>
<b>5.10</b>	<b>Leistungsdokumentation zur Lernunterstützung.....</b>	<b>214</b>

## Inhaltsverzeichnis

5.10.1	Individuelle Förderpläne für Schüler/innen mit Beeinträchtigungen .....	216
5.10.2	Leistungsfeststellung am Ende des Schuljahres .....	218
5.10.3	Leistungsfeststellung am Ende der Schulzeit .....	218
<b>5.11</b>	<b>Die Integrationsklasse – Jugendliche mit und ohne SPF .....</b>	<b>219</b>
<b>C EMPIRISCHE GRUNDLAGEN .....</b>		<b>221</b>
<b>6 METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN .....</b>		<b>221</b>
<b>6.1</b>	<b>Forschungszugang und methodologische Verortung .....</b>	<b>221</b>
6.1.1	Aktionsforschung .....	222
6.1.1.1	Aktionsforschung (AF) und partizipative Forschung (PF) .....	225
6.1.1.2	Praxisforschung und partizipative Evaluationsforschung .....	225
6.1.1.3	Partizipative Forschung in inklusiven Settings .....	226
6.1.1.4	Ethische Aspekte .....	229
6.1.1.5	Methoden der Aktionsforschung - qualitative und quantitative Ansätze .....	230
6.1.1.6	Qualitative und quantitative Forschung .....	231
6.1.1.7	Gütekriterien von Aktionsforschung .....	232
6.1.1.8	Gütekriterien für die qualitative Forschung .....	232
6.1.2	Triangulation der Forschungsansätze .....	236
6.1.2.1	Within-Method Triangulation .....	236
6.1.2.2	Between-Method Triangulation .....	237
6.1.3	Konsequenzen für den eigenen Forschungsansatz .....	237
<b>D DURCHFÜHRUNG DER FORSCHUNGSARBEIT .....</b>		<b>238</b>
<b>7 FORSCHUNGSPROZESS – ENTWICKLUNG DES FORSCHUNGSDESIGNS ...</b>		<b>238</b>
7.1	Der Start an der Versuchsschule .....	238
7.2	Die Entwicklung im ersten Schuljahr .....	239
7.3	Entwicklung der Erhebungsinstrumente .....	240
7.4	Das Forschungsdesign im Überblick .....	243
7.5	Forschungsfelder und zugeordnete Forschungsfragen .....	245
7.6	Die Quantitative Datenerhebung .....	246

## Inhaltsverzeichnis

7.6.1	Fragebogenerhebung zu Einstellungen u. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SACIE-R und TEIP)	246
7.6.1.1	Forschungsprojekt des BMUKK, (PH Oberösterreich, PH Vorarlberg)	247
7.6.1.2	Antwortformate der beiden Skalen	248
7.6.1.3	Adaption des Instruments und Einsatz am MORG	248
7.6.1.4	Entwicklung und Einsatz eines Online-Fragebogens (LP)	251
7.6.2	Fragebogenerhebung zur Praxis in der I-Klasse (SuS, EB)	263
7.6.2.1	Entwicklung der Instrumente (Fragebogenkonstruktion) und Forschungsthemen	263
7.6.2.2	Zielgruppenspezifische Adaption der Items (SuS/I-Klasse)	264
7.6.2.3	Zielgruppenspezifische Adaption der Items (EB/I-Klasse)	264
7.6.2.4	Berücksichtigung der Teilnahme einer Schülerin mit erhöhtem Förderbedarf	265
7.6.2.5	Fragebogenerhebung in den weiteren Klassen 5, 6 und 7 am MORG (SuS, EB)	265
7.6.2.6	Auswertung aller Fragebögen (SuS, EB/ I-Klasse und weitere Klassen)	268
7.6.2.7	Skalengüte des Fragebogens für Schüler/innen MORG	269
7.6.3	Fragebogenerhebung zu Einstellungen u. Erfahrungen (SuS ohne B./I-Klasse)	270
<b>7.7</b>	<b>Die qualitative Datenerhebung</b>	<b>271</b>
7.7.1	Protokolle der Teambesprechungen und Auswertung	271
7.7.2	Interviews zu Themen der Inklusiven Pädagogik (LP, SuS, EB)	271
7.7.2.1	Wahl der Interviewmethode	271
7.7.2.2	Das Interview mit Expertinnen und Experten	272
7.7.2.3	Durchführung der Interviews und Auswahl der Interviewpersonen	273
7.7.2.4	Datenaufzeichnung	276
7.7.2.5	Anspruch auf Anonymität	276
7.7.2.6	Nachvollziehbarkeit der Interviewpassagen	276
7.7.2.7	Transkriptionsregeln	277
7.7.2.8	Vorgangsweise und Entwicklung der Interviewführung	277
7.7.2.9	Auswertung mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	278
<b>E AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE</b>		<b>284</b>
<b>8 FORSCHUNGSFELDER UND FORSCHUNGSFRAGEN</b>		<b>284</b>
<b>8.1</b>	<b>Grundlegende Informationen zu den LP am MORG und Schultypenvergleich</b>	<b>285</b>
8.1.1	Anzahl der LP, Verteilung der Geschlechter und Schultypenvergleich	285
8.1.2	Dienstjahre der LP und Schultypenvergleich	285
8.1.3	Vorerfahrungen der LP und Schultypenvergleich	286
8.1.4	Zusatzausbildungen der LP und Schultypenvergleich	287
8.1.5	Wissen über rechtliche Bedingungen und Schultypenvergleich	288

## Inhaltsverzeichnis

<b>8.2</b>	<b>Forschungsfeld 1: Einstellung zu Inklusion von SuS mit Beeinträchtigungen .....</b>	<b>288</b>
8.2.1	Einstellungen der Lehrpersonen.....	289
8.2.1.1	Hohe Akzeptanz der LP von SuS mit Beeinträchtigungen - Schultypenvergleich .....	289
8.2.1.2	Hohe Zustimmung der Lehrpersonen zur Weiterführung des Schulversuchs.....	292
8.2.1.3	Die Entwicklung zu einer „Schule für alle“ ist nicht erkennbar .....	292
8.2.1.4	Argumentation für oder gegen Inklusion .....	293
8.2.1.5	Prädiktoren, welche Einstellungen von LP beeinflussen .....	299
8.2.2	Einstellungen der SuS .....	304
8.2.3	Einstellungen der EB .....	306
<b>8.3</b>	<b>Forschungsfeld 2: Selbstkonzept der LP in Bezug auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht und die Kooperation .....</b>	<b>308</b>
8.3.1	Einschätzung der Lehrpersonen zu ‚Vertrauen in die Fähigkeiten, Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten‘ - Schultypenvergleich.....	309
8.3.2	Zusammenhang zwischen ‚Vertrauen in die Fähigkeiten Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten‘ und ‚Erfahrung im inklusiven Unterricht‘ .....	310
8.3.3	Einschätzung der Lehrpersonen zu ‚Umgang mit Verhalten‘ und ‚Classroom-Management‘ - Schultypenvergleich .....	312
8.3.4	Einschätzung der Schüler/innen zu ‚Umgang der LP mit Verhalten‘ und ‚Classroom-Management‘ .....	314
8.3.5	Einschätzung der Lehrpersonen zu ‚Individualisierungs- und Differenzierungskompetenzen‘ - Schultypenvergleich .....	316
8.3.6	Einschätzung der Schüler/innen zu ‚Individualisierungs- und Differenzierungskompetenzen‘ der Lehrpersonen.....	317
8.3.7	Einschätzung der Lehrpersonen zu ‚Kooperationskompetenzen im Team und mit anderen Fachleuten‘ - Schultypenvergleich .....	320
8.3.8	Zusammenhang zwischen ‚Einstellung zu Inklusion‘ und ‚Umsetzung‘ .....	321
8.3.9	Zusammenhang zwischen ‚Selbstwirksamkeitseinschätzung‘ und ‚Einstellung zu Inklusion‘ .....	322
<b>8.4</b>	<b>Forschungsfeld 3: Entwicklung inklusiver Kulturen.....</b>	<b>324</b>
8.4.1	Lebendige Schulkultur - Gewinnbringende Starttage und Auslandsreisen .....	326
8.4.2	Rollen und Aufgaben der Lehrpersonen im Team .....	328
8.4.2.1	Rolle der Förder-Lehrperson .....	329
8.4.2.2	Zusammenhänge von Rollenklarheit, Gleichwertigkeit und gelingender Inklusion ....	332
8.4.2.3	Unklare Rollenaufteilung – die Sicht der Erziehungsberechtigten .....	335
8.4.2.4	Gegenseitiges Verständnis und Respekt .....	335
8.4.2.5	Bedingung für die Inklusion an der AHS – zumeist eine durchgehend anwesende Förderlehrperson .....	336

## Inhaltsverzeichnis

8.4.2.6	Flexibler Einsatz der zweiten Lehrperson– Bedeutung der Fachexpertise .....	337
8.4.2.7	Kooperation der Schüler/innen ermöglichen – eine freiwillige Sache .....	339
8.4.2.8	Kooperation mit den Erziehungsberechtigten .....	342
8.4.3	Erziehung zur mündigen Bürgerschaft und Selbstverantwortung.....	345
8.4.4	Bedeutung des Classroom-Managements für die Entwicklung einer neuen Lernkultur .....	346
8.4.5	Soziale Herausforderungen in der I-Klasse .....	348
8.4.5.1	Soziale Integration in der I-Klasse .....	349
8.4.5.2	Zum Anderssein stehen können - ein Entwicklungsprozess.....	350
8.4.5.3	Vorteile des Andersseins wahrnehmen .....	351
8.4.5.4	Bedeutende Rolle der Peers.....	352
8.4.5.5	Umgang mit Medien durch Unterstützung der Peers .....	354
8.4.5.6	Förderung der Autonomieentwicklung .....	354
8.4.5.7	Umgang mit aggressivem Verhalten .....	356
8.4.5.8	Erfrischend „anderes“ Verhalten .....	359
8.4.5.9	Umgang mit einer psychischen Beeinträchtigung.....	359
8.4.6	Soziale Kompetenz und Klassenklima aus Sicht der Lehrpersonen, Schüler/innen und der Erziehungsberechtigten .....	360
8.4.6.1	Hohe soziale Kompetenz der Schüler/innen .....	360
8.4.6.2	Lernchancen zur Verantwortungsübernahme .....	362
8.4.6.3	Gesamtbewertung des Klassenklimas aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/innen 362	
8.4.6.4	Bewertung des Klimas aus Sicht der Familien .....	365
8.4.7	Strukturelle Bedingungen zur Unterstützung der Jugendlichen.....	365
8.4.7.1	Unterstützung von außerschulischen Expertinnen und Experten.....	365
8.4.7.2	Soziales Lernen, Klassenrat, Freiarbeit, Lernberatung, Pausen .....	366
8.4.7.3	Peer-Mediation .....	368
8.4.7.4	Übergänge begleiten.....	368
8.4.8	Strukturelle Bedingungen zur Entwicklung einer inklusiven Schule .....	372
8.4.8.1	Schulentwicklung und Fort- und Weiterbildung .....	372
<b>8.5</b>	<b>Forschungsfeld 4: Entwicklung inklusiver Praktiken .....</b>	<b>378</b>
8.5.1	Gebundener Unterricht – Struktur und fachliche Inhalte.....	380
8.5.1.2	Teilnahme der SUS mit Beeinträchtigungen am gebundenen Unterricht - Differenzierung.....	382
8.5.2	Die FA – ideale Voraussetzung zur Individualisierung mit pädagogischen Herausforderungen 385	
8.5.2.1	Die Sozialform ist frei wählbar - Zusammenarbeit ist erwünscht .....	385
8.5.2.2	Hohe Bedeutung der freien Wahl der Arbeit für SUS mit Beeinträchtigungen.....	388
8.5.2.3	Erfolg der FA durch Strukturierung – Classroom Management .....	391

## Inhaltsverzeichnis

8.5.2.4	Die „professionellen“ SuS und die „Flumberparty“ .....	392
8.5.3	Projektorientierter Unterricht .....	393
8.5.4	Lernfortschritte aus Sicht der LP und SUS mit Beeinträchtigungen .....	394
8.5.4.1	Lernfortschritte von S 01.....	394
8.5.4.2	Lernfortschritte von S 02.....	395
8.5.4.3	Lernfortschritte von S 03.....	395
8.5.5	Pädagogische Diagnostik - Leistungsbeurteilung.....	396
8.5.5.1	Zusammenhänge mit ‚Transparenz der Leistungsbeurteilung‘ .....	399
8.5.5.2	Leistungsbeurteilung von SUS mit Beeinträchtigungen .....	401
8.5.6	Vorbereitung, Dokumentation und Evaluation der Unterrichtstätigkeit.....	402
<b>8.6</b>	<b>Forschungsfeld 5: Systemische Rahmenbedingungen zur Etablierung einer inklusiven Pädagogik</b>	
	<b>404</b>	
8.6.1	Gesetzliche Bedingungen für Teilhabe .....	405
8.6.2	Dienstrechtliche Rahmenbedingungen für Bundes- und Landeslehrpersonen .....	406
8.6.3	Nationale Vorgaben und Wahrnehmungen bezüglich Kompetenzorientierung und Leistungsbewertung.....	407
8.6.3.1	Formalisierungsdruck.....	407
8.6.3.2	Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung erhöht den Druck .....	408
8.6.4	Lehrplanentwicklung und Adaption der Studienbücher .....	411
8.6.5	Bauliche Maßnahmen - Ausstattung .....	411
8.6.6	Handeln im System: „Das ist schön, wenn es da ist, aber...“ .....	412
8.6.6.1	Eine Privatschule steht unter Konkurrenzdruck.....	412
8.6.6.2	Die Entwicklung zu einer ‚Schule für alle‘ ist nicht erkennbar .....	414
<b>9</b>	<b>REFLEXION ZUM METHODISCHEN VORGEHEN .....</b>	<b>415</b>
<b>9.1</b>	<b>Problem der Reifizierung .....</b>	<b>415</b>
<b>9.2</b>	<b>Stärke und Herausforderung des Aktionsforschungsansatzes .....</b>	<b>416</b>
<b>9.3</b>	<b>Ausmaß der Umsetzung eines partizipatorischen Ansatzes am MORG .....</b>	<b>417</b>
<b>9.4</b>	<b>Beachtung der qualitativen Gütekriterien .....</b>	<b>420</b>
9.4.1	Rollenklarheit und Feldnähe.....	420
9.4.2	Kommunikative Validierung der Aussagen .....	420
9.4.3	Weitere Gütekriterien .....	422
<b>9.5</b>	<b>Beachtung der quantitativen Gütekriterien.....</b>	<b>423</b>

<b>10</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG, INTERPRETATION UND EMPFEHLUNGEN .....</b>	<b>425</b>
<b>10.1</b>	<b>Ziele und Anliegen der Forschungsarbeit .....</b>	<b>425</b>
<b>10.2</b>	<b>Forschungsdesign und Ablauf .....</b>	<b>426</b>
<b>10.3</b>	<b>Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse .....</b>	<b>428</b>
10.3.1	Einstellung zu Inklusion und schulischer Umsetzung im systemischen Kontext.....	428
10.3.1.1	Einstellung zu Inklusion .....	429
10.3.1.2	Diskrepanzen zwischen inklusivem Gedankengut und Verhalten.....	431
10.3.2	Faktoren einer inklusiven Lern- und Schulkultur .....	433
10.3.2.1	Autonomieentwicklung und Teilhabe .....	434
10.3.2.2	Kooperation und Gleichwertigkeit .....	435
10.3.2.3	Kooperation mit Erziehungsberechtigten .....	435
10.3.2.4	Umgang mit Verhalten .....	436
10.3.2.5	Achtsamkeit auf soziale Prozesse.....	437
10.3.2.6	Kompetenz der Lehrpersonen.....	438
10.3.2.7	Gleichbehandlung versus Andersbehandlung.....	438
10.3.2.8	(Neue) Lehr- und Lernformen .....	439
10.3.2.9	Veränderung der Berufsbilder.....	441
<b>10.4</b>	<b>Zusammenfassende Schlussfolgerungen und Thesen.....</b>	<b>442</b>
10.4.1	Bekanntes Wissen bestätigt sich.....	442
10.4.2	Neue Herausforderungen auf der Sekundarstufe II - Thesen .....	443
<b>10.5</b>	<b>Empfehlungen .....</b>	<b>447</b>
10.5.1	Innerhalb des Systems Visionen pragmatisch umsetzen .....	447
10.5.2	Wandel auf Systemebene anstreben .....	449
	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>451</b>
	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>470</b>
	<b>TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>472</b>
	<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>476</b>
	<b>EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG .....</b>	<b>479</b>

## Inhaltsverzeichnis

<b>ANHANG</b> .....	<b>480</b>
Fragebögen für LP: SACIE-R/MORG und TEIP/MORG.....	481
Fragebogen für SuS in der I-Klasse.....	484
Fragebogen für EB der I-Klasse von SuS ohne Beeinträchtigungen .....	489
Fragebögen für EB der I-Klasse von SUS mit Beeinträchtigungen.....	494
Fragebogen für SuS der I-Klasse ohne Beeinträchtigungen von S 01 .....	499
Vorbereitete Struktur für Interviews mit den Lehrpersonen .....	503
Schriftliche Information an die Lehrpersonen am MORG .....	505
Information an die Erziehungsberechtigten – Bitte um Einverständniserklärung .....	507
Validierung der Interviewaussagen .....	509
Studienbuch für SUS m. Beeinträchtigungen: Mathematik 10. Schulstufe .....	511



## A Einleitung

### 1 Einführung und Überblick

#### 1.1 Ausgangssituation

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) hat sich Österreich 2008 verpflichtet, ein inklusives Schulsystem umzusetzen. Erklärtes Ziel ist es, Bildung für alle entsprechend ihren Fähigkeiten so lange wie möglich zugänglich zu machen und damit zur Chancengleichheit und Teilhabeberechtigung beizutragen. Gleichwohl haben Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (in Folge SPF) lediglich bis zur 10. Schulstufe die gesetzliche Möglichkeit, integrativen Unterricht in Anspruch zu nehmen, nämlich nach der Sekundarstufe I (in Folge Sek.) nur in Land- und Hauswirtschaftlichen und Polytechnischen Schulen (in Folge PTS). „Die realen Verhältnisse zeigen sich im Unterschied zur politischen Willenserklärung nämlich eher noch un-inklusiv“, konstatiert Peter Rödler (2013a), was sich auch daran zeigt, dass die Oberstufenform der Gymnasien in den gesetzlichen Grundlagen für Inklusion nicht berücksichtigt wird. Es seien noch zu wenige Befunde und Erfahrungen vorhanden, welche die Sinnhaftigkeit der zieldifferenten Integration von Jugendlichen mit Behinderungen auf der Sek. II belegen könnte, wurde von politischer Seite argumentiert.

Der 2011 und 2012 erfolgte Aufruf des Bildungsministeriums zur Einreichung von integrativen Schulversuchen im Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen (in Folge AHS), Sek. II (AHS: 9. - 12. Schulstufe), sollte dazu beitragen, dieses Defizit zu beheben. Im Sommer 2012 wurde der Antrag des Oberstufenrealgymnasiums<sup>1</sup> mit musikischem Schwerpunkt (MORG) in Salzburg als erstes Integrationsmodell einer AHS – Oberstufe in Österreich im zweiten Anlauf genehmigt. Ab dem Schuljahr 2012/13 wurden somit drei Jugendliche mit sogenannten<sup>2</sup> Lernbehinderungen bzw. psychischen Behinderungen

---

<sup>1</sup> MORG: Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht

<sup>2</sup> Die Beifügung „sogenannt“ verwende ich um darauf hinzuweisen, dass die Kategorisierung „Lernbehinderung“ keine eindeutig messbare Größe ist. Vielfach bezieht sich diese auf von der Norm abweichende Ergebnisse bei Intelligenztests und auf Kriterien der Schulleistung. Diese Kriterien sind nach Cloerkes „außerordentlich interpretierbar und alles andere als objektiv“ (2007, S. 94).

## Einführung und Überblick

und einer Jugendlichen mit einer sogenannten geistigen Behinderung<sup>3</sup> mit anderen gemeinsam in einer Klasse unterrichtet. Für diese vier Schüler/innen<sup>4</sup> und deren Erziehungsberechtigte verknüpfte sich die Hoffnung mit der realen Möglichkeit, in einem inklusiven Setting eine vertiefende Allgemeinbildung zu erhalten und Kompetenzen zu entwickeln, welche idealerweise die späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen. Dazu der Kommentar in der Zeitung „Die Furche“ vom 6.9.2012: Ein Mädchen

(...) wird gemeinsam mit anderen Englisch sprechen, geometrische Figuren zeichnen, sich mit dem Aufbau der Zelle beschäftigen, über verschiedene Wirtschaftssysteme nachdenken, Referate halten, schauspielern, kochen. Sie wird ab kommender Woche die sechste Klasse der AHS-Oberstufe besuchen. Eigentlich wäre ihr Bildungsweg nach der Hauptschule und einem letzten Jahr in der Orientierungsstufe zu Ende gewesen. Denn mehr als neun Schuljahre sieht das österreichische Schulsystem für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht vor. Ab Herbst dürfen Jugendliche mit geistiger Behinderung eine Integrationsklasse der Oberstufe besuchen, allerdings nur im Rahmen eines Schulversuchs. (Einöder, 2012, S. 6)

Bereits im Schuljahr davor hatte ich in der Funktion einer Fachreferentin der Pädagogischen Hochschule Salzburg die Gelegenheit, einige Lehrpersonen der Schule kennen zu lernen und sie in der Entwicklung des Curriculums für die Schüler/innen mit Behinderungen zu unterstützen. Es war eine sehr herausfordernde Aufgabe, die Lehrpläne für eine weitere Zielgruppe zu adaptieren, denn bis dato gab es in Österreich keine Erfahrungen, Schüler/innen mit Behinderungen zieldifferent an der AHS-Oberstufe zu unterrichten. Dieses innovative Vorhaben, in einem traditionell auf Selektion ausgerichteten Schultyp, weckte erneut mein Erkenntnisinteresse an einer „akteurbasierten und institutionenbezogenen“ (Fend, 2008, S. 99) schulischen Thematik. In meiner Masterarbeit

---

<sup>3</sup> Der Begriff „geistige Behinderung“ wird von Selbstvertreterinnen und -vertretern bspw. von der „People first“ Bewegung abgelehnt. Sie verwenden eher den Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ bzw. „Menschen mit Lernschwierigkeiten“. Im schulischen Bereich wurden in Österreich diese Kinder und Jugendlichen bis 2015 als „schwerstbehindert“ klassifiziert und seit 2015 wird der Begriff „erhöhter Förderbedarf“ verwendet. Mehr dazu findet sich im Kapitel 3.4: Umgang mit Kategorien und Etikettierungen.

<sup>4</sup> Die *Genderschreibweise* wird im Theorieteil folgendermaßen berücksichtigt: *Schüler und Schülerinnen* werden durch *Schüler/innen* abgekürzt. Im Genetiv und Akkusativ werden keine Kürzungen verwendet. In den Tabellen und im empirischen Teil werden *Schülerinnen und Schüler* jedenfalls durch *SuS* abgekürzt, um den Text leichter lesbar zu gestalten. Nicht- oder andersverwendete Genderschreibweisen in den *Literaturzitate*n werden *nicht* gekennzeichnet, um den Lesefluss nicht zu sehr zu behindern.

(Laimer & Moser, 2009) befasste ich mich mit Kollegin Laimer mit Implementationsstrategien im österreichischen Mehrebenensystem schulischer Lernangebote, dargestellt an der Einführung des „Standortbezogenen Förderkonzepts“ im Hauptschulbereich. Wir überprüften, inwieweit diese nationale makropolitische Steuerungsmaßnahme, welche zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit von Kindern und Jugendlichen beitragen sollte, auf der Ebene von Landesbehörden und Schulen angekommen ist<sup>5</sup>. Es hätte den Rahmen einer Masterarbeit gesprengt, aber es wäre sehr interessant gewesen, empirisch zu erheben, ob die von der Schulaufsicht und von Schulleitungs- und Lehrpersonen beschriebenen Aktivitäten tatsächlich Auswirkungen auf die Arbeit in der Klasse hatten, was ja das eigentliche Ziel von Fördermaßnahmen wäre.

Mit der Entwicklung inklusiver Maßnahmen am MORG bot sich die Möglichkeit auf der „Meso- und Mikroebene“ (Fend, 2008) zu beobachten, wie die schulischen Akteure und Akteurinnen denken und handeln und ob eventuell die Initiative einer einzelnen Schule Auswirkungen auf das Gesamtsystem hat. Immerhin bestünde mit dieser Entwicklung die Chance eines idealen Zusammentreffens von bottom-up und top-down Bewegungen<sup>6</sup>, wenn man der eingangs genannten politischen Interessenskundgebung Glauben schenken darf. Im folgenden Modell veranschauliche ich anhand des St. Gallener Schulmodells das Eingebettet sein von Schulen in einem komplexen Mehrebenensystem, wie es meinem Verständnis entspricht. Es soll deutlich werden, welche Faktoren in Schulen wirksam sind, auch wenn die Lupe in dieser empirischen Forschung zumeist auf die Akteurinnen und Akteure gelegt wird, die in *einer* Schule und im nahen Umfeld leben, lernen und arbeiten.

---

<sup>5</sup> Mit dieser Forschungsarbeit erhielten wir mehr Einblick in das Verständnis von Gestaltungsmöglichkeiten auf diversen Ebenen und konnten gut nachvollziehen, dass nicht „alles was vom Gemeinwesen auf bildungspolitischer Ebene gewollt ist, auf unverfälschte Weise bei Lehrern und Schülern ankommt“, wie Fendt (2008, S. 26) schreibt.

<sup>6</sup> Schratz und Steiner-Löffler beschreiben dieses „komplexe Kräftespiel“ meines Erachtens treffend mithilfe des Innovationswürfels (1999, S. 144). Mit den Kräftedimensionen Zug/ Druck, Bottom-up und Top-Down, Innen/Außen wird analysiert, von wem Initiativen ausgehen und welche Auswirkungen im Sinne von Unterstützung oder Widerstand im System aus verschiedenen Blickwinkeln zu beobachten sind.



Abbildung 1: Mehrebenensystem, dargestellt am St. Galler Schulmodell. (Quelle: Eigene Darstellung, angelehnt an Seitz & Capaul, nach Fend, 2008, S. 157)

Ausgehend von diesem Forschungsinteresse habe ich auf Anfrage der Salzburger Schulaufsicht die Evaluation des Schulversuchs mit Spannung und Vorfreude auf einen mehrjährigen Prozess übernommen. Aufgrund meiner langjährigen Tätigkeit im Bereich der integrativen Schulforschung unter der Leitung von Werner Specht (1993-1998) und der Begleitung etlicher Standorte als Schulentwicklungsberaterin im Bereich der Grund- und Sekundarstufe fühlte ich mich qualifiziert, diese Aufgabe mit Unterstützung einer Dissertationsbegleitung zu übernehmen. Zudem stärkte mich mein Wissen um internationale Entwicklungen und empirische Ergebnisse im Bereich der sonderpädagogischen Förderung, da ich von 1999-2010 als nationale Koordinatorin für die „European Agency for Special Needs and Inclusive Education“ (in Folge EA) gearbeitet hatte und nach wie vor in nationalen Gremien zur Curriculumsentwicklung einer neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig bin.

### 1.1.1 Erkenntnisse der Schulforschung auf der Sekundarstufe I – Ausgangspunkt der Suchbewegungen

Im Rahmen der Schulforschung in integrativ geführten Klassen in österreichischen Hauptschulen wurden seit 1993 Bedingungen analysiert und beschrieben, die zu einer gelingenden Integration von Kindern mit SPF beitragen (Specht, 1997; Feyerer, 1998; Niedermair, 2002; Moser, 1997 & 2000 a+b). Diese Gelingensfaktoren waren zu Beginn

dieser Untersuchung im Grund- und Sekundarstufenbereich I im Wesentlichen bekannt und bezogen sich vor allem auf die Themenfelder: „integrative<sup>7</sup> Praxis im Unterricht“ (Individualisierung, Differenzierung, Leistungsbeurteilung, individuelle Förderplanarbeit...), „Kooperation der Lehrkräfte“ und „Entwicklung einer integrativen Schulkultur auf Schulebene“. Zudem war Ende der 1990er Jahre anhand von nationalen Studien erforscht, dass sich proaktive Haltungen für Integration und das Engagement der Lehrpersonen und der Schulleitungen positiv auf die Integration von Kindern mit SPF auswirken, unabhängig davon, in welcher Organisationsform (Integrationsklasse, Stützklasse oder kooperative Klasse) die Schüler/innen mit SPF beschult worden sind (Specht, 1995). Die österreichische Schulevaluation konnte deutlich zeigen, dass die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen mit entsprechenden Rahmenbedingungen und einer integrativen Pädagogik im Pflichtschulalter gelingen kann. Ausgehend von aktuellen Forschungsergebnissen geht es nun darum zu fragen, *ob* und *wie* die Arbeit in einer Schule auf der Sek. II so gestaltet werden kann, dass sie zu einer gelingenden Integration maximal beitragen kann. Zudem ist bedeutsam, was die Akteurinnen und Akteure unter Gelingen verstehen.

### 1.1.2 Forschungsleitende Fragestellungen

Die Startbedingungen des Schulversuchs und auch die Schulaufsicht geben eindeutig ein binäres Paradigma (behindert/nichtbehindert) vor. In diesem Denkkonzept sollte überprüft werden, ob die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in einem Oberstufengymnasium die im Schulversuchsantrag formulierten Ziele erreichen und ihre Integration somit als gelungen bezeichnet werden kann.

In der Auseinandersetzung mit Theorien zu Inklusion wird deutlich, dass der Inklusionsbegriff nicht nur auf die Einbindung von Menschen mit Behinderungen, sondern auf ein verändertes Verständnis von Normalität für alle und die Berücksichtigung der vorhandenen Differenzen<sup>8</sup> zielt (bspw. Textor, 2012 & Booth & Ainscow, 2011). Aus Gründen der Forschungsbedingungen dieser Arbeit [siehe Kapitel 10] kann leider zur intersektionalen Forschung kein Beitrag geleistet werden. Dennoch versuche ich herauszufinden,

---

<sup>7</sup> Ende der 1990er Jahre wurde der Begriff Inklusion in Österreich noch kaum verwendet. Die begriffliche Klärung wird im Kapitel 3: „Integration und Inklusion“ vorgenommen.

<sup>8</sup> Differenzkategorien wie: soziale Klasse, Kultur, Gender, Geschlecht, Behinderung, Religion...

## Einführung und Überblick

ob an diesem Gymnasium ein verändertes Verständnis von Normalität bei einzelnen Personen oder Gruppen bereits vorhanden ist, sich entwickelt, oder gar nicht Thema wird und welche weltanschaulichen Prämissen und Menschenbilder der schulischen Arbeit zugrunde liegt. Das Menschenbild der kulturhistorischen Schule (z.B. Vygotskij, 2002; Jantzen, 2014; Rödler, 2015a+b, und die vielfältigen Forschungsarbeiten zum Thema Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen (z.B. Cloerkes, 2007; Mayerl, 2009 u.a.) stellen dazu den theoretischen Bezugsrahmen her.

Des Weiteren interessiert mich die praktische Umsetzung der integrativen Pädagogik am MORG mit dem Fokus auf Bedingungen des Gelingens in dieser Schule. Trotz meiner grundsätzlichen positiven Einstellung zum inklusiven Paradigma und der damit verbundenen menschenrechtlichen Verpflichtung war ich nicht von vornherein überzeugt, dass in einem Schultyp, der bspw. lernschwache bzw. nicht gymnasialreife Schüler/innen ausschließt, eine inklusive Vision praktisch auf den Weg gebracht werden kann. Mit Amrhein (2011, S. 241) argumentiert, handeln Lehrpersonen „im Auftrag von Bildungsinstitutionen und in ihrem Handeln realisieren sie gemeinsam mit den anderen Akteuren im Bildungswesen die Ziele und Regeln der Institution.“ So stellt sich die Frage, ob es Lehrpersonen am MORG gelingt, sich aus diesem Korsett der Institution Gymnasium zumindest ein Stückweit zu befreien?

Folglich soll auf der Basis von Theorien zur Chancengerechtigkeit und Inklusion, der inklusiven Pädagogik und der aktuellen Schulforschung gezeigt werden, ob bzw. wie eine inklusive Schul- und Lernkultur mit einer inklusiven Didaktik am Standort MORG etabliert werden kann, damit sich Schüler/innen im Alter von 15-18 Jahren – mit besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen – in kognitiver und sozialer Hinsicht weiter entwickeln können.

Zu Beginn der Studie formulierte ich mein Forschungsinteresse mithilfe von folgenden Fragen, welche im Laufe der Aktionsforschung noch präziser ausgearbeitet wurden [siehe Kapitel 7.5 Forschungsfelder und zugeordnete Forschungsfragen].

- Welche Einstellungen haben die beteiligten Personen (Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte und Schüler/innen) zur inklusiven Bildung?
- Welches Selbstkonzept haben die Lehrpersonen von ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Heterogenität und im Speziellen mit Jugendlichen mit Behinderungen?

- Wie interagieren die Schüler/innen und Lehrpersonen, wie die Schüler/innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten untereinander?
- Wie wird mit Problemen und Konflikten umgegangen?
- Werden pädagogische Konzepte entwickelt, um Gemeinsamkeit und Individualität zu stärken?
- Wie werden Lernarrangements organisiert und strukturiert, um die Heterogenität der Lernenden zu berücksichtigen und die Selbstorganisation und -Verantwortung zu fördern?
- Welche Rahmenbedingungen braucht es, um am Schulstandort eine „inklusive Lernkultur“ zu entwickeln?

### 1.1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit Gelingensbedingungen der Inklusion von Jugendlichen mit SPF auf der Sek. II, im Rahmen eines Schulversuchs am MORG auseinander. Sie gliedert sich mit der Einleitung (A), in 5 Teile:

- Teil (B) stellt den theoretischen Rahmen für eine auf chancengerechte und inklusive Pädagogik ausgerichtete Schule dar. So wird eine Grundlage für die inklusive schulische Arbeit auf der Sek. II geschaffen.
- Teil (C) und (D) beschreiben die empirischen Grundlagen und die Rahmenbedingungen für die Untersuchung am Standort. Es werden der Forschungszugang, das Untersuchungsdesign im Rahmen eines Aktionsforschungsprojekts und die Durchführung der Arbeit dargelegt. Des Weiteren findet sich in diesem Abschnitt die Reflexion zur Güte der Arbeit.
- Teil (E) legt die Ergebnisse im Detail offen, zieht daraus Schlüsse für Qualitätskriterien der Inklusion am Standort MORG und prüft, ob Erkenntnisse eventuell die Grundlage für die Inklusion an anderen Gymnasien sein könnte. Abschließend werden im Ausblick Empfehlungen für die Umsetzung der Inklusion in der Sek. II angesprochen.

### 1.1.4 Dank

Diese Arbeit wäre nicht entstanden, wenn nicht Eltern den Mut und die Beharrlichkeit gezeigt hätten, mit ihren Kindern mit Beeinträchtigungen einen innovativen inklusiven Bildungsweg auf der Sek. II zu beschreiten. Ihr Wunsch, ihren Kindern eine qualitätsvolle Ausbildung mit verbesserten Chancen für die weitere Ausbildung oder den Eintritt ins Berufsleben zu ermöglichen, traf auf eine Lehrerschaft mit Engagement und Innovationskraft, die sich ernsthaft bemüht hat, einen qualitätsvollen Rahmen herzustellen und im Sinne einer inklusiven Pädagogik zu wirken. Davor ziehe ich meinen Hut und bedanke mich bei allen Beteiligten für die Erfahrungen die ich machen durfte – insbesondere bei den Jugendlichen der inklusiven Klasse, den Lehrkräften und der Schulleiterin. Ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit in einem Aktionsforschungsprozess, die Offenheit in den vielen Gesprächen und der uneingeschränkte Zugang zur Schule ermöglichten einen vertieften Erkenntnisgewinn zur Entstehung und Entwicklung des Schulversuchs.

Zudem gilt mein Dank meinem Dissertationsbetreuer, Peter Rödler. Er hat trotz seines knappen Zeitbudgets die Mühe auf sich genommen, eine „long-distance“ Studentin im Rahmen alternativer Betreuungssettings – wie Skype Konferenzen, persönlichen Begegnungen zur Entwicklung und kritischer Auseinandersetzung mit meiner Arbeit in Salzburg, Linz und Frankfurt – zu begleiten. Trotz der unterschiedlichen akademischen Qualifikation und Berufserfahrung war es immer eine Begegnung auf Augenhöhe, mit dem Anspruch mich herauszufordern, mit vielen neuen Impulsen aus den Gesprächen zu entlassen und meine Autonomie zu stärken.

Vielen weiteren Personen im näheren beruflichen Umfeld möchte ich meinen Dank aussprechen. Wolfgang Plaute, der mir allzeit für die quantitative Datenauswertung und diesbezügliche Beratung zur Verfügung gestanden ist und Doreen Cerny, die mich auf dem Weg zur passenden qualitativen Auswertung begleitet hat. Danke für die hausinternen Forschungsveranstaltungen an der PH Salzburg und die persönlichen Reflexionen zu dieser Arbeit. Danken möchte ich auch drei Studentinnen des Studiengangs ‚Sonderschullehrer/innen‘ in den Studienjahren 2014-2016. Sie haben sich von meinem Forschungsinteresse und der Freude an dieser Tätigkeit anstecken lassen und im Rahmen ihrer Bachelorarbeiten mit viel Engagement kleine Aufgabenteile übernommen. Bspw. haben sie mit mir in Graz Forschungsseminare besucht, um die empirischen Grundlagen zu fundieren oder sich ohne finanzielle Vergütung darauf eingelassen, dass das Ausmaß



## Einführung und Überblick

der Arbeit zu Beginn nicht klar eingegrenzt werden konnte. Allen voran nenne ich Christina Pfeiffenberger, die sehr gewissenhaft an der online-Umfrage gearbeitet hat. Im Jahr darauf übernahmen Silke Hödlmoser und Christina Oberwimmer die Aufgabe, Videos zu speziellen Forschungsfragen zu analysieren. Mit ihrer konsequenten Auseinandersetzung mit der Thematik Inklusion und den „frischen Blicken“ auf das Datenmaterial konnte die Rückmeldung für den Standort präziser erfolgen.

Elisabeth Grammel und Anna Taupe-Lehner, zwei von mir sehr geschätzte und sprach- sowie fachkompetente Kolleginnen im Bereich Inklusion/Behinderung, Migration und Mehrsprachigkeit, haben die Aufgabe des Korrekturlesens übernommen. Ihre präzise Arbeitsweise und die Anregungen zur sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung verdienen besondere Wertschätzung!

Nicht zuletzt danke ich meinem Lebensgefährten Christian Treweller für seine emotionale Unterstützung, die spannenden Diskussionen, die sich durch meine Befassung mit Theorien ergeben haben und die Unterstützung bei der Aufbereitung der Grafiken und Illustrationen. Letztere wurden mit besonderer Hingabe von meinem Sohn Michael Moser für diese Arbeit angefertigt. Meiner Freundin und Wohngefährtin Brigitte Genser möchte ich ganz besonders danke sagen. Sie hat mich bekocht, den Hund spazieren geführt, wenn ich in den Schreibtisch nicht verlassen konnte und Freizeitaktivitäten geplant, als Tankstelle für einen frischen und offenen Geist. Meine Eltern mussten mich in der letzten Zeit oft vermissen. Ich bedanke mich für ihr Verständnis und die Geduld auf bessere Kontaktzeiten zu warten, die sicherlich kommen werden!

Irene Moser

Salzburg, im September 2018

## B Theoretischer Teil

### 2 Politische und strukturelle Bedingungen in Österreich

#### 2.1 Problemaufriss

In einem Artikel der Salzburger Nachrichten am 19. September 2013 stellt Parragh (2013) Wiener Schulen vor, welche räumlich nah beieinanderliegen und trotzdem eine sehr unterschiedliche Klientel bedienen. Hier eine Neue Mittelschule (NMS), welche vorwiegend von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, mit SPF und/oder Kindern aus bildungsfernen Familien besucht wird und auf der anderen Straßenseite eine Allgemeinbildende höhere Schule (AHS), deren Schüler/innen zumeist aus Elternhäusern mit höheren Bildungsabschlüssen kommen (Parragh, 2013, S. 2).



Abbildung 2: „Das fliegende Klassenzimmer“ (Quelle: Witzany, 2013, S. 2)

Mit diesem Zeitungsartikel und der beigefügten Karikatur „Das fliegende Klassenzimmer“ (Witzany, 2013, S. 2) legt die Journalistin die Finger auf eine offene Wunde der österreichischen Bildungspolitik, denn die strukturellen Bedingungen für die Bildung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen sind in Österreich nach wie vor hoch selektiv und zementieren Klassenzugehörigkeit und ungleiche Bildungschancen ein, wie dem Bericht der Statistik Austria: „Bildung in Zahlen 2013/14“ zu entnehmen ist (Statistik Austria, 2015, S. 94). Regionale Bedingungen sind ebenfalls eine Ursache für ungleiche Bildungschancen. In Großstädten wird ca. die Hälfte der Schüler/innen der Sek. I in einer AHS unterrichtet, in dünn besiedelten Gebieten besucht nur ca. ein Fünftel diesen Schultyp.

So verbleiben mehr als drei Viertel der Schüler/innen in einer HS oder NMS. In der Oberstufe setzt sich diese Tendenz fort (Bruneforth, Vogtenhuber, Lassnig, Oberwimmer et al., 2016, S. 78). Verknüpft man regionale Aspekte mit dem Schulbesuch von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, zeigt sich, dass bspw. in Wien wesentlich mehr Kinder mit deutscher Alltagssprache in eine AHS wechseln (63 % zu 37 %) (Bruneforth et al., 2016, S. 120).

Bruneforth, Weber und Bacher setzen sich im nationalen Bildungsbericht (2012) mit der Chancengerechtigkeit unseres Schulsystems auseinander und kommen aus wissenschaftlicher Perspektive zu ähnlichen Schlüssen:

Am Ende der Grundschule liegen Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschule in ihrer Kompetenzentwicklung im Lesen mehr als ein Jahr hinter Kindern von gut ausgebildeten Eltern zurück und wechseln bei gleichen Leistungen seltener in eine AHS-Unterstufe, wobei Schulwahlunterschiede (sekundäre Ungleichheitseffekte)<sup>9</sup> sogar stärker wirken als die Effekte der Leistung (primäre Ungleichheitseffekte). Dies setzt sich beim Übergang in die Sek. II fort. (...) Auch die soziale Zusammensetzung der Schulen und Klassen hat einen Einfluss auf die Schulleistungen und die Kompetenzentwicklung. Die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler/innen unzureichende Kompetenzen entwickeln, steigt massiv in Schulen mit schwieriger sozialer Ausgangssituation.

(Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, S. 24)

Bildungsverantwortliche und wirtschaftstreibende Kräfte, wie die österreichische Industriellenvereinigung (IV) blicken mit Sorge auf diese Problematik, gilt es doch alle Humanressourcen des Landes zu nutzen, um die Wettbewerbsfähigkeit in der Wissensgesellschaft zu erhalten, bzw. auszubauen. Österreich hat bspw. überproportional viele Risikoschüler/innen (nach PISA 2012 annähernd 20 % in Deutsch und Mathematik) und eine hohe Zahl an Schulabbrecherinnen und –abbrechern.

2014 betrug der Anteil von sogenannten „Early School Leavers“ in Österreich 7,0%, das sind rund 49.000 Personen, die keinen weiterführenden Bildungsabschluss aufweisen

---

<sup>9</sup> *Primäre Ungleichheitseffekte* entstehen durch Leistungsunterschiede, d.h. dass Schüler/innen aufgrund schlechterer Leistungsergebnisse mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit maturaführende Schulen besuchen. Unter *sekundären Ungleichheitseffekten* werden, abhängig von der sozialen Schicht der Eltern, unterschiedliche Schulwahlentscheidungen verstanden. Bildungsferne Eltern wählen für ihre Kinder am Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe I eher eine Hauptschule bzw. neue Mittelschule. Diese Entscheidung ist nicht nur von den Noten abhängig, sondern entspricht auch der Bildungserwartung (Leitgöb, Bacher, Bruneforth, & Weber, 2014, S. 48f)

(Statistik Austria, 2014, o.S.). Zudem sind Kinder mit Migrationshintergrund an weiterführenden Schulen unterrepräsentiert, an Sonderschulen überrepräsentiert. Kindern ohne deutsche Alltagssprache wird wesentlich häufiger ein SPF zugesprochen und sie haben somit ein um 54% erhöhtes Risiko, einen SPF attestiert zu bekommen (Bruneforth et al., 2016, S. 98).

Des Weiteren kritisieren viele Bildungswissenschaftler/innen (bspw. Gruber, 2014, S. 29; Pechar, 167f; Erler, 2014, S. 25; Reich, 2012, S. 80) sowie die IV, die frühe Selektion nach vier Jahren Volksschule. Es sei nicht wenig überraschend, dass Bildung in Österreich immer noch sozial „vererbt“ werde. „Österreich gehört zu jenen drei Ländern in der OECD, in denen der Bildungsaufstieg am schlechtesten gelingt“ (IV, 2014, S. 15).

Diese Bescheinigung der Chancenungleichheit unseres Bildungssystems eint die deutschsprachigen Länder seit sich in den 1960er Jahren die ersten Bildungsforscher/innen mit diesem Thema auseinandergesetzt haben. Hans-Günther Rolff hat beispielsweise bereits 1965 in seiner Diplomarbeit auf die starke Auslesefunktion der deutschen Schule und die Manifestierung der Privilegien herrschender Schichten hingewiesen. Diese Publikation wurde mehrfach überarbeitet und 1995 mit ähnlichen Schlussfolgerungen wieder herausgegeben: Statusvorteile werden prämiert und Statusnachteile konserviert (Rolff 1995, nach Sauter, 2007, S. 229). Ulf Preuss-Lausitz führt 2008 in das Herausgeberwerk „Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise“ ebenso mit einem Problemaufriss ein, indem er die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund, Kindern aus sozial und ökonomisch belasteten Familien, Kindern mit Behinderungen und Buben dem Selektionssystem der deutschen Schule zuschreibt (Preuss-Lausitz, 2008, S. 7). Gruber spricht gar von einer pathologischen Situation der Sekundarstufenreform in Österreich und Deutschland, denn, so argumentiert er, sei es trotz vielfältiger und empirisch belegter Kritik an der mehrgliedrigen Schulorganisation<sup>10</sup> nicht möglich, Konsequenzen zu ziehen um grundlegende Strukturreformen anzugehen (Gruber, 2014, S. 29).

Weitere Forschungsergebnisse haben eindrucksvoll gezeigt, dass die Sonderschule für Kinder mit Lernbehinderungen eine „Schule für Benachteiligte“ ist und die Ende der 1960er Jahre festgestellten sozial benachteiligenden Lebenssituationen sich eher noch

---

<sup>10</sup> In den meisten anderen OECD Ländern wurde die Schulorganisation in ein Gesamtschulsystem umgewandelt und damit die frühe Auslese mit 10 Jahren verhindert.

verschlechtert haben. Das Fazit etlicher Bildungswissenschaftler/innen lautet: Chancengleichheit wird im segregierenden System der deutschsprachigen Länder massiv tradiert (Klein, 2001 & Wocken, 2000, nach Cloerkes, 2007, S. 95; Budde, 2009, S. 11f).

Bevor im Detail das Thema Chancengerechtigkeit besprochen wird, soll nach diesem kurzen Einblick zum Status Quo in Österreichs Schulen ein Überblick Orientierung geben, wie das österreichische Bildungssystem strukturiert ist, welche Angebote zur Verfügung gestellt werden und welche Bildungsziele damit verfolgt werden sollen.

## **2.2 Struktur des österreichischen Bildungssystems**

### **2.2.1 Angebote auf der Primarstufe und Sekundarstufe I (Pflichtschulzeit)**

Grundsätzlich ist festzustellen, dass in Österreich die Unterrichtspflicht mit dem Alter von 6 Jahren beginnt und nach 9 Schuljahren endet. Die Volksschule (VS) dauert vier Jahre, danach müssen sich die Erziehungsberechtigten entscheiden, ob sie die Kinder in einer Neuen Mittelschule (NMS) oder in der Unterstufe einer Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) beschulen lassen. Beides sind vierjährige Ausbildungsangebote auf der Sek. I. Parallel zu diesem Bildungsangebot bieten Sonderschulen für Kinder mit SPF eine der jeweiligen Behinderungsart entsprechende Bildung. 2014/15 gab es in Österreich 700 HS, 1074 NMS, 270 AHS und 300 SOS Standorte (Statistik Austria, 2016, S. 74).

Die Bildungsziele von NMS und AHS unterscheiden sich dadurch, dass die NMS ihre Schüler/innen für den Übertritt in weiterführende Schulen befähigen, oder auf das Berufsleben vorbereiten, die AHS sie hingegen zur Universitätsreife führen soll. Die AHS ist von ihrem Bildungsauftrag eher für die leistungsstärkeren Schüler/innen vorgesehen und hat eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln (Vogtenhuber, Lassnigg, Bruneforth, Gumpoldsberger, Tofere & Schmich, 2012, S. 78; RIS, Schulorganisationsgesetz 2016, § 21a. [1] und 34 [1]). Daten des nationalen Bildungsberichts 2015, auf Basis der Bildungsstandardmessungen, zeigen, dass zwischen den Leistungsergebnissen der AHS - und HS Schüler/innen Überschneidungen bestehen. „So haben etwa die 25% der besten Mathematik-Schüler/innen in der zweiten Leistungsgruppe der Hauptschule ein Kompetenzniveau, das dem der schlechtesten in der AHS entspricht, oder es übertrifft“ (Bruneforth et al., 2016, S. 88).

### **2.2.2 Angebote für SuS mit SPF auf der Primar- und Sekundarstufe I (Pflichtschulzeit)**

Die Eltern von Kindern mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf (RIS, 2016, Schulpflichtgesetz § 8 [1] von 1985) haben seit 1993<sup>11</sup> die Wahl zwischen einer Beschulung ihrer Kinder in der Regel- oder Sonderschule.

Nach wie vor existieren zielgruppenspezifische Sonderschulangebote, wie die Allgemeine Sonderschule, die Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (eFB)<sup>12</sup> und Sonderschulen für hör- und sehbehinderte, sprachgestörte sowie körperbehinderte Kinder und die Sondererziehungsschule für erziehungsschwierige Kinder (RIS, 2016, Schulorganisationsgesetz § 25). Diese Sonderschulen bieten Unterricht für alle Pflichtschuljahre und Möglichkeiten zur Verlängerung um zwei Schulbesuchsjahre.

Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (vormals Sonderpädagogische Zentren) sind an Sonderschulen oder Landesschulräten eingerichtet und haben die Aufgabe, „durch Bereitstellung und Koordination der erforderlichen sonderpädagogischen Maßnahmen dazu beizutragen, dass Schüler/innen mit SPF auf bestmögliche Weise in allgemeinen Schulen unterrichtet werden. (Bauer, Raditsch & Seifner, 2009, S. 74)“

Die Hauptaufgaben bestehen in einem sonderpädagogischen Kompetenztransfer, einer Sicherstellung sonderpädagogischer Betreuungsqualität, einer Beratung und Unterstützung von Lehrern und Eltern sowie in der Bereitstellung materieller und personeller Ressourcen zur Unterstützung der Volksschulen bei der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. (Rundschreiben Nr. 98/1993 des BMUK)

Alle Pflichtschulen sind angehalten, Kinder und Jugendliche mit „physischen oder psychischen Beeinträchtigungen [so lautet die gesetzliche Definition für die Zuerkennung eines SPF]<sup>13</sup>“

(...) in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise zu fördern, ihnen nach Möglichkeit eine den Volksschulen oder Hauptschulen oder Neuen Mittelschulen o-

---

<sup>11</sup> Das Elternwahlrecht auf einen integrativen Schulplatz besteht seit 1993 für die Volksschule und seit 1997 für die Sek. I

<sup>12</sup> Der Terminus „Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder“ wurde 2015 im Schulorganisationsgesetz § 25 Abs. 2i durch „Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf“ ersetzt.

<sup>13</sup> In Folge werden Anmerkungen oder Textergänzungen der Verfasserin in eckiger Klammer angeführt.

## Politische und strukturelle Bedingungen in Österreich

der Polytechnischen Schulen entsprechende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten (RIS, 2016, Schulorganisationsgesetz § 22).

Für Schüler/innen mit SPF finden die Lehrpläne der jeweiligen Schule Anwendung, falls dies für die Betroffenen keine Überforderung darstellt. Ansonsten kommt der der Behinderung entsprechende Lehrplan der Sonderschule zur Anwendung (RIS, Schulorganisationsgesetz, § 21b. [4]).

Prinzipiell haben die Schüler/innen mit SPF das Recht, auch in der Unterstufe der AHS integrativ beschult zu werden. In der Realität gehen die meisten in eine NMS bzw. in eine ihrer Behinderung entsprechende Sonderschule. Laut Statistik Austria besuchten im Schuljahr 2013/14 österreichweit 12 Schüler/innen mit SPF in der Unterstufe einer AHS, also statistisch gesehen eine vernachlässigbare Anzahl.

Nach 22 Jahren gesetzlicher Implementierung integrativer Angebote kann diese schulische Innovation prinzipiell als Erfolg gewertet werden, denn nur noch ca. 2 % aller Kinder besuchen eine Sonderschule. Beobachtet man die Entwicklung genauer, wird deutlich, dass seit 2001/02 in manchen Bundesländern keine weiteren Anstrengungen unternommen wurden, mehr Kinder und Jugendliche integrativ zu beschulen (Feyerer, 2015, S. 58).

In Österreich wird für etwa 5,4 % aller Schüler/innen ein SPF ausgesprochen, wobei deutlich gemacht werden muss, dass große Unterschiede in den Bundesländern bestehen. Nach Statistik Austria waren es im Schuljahr 2014/15 zwischen 4,1 % in Tirol und 6,6 % in Wien. Selbst zwischen annähernd vergleichbaren Bundesländern in Bezug auf die Größe und die geografische Situation, wie die Gebirgsbereiche in Salzburg, Tirol und Kärnten bestehen Unterschiede bei 4,1 % in Tirol, 5,7 % in Salzburg und 6 % in Kärnten (Statistik Austria, 2016). Laut einem Bericht des Behindertenberatungszentrums BIZEPS am 16.12.2015, der sich auf Daten von Statistik Austria bezieht, nimmt die Zahl der Schüler/innen mit SPF kontinuierlich zu. Waren es 1994 noch 2,94% erhöhte sich die Anzahl bis 2014/15 auf 5.4%.

## Politische und strukturelle Bedingungen in Österreich

Derzeit besuchen 14.247 Schüler eine Sonderschule oder werden nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet. Vor zehn Jahren waren es noch 13.301 Schüler gewesen - und das, obwohl die Gesamtanzahl an Schülerinnen und Schülern stark gesunken<sup>14</sup> ist. (BIZEPS, 2015)

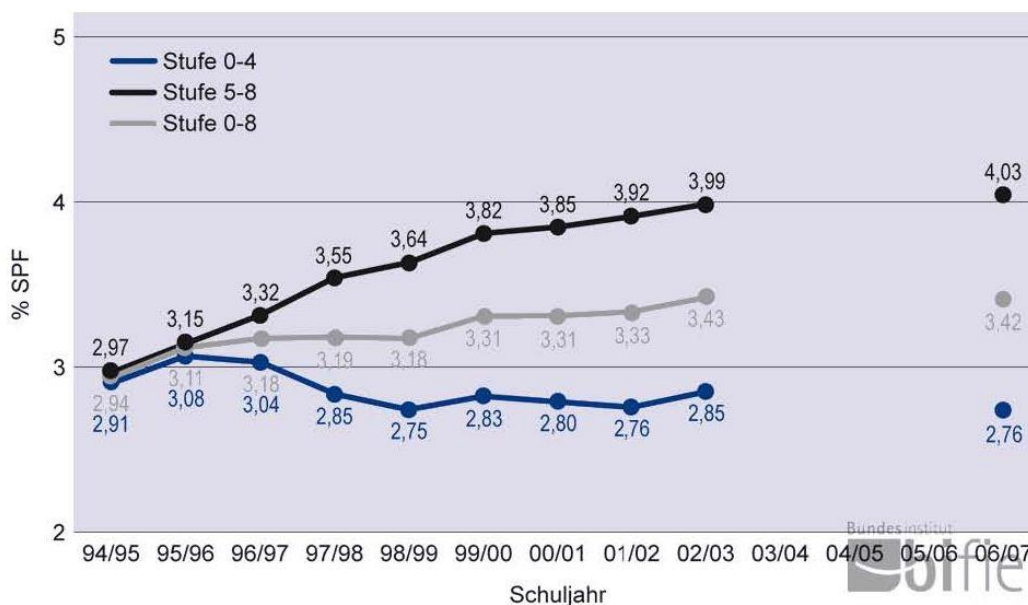


Abbildung 3: Anzahl der SuS mit SPF von 1994-2007 (Quelle: [www.bifie.at](http://www.bifie.at))

Die Integrationsrate differiert trotz gleichen bundesgesetzlichen Voraussetzungen ebenso von Bundesland zu Bundesland und die Chance integrativ unterrichtet zu werden ist in der Steiermark mit 80,4% wesentlich höher als bspw. in Niederösterreich mit 50,8 % (Statistik Austria, 2014/15). Durchschnittlich sind es derzeit ca. 63% der Kinder und Jugendlichen mit SPF, die integrativ beschult werden. Diese Darstellung bezieht sich jedoch nur auf die Integration in allgemeinen Pflichtschulen.

Zudem ist, wie einführend besprochen, eine Gleichbehandlung von Kindern mit und ohne deutscher Alltagssprache nicht gegeben. Wesentlich mehr Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache erhalten einen SPF. Auch der Anteil der Buben ist im Verhältnis zu Mädchen um einiges höher. Fast zwei Drittel der männlichen Schüler erhalten einen SPF (Bruneforth et al., 2016, S. 96). „Gerechtigkeit sieht anders aus“, eine Aussage von Dem-

<sup>14</sup> In den letzten 10 Jahren ist die Anzahl der Schulkinder um ca. 8,5% aufgrund weniger Geburten gesunken.



## Politische und strukturelle Bedingungen in Österreich

mer-Dieckmann und Preuss-Lausitz (2008, S. 142) zur Situation der ungleichen Chancenverteilung in den deutschen Bundesländern. Auf einem prozentuell höheren Niveau gilt das auch für die österreichische Lage.

Folgende Tabelle zeigt im Detail die Statistiken der Bundesländer der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2014/15:

Österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler									
566.342	17.864	34.823	110.014	105.554	38.289	74.986	51.683	31.429	101.700
Schülerinnen und Schüler mit SPF									
30.632	804	2.084	3.059	5.304	2.185	3.271	2.122	2.116	6.726
Schülerinnen und Schüler mit SPF in % in Integrationsklassen									
62,9%	72,2%	77,8%	50,8%	76,3%	63,1%	80,4%	48,3%	55,9%	51,9%

Tabelle 1: SuS mit SPF im Vergleich zur Gesamtschülerzahl in den Bundesländern 2014/15. (Quelle: Statistik Austria, 2016 und Bildungsdokumentation)

	Schultypen gesamt	Volksschulen	Hauptschulen	Neue Mittelschulen	Sonderschulen	Polytechnische Schulen
Zahl der SuS gesamt	566.342	328.143	59.568	148.568	14.247 <sup>15</sup>	15.816
Anteil der SuS mit SPF	30.632	7.453	2.577	8.051	11.624	927
Anteil der SuS mit SPF integriert	19.008	7.453	2.577	8.051		927
Anteil der SuS mit SPF in den einzelnen Schultypen	62,1%				37,9%	
Verteilung der SuS in %	100%	24,3%	8,4%	26,3%	37,9%	3%

Tabelle 2: SuS mit SPF 2014/15 nach Schultypen und im Vergleich zur Gesamtschülerzahl in Österreich (Quelle: BMBF, Abteilung IT/1 – Bildungsstatistik)

### 2.2.3 Angebote auf der Sekundarstufe II

Der Sekundarbereich II startet gemäß internationaler Deklaration am Ende der Pflichtschulzeit. In Österreich zählen die maximal vierjährige Berufsschule (BS), die Oberstufenform der vierjährigen Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS), die Berufsbildende

<sup>15</sup> Diese Zahl ist sehr unpräzise, da unter „Sonderschule“ angegeben wurde, dass auch Schüler/innen gezählt wurden, die in anderen Schultypen nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet werden.

## Politische und strukturelle Bedingungen in Österreich

Mittlere Schule (BMS - maximal drei Jahre) und die Berufsbildende Höhere Schule (BHS - fünf Jahre) zu dieser Stufe (Statistik Austria, 2015, S. 162).

Nach dem positiven Abschluss der Schulpflicht haben die Schüler/innen zur Aneignung von praktischen, fachtheoretischen sowie allgemeinbildenden Kompetenzen die Option, eine maximal vier Jahre dauernde Lehre zu absolvieren, welche mit einer Lehrabschlussprüfung endet. Die duale Ausbildung, wie die Lehre in Österreich auch bezeichnet wird, findet am Lehrausbildungsplatz einer Firma und in der Berufsschule statt (RIS, 2016, Schulorganisationsgesetz § 3).

Seit der Einführung der „Lehre mit Matura“ im Jahr 2008 wird dieses kostenlose Angebot von in Berufsausbildung befindlichen Jugendlichen sehr gut angenommen. Laut BMB (2017a, o.S.) stellt der Bund ca. 6000 Euro pro Lehrling zur Verfügung. Von 2008 bis 2016 haben ca. 10.000 Personen die Möglichkeit genutzt, eine Berufsreifeprüfung abzuschließen. Damit reagierte die Bundesregierung auf die Forderung der OECD, die Durchlässigkeit der Ausbildungsangebote und damit die Chancengerechtigkeit für junge Menschen zu verbessern (OECD/BMUJKK, 2013, S. 62).

Die Grafik auf der nächsten Seite veranschaulicht die Struktur des österreichischen Schulwesens:

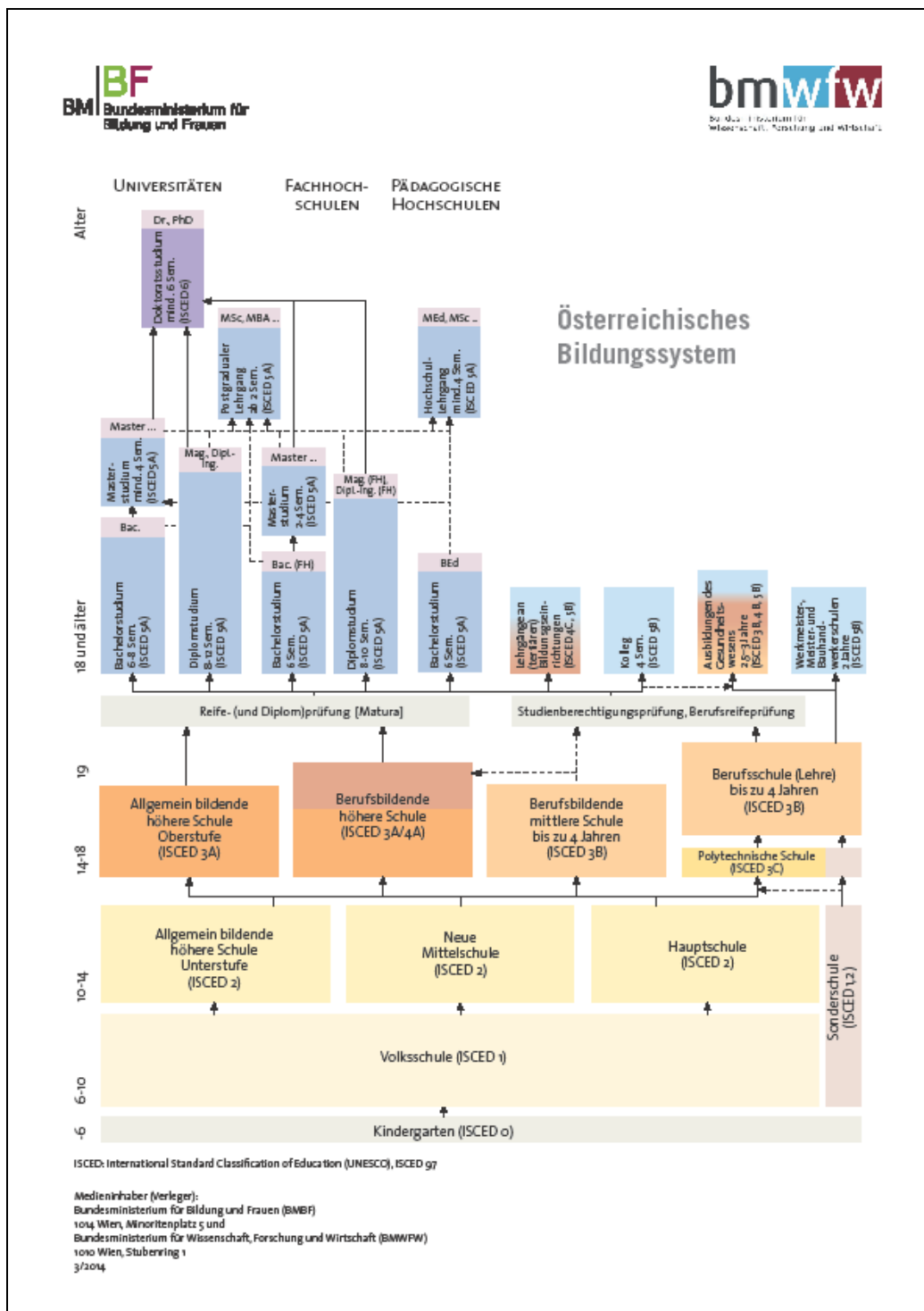


Abbildung 4: Das österreichische Schulsystem (Quelle: BMBWF, 2016)

## 2.2.4 Angebote für Schüler/innen mit SPF auf der Sekundarstufe II

Nach dem Besuch der 9. Schulstufe in Polytechnischen Schulen oder in einjährigen Fachschulen endet das Recht für Jugendliche mit SPF, integrativ beschult zu werden.

Darüber hinaus haben benachteiligte Jugendliche keine Optionen, ihre Lernzeit mit humanistischen Bildungszielen, wie sie in der Oberstufenform des Gymnasiums (AHS) an-

## Politische und strukturelle Bedingungen in Österreich

geboten werden, zu verlängern – außer es werden Schulversuche angeboten oder Privatschulen (mit und ohne Öffentlichkeitsrecht) öffnen ihre Tore für Jugendliche mit SPF. Letztere werden oftmals von kirchlichen Institutionen organisiert und staatlich unterstützt, wenn sie den Qualitätskriterien von öffentlich-rechtlichen Schulen entsprechen. Das Montessori-Oberstufenrealgymnasium (MORG) ist derzeit die einzige allgemeinbildende Oberstufenform eines Gymnasiums, welches als öffentlich-rechtliches Angebot Schüler/innen mit SPF *zieldifferent*<sup>16</sup> unterrichtet. Die folgende offiziell verfügbare Tabelle zeigt die Zahlen der Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, welche auf Basis der Nachfrage in den Bundesländern (Landesschulräte) zumeist eine Sinnes- oder Körperbeeinträchtigung aufweisen. In Einzelfällen werden individuelle Lehrplan-Abweichungen im Sinne eines Nachteilsausgleichs durch den Landesschulrat festgelegt. „Daten über die Form der Beeinträchtigung werden im Rahmen der Schulstatistik nicht gesammelt“, so die Auskunft des statistischen Zentralamtes per mail (Gumpoldsberger, 2017).

Schülerinnen 2013/14 mit SPF an AHS nach Bundesländern und Schulstufen		Bundesland									
		Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien	Österreich gesamt
AHS - 5. bis 8. Klasse (Oberstufe)	9. Stufe	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	10. Stufe	-	2	-	-	-	-	-	-	1	3
	11. Stufe	-	1	-	-	-	1	-	-	2	4
	12. Stufe	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	gesamt	-	3	-	-	-	1	-	-	5	9
Oberstufenrealgymnasien	Übergangsstufe	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
	11. Stufe	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3
	gesamt	-	-	-	-	3	-	-	-	2	5
insgesamt	-	6	-	-	3	4	-	-	22	35	

Tabelle 3: SUS mit Beeinträchtigungen in der Sek. II im Schuljahr 2014/15 (Quelle: <http://www.cisonline.at/ueberblick/statistik/>)

<sup>16</sup> Unter zieldifferentem Unterricht versteht man die Integration von Kindern und Jugendlichen, welche zumeist nach einem spezifischen Curriculum bzw. einem individuellen Förderplan unterrichtet werden und andere Abschlüsse anstreben, als die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen einer Klasse. „Ein zieldifferenten Unterricht ist im höchsten Maße binnendifferenziert. Die Differenzierung erstreckt sich dabei auf die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Medien“ (Markowetz, 2007, S. 214).

Entscheiden sich Schüler/innen mit SPF eine Lehre zu absolvieren, gibt es integrative Optionen im Rahmen der „integrativen Berufsausbildung (IBA)“ (Pinetz & Prammer, 2010, S. 2). Rund 3 % der Jugendlichen nehmen in Österreich diese Ausbildungsvariante an, wie Zahlen der Wirtschaftskammer von 2009 zeigen. Der österreichische Gewerkschaftsbund und die Kammer für Arbeiter und Angestellte bewerten die IBA mit der „verlängerten Lehre“ bzw. Lehre mit „Teilabschluss“ als Beitrag zur Chancengerechtigkeit für Jugendliche ohne Hauptschul- bzw. NMS-Abschluss und Jugendliche mit SPF (Pinetz & Prammer, 2010, S. 1). Letztlich besuchen noch einige wenige Jugendliche mit Beeinträchtigungen Wirtschaftsfachschulen und berufsbildende höhere Schulen.

### 2.3 Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit

Im ersten Kapitel wurde einleitend gezeigt, wie wandlungsresistent<sup>17</sup> (Gruber, 2014, S. 32) die Schulpolitik der deutschsprachigen Länder ist. Die eben vorgestellte Struktur und inhaltliche Ausrichtung bilden deutlich ab, wo die Chancen, aber vor allem auch, wo die Problemzonen zu erkennen sind.



Abbildung 5: Morbidität mach Männchen (Quelle: Michael Moser, 2017)

Demnach könnte der Schluss naheliegen, Chancengerechtigkeit wäre nur ansatzweise ein erstrebenswertes Ziel für die Bildung von Kindern und Jugendlichen. Indes zeigen Dokumente der Bundesregierung ein anderes Bild. Diese stellen meines Erachtens eine

---

<sup>17</sup> Pechar verweist hier auf die Gesamtschuldebatte in Österreich, die seit mehr als 30 Jahren, beinahe unverändert geführt wird (2007, S. 160).

notwendige und unverzichtbare Basis für die Herstellung vermehrter Chancengerechtigkeit dar.

Im Folgenden soll am Beispiel eines Verfassungstextes der österreichischen Bundesregierung und den allgemeinen Bildungszielen von Lehrplänen der Sekundarstufe gezeigt werden, welche gesellschaftlichen Vereinbarungen existieren und wie Chancengerechtigkeit hier definiert wird. Ganz prominent wird im Rahmen demokratischer Grundwerte in der österreichischen Verfassung jedem Menschen das Recht auf Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit verbrieft. Aufgrund ihrer Bedeutung für alle Beteiligten sollen diese Passagen des Artikels 14 (5a) nur wenig gekürzt wiedergegeben werden:

Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert (...). Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. (RIS, 2015)

Aus diesem Verfassungstext geht hervor, dass unter Chancengerechtigkeit die Verwirklichung von *Chancengleichheit* und *Teilhabegerechtigkeit* verstanden wird. Nach Bacher und Eder (2013, S. 5) sollen den Kindern so viele Kompetenzen vermittelt werden, dass sie, wie in der Verfassung beschrieben, fähig sind am kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzuhaben. „Werden diese Kompetenzen nicht erworben, wird von Bildungsarmut gesprochen. Sie kann sich im Fehlen von Abschlüssen (Zertifikatsarmut) und/oder von Kompetenzen (Kompetenzarmut) äußern“ (Bacher & Eder, 2013). Zur Förderung von Chancengerechtigkeit müssen Barrieren überwunden werden, welche eine gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen verhindern, so das ‚Forum Bildung‘ (nach Allendörfer, 2003, S. 2)

Trotzdem wollen nicht alle Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen beteiligt sein. Hartmut von Hentig (1969, S. 14) bringt einen Gedanken ein, der das Wünschenswerte am Gleichsein in Frage stellt und den Fokus auf die Begriffspole gleich und ungleich lenkt. Er schreibt: „Wenn ‚Chance‘ heißen soll: die Möglichkeit der Selbstverwirklichung, dann bedeutet Chancengleichheit die Möglichkeit aus eigener Bestimmung auch ungleich zu sein“ (1969, S. 14).

In weiteren ministeriellen Dokumenten werden Begriffe wie Partizipation, Berücksichtigung der Diversität<sup>18</sup> und Inklusion, sowie die Forderung nach deren Umsetzung für alle Schüler/innen in der Schule und im Unterricht hervorgehoben. In den allgemeinen Bildungszielen der NMS ist unter Pkt. 3 „Leitvorstellungen“ bspw. zu lesen:

Gegenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt, Differenz und Identität (...). Schulen sind im Zuge von „Gender Mainstreaming“ und Gleichstellung der Geschlechter angehalten sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen“ (...). „Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit und Einzigartigkeit aller Menschen sowie die Solidarität insbesondere mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule. (BMBF, 2015a)

Den Themen „Diversität und Inklusion, Chancen und Geschlechtergerechtigkeit“ ist zudem unter dem Überbegriff „Allgemeine didaktische Grundsätze“ das 4. Kapitel gewidmet, in dem folgende, sehr zentrale Werte beschrieben sind:

„Die gleiche Wertschätzung aller“, „das Vermeiden von Etikettierungen“, „Unterschiede sollen als Chance und nicht als Problem“ gesehen werden, „Steigerung der Teilhabe und Abbau von Barrieren, nicht nur für Schüler/innen denen ein besonderer Förderbedarf zugesprochen wird“ – sind einige Schlagworte, die aus dem Dokument herausgegriffen sind. Ähnliche Schwerpunktsetzungen finden sich auch in den allgemeinen Lehrplangrundsätzen der AHS und sind somit auch Bildungsziele dieser Schulart (BMBF, 2015a).

---

<sup>18</sup> Im Papier der Europäischen Kommission „Inclusion and Diversity Strategy“ in the field of youth, Erasmus + ist auf Seite 8 folgende Definition von „Diversity“ zu finden: „Diversity refers (...) to differences of all kinds. Some types of diversity are more obvious than others, such as ethnicity, religion, culture and language. But diversity goes wider. It also refers to different (dis)abilities, educational levels, social backgrounds, economic situations, health statuses, the place where people come from.“

Aus diesen Texten erschließt sich die Werteorientierung unserer demokratisch konzipierten Gesellschaft, der grundlegend alle Bürger/innen verpflichtet sind – eine humanistisch orientierte Errungenschaft, welche erst Mitte des 20. Jahrhunderts in Form der Menschenrechtsdeklarationen (bspw. Menschenrechte und Kinderrechte) und politischen Willenserklärungen deutlich sichtbar geworden ist. Das Konstrukt *Bildungsgerechtigkeit* kann nur vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und historischer Dynamiken gesehen werden, da sich in den letzten 240 Jahren seit Einführung der Unterrichtspflicht in Österreich die Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit sehr verändert hat. Zum besseren Verständnis aktueller Entwicklungen werde ich im folgenden Kapitel einen kurzen historischen Exkurs zum Thema Chancengerechtigkeit einfügen.

### **2.3.1 Modelle von Chancengerechtigkeit im historischen Wandel**

#### ***2.3.1.1 Das aristokratische Modell***

Seit der Einführung der Unterrichtspflicht in Österreich 1774 kann von einer staatlichen Einflussnahme auf die Bildung und Erziehung von Kindern gesprochen werden. Für Kaiserin Maria Theresia waren damit vorwiegend wirtschaftliche Interessen verbunden, keineswegs wollte sie mündige und gleichberechtigte Staatsbürger erziehen. Zu tief steckte das Denken der Aristokratien im Glauben an die Ständepolitik. Die pflichtmäßige Beschulung diente „als Sozialisationsinstrument zum Zweck der Disziplinierung und Domestizierung der niederen Schichten“ (Pechar, 2007, S. 165).

So findet man in einer Schrift von Johann Ignaz Felbiger (1775, zit. nach Hörmannseeder, 2013, S. 16) ein klares Bekenntnis zur standesgemäßen Zuordnung der Bevölkerung, welche auch durch eine Ausweitung der Bildung auf alle Kinder nicht verändert werden sollte:

Man kann in jedem Stande glücklich seyn [sic!]. Man darf nicht denken, daß [sic!] die Geringen und Armen unglücklich sind; oft sind die Großen und Reichen noch viel unglückseliger als gemeine und unvermögende Leute. (...) Rechtschaffene Leute sind liebevoll, friedfertig, und wahrhaft. Sie sind ehrerbietig gegen Vorgesetzte, und denselben gehorsam (...) Ehrerbietig werden jene genannt, die von andern, vor-nämlich [sic!] von ihren Obern nichts als Gutes denken.



Dieses hier blumig beschriebene Standesdenken ist auf eine Gerechtigkeitsvorstellung zurückzuführen „in der die feudale Ordnung sozialer Ungleichheit sich geburtsständisch reproduziert und in der Gleichheit als gruppeninterner Identifizierungsbegriff gilt“, führt Prengel in Anlehnung an Dann 1975 dazu an (2012, S. 21).

Dass dieses „quasi-ständische Denken (...) quicklebendig“ (Prengel, 2012, S. 21) ist, zeigt sich in Österreich in der Beharrlichkeit gegen die ‚Schule für alle‘ seit mehr als 30 Jahren. Bürgerliche Parteien kämpfen für die Aufrechterhaltung der Langform des Gymnasiums und verhindern jeden neuen Anlauf, eine Schule der 10-14-Jährigen umzusetzen.

### **2.3.1.2 Das meritokratische Modell**

Mit der Einführung der Demokratie verpflichtete sich die Republik zu einem *meritokratischen Modell*, in welchem die Verdienste nicht durch die Geburt, sondern durch Leistung in einem vorgeblich fairen Konkurrenzkampf erworben werden. Dabei werden Begabungen Einzelner für die individuelle und ökonomische Entwicklung genutzt. Dieses Modell sieht auf den ersten Blick gerecht aus, denn es geht hier nicht um „geerbte Reichtümer und Machtstellungen“ wie im aristokratischen System. Aufgrund der unterschiedlichen Begabungen von Menschen und/oder der „Mitgift an ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital“ (Vester, 2008, S. 39f) produziert aber auch dieses System Verlierer und Gewinner (Prengel, 2012, S. 22).

Laut Fischer (2007, S. 7) hat „das Kind eines Professors eine viermal so große Chance aufs Gymnasium zu wechseln, wie das Kind einer Fachverkäuferin – bei gleicher Schulleistung im vierten Schuljahr.“ Daraus folgt für Prengel, dass wir die leistungsbezogene Statuszuweisung nur teilweise als gerecht empfinden, ja diese zur Diskriminierung und Ausgrenzung erheblicher Teile der Bevölkerung führen kann (Prengel, 2012, S. 22f).

### **2.3.1.3 Menschenrechtsmodelle und Ermöglichungsansatz**

Wollen demokratische geführte Staaten das verhindern und die *Werte der Menschenrechte* erfüllen, braucht es noch andere als meritokratische, wettbewerbsorientierte Zugänge, nämlich den Schutz von vulnerablen Gruppen, Nachteilsausgleich, Mindestsicherung (Prengel, 2012, S. 23f) und Solidarität unter den Menschen (Reich, 2012, S. 25). Diese Idee materialisiert sich etwa in der Erbschaftssteuer, die in Österreich übrigens

kaum schlagend wird, den höheren Steuersätzen für Menschen mit höherem Einkommen, soziale Mindestsicherung, Sozialwohnungen, staatlichen Notschlafstellen etc., um nur einige zu nennen.

Reich (2012, S. 29) und Prengel (2012, S. 24) beziehen sich in ihren Ausführungen auf Martha Nussbaum. Diese nennt drei zentrale Probleme, die bis jetzt durch die von vornherein bestehende Heterogenität der Menschen ungelöst sind: „physische und mentale Ungleichheit, Ungleichheit von Nationen und die vergessene Tierwelt ohne Rechte“. Als Lösungsansatz für den Aspekt der mentalen und physischen ungleichen Ausgangsvoraussetzungen stellt Nussbaum das Konzept des „Ermöglichungsansatzes“ vor, eine Erweiterung bzw. Ergänzung der menschenrechtlichen Verpflichtung, um durch zusätzliche Ressourcen einen Nachteilsausgleich für Menschen zu schaffen, deren Leben ohne diesen nicht menschenwürdig wäre. In diesem Modell geht es darum, einen pragmatisch-politischen Weg zu suchen, um Chancengerechtigkeit zumindest annähernd herzustellen, wie Nussbaum hier erläutert:

In politischer und staatlicher Verantwortung [soll] allen Menschen eine Lebensweise ermöglicht [werden], die z. B. den normalen Lebenserwartungen einer Gesellschaft entspricht, eine Gesundheitsvorsorge enthält, vor Diskriminierungen und Missbrauch schützt, die Sinne, die Imaginationen und das Denken stärkt und eine chancengerechte Erziehung und Bildung für alle umfassend entwickelt (...). (Nussbaum, zit. nach Reich, 2012)

Reich kritisiert an diesem Ansatz, dass Nussbaum damit die kapitalistischen Gesellschaftsentwicklungen ausklammert und keine Lösungsansätze liefert, die mit der Vererbung des privaten Kapitals zusammenhängen und die Entwicklung des Finanzmarktes (Stichwort „Raubtierkapitalismus“) außer Acht lässt.

Der Gestaltung von Bildung und der dahinterliegenden Werte wird dabei viel Beachtung geschenkt, denn, so Reich (2012, S. 29): „Qualifizierte Lerner/innen werden leichter mündige Bürger/innen, die ihre Partizipationschancen nutzen und verteidigen.“

Die OECD (Field, Pont, & Kuczera, 2007, S. 11) beschreibt zwei Dimensionen von Bildungsgerechtigkeit, welche ebenfalls eine Weiterentwicklung des meritokratischen Systems darstellen:

Zum einen braucht es einen *Ansatz von Fairness*. Durch Fairness soll im Bildungssystem garantiert werden, dass alle Menschen, ungeachtet ihrer Herkunft, ihrer Hautfarbe oder anderer Merkmale wie bspw. Behinderungen, möglichst hohe Bildungsabschlüsse erreichen können.

Zum anderen wird ein *inklusive Ansatz* gefordert, damit alle Menschen ein Minimum an Bildung erhalten, um ihnen auf Basis von definierten Mindeststandards „eine zufriedenstellende soziale Integration [zu] ermöglichen“ (Pechar, 2007, S. 163). Dieses Bildungsminimum solle zwar anspruchsvoll, aber realistisch definiert werden, damit Menschen gesellschaftlich und wirtschaftlich teilhaben können.

Letztlich muss deutlich hervorgehoben werden, dass völlige Chancengleichheit ein nie zu erreichender Zustand sein wird. Das Ausmaß an Ungleichheit kann vermindert, aber nicht zur Gänze eliminiert werden. Pechar spricht hier von „unvermeidbaren“ Ungleichheiten, denn es ist kein System denkbar, „in dem sich die Sozialisation in der Familie von deren sozialem Status vollständig abkoppeln ließe“ (Pecher, 2007, S. 164). Solange Teile der Bevölkerung bzw. ihre politischen Interessensvertreter/innen die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu & Passeron, 1971) im meritokratischen Sinne aufrechterhalten, „akzeptieren die gescheiterten, wie die erfolgreichen Schüler das schulische Urteil. Beiden gilt ihr Erfolg bzw. Misserfolg als selbst erworben oder selbst verschuldet und sie verinnerlichen dabei die Begabungsideologie“ (Sertl, 2014, S. 26). Aus gesellschaftlicher Perspektive wird den Menschen ein Höchstmaß an individueller Freiheit suggeriert, für das sie sich scheinbar selbstverantwortlich entscheiden können, wie Peter Rödler in folgenden Zeilen zum Ausdruck bringt:

So individuell wie die positiven Möglichkeiten beschrieben sind, so individuell erscheint deshalb auch das Scheitern in dieser Gesellschaft, die sich über nichts definiert als durch ihr eigenes Funktionieren, die Behauptung der fast beliebigen Freiheit der individuellen Entscheidung. Dieses Bild der fast völligen Autonomie und Selbstverantwortung der Individuen in diesem System – offensichtlich ein Trugbild –, lässt eventuelle Opfer immer als Opfer ihrer selbst erscheinen, ihrer falschen Entscheidungen, ihrer Unfähigkeit, ihrer biologischen Ausstattung usw. (Rödler, 2013c, S. 1)

Besonders deutlich wird der Anspruch auf Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten und einer falsch verstandenen Chancengerechtigkeit durch einen Cartoon von Hans Traxler (1983):

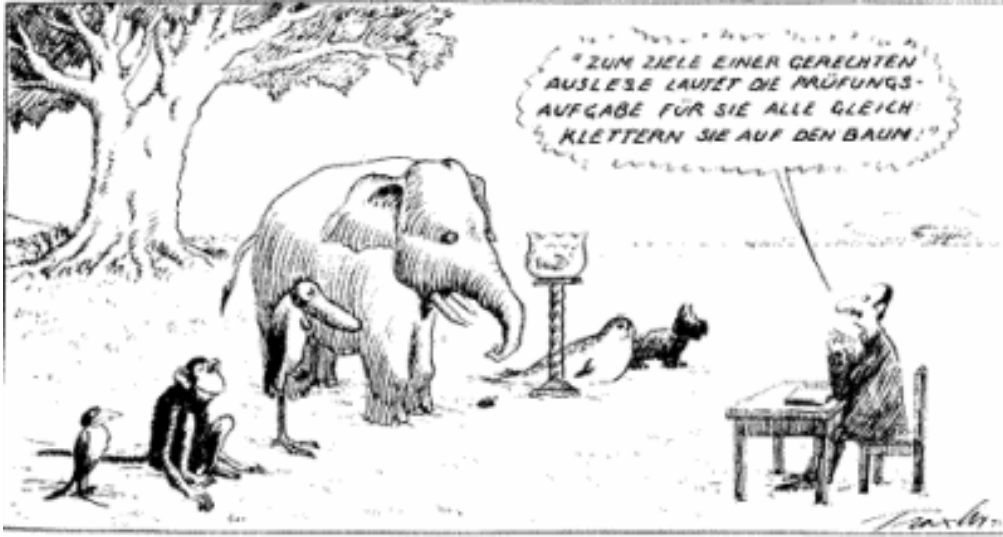


Abbildung 4: Cartoon zum Thema Chancengleichheit (Quelle: Traxler, 1983)

In diesem werden verschiedene Tiere dargestellt, die alle nach Anweisung eines Lehrers zur gleichen Zeit im gleichen Tempo auf den Baum klettern sollen (Traxler, 1983).

Schuppenauer, Bernhardt, Hauser und Poppe führen dazu aus:

Der Begriff Chancengleichheit ist hier nicht im Sinne einer Gleichheit von Voraussetzungen zu verstehen bzw. an diese gekoppelt. Im Gegenteil: Das Ziel der Realisierung von Chancengleichheit bedeutet eine explizite Berücksichtigung von Differenz und Ungleichheit. (2014, S. 11)

Wenn also ein partizipatorischer Bildungsbegriff nicht nur auf dem Papier sichtbar sein soll, folgt daraus, dass Bildungsverantwortliche Maßnahmen zum Abbau von Chancengleichheit setzen müssen. Pechar (2007, S. 170f) plädiert für eine zielorientiertere und einklagbare Politik, welche mit Indikatoren arbeiten soll, um sich schrittweise und kontrolliert dem Ziel zu nähern. Derzeit verharrt der Diskurs um Chancengerechtigkeit in Österreich bei Lippenbekenntnissen und einer Befriedungspolitik, da sich seit den Reformbemühungen der 1960er Jahre grundsätzlich niemand gegen eine Verbesserung der Chancengleichheit wendet. Es ist eher eine Frage der Interpretation, mit welchen Bildern Erziehung und Bildung verknüpft werden. Gruber schreibt dazu ernüchert:

## Politische und strukturelle Bedingungen in Österreich

Nirgendwo in Europa ist die ‚soziale Wasserscheide‘ die zwischen dem Gymnasium und den nicht-gymnasialen Sekundarschulen existiert, nach wie vor so bedeutsam und so kollektiv im Bewusstsein eingeprägt, wie in Österreich und in Deutschland. (Baumert & Schümer, 2002, nach Gruber, 2014, S. 36)

Zudem sei es eine Frage, welche Statusvorteile sich Teile der Bevölkerung, bewusst oder unbewusst, erhoffen. Pechar meint, dass diejenigen, die von dieser Ungleichheit profitieren, danach trachten, „in einer eher unverbindlichen Weise für Chancengerechtigkeit eintreten und zugleich alle konkreten Schritte zu deren Realisierung torpedieren“ (Pechar, 2007, S. 160), wie auch an den im Herbst 2015 vorgeschlagenen Reformbemühungen in Österreich wieder ersichtlich wurde. Unerbittlich kämpfen die bürgerlichen Parteien in Österreich gegen die Einführung von flächendeckenden Gesamtschulen, denn diesmal sollen die Schulversuche auf 15% aller Schulen gedeckelt werden. Manche Bundesländer, interessanterweise darunter sogar ein politisch-konservativ geführtes Bundesland, hatten vor der Vereinbarung sogar erweiterte Ziele in der Umsetzung.

### **2.3.2 Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit**

Im folgenden Kapitel werden zunächst strukturelle und inhaltliche Reformvorschläge der Bildungsforschung, der OECD und der Industriellenvereinigung vorgestellt - die sich vorwiegend mit der Bildung der 10-18-Jährigen befassen - um anschließend darzustellen, inwieweit die Bundesregierung auf diese Vorschläge reagiert und bereit ist, Maßnahmen zur Chancengerechtigkeit zu implementieren.

#### ***2.3.2.1 Reformvorschläge der Bildungsforschung, der OECD und der IV Österreich***

In den angekündigten Reformpapieren finden sich sehr häufig Anregungen im Bereich der frühen Bildung und im Volksschulalter, da die Investitionen in diesem Alter als besonders zielführend erachtet werden. Aus Gründen der Fokussierung auf die Sekundarstufe in dieser Arbeit verzichte ich auf die Erläuterung dieses Altersbereichs.

##### **2.3.2.1.1 Die Einführung der Gesamtschule**

Einen wesentlichen Ansatzpunkt zur Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit sehen viele Bildungsforscher/innen, aber auch Vertreter/innen der Wirtschaft in der Abschaffung des mehrgliedrigen Bildungssystems in den deutschsprachigen Ländern. Gruber (2014, S. 31) plädiert vehement für die Wichtigkeit der Einführung einer Gesamtschule.

Das von Reformgegnern vorgebrachte Argument gegen diese wälze die Probleme immer auf die Geschicke von Einzelpersonen, wie Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte oder kleinere Organisationseinheiten ab, indem die Qualität der Lehre oder die Ausstattung der Schulen in den Vordergrund gestellt werden. Selbst die zentralen Aussagen der „Hatti-Studie“ (2009) mit dem Slogan „teacher matters“ würden missinterpretiert. Hatti hat Studien im angloamerikanischen Raum untersucht, die seit langem eine gemeinsame Schule der schulpflichtigen Kinder anbietet. Insofern kann durch diese Forschung gar nicht auf strukturelle Zusammenhänge geschlossen werden (Gruber, 2014, S. 31). Gruber weist zudem darauf hin, dass die frühe Auslese prognostisch durch mangelnde Trennschärfe der Instrumente sehr unverlässlich ist, und auf diesem Wege sich entwickelnde Begabungen nicht erkannt werden können. „Je früher schulische Auslese bzw. organisatorische Differenzierung erfolgt, desto stärker profitieren davon Kinder aus ‚bildungsnahen‘ Mittel- und Oberschichtfamilien und desto stärker benachteiligt sind Kinder aus ‚bildungsfernen‘ Unterschicht- und Migrantenfamilien“ (Gruber 2014, S. 35-36). „Echte Gesamtschulen“ weisen nach Gruber folgende Merkmale auf, welche in Deutschland und Österreich derzeit nicht erfüllt werden:

- ein Alleinstellungsmerkmal (keine andere Sekundarschule daneben, in welche Schüler/innen abgeschoben werden können);
- der Bildungsauftrag sollte für alle Schüler/innen gelten, also ein inklusives Konzept verwirklichen;
- die Lehrpläne gelten für alle Kinder und werden durch individuelle Kompetenzprofile flexibel ergänzt<sup>19</sup>;
- Es arbeiten Lehrer/innen an der Gesamtschule, die für diese Schulform ausgebildet sind und sich auch als Gesamtschullehrer/innen definieren (2014, S. 38).

### 2.3.2.1.2 Die Einführung einer verschränkten Ganztageschule

Einhergehend mit der Gesamtschule wird die bestehende „Halbtageschule“ kritisiert. Laut Bildungsministerin Heinisch-Hosek (Amtszeit 2014-2016) sind derzeit sind nur ca. 3 % aller ganztägigen Betreuungsformen echte Ganztageschulen mit verschränktem Bil-

---

<sup>19</sup> Kein „Einheitsbrei“ für alle, wie ihn viele Bildungspolitiker als Mantra und Konnotation für Gesamtschulen seit den 1980er Jahren vor sich hertragen, sondern differenzierter Unterricht mit Schwerpunktangeboten und auf Bedarfe abgestimmte Fördermöglichkeiten

dungsangebot (Aussage im ORF II vom 28.2.2016). „*Verschränkte Ganztagschulen*“ stellen nach einem Expertenpapier der IV (2014, S.6) einen attraktiven Lern- und Arbeitsort für alle an der Schule beteiligten Menschen dar. Diese Form der Schulorganisation wird im Kontext von gesellschaftlichen Entwicklungen, wie veränderten Familienstrukturen und veränderten Erwerbsgewohnheiten, als idealer Lebensraum beschrieben, in dem eigenverantwortliches und aktives Lernen sowie Freizeitaktivitäten ihren Platz haben sollen. In Ganztagschulen wird die Übungszeit nicht an die Verantwortung der Erziehungsberechtigten delegiert. Somit kann ein Nachteilsausgleich für Kinder, deren Eltern diese Betreuung aus unterschiedlichen Gründen nicht leisten können, eher garantiert werden (Pechar, 2007, S. 166).

### 2.3.2.1.3 Äquivalente Bildungswege auf der Sekundarsstufe II und Unterstützung von benachteiligten Schulen

Die OECD spricht sich für eine gleichberechtigte Anerkennung von in der beruflichen und der schulischen Bildung erworbenen Kenntnissen aus. Dazu sollen die Qualität der Berufsbildung erhöht und Übergänge zwischen der Lehre und der schulischen Ausbildung ermöglicht werden, um „Bildungssackgassen“ zu vermeiden (OECD/BMUKK, 2013, S. 12f). Zudem sollten die Beratungsangebote auf der Sek. II verbessert werden, um frühzeitigen Schulabbruch zu verhindern.

Für benachteiligte Schulen, also für Schulen, welche vermehrt Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder von Asylwerbenden, Kinder aus bildungsfernen Haushalten und behinderte Kinder aufnimmt, fordert die OECD vermehrte Unterstützung. Genannt werden zunächst strukturelle Ansätze wie zusätzliche Ressourcen für qualifiziertes Betreuungs- und Beratungspersonal, Unterstützung für die Schulleitungen durch Netzwerke, Mentoring-Programme sowie Ausbildungen, höhere Autonomie in Bezug auf Schul- und Ferienzeit, Minimierung der Klassengröße und der Einsatz qualifizierterer Lehrkräfte, denen günstigere Arbeitsbedingungen zugestanden werden, um die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen steigern zu können.

Aus inhaltlicher Perspektive wird auf den hohen Wert der Intensivierung der Beziehungen zwischen den Lehrkräften hingewiesen und die Bedeutung für wirkungsvolle Unterrichtsstrategien hervorgehoben. Es soll bspw. gewährleistet werden, dass

## Politische und strukturelle Bedingungen in Österreich

benachteiligte Schulen das richtige Gleichgewicht zwischen einem schülerInnen-zentrierten Unterricht und zielorientierten Lehrplänen und Beurteilungsmethoden finden. Die Schulen und Lehrenden sollten Diagnoseinstrumente sowie formative und summative Beurteilungen einsetzen, um den Lernfortschritt der SchülerInnen zu beobachten und sicherzustellen, dass sie den Unterrichtsstoff verstehen und ein adäquates Lernniveau erreichen. (OECD, BMUKK, 2013, S. 13)

### 2.3.2.1.4 Anregungen der Industriellenvereinigung Österreich

Anschlussfähig sind diesbezüglich die Anregungen der österreichischen Bildungsforschung und der österreichischen Industriellenvereinigung (Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, S. 25; Industriellenvereinigung Österreich, 2014, S. 15).

Die IV beklagt eine bruchstückhafte und schleichende Umsetzung von längst fälligen Reformen, welche folgende inklusiv ausgerichtete Ziele verfolgen sollten:

- die Heranbildung und Stärkung wertorientierter und ganzheitlicher Persönlichkeiten,
- das Erkennen, die Entwicklung und Förderung aller Talente und Potenziale und
- die Sicherung des zukünftigen Nachwuchses auf allen Qualifikationsniveaus. (IV, 2014, S. 3).

Daran anknüpfend identifizierte die IV Faktoren, welche die Schule „zukunftsstauglich, wertschätzend, fördernd, aktivierend, motivierend, gerecht und leistungsorientiert (...)“, gestalten soll. Dazu gehören ihrer Ansicht nach

- eine „*gelingende Schul- und Beziehungskultur*“, welche von einer pädagogischen Grundhaltung getragen ist, die das Wohl, die Interessen und die Entwicklung der Schüler/innen ins Zentrum der Bemühungen stellt. Schule wird hier als Lern- und Lebensraum definiert, in dem alle Beteiligten von einem lernförderlichen Klima profitieren;
- „*erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse*“, die sich durch eine neue Lernkultur und aktivierende Lehr- und Lernmethoden auszeichnen, sowie die Lernenden mit ihren Talenten fördern und fordern. Lernen soll entsprechend den Prinzipien von „Hirn, Herz und Hand“ erfolgen. Alternative Formen der Leistungsbewertung und Kompetenzportfolios erhalten einen hohen Stellenwert.



- „verantwortliche, gut ausgebildete, motivierte, engagierte und motivierende Pädagoginnen und Pädagogen“. Am Schulstandort sollen unterschiedliche Professionen kooperieren und sich auf Basis eines klar definierten Profils gegenseitig unterstützen.
- „mehr Spitze und mehr Breite.“ Darunter wird einerseits die selbstverständliche Zusammenarbeit von Kindern unterschiedlicher Herkunft und Kompetenzen verstanden, andererseits aber auch die individuelle Förderung zur Ausbildung von exzellenten Fähigkeiten.
- Eine finanziell weitgehend „autonome Schule“ mit Personalhoheit und einem klar definierten Schul- und Qualitätsentwicklungskonzept (IV, 2014, S. 16).

### **2.3.2.2 Aktuelle Reformvorschläge der Bundesregierung**

Die angeführten Vorschläge zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit im österreichischen Schulsystem verhalten nicht gänzlich. Im bereits angesprochenen Reformpapier der österreichischen Bundesregierung vom 17.11.2015 sollen in den Bereichen Elementarpädagogik, Primarstufenpädagogik, Schulautonomie, Bund-Länder-Kompetenzen, technologische Ausstattung für alle Schulen (ICT) und Modellregionen für Gesamtschulen Neuerungen umgesetzt werden. Die NMS und AHS werden in diesem Reformpapier nur im Kontext der Gesamtschuldebatte erwähnt.

An zentraler Stelle (S. 8) wird ein *Autonomiepaket* versprochen, das den Schulen „(...) mehr pädagogische, organisatorische, personelle und finanzielle Freiräume“ einräumen soll. Mit der Aussicht auf ein „*Modell-Region-Paket – Schule der 6-14-Jährigen*“ wird die Entwicklung in Regionen unterstützt, die sich einen Ausbau von Gesamtschulen bzw. Schulverbänden zum Ziel setzen. Dabei solle das Gesamtkontingent 15% aller Schulen nicht überschritten werden.

Die Umsetzung dieser Reformvorhaben scheint wiederum nicht so leicht zu sein. Der größte Stein des Anstoßes ist für rechts- sowie linksgerichtete politische Parteien das „Regionen-Paket“. Den einen geht es viel zu weit, für die anderen ist der sehr sanfte Reformanstoß eher hinderlich in der Umsetzung ihrer Gesamtschulpläne, wie etwa dem Bundesland Vorarlberg, das die Gesamtschule flächendeckend umsetzen möchte, wie der Tageszeitung „der Standard“ vom 26.1.2016 zu entnehmen ist (Kogelnik & Nimmervoll, 2016).

### **2.3.2.3 In der Umsetzung befindliche Initiativen der Bundesregierung**

Mit der pointierten Überschrift „Das Reformgewitter“ schreibt Gruschka (2011, S. 7) zu den vielfältigen Reformvorhaben in Deutschland: „So viel Reform von Schule wie in den vergangenen Jahren war wohl noch nie.“ Ähnliche Entwicklungen in Österreich werden anschaulich in einer Broschüre des Bildungsministeriums dargestellt, welche unter Bildungsministerin Schmied (Amtszeit 2007-2013) entstanden ist. Dieser sind eine Vielzahl an Reformvorhaben zu entnehmen, die 2007 mit dem Ziel gestartet und teilweise bereits umgesetzt wurden, um, laut BMUKK (2013), die Chancengerechtigkeit zu erhöhen - wie auf Seite 5 im Intro zu lesen ist:

„Jedes Kind soll unabhängig von Einkommen, Herkunft und Bildung der Eltern die Chancen auf beste Bildung und Ausbildung haben“, denn Österreich befinde sich „auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft“. „Faire Bildungschancen für Kinder mit körperlichen und geistigen Behinderungen“, werden angestrebt (BMUKK, 2013).

Interessant ist, dass Inklusion hier mit ‚Inklusion von Menschen mit Behinderungen‘ gleichgesetzt wird.

In der folgenden Übersicht (S. 3) ist erkennbar, dass die 2016 amtierende Bildungsministerin Heinisch-Hosek einige Aktivitäten weiterführen lässt bzw. ausbauen möchte. Darunter fallen bspw. die Erweiterung der verpflichtenden Kindergartenjahre, Förderkurse für den Deutschunterricht, die Initiative „Frühe sprachliche Förderung“, der Ausbau der Neuen Mittelschule, die Reifeprüfung NEU, die modulare Oberstufe und Lehre mit Matura. Bedeutend für die Entwicklung der Ausbildung für Lehrkräfte ist die Lehrerbildung NEU zu nennen, da sie den Grundstein für eine gemeinsame Ausbildung der Lehrer/innen in der Sek. I legt. Ab Herbst 2016 sollen Pädagogische Hochschulen und Universitäten in Hochschulverbänden Ausbildungen auf Masterniveau anbieten, welche für die Arbeit an Gymnasien und neuen Mittelschulen befähigt.

## DIE BILDUNGSREFORM FÜR DIE NEUE SCHULE

Die Maßnahmen von Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied auf einen Blick

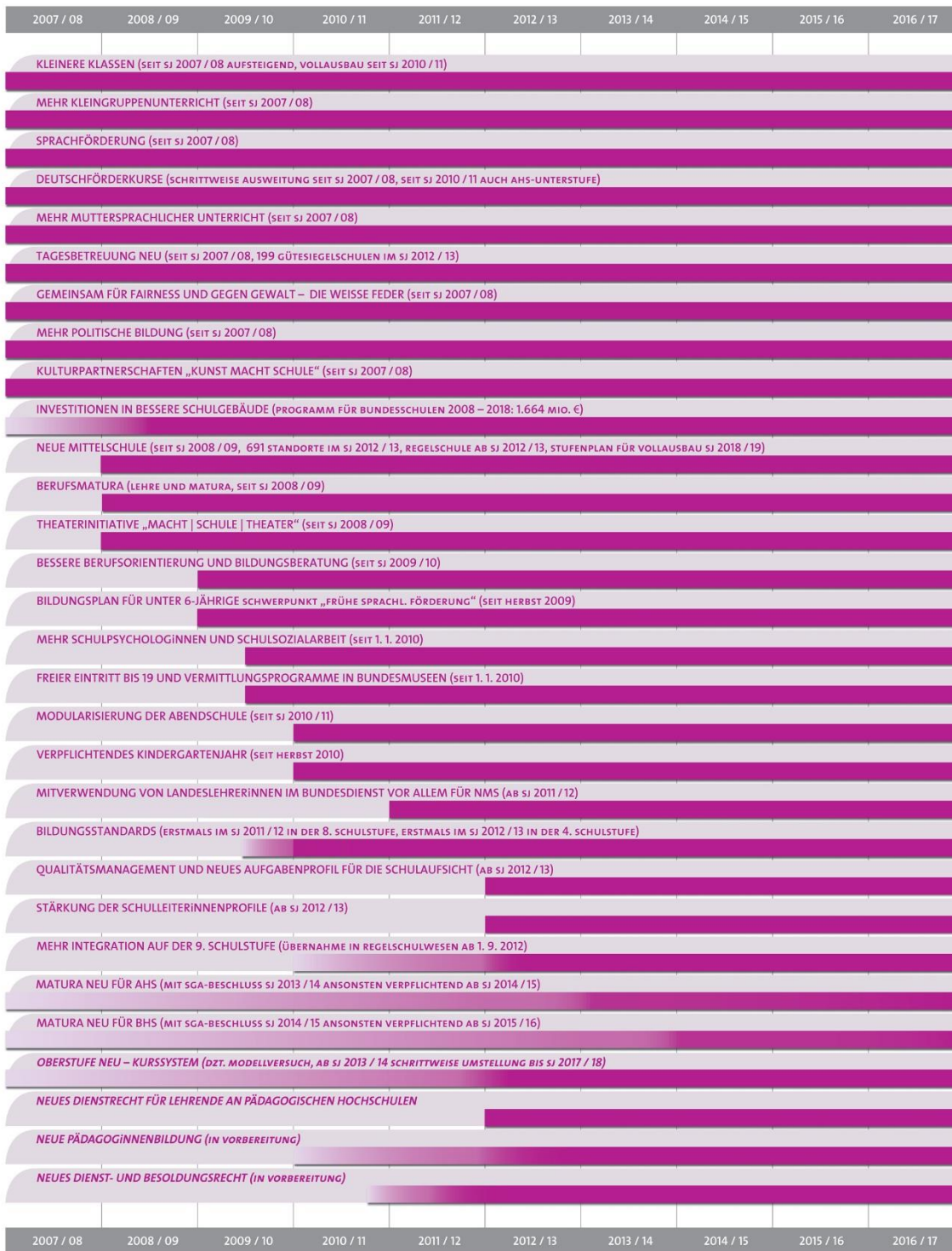


Abbildung 6: Die Bildungsreform für Österreich (Quelle: BMUKK, 2013, S. 3)

Es würde das Ziel dieser Arbeit sprengen, auf alle Reformvorhaben näher einzugehen. Zum Verständnis der aktuellen Entwicklungen auf der Sek. II werden zwei wesentliche Neuerungen beschrieben, nämlich die *neue und modularisierte Oberstufe* und die *neue Reife- und Diplomprüfung*.

### 2.3.2.3.1 Die neue und modularisierte Oberstufe

Aus Sicht des BMBWF stellt die Neue Oberstufe (NOST) ein „modernes pädagogisches Gesamtkonzept“ dar und hebt individualisiertes und eigenverantwortliches Lernen der Schüler/innen hervor (Dorninger, Fritz, Haberl et al., 2015, S. 2).

Die Reduzierung der Klassenwiederholungen ist ein zentrales Ziel der NOST, welches seit Jahren von Bildungswissenschaftlerinnen und -Wissenschaftlern und Ökonomen eingefordert wird (z.B. Krohne, Meier, & Tillmann, 2004; Klemm, 2009), denn Klassenwiederholungen sind erstens teuer und zweitens unwirksam. Klemm hebt in seiner Studie (2009, S. 3) hervor, dass man sich in Deutschland durch die Abschaffung der Klassenwiederholungen eine Milliarde Euro für verstärkte individuelle Förderung ersparen könnte.

Insofern reagiert das Bundesministerium auf diese empirischen Befunde und setzt auf maßgeschneiderte Fördermaßnahmen mithilfe von Frühwarnsystemen und ausgebildeten Lernbegleiterinnen und -begleitern. Die individuelle Lernbegleitung (ILB) zielt darauf ab, zeitlich begrenzte, ressourcenorientierte, individuelle und ganzheitliche Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Lerndefiziten zu gewährleisten (Dorninger et al., 2015, S. 11). Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen wird nicht thematisiert, obwohl Schulversuche auf der Oberstufe definitiv gewünscht werden.

Wie in der Übersicht zu den Reformvorhaben zu lesen ist, zielte die vergangene Bundesregierung auf die Etablierung einer modularen Oberstufe mit Kurssystemen. Mittlerweile reduziert sich dieses Modell auf ein semesterstrukturiertes mit folgendem Ziel: Durch Abschlusszeugnisse nach jedem Semester soll den Schülerinnen und Schülern ihr Lernstand (ab der 10. Schulstufe für AHS, BHS und BMHS) früher bewusstgemacht werden und somit zu verbesserten Leistungen führen. Laut BHAK Fürstenfeld (2016) konnte in Schulversuchen gezeigt werden, dass dieser Effekt tatsächlich eintritt. Ab 2017/18 soll an allen höheren Schulen dieses System greifen.

Inhaltlich sollen ebenfalls wie in der NMS kompetenzorientierte Lernmodelle in die Curricula implementiert werden. Auf die Möglichkeiten der Begabungsförderung durch „Überspringen von Unterrichtsgegenständen“ und „Besuch von Unterrichtsgegenständen in höheren Semestern“, wenn die Gegenstände bereits vorgezogen positiv absolviert wurden, wird im Dokument explizit hingewiesen.

### 2.3.2.3.2 Standardisierte Reife- und Diplomprüfung

Durch die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung erwarten sich Bildungsverantwortliche eine „langfristige und dauerhafte Qualitätssteigerung in den allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen“, gibt das Zentrum für Bildungsforschung auf seiner Website zum Thema bekannt (BIFIE, 2016a). „Höchstmögliche Transparenz“, „Vergleichbarkeit der Anforderungen“, „Objektivität und Fairness“, „zuverlässige Aussagen über tatsächlich erworbenes Wissen und Können“, sowie die „nachhaltige Absicherung von Kompetenzen“ werden unter anderem als Qualitätsoptimierung genannt. Damit wird konsequent eine Entwicklung fortgesetzt, die einen nachhaltigen Erwerb von Wissen anpeilt. Dieses soll im Sinne der Kompetenzorientierung flexibel und situationsspezifisch eingesetzt bzw. abgerufen werden können. Die Rahmenbedingungen orientieren sich an einem Drei-Säulen-Modell, das 1. aus einer vorwissenschaftlichen Arbeit, 2. aus schriftlichen und 3. aus mündlichen Klausuren besteht. Die Prüfungsfragen der schriftlichen Klausuren werden standardisiert zentral vorbereitet und den Schulen zum verpflichtenden Einsatz zur Verfügung gestellt.

Wie den Texten zu entnehmen ist, sind *Kompetenzorientierung* und *Standardisierung* zwei zentrale Tendenzen, welche die schulische Bildung in den letzten Jahren auch in Österreich verändern. Vom Kindergarten bis zur universitären Bildung werden bzw. wurden kompetenzorientierte Curricula eingeführt. Ab dem Pflichtschulalter finden auf der 4. und 8. Schulstufe Überprüfungen statt, um den Stand der Bildung (Outcomes) in den Hauptfächern zu evaluieren.

Deshalb werde ich zunächst die beiden Begriffe zur Thematik klären, diese Entwicklungen darstellen und anschließend kritische Stimmen zu Wort kommen lassen.

#### **2.3.2.4 Kompetenzorientierung**

Folgt man Oelkers und Reusser, ist der heutige Diskurs über Kompetenzorientierung und Bildungsstandards auf einen „international weitgehend akzeptierten Wechsel der Perspektive der Bildungspolitik“ zurückzuführen, der als eine „Perspektivenerweiterung“ im Sinne von Qualitätssicherung zu betrachten ist (Oelkers & Reisser, 2008, S. 17).

Was sich hier so friktionsfrei liest, bedeutet in der schulischen Realität die nicht unumstrittene Entwicklung von einer input-orientierten, zur output-orientierten Steuerung (z. B. Altrichter & Eder, 2009). Das bedeutet, dass gegenwärtige Reformen unter dem Druck politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen, auch im internationalen Wettbewerb um attraktive Bildungsstandorte, nicht mehr so sehr auf vorgegebene Inhalte, sondern vielmehr auf die Verbesserung der schulischen Leistungsergebnisse zielen. Die „Wissensgesellschaft“, ein Begriff der als Weiterentwicklung der „Informationsgesellschaft“<sup>20</sup> für die gegenwärtige Gesellschaftsform steht, sieht das Humankapital als zentralen Wirtschaftsfaktor für Wachstum und Wohlstand. Insofern gewinnen lebenslanges Lernen, hohe Bildungsabschlüsse, vielfältige Kompetenzen und die Bereitschaft, dieses Kapital flexibel einzusetzen, an Bedeutung. Regierungen sehen sich mehr denn je in der Verantwortung, die Ausbildungsqualität durch Standards zu sichern (u.a. bei Fend, 2008, S. 56). Die Entwicklung und Überprüfung von zu erreichenden Kompetenzen spielen für die hier aufgezählten bildungspolitischen Initiativen und Änderungen in der pädagogischen Umsetzung an Schulen eine wesentliche Rolle und sollen grundlegend erläutert werden.

##### **2.3.2.4.1 Entstehung und Entwicklung des Kompetenzbegriffs**

Im Duden (2016, o.S.) wird Kompetenz als Fähigkeit oder Sachverstand ausgewiesen. Als Synonyme dazu werden Befähigung, Begabung, Beschlagenheit, Fertigkeit, Können, Qualifikation oder auch Talent angegeben. Diese Begriffsweite gibt zwar einen Hinweis, worum es sich in etwa handeln könnte, für ein präziseres Verständnis sollen kurz die Genese erläutert und weitere Begriffsdefinitionen herangezogen werden. Im Anschluss

---

<sup>20</sup> Begriff zur Kennzeichnung eines fortgeschrittenen Entwicklungsstadiums von Wirtschaft und Gesellschaft, in dem die Informations- und Kommunikationsdienstleistungen im Vergleich zur industriellen Warenproduktion, aber auch zu den traditionellen Dienstleistungen (v.a. Handel und Verkehr) zentrale Bedeutung gewonnen haben.

(abgerufen von <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/informationsgesellschaft.html> am 20.5.2016)

wird der eingangs gestreifte kritische Diskurs zum Kompetenzbegriff nochmals aufgegriffen und etwas vertieft, bevor die pädagogischen Aspekte im Lichte allgemeiner Bildungsprogramme referiert werden.

Kinne weist darauf hin, dass die Ursprünge des Kompetenzbegriffs, wie er heute verwendet wird, in den 1960er Jahren in der Sprachwissenschaft bei Chomsky verortet sind<sup>21</sup>. Dieser bezeichnete Kompetenz als „Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mithilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze selbstorganisiert bilden und verstehen zu können (...)“ (Kinne, 2011, S. 42). Erziehungswissenschaftler/innen kritisierten diesen auf sprachliche Kodier-Regeln reduzierten Kompetenzbegriff und bemängelten, dass die Abhängigkeit von Anwendungssituationen dabei nicht berücksichtigt wird (Kinne, 2011, S. 42).

Nach Schritteser, Oelkers und Reusser erfuhr der Kompetenzbegriff in den 1970er Jahren seine erste Hochkonjunktur. Kompetenz wurde mit Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz verknüpft (Schritteser, 2014, S. 1) oder auch mit Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, wie vielfach allgemeine Bildungsziele von Ausbildungsstätten zum Ausdruck brachten (Oelkers & Reusser, 2011, S. 23). Unter Selbstkompetenz wird die Fähigkeit verstanden, für sich selbst verantwortlich handeln zu können; Sachkompetenz meint für „Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“ und letztlich wird die Fähigkeit, „für soziale, gesellschaftliche und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig zu sein (...)“, als Sozialkompetenz beschrieben (Roth, 1971, zit. nach Schritteser, 2014, S. 1).

### 2.3.2.4.2 Intelligenz und Kompetenz

In der pädagogischen Psychologie wurde in den 1970er Jahren der Begriff der Intelligenz stark hinterfragt, und Termini wie „kommunikative Kompetenz“ und „soziale Kompetenz“ wurden vermehrt debattiert. Für die Testpsychologie schlug man vor, „competence“ statt „intelligence“ zu messen (McClelland, 1973, zit. nach Oelkers & Reusser). Gelhard bezieht sich ebenfalls auf McClelland, der bereits in den 1970er Jahren in den

---

<sup>21</sup> Ziemen (2013, S. 17) geht historisch noch weiter zurück und befasst sich mit Kompetenzbegriffen im römischen Recht, die von der heutigen Bedeutung doch etwas abweichen. Hier handelte es sich um Einkünfte und den Notbedarf von Klerikern.

USA die Bedeutung des Zusammenhanges zwischen Reichtum und Armut und Ergebnisse bei Intelligenztestmessungen aufzeigte (2012, S. 58).

In den 1980er Jahren etablierte sich der von Gardner eingeführte Begriff der „Frames of mind“ welcher den psychologischen Intelligenzbegriff in Frage stellte. Intelligenz sei *viel mehr* als das jahrzehntelang verwendete (psychometrische) Konzept<sup>22</sup>.

Der Kognitionspsychologe Gardner erweiterte dieses Konzept um „kulturelle Varianten kognitiver Kompetenzen“ (Gardner, 1991, S. 22) und strukturierte sie in sprachliche, musikalisch-rhythmische, logisch-mathematische, bildlich-räumliche, körperlich-kinästhetische, intrapersonale (emotionale), interpersonale, naturalistische und existenzielle Intelligenz (Zimpel, 2013a, S. 131). Gardner kam mit einem überarbeiteten Konzept (2002) dem zurzeit verwendeten Kompetenzmodell sehr nahe, da er Intelligenz als

bio- psychologisches Potenzial zur Verarbeitung von Informationen [Verstand], das in einem kulturellen Umfeld aktiviert werden kann, um Probleme zu lösen oder geistige oder materielle Güter zu schaffen, die in einer Kultur hohe Wertschätzung genießen. (Gardner, 2002, S. 46f.)

Dieser Ansatz eröffnet Raum für gezielte Förderungen in einzelnen Intelligenzbereichen und kommt einer pädagogischen Haltung sehr entgegen, jeden Schüler bzw. jede Schülerin individuell fördern und auf den jeweiligen (vielfältigen) Stärken aufbauen zu können. Für den schulischen Kontext sind die intrapersonalen und interpersonalen Kompetenzen besonders hervorzuheben, welche bei Salovey und Meyer (1993, nach Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 25) zusammengefasst als „Emotionale Intelligenz“ bezeichnet werden.

Nach diesem Modell (...) wäre eine emotional intelligente Person in der Lage, Emotionen bei sich selbst und bei anderen Menschen korrekt wahrzunehmen, sie angemessen verbal und/oder nonverbal auszudrücken und anderen Menschen gegenüber Empathie zu zeigen. Emotional intelligente Menschen sind darüber hinaus imstande, ihre eigenen Emotionen zu regulieren und gegebenenfalls die Gefühlszustände von

---

<sup>22</sup> Um Intelligenz zu messen legen geschulte Fachleute den Probandinnen bzw. Probanden Intelligenztestaufgaben vor, die auf einer Skala eingestuft werden. 100 Punkte entsprechen in etwa der Intelligenzleistung eines durchschnittlich begabten Menschen, bei 130 Punkten spricht man bereits von überdurchschnittlicher Intelligenz (Zimpel, 2013a, S. 127).



anderen Personen hinauf oder herunter regulieren zu können. (Salovey, Hsee & Mayer, 2001, zit. nach Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 25-26)

Gerade diese beschriebenen Merkmale werden in der Zusammenarbeit von Menschen mit sehr diversen Begabungen und Charakteren, wie sie in inklusiven Schulklassen zu finden sind, von allen Beteiligten benötigt. Bildungsstandardtestungen lassen aber die Messung von emotionalen Kompetenzen außen vor. Die Vielzahl an Definitionen, welche teilweise eine Erweiterung der obigen Definition darstellen, bspw. bei Saarni (1991) die genannten acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz, oder bei Halberstadt (2001), welcher sich besonders auf die Interaktion zwischen den Personen bezieht und kulturelle Aspekte speziell berücksichtigt, erschweren deren empirische Erfassung (beide Autoren nach Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 29-30).

Ergänzend zum Konzept der multiplen Intelligenzen ist die sogenannte „Inselbegabung“ zu nennen. Laut Zimpel liegt der IQ von Menschen mit Inselbegabungen in der Regel zwischen 40 und 70 Punkten. In den Bereichen, für die sie besonders viel Interesse und Aufmerksamkeit verwenden, können bis zu 140 Punkte erreicht werden, insbesondere, wenn die Testverfahren auf die Fähigkeiten der Menschen abgestimmt sind, wie dies bei nonverbalen Tests möglich sein kann (Zimpel, 2013a, S. 127). Auch an diesem Beispiel wird deutlich, wie breit gefächert sich Fähigkeiten entwickeln können.

### 2.3.2.4.3 Der Kompetenzbegriff im sozialen Kontext

Zimpel kritisiert an Gardners Modell die Unübersichtlichkeit der Dimensionen und verweist im selben Absatz auf die knappe und jedenfalls sehr interessante Definition Varelas, der Intelligenz als Fähigkeit benennt, „zugleich die eigenen existenziellen Probleme zu lösen und dabei mit anderen Wesen in eine Welt von Bedeutung einzutreten“ (Varela, nach Zimpel, 2013a, S. 131). Wie Jantzen (2008, S. 24) hebt er die Bedeutung der menschlichen Kommunikation, also des kulturellen Dialogs hervor, ein Denkansatz der in der Tradition der kulturhistorischen Schule Vygotskij's steht und auch Gardner (1991, S. 58) zuzuschreiben ist.

Diesen zentralen Aspekt greifen Oelkers und Reusser (2011, S. 24) mit dem Kompetenzansatz auf, weil sich Kompetenzen nicht ohne Kontexte definieren lassen. „Wissensbasierte Fähigkeiten“ seien auf „bestimmte kulturelle und lebensweltliche Domänen“ zu beziehen. Mit anderen Worten könnte man das Konstrukt *Kompetenz* als einen eher pragmatischen Ansatz beschreiben, indem Wissen gebraucht wird, um es in bestimmten Situationen anzuwenden (Klieme, 2004, S. 12).

Jene Definition von Weinert, die den Bildungsbereich weitreichend beeinflusst hat und Bezugspunkt für die österreichischen Bildungsstandards ist (BIFIE, 2016b, o.S), lautet wie folgt:

Kompetenz beschreibt die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001, S. 27f)

Kompetenzen schließen somit fachliche und fachübergreifende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung unterschiedlicher Komplexitätsgrade und umfangreicher Problemstellungen ein (Weinert, 2001, S. 28). Vielfach wird dieses Bündel an Fähigkeiten mit dem Terminus *Handlungskompetenzen* in Verbindung gebracht, wodurch Menschen sowohl kognitiv (im Sinne von akademischem Wissen) als auch sozial und moralisch in der Lage sind, „Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen (ebd., S.28).

#### 2.3.2.4.4 Kompetenzansatz im österreichischen Bildungswesen

Die österreichische Bundesregierung hebt mit dem Kompetenzbegriff in ihren Publikationen ausschließlich positive Aspekte hervor, denn Kompetenzorientierung sieht nach Ansicht der Bildungspolitik im Gegensatz zum „flüchtigen Wissen“ (Corell, 2008) den schrittweisen, nachhaltigen und überprüfbaren Kompetenzaufbau vor. Zusammengefasst ist in die Handanweisungen des BMBF (2014, o.S.) für Lehrkräfte zu lesen:

Kompetenzorientierter Unterricht unterstützt Schüler/innen durch ein vernetztes Wissensangebot, welches sachlogisch und in wachsender Komplexität strukturiert ist. Die gewünschten Lernergebnisse sollen mithilfe von Lernstands- und Fortschrittsdiagnosen transparent gemacht werden, unterschiedliche lernförderliche Leistungserhebungen (summative und formative) dienen dem Entdecken von Stärken und Schwächen. Erwünscht ist ein schüler/innen-zentrierter, problemlösungs- und anwendungsorientierter Unterricht, in welchem das Wissen „in vielfältigen und authentischen Situationen“ umgesetzt werden kann.

Bedeutend ist m.E. der Hinweis auf eine veränderte Rolle der Lehrperson, da sie vermehrt die Rolle eines Lerncoachs übernehmen soll. Dabei soll die Individualität einzelner

Schüler/innen besonders berücksichtigt werden. Letztlich sollen kompetenzorientierte Unterrichtsformen helfen, „Schüler/innen besser als bisher auf Herausforderungen des weiteren Bildungs- und Berufswegs vorzubereiten.“ (BIFIE, 2016b, o.S.) Hier ein Beispiel aus dem Lehrplan der AHS Oberstufe (10. Schulstufe), in welchem die mathematischen Kompetenzen im Kapitel Bildungs- und Lehraufgaben in drei Bereiche unterteilt werden:

*Kompetenzen, die sich auf Kenntnisse beziehen:* Sie äußern sich im Vertraut-Sein mit mathematischen Inhalten aus den Bereichen Zahlen, Algebra, Analysis, Geometrie und Stochastik.

*Kompetenzen, die sich auf Begriffe beziehen* [kursive Hervorhebungen durch die Verfasserin]: Sie äußern sich in der Fähigkeit, mathematische Begriffe mit adäquaten Grundvorstellungen zu verknüpfen. Die Schülerinnen und Schüler sollen Mathematik als spezifische Sprache zur Beschreibung von Strukturen und Mustern, zur Erfassung von Quantifizierbarem und logischen Beziehungen sowie zur Untersuchung von Naturphänomenen erkennen.

Kompetenzen, die sich auf mathematische Fertigkeiten und Fähigkeiten beziehen, äußern sich im Ausführen der folgenden mathematischen Aktivitäten:

- Darstellend - interpretierendes Arbeiten umfasst alle Aktivitäten, die mit der Übersetzung von Situationen, Zuständen und Prozessen aus der Alltagssprache in die Sprache der Mathematik und zurück zu tun haben; auch der innermathematische Wechsel von Darstellungsformen gehört zu diesen Aktivitäten.

- Formal -operatives Arbeiten umfasst alle Aktivitäten, die auf Kalkülen bzw. Algorithmen beruhen, also das Anwenden von Verfahren, Rechenmethoden oder Techniken.

- Experimentell - heuristisches Arbeiten umfasst alle Aktivitäten, die etwa mit zielgerichtetem Suchen nach Gesetzmäßigkeiten, mit Variation von Parametern oder dem Aufstellen von induktiv gewonnenen Vermutungen zu tun haben; auch das Ausführen von Simulationen, das Untersuchen von Grenz- und Spezialfällen sowie das Übergehen zu Verallgemeinerungen gehören in der experimentellen Phase zu diesen Aktivitäten.

## Politische und strukturelle Bedingungen in Österreich

- Kritisches-argumentatives Arbeiten umfasst alle Aktivitäten, die mit Argumentieren, Hinterfragen, Ausloten von Grenzen und Begründen zu tun haben; das Beweisen heuristisch gewonnener Vermutungen ist ein Schwerpunkt dieses Tätigkeitsbereichs.  
(BM:BWK/BMB, 2004, S. 1)

Des Weiteren werden der Mathematik neben anwendungsorientierten Aspekten im Lehrplan schöpferisch-kreative und sprachliche, kulturell-historische, sowie erkenntnistheoretische Aspekte zugeschrieben (BM:BWK/BMB, 2004, S.1).

Werden Kompetenzen so umfassend (kontext- und motivationsbezogen) und für die Lernenden als sinngeladend definiert, ist das Konzept für den Unterricht in heterogenen Gruppen wirklich gewinnbringend - so wertet Peter Rödler die Bedeutung von Kompetenzen durchaus als sehr positiv (Rödler, 2012, S. 34; 2013b, S. 146). Dennoch werden Problematiken sichtbar, die vor allem mit dem Wunsch nach Messbarkeit in Zusammenhang stehen um Bildungsstandards garantieren zu können.

### **2.3.2.5 Standardisierung durch Bildungsstandards**

Die Bildungsstandards, welche in Österreich als Output-orientierte Regelstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch definiert werden, geben Ziele für die vierte und achte Schulstufe vor und unterstützen Schulen durch Ergebnisrückmeldungen in ihrer Qualitätsentwicklung in Form von Stärken- und Schwächen-Profilen (BMBWF, 2014). Dabei wird die schulische Vermittlung von Kompetenzen als Voraussetzung für die Evaluation von sogenannten „Learning Outcomes“ gesehen, wie auf der Website des BIFIE zu lesen ist:

Mit der Definition von Standards wird eine systematische Auswahl grundlegender, im Unterricht nachhaltig zu erwerbender Kompetenzen getroffen, die Schülerinnen und Schülern jedenfalls vermittelt werden müssen, um sie für die wechselnden Herausforderungen von Beruf und Alltag zu rüsten. Die Erfüllung dieses an das Schulsystem gestellten Anspruchs setzt ein fundiertes Verständnis für das Phänomen der Kompetenz voraus. (BIFIE, 2016b, o.S.)

Weitere Standardisierungen von Bildungsergebnissen werden in der 12. Schulstufe im Rahmen der neuen Reifeprüfung angepeilt. Dazu gibt das Kapitel 2.3.2.3: „Standardisierte Reife- und Diplomprüfung“ neue Reifeprüfung“ detaillierter Auskunft.

### **2.3.2.6 Kritik an Modellen von Kompetenz und Standardisierung**

#### 2.3.2.6.1 Das Problem der Messbarkeit von Kompetenzen

Die Verknüpfung von Kompetenzen und Standards wird dann problematisch, wenn die Messung nur auf bestimmte Kompetenzen zielt, weil insbesondere die kulturellen und sozialen bzw. die von Weinert eingebrachten motivationalen und volitionalen Anteile mit dem jetzigen Ansatz von Bildungsstandards in Deutschland und Österreich schwer messbar sind. Da geht es bspw. um die Beurteilung der Einhaltung sozialer Regeln, oder um die Messbarkeit von künstlerischen Ansätzen und Produkten (Rödler, 2012, S. 34). Dyson et al. unterstützen mit ihrem Manifest zur Reform der Bildung in England, Rödlers Denkansatz. Ein gerechtes Bildungssystem müsse sich mit weit mehr als mit eng definierten Standards auseinandersetzen. Sie nennen bspw. die Entwicklung eines positiven Selbstbilds oder fähig zu werden, informierte Entscheidungen für das eigene Leben treffen und ökonomisch aktiv werden zu können (Dyson et al., 2010, S. 8). Feyerer setzt seine Kritik ähnlich an. Er befürchtet durch die Praxis der Bildungsstandards eine starke Verschiebung der gesellschaftlichen Wertigkeit zugunsten kognitiver Fächer. In Folge würden die umfassenden humanistischen und kreativen Bildungsziele minimiert (Feyerer, 2007, S. 74) und das ist aus Rödlers Sicht nicht mehr als „trivial“ einzuschätzen.

Feyerer und Rödler verweisen im Kontext von Qualitätsdebatten auf die unterschiedlichen Zugänge von Qualitätsmessungen. Wie oben ausgeführt, beziehen sich die österreichischen Bildungsstandards nur auf die Leistungsergebnisse, nicht aber auf Input-, Struktur- oder Prozessstandards. Für das inklusive Feld seien Input- und Prozessindikatoren unverzichtbar, weil Ergebnisse nur zu akzeptieren seien, wenn die Qualität des Prozesses – auch im Sinne der betroffenen Menschen – angenommen werde (Feyerer, 2007, S. 73; Rödler, 2012, S. 35).

Einig sind sich die beiden Autoren bezüglich der Relevanz von Prozessstandards für Lernende im Rahmen von Kooperation und Dialog. Inhalte sollten eher als „Rahmenform“ festgeschrieben werden, um sie den Beteiligten zur Ausgestaltung zu Verfügung stellen zu können. Damit könne eine fruchtbare Dynamisierung erreicht werden, denn

die verschiedenen individuellen kulturellen und kognitiven Voraussetzungen der Beteiligten sind hierbei keine Abweichungen von einem angenommenen ‚Normlerner‘ sondern fruchtbare Perspektiven, die gerade die Komplexität, Vielfalt und Tiefe des Lernens fruchtbar befördern. (Rödler, 2012, S. 37)

Um das zu erreichen, sollte das Bildungssystem laut Dyson et al. lokale und individuelle Aspekte besser analysieren und in Folge berücksichtigen. Es müssten in der Schule Lernfelder angeboten werden, die von den jungen Leuten selbst angestrebt werden und letztlich zu verbesserten Lebenschancen führen (2010, S. 8).

### 2.3.2.6.2 Dahinterliegende Bildungsbegriffe und Menschenbilder

Die von Oelkers & Reusser (2011, S. 24) aus pädagogischer Sicht gestellte Frage: „Warum und innerhalb welcher Grenzen ist es wichtig, vermehrt kompetenzorientiert im Gegensatz zu, im herkömmlichen Sinne stofforientiert, zu unterrichten?“, ist aus meiner Sicht mit Rödlers Argumentation beantwortet. Es geht ihm vermutlich nicht um die Infragestellung des Weinertschen Kompetenzbegriffs, denn stofforientiert und kompetenzorientiert sind in diesem Sinne nicht widersprüchlich. Auch für Gruschka ist das Neue am Kompetenzbegriff nicht nachvollziehbar, denn der klassisch philosophische Begriff von Bildung sei ihm zufolge ident: „Im Kern ist Kompetenz nicht nur anschlussfähig, sondern sie ist nichts Anderes als Bildung“, betont der Autor (2011, S. 44.).

Lederer hingegen ortet Unterschiede zwischen Bildung und Kompetenz. Für ihn differenzieren sich die Begriffe durch „das Niveau bzw. die Qualität der Reflexivität, die den beiden Begrifflichkeiten jeweils innewohnt“ (Lederer, 2016). Durch Bildung werde einem eine „Meta-Ebene“ erschlossen, Kompetenz gründe sich hingegen vorwiegend in einem „Selbstorganisationskriterium“.

Nicht zuletzt thematisieren die meisten Kritiker das problematische Menschenbild, das hinter der Verknüpfung von neoliberalen Wirtschaftskonzepten (Stichwort „Mensch als Humankapital“) mit missbräuchlich verwendeten Kompetenzansätzen steht (bspw. Gruschka, 2011; Gelhard, 2012; Lederer, 2016). Gelhard (S. 101f) hebt hervor, dass in der heutigen Zeit vorwiegend Kommunikationskompetenzen vonnöten seien, um mit dem Problem prekärer Arbeitssituationen besser umgehen zu können. Auf diese Weise könne „Stetigkeit in den Wechsel“ gebracht werden, denn das Kapital *Kompetenz* könne man mit sich herumtragen – auf der Suche von einer „informations- und kommunikationsintensiven Arbeitsstelle“ zur nächsten, spitzt Lederer (2016) die Problematik etwas zu.

### 2.3.2.7 Aktuelle Entwicklungen zur Förderung inklusiver Bildung

Politisch gesehen kam nach der Einführung des Rechts auf integrative Bildung (1993) erst nach dem Jahr 2008 mit der Ratifizierung der UN-BRK und der Festschreibung von

Leitideen der Bundesregierung 2012 im nationalen Aktionsplan Österreichs (NAP; Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) wieder allmählich Bewegung in die Weiterentwicklung inklusiver Bildung. Das Programm zeigt den politischen Willen, inklusive Bildung für alle Altersstufen bis 2020 voranzutreiben (Feyerer, 2015, S. 58). Des Weiteren wurden auf Basis eines Erlasses des Bildungsministeriums (BMBF/BMB) inklusive Modellregionen installiert, die sich in den nächsten Jahren auf weitere Regionen ausdehnen können. Ebenfalls bis 2020 sollen Schulen, Gemeinden und Länder Erfahrungen in der Zusammenarbeit machen und detaillierte Entwicklungskonzepte erstellen. Ziel ist die Inklusion auf mehreren Ebenen qualitativ zu stärken, und so den Bedarf an Sondereinrichtungen zu minimieren. Bspw. soll die „Neuorganisation des Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik“, ein „effizienter, bedarfsorientierter und flexibler Ressourceneinsatz“, die „Qualität der Verfahren zur Feststellung des SPF und der SPF-Bescheide“ sowie die „Klärung von Zuständigkeiten zwischen Bund, Ländern und Schulerhaltern“ erprobt und Verbesserungsansätze für eine flächendeckende Umsetzung ausgearbeitet werden (BMBF, 2015b, S. 5). Die Bundesländer haben auf die Aufforderung inklusive Regionen zu entwickeln sehr unterschiedlich reagiert, wobei die Bundesländer Steiermark, Kärnten und Tirol hier eine Vorreiterrolle einnehmen (Dlugosch, 2013, S. 39). In diesem Kontext sind auch die inklusiven Initiativen der Bundesregierung auf der Sek. II zu sehen, welche, wie in meinen einführenden Worten bereits erläutert, als explizit wünschenswert dargestellt werden.

Eine weitere bildungspolitische Initiative ist die neue Primar- und Sekundarstufenausbildung für Lehrkräfte mit einem starken Fokus auf inklusive Bildung für alle Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Das Lehramt für Sonderschulen wird seit dem Studienjahr 2015/16 nur mehr auslaufend angeboten und der Zugang für Studierende mit Behinderungen und anderen Erstsprachen als Deutsch wird an den Pädagogischen Hochschulen erstmals gesetzlich ermöglicht (BMB, 2017b, o.S.).

### 3 Integration und Inklusion

Folgt man der Argumentation der Herausgebergruppe um Saskia Schuppener ist der „Zusammenhang von Chancengleichheit und Inklusion“ (2014, S. 11) im Bereich schulischer Bildung offenkundig. Als politische Richtlinie wird dies im folgenden Absatz der UN-BRK Artikel 24 (1) hervorgehoben:

Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und *auf der Grundlage der Chancengleichheit* zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein *inklusives* Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [kursive Hervorhebungen durch die Verfasserin].

Die Vertragsstaaten sind demnach aufgerufen, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln. Im folgenden Text werde ich der Frage nachgehen, was unter Inklusion bzw. Integration zu verstehen ist, wie sich die Begriffe entwickelt haben und welches Menschenbild hinter dem Konzept der inklusiven Bildung steht. Persönliche Zugänge zum Thema schließen das Kapitel ab.

#### 3.1 Integration im Bildungsbereich

Integration leitet sich aus dem lateinischen „integrare“ ab, was so viel bedeutet wie „Wiederherstellung einer Einheit“ oder „Einbeziehung“ und „Eingliederung in ein größeres Ganzes. Aus soziologischer Sicht ist Integration eine „Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit“ (Duden, 2017).

In Bezug auf die Schulbildung kann historisch nachvollzogen werden, dass die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in eine ‚Schule für alle‘ in Europa etwa ab den 1970er Jahren ermöglicht wurde. Vorreiter waren hier die skandinavischen Länder und Italien. In den 1980er bis 1990er Jahren zogen die deutschsprachigen Länder in sehr unterschiedlichem Tempo nach, wobei viele diesbezügliche Initiativen anfänglich nicht als Recht auf integrative Beschulung, sondern als „Ermöglichung“ im Rahmen von Schulversuchen verbrieft wurden (Muth, 1988, S. 38-40). Sowohl in Deutschland, als



auch in Österreich haben Eltern für die Durchsetzung des Wahlrechts gekämpft und damit einen wesentlichen Beitrag zur gesetzlichen Implementierung geleistet. In Österreich erfolgte dies 1993 für die Volksschule und ist seit 1997 auch für die Sek. I gültig. Georg Feuser (1995), ein bedeutender Verfechter der Rechte von Menschen mit Behinderungen, beschreibt die Forderungen der Eltern, an die sich bald „Fachleute aus der Heil- und Sonder-/Behindertenpädagogik, der Sozialpädagogik und schließlich auch aus anderen Nachbarwissenschaften dieser Disziplinen, auch aus der Psychologie und Medizin (...)“ anschlossen, im mittlerweile zum Standardwerk gewordenen Buch (1995): „Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung“ folgendermaßen:

„Einen Kindergarten für ALLE Kinder eine Schule“, so lautete der Slogan, mit dem sie „Normalisierung<sup>23</sup> - Integration - Nichtaussonderung“ von den schulverantwortlichen Stellen einforderten. „Klarer, eindeutiger und besser kann kaum be- und umschrieben werden, was das Ziel dieser großen Elternbewegung war und ist“ (Feuser, 1995, S. X). Muth und Deppe-Wolfinger präzisierten bereits 1988, was ALLE zu bedeuten hat: Im Kontext einer demokratischen Wertorientierung und einer gemeinsamen Erziehung und Bildung gehören Mädchen und Buben genauso dazu, wie die Berücksichtigung der Rechte von Kindern mit Migrationshintergrund oder physisch und psychisch kranker Kinder (Muth, 1988, S. 44; Deppe-Wolfinger, 2009, S. 50).

Ebenso bedeutend für gesetzliche Änderungen, im Sinne der Anerkennung der Bürgerrechte für alle Menschen, sieht Feuser die Aktivitäten von Menschen mit Behinderungen an. Diese Interessensgruppen, wie zum Beispiel die Bewegung „Selbstbestimmt Leben“ oder die „Krüppelbewegung“ wollten sich aus „Abhängigkeit und Bevormundung ihrer Helfer befreien“ und erreichten im deutschen Bundestag eine gesetzliche Erweiterung der Grundrechte für Menschen mit Behinderungen, welche eine Diskriminierung und Benachteiligung behinderter Menschen verbietet (siehe auch Eberwein & Knauer, 2009, S. 21)

---

<sup>23</sup> Laut Ahrbeck (2011/12, S. 55) geht das Normalisierungsprinzip auf ein sozialpolitisches Konzept in Dänemark (1959) zurück. Es wurde gesetzlich gefordert, dass Menschen mit geistigen Behinderungen weitgehend am gesellschaftlichen Leben teilhaben sollen. Aktuell enthält das Normalisierungsprinzip „eine starke politisch-rechtliche und moralische Fundierung, die auf Gleichheit, Solidarität und Menschenwürde beruht“ (ebd. S. 56).

## Integration und Inklusion

In diesen Textpassagen wird eindrücklich klar, wie sehr für die Wegbereiter integrativer Maßnahmen die rechtliche Verankerung im Rahmen der Grund- und Schulgesetze zentraler Bestandteil des Verständnisses von *Integration* war und ist. Integration ist ein „politisches Phänomen“, betont Muth, indem er den Begriff im Sinne von Aristoteles die Gemeinschaftlichkeit des Menschen als humane Selbstverständlichkeit annimmt. „Wo sie nicht gegeben ist, wo sie Störungen unterliegen, und deshalb hergestellt, oder wiederhergestellt werden sollen, da wird politisch gehandelt“ (Muth, 1988, S. 43).

Feuser benennt noch einen dritten Aspekt, der als Katalysator für die Entwicklung zu sehen ist: Eine „Debatte um die sogenannte ‚Neue Euthanasie‘. Sie wurde wesentlich ausgelöst durch die Zusammenhänge von Gentechnologie (im umfassendsten Sinne), Humangenetik und Bio-Ethik, aber auch vor allem um die Schriften und Thesen des australischen Moralphilosophen Singer (...)“ (Feuser, 1995, S. X).

Hier geht es, kurz zusammengefasst, um die Wiederbelebung der Debatte um die Tötung „menschunwerten Lebens“, wie wir es in der deutschen Geschichte bereits einmal erleben mussten. Menschen, die sich gegen diese Tendenzen zusammengetan und gewehrt haben, haben dazu beigetragen, die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu stärken. Eine isolierte Betrachtung der Integration und Aussonderung behinderter Schüler/innen, ohne die Berücksichtigung dieser drei Bewegungen, wäre für Feuser ein „verhängnisvoller Reduktionismus“ (Feuser, 1995, S. X-XI) ohne den gesamtgesellschaftlichen Kontext zu berücksichtigen.

Aussonderung ist in der Geschichte stark verknüpft mit einer medizinisch-defektorientierten Sichtweise von Menschen, die nicht den normativen Vorstellungen eines Bildes vom gesunden Menschen entsprechen. „Je nach Art und Schweregrad der Klassifikation der Behinderung kam und kommt es nach wie vor zur Besonderung der Kinder und Jugendlichen in Sonderkindergärten und Sonderschulen unterschiedlicher Typen“ (Feuser, 1995, S. 5). Erschüttert begehrt er gegen die nachhaltige Kategorisierung von Menschen auf, die zur Segregation führt:

Selbst der heutige Stand der Aufklärung, wie sie vor allem geistig behinderten, lern- und sinnesbehinderten, verhaltengestörten und psychisch kranken Menschen im Hitler-Faschismus – von der Sterilisation bis zu ihrer Ermordung, weil man ihr Leben für „lebensunwert“ hielt – widerfahren sind, haben noch nicht einmal in der Fachöffentlichkeit zu einer Schamgrenze geführt, die gebietet, 50 Jahre nach Beendigung

des Staatsfaschismus endlich mit den Aus- und Verbesonderungen behinderter Kinder und Jugendlicher zu brechen. (Feuser, 1995, S. 6)

So fordert Feuser einen, wenn man so will, radikalen und kompromisslosen Ansatz ohne Ausnahmen ein, der den Prozess der Entinstitutionalisierung vorantreiben soll. Die Praxis, lediglich integrative Programme für Kinder mit Lernbehinderungen anzubieten, war ihm bereits in der theoretischen Grundlegung dieses Paradigmas fremd. Sein Streben zielte in der Entwicklung einer integrativen Pädagogik bspw. auch auf Kinder mit schwersten Kommunikationsproblemen oder schwersten Mehrfachbehinderungen ab. Er meinte bspw. auch Kinder, die nervenzehrend schreien, die sich selbst und andere attackieren, mit der Nahrungsaufnahme lebensbedrohliche Schwierigkeiten haben, medizinischer und/oder psychologischer Unterstützung bedürfen, also genau diese Zielgruppe, die nach wie vor in unseren Schulen kaum integrativ beschult werden. Feuser wird auch nach mehr als 20 Jahren Auseinandersetzung mit Integration nicht müde, darauf hinzuweisen. Er lädt ein, Integration „dort zu finden, wo man sie nicht sucht – in der unmöglichen Wirklichkeit verwahrender Anstalten. Vielleicht ist dann besser zu verstehen, was Integration im Feld der Pädagogik meint?“ (Feuser, 2009, o.S.).

Der Autor spricht damit die (System)Grenzen des selektierenden Systems an und fragt sich, ob in der Integrationsbewegung ein ausreichender Konsens darüber besteht, „welche Organisationsformen und Methoden in der integrativen Erziehungs- und Unterrichtspraxis folglich nicht mit dem Ziel der Überwindung einer selektierenden pädagogischen Praxis zu vereinbaren sind.“ So drückt er seine Befürchtung aus, dass „Integration in Anpassung an das Diktat des Machbaren nicht sogar (...) neue Formen der Ausgrenzung“ hervorbringen könnte (Feuser, 1995, S. 9-10).

### **3.2 Die Zwei-Gruppen-Sichtweise - mangelhaft gelebte Praxis**

Obwohl in Feusers Beschreibung der Fokus auf *alle* Schüler/innen gerichtet wurde, konnte dieses Denken im Integrationsparadigma realpolitisch nicht umgesetzt werden. Mit den ersten Integrationsmaßnahmen fand sehr häufig eine Unterscheidung zwischen *behindert* und *nichtbehindert* statt, also eine Zwei-Gruppen-Sichtweise, die der Vielfalt

der Kinder in Schulklassen nicht gerecht werden kann. Dieses Denken beruht(e) auf medizinisch und defizitär orientierten Begrifflichkeiten, welche sich an einem Normmenschen orientier(t)en und zwischen defekt bzw. nicht defekt unterscheidet<sup>24</sup>.

Erst Ende des letzten Jahrhunderts wurde in Österreich die schulische Praxis der Aussonderung durch die amtlich festgestellte „Sonderschulbedürftigkeit“ für Kinder mit Behinderungen in Österreich mit der Einführung des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ verändert (Bauer, Seifner, & Raditsch, 2009, S. 71). Die Zwei-Gruppen-Theorie wurde damit jedoch weiter tradiert. Noch heute ist es gesetzlich verankert, dass Schüler/innen mit SPF eine „physische oder psychische Behinderung“ (RIS, 1985) aufweisen müssen, um in den Genuss einer zusätzlichen Förderung bzw. spezieller pädagogischer Maßnahmen zu kommen. Korff macht unmissverständlich darauf aufmerksam, dass diese Praxis der SPF-Klassifizierung eine Nichtüberwindung dichotomer Zuschreibungen bedeutet und damit von der Idee der „egalitären Differenz“ weit entfernt ist (Korff, 2016, S. 21).

Interessant ist, dass der Begriff „special needs education“, wie er im englischen Sprachraum von Gulliford 1971 (zit. nach Dyson, 2006, S. 2) entwickelt und im Warnock Report rezipiert wurde, bereits eine wesentlich andere Konnotation erhielt. Kinder, welchen spezielle Bedarfe in der Beschulung zugeschrieben wurden, waren nicht unbedingt behindert, sondern brauch(t)en besondere pädagogische Förderung, unabhängig vom Ort der Beschulung.

The use of ‚handicap‘ as a criterion for determining special provision (...) was inadequate. There were many children who experienced difficulties in schooling (...), sometimes these difficulties could not be attributed to particular disabilities and even where they could, those disabilities were often complex and did not fit into need categories of diagnosis or provision,

---

<sup>24</sup> Josef Fragner (2009, S. 27) hat zum Thema „Etablierung von Normalität“ einen interessanten historischen Rückblick vom Mittelalter bis in die Neuzeit verfasst, den ich mit Verweis auf weitere Publikationen bspw. von Inghwio aus der Schmitten (1985) sehr empfehlen kann, aber die Ausführung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

führt Dyson (2006, S. 2) in einer geschichtlichen Rückschau aus. Einhergehend mit dem Konzept „special needs education“ kehrte man in England laut Dyson der Idee den Rücken, Behinderungen und Probleme schulischer Natur könnten in Form von stabilen, zu meist medizinisch zuordenbaren Kategorien festgemacht werden. Dieses neue Paradigma führte an den Schulen zu einer hohen Flexibilität im Einsatz der Mittel, um den Bedürfnissen und Bedarfen der Kinder gerecht zu werden. Die zentrale Fragestellung im Assessment Prozess war, welche Ressourcen und Angebote ein spezielles Kind im Kontext der schulischen Möglichkeiten braucht und nicht was eine besondere Zielgruppe, bspw. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, benötigt (Dyson, 2006, S. 3). Dieser Ansatz findet sich auch bei Feuser (1995, S. 8), indem er eine subjektbezogene, dem einzelnen Kind gerecht werdende Erziehung und Bildung einfordert.

Von diesem Gedankengut waren die Verantwortlichen der Schuladministration in Österreich zu Beginn der integrativen Schulversuche weit entfernt. Historisch gesehen standen die Lehrkräfte in den 1990er Jahren vor der neuen Herausforderung, Schüler/innen zu unterrichten, die bis zu diesem Zeitpunkt vorwiegend in Sonderschulen von Sonderschullehrerinnen und -lehrern beschult worden waren – also Kinder und Jugendliche mit SPF, welcher auf eine Behinderung zurückzuführen ist. An dieser gesetzlichen Definition hat sich bis heute nichts geändert und ist von Befürwortern und Gegnern umkämpftes Terrain. Einerseits dient sie zur Bewahrung der Ressourcensicherheit für Kinder mit SPF – so die Argumentation dieser Personen – andererseits zur Aufhebung der Zwei-Gruppen-Sichtweise und der Abkehr der Kategorisierung (Dekategorisierung) von wissenschaftlich nicht objektivierbaren Phänomenen (siehe auch Eberwein & Knauer, 2009, S. 19 zum Theoriegebäude sonderpädagogischer Legitimation; Preuss-Lausitz, 2015, S. 89). Mit den Publikationen von Hinz wurde Anfang des neuen Jahrtausends (z.B. Hinz, 2002) das Problem dieser mangelhaft gelebten Praxis ins Visier genommen. Er konzipiert damit einen Integrationsbegriff, der so nicht gedacht war, wie meine Ausführungen zur Entwicklung des Integrationsbegriffs zeigen: Integration sei das Hereinnehmen eines „nicht Gleichwertigen“ unter den Bedingungen einer normgebenden sozialen Gruppe. Diejenigen, die außerhalb der Norm stehen, benötigen Unterstützung bei der Anpassung. Festgestellte Defizite Einzelner sollen verbessert werden, um ihnen den Verbleib in der

Gruppe zu ermöglichen, wie es z.B. die Integration von Kindern mit Förderbedarf vorsieht. Kurz zusammengefasst könnte man nach Hinz sagen: „Je fitter, desto integrierbarer, je schwächer, desto weniger integrierbar“ (Hinz, 2002, S. 5)

Theoretische Querverbindungen zwischen unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen und verschiedenen Kategorien, welche diese Zwei-Gruppen-Sichtweise aufzulösen versuchen, finden sich in der deutschsprachigen Literatur erstmals 1993 bei Annedore Prengel. Aus dem Blickwinkel integrativer, interkultureller und feministischer Pädagogik thematisiert sie die Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen auf neue Weise (Prengel, 1993, S. 11). In ihrem mittlerweile zum Standardwerk gewordenen Buch „Pädagogik der Vielfalt“ weitet sie ein Denkkonzept, indem sowohl unterschiedliche Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse Überzeugungen und soziale Lagen als auch Fähigkeiten und Beeinträchtigungen in den Blick genommen werden.

In dem Begriff der ‚egalitären Differenz‘ (S.61) komprimiert sie den Gedanken, dass in einer inklusiven Gesellschaft die Respektierung der Unterschiede und die Anerkennung von Gleichheit untrennbar miteinander verbunden sind. Es geht also um das Recht auf Differenz, ohne einander untergeordnet zu sein und damit um das Spannungsfeld Gleichheit und Verschiedenheit insgesamt. (Feyerer, 2010, S. 23)

Eine zentrale These von Prengels Publikation ist, dass alle drei pädagogischen Bewegungen spezifische Fragestellungen thematisieren und dennoch strukturelle Gemeinsamkeiten zu finden sind. 1993 notierte Prengel, dass es über diese These ihres Wissens keinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs gibt (Prengel, 1993, S. 12). Mittlerweile erscheinen immer mehr Publikationen, die sich mit interdisziplinären, sowie intersektionalen<sup>25</sup> Aspekten befassen. „Doing inclusion“ ist bspw. der Titel einer aktuellen Publikation von Dorrance und Dannenbeck (2013), welche sich die Begrifflichkeit „doing ...“ aus der feministischen Forschung entlehnen (siehe Faulstich-Wieland, 2004).

---

<sup>25</sup> „Hinter diesem Begriff verbirgt sich die Herausforderung, explizit mehrere Differenzlinien gleichzeitig in den Blick zu nehmen und Verbindungen und Überschneidungen zwischen verschiedenen Ausgrenzungsverhältnissen, Zuschreibungsmustern und Gruppenkonstruktionen zu thematisieren.“ (Leiprecht, 2012, S. 47)

### 3.3 Inklusion im Bildungsbereich

Nach der Jahrtausendwende entwickelte und etablierte sich im deutschen Sprachraum eine menschenrechtlich, normativ geprägte Definition von *Inklusion*, als rechtlich verbrieft „Anspruch auf Teilhabe aller Menschen an allen gesellschaftlichen Bereichen“ (Alicke & Linz-Dinchel, 2012, S. 8). Des Weiteren können Einflüsse aus der vor allem soziologisch und sozialpolitisch geprägten Diskussion um soziale Exklusion und Teilhabe an der Gesellschaft beobachtet werden. Im schulisch/pädagogischen Kontext wird ebenfalls zunehmend mehr der Inklusionsbegriff verwendet, der sich im theoretischen Diskurs aus der Erziehungswissenschaft und der Soziologie speist, sowie sozialpolitisch stark beeinflusst ist. In Folge soll *Inklusion* aus diesen Blickwinkeln erklärt werden.

Der Begriff *Inklusion*, vom lat. *includere*, bedeutet auf Deutsch einschließen oder einbeziehen (Duden, 2017, S. 348) und ist ein inzwischen international gebräuchlicher Begriff der nach Steindl entweder einen Zustand beschreibt oder ein Konzept ist, das wie bei EU Bildungsinitiativen, Maßnahmen nach sich zieht. Zudem ist Inklusion jedenfalls ein Prozess, der nicht statisch ist (Steindl, 2016)<sup>26</sup>. Nach Ziemer (2013) erfährt der Begriff folgende Bedeutung:

Inklusion ist die Überwindung der sozialen Ungleichheit, der Aussonderung und Marginalisierung, indem alle Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wertgeschätzt und anerkannt werden. (Ziemer, 2013, S. 47)

„Jugend in Aktion“, eine europäische Initiative mit Mobilitätsangeboten Erasmus<sup>+</sup> weisen wie Ahrbeck (2011/12, S. 9) darauf hin, dass Menschen mit erschwerten Zugängen „zu den Angeboten und Möglichkeiten der Mehrheitsgesellschaft“ speziell in den Blick genommen werden müssen (Jugend in Aktion, 2016, o.S.), da es insbesondere gilt, Diskriminierungen aufzuzeigen und Barrieren für Menschen mit weniger Möglichkeiten (Christensen, 2016)<sup>27</sup> zu minimieren. Es sei eine Gefahr für Menschen mit Behinderungen, wenn sie durch inklusive Ansätze zum Randthema würden und man deshalb ihre Bedürfnisse bzw. Bedarfe nicht mehr erkennen könne, so Ahrbeck (2011/12, S. 9).

---

<sup>26</sup> Mari Steindl setzte sich als Kultur- und Sozialanthropologin anlässlich des Tagungsauftaktes zur Erasmus<sup>+</sup> Tagung „Inklusion und Bildung“ am 14.3.2016 mit dem Inklusionsbegriff auseinander.

<sup>27</sup> Soren Christensen sprach auf oben erwähnter Tagung über die Chance der Teilhabe an Mobilitätsprogrammen für Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten.

### 3.3.1 Teilhabe als alternativer Begriff

Denkt man Inklusion im genannten Sinne, ist diese nicht immer und für alle Beteiligten ein erstrebenswerter Zustand. Schreiner (2013) nennt hier als weiteres Beispiel die Erwerbsbeteiligung in prekären Arbeitsverhältnissen. Er empfiehlt zur empirischen Beschreibung und Bewertung der Lebenssituationen von Menschen von *Teilhabe* zu sprechen, weil dieser Ansatz seiner Ansicht nach mit weniger Verständnis- und Abgrenzungsschwierigkeiten behaftet ist, als der Begriff Inklusion. Zudem sei der Begriff Teilhabe „an andere Bereiche der Sozialforschung wie z.B. Alters- Armuts- und Ungleichheitsforschung (...)“ anschlussfähiger als Inklusion, weil es dann eine gemeinsame Sprache gäbe. Das Konzept *Teilhabe* ist in wesentlichen Rechtsgrundlagen, wie in der UN-BRK und im deutschen Sozialrecht, verankert und anschlussfähig an die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO (ICF), betont Schreiner (2013, S. 86).

Zur Gewährleistung von Teilhabe stehen unterschiedliche Strategien zur Verfügung. Reich unterscheidet zwischen dem Verteilungsansatz und dem Umweltansatz:

- Der Verteilungsansatz oder Gewährleistung von Mitteln des Ausgleichs (Siebert, 2008, S. 55)

Mit einem kompensatorischen Ansatz sollen Ungleichheiten ausgeglichen werden, indem Hilfen verschiedenster Art zur Verfügung gestellt werden. Die Stärkung von externen Ressourcen steht hier im Zentrum der Überlegungen, um personeninterne (angeborene oder erworbene Schwächen) zu kompensieren. Hier steht die demokratische Gesellschaft in der Pflicht Leistungen zu erbringen, „die es den Betroffenen ermöglichen mit gleichen Chancen wie andere leben zu können“ (Reich, 2008, S. 41).

Reich kritisiert, dass dieses Paradigma inhärent zur Erhaltung der Kategorien „behindert“ und „nichtbehindert“ beiträgt, denn eine Mehrheitsgesellschaft definiert die Behinderung und das zu Erreichende, damit Menschen mit Behinderungen mit Unterstützung dieselben Ziele erreichen können. Wenngleich oftmals in inklusiven Settings kompensatorische Maßnahmen getroffen werden, kann dies auch in exklusiven Settings erreicht werden. In diesem Kontext weist Korff (2016, S. 27) auf die Praxis der Kooperationsklassen hin, welche derzeit Barrieren zur Herstellung von gemeinsamen Unterricht darstellen. Als Weiterentwicklung und unbedingt inklusives Modell sieht Reich den „Umweltansatz“. Mit diesem Konzept soll die Umwelt an die Menschen so angepasst



werden, dass auf Basis formal gleicher Rechte diese aus ihren Potenzialen schöpfen können (sei es durch Stärken oder aber auch durch Schwächen) und daraus Chancengerechtigkeit entstehen kann. Realpolitisch bedeutet dies die Ermöglichung von Inklusion, wenn alle das Recht haben eine allgemeine (inklusive) Schule, wenn möglich bis zur 12. Stufe, zu besuchen, wie das bspw. in Italien der Fall ist. Damit wäre nach Reich garantiert, dass marginalisierte Gruppen nicht so schnell ausgeschlossen werden können und ihnen und den anderen Entwicklungschancen nicht vorenthalten werden (Reich, 2008, S. 41f).

### 3.3.2 Inklusion und Exklusion

Aus soziologischer Sicht wird Inklusion als ein soziales „Eingeschlossen Sein“, als ein „Zugehörig Sein“ zu einer Gemeinschaft und als Gegenpart zum Begriff *Exklusion* verstanden (Speck, 2011, S. 61). „Jedes Innen hat ein Außen und jede Gruppe, die als solche erkennbar ist, unterscheidet sich durch irgendwas von den Menschen, die nicht dazu gehören“, ergänzt Rödler diese Argumentation (2017).

Oberlechner hebt dazu hervor, dass „Prozesse der Inklusion, der Desintegration und Marginalisierung (.) parallellaufende, synchrone, gelegentlich sich überschneidende und komplexe Vorgänge [sind], die nicht einen statischen Zustand bezeichnen“ (2014, S. 12). Nach Kronauer wird der soziale Einschluss erst problematisch, wenn dieser zur Durchsetzung von Macht missbraucht wird, wenn bspw. Menschen eingesperrt werden oder sie keine Möglichkeit erhalten, sich von anderen zu entfernen, wenn sie das Bedürfnis danach haben (Kronauer nach Terfloht, 2013, S. 1).

Jantzen verdeutlicht, dass „Ideen und Praxen der Inklusion“ auf dem Hintergrund komplexer und ausgrenzender sozialer Prozesse stattfinden (2014, S. 18) und verweist auf die Rassismus-Forschungen zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, welche in Bielefeld durchgeführt wurden. Demnach befürworten Menschen mit einem exkludierenden, rassistischen Wertemodell soziale Hierarchien und lehnen gesellschaftliche Vielfalt, bezogen auf Kulturen, Ethnien und Religionen ab (Jantzen, 2014, S. 18).

Exklusion ist tägliche Realität, wie brennende Unterkünfte von Asylsuchenden im Herbst 2015 klar vor Augen führen, um nur ein Beispiel zu nennen. Diese Ausgrenzung mit Inklusion als „Paradiesmetapher“ (Jantzen, 2015a) zu verleugnen, käme einem ‚Kopf-in-

den-Sand‘ stecken gleich. Sosehr es vereinfachte Modelle<sup>28</sup> braucht, um Inklusion aus menschenrechtlicher Sicht allen Menschen näher bringen zu können wäre es m.E. ein fataler Fehlschluss, Inklusion auf ein „Gutmenschenmodell“ zu reduzieren, denn *Inklusion* ist ohne das Gegenpaar *Exklusion* nicht zu denken.

Der Weg hin zu einer gesellschaftlichen Inklusion muss zudem in den Rahmen eines größeren Ganzen im Kontext gesellschaftlicher, staatlicher, ökonomischer und globaler (Wirtschafts-) Entwicklungen gesehen werden, denn ökonomische Daten zeigen weiterhin ein Auseinanderdriften der sozialen Gruppen. Reiche werden immer reicher, Arme ärmer (Stieglitz, 2010, zit. nach Reich, 2012, S. 42) - eine Erkenntnis, die so neu wiederum nicht ist, „denn wir leben in einer Welt, die durch ungeheure Gegensätze zwischen arm und reich, zwischen Norden und Süden geprägt ist“ (Jantzen, 2015b, S. 64).

Aus Sicht der UN-BRK mit dem Konzept der Teilhabe sollten „alle Menschen Zugang zu den Werten und Gütern dieser Gesellschaft haben. (...) Eine inklusive Gesellschaft löst Diskriminierung und Unterdrückung auf und ist eine Gesellschaft, die barrierefrei sein muss“ (Graf, 2014, S. 39).

Für die historische Entwicklung schulischer Aus- und Einschließungsprozesse versuchte Sander 2001 mithilfe einer, mittlerweile in pädagogischen Kreisen sehr bekannten, Grafik, eine stufenweise Abfolge zu vermitteln. Sander weist allerdings darauf hin, dass sich die Phasen auch überlappen können. In der Analyse der einzelnen Etappen wird verständlich, dass es sich nicht nur um Überlappungen handeln kann, sondern jede Etappe zu jeder Zeit zu rekonstruieren ist, wie folgende Beschreibung der Etappen zeigt:

1. Exklusion: Behinderte Kinder sind von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen.
2. Separation oder Segregation: Behinderte Kinder besuchen eigene abgetrennte Bildungseinrichtungen.
3. Integration: Behinderte Kinder besuchen mit sonderpädagogischer Unterstützung Regelschulen.
4. Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Regelschulen, die die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen.

---

<sup>28</sup> Die Montagsstiftung zeigt auf ihrer Website einen animierten Cartoon, der Inklusion auf sehr einfache Weise erklärt und eventuell suggerieren könnte, Inklusion wäre mit ein bisschen gutem Willen zum Abbau von Barrieren leicht zu erreichen. Abgerufen von <http://www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/projekte-jugend-gesellschaft/projektbereich-inklusion.html> am 15.3.2016.

## Integration und Inklusion

5. "Vielfalt als ‚Normalfall‘": Inklusion ist überall Selbstverständlichkeit geworden, der Begriff kann daher in einer fernerer Zukunft vergessen werden. (Sander, 2001, o.S.)

Durch Peter Rödler wurde ich auf die Grafik der deutschen Aktion Mensch<sup>29</sup> (2016) aufmerksam gemacht. Hier wurde die dazugehörige Grafik zu Sanders Theorie etwas modifiziert dargestellt und ist erst in ihrer farbigen Darstellung symbolisch zu verstehen. In diesem sehr einfach dargestellten Schaubild *Inklusion* verändert sich nämlich die Farbe von grau auf bunt und zeigt auf, was in Schule und Gesellschaft nur ansatzweise gelingt. Es müssen sich alle auf personeller und institutioneller Ebene verändern um der Denkwelt Inklusion gerecht zu werden und Exklusion zu verhindern, wie Armstrong feststellt: „What is needed is a close examination of multiple levels and conduits through which exclusion takes place. Inclusion then is concerned with cultural change in all areas of social, personal and political live“ (2003, zit. nach Dyson, 2006, S. 10).

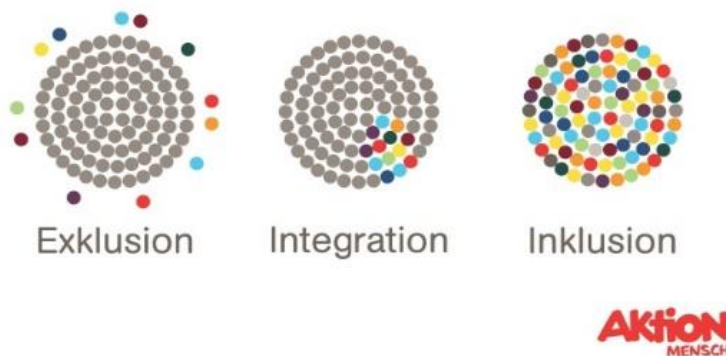


Abbildung 7: Grafische Darstellung von Exklusion, Integration und Inklusion. (Quelle: Aktion Mensch, 2016)

Letztlich führt dies zu einem Profit für alle Mitglieder der Gesellschaft, wenn Buntheit mit Vielfalt und Freude, und der nicht eingegrenzte Kreis mit Zusammengehörigkeit und Geborgensein konnotiert werden. Mit der gewordenen Buntheit (fast) Aller zeigt sich auch eine gegenseitige Beeinflussung, die der zentralen Forderung von Inklusion entspricht. Die Vielfalt soll eher als Chance der kulturellen Bereicherung betrachtet werden kann, denn als Bürde. Für den schulischen Kontext bedeutet es, die Heterogenität<sup>30</sup> der Schüler/innen sowie des pädagogischen Personals zu berücksichtigen, um das Potenzial

---

<sup>29</sup> Lt. Website die größte deutsche private Förderaktion für Menschen mit Behinderungen

<sup>30</sup> Der Heterogenitätsbegriff stammt aus dem Altgriechischen und setzt sich aus „he'teros (anders/ verschieden) und ge'nos (Klasse/ Art) zusammen“ (Kluge, 2011, S. 41). Heterogenität verweist auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit bezogen auf Individuen, Gruppen oder pädagogischer Organisationen. Heterogenität existiert nicht an sich, sondern braucht einen Vergleich und ist somit untrennbar mit Homogenität verbunden (Walgenbach, 2014, S. 13).

der Menschen voll ausschöpfen und entwickeln zu können. Dahinter steht ein Menschenbild, das von der Gleichwertigkeit aller Menschen ausgeht (UN-BRK). Auch Behinderung wird dabei als „normaler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher Bereicherung wertgeschätzt“ (Bielefeldt, 2009, S. 6-7).

Das hier angesprochene Menschenbild soll im folgenden Kapitel detaillierter ausgeführt und als Grundlage und Argumentation für eine inklusive Pädagogik aufgegriffen werden.

### **3.3.3 Das Menschenbild im inklusiven Paradigma**

Was kann man sich unter einem „Menschenbild“ vorstellen? Nach Mannewitz und Stefens (2014, S. 40) decken Menschenbilder auf, „welche Vorstellungen Menschen über andere Menschen haben und durch welche Grundannahme sie in der Begegnung geleitet werden.“ Um dies zu beantworten, stellt sich Rödler die Frage, was uns Menschen eint, was wir alle brauchen, um uns als Menschen gut entwickeln zu können. Sein Fazit: Menschen sind a` priori Mängelwesen, die sich ohne ein menschliches Gegenüber nicht entwickeln und aufwachsen könnten.<sup>31</sup> Dazu liegen Befunde von Kindern vor, die Heimerziehung mangels Bezugspersonen gar nicht überleb(t)en. Trotz aller genetischer Prädispositionen ist der kleine Mensch in seinem Werden von der Interaktion mit einem anderen abhängig. Er folgert daraus zwingend eine Bildung mit allen anderen gemeinsam und im Dialog, also nicht nur individuums-zentriert und individualisiert (Rödler, 2015a, S. 2).

Laut Jantzen findet sich diese These bei Vygotskij im Ansatz der kulturhistorischen Psychologie bereits 1932. Jantzen fasst zusammen: „Im Psychischen des Säuglings zeigt sich vom ersten Moment die Tatsache, dass es eingebettet ist in das Zusammensein mit anderen Menschen“ (2015b, S. 64). Das bedeutet, „dass alle höheren psychischen Funktionen sich zunächst als Verhältnisse zwischen den Menschen realisieren, um dann interiorisiert, zu psychischen Verhältnissen in den Menschen zu werden“ (Jantzen, 2008, S. 24). Selbstorganisationstheorien besagen, dass lebendige Systeme immer einer gewissen Ordnung folgen und sich über eine eigene innere Struktur selbst organisieren. „Eines

---

<sup>31</sup> Diese Theorie gründet sich in philosophischen Abhandlungen zur Anerkennung des Menschen in Fichtes Werken. Nachzulesen bspw. bei Brumlik Micha im Herausgeberband: „Pädagogik der Anerkennung“ (2013, S. 13 f.).

kann der Mensch allerdings nicht – sich alleine aus sich selbst entwickeln oder entstehen, es bedarf immer der Wechselwirkung mit seinem Umfeld“, verstärken Mannewitz und Steffens die oben genannte These aus systemtheoretischer Sicht (2014, S. 40).

Mit Martin Buber gesprochen, entwickelt sich der Mensch erst „am Du zum Ich“ (1965, S. 32). Die Philosophie hinter diesem vielstrapazierten Zitat ist m.E. der Kern der inklusiven Pädagogik: Zur optimalen Entwicklung jedes Menschen braucht es ein höchst anregendes Umfeld, also Menschen, die fähig sind, im Dialog zu bleiben und dem Aufwachsenden Interpretationshilfen für alle auf ihn einströmenden Sinneseindrücke zu bieten (Dilcher, 2007, S. 152).

Rödler verdeutlichte die Entwicklung von Menschen in einem Seminar in Salzburg (2015) mithilfe eines Videos und seinen Ausführungen dazu:

Der kleine Sohn ist im Dialog mit seinem Vater und entwickelt sich in der Interaktion durch die Aufmerksamkeit und die Interessen des Vaters in eine Richtung, die nie ein anderer Vater auf dieselbe Weise erzeugen könnte. Es entsteht ein „Zwischenraum kulturellen Austauschs“ und „es entsteht Sinn zwischen und in den Personen“ (Jantzen, 2015b, S. 65; inhaltlich auch bei Mannewitz & Steffens, 2014, S. 41). Dieser hier entstandene „Sprachraum“ wird gleichzeitig „Kulturraum“ (Rödler, 2013b, S. 143), indem es nicht nur um die Imitation von Verhalten geht, sondern um den „Austausch(.) von Bedeutungen als ein Interpretationsraum“ (ebd.). In diesem Kontext sprechen Mannewitz und Steffens von einer biologisch angelegten „inneren Gerichtetheit“ zum sozialen Austausch, wie auch Bindungstheorien besagen (2014, S. 42).

Menschen stehen im Laufe ihrer Entwicklung nicht nur Instinkte oder selbst erlebte Erfahrungen zur Verfügung, sondern sie können auf Berichte früherer Generationen zurückgreifen. Diese werden sozial, zumeist durch Sprache oder andere kulturelle Zeichen, vermittelt und beeinflussen die Entwicklung von Menschen maßgeblich (Vygotskij, 1934/2002; Rödler, 1993, nach Dilcher, 2007, S. 150-151). Individuen erwerben somit „von Geburt an die hinter der Sprache und den Wörtern stehenden Bedeutungen der Welt“ (Mannewitz & Steffens, S. 41).

Die zutiefst menschlichen Fragen:

„Wer bin ich?“ - „Was ist die Welt?“ - „Was soll ich tun?“ - bestimmen dabei nicht erst philosophische Diskurse, sondern stellen die Grundlagen menschlicher Begegnung von Geburt an dar: Die Art wie ein Baby gehalten wird, wie mit ihm gesprochen, wie

## Integration und Inklusion

auf seine Signale reagiert wird, stellt die Antwort auf diese Fragen dar, die sich alleine aus der biologischen Existenz des Babys in der – kulturellen – Menschenwelt unmittelbar ergeben. (Rödler, 2015a, S. 1)

Dass es nicht nur um die Vermittlung durch Sprache im Sinne von Sprechen geht, arbeitet Dilcher (2007, S. 151) sehr deutlich aus den Texten Rödlers heraus (bspw. 2015c, S. 453): Nicht alle Menschen erlernen das Sprechen oder verlernen es durch Krankheiten, Unfälle oder andere traumatische Erlebnisse. Trotzdem handeln diese nach sprachlichen Unterscheidungen und individuell bzw. kulturell zugeschriebenen Bedeutungen von Sprache und Gesten. Uns Menschen – egal ob mehr oder weniger begabt, mehr oder weniger körperlich fit – eint demnach nicht nur das Geborenwerden als Mängelwesen, sondern auch „das Sprachliche“. Hervorzuheben ist, dass Menschen trotz dieser Bedeutungsangebote von anderen, individuelle Konstruktionen hervorbringen. Menschen bedienen sich eines mehrdeutigen Zeichensystems, um miteinander zu kommunizieren. Die beim Gegenüber ankommenden Botschaften werden interpretiert und in die je eigene Welt eingeordnet. Das, was ankommt ist nicht das Gleiche, was gesendet wird. Es besteht demnach für jeden einzelnen Menschen die Freiheit, wenn auch eine biologisch angelegte, ein einzigartiges Sinnkonstrukt zu entwickeln, das sich mehr oder weniger an das Umfeld anpassen kann. In Bubers Sprachwelt übersetzt bedeutet das,

„daß [sic!] nicht die Eindeutigkeit des Wortes, sondern seine Mehrdeutigkeit die lebendige Sprache konstituiert. Die Mehrdeutigkeit erzeugt die Problematik des Redens, und sie erzeugt die Bewältigung im Verstehen, das keine Angleichung, sondern eine Fruchtbarkeit ist.“ (Buber, 1996, zit. nach Dilcher, 2007, S. 161)

Was bedeutet diese Erkenntnis für den Bildungs- und Beziehungsprozess und die Rolle, die Lehrende dabei einnehmen sollen?

Die Richtung, die Menschen in ihrem Lernen einschlagen ist unbestimmt und moralisch ohne Wertung. Was erstrebenswert, gut, böse oder zerstörerisch ist, kann nach Buber nur im Dialog und somit in Beziehung mit der erziehenden bzw. lehrenden Person entwickelt werden (Dilcher, 2007, S. 103). Im Bild eines Dreiecks von ICH, DU und ES spielen sich die Aneignungsprozesse der Welt, wie es auch Von Hentig formuliert hat, ab:

## Integration und Inklusion

Bildung ist die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit dieser sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere.

(von Hentig, 1996, S. 40)

Herauszuheben ist der Begriff, „Anregung“, denn es geht von Hentig nicht um Eingriff oder gar Zwang, sondern um Entfaltung, wie es auch bei der Definition von Bildung bei Hurrelmann zu finden (Hurrelmann, 1994, S. 13) und zu oben ausgeführten Denkansätzen anschlussfähig ist.

Wie Montessori [siehe Kapitel 4.2.5] befasst sich Buber mit dem Herstellen von Orientierung in einer nicht stabilen Welt. In diesem Kontext wird der „Verantwortung“ hohe Bedeutung beigemessen, im Sinne einer Antwort, die die bzw. der Erziehende den Kindern oder Jugendlichen zu geben verpflichtet ist. Lehren muss demnach ein normativer Prozess sein, Lehrpersonen dürfen sich nicht aus der Verantwortung schleichen und die jungen Menschen in einem luftleeren Raum ohne Halt und Ziel belassen. Dilcher betont in diesem Zusammenhang den individuellen Zugang. Es bedürfe keiner vorgefertigten und immerwährenden Antworten, sondern ein auf das jeweilige Kind oder den Jugendlichen zugeschnittenen, annehmbarer Respons. „Verantwortung bedeutet daher, ‚dass das Handeln in der Situation kein relativistisches Reagieren ist, sondern ein an Erkenntnissen orientiertes und vor der Instanz des Gewissens geprüftes Tun‘ (Faber, 1962 nach Dilcher, 2007, S.109). So wird deutlich, dass eine Vorstellung von ‚Bildung‘ ohne eine Definition von ‚Menschenbild‘ nicht erklärt werden kann.

### 3.3.4 Inklusion – alter Wein in neuen Schläuchen?

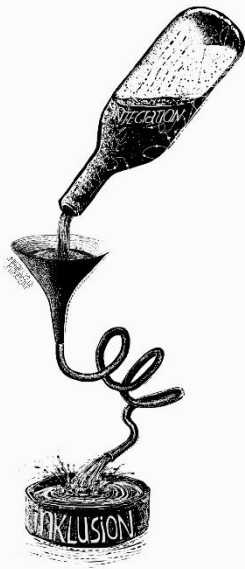


Abbildung 8: Alter Wein in neuen Schläuchen  
(Quelle: Michael Moser, 2017)

Mit der Überschrift „Inklusion – alter Wein in neuen Schläuchen?“ wird in vielen Publikationen und Fachvorträgen für bzw. gegen die Annahme argumentiert, Inklusion sei nur ein Austausch des Begriffs Integration und inhaltlich habe sich nichts verändert. (bspw. von Krauthausen, 2016<sup>32</sup>; Ziemen, 2013). Insbesondere Hinz versucht mit folgender Gegenüberstellung von Integration und Inklusion (2002) anhand von diversen Merkmalen den Terminus ‚Inklusion‘ für seine Forschungsarbeiten und Publikationen zu punzieren. Inklusion sei eine, um praktische Fehlentwicklungen bereinigte Form von Integration, indem der Fokus

wieder auf die Diversität und Bedürfnisse aller Kinder gerichtet wird und nicht nur auf solche mit Behinderungen, wie in der Tabelle dargestellt wird.

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert; mit / ohne SPF)	Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
Individuums zentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die institutionelle Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebene
Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	Ressourcen für Systeme (Schule)
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für behinderte Kinder	Gemeinsame Reflexion, Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen
Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit SPF	Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen
Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
Kontrolle durch ExpertInnen	Kollegiales Problemlösen im Team

Tabelle 4: Praxis der Integration und der Inklusion. (Quelle: nach Hinz, 2002, S. 11-12)

<sup>32</sup> Abgerufen von <http://raul.de/leben-mit-behinderung/inklusion-ist-wir-draus-machen-inklusion2025/> am 15.3.2016



Amrhein fasst Hinz'sche Gedanken zusammen: Es sei der Integration nicht gelungen sonderpädagogische Etikettierungen und Kategorisierungen, sowie die Zwei-Gruppen-Sichtweise zu überwinden, zu einem komplexeren Verständnis von Heterogenität vorzudringen und die sonderpädagogische Rolle wirklich neu zu definieren (Amrhein, 2011, S. 18).

Diese Unterscheidung und künstliche Nachrangigkeit integrativer Pädagogik widerlegt Rödler in seinem Aufsatz. Sie sei historisch schlichtweg falsch und lenke von den wesentlichen politischen Fragen einer Gesellschaft ab, die zunehmend mehr auseinanderdriftet (Rödler, 2011, S. 349). Man könnte also hinter dem Hype des Inklusionsbegriffs die Abwertung der bisherigen Integrationskonzepte vermuten. Ähnliches denkt Michael Grosche, der meint, dass mit dem Hinz'schen Konzept „alter Wein in neuen Schläuchen fließt“ (Grosche, 2015, S. 24). Jantzen spricht gar von einem Glaubenskrieg um Inklusion und bietet einen Ausweg aus diesem Dilemma an:

Wie wäre es also, an dieser Stelle mit dem Vorschlag von Georg Feuser (2012): Integration als Weg und Inklusion als Ziel aufzufassen? Freilich mit der notwendigen Einschränkung, dass Utopie das real Unmögliche kennzeichnet, das unabdingbar vor Augen zu halten ist, der Weg sich jedoch nur im real Möglichen ereignet. (Jantzen, 2015a, S. 13)

### **3.3.5 Der Einfluss internationaler Literatur und Deklarationen auf den Inklusionsbegriff**

Der Begriff Inklusion etablierte sich durch den Einfluss anglo-amerikanischer Literatur zunehmend im deutschen wissenschaftlichen Sprachgebrauch. In den ersten Publikationen zum Thema wurde der Begriff noch unter *Inclusion* abgespeichert, später in seiner deutschen Version mit *Inklusion* übersetzt (Köpfer, 2013, S. 20).

Hinz ortet den begrifflichen Ursprung bei Reynolds 1976 im US-amerikanischen Raum, welcher als Erster eine kritische Abgrenzung zur vorherrschenden Praxis diskutierte (nach Köpfer, 2013, S. 16). Die Etablierung des Begriffs erfolgte im angloamerikanischen Raum in den 1980er und 1990er Jahren (bspw. Steinback und Steinback, 1997, sowie Mittler, 2000, nach Köpfer, 2013, S. 17). Bereits in den 1990er Jahren finden sich in der amerikanischen Literatur sprachliche - und Bedeutungsunterschiede zwischen *full inclusion* und *partial inclusion*. Lipsky und Gartner, Vertreter der *partial inclusion* waren etwa

der Ansicht, nicht alle Bildungsangebote für Kinder mit Behinderungen müssten in einer Regelklasse organisiert werden (Steinback und Steinback 1997; Lipsky und Gartner, 2008, nach Ju-Hwa, 2012).

Offensichtlich muss diese Diskrepanz zwischen möglicher Umsetzung in Schule und Gesellschaft und Vision sprachlich einen Niederschlag finden, wie Publikationen von Fuchs und Fuchs zeigen. Douglas und Lynn Fuchs (2016, S. 80-81) definieren den Vollausbau von *inclusion* gemäß der deutschen Definition, in dem kein Kind ausgeschlossen werden soll und sich die Didaktik und Methodik in den Klassen nach den Bedarfen aller Kinder, im Sinne einer allgemeinen Didaktik, richtet. Dieses Konzept bedarf einer radikalen konstruktivistischen Vision des Lehrens und Lernens, einer Zurückweisung von Standards und direkter Instruktion. Deshalb sei *full inclusion* in vielfacher Hinsicht und gesellschaftspolitisch illusorisch, so die Autoren, denn es gebe viele Eltern von Kindern unterschiedlicher Behinderungen, die keine gemeinsame Schule wünschen und *full inclusion* als Zwangsverpflichtung sähen. Die „radikalen Inklusionsbefürworter“ gingen von der unhinterfragten Annahme aus, dass den Kapazitäten der Regelklassen keine Grenzen gesetzt seien. Allen Kindern gerecht werden zu können entspreche einfach nicht der Realität, argumentieren sie (ebd. o.J., S. 81). Reynolds und Wang (1997, nach Lee, 2012, S. 35) bezweifeln ebenfalls die Möglichkeit, besonders schwer behinderte Kinder in Regelklassen unterrichten zu können. Engelbrecht schreibt, angelehnt an Dyson (1999), sogar von einer Vielfalt an „inclusions“ (Engelbrecht, 2014, S. 13), indem sie die verschiedenen Diskurse und didaktischen Konzepte, ausgehend von unterschiedlichen Kontexten thematisiert. Bspw. hat Inklusion auf den Philippinen einen deutlich anderen Stellenwert als in Norwegen. Ökonomische und kulturelle Aspekte beeinflussen maßgeblich die Sichtweisen zum Inklusionsbegriff, wie mir 2013 auf einem Kongress auf den Philippinen<sup>33</sup> klarer vor Augen geführt wurde als in Europa.

Internationale Deklarationen prägen ebenfalls die Begriffsentwicklung im deutschen Sprachraum. Bereits in der UNESCO Salamanca Deklaration (1994) zur politischen Fundierung einer „Bildung für Alle“ an Regelschulen wird vorwiegend der Begriff *inclusion*

---

<sup>33</sup> Auf den Philippinen werden in den Klassen teilweise 60 und mehr Kinder unterrichtet. Die geografischen Bedingungen und Wettersituationen wie Überschwemmungen einzelner kleiner Insel verhindern bspw. den Zugang zu Schulen für viele Kinder, nicht nur für Kinder mit Behinderungen. Dazu kommen noch die Bedingungen von Armut (Straßenkinder in Manila) und unterschiedliche kulturelle Hintergründe (Bildungszugang von Aborigines im Vergleich zu den katholisch orientierten Familien).

verwendet und ebenso in der UN- Behindertenrechtskonvention, die in Österreich 2008 ratifiziert wurde. Ein Bedeutungsunterschied zwischen Integration und Inklusion ist hier nicht auszumachen, wiewohl in der deutschsprachigen Übersetzung noch *Integration* verwendet wurde. Wocken bezeichnet diese Definitionsdebatte als „babylonische Sprachverwirrung“ und weist auf die Problematik der inkorrekten Übersetzungen aus den englischsprachigen Dokumenten hin (Wocken, 2011, S. 59). Selbst in der von allen europäischen Staaten unterschriebenen UN-BRK wurde *inclusion* mit *Integration* übersetzt. Nun könnte man meinen, das sei aus historischer Perspektive nicht weiter problematisch. Realpolitisch wird dieser Umstand dann dramatisch, wenn Politiker/innen in Österreich behaupten, die Umsetzung der BRK bedürfe keiner weiteren Anstrengungen. Das Land hätte seine Verpflichtungen (im Sinne der defizitären Auslegung von Integration) bereits erfüllt, wie Marianne Schulze, Vorsitzende des Monitoringausschusses zur Überwachung des BRK, anlässlich der Tagung „Diversität und Inklusion“ an der PH Salzburg im Juni 2013 darstellte.

### **3.3.6 Persönliche Reflexionen zum Integrations- bzw. Inklusionsparadigma**

Trotz aller Kritik an dieser - vermutlich müßigen - Diskussion, ob unter *Integration* nun etwas ganz Anderes zu verstehen sei als unter Inklusion, forderte Andreas Hinz im Anschluss an amerikanische Debatten mit seinen Thesen Integrationsforscher/innen heraus, das Paradigma der Integration stärker zu hinterfragen und deren Relevanz für gesellschaftliche Entwicklungen zu prüfen<sup>34</sup>.

Ich verwendete den Begriff *Integration* etwas reflektierter als in der Alltagssprache in meinen Publikationen und Vorträgen seit der Evaluation der österreichischen Schulversuche Mitte der 1990er Jahre. Dabei ging es vor allem um die schulische Umsetzung von Integration von Kindern mit Behinderungen im Rahmen einer integrativen Pädagogik. Als Integrationslehrerin war es für mich und die Kinder vornehmlich wichtig, den schulischen Alltag im Sinne einer inklusiven Pädagogik<sup>35</sup> zu bewältigen. Diese Herausforderung hat mich sehr in Anspruch genommen, zumal in den ersten Versuchsjahren noch wenig Wissen und Material zur Differenzierung und zum gemeinsamen Unterricht in einer Klasse zur Verfügung gestanden war.

---

<sup>34</sup> Ju-Hwa Lee (2012, S. 41) merkt dazu kritisch an, dass Hinz die unterschiedlichen bildungspolitischen Rahmenbedingungen in den Vereinigten Staaten und Deutschland zu wenig berücksichtigt hat.

<sup>35</sup> Auf inklusive Pädagogik wird im Kapitel 4 näher eingegangen

Dass eine Diskrepanz bestand zwischen dem Ziel Exklusion zu verhindern und den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten an Schulen, war seit der Gründung der ersten Schulversuchsklasse nicht zu übersehen. Der Inklusionsbegriff, wie ihn Hinz beschreibt und wie er bspw. von Feuser und Eberwein fundiert wurde, war für mich insofern eine Weiterentwicklung in meinem Denken, als ich im Rahmen der Begleitung von Schulversuchen vermehrt die Bedeutung der rechtlichen Fundierung und den Fokus auf die Systemebene verstanden habe. Zudem wurde mir die notwendige Erweiterung der Partizipation aller Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Schule, auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft immer wichtiger.

Es können derzeit internationale Tendenzen beobachtet werden, in denen die Integration von Menschen immer häufiger rechtlich verbrieft wird und sich die Akzeptanz für die Hereinnahme von Kindern mit Behinderungen in die Regelschule in der Bevölkerung verbessert (Moser, 2011, S. 3f). Speck ortet in diesem Zusammenhang einen „sozialethischen Wandel“, indem weltweit eine „Aufwertung bisher benachteiligter und ausgegrenzter Menschengruppen“ zu beobachten ist (Speck, 2011, S. 61). Auch Jantzen meint, dass die Debatte um Inklusion auf dem Hintergrund der UN-BRK eine neue Qualität erlangt hat (Jantzen, 2015b, S. 63).

Für Schulze, deren berufliches Wirken weit über die europäischen Grenzen hinausgeht, ist Inklusion untrennbar mit der Einhaltung der Menschenrechte verbunden, welche 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen wurde (Schulze, 2011, S. 11). Ihre Aktivitäten und Vorträge an der PH Salzburg und im Rahmen der Initiative „Institut für Inklusive Bildung“ (IIB, 2015) hinterließen bei mir einen bleibenden Eindruck, da sie die UN-BRK in diesem Gesamtkontext allgemeiner Menschenrechte als zentral herausarbeitete. Deren Umsetzung erfordert den Abbau von Barrieren und das Herstellen von geeigneten Strukturen, damit alle Menschen am gesellschaftlichen Leben partizipieren können (Mecheril & Hazibar, 2013, S. 2; Schulze 2011, S. 11f; Booth zit. nach Amrhein, 2011, S. 16). Bielefeldt schildert das innovative Potenzial der UN-BRK:

Die Instrumente des Rechts sollen dazu beitragen, gesellschaftliche Strukturen, die es den Menschen mit Behinderungen erschweren, ein Bewusstsein eigener Würde zu

## Integration und Inklusion

entwickeln und aufrecht zu erhalten, systematisch zu überwinden und eine gleichberechtigte Teilhabe der Betroffenen an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu gewährleisten. (Bielefeldt, 2009, S. 6)

Die Veränderung des Blickwinkels, der sich mehr auf systemische Zusammenhänge richtet, ist für mich entscheidend geworden, auch in der Schule oder an der Universität mehr Teilhabe zu ermöglichen.

Damit einhergehend setzte ich mich in Theorie und Praxis zunehmend mehr mit der Problematik der Etikettierungen und der Zuweisungsdiagnostik im inklusiven Paradigma auseinander, welche im Assessment Projekt (Bauer & Moser, 2009, S. 48f) der EA, deren Mitglied ich 10 Jahre lang war, thematisiert wurde. Eine Analyse des Publikationstexts zeigt meine eigene (historische) Verbundenheit mit dem Integrationsbegriff, da ich ihn auch 2009 noch nutzte.

Im Nachdenken über und Streben nach Inklusion könnte einen der Mut verlassen, so komplex stellt sich die Situation dar und wirft manchmal die Frage auf, wo man denn beginnen sollte, meine ich mit Graf (2014, S. 339). Der Autor gibt Hilfestellung, indem er vorschlägt mit Denken und Handeln zugleich zu beginnen. Beim Denken, um damit eine „gesellschaftstheoretische Orientierung zu entwerfen“ und beim Handeln, um unbedingt das zu tun, „was wir heute schon zu erkennen in der Lage sind, auch verändern“. „Was [*ich*] heute schon zu erkennen in der Lage bin“, darum geht es in dieser Auseinandersetzung (Graf, 2014, S. 339). Ich war nur in meinem Tempo und meiner Eingebundenheit in der Geschichte sowie im persönlichen Kontakt mit Menschen in der Lage, Teilaspekte des Ganzen zu verstehen und danach zu handeln, soweit es in meiner Macht stand.

Bildungsgerechtigkeit zu verbessern bedeutet, sich in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen auf den Weg zu machen, denn jede/r Einzelne möchte, dass auch seinen Bedürfnissen und Bedarfen entsprochen wird. Es wäre fatal, wenn das nur Personen oder Gruppen gelänge, die das nötige (Kultur-) Kapital, nach Pierre Bourdieu's (1983, S. 183)<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Pierre Bourdieu hat sich bereits seit den späten 1970er Jahren im Rahmen der Entwicklung seiner Kapitaltheorien mit dem Verharren von sozialen Status [plural] auseinandergesetzt. Vereinfacht ausgedrückt verfügen Menschen mit einem hohen sozialen Status und Reichtum über vielfach vorhandenes Kapital wie dem kulturellen, sozialen und symbolischen (1983, S. 183).

Verständnis, dazu haben. Eine erste Folgerung wäre die unbedingt notwendige Beachtung und Einbeziehung marginalisierter Gruppen von Menschen und Personen, also die soziale Partizipation, wenn überhaupt von Fairness und Gerechtigkeit in einem demokratischen Miteinander gesprochen werden kann (Reich, 2012, S. 30).

Im Rahmen der Weiterentwicklung der Ausbildung für Lehrpersonen im sonderpädagogischen Bereich sah ich meine Rolle zunächst als nationale Koordinatorin der EA im Projekt „Teacher Education for Inclusion“, gemeinsam mit Projektpartnerinnen und -partnern in Österreich, zumindest ansatzweise im oben beschriebenen Sinne zu wirken. In mehreren Gesprächszirkeln auf nationaler und lokaler Ebene wurden Kolleginnen und Kollegen auf Hochschul- und Schulebene, Vertreter/innen des Landesschulrates, sowie Studierende eingebunden. Hier öffnete sich für Österreich ein historisches Zeitfenster in dem die Chance bestand, internationale Erkenntnisse für Österreich aufzubereiten und hierzulande für einen inklusiven Weg zu plädieren. Durch die UN-BRK bekam die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik einen hohen Stellenwert in den vorbereitenden Dokumenten zur Lehrerbildung NEU und ebnete neben vielen anderen politischen Aktivitäten den Weg, aus der Ausbildung für Sonderschullehrer/innen eine für den Bereich Primar- und Sekundarstufenlehrer/innen mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik“ zu entwickeln (Feyerer, 2012, S. 7). Diese Vorgangsweise entspricht auch den Forderungen Eberweins, der Lehrer/innen für die allgemeine Schule fordert (Eberwein & Knauer, 2009, S. 29). Für die Herausbildung einer Expertise zu weiteren Diversitätskategorien (z.B. Migrationserfahrung, Mehrsprachigkeit) werden Studienschwerpunkte angeboten, die von den Studierenden als verpflichtende Fächer gewählt werden können. Insofern ist es gelungen, nächste Schritte in der Etablierung einer inklusiv gestalteten Ausbildung für Lehrkräfte zu gehen, welche Zugänge für eine Vielfalt an Studierenden mit Behinderungen und Migrationserfahrung möglich machen soll. Klare Leitlinien und Begriffsklärungen, wie sie das „Profil für inklusiv arbeitende Lehrpersonen“ (EA, 2012) enthalten, waren für die Konzeption und gesellschaftliche Ausverhandlung von zentraler Bedeutung. Obwohl ich mich in der universitären bzw. hochschulischen Hierarchieebene eher im ‚Mittelbau‘ befinde, bin ich mir der Mitverantwortung und Verführung bewusst, als „Verwalter der Herrschaft und zugleich als Produzent von Vorschlägen und Ideen zur Aufrechterhaltung der Institution“ zu wirken, um mit Sartre zu sprechen (zit. nach Feu-

ser, 1995, S. 32). Wie viel leichter wäre es (gewesen), sich weiterhin ausschließlich sonderpädagogischer Traditionen zu bedienen. Persönlich für die Auflösung eines Lehramts mitzukämpfen und in Aushandlungsprozessen mit den Vertreterinnen und Vertretern anderer Diversitätskategorien darauf zu achten, dass das eigene Fachgebiet seinen Stellenwert nicht verliert, ist keine leichte Sache. Vor allem dann nicht, wenn die Qualität der neuen Ausbildung noch nicht erprobt werden konnte und Fachkollegen diesen Schritt nicht nachvollziehen können, wie in der Publikation von Luder & Kunz (2013) zu lesen ist. Letztlich liegt in diesem „Mainstreaming Konzept“ auch die Gefahr der Geringschätzung von sonderpädagogischen Wissensgebieten, welche der Partizipation von Menschen mit Behinderungen dienlich waren und nach wie vor sind.

Als „Vorkämpferin der Inklusion“ (Jantzen, 2015a, S. 13), wie ich mich sehe, kann ich Inklusion kaum leben, ohne mich von der Besonderung abzuwenden.

Jedoch bleibt die Problematik zwischen dem Anspruch auf De-Kategorisierung in einem inklusiven Paradigma und der Herausforderung, Kindern und Jugendlichen in der Schule mit pädagogischem Fachwissen möglichst viel Unterstützung anbieten zu können, um deren Entwicklung und Teilhabe adäquat zu unterstützen – wie das nächste Kapitel zeigt.

### 3.4 Umgang mit Kategorien und Etikettierungen im inklusiven Paradigma

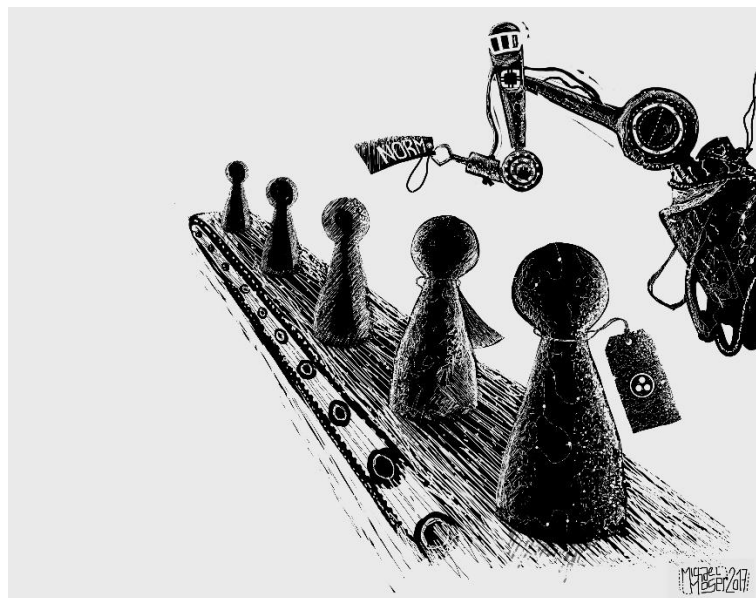


Abbildung 9: Etiketten (Quelle: Michael Moser, 2017)

Der Apostel Paulus spricht in seinem 1. Korintherbrief (13) ein wesentliches Bedürfnis von Menschen an, erkannt zu werden und zu erkennen. Im irdischen Leben könne dieses

Erkennen nicht erreicht werden, so Paulus, denn hier sähen wir die Dinge verzerrt und könnten sie mit Worten nur unzureichend darstellen. Diese christlich-philosophische Weisheit trifft das Problem der Diagnostik m.E. im Kern, denn das „Erkennen“ wird immerwährend eingeschränkt sein, je nachdem mit welchem Menschenbild Expertinnen und Experten diagnostizieren und welchen Kenntnisstand sie haben. Zur Illustration eignet sich der bekannte Cartoon, in dem blinde Menschen versuchen, einen Elefanten zu beschreiben. Einer betastet den Rüssel und glaubt eine Schlange zu erkennen, ein anderer untersucht ein Bein und unterstellt diesem, es sei ein Baum, usw.

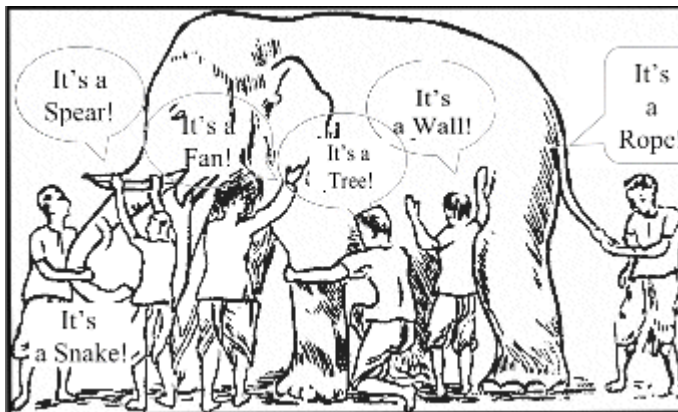


Abbildung 10: Die Blinden und der Elefant. Verfasserin unbekannt. (Quelle: Anettes Philosophenstübchen, 2002)

Prenzel verweist aus differenztheoretischer Perspektive auf den Irrtum, es gäbe Klassifikationssysteme die vorgeben, die Realität von Persönlichkeiten wiedergeben zu können. Diese erfassen „vielfältige Aspekte von Persönlichkeitsstrukturen, Biografien und zukünftige Entwicklungspotenziale der den Kategorien zugeordneten Personen nicht“ (Prenzel, 2009, S. 142). Die oft diskriminierenden Folgen eines Urteils über (andere) Menschen, auch wenn diese im unterstützenden und ressourcenorientierten Sinne gedacht sind, führen oft zu Ausgrenzung und negativen Konnotationen. Das ist ein Dilemma, das in einer hierarchisch strukturierten Welt kaum aufzulösen ist (siehe auch Feuer, 1995, S. 35). Indes haben sich die Zugänge in den letzten Jahrzehnten verändert, das Behinderungskonstrukt der WHO stellt zunehmend den Aspekt der Teilhabe in den Fokus und emanzipatorische sowie dialogische Wege zeigen einen Ausweg aus dem Kategorisierungsdilemma.



### 3.4.1 Problematischer Verzicht auf Klassifizierungen

Mit dem Verzicht auf Klassifizierungen scheint es nicht getan zu sein. Mit Jantzen wird nochmals deutlich, dass mit der Vermeidung das Problem der „ausgrenzenden Mechanismen“ nur vorübergehend aus der Welt geschafft werden kann und soziale Exklusion auch in inklusiven Settings stattfinden:

Es [ist] offensichtlich, dass sonderschulpädagogische Kategorien wie Lernbehinderung, geistige Behinderung, Sprachbehinderung oder Verhaltensstörung innerhalb des gesellschaftlichen Bewusstseins für Abwertung, Ausgrenzung, Verdinglichung stehen – für einen Prozess also, dem jeder und jede Betroffene aus dem Weg gehen möchte, solange Stigma-Management hier noch möglich ist. Insofern ist die Vermeidung der Begriffe, wie z.B. durch Wocken propagiert, für einige Zeit hilfreich.

(Jantzen, 2014, S. 13-16)

Schädigungen müssen nach Ahrbeck (2011/12, S. 58, 60) aber auch als Teil der Persönlichkeitswerdung jedes einzelnen Menschen verstanden werden und sind durch die Verharmlosung mit anderen Begriffen plötzlich nicht mehr *nicht* existent. Im Gegenteil, die Verharmlosung und Nichtbenennung kann zu mangelnder Unterstützung und Bagatellisierung der Behinderung führen, mögliche Entwicklungsfenster können durch Nichtbeachtung oder Nichtwissen der Pädagoginnen und Pädagogen zum Nachteil der Kinder verpasst werden. Es sei, so Dederich (2015, S. 27), ein pädagogischer Konsens, „dass Beeinträchtigungen in der Entwicklung von Kindern nicht einfach hingenommen werden dürfen.“ Nicht umsonst setzt Frühförderung sehr bald an, um Entwicklungsrisiken zu reduzieren und in Folge Ausgrenzung zu vermeiden. Ahrbeck meint, dass „eine Sonderpädagogik, die sich nicht mehr gezielt und mit einer klaren Begriffsbildung auf die ihr anvertrauten Kinder einlässt, (...) hilflos vor den pädagogischen Aufgaben stehen [wird]“ (2013, zit. nach Jantzen, 2015a, S. 15).

Biewer bezweifelt ebenso, dass der Verzicht auf einen defizitorientierten Umgang mit Kategorien das Problem grundsätzlich verändern könnte (Biewer, 2010, S. 47). Seiner Ansicht nach brauche es zur Bedarfserhebung nicht nur eine Beschreibung der Stärken, sondern auch der Schwächen des Kindes. Die derzeit in Deutschland gebräuchlichen Förderschwerpunkte, wie soziale Entwicklung oder geistige Entwicklung, usw., sieht Biewer

als eine Möglichkeit, Defizite zwar zu benennen, dennoch nicht auf die in Verruf geratenen sonderpädagogischen Kategorien zurück zu greifen.

Dederich gibt neben der oben genannten Notwendigkeit, passgenaue Unterstützungsangebote durch Zuschreibungen zu entwickeln und Ressourcen dafür einzufordern, einen weiteren Aspekt zu bedenken, weshalb kaum auf Kategorisierungen verzichtet werden kann. Sozialwissenschaften seien auf methodisch abgesichertem Weg darauf angewiesen, Unterschiede zu erkennen und zu erheben. „Ohne Begriffe und kategoriale Differenzierungen kann es keine Erkenntnis [und keine Orientierung] und keine Identifizierung von sozialen Problemlagen und in Folge keine Entwicklung praxistauglicher Konzepte geben“, argumentiert Dederich (2014, S. 53) die m.E. ethisch bedenkliche Situation. Ich erinnere mich an Diskussionen mit den schwedischen Kolleginnen bei internationalen Konferenzen, welche aufgrund anderer Haltungen gegenüber Menschen mit Behinderungen wenig Daten über Kinder mit schweren Behinderungen oder anderen kategorialen Ausprägungen ermitteln und somit auch keine Vergleichsdaten zur Verfügung stellen können. Im Falle einer egalitären Behandlung von unterschiedlichen Menschen und Gruppen ist diese Vorgangsweise sehr wertschätzend, entstehen jedoch soziale Schieflagen, hätten Sozialwissenschaftler/innen keine analytischen Zugänge und keine Möglichkeiten zu einem „mehr an Gerechtigkeit“ beizutragen, so Dederich (2014, S. 53). Der Autor empfiehlt einen Ausweg aus dem Dilemma mithilfe einer mehrdimensionalen und reflexiven Betrachtung im Rahmen des intersektionalen Ansatzes. Der intersektionale Blick stärke „nicht nur das Bewusstsein für die Komplexität, Vielgestaltigkeit und Kontingenz von Differenz, sondern hat auch das Potenzial, im Rahmen einer machtkritischen Fundierung Diskriminierungsverhältnisse aufzudecken und einen Beitrag zu deren Abbau zu leisten (ebd.)“

### **3.4.2 Der Behinderungsbegriff im Wandel**

Nach den ersten Überlegungen zu diesem Thema soll deutlich werden, wie komplex die Herausforderung ist, Kategorisierungen zu vermeiden. In diesem Abschnitt möchte ich darauf eingehen, dass sich der Behindertenbegriff durch soziologische und pädagogische Erkenntnisse veränderte und ein schrittweises Abrücken von bis dahin stark medizinischen bzw. psychologisch orientierten Sichtweisen von Behinderung zu beobachten ist. Am Beispiel der Entwicklung der Definitionen kann diese Transformation von Begrifflichkeiten wie folgt dargestellt werden.

### **3.4.2.1 Die Abkehr vom medizinischen Modell von Behinderung**

Nach Dederich bräuchte es eine Auseinandersetzung, die in Zusammenhang mit einem medizinisch-psychologisch gefassten Behinderungsbegriff stand und von kritischen Behindertenpädagoginnen und -pädagogen seit den 1970er Jahren<sup>37</sup> aufgezeigt wurde.

Der medizinisch und psychologisch geprägte, auf individuelle Funktionsstörungen, Defekte und Defizite eingeeengte Behinderungsbegriff wurde nicht nur als unzureichend, sondern als falsch ansetzend zurückgewiesen, weil er historische, soziale und kulturelle Aspekte der Konstruktion von Behinderung, etwa Stigmatisierung, Benachteiligung und Ausgrenzung, mehr oder weniger vollständig ausblendet. (Dederich, 2015, S. 28)

Behinderung solle demnach nicht auf eine individuelle Störung zurückzuführen sein, sondern als mehrdimensionales und vor allem auch kontextabhängiges Phänomen zu sehen sein. Mit Jantzen argumentiert, wird Behinderung erst sichtbar, wenn gesellschaftlich definierte Vorstellungen und Menschenbilder Bewertungen offenlegen, ob jemand Standards erfüllt oder nicht und somit als behindert oder nichtbehindert klassifiziert wird (2010, S. 18).

### **3.4.2.2 Entwicklung der WHO – Modelle**

Die WHO reagierte 1999 auf diese Erkenntnis, die im Rahmen der ‚Soziologie der Behinderungen‘ (z.B. Cloerkes, 2007) und von ‚Disability Studies‘ (z.B. Waldschmidt & Schneider) entstanden ist. Aufbauend auf dem 1980 entstandenen Klassifikationsschema von Krankheiten und Behinderung (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) kurz ICIDH, wurde es 1999 im Sinne der soziologischen Theorie der „Konstruktion von Behinderung“ im ICIDH-2 (International Classification of Functioning, Disability and Health) erweitert. Hierbei sind nicht mehr die Defizite einer Person maßgeblich, sondern die für die betreffende Person relevanten Fähigkeiten und die soziale Teilhabe.

---

<sup>37</sup> Dieser Begriff ist den Ausführungen Sanders zufolge historisch gesehen noch nicht so alt. Selbst in der Rechts- und Verwaltungssprache wurde der Oberbegriff nicht verwendet, weil sich die Kategorisierungen jeweils auf die spezielle Behinderung beschränkten. Erst in den 1960er Jahren taucht der Begriff zunehmend mehr in Fachorganen auf (Sanders, 2009, S. 100)

## Integration und Inklusion

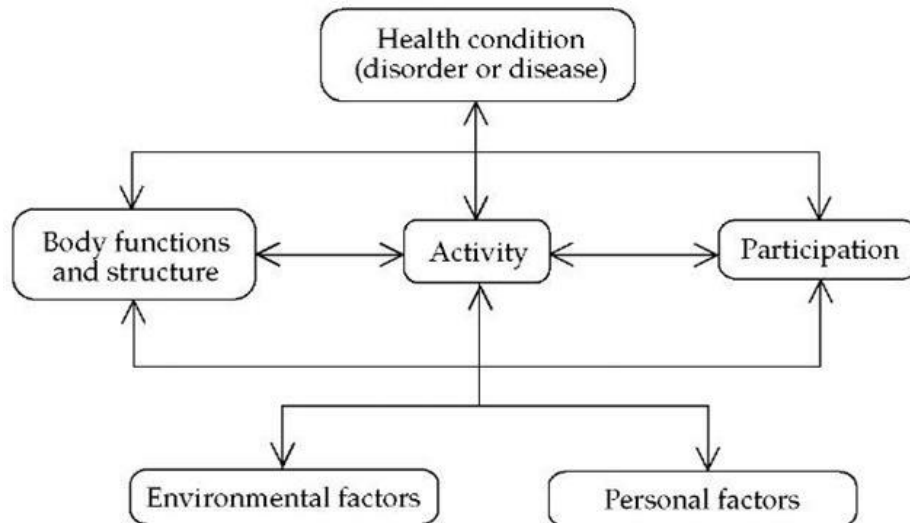


Abbildung 11: Current understanding of interactions between the components of ICDH-2. (Quelle: What-when-how, 2016)

Funktionsfähigkeit wird hier, wie im Modell ersichtlich, mehrdimensional dargestellt, nämlich „die Körperfunktionen des betreffenden Menschen, seine Aktivitäten, seine Partizipation“ (Sander, 2009, S. 105). Die vereinfachenden Kausalannahmen zwischen Impairment – Disability – Handicap werden zugunsten einer systemischen Sichtweise aufgegeben, in der das Konzept des „Behindert-Seins“ vom Konzept des „Behindert-Werdens“ abgelöst wird (ebd.).

ICIDH (1980)	ICIDH-2 (2001)
Impairment = Jeder Verlust oder jede Anomalie einer psychologischen, physiologischen oder anatomischen Struktur oder Funktion	Disability = Behinderung (wird jetzt als Oberbegriff definiert) Gesundheitsbedingte Störungen auf jeder der drei Dimensionen (Körperfunktionen, Aktivitäten, Partizipation), wobei die Partizipation im Mittelpunkt steht.
Disability Jede (auf eine Schädigung zurückgehende) Einschränkung der Fähigkeit oder die Unfähigkeit, eine Tätigkeit so oder im Rahmen dessen auszuüben, was für einen Menschen als normal gilt.	Participation = Teilnahme oder Teilhabe Teilhabe einer Person in einem Lebensbereich vor dem Hintergrund ihrer körperlich-geistig und seelischen Verfassung, ihrer Körperfunktionen und Strukturen, ihrer Aktivitäten und Kontextfaktoren.
Handicap Eine auf eine Schädigung oder Beeinträchtigung zurückgehende Benachteiligung, die einen bestimmten Menschen ganz oder teilweise daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und soziokulturellen Faktoren normal wäre.	Kontextfaktoren = personenbezogene - und Umweltfaktoren

Tabelle 5: Gegenüberstellung der WHO Klassifikation von 1980 und 2001. (Quelle: Schuntermann nach Sander, 2009, S. 105f)

Beispielhaft für eine erweiterte Begriffsdefinition unter Einbeziehung der Umgebung ist die Formulierung Sanders: „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (Sander, 2009, S. 106).

Behinderung ist kein a priori vorhandenes Persönlichkeitsmerkmal, erst die gesellschaftliche Bewertung, das Normensystem und Zuschreibungsprozesse machen einen Menschen mit Behinderung zum/zur Behinderten. Ein/e Schüler/in ist nur behindert in Relation zu bestimmten Lernarrangements, Erwartungshaltungen und Beurteilungsmaßstäben von Schule und Lehrerinnen und Lehrern (Eberwein & Knauer, 2009, S. 19). Ein Beispiel dazu wäre der Umgang mit lernbehinderten Menschen. In unserer Kultur erhalten sie zusätzliche Förderung, werden ausgegrenzt oder integriert – in anderen Kulturen ist Analphabetismus nichts Außergewöhnliches und ein Lernproblem wird gar nicht beobachtet, weil andere als akademische Kompetenzen gefragt sind. Mit so einer ganzheitlichen Sichtweise, so führen Eberwein und Knauer unmissverständlich aus, müssten „Kategorisierungen, Einstufungen und Ausgrenzungen“ ein Ende gesetzt werden (ebd.).

Eine Weiterentwicklung von Klassifikationssystemen der WHO und somit ebenfalls ein Beitrag zum Abbau von diskriminierenden Verhältnissen stellt die ICF dar, die 2005 aus dem englischsprachigen Konzept ins Deutsche übersetzt wurde. Die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ hat mehr und mehr auch im sonder- und heilpädagogischen Kontext Eingang gefunden. Hollenweger koordinierte die Revisionsarbeiten der ICIDH zur ICF für die Schweiz und räumt hier Unklarheiten zur Klassifikation aus. Sie betont, dass mit der ICF ein „eindimensionales Verständnis von Behinderung als eine Kategorie oder Klasse“ überwunden wird (Hollenweger, 2006, S. 35). Die ICF sei von einer Philosophie getragen, welcher das kategoriale Denken fremd sei, denn sie fokussiert Situationen, welche Menschen behindern. Am Beispiel eines rollstuhlfahrenden Politikers zeigt die Autorin die Problematik auf, denn dieser Mann ist zwar in manchen Situationen behindert (z.B. Benutzen von nicht barrierefreien Gebäuden, Toiletten...) in anderen Kontexten aber kaum oder nicht eingeschränkt, wie in der Ausübung des Berufs oder im Pflegen von sozialen Beziehungen. Die Besonderheit der ICF ist das Grundverständnis, denn „die Umwelt kann die Funktionstüchtigkeit – insbesondere die Partizipation – eines Menschen maßgeblich be-

einflussen“ (Hollenweger, 2006, S. 36). Die ICF, welche von der WHO als eine Erweiterung der ICD-10<sup>38</sup> gesehen und „alle Aspekte der menschlichen Gesundheit und einige gesundheitsrelevante Komponenten des Wohlbefindens“ umfasst, beschreibt Gesundheitsdomänen und mit Gesundheit zusammenhängende Domänen (DIMDI, 2005, S. 13). Auf den ersten Seiten des WHO Dokuments wird der funktionale Gesundheitsbegriff deutlich hervorgehoben, um anschließend Aspekte der Teilhabe und der Aktivitäten von Menschen darstellen zu können. Hollenweger weist explizit darauf hin, dass die ICF kein Diagnosesystem ist und somit auch keine Krankheiten beschreibt, wie dies in der ICD-10 der Fall ist. Die ICF ist ein Instrument, mit welchem die Folgen von Krankheiten im Zusammenhang mit der aktuellen Lebenssituation von Betroffenen beschrieben werden können.

Sozioökonomische Faktoren wie die Zugehörigkeit zu einer Religion, welche Menschen an der gesellschaftlichen Teilhabe hindern, werden hier nicht angeführt. Die Herausgeber (WHO-DIMDI, 2006)<sup>39</sup> betonen den allumfassenden Aspekt der ICF, denn sie ist nicht auf Menschen mit Behinderungen eingeschränkt. Der Behinderungsbegriff bezieht sich auf das Neunte Sozialgesetzbuch (SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen). Dieses beschreibt Menschen als behindert, „wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ (Lachwitz et al. zit. nach Ehlers, 2009, S. 29). Den Unterschied zum Modell von Behinderung der ICIDH Klassifikation soll folgende Tabelle veranschaulichen:

---

<sup>38</sup> Die ICD-10 stellt eine „Diagnose“ von Krankheiten, Gesundheitsstörungen oder anderen Gesundheitszuständen zur Verfügung (WHO, 2004, S. 10)

<sup>39</sup> DIMDI= Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information

## Integration und Inklusion

	<b>ICIDH-2 (2001)</b>	<b>ICF (2004)</b>
<b>Konzept</b>	Kein übergreifendes Konzept der funktionalen Gesundheit (Funktionsfähigkeit)	Krankheitsfolgenmodell: bio-psycho-soziales Modell der Komponenten von Gesundheit
<b>Grundmodell</b>	Krankheitsfolgenmodell	Bio-psycho-soziales Modell der Komponenten von Gesundheit: Funktionsfähigkeit kann auf der Ebene des Körpers, der Person oder der Gesellschaft verändert sein und Lösungen können auf diesen Ebenen gefunden werden
<b>Orientierung</b>	Defizitorientiert: Es werden Behinderungen klassifiziert	Ressourcen- und defizitorientiert: Es werden Bereiche klassifiziert, in denen Behinderungen auftreten können. Es können unmittelbar positive und negative Bilder der Funktionsfähigkeit erstellt werden.
<b>Behinderung</b>	Formaler Oberbegriff zu Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und (sozialen) Beeinträchtigungen. Keine explizite Bezugnahme auf Kontextfaktoren.	Formaler Oberbegriff zu Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit unter expliziter Bezugnahme auf Kontextfaktoren
<b>Grundlegende Aspekte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Schädigung</li> <li>· Fähigkeitsstörung</li>   <li>· (soziale) Beeinträchtigung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Körperfunktionen und -strukturen</li> <li>Störungsbegriff: Schädigung (Funktionsstörung, Strukturschaden)</li> <li>· Aktivitäten. Störungsbegriff: Beeinträchtigung der Aktivität</li> <li>· Partizipation [Teilhabe]</li> <li>· Störungsbegriff: Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]</li> </ul>

	<b>ICIDH-2 (2001)</b>	<b>ICF (2004)</b>
<b>Soziale Beeinträchtigung:</b>	Attribut einer Person	Partizipation [Teilhabe] und deren Beeinträchtigung definiert als Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem (ICD) einer Person und ihren Umweltfaktoren.
<b>Umweltfaktoren:</b>	Bleiben unberücksichtigt	Umweltfaktoren sind integraler Bestandteil des Konzepts und werden klassifiziert
<b>personbezogene (persönliche) Faktoren:</b>	Werden höchstens implizit berücksichtigt	Werden explizit erwähnt, aber nicht klassifiziert.
<b>Anwendungsbereich:</b>	Nur im gesundheitlichen Kontext	

*Tabelle 6: Unterscheidung zwischen der ICIDH 2 und der ICF. (Quelle: DIMDI, 2005, S. 5)*

Es würde in dieser Arbeit zu weit führen, auf alle Klassifikationsebenen detailliert einzugehen, deshalb verweise ich auf der Website von DIMDI<sup>40</sup>. Hier kann die ICF (2005) mit

<sup>40</sup> DIMDI (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen): <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/icf/kodesuche/onlinefassungen/icfhtml2005/index.htm>

allen Ebenen, wie sie in der Tabelle unter „Grundlegende Aspekte“ erläutert werden, eingesehen werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Potenzial im ressourcenorientierten Anspruch liegt, denn die ICF kann

komplexe Befunde abbilden, die auf der Basis verschiedener Diagnosen, Tests oder Beobachtungen in den unterschiedlichsten Kontexten von Fachpersonen gesammelt werden. Sie erlaubt eine Systematisierung und Hierarchisierung diagnostischer Informationen sowie eine Einbettung in die realen Umweltbedingungen. (Hollenweger, 2006, S. 38)

### **3.4.3 Emanzipatorische Ansätze**

Jantzen (2014, S. 20) fragt sich ebenso, wie „Emanzipation in einer von Ausgrenzung durchzogenen Welt neu gedacht und realisiert werden kann“, und findet die Antwort im Bemühen um egalitäre Herangehensweisen, wie Armstrong (2003) oder Prenzel (1993) fordern:

Wir selber sollten uns nicht mehr einer „besonderen und getrennten Kategorie zurechnen, sondern unsere Erfahrung ständig zu der Erfahrung anderer in Beziehung setzen“. Jantzen vertieft diese Argumentation mit Aussagen des französischen Philosophen Emmanuel Lévinas (1992) und mit der „Philosophie der Befreiung“ (Dussel, 1989), indem er bewusst das dahinterliegende Menschenbild offenbart: „Der Andere als der je Einzelne ist die Bedingung meiner Existenz“ und „Der Andere ist das einzig heilige Seiende, das grenzenlosen Respekt verdient.“ Mit diesen Bildern über sich und die Anderen ist es nicht mehr legitim, sich über andere zu erheben und diese in ausschussfördernde Kategorien einzuteilen.

Aus Sicht betroffener Menschen und deren Angehöriger darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass behinderte Menschen das Recht haben, die Benennung ihrer Behinderung selbst zu bestimmen. Was beim ersten Hinhören etwas verwirrend klingen mag, so haben sie m.E. das Recht, sich selbst als „Krüppel“ zu bezeichnen, wie Volker Schönwiese (UNI Innsbruck) als behinderter Selbstvertreter mir und Studierenden gegenüber während eines universitären Austauschs (2014) für sich reklamierte. Schönwiese verwies auf die „Krüppelbewegung“, die auf Aktivitäten von körperbehinderten Menschen in den 1920er und 30er Jahren zurückgeht. Mit dieser Vorläuferbewegung der "Independent-Living-Bewegung“ machten die Betroffenen auf die Problematik des Behindert-Seins



und -Werdens im beginnenden 20. Jhdts. aufmerksam und forderten politische Maßnahmen zur verbesserten Unterstützung der Zielgruppe (bspw. bei Flieger & Plangger, 2013).

In den 1990er Jahren formierte sich das „Wiener Krüppelkabarett“<sup>41</sup>, welches auf humorvolle und manchmal skurrile Weise dieselbe Problematik thematisierte. Der dahinterliegende Standpunkt wurde folgendermaßen formuliert:

Krüppelstandpunkt heißt für uns in diesem Zusammenhang die konsequente Ablehnung der gegebenen Leistungsvorstellungen, Schönheitsideale und aller daraus folgenden gesellschaftlichen Wertkategorien. Die Diktatur der Normalität muß [sic!] ersetzt werden durch die Freiheit, anders sein zu dürfen. (Lassacher, Schönwiese, Marini, Schwanninger & Schiestl 1982, o.S.)

Die Autorinnen und Autoren berichten, dass die Ziele dieser Initiativgruppe anfänglich noch vielfältig waren. „Freizeitinteressen, das Ziel der Durchsetzung von Forderungen bei Politikern und die Lösung persönlicher Probleme technischer und organisatorischer Art waren durchmischt.“ Sie mussten jedoch erkennen, dass sie mit der Lösung von Problemen einzelner Menschen bald an ihre Grenzen stießen. Erfolgversprechender erschien ein Empowerment-Ansatz, um Menschen mit Behinderungen zu befähigen, ihre eigenen Herausforderungen zu bewältigen. Dadurch konnte sich die Gruppe auf die Bewältigung struktureller Probleme konzentrieren, bspw. auf die Errichtung behindertengerechter Wohnungen und eines angemessenen Pflegedienstes, welche letztlich wieder einzelnen Personen zu Gute kam.

„Das Empowerment-Konzept und -Denken verschiebt die Gewichtung von der ‚Selbständigkeit‘ hin zur Selbstbestimmung, zum Erwerb größtmöglicher Verfügungsmacht über eigene Lebensumstände“ (Niedermair, 2002, S. 216). Nach Niedermair geht es mehr um die „Entscheidungsfähigkeit“, als um Handlungskompetenz, obwohl natürlich beide Kompetenzen erstrebenswert sind, um ein unabhängiges Leben führen zu können. Vielmehr ist das Abwägen gefragt, sich entscheiden können, ob man, wie Niedermair als Beispiel anführt, die Zeit lieber beim Kaffee mit Freunden verbringen will oder als

---

<sup>41</sup> Franz Josef Huannig stellte 2013 als ehemaliges Gründungsmitglied gefilmte Ausschnitte des Kabarett auf Youtube.

Mensch mit einer körperlichen Beeinträchtigung ohne Hilfe zwei Stunden für das Ankleiden verwendet (ebd. 217).

Bei besagtem Studienbesuch in Innsbruck 2014 waren die Studierenden etwas verunsichert, welche Begriffe sie nun verwenden könnten und einer von ihnen fragte: „Wie sollen wir *Sie* denn dann ansprechen?“ Daraufhin Schönwiese: „Fragen Sie einfach.“ Mit dieser Antwort subsumiert er die Idee der immerwährenden Aushandlung zwischen Menschen, welche unterschiedliche Auffassungen haben und oftmals kein Konsens darüber besteht, welcher Begriff denn nun politisch korrekt oder persönlich kränkend sei, denn die Begriffe verflüssigen sich zunehmend. Es wird zum Beispiel gutgemeint für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten der Begriff „verhaltensoriginell“ verwendet, welcher andernorts wieder als besonders geschmacklos empfunden wird, weil er Aspekte dieser Auffälligkeit völlig verharmlost.

### **3.4.4 Dialogische Wege zur Lösung des Kategorisierungsdilemmas**

Rödler vertritt einen Ansatz der dieses Dilemma zwischen defizit- und ressourcenorientierter Sichtweise zwar aufzeigt, aber die Lösung im Dialog und im pädagogischen Moment entdeckt. Er schreibt:

Der Ausweg (...) besteht deshalb in dem Verzicht auf die Feststellung individueller Eigenschaften jenseits bestimmter pädagogischer oder lebensweltlicher Situationen. Kompetenzen und Probleme eines Menschen *in einer solchen Situation* [kursiv im Original] können und müssen auf diese Situation bezogen (!) – festgestellt und zur Grundlage der individuellen Unterstützung und Hilfe in dieser Situation gemacht werden.

Verständlich wird diese Aussage an einem Beispiel im Umgang einer Mutter mit ihrem neugeborenen Kind mit Trisomie 21. Diese wendet sich in einem Brief an die Psychoanalytikerin Dolto (1989, nach Rödler, 2013b, S. 147f) und schildert ihre Verzweiflung. Dolto erklärt der Mutter dann nicht, wie man vermuten könnte, wie das Leben mit einem behinderten Kind dieser Kategorie aussehen kann, oder gar welche Stärken und Defizite im Kontext von Trisomie 21 zu erwarten sind, sondern empfiehlt ihr, mit dem Kind über ihre Sorgen und Traurigkeit zu sprechen. Rödler verweist darauf, dass das Neugeborene die Bedeutung dieser Worte sicher nicht verstehen kann, aber der Bann der „Dekulturation“ gebrochen wird, indem das Kind aus der Isolation herausgehoben werden kann

und Bedeutungszusammenhänge schrittweise und kulturell verstehen lernt. Dieser Sprachraum wird, wie so oft bei behinderten Menschen, unterbunden oder eingeschränkt. Rödler erwähnt an dieser Stelle gängige Praktiken in Heimen, die sich auf Therapien und innere Sicherheitskonstrukte (bspw. durch Stereotypen ersichtlich) beschränken und „individuell bedeutsame Begegnungen weitgehend unmöglich werden lässt“ (ebd. S. 148).

### 3.4.5 Persönlicher Zugang zur Kategorisierung

Um das Kapitel „Umgang mit Kategorien und Etikettierungen“ abzuschließen, bedarf es m.E. noch der Offenlegung meines Zugangs zu Kategorisierungen im Kontext dieser Arbeit. Mit dem vorgelegten Text wird vermutlich vieles schon deutlich, denn auch ich befinde mich in meinen verschiedenen beruflichen und privaten Rollen im Spannungsfeld zwischen notwendigen Festschreibungen und meiner Einstellung, nichtdiskriminierend denken und handeln zu wollen. Ich operiere fallweise mit dem Beiwort „sogenannt“, also etwa eine *sogenannte* Lernbehinderung, wenn ich die Vagheit der Kategorie ansprechen möchte. Ich schließe mich aber Prengel an und meine: (Sonder)Pädagogische Kategorienbildungen sind hilfreich,

(...) wenn sie nicht im Sinne von fixierenden Zuschreibungen, sondern als Begriffe, in denen vorläufige Erfahrungen geronnen sind, verwendet werden. Im Verständnis egalitärer Differenz können Klassifikationen helfen, professionelles Methodenwissen weiter zu geben und vorläufige Hypothesen und Fragen in alltäglichen pädagogischen Situationen und in Forschungszusammenhängen zu artikulieren. (Prengel, 2009, S. 143)

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die Jugendlichen mit Behinderungen fallweise als solche angesprochen und ich verstehe darunter das bio-psycho-soziale Modell<sup>42</sup> von Behinderung, wie es bspw. Feuser (1995a, S. 85 & S. 91) oder Rödler (2013, S. 145) definierten. Des Weiteren verwende ich die dichotome Bezeichnung von Gruppen in der Klasse: Die einen werden als Jugendliche mit, die anderen ohne Beeinträchtigung, bzw. in der amtlichen Definition als Schüler/innen mit SPF kategorisiert, wissend, dass damit

---

<sup>42</sup> Die Autoren beschreiben mit diesem Modell eine nichthierarchische Wechselwirkung zwischen den Bereichen. Bspw. wirken soziale Faktoren auf die „Aktivierung von Genen in die biologische Organisation zurück“ (Rödler, 2013b, S. 145).

nur ein sehr reduzierter Aspekt von Wirklichkeit abgebildet werden kann. Der SPF bezieht sich auf die amtliche Sichtweise, da den Schülerinnen und Schülern mit SPF nur deshalb die Aufnahme in die Oberstufe ermöglicht wurde, weil sie als diese im Sinne einer physischen und/oder psychischen Behinderung in der Pflichtschule diagnostiziert wurden. Insofern sind die Attribute behindert oder beeinträchtigt im schulischen Bereich zumeist mit einem SPF gleichzusetzen. Ausnahmen werden für sinnes- und körperbeeinträchtigte Schüler/innen ab der Sek. I gemacht, wenn sie dem allgemeinen Lehrplan folgen können.

Etwas problematisch sehe ich die selbstgewählte Verkürzung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) auf Förderbedarf (FB), wie in den Fragebögen ersichtlich. Für diese Kurzbezeichnung (FB) statt (SPF) haben wir uns im Schulentwicklungsteam entschieden, weil es sich aus der Perspektive der inklusiven Pädagogik mit den Jugendlichen am MORG kaum mehr erschlossen hat, was an dieser Förderung *sonderpädagogisch* sein soll, wie Eberwein postuliert: Die Sonderpädagogik sei weder „wissenschaftstheoretisch, noch schulpraktisch länger aufrechtzuerhalten“ (Eberwein, 1995, S. 469). Sonderpädagogik ist Allgemeinpädagogik, in welcher alle Schüler/innen ganzheitlich gesehen werden. Defektorientierte Betrachtungsweisen sollten vermieden werden, um „Autonomie und Normalität herzustellen“ (Markowetz, 2007, nach Cloerkes, 2007, S. 236).

Mit dem Weglassen des Wortteils „sonder“ gerate ich in eine neue Begriffsfalle, die mit der Problematik des Begriffs Förderung einhergeht. Prinzipiell könnte man ja davon ausgehen, dass jeder Mensch im Laufe seines Bildungsweges kurz- oder längerfristig spezifische Förderung braucht, um sich weiter entwickeln zu können. Es stellt sich grundsätzlich auch die Frage ab wann von Förderung gesprochen werden soll und ob es eine Abgrenzung zwischen allgemeinem pädagogischen Handeln und Fördern<sup>43</sup> geben kann.

---

Interessanterweise beanspruchte gerade die Sonder- und Heilpädagogik den Begriff der Förderung, wie an der Aussage von Bundschuh, Heimlich und Krawitz deutlich wird: „Mit Förderung sind in der Heilpädagogik solche Konzepte pädagogischen Handelns angesprochen, die auf den sozialen Umgang mit Behinderungen abzielen“ (2007, zit. nach Biewer, 2010, S. 87). Kritiker/innen des Förderungsbegriffs weisen zudem auf die passive Rolle des Kindes in diesem Zusammenhang hin. Mit Förderung könne ein „Auf-den-Weg-Bringen“ im Sinne einer Entwicklungsförderung verstanden werden und somit das pädagogische Handeln bei Entwicklungsbeeinträchtigungen gesehen werden. Biewer weist auch darauf hin, dass sich aus der Theoriebildung der Sonderpädagogik der Begriff Förderung schwer herleiten ließe, denn der Terminus sei bspw. von Wissenschaftlern wie Anton und Bleidick (2001) unhinterfragt aus amtlichen Dokumenten der KMK-Empfehlungen übernommen worden (Biewer, 2010, S. 87). Meiner Ansicht nach ist es ein Irrweg, den Förderbegriff speziell für eine Zielgruppe zu beanspruchen. Dahinter steckt vermutlich ansatzweise immer noch ein veraltetes Konzept von kaum vorhandener Bildbarkeit von Menschen mit schweren Behinderungen, das erst im letzten Jahrhundert aufgebrochen wurde. So seien die einen wegen

Auch diese Vorgangsweise ist nur ein Hilfskonstrukt, deshalb verwende ich im Text für die Schüler/innen mit Beeinträchtigungen entweder die amtliche Zuschreibung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (SPF), oder eben ‚Schüler/innen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen‘ (SUS mit Beeinträchtigungen). Es ist davon auszugehen, dass die meisten Menschen mit einer Beeinträchtigung auch von gesellschaftlicher Behinderung betroffen sind.

Grundsätzlich bemühe ich mich darum, den Menschen oder den Jugendlichen zuerst, und danach die Beeinträchtigung zu nennen, um deren Nachrangigkeit zu betonen. Genauso gut könnte ich ein anderes Attribut beifügen, welches die Stärken des jeweiligen Menschen hervorhebt. In diesem Fall würde ich nicht mehr verständlich ausdrücken können, worum es mir geht und das Geschriebene soll nicht in Beliebigkeit abgeleiten, wie in den vorangegangenen Abschnitten erläutert wurde. Allerdings kann ich auch Rödler's Gedanken viel abgewinnen, demzufolge die Bezeichnung „*behinderte* Schülerin“ das *Behindert-Werden* des Mädchens zum Ausdruck bringt (Rödler, 2013c, S. 4). In diesem Sinne sollen die Bezeichnungen interpretiert werden.

### **3.5 Schulforschung zu ‚Inklusion und Segregation‘**

Als Sonderpädagoge ist man immer geneigt einen neuen Weg einzuschlagen, der mehr verspricht als der ausgetretene Pfad. Man muss nur wachsam bleiben, ob er den Erwartungen auch gerecht werden kann oder sich doch als Irrweg oder Sackgasse entlarvt – zu spät um umzukehren oder eine andere Richtung einzuschlagen. (Eiterer, 1998, S. 142)

In der Diskussion um Inklusion stellt sich immer auch die Frage nach empirischen Nachweisen, mithilfe derer Aussagen getroffen werden können, ob Schüler/innen mit SPF in der Regelschule gut aufgehoben sind und zumindest keine schlechteren Lernerfolge erzielen, als in einer Sonderschule. Nach Preuss-Lausitz (2009, S. 460) wurde im deutschen

---

ihrer Entwicklungsverzögerung fortlaufend zu fördern und die anderen mit „normalem“ Entwicklungsverlauf zu bilden. Dieses Konzept ist mit einem inklusiven Menschenbild, wie es hier dargestellt wurde, nicht vereinbar.

Sprachraum seit den späten 1980er Jahren zu den Bereichen Unterricht, Schulleistung, Persönlichkeitsentwicklung, soziale Integration, Rahmenbedingungen für Integration, Herausforderungen in den Übergangsbereichen und berufliche Integration sowohl auf Schulebene, schulübergreifend wie auf Systemebene geforscht. Nachfolgend sollen einige Kernergebnisse der Begleitforschung in Österreich vorgestellt werden.

Daran anschließend werde ich eine, m.E. wichtige kanadische Studie von Timmons und Wagner (2008) vorstellen. Im Rahmen von Untersuchungen an kanadischen Schulen wurde festgestellt, dass inklusive Angebote positive Auswirkungen auf die Gesundheit der Schüler/innen haben. Eine Erkenntnis, die für humane und volkswirtschaftliche Überlegungen von zentralem Interesse sein kann.

Obwohl in vielen Studien positive Effekte der integrativen Beschulung gezeigt werden konnten, ist deutlich auf die Problematik einer möglichen sozialen Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen mit SPF hinzuweisen. De Boer, Pijl und Minnaert (2011) konnten diese Aspekte im Rahmen einer internationalen Literaturanalyse herausarbeiten und damit aufzeigen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen hohe Verantwortung für soziale Entwicklungen besonders in integrativ geführten Schulklassen haben. Auf dieses Untersuchungsergebnis wurde auch bei Timmons und Wagner (2008) hingewiesen.

### **3.5.1 Begleitforschung in Österreich**

Die ersten Begleitforscher/innen in Deutschland und Österreich mussten sich im Auftrag von Bildungsverwaltungen nicht nur um die Evaluation, sondern auch um die Unterstützung der Integrationsklassen und deren Lehrkräfte bemühen. Es ging in den Schulversuchsjahren um die Daseinsberechtigung von integrativen Schulen, also um die „Akzeptanz in Schule, Elternschaft, Öffentlichkeit und Politik“ (Deppe-Wolfinger & Preuss-Lausitz, 2007, S. 230f). Die integrativen Pionierklassen in Österreich hatten zum Beispiel mit dem Problem zu kämpfen, dass Eltern die Sorge hatten, die behinderten Kinder würden ihre nicht behinderten Kinder im Lernerfolg bremsen. Um darauf antworten zu können, verfasste Feyerer 1998 eine Studie in Schulversuchsklassen der Sek. I. Er konnte bei der Erhebung in Integrationsklassen und einer Kontrollgruppe von Regelklassen keine negativen Leistungsentwicklungen von nicht-behinderten Jugendlichen in I-Klassen feststellen, im sozialen Bereich entwickelten die Schüler/innen der Integrationsklasse mehr Kompetenzen und fühlten sich bedeutend wohler in der Schule (S. 178). Die im Vorwort erwähnte Begleitgruppe um Specht erhob 1997 in allen Bundesländern die Situation in

den ersten Integrationsklassen der Sek. I. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Integration behinderter Kinder gelingt, wenn sich Erziehungsberechtigte, Pädagoginnen und Pädagogen, sowie die Schulleitung darum bemühen und wenn zentrale Voraussetzungen erfüllt werden. Dazu gehört ein professionelles Verständnis für die multiplen Funktionen und Aufgaben der Schule und ein vielfältiges didaktisches Repertoire der beteiligten Lehrpersonen. Zudem scheinen eine gute Unterstützung vonseiten der Schulleitung und der Schulaufsicht sowie das gegenseitige Verständnis im Lehrerteam und eine intensive Elternarbeit wesentlich zum Gelingen beizutragen (Specht, 1997, S. 15; Feyerer, 1998, S. 182). Claudia Niedermair erweiterte 2002 diese Erkenntnisse mit der Schlussfolgerung aus vier Jahren Schulversuchsbegleitung in Vorarlberg: „Lernen ohne Aussonderung (...) ist auch unter den schwierigen – und integrativen Grundannahmen zuwiderlaufenden – Bedingungen der Sek. möglich und machbar – mit zum Teil großem Gewinn und hoher Befriedigung aus Sicht aller Beteiligten“ (Niedermair, 2002, S. 294). Als „große Gewinner“ der inneren Differenzierung in Integrationsklassen nennt sie die besonders leistungsstarken Kinder und bekräftigt Feyerers These, dass die begabten Kinder durch die behinderten in ihrer Lernentwicklung nicht gebremst werden (ebd. 295).

### **3.5.2 Internationale Begleitforschung**

Textor (2015, S. 67f) kommt auf Basis einer Literaturanalyse im deutschsprachigen Raum zu der Erkenntnis, dass Studien zur Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit SPF für die inklusive Beschulung sprechen. Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen erreichen in der Regelschule bessere schulische Leistungen, verglichen mit Schülerinnen und Schülern der Sonderschule mit einer ähnlichen kognitiven und sozialen Voraussetzung (Tent, Witt, Zschoche-Lieberum & Bürger, 1991; Haeberlin, 2002; Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Wocken, 2007; nach Textor, 2015, S. 67-70).

Eine kanadische Studie zeigt auf Basis von Elternbefragungen, dass eine gute integrative Beschulung die Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche mit SPF erhöht (Timmons & Wagner, 2008). Diese Untersuchung ist für den deutschsprachigen Raum insofern bedeutend, als hier die Auswirkungen der Art der Beschulung auf die Gesundheit von Menschen noch kaum beachtet wurden. Die Studienautorinnen fanden nämlich einen starken Zusammenhang zwischen der integrativen Beschulung, dem Ausmaß der

sozialen Beziehungen und der Gesundheit von Kindern, sowie den Leistungsergebnissen. In einer groß angelegten Fragebogenerhebung wurden Eltern von ca. 140.000 Schulkindern zwischen 5 und 14 Jahren befragt, ob sich diese in einem guten gesundheitlichen Zustand befinden und es ihnen in der Schule gut geht, wenn die Schuladministration Inklusion in der Schule unterstützt. Zur Erhebung von Unterschieden wurden die Schulen in hoch, mittel und wenig inklusiv eingeteilt und folgende Faktoren verwendet, welche als inklusionsfördernd bezeichnet werden können:

All learners

- are welcome and included in all their diversity and exceptionalities in the regular classroom in the neighbourhood school with their age peers;
- are able to participate and develop to the fullest of their potential; and
- are involved in social valued relationships with diverse peers and adults. (Crawford, 2004 zit. nach Timmons und Wagner, 2008, S. 4)

Das Ergebnis wurde auch von Eltern behinderter Kinder bestätigt, unabhängig vom Schweregrad der Behinderung, wobei Inklusion nicht als das Allheilmittel für die Probleme dieser Zielgruppe gesehen werden könne. Einige Kinder würden nach wie vor von spezialisierten Settings profitieren, so Timmons und Wagner (2008, S. 4). Die Autorinnen geben allerdings zu bedenken, dass die Beschulung in einer Sonderinstitution die Wiedereingliederung in reguläre Schulen erschwert:

Special education often represents a one-way path out of the academic mainstream. While there is lip service to inclusion and to re-integration, in practice, the onus is on the students to demonstrate they have become eligible for reintegration. (2008, S. 6)

Die für Lehrpersonen bedeutende Frage, ob Kinder mit Behinderungen in guten integrativen Settings auch bessere Leistungen erzielen, bejahten mehr als die Hälfte der Eltern. Ein gutes integratives Setting zeichnet sich vor allem durch ein entsprechendes Schulprogramm und die Qualität des Unterrichts aus.

Letztlich interessierten sich die Wissenschaftler/innen für die Qualität der Beziehungen zwischen Kindern mit Behinderungen und ihren Peers in inklusiven Settings. Annähernd 2/3 der Eltern von behinderten Kindern „in highly inclusive settings“ haben das Gefühl, dass ihre Kinder sehr gut mit anderen Kindern interagieren. Dieses Ergebnis wurde „in less robust inclusive settings“ bei Weitem nicht erreicht. Deutlich zeigt sich auch der



Anstieg zwischen den drei Levels der Integration (S. 6). Daraus ist zu schließen, dass Schüler/innen mit Behinderungen mehr Freunde in inklusiven Schulen oder Klassen als in Sonderschulen haben und diese sozialen Beziehungen ihr Privatleben bereichern sowie ihre emotionale Stabilität unterstützen.

Um diese sozialen Beziehungen zu festigen kann Inklusion nicht nur ein „Platzieren“ sein, es müssen Lehrpersonen und Schüler/innen in einem Prozess gemeinsam an einem inklusiven Klassenklima arbeiten. „Individuals who are socially adjusted have a greater chance of maintaining lasting, fulfilling relationships, which in turn leads to a healthier overall live“, argumentieren Timmons und Wagner (2008, S. 7). Mit diesen Ergebnissen verknüpfen die Forscherinnen die Hoffnung, dass sich durch die Qualitätsentwicklung inklusiver Schulen bei allen Kindern und Jugendlichen ein verbessertes Verständnis für eine pluralistische Gesellschaft entwickelt, welche die Unterschiede der Menschen eher wertschätzt, als sie zu fürchten. Dies kann jedoch nur erreicht werden, wenn Schulerhalter, Lehrpersonen und Eltern die Voraussetzungen schaffen, benachteiligte Kinder entsprechend zu fördern, um deren Erfolg in der Regelklasse zu ermöglichen (Timmons & Wagner, 2008, S. 7).

Laut einer internationalen Literaturanalyse von de Boer, Pijl und Minnaert (2011) zeigen mehrere Studien gravierende Probleme für Kinder mit diversen Beeinträchtigungen in integrativen Settings. Sie können kaum befriedigende soziale Positionen einnehmen, sind weniger akzeptiert als ihre Klassenkolleginnen und -kollegen und nehmen weniger am sozialen Netz teil. Obwohl die Autorin und die Autoren nicht viele Vergleichsstudien gefunden haben, scheint die soziale Position von behinderten Kindern weder in integrativen noch in segregativen Settings zufriedenstellend zu sein (Mand zit. nach de Boer et al. 2011, S. 332). Insofern liegt es nahe, dass Lehrkräfte dem sozialen Miteinander in Integrationsklassen besonderes Augenmerk schenken müssen.

Christel Manske schildert diese Problematik sehr anschaulich am Beispiel eines Mädchens mit Down Syndrom, das sich in der inklusiven Schule ausgegrenzt fühlt. Die positive kognitive Entwicklung durch Förderung und persönliche Zuwendung der Eltern und der Therapeutin hat es dem Kind ermöglicht, die Unterschiede zwischen sich und den anderen mehr als davor zu erkennen. Eines Tages kommt es zur Therapeutin und sagt: „Ich heiße nicht mehr Annika. Mein Name ist DUMM.“ Manske begründet diese Aussage im Versagen der Regelschule: „Diese an der Normalverteilung gebundene regelrechte

Schule ist auf dieses besondere Kind nicht vorbereitet“, schreibt sie (2015, S. 23) und plädiert für die Aufrechterhaltung der Förderschulen, weil hier die Kinder mit ihren Problemen nicht allein seien. Die angeführten Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass die Schonraumpolitik den Kindern in Bezug auf die Leistungen und auf die Integration nach der Schule zumeist keinen guten Dienst tut.

Textor berichtet von ambivalenten Studienergebnissen bezüglich der sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen mit SPF. In einer etwas älteren deutschen Studie kommt Tent (1991, nach Textor 2015, S. 71) zu dem Ergebnis, dass Schüler/innen der Sonderschule ein etwas positiveres Selbstkonzept zeigen, welches auf das günstigere Notenlevel zurückzuführen ist. Allerdings zeigt sich aufgrund von qualitativen und quantitativen Untersuchungen Schuhmanns (2007, nach Textor, 2015, S. 71) eine stärkere psychische Belastung bei Abgängerinnen und Abgängern von Sonderschulen.

Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern häufig weniger beliebt.

### **3.6 Forschung zu Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in inklusiven Settings**

Ein Mensch nimmt, guten Glaubens an,  
er hab' das Äußerste getan. Doch leider Gotts  
versäumt er nun, auch noch das Innerste zu tun.  
Eugen Roth

Das Thema „Einstellungen zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen“ wird in der Literatur sehr umfassend und kontrovers diskutiert. Vielfach gehen Autorinnen und Autoren davon aus, dass positive Einstellungen der Lehrpersonen das Gelingen von Inklusion maßgeblich beeinflussen (bspw. Sze, 2009) und sich diese auch auf die Identitätsentwicklung von behinderten Kindern positiv auswirken (Markowitz und Cloerkes, 2007). Andere wiederum bezweifeln diese Korrelationen (bspw. Kunz, Luder & Moretti 2010, S. 84). Um einer Beantwortung der bedeutenden Frage, ob inklusionsunterstützende Einstellungen die inklusive Praxis positiv beeinflussen in diesem Kapitel näher zu kommen, soll zunächst eine Klärung zum Begriff „Einstellungen“ vorgenommen werden. Anschließend wird erläutert, welche Einstellungen möglicherweise Einfluss auf eine gelingende inklusive Pädagogik nehmen können. Eine kurze Zusammenfassung von Ziemer

(2013), Kopp (2009) und Niedermair (2002), sowie die Ergebnisse eines Projekts der EA (2009) geben dazu Auskunft.

Darauf aufbauend werden nationale und internationale Forschungsergebnisse vorgestellt, welche die unterschiedlichen Positionen untermauern. Amrhein (2011) befasst sich in ihrer Dissertationsschrift mit dem Thema „Veränderungsmöglichkeiten durch Einstellungen von Lehrpersonen im System Schule“, ein Aspekt der nicht vernachlässigt werden soll und hier entsprechend thematisiert wird. Selbst wenn Lehrer/innen inklusionsunterstützende Einstellungen mitbringen, besteht vermutlich die Gefahr, dass sie mit ihrer Haltung nicht durchdringen und als Einzelkämpfer/innen scheitern. Nicht zuletzt ist von Interesse, welche Prädiktoren identifiziert werden können, die die Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen und inklusivem Unterricht vorhersagen können. Ein maßgeblicher Prädiktor wurde bereits 1998 von Soodak, Powel und Lehman beschrieben. Es handelt sich um die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrpersonen in Bezug auf ihr Handeln im (inkluisiven) Unterricht. Insofern wird das Konstrukt Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977) und weiteren Forscherinnen und Forschern beleuchtet. Welche Bedeutung die Selbsteinschätzung (teacher-efficacy) in Bezug auf unterrichtliches Handeln und die Erforschung von Einstellungs-Verhaltenskorrelationen, sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern hat, soll abschließend erläutert werden.

### **3.6.1 Einstellungen zu Inklusion**

#### ***3.6.1.1 Definition des Begriffs Einstellung***

In der Einstellungsforschung berichten mehrere Autorinnen und Autoren, dass wenige Übereinstimmungen zum Einstellungs-konstrukt selbst zu finden sind (Kunz et al., 2010, S. 84; Mayerl, 2009, S. 19; Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013). Deshalb wird die Historie zur Definition des Begriffs im Allgemeinen kurz erläutert und der aktuelle soziologische Kenntnisstand ansatzweise wiedergegeben.

Der Begriff „Einstellung“ wurde im sozialwissenschaftlichen Bereich bereits Ende des 19. Jhdts. verwendet, „um Reaktionen auf gewisse Stimuli (z.B. Verhaltensweisen) zu klären“ (Mayerl, 2009, S. 20). Zu dieser Zeit ging man davon aus, dass Einstellung und Verhalten stark korrelieren, denn Einstellungen seien mentale Prozesse, die Verhalten leiten. Diese Position wurde erst in den 1960er Jahren korrigiert (Rosenberg/ Hovland,

1960 & 1966, nach Mayerl, 2009, S. 20). Bis dahin ging es nicht um ein prinzipielles Infragestellen der positiven Einstellungs- und Handlungszusammenhänge, sondern um die Frage, wie die Verhaltenskomponente in das Konstrukt Einstellung einzubauen und als evaluatives Element zu beschreiben ist. Die ersten Definitionen zum Einstellungskonstrukt beinhalteten vielfach stark persistierende Komponenten, indem sie als eine Charakter- oder Persönlichkeitseigenschaft oder auch Disposition beschrieben wurden, welche kaum veränderbar sind. Mayerl (2009, S. 21) kritisiert an diesen Definitionen (z.B. bei Krech et al., 1962), dass die „Persistenz und Resistenz per Definition schon gegeben sind und somit nicht mehr Bestandteil weiterer Forschung sein können“, obwohl gerade der Aspekt einer möglichen Einflussnahme auf die Einstellung von Personen ein wesentliches Forschungsfeld ist.

Eine heute weithin akzeptierte Definition wurde von Eagly und Chaiken grundgelegt: „Attitude is a psychological tendency, that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favour or disfavour“ (1993, S.1). Einstellungen beziehen sich auf konkrete oder abstrakte Lebensaspekte, wie etwa die Vorliebe für eine gewisse Getränkemarkarke, oder das Eintreten für die Meinungsfreiheit. Es können leblose Dinge (z.B. Autos), Personen (z.B. der Lehrer, man selber) oder Gruppen von Menschen sein (z.B. Fremde, Vertreter/innen politischer Gruppierungen) sein (Vogel & Wänke, 2016, S. 2). De Boer et al. stellen, wiederum basierend auf Rosenberg und Hovland, ein Modell der beiden Autorinnen (1995), sowie Triandis (1971) vor, welches das Konstrukt „Einstellung“ mithilfe von drei Komponenten erklärt und verbal bzw. nonverbal beobachtet werden kann: die kognitive, die affektive und die Verhaltenskomponente (nach de Boer et al. 2011, S. 333; Vogel & Wänke, 2016, S. 3). Letztere wird auch unter dem Begriff „konative Komponente“ (bei Mayerl, 2009, S. 24) referiert.

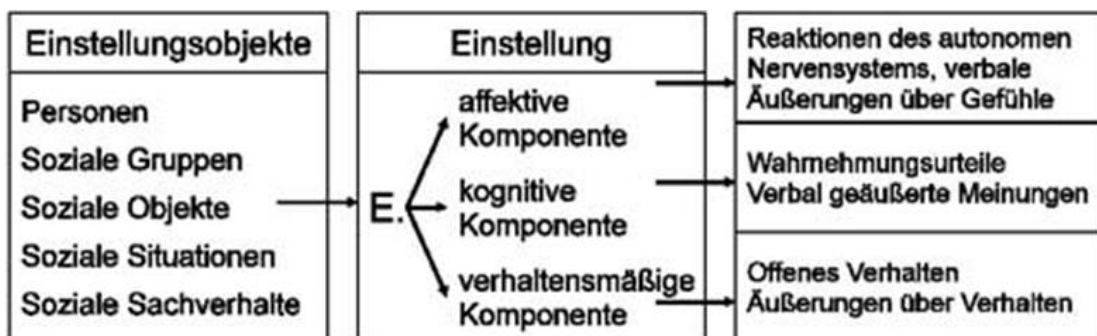


Tabelle 7: Drei Komponenten-Modell nach Rosenberg und Hovland (1965). (Quelle: Mayer, 2011)

Die *Kognitive Komponente* zielt auf die Bereiche Glauben/Werte und/oder Wissen. Verbale Indikatoren von kognitiven Komponenten sind verbale Äußerungen von Überzeugungen (beliefs) über Charakteristiken des Einstellungsobjekts, wie etwa: „Ich glaube, dass Schüler/innen mit Behinderungen in Regelklassen gehören“ (de Boer et al., 2011, S. 333).

Etwas problematisch sieht Mayerl (2009, S. 24-25) den Begriff *Kognition*, da bis jetzt kaum einheitliche Definitionen zur Verfügung stehen. Angelehnt an Roth (1999) versteht er darunter mentale Aktivitäten wie Objekt-Kategorisierungen, Vorstellungen, Erinnerungen, etc.

Die *Affektive Komponente* meint Gefühle (Emotionen) welche vielfach in problematischen Situationen ausgelöst werden, wie z.B.: „Ich befürchte, dass Schüler/innen mit Verhaltensproblemen die Ordnung in der Klasse stören“ (de Boer et al., 2011, S. 333). Nonverbale Reaktionen können anhand von physiologischen Reaktionen gemessen werden wie Blutdruck, Serotonin Ausschüttung, Pulsfrequenz, etc. Diese Reaktionen sagen jedoch noch nichts über die Richtung der emotionalen Reaktion aus, denn sowohl das Gefühl einer Abscheu als auch der Anziehung kann eine höhere Herzschlagfrequenz bedingen (Mayerl, 2009, S. 23f).

Die *Verhaltens- bzw. konative Komponente* zeigt sich in manifesten und/oder latenten Verhaltensweisen, sowie in der Vorannahme zum eigenen Verhalten, wie folgende Frage verdeutlicht: „Ich würde Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf keine zusätzliche Unterstützung geben“ (De Boer, et al. 2011, S. 333). Verbale/schriftliche Indikatoren sind vornehmlich Äußerungen über Verhaltensabsichten, wie im oben genannten Beispiel gezeigt. Wenn z.B. im Kontext von Lehrverhalten noch auf keine oder wenig Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, wird antizipiertes Verhalten gemessen. Retrospektive Verhaltensberichte oder Einschätzungen zum eigenen Verhalten dienen als Indikatoren, wenn Personen bereits Erfahrungen gemacht haben. Häufig werden im Kontext von Unterricht Fragen zur möglichen oder tatsächlich erlebten Selbstwirksamkeit gestellt, um herauszufinden, wie sich Personen verhalten (würden). Nonverbale Indikatoren werden ausschließlich am Verhalten gemessen (Mayerl, 2009, S. 20f).

Mayerl verweist in seiner Analyse letztlich auf eine seiner Ansicht nach bedeutende Erweiterung des Dreikomponentenmodells hin. Gemeint ist die *Evaluativ-Bilanzierende Komponente*, welche von Ajzen und Fishbein (1980) als „Theory of reasoned action“

(TRA) entwickelt wurde. Diese Theorie verändert die Hierarchie der Komponenten und trennt die kognitiven von den evaluativ-bilanzierenden. Nach der TRA beeinflusst die kognitive Komponente die evaluativ-bilanzierende und diese wiederum das Verhalten der Personen (Mayerl, 2009, S. 25).

Auf Basis der von ihm vorgenommenen Literaturanalyse verwendet Mayerl folgende zusammenführende Arbeitsthesen:

1. Einstellungen sind persönliche bzw. individuelle Konstrukte.
2. Einstellungen sind mentale Konstrukte.
3. Einstellungen beinhalten immer eine Bewertungskomponente, die aus einer Valenz<sup>44</sup> und einer Richtung besteht.
4. Einstellungen sind bilanzierende Urteile (unabhängig davon, auf welcher Informationsbasis dies beruht).
5. Bewertungen beziehen sich auf Einstellungsobjekte, die alle möglichen gedanklichen Objekte sein können. (Mayerl, 2009, S. 22)

Kurz zusammengefasst liegen nach Mayerl (2009, S. 25) Einstellungen einem kognitiven Belief-System zugrunde, sind mit Emotionen verknüpft und können Verhaltensweisen beeinflussen.

Kuhl, Moser, Schäfer und Redlich (2013) betonen diesbezüglich, dass das Konzept ‚beliefs‘ in der deutschen Übersetzung ‚Überzeugung‘ ihrer Ansicht nach zu stark mit Kognition konnotiert ist. Sie würden unter dem Begriff ‚beliefs‘ eher ‚educational philosophy‘ verstehen. Belief Systeme bestehen ihrer Ansicht nach in einem mehr oder weniger strukturierten Mix aus Daumenregeln, Generalisierungen, Meinungen, Werten und Erwartungen (Kuhl et al., 2013, S. 5). Spätestens bei dieser Aufzählung wird deutlich, wie schwierig es ist, das Konstrukt „belief“ zu erfassen. Pajares (1992, nach Kuhl et al., 2013) bezeichnet es gar als ein „messy construct“. Kuhl et al. schlagen, aufgrund der Tatsache einer fehlenden trennscharfen und systematischen Abgrenzung im Belief-Konzept, folgende Definition vor:

Beliefs sind ein gegenstandsbezogenes wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive als auch kognitive Komponenten enthalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen, und/oder Informationen

---

<sup>44</sup> Lat. für Wertigkeit

erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind. (Kuhl et al., 2013, S. 6)

### **3.6.1.2 Erwünschte Einstellungen für eine inklusive Pädagogik**

Obwohl in den vorangegangenen Kapiteln sehr ausführlich beschrieben wurde, was unter Inklusion zu verstehen ist und welche Grundannahmen mit diesem Konzept einhergehen, soll an dieser Stelle nochmals kurz dargestellt werden, welche Einstellungen und Überzeugungen in der Literatur als inklusionsunterstützend beschrieben werden.

Nach Ziemer denken erfolgreiche Lehrpersonen in inklusiven Settings, dass

- Lernen und Entwicklung ein offener und nicht vorher bestimmter Prozess ist;
- jedes Kind, jeder Jugendliche Potenzial mitbringt und dieses entwickelt;
- Jede/r bereichernd für alle sein kann und
- Lehrpersonen/ Teams im Prozess Lernende sind. (Ziemer, 2013, S. 88)

Für die Arbeit mit behinderten Kindern sind Empathie<sup>45</sup>, Wertschätzung und Kongruenz<sup>46</sup> die Grundpfeiler, auf welcher die Pädagogik im gemeinsamen Unterricht aufbauen soll, ist Niedermair aufgrund von Begleitforschungen in der Sek. I in Vorarlberg/ Österreich überzeugt (2002, S. 205f). Tausch und Tausch (zit. nach Textor, 2015, S. 138) nehmen an, dass Lehrpersonen, welche diese Grundhaltungen leben, „hauptsächlich fördernd und nicht-dirigierend“ wirken.

Die Teilnehmer/innen aus 25 europäischen Ländern im Projekt “Teacher Education for Inclusion” der EA identifizierten vier zentrale Bereiche, welche als Grundeinstellung für eine inklusive Pädagogik gesehen werden können, hier in der deutschen Übersetzung:

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen;
2. Unterstützung aller Lernenden – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden;
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte;
4. Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lern-tätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen. (EA, 2012, S. 1)

---

<sup>45</sup> Empathie meint nach Textor (2015, S. 136) „genaues einfühlendes Verstehen“.

<sup>46</sup> „Kongruenz bedeutet, dass die Erfahrungen und die Handlungen eines Individuums mit seinem Selbstkonzept übereinstimmen“ (ebd. S. 136).

Diesen Grundvoraussetzungen wurden die jeweiligen Kompetenzen zugeordnet, welche sich aus mehreren Komponenten zusammensetzen und auf alle Ebenen (SuS, Klasse, Lehrpersonen, Schulgemeinschaft und Kooperationspartner/innen) angewendet werden können. Dazu gehören Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten. „Eine bestimmte *Einstellung* oder Überzeugung erfordert ein bestimmtes *Wissen* oder Verständnis und schließlich Fähigkeiten, um dieses Wissen in einer konkreten Situation anzuwenden“ (EA, 2012, S. 1). Die Einstellungen und Überzeugungen beziehen sich bei allen Grundhaltungen auf die in den ersten Kapiteln herausgearbeiteten Prinzipien von Chancengerechtigkeit, Anerkennung der Menschenrechte und Demokratie für alle Lernenden, sowie die Berücksichtigung des Grundsatzes, dass Vielfalt als Chance gesehen werden soll. Kopp, angelehnt an Pijl (2007) meint ebenfalls, dass mit einer inklusiven Überzeugung Grundhaltungen in den Blick genommen werden sollen, welche auf die Anpassung von Schule und Unterricht an die Bedürfnisse aller Kinder zielen und Segregation bestimmter Kinder vermeiden. „Im Idealfall enthält eine solche Haltung die uneingeschränkte Bereitschaft, alle Kinder, ungeachtet ihrer Stärken und Schwächen und Probleme im Klassenverband (...) zu akzeptieren“ (Kopp, 2009, S. 7).

### ***3.6.1.3 Zusammenhänge von Einstellungen und Verhalten für inklusiven Unterricht***

Im alltäglichen Umgang mit Menschen mit Behinderungen wird deutlich sichtbar, ob Lehrer einen Schüler mit Behinderung in seinem Anderssein ehrlich akzeptieren können, z.B. auch dann, wenn sein Verhalten störend wirkt, oder ob er sofort mit dem Sonderpädagogen hinausgeschickt wird, ob Lehrer versuchen, Botschaften als Ausdruck subjektiven Erlebens und subjektiver Bedürfnisse zu verstehen, oder ob sie ohne nachzudenken erziehend-disziplinierend und damit entmündigend eingreifen (...) (Niedermaier, 2002, S. 205)

Aus der Feststellung Niedermaiers, die sich im Rahmen von Begleitstudien mit der Integration von Kindern in Hauptschul-Versuchsklassen in Vorarlberg befasst hat, geht hervor, dass sich wertschätzendes Verhalten auf die Interaktion zwischen Lehrperson und Kind und den Selbstwert des Kindes günstig auswirken. Diese Erkenntnis bestätigt die Forschungsarbeiten von Cloerkes. Nach Cloerkes (2007, S. 198f.) beeinflussen Lehr-



personen durch ihre Einstellung und ein entsprechendes Verhalten maßgeblich die Identitäts-Entwicklung von Kindern und insbesondere von Kindern mit Behinderungen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Kinder mit Behinderungen mit Zuschreibungen umgehen und was identitätsrelevant sein kann. Folgende drei identitätsrelevante und sich gegenseitig bedingende Komponenten beschreibt der Autor:

Selbstwahrnehmung (kognitive Komponente), Selbstbewertung (affektive Komponente) und Kontrollüberzeugung (konative Komponente). Identitätsrelevant sind

- situative Erfahrungen, die einem Menschen subjektiv wichtig sind und bedeutsam erscheinen, die ihn subjektiv betroffen machen und beschäftigen;
- die Einflüsse und Rückmeldungen, die ein Mensch durch den „sozialen Spiegel“, also die Widerspiegelung des eigenen Handelns und So-Seins in den Reaktionen der anderen erfährt, sowie die eigene Auseinandersetzung mit diesen Reaktionen. (Cloerkes 2007, S. 199)

Interessant ist in diesem Kontext, ob ein Zusammenhang zwischen Einstellungen von Lehrpersonen und der Identitätsentwicklung von Kindern hergestellt werden kann, ohne die Verhaltenskomponente zu berücksichtigen? Cloerkes hat bereits 1985 bezüglich der empirischen Erfassung eines Zusammenhangs zwischen Einstellung und Verhalten starke Bedenken angemeldet (2007, S. 113). „Die Tendenz sich selbst in erwünschter Weise darzustellen, ist gerade bei der Erfassung der Reaktion auf behinderte Menschen eine Fehlerquelle ersten Ranges“. So bezweifeln auch Kunz, Luder und Moretti (2010, S. 84) die Einstellungs-Verhaltens-Korrelation. Sie schreiben im Kontext einer Schweizer Untersuchung: „Es kann höchstens von der Annahme eines positiven Zusammenhangs (...) ausgegangen werden.“

Kuhl et al. (2013, S. 3) sprechen von einer „moderierenden Rolle“, die Beliefs bei der Gestaltung von Unterricht und Nutzung didaktischer Modelle spielen. Weitere Forscher/innen sind von der beeinflussenden Kraft der Einstellung auf das Verhalten überzeugt, wie folgende Aussagen zusammengefasst bei de Boer (2012) veranschaulichen:

It is known that teachers and parents are of great influence on a child's development (Bowlby, 1982), suggesting that this also includes the development of particular attitudes. Consequently, positive attitudes of typically developing students may lead to accepting students with SEN (or vice versa). As stated by Nowicki and Sandieson

(2002), negative attitudes of peers are a barrier to making inclusive education happen. It is obvious that attitudes of the directly involved are important in relation to inclusive education. (De Boer, 2012, S. 11)

Sze (2009) fand in einer Metanalyse heraus, dass die Einstellung von Regelschullehrerinnen und -lehrern bezüglich der Integration von Kindern mit Behinderungen einer der wichtigsten Prädiktoren für eine erfolgreiche Umsetzung ist. "This study has revealed that one of the most important predictors of successful integrating of students with disabilities in the regular classroom is the attitudes of general education teachers" (Sze, 2009, S. 55). Ebenso sind Costello und Boyle aufgrund einer Untersuchung mit angehenden Sekundarstufenlehrpersonen davon überzeugt, dass die Vermittlung von inklusionsfördernden Einstellungen und Haltungen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eine zentrale Rolle für die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik spielen (Costello & Boyle, 2013, S. 129).

Ähnliches berichten Schwab und Seifert, die der Einstellung von Lehrpersonen eine hohe Bedeutung zuschreiben. Aussagen wie „Inklusion beginnt im Kopf“ (Schwab & Seifert, 2014, S. 74) oder sogar „im Herzen“, so der Ausdruck einer Lehrperson in einer österreichischen Fallstudie zum Thema (Dlugosch, 2014, S. 238), zeigen die Relevanz der Thematik. In den unterschiedlichen Fallstudien der genannten Untersuchung

wird als eine wichtige Gelingensbedingung für inklusive Entwicklungen eine spezifische Haltung benannt, die mit einem bestimmten Wertegerüst und einer generellen Bereitschaft für inklusive Bildung assoziiert wird. Daneben kann ein Muster herauskristallisiert werden, das mit einer Offenheit für Zukünftiges und Neues stärker eine Prozesskomponente des Handelns betont“ (Feyerer et al., 2014, S. 173).

### ***3.6.1.4 Einstellungen von Lehrpersonen***

Wenn Einstellungen zumindest eine „moderierende Rolle“ (Kuhl et al., 2013, S. 3) spielen, ist es nicht unerheblich zu wissen, welche Überzeugungen Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen vertreten. De Boer, Pijl und Minnaert versuchten dies 2011 im Rahmen einer internationalen Literaturanalyse bei Lehrkräften der Grundschule herauszufinden. Dazu wurden insgesamt 333 Artikel aus Datenbanken nach Stichworten ausgewählt, welche zwischen 1998 und 2008 in den USA, in Griechenland, Portugal, Iran, Israel und

Palästina, Serbien, Korea, Neu Seeland, Zimbabwe, Indien, China, England und der Türkei herausgegeben wurden. Die Studien sollten sich zumindest an einer der drei Komponenten (nach Rosenberg und Hovland, 1995) orientieren. Letztlich kamen 26 Studien in die engere Auswahl. Zusammenfassend wird festgestellt, dass die erfassten Ausprägungen ein sehr heterogenes Bild zeigen. Häufig finden sich „neutrale Einstellungen“, die auf Basis der Interpretation der Studiengruppe um de Boer et al. eine Zustimmung zu Inklusion bis zu 70% abbilden. Keine Studie bei Grundschullehrkräften konnte jedoch deutlich positive Einstellungen messen. Die selbsteingeschätzten Fähigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in den Klassen werden eher als unterdurchschnittlich angegeben.

De Boer et al. orten in den angeführten Untersuchungen eher grundsätzliche Zustimmungen zur Philosophie inklusiver Beschulung. Geht es um die berufliche Praxis, wollen Lehrkräfte wenig damit konfrontiert werden (2011, S. 331). In sechs Untersuchungen wurde gezeigt, dass sich die Lehrkräfte nicht sehr kompetent fühlen, Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen zu unterrichten (2011, S. 343).

Die erste groß angelegte Erhebung in Österreich zum Thema „schulische Integration“, untersuchte neben vielen anderen Faktoren in Schulversuchsklassen der Sek. I (INTSEK, 1993) die Einstellungen der Lehrerschaft. Diese äußerten mit 56,1% Zustimmung zur integrativen Beschulung, allerdings ist die Zielgruppe von Lehrpersonen zu berücksichtigen, welche zumeist freiwillig in den Versuchsklassen arbeiteten (Gebhardt, Schwab, Reicher, et al., 2011, S. 279).

Mehr als 10 Jahre später fanden Specht et al. (2007) im Rahmen einer Delphi Studie zur Qualität in der Sonderpädagogik (QSP) annähernd eine gleiche Verteilung von Expertinnen und Experten (Eltern, Lehrkräfte, Vertreterinnen und Vertreter von Behindertenorganisationen), welche entweder die Integration von Kindern mit Behinderungen in der Regelschule, oder eine Beschulung in Kleingruppen an der Sonderschule unterstützen. 2014 fand Schwab (2014, S. 259) ein ähnliches Ergebnis bezüglich der „Philosophie inklusiver Beschulung“ (siehe de Boer, 2011) bei einer Untersuchung in der österreichischen Bevölkerung (Bundesland Steiermark) heraus. Bei 570 Teilnehmenden konnten positive Tendenzen zur inklusiven Beschulung festgestellt werden, wobei sich diese besonders auf die soziale Inklusion beziehen. Die schulische Förderung und Unterstützung wird etwas weniger positiv beurteilt.

Feyerer et al., befragten in Österreich Studierende und Novizinnen und Novizen (n= 1433) zu ihrer Einstellung mit dem Instrument SACIE-R [siehe Kapitel 7.6.1.1] und verglichen die Ergebnisse mit den Erhebungen in New York (n= 122). Die dargestellten Mittelweltergebnisse zeigen eine deutlich positivere Einstellung der Österreicherinnen und Österreicher zur inklusiven Beschulung, als die der New Yorker Probandinnen und Probanden (MW 3,15/MW 2,66 auf einer 4-stufigen Skala).

### ***3.6.1.5 Veränderungsmöglichkeiten durch Einstellungen von Akteuren im System***

Amrhein (2011) befasste sich in ihrer Dissertationsschrift mit Einstellungen und Handlungen von Akteuren im schulischen Kontext. Ihre Erkenntnisse sind m.E. für die Arbeit von Lehrpersonen an Schulen und insofern auch für die vorliegende Studie bedeutend, da sie einmal mehr den engen Veränderungsspielraum im System Schule aufzeigen.

Aufbauend auf der Theorie Fends (2006) werden Personen als handelnde Akteure in sozialen Ordnungen, die einer Systemlogik folgen, beschrieben. Demnach handeln Lehrpersonen in einer Schule nicht nach ihren „persönlichen Zielen und Bedürfnissen, sondern nach den im Regelwerk der Institution definierten Bedingungen“ (Amrhein, 2011, S. 85-86). Institutionen werden nicht von einzelnen Akteuren geschaffen. Sie entstehen durch Aushandlungsprozesse im normativen Raum, um soziale Regelungen für ein strukturiertes und geplantes Handeln zu ermöglichen. Dieser Theorie folgend haben Lehrpersonen wenige Möglichkeiten, den Systemlogiken zu entgehen. Selbst wenn sie inklusionsunterstützende Einstellungen mitbringen, ist es schwer in einem segregierenden System die Werte und Ideale umzusetzen. Dessen ungeachtet sind laut Fend und Kussau die Verhältnisse nicht statisch, sondern erlauben Gestaltungsspielräume. Lehrpersonen „übersetzen“ die Systemsprache, interpretieren sie und bringen diese mit ihren Kompetenzen in Einklang (Fend, 2008, nach Amrhein; S. 87; Kussau, 2007, S. 290ff). Damit verfügen Akteure über Veränderungspotenziale und können Schulen [gemeinsam] gestalten, auch wenn die Autonomiespielräume klein sind. Amrhein kommt nach ihren systemrekonstruierenden Untersuchungen an deutschen Sekundarschulen mit Integration zu dem Schluss, dass kaum wirkliche Veränderungen im Systemwissen in Bezug auf Inklusion zu beobachten waren. „(...) durch permanente systemkonforme Rekontextualisierung [wird] im Entwicklungsprozess die Chance auf tiefgreifenden Wandel im System

vertan (Amrhein, 2011, S. 251). Kann jedoch das System, respektive das berufliche Umfeld, bereits als eher inklusiv beschrieben werden, wirkt sich das auf die Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen aus, wie Feyerer (2014, S. 56) in der Österreichstudie zusammenfassend darstellt: „Je inklusiver die Qualität des beruflichen Umfelds eingeschätzt wird, desto inklusionsfreundlicher werden alle Dimensionen - außer „managing behaviour“ – gesehen“ (2014, S. 56). Hier weist er auf den starken Zusammenhang zwischen System und allen Dimensionen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im SACIE und TEIP Fragebogen hin.

### ***3.6.1.6 Prädiktoren, welche die Einstellung zur Inklusion vorhersagen***

In vielen Studien konnten Prädiktoren identifiziert werden, welche Einstellungen zur Integration möglicherweise vorhersagen, wie die Behinderungsart, die Berufsgruppe, die Vorerfahrung im privaten und beruflichen Bereich, die Jahre der Lehrerschaft, der Schulort (Sonderschule, Regelschule) der Lehrkräfte, die Befragungsgruppe (Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen, Studierende), sowie die Qualität der Aus- und Fortbildung. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden hier einige Untersuchungen zusammengefasst wiedergegeben:

#### **3.6.1.6.1 Art der Behinderung**

Zusammenhänge können bezüglich der Behinderungsart und einer positiven bzw. negativen Einstellung zur Integration von Kindern mit Behinderungen gefunden werden. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten sowie mit Hörbeeinträchtigungen (mental retardation, behavioural difficulties and hearing impairments) scheinen bei den von de Boer et al. angeführten Studien die meisten Bedenken bei Lehrkräften hervorzurufen. Dabei geht aus dem Text nicht hervor, wie schwer diese mentalen Behinderungen sind (2011, S. 333).

Die EA (2003, S. 4) fand im Rahmen eines europäischen Grundschul-Inklusionsprojekts, aufbauend auf Fallstudien, ebenfalls heraus, dass Lehrkräfte am meisten Bedenken haben, Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zu integrieren. Letztere Erkenntnisse decken sich mit Studien aus Griechenland von Avramidis, Bayliss und Burden (2000) und mit Cooks Studie aus den USA (2001) (beide Angaben nach de Boer et al., 2011, S. 332). Im Iran waren sogar die meisten Lehrkräfte für eine segregierende Beschulung von Kinder mit ADHS (Ghanisade, Bahredar & Moeini, 2006, nach de Boer et al., 2011, S. 340).

In den Anfängen der integrativen Beschulung in Österreich fand Reicher (1988) durch eine Befragung mit dem EIS Instrument (Einstellung zur Integration in Schule) heraus, dass in gleich hohem Ausmaß Ressentiments von Eltern (n= 524) und Lehrkräften (n=262) gegenüber der Integration von Kindern mit sogenannten geistigen Behinderungen vorherrschen. Kinder mit körperlichen Behinderungen waren deutlich positiver mit Integration konnotiert (nach Gebhardt et al., 2011, S. 276).

Klicpera und Gasteiger Klicpera befragten 1998 über 1000 Eltern nach dem „Parent Attitude to Inclusion“ Instrument (PATI, 1998 von Palmer, Borthwick-Duffy und Wiedemann) in Bezug auf die „Vorteile der Integration“, die „Lern- und Fördermöglichkeiten“ und die „soziale Akzeptanz“ zur Integration von Kindern mit Behinderungen in der Schule. Auch in dieser Untersuchung zeigte sich eine deutliche Skepsis gegenüber der integrativen Beschulung von Kindern mit schwereren Behinderungen, abhängig vom Besuchsort der eigenen Kinder. Eltern von Kindern in Sonderschulen waren gegenüber der integrativen Beschulung negativer eingestellt als Eltern von Kindern in Integrationsklassen. Erstere hatten vor allem die Sorge, ihre Kinder könnten in Integrationsklassen zu wenig gefördert werden.

Schwab et al. (2012, S. 62) konnten in ihrer Analyse von drei Untersuchungen in Österreich feststellen, dass der Einfluss der Behinderungsart auch bei den Einschätzungen der Lehrkräfte zu ‚Auswirkungen der Integration auf Kinder ohne Behinderungen‘ wirkt. Wiederrum beeinflusst der Faktor „Verhaltensauffälligkeit“ vor dem Faktor „Geistige Behinderung“ die Einstellung zur Integration am negativsten.

Die Tendenz, die Integration von Kindern mit geistiger Behinderung problematischer zu empfinden, zeigte sich nicht nur bei einer Untersuchung von Avramidis, Bayliss & Burden in England (2000, nach Gebhardt et al. 2011, S. 277). Auch Cloerkes stellt fest, dass die Grenzen der schulischen Integration aufgrund von Einstellungen der Schulverantwortlichen aufs Engste mit dem Aspekt „schwere Behinderung“ verknüpft sind. Das wirkt sich in der Realität in deutschen Schulen aus: „Bis auf wenige Schüler/innen haben Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen bislang kaum Chancen, eine Regelschule zu besuchen und an integrativem Unterricht zu partizipieren“ (Cloerkes, 2007, S. 263).

### 3.6.1.6.2 Berufsgruppen

Die unterschiedliche Akzeptanz der Integration von Kindern mit schwereren Behinderungen wird bei unterschiedlichen Berufsgruppen sichtbar. Sonder- und Integrationslehrer/innen zeigen laut einer Studie von Reicher in Österreich (1990, nach Gebhardt et al., 2011, S. 278) mehr Interesse am Umgang mit diesen Kindern und weniger Unsicherheiten im Unterricht als Regelschullehrkräfte. In Finnland fand Kuorelathi 2007 (nach Gebhardt et al., 2011, S. 278) in einer groß angelegten Studie (709 Eltern, 903 Schüler/innen und 234 Lehrpersonen) heraus, dass Schulleitungen wesentlich positiver gegenüber der Integration von Kindern mit Behinderungen eingestellt waren als Lehrpersonen.

### 3.6.1.6.3 Erfahrungen vor dem Berufseinstieg

Schwab berichtete über die Ergebnisse einer Studie in der Steiermark, einem Bundesland in dem bereits die meisten Kinder (80,4% im Schuljahr 2014/15) inklusiv unterrichtet werden. Bei dieser Erhebung wurde die Einstellung von 570 Österreicherinnen und Österreichern in Bezug auf Inklusion untersucht. Es stellte sich dabei heraus, dass diejenigen, die bereits als Kind eine Integrationsklasse besucht hatten, eine leicht positivere Einstellung zeigten (Schwab, 2014, S. 259).

Dlugosch äußerte auf Basis einer Cross-Case-Analyse von 10 Fallstudien in Österreich die leise Vermutung, dass bestimmte Ausbildungszweige, vorrangig der sonderpädagogische, eine (bejahende) Haltung zur Inklusion mehr begünstigen würden (2014, S. 239). Kuhl et al. (2013, S. 7) und Feyerer (2014, S. 226) begründen dies in den Vorerfahrungen von Studierenden, welche häufig angeben, bereits Erfahrungen im Umgang mit behinderten Menschen im Familien- und Bekanntenkreis gemacht zu haben. „Je mehr (Vor)Erfahrungen bzw. Handlungsmöglichkeiten, desto positiver sind die Haltungen und die Selbstwirksamkeitseinschätzungen. Ängste und Bedenken verringern sich dadurch signifikant“, schreibt Feyerer im Abschlussbericht (ebd., S. 57).

Studenten berichten in meinen Seminaren oftmals von positiven Erfahrungen im Zivildienst, welche sie zu dieser Berufswahl des Förderschullehrers motivieren. Diese Beschreibungen kann ich aus eigener Erfahrung nur bestätigen, obwohl derzeit noch keine ausgewerteten empirischen Daten dazu aufliegen. Studierende des Sonderschullehramts in Salzburg erzählen von positiv erlebten Kontakten zu Kindern mit Behinderungen im Schul- und Freizeitbereich, sowie von persönlichem Betroffen-Sein durch behinderte Geschwister oder selbst erlebte Beeinträchtigungen.

De Boer et al. (2011) konnten ebenso einen starken Zusammenhang zwischen den beruflichen und privaten Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und der Akzeptanz zur Inklusion herstellen. Das betrifft sowohl die Eltern als auch die Lehrpersonen, unabhängig von Alter, Geschlecht und Bildung (Avramidis & Kalyva, 2007; Gahnizade, Bahredar & Moeini, 2006; Batsiou, 2008; Lifshitz, Glaubmann & Issawi, 2004, nach de Boer et.al 2011, S. 345).

### 3.6.1.6.4 Berufserfahrung in integrativen Settings

Avramidis und Kalyva (2007) untersuchten auf Basis der MTAI Skala (My Thinking about Inclusion) bei 155 Grundschullehrkräften die Einstellung zur Integration von Kindern mit Behinderungen. Unterschiede zeigten sich in Bezug auf die Berufserfahrungen, die in integrativen Settings gemacht wurden. Je mehr Erfahrungen, desto weniger die Befürchtungen- so lautet die Kernaussage mehrerer Forscher/innen (wie auch bei Moberg, 2003; Avramidis und Kalyva, 2007, nach de Boer et al. 2011, S. 333, 343, 345). Diese Aussagen werden von einer Schweizer Forschergruppe bestätigt, denn „die Erfahrungen mit Integration erwiesen sich als äußerst wichtiger Faktor: Positive integrationsbezogene Erfahrungen stehen in deutlichem Zusammenhang mit positiven Einstellungen zur Integration“ (Kunz, Luder & Moretti, 2010, S. 93).

### 3.6.1.6.5 Jahre der Lehrerfahrung

Umgekehrt proportional verhält es sich mit den Jahren der Lehrerfahrung auf Basis der Literaturanalyse nach de Boer et al. (2011, S. 343). Lehrkräfte mit ein- bis fünfjähriger Lehrerfahrung zeigen deutlich positivere Einstellungen zu Integration als solche mit längerer Berufspraxis (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Glaubman & Lifshitz, 2001). Burke und Sutherland konnten 2004 sogar feststellen, dass Studierende häufiger als im Beruf stehende Lehrpersonen an die positiven Effekte von inklusiver Beschulung glauben.

In Österreich (Oberösterreich und Vorarlberg, n= 1532) wurde dieses Ergebnis nicht bestätigt. Die unter-30-Jährigen hatten höhere Bedenken und eine geringere positive Grundhaltung als die Über-40-Jährigen.

Die Befragung von 110 Schulleitungen von Avissar, Reiter und Leiser (2003, nach Gebhardt et al., 2011, S. 278) in Israel ergab folgendes Bild: Je älter die Schulleitung ist, desto weniger Bereitschaft zeigte sie, integrativen Unterricht zu unterstützen.



### 3.6.1.6.6 Verschiedene Befragungsgruppen (Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen, Sonderschullehrer/innen, Studierende)

Eine Mannheimer Forschungsgruppe (Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014, S. 241f) ist mithilfe einer Fragebogenerhebung an 37 Grundschulen der Frage nachgegangen, welche Einstellungen Lehrkräfte (n= 652) und Eltern (n=896) aus verschiedenen Schultypen haben. Es konnte gezeigt werden, dass Eltern im Vergleich zu Lehrpersonen der Inklusion positiver gegenüberstehen, unabhängig von der Schulart, die ihre Kinder besuchen. Aufgrund dieser Erhebung scheint es nicht so zu sein, dass Eltern das Gefühl haben, Kinder mit Behinderungen würden ihre Kinder beim Lernen beeinträchtigen.

Im Rahmen einer Folgestudie von PATIE (siehe oben) und TATIE (Teacher attitude towards Inclusion im Original nach Stanley, Grimbeek, Bryer & Beamisch, 2003), genannt EZI-D (Einstellungen zur Integration –deutsche Fassung) für Lehrpersonen und Eltern in der Schweiz, konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Eltern (n= 408), Lehr- und Fachpersonen (n=110) und Studierenden (n= 154) festgestellt werden. Bei allen lag der Mittelwert der ‚Skala zur Einstellung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen‘ deutlich über dem Durchschnitt (Kunz, Luder & Moretti, 2010).

### 3.6.1.6.7 Geschlecht der Lehrkräfte

De Boer et al. fanden zwei Studien, welche den weiblichen Lehrkräften eher eine integrationsfreundliche Einstellung bescheinigen, als den männlichen (Algazo & Naggar Gaad, 2004; Opdal, Wormes & Habayeb, 2001, nach de Boer, et al., 2011, S. 343). In der zuvor erwähnten österreichischen Fallstudie (Oberösterreich und Vorarlberg) konnte bei 1472 Befragten eine nur minimal positivere Haltung zu Inklusion von weiblichen Studierenden und Lehrkräften im Vergleich zu männlichen festgestellt werden. (Feyerer, et al., 2014, S. 25). Schwab et al. (2012, S. 55) fanden in der Literaturrecherche bei einer Untersuchung von Aramidis und Norwich (2002) keine Geschlechtsunterschiede.

### 3.6.1.6.8 Zusammenfassung

Befasst man sich mit der Frage, welche Prädiktoren Einstellungen zur Inklusion möglicherweise vorhersagen, scheint die Art der Behinderung sehr aussagekräftig zu sein. Kinder mit schweren Verhaltensauffälligkeiten und mit geistigen Behinderungen dürften die größten Ressentiments in Bezug auf Inklusion auslösen (de Boer et al., 2011; EA, 2003; Reicher, 1988; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Als sehr günstig erweisen sich Erfahrungen im Umgang mit behinderten Kindern im privaten Bereich, im Zivildienst, in

der Ausbildung oder im inklusiven schulischen Setting (Schwab, 2014; Feyerer, 2014; De Boer et al., 2011; Kunz, Luder & Moretti, 2010). Dieses Ergebnis bestätigt die Kontakthypothese, die auf Allport (1954) zurückgeht und besagt, dass die Haltung gegenüber einer marginalisierten Gruppe durch vermehrten Kontakt auf positive Weise beeinflusst wird. Bei den Forschungen zu den genannten Prädiktoren „Jahre der Lehrerfahrung“, „Berufsgruppen“, „Verschiedene Befragungsgruppen“ und „Geschlecht der Lehrkräfte“ liegen widersprüchliche Ergebnisse vor, wobei das Geschlecht der Lehrkräfte noch am ehesten aussagekräftig ist. Frauen haben eine leicht positivere Einstellung zur Inklusion von Kindern mit Behinderungen, als Männer (Trumpa et al., 2014; Kunz et al., 2010; Feyerer, et al., 2014; Avissar et al., 2003).

### **3.6.2 Die Bedeutung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die inklusive Pädagogik**

Costello und Boyle (2013, S. 129) schreiben den Lehrpersonen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von inklusiven Lernumgebungen zu. Als Fundament werden eine positive Einstellung gegenüber inklusiver Bildung und positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen genannt. Im Folgenden wird deshalb das Konstrukt Selbstwirksamkeitsüberzeugung vorgestellt und auf mögliche Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Verhalten und Einstellungen zur inklusiven Pädagogik näher eingegangen.

#### ***3.6.2.1 Definition des Konstrukts Selbstwirksamkeitsüberzeugung***

Das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, wie es aktuell in pädagogischen und psychologischen Forschungsarbeiten verwendet wird, geht zumeist auf die sozial-kognitive Theorie Banduras (1977) zurück<sup>47</sup>. Es werden Überzeugungen von Personen beschrieben, inwieweit sie sich in der Lage fühlen, auch komplexe und schwierige Herausforderungen zu meistern (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269). Überträgt man dieses Konzept auf eine Lehrperson (Lehrer-Selbstwirksamkeit), handelt es sich um die Selbsteinschätzung bezüglich der Fähigkeit, „Lernen und Verhalten ihrer Schüler zu unterstützen

---

<sup>47</sup> Laut Schmitz und Schwarzer (2002, S. 193) taucht der Begriff „teacher efficacy“ (TE) zum ersten Mal 1974 in einer Studie von Barfield/Burlingame (1974) auf, die in ihrem Instrument Skalen von Campbell und Kollegen (Campbell/Gurin/Miller 1954) zur Messung verwendeten. Auf Basis dieses Instrumentes wurde 1985 ein Verfahren entwickelt, um die Lehrer-Selbstwirksamkeit zu erfassen (Trentham/Silvern/Brogdon). 1977 wurde von der RAND Corporation ein psychologisches Konstrukt zur Messung von TE entwickelt.

und zu fördern, und zwar auch bei vermeintlich schwierigen oder unmotivierten Schülern“ (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, nach Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269), wie es z.B. bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten häufiger vorkommt.

Bandura (1997) hat herausgefunden, dass „Prozesse unterschiedlicher Art (kognitiv, motivational, emotional und aktional) durch subjektive Überzeugungen gesteuert werden“ (zit. nach Seethaler, 2012, S. 42). Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit sind überzeugt, dass sie aufgrund ihrer Kompetenzen Einfluss auf ihre Umwelt haben. Malinen et al. (2012, nach Hecht, 2014, S. 20) sprechen in diesem Zusammenhang von einem Kreislauf, denn wenn es gelingt, herausfordernde Situationen zu bewältigen, festigt sich das Vertrauen in die eigene Kompetenz und es entsteht Freude am eigenen Tun sowie Motivation, neue Aufgaben zu übernehmen. Daraus folgt, dass sie auch schwierige Herausforderungen eher angehen und diese mit Ausdauer verfolgen, als Personen mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitseinschätzung (Lexikon der Psychologie, 2016).

Die Autoren Kunter & Pohlmann (2009, S. 269) erstellten eine Übersicht über zwei Dimensionen der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen mit Beispielen aus gängigen Fragebögen, welche aus Gründen der Anschaulichkeit hier wiedergegeben werden. Es handelt sich 1. um *persönliche* und 2. um *allgemeine Wirksamkeitsüberzeugungen*. Wie eingangs besprochen, beziehen sich die *persönlichen* auf die Erwartungen, etwas schaffen zu können, die *allgemeinen* darauf, „wie sehr eine Lehrkraft annimmt, dass die Bewältigung einer Situation überhaupt – unabhängig von der eigenen Person – möglich ist“ (ebd.).

	Persönliche Wirksamkeitsüberzeugung (Schmitz und Schwarzer, 2000, S. 16)	Allgemeine Wirksamkeitsüberzeugung (Gibson & Dembo, 1984, S. 573)
Bezogen auf die Lehrtätigkeit allgemein	„Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.“	„Für eine Lehrkraft ist es schwierig, etwas zu erreichen, weil der familiäre Hintergrund eines Schülers/einer Schülerin seine/ihre Leistungen stark beeinflusst.“
Bezogen auf spezifische Aufgaben im Lehrberuf	„Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen“	„Wenn Schüler zu Hause nicht richtig erzogen werden, dann sind sie auch im Unterricht undiszipliniert.“

*Tabelle 8: Unterschiedliche Dimensionen der Lehrer-Selbstwirksamkeit mit Beispielen aus gängigen Fragebögen (Quelle: Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269)*

In einer späteren Publikation zur Erläuterung der deutschen Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala beziehen sich Schmitz und Schwarzer (2002, S. 194f) im Bereich der *individuellen (persönlichen) Dimension* auf folgende vier Bereiche der Tätigkeit von Lehrpersonen:

1. allgemeine berufliche Leistung, 2. berufsbezogene soziale Interaktionen, 3. Umgang mit Stress und Emotionen, und 4. spezifische Selbstwirksamkeit zu innovativem Handeln. Auf Basis einer Weiterentwicklung der Theorie Banduras (1993/1997) ergänzen sie diese Dimension um die *kollektive Selbstwirksamkeitserwartung* und meinen damit „überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer bestimmten Bezugsgruppe“ (Schmitz und Schwarzer, 2002, S. 195). Ein Formulierungsbeispiel aus meiner beruflichen Praxis wäre: „Wir sind davon überzeugt, dass wir als Team stark sind, auch wenn wir in der Schule schwierige Bedingungen vorfinden.“ So wird sich ein Kollegium, das hohe kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweist, eher zutrauen mit einer herausfordernden Klientel umzugehen, als Kollegien, welche dieses Potenzial nicht zur Verfügung haben.

### **3.6.2.2 Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Verhalten**

Schmitz und Schwarzer (2002) kommen zu folgendem Ergebnis: „Hoch kollektiv selbstwirksame Gruppen setzten sich höhere Ziele und zeigten deutlich bessere Leistungen. Dieser Einfluss auf die Performanz einer Gruppe konnte auch von weiteren Autoren gezeigt werden“ (Bandura 1993; Hodges/Carron 1992, nach Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 178). Die Literaturrecherche von Sharma, Loreman und Forlin (2011) im Zusammenhang mit der (Weiter-) Entwicklung des TEIP Fragebogens (teacher efficacy for inclusive practise) zeigt ähnliche Ergebnisse im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitskonzepten und inklusivem Unterricht:

“A teacher with high teacher efficacy in implementing inclusive practises would believe, that a student with special needs can be effectively taught in the regular classroom“ (ebd. 2011, S. 1). Der Umkehrschluss lautet verständlicherweise: Lehrpersonen mit einer geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugung denken, sie könnten wenig zur Integration dieser Kinder beitragen, was sie eventuell daran hindern würde, es zumindest zu versuchen. In weiteren Untersuchungen (Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk Hoy, Rosoff & Hoy, 1990) konnte bspw. gezeigt werden, dass Lehrpersonen mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung bessere Lehrstrategien anwendeten, wie z.B. weniger Kritik bei falschen Antworten, bessere Fragestellungen, mehr Zeit für akademische Aufgaben und eher humanistische Ansätze (Sharma et al., 2011, S. 2). Zusammenfassend wird festgestellt: „High teacher efficacy can be viewed as a key ingredient to create successful inclusive classroom environments“ (ebd.).

Trotz dieser Datenlage stellen Kunter und Pohlmann (2009) den kausalen Zusammenhang zwischen hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und erfolgreichem Handeln von Lehrpersonen infrage. Die Studiendesigns basierten häufig auf „Querschnittsdesigns“ und Selbstberichten. Es könnte sein, „dass die beschriebenen Zusammenhänge durch Effekte in umgekehrter Richtung erklärt werden können“ (ebd. S. 269), also, dass erfolgreiches Handeln durch günstige Umweltbedingungen oder häufige Trainings das Selbstwirksamkeitskonzept positiv verändert. Diese Annahme ist nicht leicht zu entkräften, da „teacher-efficacy“ auf einem zirkulären Konzept beruht, wie eingangs in diesem Kapitel dargestellt wurde (Malinen et al., 2002).

### ***3.6.2.3 Zusammenhänge von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen***

Des Weiteren fanden die Autoren bereits 1998 bei Soodak, Powel und Lehman starke Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen zum inklusiven Unterricht. Lehrkräfte mit niedrigen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen waren ängstlich und lehnten die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit SPF eher ab. Spätere Forschungsarbeiten zum Thema (2006, Weisel & Dror; Almog & Shechtman, 2007) ergaben im Falle hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugungen positive Effekte bspw. auf Schulklima, demokratische Prinzipien, kooperatives Lernen, Leadership-Fähigkeiten und Autonomie. In zusammenfassenden Berichten bescheinigen vielfach die Forscher/innen, dass das Konstrukt „teacher-efficacy“ Einstellungen in Bezug auf inklusiven Unterricht am besten vorhersagen kann (Sharma et al., 2011, S. 2).

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen entwickelte das Forscher/innen-Team (Sharma et al., 2011) einen Fragebogen zur Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden im Kontext von inklusiver Bildung. Zur Item-Generierung analysierten sie im Rahmen einer Literaturanalyse folgende zentrale Kompetenz-Bereiche, um erfolgreich in inklusiven Klassen unterrichten zu können:

1. having knowledge of content and pedagogy (e.g., knowing students' characteristics, selecting instructional goals; adapting instruction to meet individual needs, using co-operative learning),
2. managing classroom and behaviour (e.g., designing the classroom environment so as to prevent behaviour problems) and
3. the ability to work co-operatively with parents. (Sharma et al., 2011, S. 3)

Feyerer et al. (2014, S. 57) können dieses Ergebnis im Rahmen der erwähnten Folgestudie bestätigen.

### **3.6.3 Schlussfolgerungen für die Erforschung von Einstellungen**

Auf Basis der Forschungsergebnisse kann zusammenfassend festgestellt werden, dass eine positive Einstellung der Lehrpersonen zum inklusiven Unterricht von vielen Autorinnen und Autoren als wesentlicher Einfluss auf eine erfolgreiche Umsetzung gehalten wird, zumindest scheint es eine gute Grundvoraussetzung zu sein, um integrativ zu arbeiten (Kuhl et. al, 2013; de Boer, 2012; Dlugosch, 2014; Schwab & Seifert, 2014). Kuhl et al. (2013) sprechen hier von einer moderierenden Rolle. Cloerkes (2007) und Kunz et al. (2010) machen darauf aufmerksam, „dass von Einstellungen nur gewisse Rückschlüsse auf das tatsächliche Verhalten möglich [sind], mehr nicht“ (Cloerkes, 2007, S. 113).

Durch die Literaturrecherche stellt sich heraus, dass die Art der Behinderung, die Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Kindern und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen in Bezug auf die Arbeit in inklusiven Settings Einstellungen maßgeblich determinieren (Sharma, Loreman und Forlin, 2011). Deshalb ist es für die Konzeption von Forschungen bedeutend, zusätzlich zur Abfrage von Einstellungen die Verhaltensdimension zu ergänzen (Cloerkes, ebd.). Lehrpersonen arbeiten jedoch nicht in isolierten Räumen, sondern im Rahmen eines komplexen schulischen Systems. Systemtheorien folgend geschieht das Handeln von Personen in Systemen nach bestimmten Systemlogiken und selten nach individuellen Einstellungen und Bedürfnissen. Das Erfreuliche an dieser Erkenntnis ist nach Feyerer (2014, S. 56), dass sich ein Inklusionsunterstützendes Umfeld positiv auf die Einstellungen der Beteiligten auswirkt. Um dies im Detail beurteilen zu können ist es jedoch nicht ausreichend, deren Einstellungen abzufragen. Auf Basis systemtheoretischer Ansätze besteht der analytische Zugang in der Rekonstruktion institutioneller Bedingungen (Fend, 2006, nach Amrhein, 2011).

Gelingt es, Einstellungen von (zukünftigen) Lehrpersonen im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen im Sinne des inklusiven Paradigmas positiv zu beeinflussen und deren Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch erfolgreiches Handeln zu erhöhen, stehen die Chancen gut, die Identitätsentwicklung von Kindern positiv beeinflussen zu können.

Markowitz und Cloerkes (Cloerkes, 2007, S. 201) stellen folgende These auf: Eine gelungene soziale Integration behinderter Menschen trägt ganz entscheidend zur Identitätsentwicklung bei, verhindert „beschädigte Identität“ und führt zur Entstigmatisierung. Nach Cloerkes ist eine gelungene soziale Integration in integrativen Settings wesentlich leichter möglich, denn hier haben die Beteiligten „verlässlichen Kontakt“ zueinander und häufig Gelegenheit, „sich selbst, den Kooperationspartner und das Kollektiv kennen zu lernen und sich zu entfalten“ (Markowitz 1998, nach Cloerkes, 2007, S. 201). Bei erfolgreicher Integration verlaufe die Identitätsentwicklung eines Menschen günstiger, sie könne sogar „beschädigten Identitäten“<sup>48</sup> wieder ein positives Selbstbild vermitteln, obschon sie keine Garantie für einen vorurteilsfreien Raum gebe<sup>49</sup>.

### **3.7 Inklusion als Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit**

In den Kapiteln 2.3 „Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit“ sowie 3 „Integration und Inklusion“ habe ich den Versuch unternommen, das komplexe Konstrukt und seine bestimmenden Termini wie Heterogenität, Diversität, Vielfalt, Egalität, Chancengerechtigkeit, Fairness, Partizipation, Exklusion usw. zu beschreiben und damit einhergehend die Ziele und Werte von Inklusion als chancengerechten Ansatz herauszuarbeiten. Es konnte deutlich gemacht werden, dass Inklusion kein statischer Zustand ist, sondern ein Zielbild, welches nur in einem Annäherungswert und im Rahmen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse erreicht werden kann. So ist es nicht gelungen, die Theorien zur Integration (Feuser, 1995) in der schulischen Praxis zufriedenstellend umzusetzen. Nach wie vor dominieren dichotome Sichtweisen, die bspw. an der Etikettierungspraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs festzumachen sind. Politische Strukturen und schulische Praktiken zeugen trotz vielfacher

---

<sup>48</sup> Hinter dem Konzept der „beschädigten Identität“ steht die Grundannahme, dass stigmatisierende Zuschreibungen „zwangsläufig zu einer massiven Gefährdung bzw. Veränderung der Identität stigmatisierter Menschen“ führen (Cloerkes, 2007, S. 173). Zurückzuführen ist dieser Begriff auf Goffman (1967). Er befasste sich mit der Frage, wie Menschen mit Behinderungen mit dieser besonderen Identitätsentwicklung in den Bereichen „Soziale Identität“, „Persönliche Identität“ und „Ich-Identität“ umgehen. Weitere Theorieentwicklungen zum Identitätskonzept finden sich bei Krappmann (1969), Thimm (1975) und Frey (1983) nach Cloerkes (2007, S. 175-189).

<sup>49</sup> Dazu auch Scherr (2013): „Subjektivität – Selbstgefühl, Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit – sind so betrachtet keine unveränderlichen Eigenschaften menschlicher Individuen, sondern in ihrer Entwicklung und Entfaltung abhängig von den jeweiligen sozialen Kontexten und in diesen möglichen Erfahrungen. Ein negativer Beleg für diese Behauptung ist der Beobachtung zu entnehmen, dass Individuen unter der Bedingung umfassender Isolation nicht in der Lage sind, ihr Selbstbild und ihre Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten“ (S. 34).

Bemühungen und dem Aufbrechen eines segregativen Schulsystems in den 1990er Jahren von einer aussondernden Kultur. Slogans wie „kein Kind darf zurückgelassen werden“ und damit verbundene schulpolitische Maßnahmen (z.B. NMS) prallen an den verkrusteten gesellschaftlichen Vorstellungen ab. „Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen“, der Satz aus dem Märchen „Aschenputtel“ passt immer noch hervorragend auf die schulische Situation. Je früher die Schule ihre Allokationsfunktion ausübt, desto besser erfüllt sie ihre Aufgabe in dieser Hinsicht - eine Tatsache, die vielfach erforscht und rezipiert wurde. Alle anderen bildungspolitischen Initiativen scheinen Makulatur und Befriedungspolitik, denn in letzter Konsequenz ist die Politik nicht bereit, vulnerablen Menschen wirklich gleiche Rechte einzuräumen. Das zeigt sich an der Beibehaltung der Trennung zwischen Gymnasien und Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und der Aufrechterhaltung der Sonderschulen. Die Umbenennung des Schultyps und die pädagogischen Anstrengungen, die in der NMS unternommen wurden, um den Schülerinnen und Schülern mehr Chancengerechtigkeit zukommen zu lassen, hat an der Zuordnung bestimmter Schülergruppen kaum etwas geändert. Der österreichische Monitoringbericht zur Umsetzung der UN-BRK (2014, S. 10-11) in Österreich belegt die aktuellen Problematiken. Trotz der Forschungen zum gemeinsamen Unterricht, welche das enorme gesellschaftliche Potenzial in Bezug auf die Gesundheit aufzeigen, ist die (Schul-) Politik in Österreich (noch) nicht bereit, weitere Zugänge zu öffnen.

Bildungsverwaltungen sollten die Schule als komplexe Organisation im lokalen und bildungspolitischen Kontext ins Visier nehmen und Inklusion umfassend etablieren, fordert Grossrieder (2013, S. 8). Kersten Reich (2012, S. 52) fasst auf Basis des „Equity Foundation Statements“ in Toronto folgende fünf Standards zusammen, die für Inklusion und Bildungsgerechtigkeit stehen. Diese sollen abschließend den Aspekt der Inklusion von Menschen mit Behinderungen, wie er hier vornehmlich thematisiert wurde, ergänzen.

1. Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken
2. Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
3. Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern
4. Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
5. Chancengerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen herstellen



## 4 Inklusive Pädagogik – eine Allgemeine Pädagogik

Geht es um Inklusion in der Schule, steht der Begriff der „integrativen bzw. inklusiven Pädagogik“ für die *Theorie* und *Praxis* einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen – und somit von allen Kindern (bspw. Feuser, 1995; Schöler, 2000; Eberwein & Knauer, 2009, S. 17).

Die entsprechenden Theorien zum Konstrukt Inklusion wurden m.E. bis zu diesem Abschnitt der Arbeit grundlegend dargestellt. Was soll unter der Praxis einer inklusiven Pädagogik, mit dem Anspruch eine allgemeine Pädagogik zu sein, verstanden werden?

Im Kern der Praxis steht eine inklusive bzw. allgemeine Didaktik, welche den gemeinsamen Unterricht orchestriert. Folgt man Gudjons, geht es in der Didaktik um die „Lehrkunst“ und um die Wissenschaft vom Lehren und Lernen (2001, S. 233). „Was soll warum, von wem, wie und zu welchem Zweck gelernt werden“ sind zentrale Fragen der allgemeinen Didaktik (Korff, 2016, S. 55) und sie besitzen auch für die inklusive Didaktik Gültigkeit. Der Fokus der inklusiven Didaktik richtet sich speziell auf die Partizipation von Kindern bzw. Jugendlichen, die als Randgruppen bezeichnet werden<sup>50</sup> und vielfach von Aussonderung bedroht sind oder nie die Chance erhalten haben, mit anderen gemeinsam zu lernen. Welche Qualitätskriterien im inklusiven Unterricht berücksichtigt werden sollen, welche Didaktik und Methodik eingesetzt werden kann, damit alle Kinder und Jugendlichen erfolgreich miteinander leben und lernen, darauf sollen im Kapitel 4.2 „Inklusiver Unterricht – inklusive Didaktik“ Antworten gefunden werden.

Um diesen Unterricht zu gestalten, braucht es gute Rahmenbedingungen, wie (finanzielle) Ressourcen und Einstellungen sowie Kompetenzen der Lehrpersonen, welche auf allen Ebenen des schulischen Geschehens wirksam werden (Langner und Feyerer, 2014). Zumeist müssen strukturelle Veränderungen vorgenommen werden, um den Bedürfnissen und Bedarfen aller Schüler/innen gerecht werden zu können (Biewer, 2010, S. 193; Booth & Ainscow, 2003/2011).

Von den österreichischen Lehrkräften werden meiner Erfahrung nach häufig *fehlende Rahmenbedingungen* thematisiert. Damit sind alle finanziellen Aspekte angesprochen bzw. solche, die qualitativ guten Unterricht aus ihrer Sicht unmöglich machen: Unzu-

---

<sup>50</sup> Biewer bezeichnet diese als vulnerable und marginalisierte Menschen (Biewer 2010, S. 193)

reichende bauliche Gegebenheiten, zu wenig Lehrpersonal, ein zu geringes Förderstundenkontingent, unpassende oder keine Ausstattung, fehlende (Unterrichts-) Materialien sowie unzureichende Fort- und Weiterbildungsangebote, um einige zentrale Aspekte zu nennen. Ohne Zweifel braucht es diese Strukturen, um die herausfordernde Arbeit mit der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen bewältigen zu können.

Entscheidend für die Qualität einer inklusiven Pädagogik wird die Einstellung aller Beteiligten an der Schule zur gemeinsamen Beschulung und deren Kompetenzen beschrieben, die eine auf gegenseitiger Wertschätzung aufbauende Schul- und Lernkultur erst ermöglichen. Hier handelt es sich bspw. um Kompetenzen im Bereich der Schulentwicklung, der inner- und außerschulischen Kooperation, der pädagogischen Diagnostik sowie der Leistungsbeurteilung. Die im Kapitel 4.1 „Inklusive Kulturen – inklusive Strukturen“ beschriebenen Rahmenbedingungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, trotzdem sollen sie den Blick auf wesentliche Bedingungen für die Umsetzung einer gemeinsamen Bildung lenken.

Als Fazit für Qualität in inklusiven Schulen fasst Preuss-Lausitz zusammen:

Inklusiver guter Unterricht und eine inklusive Schulkultur gehören zusammen. Gemeinsam tragen sie dazu bei, Unterricht und Erziehung für alle Schülerinnen und Schüler kognitiv und sozial wirksam zu gestalten. (Preuss-Lausitz, 2015, S. 95)

### **4.1 Inklusive Kulturen – inklusive Strukturen**

#### **4.1.1 Begriffsdefinition und verwandte Themenfelder**

„Das Wort Kultur hat lateinische Wurzeln: cultura (für Landbau, aber auch Pflege von Körper und Geist) stammt von dem Verb colere ab, das neben *bebauen* auch soviel bedeutet wie *wohnen*, *pflügen* und *verehren*“ [*kursiv im Original*] (Zimpel, 2014, S. 131). Aus meiner Sicht sind das sehr treffende Verben, um über schulische Kulturen zu sprechen. In diesem Kontext schreibt Fend (2008, S. 162) von einem „*ganzheitlichen Erfahrungsraum*“ in der Schule, „dessen Kern die Art und Weise bildet, wie Lehrpersonen ihren schulischen Auftrag des Lehrens und Erziehens verstehen und umsetzen.“ *Schulklima* und *Schulkultur* definierte er bereits 1977 als „die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die ‚Verlebendigung‘ institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und der

Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen“ (Fend, 2008, S. 162). Schüßler ergänzt dazu, dass den meisten Mitgliedern der Schulgemeinschaft die jeweilige Lernkultur nicht bewusst zugänglich ist, oft ist es der heimliche Lehrplan, sind es unausgesprochene Werte oder tradierte Organisationsformen, welche die Personen an einer Schule unhinterfragt übernehmen (Schüßler, 2012, S. 309). Schulkultur und Lernkultur sind m.E. Begrifflichkeiten, die schwer voneinander zu trennen sind, wie folgende Definition deutlich macht:

Lernkultur ist ein Sammelbegriff für alle Verhaltensformen, Symbole, Ideen und Werte im Bereich Lehren und Lernen. Eine Lernkultur umfasst die Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotenziale, die über das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisationaler Ebene arrangiert werden. (Schüssler, 2012, S. 306)

In der Auseinandersetzung mit dem Thema „schulische Sozialisationsprozesse“ weist Fend darauf hin, dass „pädagogische Lebensräume“ immer wert- und zielorientiert stattfinden. Booth und Ainscow verstehen den inklusiven Kulturbegriff als *die* Wertebasis für alle weiteren Aktivitäten an der Schule. Um eine inklusive (Schul- bzw. Lern-) Kultur entstehen zu lassen, braucht es eine „sichere, akzeptierende, zusammenarbeitende und anregende Gemeinschaft (...), in der jede(r) geschätzt und respektiert wird – als Grundlage für die bestmöglichen Leistungen aller“ (2011, S. 15). Die Werte beziehen sich auf eine konstruktive und egalitäre Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Schüler- und Lehrerschaft, das Wissen um die Qualität und die Herausforderungen einer vielfältigen Zusammensetzung in der (schulischen) Gemeinschaft, sowie auf die aktive Nutzung der Ressourcen aller Beteiligten für gemeinsames und individuelles Lernen. Die Autoren splitten die Entstehung inklusiver Kulturen in zwei Bereiche auf. Der erste befasst sich mit der „Bildung einer Gemeinschaft“, der zweite mit der „Etablierung inklusiver Werte“. In folgender Auflistung wird mithilfe von Indikatoren gezeigt, was unter dem jeweiligen Bereich zu verstehen ist.

### Dimension A: Creating inclusive cultures

#### A1: Building community

1. Everyone is welcomed.
2. Staff co-operate.
3. Children help each other.
4. Staff and children respect one another.
5. Staff and parents/carers collaborate.
6. Staff and governors work well together.
7. The school is a model of democratic citizenship.
8. The school encourages an understanding of the interconnections between people around the world.
9. Adults and children are responsive to a variety of ways of being a gender.
10. The school and local communities develop each other.
11. Staff link what happens in school to children's lives at home.

#### A2: Establishing inclusive values

1. The school develops shared inclusive values.
2. The school encourages respect for all human rights.
3. The school encourages respect for the integrity of planet earth.<sup>51</sup>
4. Inclusion is viewed as increasing participation for all.
5. Expectations are high for all children.
6. Children are valued equally.
7. The school counters all forms of discrimination.
8. The school promotes non-violent interactions and resolutions to disputes.
9. The school encourages children and adults to feel good about themselves.
10. The school contributes to the health of children and adults.

(Booth & Ainscow, 2011, S. 14)

---

<sup>51</sup> Dieser Indikator wurde in der überarbeiteten Fassung neu eingefügt, da Booth und Ainscow der Ansicht sind, dass gute Umweltbedingungen maßgeblich zur Inklusion beitragen, wie folgendes Zitat verdeutlicht: The most fundamental aim of education is to prepare children and young people for sustainable ways of life within sustainable communities and environments, locally and globally. A commitment to inclusive values must involve a commitment to the well-being of future generations (2011, S. 24).

Die Autoren des österreichischen Bildungsberichts 2015 weisen darauf hin, dass ein „lernförderliches Klima, wie etwa der Aufbau und die Pflege der persönlichen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften sowie die Lern- und Unterrichtsatmosphäre, die durch Selbstachtung, Respekt, Vertrauen und Gerechtigkeit geprägt ist, (...) als unverzichtbare Faktoren des Lernerfolgs [gelten] (...) (Bruneforth et al., 2016, S. 100). Bei Meyer finden sich diese Werte unter „lernförderlichem Klima“ (2004, S. 47f) und „sinnstiftendem Kommunizieren“ (2004, S. 47f, 67f). Die Etablierung einer positiven Feedback- und Gesprächskultur, sowie die Planungsbeteiligung der Schüler/innen am Unterricht nennt Meyer als Gelingensfaktoren (ebd. S. 68).

Empirisch belegt sind Zusammenhänge von lernförderlichem Klima und folgenden Dimensionen: Leistungsbereitschaft und Leistungsverhalten, Einstellungen zu Schule und Unterricht, Sozialverhalten und Interessenentwicklung. Zusammengefasst bedeutet es, dass Schüler/innen in einem positiven Lernklima mehr Freude am Unterricht haben, intensiver mitarbeiten, sozial weniger auffälliger sind, gesünder sind und letztlich auch die fachliche Interessenbildung unterstützt wird.

Im Bemühen um chancengerechtere Schulstrukturen haben sich viele Schulen weiterentwickelt, um kind- und gemeinschaftsgerechte Antworten auf die bestehende Heterogenität zu finden. Sehr häufig beziehen sich die Praktiken auf reformpädagogische Ansätze, wie Montessori -, Jena-Plan - und Walddorfpädagogik, um nur einige zu nennen, und entwickeln daraus eine zeitadäquate Pädagogik im Rahmen einer lebendigen Schulkultur. In reformpädagogisch geführten Schulen ist zumeist eine hohe Motivation aller Beteiligten und viel Mitspracherecht zur Gestaltung der Lernkultur zu beobachten, wie Zimpel im Rahmen einer wissenschaftlichen Erhebung zur Qualität von Montessori-Einrichtungen zum Thema anführt. Die Studie zeigt, dass besonders die Lernkultur in Montessori-Schulen in Deutschland hervorzuheben ist: „Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist vertrauensvoller, auf Stärken und Schwächen einzelner geht man differenzierter ein und es gibt mehr Möglichkeiten, eigene Ideen und Meinungen in den Unterricht einzubringen“ (Zimpel, 2013b, S. VII).

Reinhard Kahl dokumentierte mit den Filmprojekten „Archive der Zukunft“ und „Treibhäuser der Zukunft“ (bspw. Kahl, 2008 und BMUKK, 2011) Schulen, die sich in diesem Sinne auf den Weg machen und damit andere ermutigen, sich anzuschließen. Er ist mit seinen Produktionen auf der Spur, Gelingendes zu finden und plädiert für Schulen, die

zur Entwicklung von Verschiedenheit beitragen. Kahl sagt: „Es hat mit der Tiefe einer Kultur“ (BMUKK, 2011) zu tun, wenn Schulen es schaffen, den Kindern und Jugendlichen zuzutrauen, dass sie aus eigenem Antrieb heraus etwas lernen wollen und verweist damit auf die tradierten Bilder über schulisches Lernen, die oftmals einer inklusiven Lernkultur im Wege stehen.

Fends empirische Studien zu „guten“ und „schlechten“ Schulen im Rahmen der Konstanzer Schulforschung<sup>52</sup> bestätigen diese Aussage, denn in guten Schulen schenken die Lehrpersonen „der Gestaltung des schulischen Lebens über den Unterricht hinaus große Aufmerksamkeit“. An den Ereignissen und Aktivitäten einer Schule materialisiert sich der Wertehintergrund des Lehrpersonals (Fend, 2008, S. 178). Viele Lehrkräfte schätzen den persönlichen Einsatz zur Gestaltung der Klassenräume, zur Durchführung von Projekten und Schulveranstaltungen (bspw. Theater und Sport), zusätzliche Angebote um die Interessen der Schüler/innen zu berücksichtigen und die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten als bestimmende Faktoren für eine gelingende Schulkultur ein (Fend, 2008, S. 179). Dabei geht es nicht um die Anzahl der Aktivitäten, sondern um die wahrhaftige emotionale Beteiligung am Leben und Lernen der Kinder und Jugendlichen. Für mich ist nicht überraschend, dass darüber hinaus deutliche Unterschiede im Verhalten der Schüler/innen in guten und belasteten Schulen zu beobachten sind. Respektlosigkeit gegenüber den Lehrkräften wird als besonders starker Indikator für ein nichtgelingendes Schulleben identifiziert. „Der Respekt, der Schülern [von Lehrpersonen] entgegengebracht wird, und die Erwartungen an ein vernünftiges Verhalten sowie soziale Rücksichtnahme werden auch entsprechend beantwortet“, resümiert Fend (2008, S. 181).

Schnebel (2003, S. 8) ergänzt den beschriebenen Ansatz neuer Lernkultur um curriculare und methodisch-didaktische Überlegungen. Ihrer Ansicht nach sollte die Relevanz der Inhalte für die Kinder und Jugendlichen neu überdacht werden, wie dies auch Booth und Ainscow (2011, S. 15) thematisieren.

Diesen Ausführungen ist zu entnehmen, dass inklusive Kulturen sehr stark mit der Etablierung inklusiver Strukturen verknüpft sind, folgt man der thematischen Ordnung von

---

<sup>52</sup> In Konstanz wurden im Zeitraum von 1973-1979 die Akteure von ca. 150 Schulen befragt (21.450 Schülerinnen, 2.350 Lehrpersonen). Nach Fend ist diese Erhebung bis zum Erscheinen seiner Publikation 2008 nach wie vor eine der größten Untersuchungen im deutschen Sprachraum (Fend, 2008, S. 163).

Booth und Ainscow im Index für Inklusion (2017, S. 123). In der Publikation präsentieren die Autoren im Bereich „Inklusive Strukturen etablieren“ zwei übergeordnete Themen:

- Eine Schule für alle entwickeln
- Unterstützung für Vielfalt organisieren

Unter der Rubrik ‚Entwicklung einer Schule für alle‘ werden die Unterstützung der Partizipation auf allen Ebenen, das inklusive Verständnis von Leitung, die Begleitung der Übergänge, die barrierefreie Gestaltung des Schulhauses und die nachhaltige Nutzung der Ressourcen genannt.

Unter die Rubrik ‚Unterstützung für Vielfalt organisieren‘ fallen verschiedenste Formen der Koordination zur Unterstützung von Vielfalt. Auch hier wird u.a. wieder das Leitungsthema aufgegriffen, die Transparenz der Entscheidungen für Unterstützung, die Koordination von außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen, die Kooperation der LP und anderer Mitarbeiter/innen, sowie die Finanzierung aller Maßnahmen. Ein Bereich ist der Fort- und Weiterbildung, sowie der Schulentwicklung gewidmet (Booth & Ainscow 2011, S. 123f).

Wie bereits in der Einleitung zum Kapitel 4 hingewiesen wurde, spricht man im deutschsprachigen Raum häufig von Rahmenbedingungen, um diese Schul- und Lernkultur zu ermöglichen (Langner und Feyerer, 2014). Insofern ist nachzuvollziehen, dass die Präsentation einer geeigneten und verständlichen Struktur kein einfaches Unterfangen darstellt – denn letztlich braucht es für die programmatische Umsetzung von Werten und Zielen immer einen Rahmen und entsprechende Strukturen.

### **4.1.2 Evaluation von Schul- und Unterrichtsklima auf der Sekundarstufe II**

Die Evaluation von Schul- und Unterrichtsklima auf der Sek. II im Rahmen der PISA Messungen (2012) zeigt, dass Schüler/innen zwar den Nutzen des Schulbesuchs als sehr hoch einschätzen, aber das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich etwas weniger gut zu sein scheint. 66% der 15-16-jährigen Schüler/innen sind in Österreich sehr bis eher zufrieden. Die AHS liegt sogar mit der Tschechischen Republik, Deutschland und Italien im hinteren Feld der Zufriedenheitsskala. Die PTS (Polytechnische Schule) und die Berufsschule schneiden etwas besser ab. Die Unterrichtsdisziplin wird im Fach Mathematik als sehr hoch eingeschätzt. Nur Japan und Israel berichten über einen höheren Wert. (Bruneforth et al., 2016, S. 102).

Am zufriedensten sind die österreichischen Schüler/innen mit dem Klassenklima. Mehr als 80% geben 2012 an, mit ihrer Klasse und den Mitschülerinnen und -schülern sehr bzw. eher zufrieden zu sein. Diese Tendenz stieg mit den Jahren sogar noch an, denn 2003 waren „nur“ 72 % (sehr) zufrieden.

Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Schulklima fällt 2012 etwas geringer aus, als die Zufriedenheit mit dem Klassenklima. 76 % sind mit dem Schulklima sehr zufrieden, 18% sind dazu neutral eingestellt (Bruneforth et al., 2016, S. 104).

### 4.1.3 Kooperation

When two or more people are in dialogue there is a mutual exploration of each other's opinions and assumptions, on the basis of equality, honesty and trust. Listening becomes more important than talking (Booth & Ainscow, 2011, S. 19).

Booth und Ainscow heben in dieser Aussage die Bedeutung des Dialogs hervor, der die Basis einer inklusiven Schul- und Lernkultur darstellen soll. Im schulischen Setting wird Dialog durch die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit ermöglicht. Im optimalen Fall kooperiert das Lehr- und Unterstützungspersonal miteinander, die Schüler/innen kooperieren und auch die Kooperation mit außerschulischen Personen und Institutionen erhält einen wichtigen Stellenwert. Die Menschen arbeiten zusammen, um gemeinsam Probleme zu lösen, miteinander Ziele zu erreichen, die alleine schwer zu schaffen wären, sich (gegenseitig) zu helfen, oder einfach nur, um miteinander Spaß zu haben. Ein Aspekt, der aktuell in der Forschung (wieder) Bedeutung erfährt, ist die Frage nach den Motiven für altruistisches Verhalten. Warum bzw. in welchem Kontext helfen Menschen einander? Für die Kooperation von Kindern und Jugendlichen und den Einsatz von Methoden im inklusiven Unterricht ist das eine entscheidende Frage. Sollen sie strukturiert und verpflichtet zum Helfen angeleitet werden, oder reicht die Vorbildhaltung der LP aus, um Kinder zum Nachahmen zu motivieren?

Zimpel stellt in seinem Buch „Einander Helfen: Der Weg zu einer inklusiven Lernkultur“<sup>53</sup> das Thema Kooperation zwischen Menschen in den Fokus der Überlegungen. Offensichtlich erscheint ihm das „Einander Helfen“ als *der* Königsweg zur Inklusion von Kindern mit

---

<sup>53</sup> Der Titel entstand interessanterweise annähernd zeitgleich mit der Überschrift zu meiner Arbeit, „Wege zu einer inklusiven Schul- und Lernkultur“ ohne dass ich diese Parallelität entdeckt hätte.



Behinderungen, da er statt „Wege“ den Singular wählte. Wie kommt er zu dieser Erkenntnis?

Auf Basis neurologischer Forschung zeigt der Autor auf, dass gegenseitiges Helfen einen wesentlichen Teil des menschlichen Verhaltens ausmacht und sich dieses von Tieren unterscheidet. Bereits 50% der dreijährigen Kinder überlassen anderen eine Süßigkeit, ohne davon selber zu profitieren und der Impuls zu geben, bzw. altruistisch zu handeln verstärkt sich mit zunehmendem Alter (80% bei den achtjährigen).

Fairness, ein Begriff der zu Beginn dieser Arbeit zum Thema Chancengleichheit in den Fokus gerückt wird (bspw. Vogtenhuber et al., 2012), spielt auch für Zimpel eine bedeutende Rolle für die inklusive Bildung. Inspiriert durch die Ergebnisse des sogenannten „Ultimatumspiels“<sup>54</sup>, fand er heraus, dass die Menschen trotz großer kultureller Unterschiede einen hohen Wert auf Fairness legen (Zimpel, 2014, S. 136). Tomasello, Anthropologe und Verhaltensforscher, belegt dieses Fairness-Verhalten mit zahlreichen weiteren Untersuchungen. In einem Interview der Sendung Scobel (3sat Mediathek vom 13.4.2017) argumentiert er, dass sich Menschen der wechselseitigen Abhängigkeit bewusst sind und sich deshalb fair verhalten: “There is a new form of rationality, if you will, that comes into being with the cooperative interdependent way of live. (...) that makes sense for my live“ (Tomasello, 2017). Mit diesem Ansatz verhalten sich Menschen fair, weil sie von anderen beobachtet werden, bzw. selbst andere beobachten und beurteilen. Folglich erhält das individuelle Verhalten eine WIR-Dimension. Menschen verstehen sich bereits in sehr jungen Jahren als Teil eines Kollektivs, indem sie die Normen und Werte miteinander festlegen und akzeptieren. Um diese, auf gemeinsamen Werten basierte, Sichtweise einnehmen zu können, benötigen Individuen die kognitive Fähigkeit sich selbst in Beziehung zu anderen zu sehen, sich in andere einfühlen und die eingenommenen Rollen reflektieren zu können – eine Fähigkeit die sich nach Tomasello im Laufe der Evolution entwickelt und das Fortbestehen gesichert hat (Tomasello, 2017).

---

<sup>54</sup> Das Ultimatumspiel funktioniert so: „An das Geschenk eines Geldbetrages von zweihundert Euro ist die Bedingung geknüpft, dass Sie diesen Betrag mit einer fremden Person einvernehmlich teilen. Ihnen ist nur ein einziger Vorschlag zur Teilung erlaubt. Die fremde Person ist vollständig informiert und darf das Angebot ablehnen. Im Falle der Ablehnung gehen Sie und die fremde Person leer aus“ (Zimpel, 2004, S. 135). Würden Menschen nur rational handeln, würden Sie der fremden Person nur einen Euro zur Verfügung stellen. Diese würde vermutlich das Geld annehmen, denn im anderen Fall würde auch sie leer ausgehen. Jedenfalls tendieren Menschen dazu, ein faires Angebot zu machen, Menschen westlicher Länder bieten sogar bis zu 45% der Summe.

Bei Tieren sei zwar auch kooperatives Verhalten zu beobachten, aber nicht im Sinne der reflexiven Reziprozität<sup>55</sup>.

Zimpel vertritt aufgrund von zahlreichen Beobachtungen in der Freiarbeit an Montessori-Schulen und in weiteren Bildungsinstitutionen die Theorie, gegenseitiges Helfen müsse unbedingt ein freiwilliger Akt bleiben, um die Freude daran aufrecht zu erhalten. Der moralische Druck sei kontraproduktiv (2014, S. 42 & 171). Unterstützt wird diese These durch eine Reihe von Untersuchungen bei 20-monatigen Kindern. Tomasello fand heraus, dass Kinder die fürs Helfen öfter belohnt wurden, in späteren Situationen seltener halfen (Warneken & Tomasello 2008, zit. nach Zimpel, 2014, S. 39). Diese Erkenntnis kann auch für die vorliegende empirische Erhebung von Interesse sein.

Im folgenden Kapitel soll das Thema Kooperation hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen dem Schulpersonal und mit außerschulischen Personen und Institutionen besprochen werden, da sich in der Fachliteratur die Meinung vielfach bestätigt: Inklusion ist nur mithilfe von Kooperation möglich (bspw. Booth & Ainscow, 2011; Reiche, 2013; EA, 2014).

Dem Teamteaching, also dem gemeinsamen Arbeiten im Team von LP oder auch mit Assistenzpersonal wird Aufmerksamkeit gewidmet, indem unterschiedliche Rollen und Organisationsmodelle, sowie bereichernde und belastende Aspekte des Teamteachings thematisiert werden.

### ***4.1.3.1 Kooperation in Teams und mit außerschulischen Institutionen***

Vielfältige und herausfordernde Aufgaben können nach Booth und Ainscow (2017, S. 107) nur im Team bewältigt werden, die Mitglieder des Schulpersonals und die schulischen Gremien sollen konstruktiv zusammenarbeiten. So kooperieren in inklusiven Schulen die Lehrkräfte mit zusätzlichem Personal (Schulassistenz, Therapeutinnen und Therapeuten, Beratungslehrer/innen, Sprachheillehrer/innen, Reinigungskräfte, Schulfachlehrerinnen und Schulfachlehrer, etc.). Die Kollegen und Kolleginnen kooperieren im Rahmen von Klassen- Jahrgangs und Fachteams, in Dienstbesprechungen oder Konferenzen (Reiche, 2013, S. 89), um gemeinsam Unterrichtsziele festzulegen, den Unterricht miteinander zu planen bzw. zu evaluieren, oder die Rahmenbedingungen für Unterrichtsarbeit vorzubereiten.

---

<sup>55</sup> Der andere Affe weiß demnach nicht, dass der eine ihn sieht und über ihn nachdenken kann.

Auch für die EA stellt die Zusammenarbeit mit allen Beteiligten eine zentrale Bedeutung im Kontext von inklusiver Bildung dar. Von fünf Kernaussagen für inklusive Bildung befasst sich eine mit dieser Thematik (EA, 2014, S. 6).

Schulen sind hierarchisch stark strukturierte Organisationen, weshalb die Zusammenarbeit mit unterschiedlichsten Ebenen erforderlich ist (Laimer & Moser, 2009). Zu nennen ist etwa die Vernetzung mit der Gemeinde, dem Landesschulrat, den Bezirksschulräten, den sonderpädagogischen Beratungszentren, den Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten oder mit dem Ministerium - um nur einige maßgebliche Stellen zu nennen. Die Einbindung kultureller und sportlicher Organisationen ist für die Belebung einer inklusiven Schulkultur von immanenter Bedeutung, ich denke an dieser Stelle an Sportveranstaltungen, die Zusammenarbeit mit Schauspielern und Künstlern im Rahmen von Musik-, Theater- und Kunstprojekten, oder mit den Vereinen vor Ort, welche bspw. den Kindern die Bedeutung der Bienen für die Nahrungsmittelproduktion näherbringen.

Für Schüler/innen mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf soll ausreichend Expertise zur Verfügung stehen, die eventuell innerhalb des Kollegiums nicht abgedeckt werden kann. Deshalb ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit außerschulischen Expertinnen und Experten<sup>56</sup> unabdingbar.

Letztlich ist die Unterrichts- bzw. Curriculumsentwicklung zu nennen, um den inklusiven Unterricht im Sinne der angesprochenen Methoden weiter zu entwickeln und entsprechend an die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Die Koordination der hier dargestellten Angebote und Aktivitäten sollte konzertiert und im Sinne der Partizipation aller am Schulleben Beteiligten stattfinden. Deshalb müssen die Aufgaben und Rollen der Lehrpersonen gut geklärt werden, insbesondere die Rollen der im Team arbeitenden.

---

<sup>56</sup> Z.B. mit der Schulpsychologie, Beratungszentren, Kliniken, interdisziplinären Beratungsstellen zur Betreuung von Kindern mit einem Aufmerksamkeitsdefizit (Hyperaktivitäts-) Syndrom AD(H)S oder einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS), Organisationen wie Lebenshilfe oder Arbeitsmarktservice (AMS), Vereinen zur Unterstützung der beruflichen Eingliederung und Partnerinnen und Partner zur Abhaltung von Zukunftskonferenzen.

#### **4.1.3.2 Kooperation und Unterricht entwickeln**

Im Kontext von inklusivem Unterricht sollten, nach dem Konzept der deutschsprachigen Integrationsforscher/innen, zwei Lehrpersonen<sup>57</sup> zusammen eine Klasse unterrichten – unabhängig davon, wie sie die Kooperation anlegen:

...ob die Lehrer/innen vor der Unterrichtsstunde genau absprechen, wer von ihnen die führende Rolle oder die assistierende Rolle übernimmt oder die Lehrer/innen sich die Bälle zuspielen und so diese Rollen immer wieder wechseln. Zwei Lehrer/innen in der Klasse sollten aber in der Praxis nicht dazu führen, dass Frontalunterricht durchgeführt wird und die Anwesenheit der zweiten Kollegin zur besseren Kontrolle der Schüler/innen genutzt wird. (Langer & Feyerer, 2014, S. 108).

Arndt und Werning (2013, S. 25) beziehen sich in diesem Zusammenhang auf die Publikation von Friend & Cook, 2010), welche diese Kooperationsform als „one teaching, one observing“ nennen.

Ein bedeutender Faktor der integrativen Arbeit ist die Herstellung der Gleichwertigkeit der beteiligten Kolleginnen und Kollegen<sup>58</sup>. Obwohl diese unterschiedlichen Ausbildungen Rollen und Aufgaben haben, sollen sie in ihrer Wertigkeit gleichberechtigt gesehen werden (Claßen, 2013, S. 15).

Das eigentliche Problem ist aber nicht nur die Ungleichheit unter den Fachkräften, sondern die Übertragung der Verhaltensmuster von der Lehrer/innen-Ebene auf die SuS-Ebene. Sonderpädagoginnen und -pädagogen, welche nicht als gleichwertig angesehen werden, oder im Schulteam nicht integriert sind, agieren als

---

<sup>57</sup> Im Rahmen eines Studienbesuchs in Trondheim erlebte ich eine andere Form der Teamarbeit. Hier war in einer Gesamtschule ein Lehrerteam (ca. 10 Personen) für ca. 100 Kinder fachlich verantwortlich. Die Einteilung für den Unterricht erfolgte im Fach-Team auf Basis der jeweiligen Unterrichtsziele und umfasste Frontalunterricht, Assembly-Settings, Gruppenarbeiten, Einzelarbeit, Unterricht unter Einbeziehung außerschulischer Expertinnen und Experten (Eltern, Studierende, Lehrpersonen aus der angrenzenden Musikschule etc.) (Moser, 2006).

<sup>58</sup> In diesem Zusammenhang ist mir im Rahmen der Begleittätigkeit integrativer Schulversuche eine Erzählung eines Fachlehrers aus der Hauptschule in besonderer Erinnerung. Er sprach von „Mirko“, einem zusätzlich eingesetzten Stützlehrer in der Integrationsklasse. Auf meine Frage, wer denn da gemeint sei, denn meines Wissens gab es keinen Lehrer namens Mirko in dieser Schule, lachte er und erklärte sinngemäß: Naja, das ist halt der ‚Hilfstschakel‘ für die behinderten Kinder.“ So werden in Österreich in Bauarbeiterkontexten häufig Hilfsarbeiter aus dem ehemaligen Jugoslawien genannt. Man kann sich vorstellen, wie es um die Gleichwertigkeit dieser Lehrkräfte bestellt ist.

Hilfsarbeiter/innen, im Sinne von „one teaching, one assisting“ ( Friend & Cook, 2010 zit. nach Arndt & Werning, 2013, S. 25).

Sie nehmen die Schüler/innen mit SPF häufig aus dem Unterricht heraus („pull-out-System“ bei Arndt & Gieschen, 2013, S. 48), um mit ihnen das Nichtverstandene nachzuholen oder spezielle Förderprogramme durchzuführen. Dagegen ist auch aus didaktischer Perspektive nichts einzuwenden, denn „beim Einsatz von mehreren Lehrerinnen bzw. Lehrern ist auch eine temporäre räumliche Trennung in Schülergruppen oder die temporäre Bildung von Förder- und Leistungskursen möglich, wenn dies aus Gründen der Förderung nötig erscheint (BMBF, 2012, zit. nach Achleitner, 2015, S. 42). Wenn sie ausschließlich und nur für SPF-Schüler/innen so agieren, schließen sie „ihre“ Klientel aus dem Klassenverband aus und machen sie zu etwas Besonderem – mit negativer Konnotation für die Anderen.

Die starke Verbindung von Sonderschullehrer/in mit Kindern mit Behinderungen bringt letzteren wenig Anerkennung seitens der Peer-Gruppe, besonders wenn die sonderpädagogische Fachkraft von den Kolleginnen und Kollegen wenig geschätzt wird. Fallweise werden die Förderlehrkräfte gar nicht als „richtige Lehrer“ (Arndt & Gieschen, 2013, S. 51) wahrgenommen. Um Stigmatisierungen zu vermeiden, sollten die Förderlehrkräfte nicht nur für die Kinder mit Beeinträchtigungen zuständig sein (Arndt & Werning, 2013, S. 27).

### **4.1.3.3 Rolle der Förderlehrkraft**

Die sonderpädagogisch ausgebildete Lehrperson ist „für das Unterrichten und Erziehen unter deutlich erschwerten und erschwerenden Umständen zuständig“ (Reiche, 2013, S. 95), eine Feststellung, die auch in Österreich Gültigkeit hat. In inklusiven Schulen hat diese Lehrperson die Aufgabe, ihre Beratungs-, Vernetzungs- und Kooperations-Expertise einzubringen, sowie an den Standorten innovativ und evaluativ tätig zu sein (Reiche, S. 96). Damit vollziehen Sonderpädagoginnen und -pädagogen nach Moser et al. (2007) und nach Reiser (1998) (beide Autoren nach Reiche, 2013, S. 97) einen Rollenwechsel vom Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin zu einem sonderpädagogischen Berater bzw. einer Beraterin – ein Professionsverständnis das sich nach Lindmeier erst neu etablieren muss und von manchen Förderlehrpersonen als drohender Verlust ihrer Professionalität wahrgenommen wird (Lindmeier, 2017, S. 52). Von ihr bzw. ihm wird eine erhöhte „reflektierte Rollenflexibilität“ (Moser et al., 2007,

S. 451) erwartet. Die Aufgaben und Zuständigkeiten der Förderlehrkräfte beziehen sich auf folgende Bereiche:

- die Klassenführung im Team,
- die Planung und Durchführung des gemeinsamen Unterrichts,
- die Unterstützung bzw. Förderung einzelner Kinder mit dem Schwerpunkt der Kinder mit Beeinträchtigungen,
- die Leistungsbeurteilung,
- Planung und Bereitstellung von Differenzierungsmaßnahmen,
- Lernbegleitung und
- Lernstandsdiagnostik (nach einer Grafik bei Reiche, 2013, S. 103)

Diese meisten Aufgabenstellungen könnten jedoch genauso von Regel-Pädagoginnen und -Pädagogen wahrgenommen werden, eine spezifische sonderpädagogische Kompetenz ist hier nur in der Förderung einzelner Kinder mit SPF auszumachen. Die klassische sonderpädagogische Kompetenz ist in integrativen Klassen nur ansatzweise brauchbar, „da die Heterogenität der Anfragen und Anforderungen immens ist und immer wieder über das Fähigkeitenprofil der Lehrkräfte hinausgeht“ (Lindmeier, 2017, S. 63). Dies ist besonders in der Sek.II spürbar, da in Österreich die sonderpädagogischen Fachkräfte erst seit der aktuellen Sekundarstufenausbildung (ab 2016) die Möglichkeit erhalten, neben inklusiver Pädagogik ein Fach zu studieren. Bis jetzt sind sie in der Sekundarstufe II eben „nur“ die Sonderpädagoginnen und -Pädagogen, die zwar sehr geschätzt, aber nicht als gleichwertig wahrgenommen werden.

Ein weiteres, in der Praxis auftretendes Spannungsverhältnis wird von Lindmeier als „Näheantinomie“ bezeichnet (Lindmeier, 2017, S. 66). Für sonderpädagogische Fachkräfte ist vielfach die Nähe zum Kind rollenspezifisch, die ihrer Ansicht nach fallweise überbetont wird, auch wenn dies aufgrund von körperlichen und/oder Verhaltensbeeinträchtigungen nur allzu verständlich ist. Regellehrkräfte betonen hingegen die Distanz in höherem Maße, um die Gleichbehandlung von Individuen in größeren Gruppen im Blick behalten zu können. Wichtig sei aber, schreibt sie resümierend zu diesem Thema, „dass in der inklusiven Schule die antinomische Struktur des Nähe-Distanz-Problems flexibler gestaltet werden muss und kann“ (Lindmeier, 2017, S. 67)

Besonders bedeutsam erscheint mir der Aspekt der „Differenzierungsantinomie“. In der Regelklasse besteht das Paradigma, alle Schüler/innen gleich zu behandeln.

Andererseits wird erwartet, auf besondere Herausforderungen individualisiert zu reagieren. Diese Diskrepanz zwischen Gleichbehandeln und Andersbehandeln scheint ein Paradoxon zu sein, das für viele Regel-Lehrpersonen schwer aufzulösen ist (Lindmeier, 2017, S. 67). Für die Förderlehrpersonen ist dieser Gleichbehandlungsansatz eher schwer nachzuvollziehen, da sie in ihrer Rolle stark individualisiert vorgehen und Einzelfallaspekte vor Generalisierung und Gleichbehandlung stellen.

Eine erhöhte Herausforderung für die sonderpädagogischen Lehrpersonen ist zudem die situationsspezifische Aushandlung von Fördersettings und die Zusammenarbeit mit den anderen Lehrpersonen. Einige erprobte Kooperationsmodelle sollen im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

### **4.1.3.4 Organisationsmodelle der Kooperation**

Erste Evaluationsergebnisse der Teamarbeit in neuen Mittelschulen<sup>59</sup> zeigen, dass vorrangig fünf Modelle der Kooperation eingesetzt werden, „wobei die Reihenfolge der Modelle die Einsatzhäufigkeit der Organisationsform widerspiegelt“ (Achleitner, 2015, S. 42-43):

1. Teamteaching in Doppelkonferenz: Die Lehrpersonen unterrichten die gesamte Klasse gemeinsam.
2. Individuelle Unterstützung in freien Arbeitsphasen. Die Lehrpersonen stehen in freien Arbeitsphasen für eine individuelle Unterstützung zur Verfügung.
3. Lehrer/in und Helfer/in: Eine Lehrperson übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, die Kollegin bzw. der Kollege unterstützt einzelne Schüler/innen bei der Arbeit.
4. Parallelunterricht: Jede Lehrperson unterrichtet in einer heterogen zusammengesetzten Klassenhälfte den gleichen Inhalt.
5. Niveaudifferenzierender Unterricht: Die Klasse wird nach Leistungsvermögen geteilt und die beiden Gruppen von Schülerinnen und Schülern von je einer Lehrperson unterrichtet. (Achleitner, 2015, S. 42-43, in Anlehnung an Kemethofer, Pieslinger & Helm, 2015, S. 44 & 422)

Arndt und Werning (2013, S. 27-28) bestätigen diese Formen der Kooperation in Bezug auf inklusiven Unterricht. Sie befassen sich additiv noch mit der Frage nach der Nutzung des „Förderraums“. In der Regel geht die Förderlehrkraft in den „Förderraum“. Um

---

<sup>59</sup> Meines Wissens liegen in Österreich noch keine Forschungen zur Team-Arbeit in der AHS Oberstufe vor.

Diskriminierungen und feste Zuschreibungen zu vermeiden ist jedoch ein Wechsel der Gruppen zu empfehlen. Allen Kindern und Jugendlichen sollte die Nutzung des Förderraums ermöglicht werden (ebd. S. 28).

#### ***4.1.3.5 Bereichernde Aspekte von Teamteaching***

Als bereichernd und entlastend wird Teamteaching von den Lehrpersonen empfunden, wenn sie sich die Verantwortung teilen können und die gemeinsame Vorbereitung als qualitätssteigernd gesehen wird. Die Schüler/innen empfanden das Ko-Teaching, wie Teamteaching auch genannt wird, als sehr positiv, dass sie mehr Hilfestellung und Unterstützung in verschiedenen Unterrichtssettings bekommen haben (Petrovic et al., 2015, S. 101 nach Achleitner, 2015, S. 43). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Arndt und Gieschen (2013, S. 49) im Rahmen einer Fallstudie. Die Kinder schätzen im gemeinsamen Unterricht die Unterstützung durch zwei Lehrkräfte, weil sie besser auf die einzelnen Kinder eingehen können, mehr Ruhe im Unterricht und eine bessere Arbeitsatmosphäre entstehen.

Zudem erleichtert das Arbeiten im Team den Handlungsdruck, dem Lehrkräfte in der Praxis ausgesetzt sind. Die gemeinsame Reflexion im Team stellt eine Möglichkeit dar, um die bestehende Theorie-Praxiskluft überwinden zu können (Lindmeier, 2017, S. 63). Daraus abzuleiten, dass sich der Lernerfolg der Schüler/innen automatisch verbessert, konnte durch die Evaluationsergebnisse der aktuellen NMS-Forschung nicht bestätigt werden. Dazu bräuchte es noch differenziertere Auswertungen, welche Methoden in Bezug zur Leistungsverbesserung eine höhere Wirkkraft haben, als andere. Tendenziell ist jedoch festzustellen, dass die Leistungsergebnisse mit der qualitätsvollen Herstellung einer Lern- und Lehrkultur im Sinne der NMS-Entwicklung korrelieren: Je weiter die Schulen darin fortgeschritten sind, desto besser sind die Leistungen der SuS. Im Sinne der Chancengleichheit profitieren dann auch leistungsschwächere Schüler/innen (Wobak & Schnelzer, 2015, S. 11; Eder, Altrichter, Bacher, Hoffmann & Weber, 2015, S. 462 nach Achleitner, 2015, S. 43). Bemängelt wird aus Governance-Perspektive der hohe Ressourceneinsatz für das Teamteaching und die eher geringen Auswirkungen auf erhoffte Leistungssteigerungen.

Eine Erkenntnis, die meiner Ansicht nach langfristig weitreichend positive Folgen auf das Lernen der Jugendlichen haben wird, ist die Verminderung von Gewalt an den Schulen mit einem einhergehenden höheren Wohlbefinden der Jugendlichen. Es ist nämlich zu



bedenken, dass die Studie nur die „erste Generation“ der NMS-Klassen evaluiert hat und langfristige Aussagen erst nach einigen Jahren getroffen werden können (Eder et al., nach Achleitner, 2015, S. 44-45).

#### 4.1.3.6 Belastende Aspekte von Teamteaching



Abbildung 12: Lehrerinnen und Lehrer unter sich (Quelle: Michael Moser, 2017)

Nach Achleitner (2015, S. 43) kann das Teilen der Verantwortung für manche Lehrpersonen auch eine Belastung darstellen. Insbesondere dann, „wenn sie seit Jahren gewohnt waren, als Einzelkämpfer/innen in der Klasse zu arbeiten, fällt es ihnen nicht immer leicht, von heute auf morgen in die Rolle eines Teampartners bzw. einer Teampartnerin zu schlüpfen.“ Ihre Erfahrungen als Lehrer/innen-Fortbildnerin zeigen, dass sich die Lehrpersonen fallweise in ihrer Methodenfreiheit und persönlichen Autonomie beschnitten fühlen (siehe auch bei Wocken, 1988, nach Löser, 2013, S. 110; Lindmeier, 2017, S. 66).

Die Evaluationsergebnisse der NMS Forschung (Petrovic, Pieslinger & Svenic, 2015, S. 100; Altrichter, Nagy & Pocrnja, 2015, S. 433) bringen folgende Probleme im Zusammenhang mit Teamteaching ans Tageslicht:

- Persönliche Spannungen, Hierarchie- und Rollenprobleme im Team
- Höhere Arbeitsbelastung durch Teamteaching
- Abstimmungs- und Koordinationsprobleme aufgrund räumlicher Distanz und zu geringen zeitlichen Ressourcen für die Vorbereitung und Abstimmung.

- Problem der unterschiedlichen Bezahlung von Mittelschullehrerinnen und -Lehrern sowie AHS-lehrer/innen für die gleiche Tätigkeit. (oben genannte Autorinnen und Autoren nach Achleitner, 2015, S. 43-44)

Im Kontext von Unterricht mit Schüler/innen mit Beeinträchtigungen erleben Förderlehrkräfte es als besonders problematisch, wenn sich Regellehrkräfte alleine vorbereiten, wie das in der Sekundarstufe aufgrund der unterschiedlichen Fachexpertise häufig der Fall ist. Kurze e-mail Informationen oder besser noch langfristige Planungen helfen dem Team, solche Situationen zu vermeiden und den Unterricht am „gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 1989) zu orientieren (Arndt & Werning, 2013, S. 29).

Abschließend muss betont werden, dass es der Kooperation struktureller Verankerungen an Schulen bedarf, denn „regelmäßiger Austausch und Kompetenztransfer zwischen unterschiedlichen Professionen (...) scheinen hingegen bisher selten gelebte Praxis zu sein“ (Eben, Hollenbach & Müncher, 2011 zit. nach Löser, 2013, S. 112). Lehrpersonen haben in Deutschland im Schulalltag oft nicht genügend Zeit für Absprachen und Förderlehrkräfte fühlen sich fallweise durch die vielfältigen an sie herangetragenen Aufgaben überfordert (Löser, 2013, S. 112). Aus eigener Erfahrung in der Arbeit mit Schulentwicklungsteams beklagen in Österreich Lehrpersonen trotz einer viel niedrigeren Unterrichtsverpflichtung Ähnliches. Meines Erachtens liegt dies an der sich stark verändernden Rolle der Lehrkräfte, die sich vom Einzelkämpfer zum Teamplayer entwickeln soll und gleichzeitig strukturell vielfach überkommene dienstrechtliche Rahmenbedingungen oder veraltete Vorstellungen vom Lehrer/in-Sein vorherrschen. Fixe Zeitkorridore und unterschiedliche Teamstrukturen (bspw. Kern- und Erweiterungsteams, Fach-, Leitungs- und Steuerungsteams) erleichtern die herausfordernde Aufgabe und verhelfen stabil arbeitenden Teams zur systematischen und erfolgreichen Unterrichtsentwicklung (Löser, 2013, S. 112).

#### **4.1.4 Diagnostische, entwicklungsunterstützende Zugänge**

Eine der entscheidenden Herausforderungen zur verbesserten Förderung einzelner Schüler/innen im System ist die produktive Lösung der Spannung, die aus der Heterogenität der Schüler/innen herrührt: Wie kann man Unterschiedlichkeiten bejahen und pädagogische bzw. systemische Ansätze finden, um diesen gerecht werden zu können und individuelles Vorankommen bestmöglich zu fördern?

Um die Kinder für ihre Zukunft fit zu machen, ist es unabdingbar, ihrem Lernen auf die Spur zu kommen – zu ergründen wie das einzelne Kind lernt, in welchen Bereichen es Stärken und Talente entwickelt und wo es Förderung benötigt.

In der Literatur mehren sich die Befunde, dass multiperspektivische und partizipatorische Ansätze für alle Beteiligten gewinnbringender als defizitorientierte Zugänge sind. Nach Jantzen geht es bei der Prozessbegleitung darum, eine humane und teilhabende Diagnostik einzusetzen, um die Lernentwicklung zu verstehen und die „Zonen der nächsten Entwicklung“ (Vigotskij, 2002, S. 331) zu entdecken.

Dazu bieten sich bspw. die Konzepte der pädagogischen Diagnostik, der (partizipativen) rehistorisierenden Diagnostik und der Zukunftsplanung an, welche exemplarisch für eine Vielzahl von Ansätzen vorgestellt werden.

### **4.1.4.1 Pädagogische Diagnostik**

Erkenntnisse pädagogischer Diagnostik oder „Pädagnostik“ bilden den Ausgangspunkt für die Planung differenzierter Lernangebote, die individualisiertes Lernen ermöglichen. Pädagogische Diagnostik ist Bestandteil des Unterrichts, in dem „eine Vielzahl diagnostischer Entscheidungen handlungsbegleitend im Zuge der Unterrichtsgestaltung getroffen, rückgemeldet und mit weiteren Lern- und Übungsaufträgen versehen“ wird (Horstkemper, 2006, S. 4).

Nach Ingenkamp und Lissmann lassen sich der Begriff der Pädagogischen Diagnostik wie folgt definieren:

Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen, sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben. (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13)

Die folgenden Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf jene Bedeutung von Pädagogischer Diagnostik, wie sie im ersten Teil der Definition beschrieben ist. Ingenkamp

(2008) trifft hier eine deutliche Unterscheidung, vor allem auch, wenn es um die Aufgaben Pädagogischer Diagnostik geht. So stellt er der Optimierung von Lernprozessen die gesellschaftlich geforderte Steuerung des Bildungsnachwuchses und Zuteilung von Qualifikationen gegenüber.

Ziele der pädagogischen Diagnostik sind also einerseits „Modifikation“ – die Erhellung von Lernprozessen und entsprechend passender Lernangebote – andererseits aber auch Selektion – die Vergabe von Berechtigung oder Zuweisung von Qualifikationen. Genau dieser Umstand führt Lehrpersonen immer wieder in ein Dilemma, wenn sie einerseits passende und förderliche individuelle Lernangebote machen, zu einem anderen Zeitpunkt aber gefordert sind, die individuellen Lernfortschritte an einer Sachnorm orientiert in eine Beurteilung zu überführen.

Pädagogische Diagnostik kann formell orientiert sein, nämlich dann, wenn mit wissenschaftlich erprobten und gesicherten Testverfahren und Methoden gearbeitet und die Diagnostik sehr systematisch durchgeführt wird. Häufig findet Pädagogische Diagnostik aber informell statt: Die Lehrkräfte kommen aufgrund ihrer Beobachtungen, Erfahrung und subjektiver Theorien zu häufig impliziten und subjektiven Beurteilungen (Schrader, 1998 zit. nach Hascher, 2008)

Im schulischen Kontext finden sich beide Formen – formell wie informell – häufig gemischt als „semiformelle“ Diagnostik, die zumindest teilweise auf wissenschaftlich fundierter Basis steht, sich aber auch subjektiver Elemente bedient und sowohl zu objektiven als auch zu subjektiven Urteilen führt (Hascher, 2008).

Der Fokus in der Pädagogischen Diagnostik kann nach Hascher (2008) unterschiedlich ausgerichtet sein, nämlich auf

- Schüler/innen: Intelligenz, Motivation, Leistungsfähigkeit, Lerntyp, individuelle Lernprozesse, soziale und emotionale Aspekte auf Seiten der Schüler/innen können hier im Zentrum der Diagnostik stehen
- Lehrer/innen: Die Frage nach der positiven oder negativen Beeinflussung der Lernprozesse der Schüler/innen durch Lehrstil und -methoden, Atmosphäre in der Klasse, Sprache und Ausdruck, Klassenraum-Management, persönlichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern steht im Zentrum.

Pädagogische Diagnostik mit dem Ziel der Modifikation sollte also dazu dienen, dass Lehrer/innen Einsichten in die Lernprozesse ihrer Schüler/innen gewinnen, die es ihnen in weiterer Folge ermöglichen, passende Lernangebote zu machen. Sie beschäftigt sich also einerseits explizit mit dem Lernprozess, andererseits müssen aber auch die Ergebnisse des Lernprozesses berücksichtigt werden. Sie basiert auf den Wahrnehmungen und systematischen Beobachtungen der Lehrpersonen, ebenso aber auch auf den Explorationen von Schülerinnen und Schülern und entsprechendem lern- und instruktionspsychologischem Wissen.

Der Lernprozess selbst ist einer direkten Beobachtung meist nicht zugänglich. Er wird vielmehr durch Leistungen, Tätigkeiten, Ausdruck etc. erschlossen und im Dialog mit den Lernenden rekonstruiert. Wesentlich ist hier der dialogische und kooperative Aspekt von Pädagogischer Diagnostik: Die Schüler/innen sollten befähigt werden, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren, zu analysieren und in weiterer Folge über ihr Lernen zu kommunizieren – sie werden zunehmend in Prozesse der Beurteilung einbezogen, geben Auskunft über ihr Lernen und leisten damit einen wesentlichen Beitrag im Diagnoseprozess (Horstkemper, 2006, S. 7). Bei Meyer findet sich dieser Ansatz als einer von 10 Kriterien guten Unterrichts. Laufende und zeitnahe Leistungsrückmeldungen (formell und informell) dienen der besseren Selbsteinschätzung und sollen die Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess fördern (Meyer, 2004, S. 113-119).

Nach Schmidinger, Hofmann & Stern (2016, S. 62), sollten zur Planung effektiver Lehr-Lernprozesse folgende Strategien angewendet werden [kursiv im Original]:

1. *Lernziele und Erfolgskriterien mit den Lernenden klären*
2. *Effektive Diskussionen, Aktivitäten und Aufgabe arrangieren, die zu beobachtbaren Lernergebnissen führen:*  
Denkprozesse der Schüler/innen werden bspw. auf Basis von Lerntagebüchern in die Analyse einbezogen.
3. *Feedback geben, dass das Lernen voranbringt:*  
Feedback sollte sich vor allem auf die Stärken beziehen (im Sinne des Lernens nach Ruf und Gallin, 2003) und bietet für die Lernenden annehmbare Korrekturvorschläge. Zudem erfolgen diese während des Lernens oder zeitnah.
4. *Schülerinnen und Schülern ermöglichen, einander als Ressourcen zu nutzen:*

Kooperative Lernformen, Selbsteinschätzung und Peer-Feedback werden in diesem Zusammenhang genannt.

### 5. *Schülerinnen als Verantwortliche in ihrem eigenen Lernen anerkennen:*

Die Lernenden sollen erfahren, dass sich die Anstrengung des Lernens lohnt und Fehlermachen zentraler Bestandteil des Lernens ist.

#### **4.1.4.2 Leistungsbeobachtung, -dokumentation, -feststellung und Feedback**

Alternative Formen der Leistungsbewertung mit Fokus auf formative Formen der Leistungsrückmeldung im Sinne einer pädagogischen Diagnostik werden in der Unterrichtsforschung als hoch signifikantes Merkmal für guten und erfolgreichen Unterricht bewertet (Meyer, 2004, S. 117; Watkins, 2007; Hattie, 2012, S. 26; Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016, S. 60).

In der inklusiven Pädagogik wird das formative Assessment als unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts eingesetzt (Reindl, 2000, S. 122f). Für Prammer ist das wesentliche Ziel einer alternativen Leistungsbeurteilung „sie als Werkzeug zur Demokratisierung und Humanisierung der Schule einzusetzen“ (Prammer, 2003, S. 149). Zudem ist mit der Einschätzung bzw. Beurteilung von Kindern in der Schule immer die Frage nach der Anerkennung von Leistung verbunden. Sie sind für die Entwicklung von Identität und Selbstwertgefühl von zentraler Bedeutung. „Anhaltende oder gravierende Erfahrungen dieser Art [z.B. andauernde negative Leistungsbewertungen, pauschale Verurteilungen] erzeugen Gefühle der Unsicherheit und Überforderung und versetzen das Individuum in einen Zustand der Verletzlichkeit (...)“ (Hoppe, 2013, S. 223). Inklusive Pädagogik vertritt ein Ethos der Anerkennung, weshalb traditionelle Formen der Leistungsbeurteilung (ausschließlich summative Beurteilung am Ende von Lernprozessen) abgelehnt werden müssen. Mit prozessorientierten Formen sollen Schüler/innen lernen, sich aus einer anderen Perspektive zu sehen und über individuelle Stärken und Schwächen berichten zu können (Hoppe, 2013, S. 223). Im diesem Sinne sind Schüler/innen dazu aufgefordert

- sich eigene Ziele zu setzen und diese zu erreichen,
- notwendige Hilfe dafür einzuholen,
- sich mit ihrer eigenen Leistung und Leistungsbereitschaft auseinanderzusetzen,
- über Motive Gedanken und Absichten ihrer Arbeit zu reflektieren,
- Feedback zu geben und anzunehmen,
- Lernen als Aufgabe zu sehen, die ihre Bereitschaft und ihren Einsatz braucht,

- mit Fremd- und Selbsteinschätzung umzugehen. (Prammer, 2003, S. 150)

### **4.1.4.3 Rehistorisierende Diagnostik**

Ein weiterer teilhabeorientierter Ansatz wird von Jantzen dargestellt, der als Gutachter den Weg der „Rehistorisierung“ geht (2014, S. 25). Mithilfe von kommunikativ gewonnenen diagnostischen Daten sollen sozial ausgegrenzte Personen ihre Menschen- und Bürgerrechte wiedererlangen, „also in der Lage zu sein, ihre Geschichte so zu erzählen und zu begründen, als hätte sie auch unsere sein können“ (Jantzen, 2014, S. 25).

Nach Ziemer (2003, S. 32) berücksichtigt dieser hermeneutische Ansatz einer interdisziplinär ausgerichteten Diagnostik bio-psycho-soziale Aspekte des Menschseins sowie die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen, welche im Detail von Watson (1976) herausgearbeitet wurden:

1. soziokultureller Kontext;
2. individuelles Leben im Kontext;
3. unmittelbarer Kontext der Lebensgeschichte zum Zeitpunkt der Datengewinnung;
4. Vorverständnis des Forschers;
5. dialektische Beziehung zwischen Forscher und Befragtem;
6. die Art der Interpretation der beobachteten Phänomene durch den Befragten;
7. kognitive Momente (z.B. Art des Gedächtnisses, bezogen auf die eigene Lebensgeschichte);
8. Selbst-Identität des Befragten;
9. Konflikte im Lebensprozess;
10. Entscheidungssituationen;
11. die Einheit des phänomenalen Bewusstseins auf die Einzeldaten wieder zurückzubeziehen sind. (zit. nach Ziemer, 2003, S. 33)

In dieser Aufzählung veranschaulichen Jantzen (2014, S. 26) und Ziemer (2003, S. 42f) in anschaulichen Fallbeispielen, wie sie mit behinderten Menschen in Beziehung treten, diese Begegnung reflektieren und sich damit selbst in „Beziehung zum Anderen“ (Ziemer, 2003, S. 34) erleben. Dabei versuchen sie nachzufühlen bzw. sich in die Lage des Anderen zu versetzen, um ein Stück weit den Lebensausschnitt und die damit verbundene „Lebenssituation als Ganzes“ (Jantzen, 1980, zit. nach Ziemer, 2003, S. 32) zu verstehen. Ein fundiertes diagnostisches Fachwissen und Erfahrung in der Kommunikation

stellen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Voraussetzung dar, um die Geschehnisse in der Begegnung besser interpretieren zu können. Diese Vorgangsweise ist absolut kein naiver Zugang zur Diagnostik, sondern zielt wie bei der Pädagogischen Diagnostik darauf ab, sowohl die Kompetenzen als auch die Defizite zu erfassen, um zumeist im Team und womöglich unter Einbeziehung der Betroffenen Entscheidungen für die weitere Entwicklungsbegleitung treffen zu können.

Manske notiert dazu: „Wir müssen unser untaugliches Wissen beiseitelegen können. In dem Augenblick der vorurteilslosen Stille sind wir nicht mehr Wissende, sondern Ahnende“ (Manske, 2015, S. 22).

Der hier beschriebene Anspruch kann nur durch viel Zeit im Umgang und in der Kommunikation miteinander eingelöst werden. Die Praxis der Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich zeigt, dass sich die Gutachterinnen und Gutachter trotz erheblicher Ambivalenzen und innerer Widersprüchlichkeiten auf die fachliche Ebene zurückziehen. Die emotionale Ebene, in der auch der Körper als diagnostisches Inventar eingesetzt wird, muss unterdrückt werden, um den behördlichen Anforderungen einer Ressourcenallokation zu entsprechen: „Gesellschaftliche und institutionelle Anforderungen und Erwartungen, die an das Berufsbild von GutachterInnen gestellt werden, sind „Fachkompetenz“ und „Wissen“, jedoch keine emotional geäußerten Meinungen“, argumentiert Hölzl im Resümee ihrer Dissertation (Hölzl, 2012, Kap. 6).

#### ***4.1.4.4 Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion***

Diese Überschrift wurde dem Titel eines Herausgeberbands von Kruschel und Hinz (2015) zum Thema entnommen, da sie inhaltlich auf die zentrale Bedeutung von sogenannten Zukunftskonferenzen für Menschen in Übergangsprozessen hinweist.

Worum geht es bei einer Zukunftsplanung und wie ist dieser Ansatz entstanden?

Zukunftsplanung ist ein Begriff, der sich im deutschen Sprachraum, ausgehend von amerikanischen und später englischen Initiativen, entwickelte. In Nordamerika entstand in den 1970er und 1980er Jahren eine Bewegung, welche vorwiegend behinderten Menschen in Institutionen mehr Normalisierung ermöglichen sollte. ‚Person-centered planning‘, oder ‚personal futures planning‘ sind die damit verbundenen Begriffe, die im Rahmen diverser Projekte entwickelt wurden (Hinz & Kruschel, 2015, S. 35). Inhaltlich eint diese Ansätze einerseits, dass Menschen mit Behinderungen geholfen werden sollte, in-



nerhalb institutioneller Bedingungen mehr Selbstbestimmung zu erreichen. Andererseits sollten Wege gefunden werden, wie sie außerhalb von Institutionen selbstbestimmter leben können, denn durch die ersten Integrationsbemühungen in den angesprochenen englischsprachigen Ländern entstand immer häufiger der Wunsch von Betroffenen und ihren Angehörigen nach einer integrativen Beschulung nicht in einer Sonderinstitution zu arbeiten, sondern am ersten Arbeitsmarkt teilhaben zu können.

Nach Europa wurden diese Konzepte Ende des ausgehenden Jahrhunderts von Personen getragen, die entweder in Amerika studiert hatten, an etwaigen universitären Austauschprojekten beteiligt waren, oder durch persönliche Kontakte mit Instrumenten der Zukunftsplanung wie MAP (die Schatzkarte) und PATH (der Weg) (Hinz & Kruschel, 2015, S. 37) in Berührung kamen. Laut Hinz und Kruschel sind hier bspw. Doose, Lüpke, Boban, Hinz und Emrich zu nennen (ebd., 2015, S. 35). Auch in Österreich interessierten sich die ersten Steiermärkischen und Vorarlberger Integrationsbefürworter/innen für Zukunftskonferenzen, denn die Betroffenen selber, ihre Eltern, sowie Schulverantwortliche für behinderte Jugendliche benötigten Unterstützung zum Finden des optimalen weiteren Bildungswegs oder Schritts in die Arbeitswelt<sup>60</sup>.

Es bildeten sich sogenannte „Unterstützungskreise“, in Amerika als „circle of friends“ bekannt, „um am runden Tisch gemeinsam zu klären, welche Herausforderungen nun anstünden und wer welche Aufgaben übernehmen könnte“ (Hinz & Kruschel, 2015, S. 36). Fallweise wird sogar von einem *Zukunftsfest* gesprochen, welches weniger den Charakter eines Seminars oder einer professionellen interdisziplinären Zusammenkunft hat, als vielmehr das Feiern des bisher Erreichten, die Achtung und Wertschätzung für die betreffende Person und im Zuge derer der Blick in die Zukunft im Zentrum der Bemühungen steht. Gleichwohl können daran nicht nur die engsten Verwandten und Freunde, sondern auch Personen aus dem schulischen und/oder therapeutischen Umfeld beteiligt sein. Mit MAP, einer Art Schatzkarte, steht ein Arbeitsformat zur Verfügung, mithilfe

---

<sup>60</sup> Eckhardt und Hehlhans beschreiben aus der Sicht von Eltern, wie schwierig der integrative Weg für ihre Tochter bereits in der österreichischen Schule gewesen ist, trotz des grundsätzlichen Rechts, einen Integrationsplatz in Anspruch nehmen zu können. Umso problematischer erschien der Übergang in eine Arbeitswelt, die auf die Einbindung von Menschen mit Behinderungen kaum vorbereitet war, wie mit diesem Zitat verdeutlicht wird: „Zudem war nach ersten Recherchen schon klar, dass Institutionen wieder einmal nicht hinreichend informiert waren (...): Sie hatten keine Konzepte, Ausschreibungen für Träger von Inklusionsangeboten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt fehlten“ (Eckhardt & Hehlhans, 2015, S. 57).

dessen die Ist-Situation ausführlich und wertschätzend, am besten mit Unterstützung einer Moderation, betrachtet werden kann<sup>61</sup>. Betroffene Personen berichten über das beeindruckende Potenzial von Zukunftskonferenzen, welche prinzipiell für alle Menschen in Übergangsphasen hilfreich sein könnten, ganz im Sinne von Beth Mounts Slogan: „Image a world that works for everyone“ (Benthien & Boban, 2015, S. 103).

#### 4.1.5 Schulentwicklung



Abbildung 13: Plakat zur Schulentwicklung (Foto: Irene Moser. Volksschule Prückelmayrgasse/ Wien, 2005)

Schulentwicklung soll inhärenter Bestandteil einer inklusiven Schulkultur sein, um den Anspruch von Inklusion auf struktureller Ebene einlösen zu können. In diesem Kapitel werde ich mit Bezug auf einige deutsche und österreichische Forscher/innen zusammenfassen, was unter Schulentwicklung zu verstehen ist und welche Relevanz SE für die Ar-

<sup>61</sup> In einem Fallbeispiel berichtet Sarah Morgenstern, eine von Behinderung betroffene junge Frau, was das Zukunftsfest bei ihr selbst ausgelöst hat. Bereits die gewählten Einstiegsfragen: „Was macht Sarah für dich aus?“, „Was würde dir fehlen, wenn es Sarah nicht geben würde“ zeigen, dass es beim Zukunftsfest nicht um eine defizitorientierte, sondern um eine dialogische und ressourcenorientierte Herangehensweise geht (Morgenstern, 2015, S. 66).

beit an integrativen Standorten hat. Ergänzen möchte ich diese Darstellung mit dem Ansatz des Index für Inklusion, in dem die Autoren die Bereiche „Kulturen“, „Strukturen“ und „Praktiken“ (Booth & Ainscow, 2003/2011) als zentrale Arbeitsfelder von SE benennen. Leider ist es mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, die vielfältigen Methoden und Ansätze darzustellen<sup>62</sup>, welche die Partizipation aller Beteiligten forcieren.

### **4.1.5.1 Definition von Schulentwicklung**

„Schulen entwickeln und verändern sich – ob Kollegien, Schülerschaft und Eltern es wollen oder nicht“, so leitet Rolff seine Ausführungen zum Thema Schulentwicklung ein. Diese Aussage kann ich als SE-Beraterin nur bestätigen, denn vielfach werden Entwicklungen als mühsam, unnötig und zeitraubend empfunden<sup>63</sup>. Einige Jahrzehnte überließ man in Österreich den Schulen selbst die Initiative zur geplanten Schulentwicklung. Erst 2005 wurden mit dem „Standortbezogenen Förderkonzept“<sup>64</sup> das erste Mal verpflichtend Entwicklungskonzepte zur Unterstützung aller Schüler/innen gefordert (Laimer & Moser, 2009, S. 28f). Als Folgeentwicklung des BMBF (2012) kann die Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) gewertet werden.

Sie will durch pädagogische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu bestmöglichen Lernbedingungen für Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen beitragen. Das eigenständige Lernen von Schüler/inne/n, unterstützt durch wertschätzende, sachlich fundierte Begleitung von Lehrer/innen, soll zur weiteren Anhebung des Bildungsniveaus führen. (BMB, 2016, o.S.)

Entwicklungspläne, dialogische Führung, Vereinbarungskultur, Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche sind nur einige Schlagworte, die diese Innovation begleiten (BMB, 2016, o.S.). Unabhängig davon haben sich Schulen zur qualitativvollen Entwicklung integrativer

---

<sup>62</sup> Als Schulentwicklungsbegleiterin und Referentin im Bereich Kommunikation, Inklusion und Persönlichkeitsbildung von 1997-2017 ist mir dieses Thema ein besonderes Anliegen. Hier kann ich aus der Fülle an Erfahrungen und Wissen schöpfen. Besonders empfehlenswert ist bspw. im Kontext von Partizipation und Wertschätzung der Beteiligten das Konzept von Burow (2009).

<sup>63</sup> Zu Beginn der Einführung integrativer Maßnahmen an Hauptschulen in Österreich erhielt ich die Gelegenheit, Standorte über die gesetzlichen Bedingungen zu informieren und bei Bedarf zu unterstützen. Das war eine sehr herausfordernde Aufgabe, denn es blies mir oft ein scharfer Gegenwind und viel Frustration von den Beteiligten entgegen. Auf Seite 23 der Masterarbeit beschreibe ich eine solche Situation. (Leimer & Moser, 2009)

<sup>64</sup> Der Erlass „Besser fördern – Schülerinnen und Schüler individuell fördern und fordern“ (in der Folge auch als Fördererlass bezeichnet) ist im Rundschreiben Nr. 11/2005 (BMUKK, 2007a) festgehalten.

bzw. später inklusiver Maßnahmen seit Beginn der Integration von Kindern mit Behinderungen auf den Weg gemacht und gezeigt, dass Leitbildentwicklung, Programmplanung, Selbstreflexion und Selbstevaluation - ähnlich dem Kreislauf der pädagogischen Diagnostik - ein inhärenter Bestandteil inklusiver Schulkultur sein müssen (Laimer & Moser, 2009, S. 111; Langner & Feyerer, 2014, S. 99).

Rolff gliedert dieses Bündel an Entwicklungsarbeiten rund um die Tätigkeit im Unterricht, in Organisationsentwicklung (OE), Unterrichtsentwicklung (UE) und Personalentwicklung (PE). Wie in dieser Arbeit deutlich geworden ist, kann die Verantwortung für SE nicht von der Schulleitung alleine getragen werden. Prozessorientierte OE wird als Ausgangspunkt von SE im deutschsprachigen Raum gesehen. OE bedeutet eine Entwicklung von innen heraus, durch alle! am Schulgeschehen beteiligten Personen. Folgt man Amrhein (2011, S. 78), ist ein Hauptziel der OE „der Wandel von Einstellungen, Werten und Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder.“ Der Schulleitung kommt in diesem Prozess eine zentrale Bedeutung zu und nicht selten werden Prozessberater/innen von außen hinzugezogen“ (Rolff, 2012, S. 17). Dass die Entwicklung von Unterricht im Rahmen von Schulentwicklung ein Kerngeschäft der Arbeit von Lehrkräften ist, versteht sich von selber, insbesondere zur Entwicklung von gemeinsamen, differenzierten und individualisierten Unterrichtskonzepten, wie dies im Kapitel „Inklusive Praktiken“ beschrieben wird. Wichtig ist dabei zu betonen, dass UE und OE zahnradartig ineinandergreifen müssen, denn ohne OE verbleiben die Initiativen im Bereich des Unterrichts in einer Klasse oder bei bestimmten Lehrpersonen, oder sie verkümmern gar, weil die notwendigen strukturellen Bedingungen fehlen. Letztlich ist noch die PE als „Gesamtkonzept“ zu nennen, das „Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“ (Rolff, 2012, S. 24).

Erfolgreicher Umgang mit Heterogenität ist von einem „stimmigen Gesamtsystem abhängig“, notieren Korff und Scheidt (2011, S. 92) zu diesem Thema. Was macht dieses „stimmige Gesamtsystem“ aus, oder in anderen Worten: Worin bestehen die Qualitätsentwicklungsfelder, die im Rahmen von Schulentwicklung angestrebt werden sollten?

### ***4.1.5.2 Entwicklungsfelder von Schulentwicklung***

Altrichter et al. vertreten einen ganzheitlichen Qualitätsansatz in dem sowohl Prozess- als auch Ergebniskriterien eine Rolle spielen.

## Inklusive Pädagogik – eine Allgemeine Pädagogik

Die Qualität einer Schule zeigt sich letztlich daran, ob und in welchem Maße die Schüler/innen Lernerfahrungen machen und Lernergebnisse erzielen, die ihnen erlauben, Identität und Selbstwertgefühl auszubilden und fachliche, überfachliche, soziale und persönliche Kompetenzen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft in Beruf und Privatleben zu entwickeln. Das Lernen und Lehren in Unterricht und Schule ist der Ort, an dem diese Erfahrungen und Kompetenzen – unterstützt und angeleitet durch das professionelle Wissen der Lehrkräfte – erworben werden sollen. (Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 39)

Die Autoren betonen explizit den Lebensraumcharakter von Klasse und Schule und wenden sich damit gegen den bereits angesprochenen Trend zur isolierten Betrachtung von Lernergebnissen, welcher insbesondere für vulnerable Kinder und Jugendliche bedenklich sein kann. Mit Jantzen, Feuser, Rödler und anderen Vertreterinnen und Vertretern der kulturhistorischen Schule verweisen sie auf die wesentlichen Bedürfnisse von Menschen in sozialen Räumen, nämlich auf die notwendige Berücksichtigung von Sicherheit und Anerkennung, wie Zimpel auf den Punkt bringt: „Vertrauen in sich selbst und eine Gemeinschaft ist die wichtigste Voraussetzung für Teilhabe“ (2014, S. 147).

Die folgende Grafik, genannt „Landkarte der Schulqualität“, verdeutlicht die Komplexität des Arbeitsfelds Schule und nimmt sowohl die inneren Aspekte (roter Bereich) als auch die von außen wirkenden Kräfte (grauer Bereich) in den Blick, wie rechtlich organisatorische Vorgaben, bildungspolitische Entscheidungen, Ressourcen, welche von der Gemeinde zur Verfügung gestellt werden, etc.

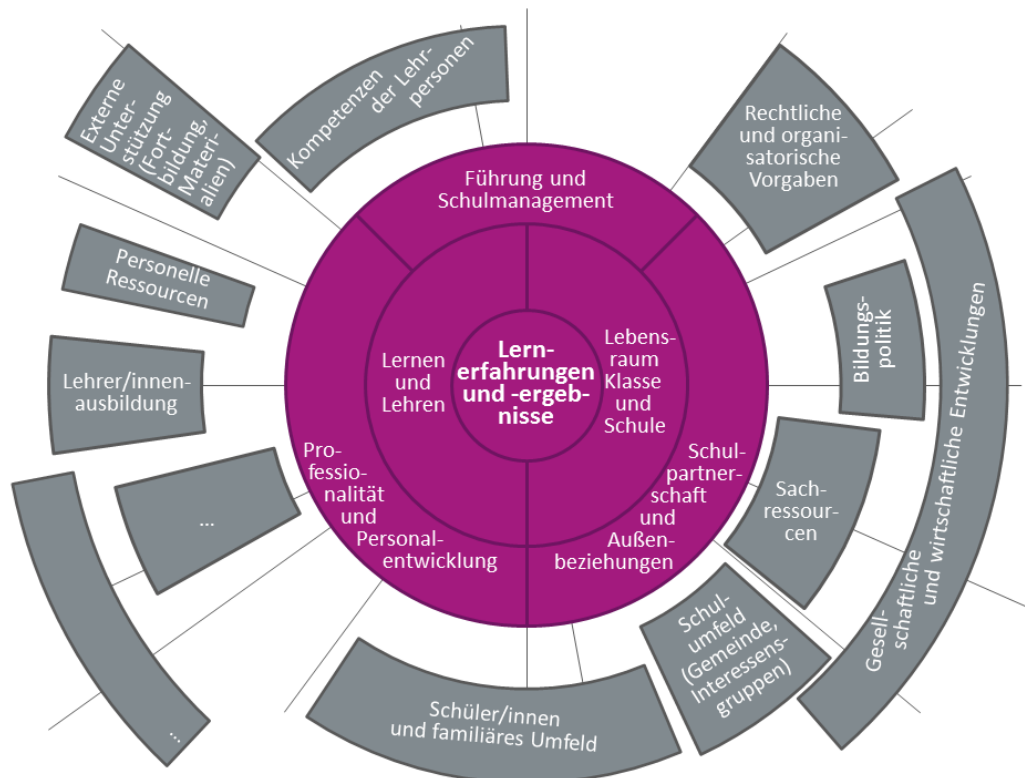


Abbildung 14: Die Landkarte von Qualität in der Schule (Quelle: BMB 2017d)

Im Detail leiten Altrichter et al. (2012) daraus 6 Qualitätsbereiche ab, welche in Folge aus dem Konzeptpapier entnommen und zusammengefasst dargestellt werden<sup>65</sup>.

### 1. Lernerfahrungen und Lernergebnisse

Diese zeigen sich an den Kompetenzen der Schüler/innen, an der Wertschätzung der Schule durch Schüler/innen und andere Bezugsgruppen und an der physischen und psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (c

### 2. Lernen und Lehren

Sichtbar wird die Qualität an der Durchführung der Lehr-, Lernprozesse, welche bspw. die kognitive Aktivierung der Schüler/innen berücksichtigt, einen hohen Anteil echter Lernzeit ermöglicht und neben guten fachlichen und fachdidaktischen Kenntnissen der Lehrpersonen die Eigenaktivität der Lernenden einbezieht. Ergänzend wird die Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerschaft

<sup>65</sup> Diese Qualitätsbereiche waren lange Jahre für die Schulentwicklung in Österreich wegweisend und wurden bspw. von Radnitzky (2004) in Ausbildungen vertreten. Der in QIS (Qualität in der Schule) aufgebaute Daten- und Materialpool war eine wertvolle Quelle für die Arbeit an den Standorten.

als wesentliches Qualitätsmerkmal genannt, in der die pädagogische Diagnostik zur Begleitung der Lernentwicklung eine wesentliche Rolle spielt.

### 3. Lebensraum Klasse und Schule

Qualitätskriterien in diesem Bereich werden an einer pädagogischen Grundhaltung festgemacht, die von allen Beteiligten am Bildungsprozess getragen wird. Dazu zählen bspw. die Stärkung der Eigeninitiative der Schüler/innen und die verstärkte Verantwortungsübernahme dieser. Des Weiteren werden ein positives Schul- und Klassenklima angeführt, sowie ein lebendiges Schulleben, das den Kindern und Jugendlichen über den Fachunterricht hinaus diverse kulturelle, soziale und sportliche Anregungen bietet. Auf die Anerkennung der Vielfalt, den wertschätzenden Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt, geschlechtergerechten Umgang und die Inklusion von Menschen mit Behinderungen wird explizit hingewiesen. Letztlich fällt in diesen Bereich der ästhetische, barrierefreie und Sicherheit bietende Umgang mit den Räumlichkeiten.

### 4. Führen und Schulmanagement

Führungsqualität zeigt sich an der „Koordinierung und Steuerung pädagogischer Prozesse“, mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung aller SuS. Im Rahmen von Qualitätsmanagementinitiativen soll geprüft werden, ob die gesteckten Ziele erreicht werden sowie nachhaltig wirken. Zwei weitere zentrale Elemente der Führung sind die Organisation und Verwaltung der Schule, sowie ein transparent gestaltetes, zielorientiertes und wenn möglich partizipatives Personal-Management.

### 5. Professionalität und Personalentwicklung

Dieser Qualitätsbereich definiert sich über drei wesentliche Aspekte:

- a. *Die Berufsauffassung der Lehrpersonen*, die sich durch großes Engagement und hohe Innovationsbereitschaft auszeichnet. Reflexion und Weiterentwicklung von Unterricht und Schule sind Kernelemente dieser Haltung.
- b. *Die Anerkennung und Weiterentwicklung der Kompetenzen der Lehrpersonen*, bspw. durch regelmäßige (schulinterne) Fortbildungsangebote, auf Basis eines konzertierten Fortbildungsplans und
- c. *die Kooperationskultur im Schulhaus* und mit Fachleuten außerhalb.

### 6. Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen

An erster Stelle steht die intensive und geregelte Zusammenarbeit (formelle Gremien der Schulpartnerschaft) mit Eltern und Erziehungsberechtigten, indem auf kulturelle, sprachliche und soziale Unterschiede Rücksicht genommen wird. Des Weiteren werden eine aktive Öffentlichkeitsarbeit sowie eine aktiv gestaltete Kooperation mit den Einrichtungen des Umfeldes genannt.

Thematisch etwas gebündelter nehmen die Autoren des Index für Inklusion, Booth und Ainscow (2003/2011), die aufgelisteten Qualitätsfelder im Rahmen von drei Dimensionen, „inklusive Kulturen“, „inklusive Strukturen/Politiken“ und „inklusive Praktiken“ in den Blick. Der Index bietet Schulgemeinschaften, die sich zum Ziel setzen einen inklusiven Weg zu gehen, einen Fragenkatalog, der für alle Bereiche in der Schule angewendet werden kann. Als Schulentwicklungsberaterin habe ich an Schulen bereits sehr positive Erfahrungen in der Verwendung der Index-Fragen gemacht, da sie dem Schulpersonal viele wertvolle Anregungen geben, über schulische Aushandlungs-Prozesse und Praktiken nachzudenken<sup>66</sup>.

Die Werte einer Gemeinschaft, die bspw. im Rahmen eines Schul-Leitbildes festgeschrieben werden, sollen an den schulischen Strukturen, oder wie Booth es in der letzten Auflage des „Index for Inclusion“ definiert hat, als „inklusive Politiken“ erkennbar sein, welche schulische Vielfalt unterstützen. Anders ausgedrückt sollen „Barrieren für das Lernen und die Teilhabe“ beseitigt werden, so die Zielsetzung des Index. Der Fokus struktureller Überlegung zielt also nicht auf einzelne Kinder mit den jeweiligen Stärken oder Schwächen, Beeinträchtigungen und/oder Begabungen, sondern auf die grundlegenden Bedingungen von Teilhabe aller, wie sie im Konzept des „Umweltansatzes“ bei Reich (2008) zu finden sind.

### **4.2 Inklusiver Unterricht - Inklusive Didaktik**

Unter inklusivem Unterricht verstehen Booth und Ainscow (2003/2011) vornehmlich Lernarrangements und die Mobilisierung der Ressourcen aller Beteiligten, welche durch inklusive Werte sowie inklusive Kulturen und Strukturen untermauert werden. Diese

---

<sup>66</sup> Im deutschen Sprachraum haben Hinz und Boban (2003) für dessen Verbreitung gesorgt und mittlerweile arbeiten auch viele österreichische Schulen auf Basis dieses Konzepts. Wiener Neudorf ist eines der bekanntesten Beispiele (Boban & Hinz, 2011, S. 169; Marktgemeinde Wiener Neudorf, 2016, o.S.).



Einteilung entspricht in etwa einer Theorie und Praxis der inklusiven Pädagogik im deutschen Sprachraum (Feuser, 1998), wobei die deutschsprachigen Autorinnen und Autoren neben den Rahmenbedingungen des Unterrichts den Fokus explizit auf die Didaktik im (inklusiven) Unterricht legen (nachzulesen bspw. bei Feuser, 1998; Textor, 2015; Korff, 2016). Wie wird in den Erziehungswissenschaften inklusive Didaktik beschreiben? Gibt es einen Unterschied zur allgemeinen Didaktik, wie sie von Klafki (bspw. 2007) grundgelegt wurde?

### 4.2.1 Begriffsdefinition

Häufig wird in der Literatur konstatiert, dass inklusiver Unterricht keine eigene Didaktik brauche, denn inklusive Lernsituationen seien nichts anderes als besonders heterogene Lernsituationen (Textor, 2015, S. 120). Folglich sind empirisch abgesicherte Erkenntnisse zu gutem Unterricht ebenso für inklusiven Unterricht gültig (Meyer, 2004; Lipowsky, 2007). Beispielsweise decken sich Meyers Qualitätskriterien zu gutem Unterricht wie „Individuelles Fördern“ (Meyer, 2004, S. 86-103) und „Intelligentes Üben“ (ebd. S. 104-112) oder auch die Ergebnisse zum Einsatz von offenen Unterrichtsettings und Binnendifferenzierung mit denen der inklusiven Forschung. Die genannten Kriterien werden von beiden Forschungstraditionen als notwendig erachtet, um allen Kindern gerecht werden zu können (Jaumann 1996; Wocken, 1998, nach Textor 2015, S. 120; Korff, 2016, S. 28; Preuss-Lausitz, 2015, S. 93).

Auf Grundlage der Überlegungen zu Inklusion im Kapitel 3.3 und dem Verständnis von Bildung der allgemeinen Didaktik von Klafki (2007, nach Textor, 2015, S. 121) sollte inklusive Didaktik insbesondere die angesprochenen *Werthaltungen*, *Individualisierung* (geöffnete Unterrichtsformen, kooperative Unterrichtsarrangements, Projektarbeit) und *soziale Beziehungen* (demokratisch orientierte Beziehungsgestaltung, Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität), sowie die *Vielseitigkeit der Inhalte* (Allgemeinbildung ist Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten) in den Blick nehmen (Textor, 2015, S. 121; Klafki, 2007, nach Textor, 2015, S. 127). Korff hebt in ihrer Definition von inklusivem Unterricht die Aspekte „soziale Eingebundenheit“ und „Differenzierung“ hervor:

**Inklusiver Unterricht** [Hervorhebung im Original] setzt die Individualisierung des Lernens im Rahmen einer grundlegenden sozialen Eingebundenheit durch differenzierte

Angebote innerhalb einer Lerngruppe um. Differenzierungsbedarfe betreffen Lernziele, -wege, und -geschwindigkeit sowie zu einem gewissen Grad auch immer den Lerninhalt. Selbst an einem gemeinsamen Gegenstand oder einem Kern der Sache lernen niemals alle Lernenden das Gleiche, sondern vielmehr das für sie Relevante. Zugleich zielt inklusiver Unterricht stets darauf, die soziale Eingebundenheit nicht zugunsten der Erfüllung individueller Lernbedürfnisse aufzugeben. (Korff, 2016, S. 54)

„**Gemeinsame Lernsituationen**“ [Hervorhebung im Original] sind nach Korff (2016, S. 54) nur solche, die sich durch den Kontakt der Kinder zueinander auszeichnen (mit- und voneinander Lernen im Sinne von sozialem und dialogischem Lernen). Dabei sollte zumindest ein Bezug zu den jeweiligen Lerninhalten bestehen.

„Für ‚**individuelle Lernsituationen**‘ [Hervorhebung im Original] spielt die Anwesenheit anderer Kinder keine geplante Rolle für das Lernen. Auch diese Lernsituationen können als Teil eines inklusiven Unterrichts (...) betrachtet werden“ (Korff, 2016, S. 55).

Individualisierung für einzelne Kinder, aber eben nicht nur für solche mit Behinderungen, ist Teil dieser Unterrichtskonzeption.

Zusammenfassend werden von Korff folgende zentrale Merkmale für inklusiven Unterricht genannt:

- Zieldifferentes Lernen und eine individualisierte Leistungsbewertung, meist gekoppelt mit der Forderung des Verzichts auf Ziffernzensuren
- Binnendifferenzierung/innere Differenzierung und Individualisierung, wobei zulässige Formen kontrovers diskutiert wurden
- Offene und handlungsorientierte Unterrichtsformen sowie, insbesondere in aktueller Literatur, Formen kooperativen Lernens. (Korff, 2016, S. 28)

### 4.2.2 Die Relevanz didaktischer Zugänge für Schulen in Österreich

In Österreich griffen die Praktiker/innen der ersten Integrationsklassen vorwiegend auf didaktische Ansätze der Reformpädagogik zurück, wie sie etwa bei Freinet mit seinem forschend-entdeckendem Lernen, Petersen, bekannt durch die Jena-Plan Pädagogik, Parkhurst mit der Dalton-Plan Pädagogik, Steiner mit der Waldorf-Pädagogik und Montessori mit materialunterstütztem offenen Lernen grundgelegt wurden (bspw. bei Hellmich & Teigeler, 2007). Exemplarisch für reformpädagogische Ansätze wird im Kapitel 4.2.5 die Montessori-Pädagogik thematisiert. Obwohl diese Konzepte viele Unterschiedlichkeiten aufweisen, haben sie eines gemeinsam: Sie ermöglichen eine *humane und*

*kind-zentrierte Pädagogik*, die auf Basis einer *moderaten bzw. sozial-konstruktivistischen Lerntheorie* eher die Bedürfnisse und Bedarfe vieler Kinder und Jugendlicher ansprechen kann, als es mit herkömmlichen Formen des lehrerinnen- und lehrerzentrierten Unterrichts gelingt (Niedermair, 2002). Gudjons spricht in diesem Zusammenhang von „Neueren Unterrichtskonzepten“, einer „Theorie aus der Praxis“ bzw. „einer Didaktik zum Anfassen“ (2001, S. 249). In der Weiterentwicklung inklusiver Unterrichtsansätze, Ende des letzten Jahrhunderts, fanden zunehmend didaktische Modelle von Feuser, Eberwein und anderen frühen Vertretern der integrativen Pädagogik Einzug. Das Kapitel 4.2.3 fasst die didaktischen Prinzipien Feusers zusammen und enthält zudem kritische Gedanken zum unbedingten Ansatz des Projektunterrichts, wie von Feuser gefordert wird.

Lernen am gemeinsamen Gegenstand im Projektunterricht und Offener Unterricht in allen Öffnungsgraden und Sozialformen (Stationenbetrieb, Wochenplan, SuS-Parlament, Lernen im Dialog – Didaktik der Kernideen, etc.) wurde und wird von vielen Lehrpersonen an vielen Schulen praktiziert. Insbesondere an Brennpunkt- und Integrations-schulen, welche sich durch eine starke Heterogenität der Schülerschaft auszeichnen, ergänz(t)en neuere Unterrichtsformen den traditionellen Frontalunterricht, wie ich in der Praxisbegleitung zur Unterstützung der Studierenden an der PH beobachten konnte.

In diesem Zusammenhang werde ich im Kapitel 4.2.6 die wesentlichen Formen des Unterrichts, wie lehrerinnen- und lehrerzentrierter Unterricht, schülerinnen- und schülerorientierter Unterricht thematisieren und bedeutende Termini klären.

In aktuellen Publikationen und praxisorientierten Handbüchern werden vielfach kooperative Unterrichtsmethoden angeboten, um die Herausforderungen „Individualisierung“ und „Gemeinsamkeit“ methodisch-didaktisch gut bewältigen zu können (bspw. Klippert & Müller, 2007). Der Einfluss amerikanischer Literatur durch „cooperative learning“ Ansätze nach Green und Green (2006), zeigte sich zunehmend in der Umsetzung der inklusiven Praxis in Österreich. Erst in den letzten Jahren wurden vermehrt Konzepte des Classroom-Managements ins Visier genommen. Nicht zuletzt wurde durch Publikationen von Hatti (2012) auf die Bedeutung der Unterrichtsstrukturierung und präventive Maßnahmen zur Vermeidung von auffälligem Verhalten für den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen in Lehrerfort- und -ausbildungen hingewiesen. Insofern soll das Classroom-Management Konzept in dieser Arbeit im Kapitel 4.2.6.2 strukturell dem Kapitel

4.2.6 „Formen und Steuerung des Unterrichts“ folgen, da dieses historisch gesehen zunächst im gebundenen (Lehrer/innen-zentrierten) Unterricht entstanden ist und eine Weiterentwicklung in offenen Unterrichtsformen erfahren hat.

### 4.2.3 Die allgemeine Pädagogik bei Feuser – Fokus Projektunterricht

Feuser wies bereits Ende der 1980er Jahre vehement darauf hin, dass eine inklusive Pädagogik letztlich eine *Allgemeine Pädagogik* sein muss. Er verstand diese im „Sinne des ‚Elementaren‘ und ‚Fundamentalen‘ der KLAFFKischen [Großschreibung im Original] kritisch-konstruktiven Bildungstheorie<sup>67</sup> (Feuser, 2001, S. 28; Prammer & Prammer-Semmler, 2015, S. 158f).

Feuser fundierte im Rahmen seiner Forschungen und praktischen Arbeiten mit jungen autistischen Menschen eine entwicklungslogische Didaktik, deren Prinzipien sich an der „Unteilbarkeit der Integration“ orientieren<sup>68</sup>. Obwohl der Autor die allgemeine Didaktik als Fundament für die inklusive Didaktik unterstreicht, richtet er speziell den Fokus auf schwer kognitiv beeinträchtigte und/oder verhaltensbeeinträchtigte Menschen und fordert für diese eine inklusive Bildung. Die Essenz der inklusiven Didaktik wird in diesem vielzitierten Satz wiedergegeben:

Als integrativ bezeichne ich eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der **alle** [fett im Original] Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘, an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten. (Feuser, 1995, S. 168)

Darin spiegelt sich die Philosophie und das Menschenbild der gemeinsamen Entwicklung von Individuen, welche von sozialen Bindungen abhängig sind, um sich weiter entwickeln zu können. Kinder sollen am gemeinsamen Gegenstand unterschiedliche Lernerfahrungen machen. Dieser ist jedoch nicht nur materiell gemeint, sondern bezieht sich auch auf die ideellen und sozialen Aspekte des Lebens (Feuser, 1989, S. 174).

---

<sup>67</sup> Mit ‚kritisch‘ ist die Befähigung von Schülerinnen und Schülern zu wachsender Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gemeint. „‚Konstruktiv‘ weist auf den Praxisbezug des Konzepts, auf sein Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse“ (Gudjons, 2001, S. 236).

<sup>68</sup> Nachzulesen bspw. im Artikel: Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. (Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 1992, Bd. 15, S. 5-8)

Mit Dilcher (2007, S. 164) interpretiert, versteht Feuser Menschen als individuelle, auf ihrem Entwicklungsniveau lernende Wesen, die jedoch durch ihre bio- und psychologische Bedingtheit auf den Dialog angewiesen sind, wie im Kapitel 3.3.3 „Das Menschenbild im inklusiven Paradigma“ bereits dargestellt wurde.

Wie das gemeinsame Lernen im Dialog gelingen kann und was in diesem Kontext „Entwicklungszone“ bedeutet, soll anschließend erläutert werden.

### **4.2.3.1 Die entwicklungslogische Didaktik**

Der Begriff der ‚Entwicklungslogik‘ entstand bei Feuser aus einem systemtheoretischen Ansatz, in welchem der Faktor Zeit eine wesentliche Rolle für die Organisation der Systeme spielt. Was kann man sich darunter vorstellen?

Mit der Einstein’schen Relativitätstheorie wird argumentiert, dass sich im Raum bewegende Systeme mit unterschiedlichen Eigenzeiten bewegen. Begegnen sich zwei Systeme mit ihrer systemeigenen Bewegungsdynamik, dann ist ein Austausch nur möglich, wenn sich deren Dynamiken kalibrieren. Es wird sozusagen ein „gemeinsames Einschwingen“ benötigt. In der Kommunikationstheorie wird der Begriff des „Pacings“ verwendet, wenn sich zwei Menschen begegnen und in einen verständnisvollen Austausch miteinander treten. Sie gleichen etwa ihren Atemrhythmus, ihre Sprechgeschwindigkeit, ihre Körperbewegungen aneinander an um miteinander zu schwingen. Das kann auch das gemeinsame Hören einer Melodie, ein Miteinander Singen, Tanzen oder auch das gemeinsame Essen sein. Bei allen Tätigkeiten führen die Beteiligten einen zumeist kulturell bedingten Dialog, der auf der körperlichen und sprachlichen Ebene stattfindet.

Wenn Menschen schwer kognitiv beeinträchtigt sind oder eine psychische Störung zeigen, ist es besonders schwierig, mit ihnen in Kontakt zu kommen. Ihre systemimmanente Eigenschwingung, die nach Feuser (1995, S. 98) *jedenfalls* zur Aufrechterhaltung benötigt wird und nur für Außenstehende gestört wirkt, bezeichnet der Autor als „entwicklungslogisch.“ Rödler hat zur Darstellung dieser Theorie in einem Seminar an der PH in Salzburg (2015) Videos von kleinen Hubschraubern gezeigt. Auf einem Video bewegt sich ein Fluggerät in bekannter Rotationsdynamik in der Luft. Ein weiteres trudelt scheinbar unkontrolliert durch den Raum. Es sieht aus, als würde es gleich abstürzen. Bei näherem Hinsehen wird deutlich, dass diesem Hubschrauber ein Rotorblatt fehlt und seine schlingende Bewegung das Gerät in der Luft hält. Würde es sich wie das Unversehrte fortbewegen, würde es abstürzen.

Bei jeder Veränderung oder Irritation, sei es im System selber, oder durch die es umgebenden Elemente, ist das lebendige System gezwungen, sich an die neuen Gegebenheiten im Sinne einer alternativen physischen und/oder psychischen Dynamik in Zeit und Raum anzupassen. Feuser nennt dies den „Möglichkeitsraum“, innerhalb dessen sich ein Individuum in eine neue Richtung entwickeln kann. So eine Irritation kann eine neue Erkenntnis beim Lernen oder auch ein tiefgehendes Lebensereignis sein (1995, S. 119). Die auf dieser Theorie aufbauende didaktische Herangehensweise, bekannt als „Entwicklungslogischen Didaktik“, stützt sich auf Lern- und Entwicklungsmodelle Vygotskij und Lurijas, welche der kulturhistorischen Schule zuzuordnen sind (Jantzen, 2008, S. 24). In diesem Kontext ist die Orientierung an der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 2002, S. 331) ein zentrales Merkmal, indem das jeweilige Entwicklungsniveau der Lernenden, „nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs- Denk- und Handlungskompetenzen“, berücksichtigt werden soll (Feuser, 1995, S. 168).

Konsequenterweise müsste aufgrund dieser Logik jedes Kind an einem eigenen Plan arbeiten. Dies würde jedoch zu einer starken Isolierung des Individuums führen, gibt Markowetz diesbezüglich zu bedenken (2016, S. 257). Das didaktische Zauberwort „innere Differenzierung“ im allgemeinen Unterricht kann nur soweit wirken, als es der Lehrperson und dem Kind gleichermaßen gelingt, den Anschluss an den gemeinsamen Lerngegenstand nicht zu verlieren. Nach Feuser gilt es, eine Balance herzustellen zwischen Maßnahmen der inneren Differenzierung und Individualisierung, ohne stofflich-inhaltliche Einschränkungen, wie dies der Projektunterricht idealerweise ermöglicht.

Individualisierung kann nur als demokratisches Prinzip verstanden werden, in dem alle Schüler/innen alles lernen dürfen. Mit Rödler gesprochen ist es eine Pädagogik, „die dem wesentlichen Bedarf aller Menschen<sup>69</sup> an Teilhabe an kulturellen Austauschprozessen (...) Rechnung trägt, d.h. – integrativ – neue kulturelle Räume eröffnet“ (Rödler, 2013b, S. 149). Vygotskij's Untersuchungen untermauern diesen pädagogischen Ansatz auch in lernpsychologischer Hinsicht:

---

<sup>69</sup> Für Lehrpersonen eine wichtige Anmerkung: Nicht gemeint ist damit, dass auch alle individuellen Wünsche in einer sozialen Gemeinschaft erfüllt werden sollen- das wäre nicht umsetzbar und würde die Grenzen jedes Individuums und jedes Systems sprengen (Maikowsky, 2016, S. 256). Vielmehr sollen die Wünsche achtsam gehört werden und im Rahmen des Dialogs Möglichkeiten und eventuell Kompromisse gefunden werden.

Er stellte fest, dass Kinder durch Nachahmung, durch Anleitung von Erwachsenen und im kooperativen Tun mit Anderen viel mehr zu leisten imstande sind, als wenn sie alleine wären. Allerdings erfährt diese Leistungsmöglichkeit eine Einschränkung durch den gegebenen Entwicklungsstand und die intellektuellen Möglichkeiten. „Ein zentrales Element der Unterrichtspsychologie ist (.) die Möglichkeit, in der Zusammenarbeit ein höheres intellektuelles Niveau zu erreichen, also die Möglichkeit, von dem, was das Kind kann zu dem was es nicht kann, (...) überzugehen“ (Vygotskij, 2002, S. 330). Die Entdeckung der Zone der nächsten Entwicklung setzt voraus, „die Kante zwischen Können und Nichtkönnen“ zu erkennen und „die qualitativen Momente des lernenden Kindes zu berücksichtigen“ (Rödler, 2013b, S. 146).

### ***4.2.3.2 Das Projekt als ideale methodische Voraussetzung***

Die von Feuser favorisierte Projektmethode geht auf einen bedeutenden amerikanischen Vertreter der offenen Arbeit, Dewey (1859-1952), zurück, dessen Grundannahme war, „dass Erkennen und Bewusstsein aus der planvollen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt im Prozess der Tätigkeit erfolgt und die Schule diese Form der planvollen Auseinandersetzung ermöglichen müsse“ (Dewey, 2000, nach Niedermair, 2002, S. 152). Laut Niedermair hat sich in Deutschland die Laborschule Bielefeld, mit ihrem geistigen Vater Hartmut von Hentig, in der Entwicklung der Projektmethode besonders hervorgetan. Auch Freinet kann zu den europäischen Vertretern der Projektmethode gezählt werden, wobei es diesem eher um den freien Ausdruck ging, als um das Projekt an sich (ebd.). Im Projektunterricht können Kinder ihren Interessen folgen, mit anderen zusammenleben, lernen und arbeiten, bei Bedarf Expertinnen und Experten hinzuziehen, sowie gemeinsam an der Lösung von gesellschaftlichen und entwicklungsbezogenen Problemen arbeiten (Prammer & Prammer-Semmler, 2014, S. 155). Die österreichische Kollegin und der Kollege weisen mit Kaiser und Kaminsky (1998) darauf hin, dass der Projektunterricht von einem Rollenverständnis getragen wird, welcher Gleichberechtigung zwischen den Lehrenden und Lernenden voraussetzt und die gemeinsame Planung und Durchführung der vereinbarten Ziele in den Fokus stellt<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Eine übersichtliche Zusammenfassung findet sich auch bei Siebert, 2008, S. 58f

Im Rahmen der Durchführung von Projekten stellt Feuser (1995) die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus anschaulich mithilfe eines Baumes dar. Die Wurzeln stehen für den Wissensstand der jeweiligen Schülerin bzw. des Schülers bezogen auf den Lerninhalt, der Stamm repräsentiert die äußere thematische Struktur bzw. das Kernthema eines Projekts, Äste und Zweige versinnbildlichen die fachlichen Inhalte, welche vom Konkreten (nahe am Stamm) ins begrifflich Abstrakte (in den Astspitzen) führen und für alle Entwicklungsstufen der Lernenden fassbar gemacht werden (Prammer & Prammer-Semmler, 2015, S. 157; Korff, 2016, S. 40). An folgendem, vielfach publiziertem Baummodell werden die Ausführungen dargestellt:

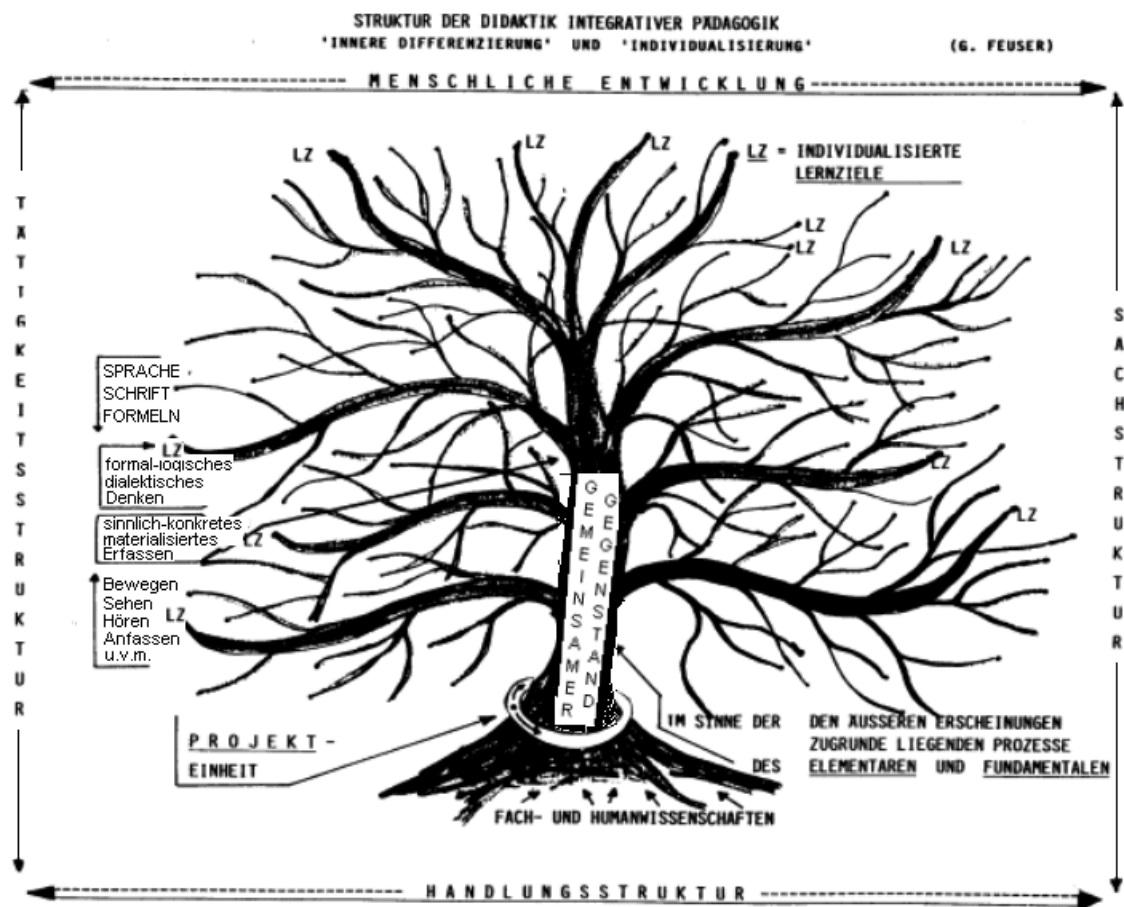


Abbildung 15: Das Baummodell (Quelle: Feuser, 1989, S. 13)

Jantzen macht auf Basis von Fallbeschreibungen deutlich, dass das Entwicklungsniveau von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in verschiedenen Bereichen sehr differieren kann und somit nicht kontinuierlich von einem Level zum nächsten steigt, wo immer dieser anzusetzen ist (2008, S. 26).



Es kann etwa vorkommen, dass jugendliche Schüler/innen mit Entwicklungsverzögerungen beim Nacherzählen das Niveau eines Grundschulkindes zeigen, in der Reflexion alltäglicher Vorkommnisse allerdings zum logisch-analytischen Denken fähig sind, wie andere Kinder in diesem Alter auch. Das scheint auf den ersten Blick ein Widerspruch zu sein. Jantzen führt dies allein auf das kulturelle Erbe und nicht auf einen biologischen Defekt zurück, ein Ansatz der für einen entwicklungsbezogenen Bildungsbegriff von hoher Bedeutung ist. Neuropsychologisch betrachtet sind bei allen Kindern und Jugendlichen in der Entwicklung starke Parallelen zu beobachten, es sei denn, kulturelle Unterschiede oder schwerste Hirnverletzungen führten zu differierenden Erscheinungsbildern. „Soziale Isolation“ benennt Jantzen als *den* zentralen Faktor für Menschen mit Behinderungen<sup>71</sup>, der Lernen partiell oder auf Dauer verunmöglichen kann. Bei Jantzen ist es „die Aneignung des eigenen Selbst, die einerseits das höchste Denkniveau gewährleistet und andererseits jegliches Lernen außer Kraft setzt (...)“ (Jantzen, 2008, S. 26). Cloerkes (2007, S. 173 f.) befasst sich in diesem Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung von Menschen mit Behinderungen. Ebenso wie Jantzen, Feuser und Rödler plädiert er für die Begegnung im Dialog, um Stigmatisierung zu vermeiden oder zumindest zu minimieren. Für Jantzen folgt aus seinen Überlegungen, dass eine entwicklungslogische Didaktik Anlässe schaffen muss, in denen Menschen Anerkennung erfahren um ihr Potenzial voll ausschöpfen zu können. Auf den Punkt gebracht lautet es: „Höchste Achtung vor der Persönlichkeit bei höchsten Anforderungen (Marenko, zitiert nach Jantzen, 2008, S. 26).

Abschließend möchte ich mit Rödler betonen, dass es „banal“ wäre, diese Art der kulturellen Auseinandersetzung als konfliktfrei zu sehen. Gerade die Befassung mit der Einzigartigkeit jedes Menschen in der Gemeinschaft ist herausfordernd, ja manchmal eine „Zumutung“, denn „das Ringen um Gemeinssinn bei fortdauernder Eigenart und Differenz ist die Grundlage dieser Prozesse“ (2013, S. 150).

### **4.2.3.3 Kritik am methodischen Ansatz**

Markowetz meint, dass dieser durchdachte Ansatz Feusers Respekt verdient, indes mit den aktuellen Möglichkeiten in der Praxis nicht immer herzustellen ist. Das sei seiner Ansicht nach auch ganz in Ordnung, denn „die ausschließliche Orientierung am Primat

---

<sup>71</sup> siehe dazu Rödler im Artikel „Behinderung als Dekulturation“, 2013, S. 145

der Kooperation (...) könnte leicht dazu führen, dass sowohl die individuellen Interessen als auch die persönlichen Förder- Unterstützungs- und Therapiebedürfnisse zu kurz kommen“ (Markowetz, 2016, S. 260). Niedermair argumentiert mit Gudjons (1994) und Frey (1996) indem sie ebenfalls eine Überbewertung der Projektmethode für „kontraproduktiv und realitätsfern hält“ (2002, S. 154). Sie plädiert für die in Integrationsklassen praktizierten Wochenplanarbeiten und lehrerzentrierten Einführungsstunden als gute Variation im Verbund von projekt- und lehrgangsorientierten didaktischen Varianten. Auch Korff (2016, S. 54) und Prammer und Prammer-Semmler (2015, S. 158, in Anlehnung an Hinz 1993) weichen vom ausschließlichen Zugang der „Pädagogik am gemeinsamen Gegenstand“ etwas ab, indem sie mehrere didaktische Zugänge als legitim erachten, um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden (2015, S. 158).

#### **4.2.4 Didaktik der Kernideen nach Ruf und Gallin - strukturierte dialogische Unterrichtsführung**

„Lernen im Dialog“ oder „dialogische Unterrichtsführung“, wie dies soeben mit Feuser dargestellt, aber auch von Rödler, Jantzen und Ziemen logisch konsequent eingefordert wird, stellt ebenso den Rahmen oder das Leitkonzept in der „Didaktik der Kernideen“ von Ruf und Gallin (2003) dar. Die Genannten sind zwei Schweizer Praktiker und Wissenschaftler, die als Gymnasialprofessoren eine in diesem Schultyp m.E. bemerkenswerte Lernmethode<sup>72</sup> entwickelt haben, welche folgend kurz skizziert werden soll.

Lernen erfolgt nach Ruf und Gallin nach folgenden Prinzipien:

- der Dreischrittigkeit (singuläre Phase, divergierende Phase und reguläre Phase)
- der Arbeit mit Kernideen
- der Arbeit mit dem Reisetagebuch
- sowie dem sich im Dialog verständigenden Lehr-Lernprozess (Dilcher, 2007, S. 174-175).

---

<sup>72</sup> Mir war es aufgrund meiner Tätigkeit als Fortbildungsplanerin zweimal gegönnt, an einem Seminar bei den Entwicklern der Methode teil zu nehmen. Durch den Spaß am Lernen im Seminar und das Gefühl in meiner Lernentwicklung verstanden worden zu sein, bekam ich Lust, mich mit dieser Didaktik näher auseinanderzusetzen. Ein besonderes Aha-Erlebnis hatte ich, als das Ergebnis eines Schülergedichts präsentiert wurde. Dieses Werk strotzte nur so von Fehlern und war aufgrund der unleserlichen Schrift kaum zu entziffern. Mein erster Gedanke war: „Aja, das ist ein Schüler mit SPF.“ Danach wurde das Gedicht in bereinigter Form gezeigt. Die Trainer verwendeten Zeit und Mühe die Zeilen in ihrer Exzellenz offen zu legen und besondere Versmaße zu entdecken. Obwohl ich meine anfänglichen Vermutungen nicht offengelegt hatte, fühlte ich mich vor mir selbst beschämt wegen meiner Voreingenommenheit. Dieser Moment war für mich *die* Kernidee für meinen eigenen Lernprozess.

Derzeit entwickle ich gerade mit einer Kollegin ein, auf den Prinzipien der Kernidee mit Reisetagebuch aufbauenden, Proseminar an der PH Salzburg zum Thema „Inklusive Pädagogik“.

#### **4.2.4.1 Die singuläre Phase**

Ausgehend von einem Individuum (*ICH*) mit seinen Zugängen und Lernausgangslagen wird die Jetztsituation zum Lerngegenstand eruiert und offengelegt. Diese erste Annäherung an den Stoff geschieht über Fragen an die Schüler/innen:

„Wie stehe ich zu diesem Stoff? Was löst er in mir aus? Was weiß ich bereits? Welche Strategien zur Lösung des Problems kann ich wachrufen? Die Beachtung des individuellen Zugangs vermeidet nach Ruf und Gallin die häufig zu beobachtenden Unlustphänomene bei den Schülerinnen und Schülern, da sie sich mit dem Lernstoff nicht identifizieren können (Dilcher, 2007, S. 21). Diesen individuellen Prozess der Auseinandersetzung nennen Ruf und Gallin die „Welt des Singulären“.

Das Lernthema wird von Lehrenden in Form einer *Kernidee* präsentiert, damit die Schüler/innen den Stoff interessant und anregend finden. Der Kernidee wohnt ein deutlicher Aufforderungscharakter inne, der die Lernenden motiviert, sich mit der Materie auseinanderzusetzen. Sie soll Fragen generieren, ohne schon zu viel vom Gesamten des Lernstoffes vorweg zu nehmen. Mit Recht verlieren Schüler/innen die Motivation sich mit etwas auseinanderzusetzen, das – wie im traditionellen Unterricht - ohnehin schon hinlänglich beschrieben wurde. „Das Lernen beschränkt sich in diesem Fall auf ein Nachvollziehen von vorgedachten Schritten auf einem markierten Trampelpfad bei dem rechts und links Eisengitter das Verlassen dieses Pfades verhindern“, so illustriert Dilcher bildlich eher frustrierende Lernerlebnisse (2007, S. 33). Kernideen sollen im Gegensatz dazu die Lernenden zum Forschen anregen und die Freude an Erkenntnisprozessen wecken. Dass das Formulieren von Kernideen nicht so einfach ist, kann sich jede/r Lehrende vorstellen. An dieser Stelle sei auf die Homepage von Ruf und Gallin (2017) verwiesen, die den Leserinnen und Lesern ihrer Publikationen theoretische Grundlagen und praktische Anleitungen anbietet.

#### **4.2.4.2 Die divergierende Phase**

Auf die singuläre Phase folgt eine weitere Lernphase, indem die Lernergebnisse der anderen Lernenden offengelegt werden. Die singulären Produkte werden durch divergierende kontrastiert, indem gute Lernergebnisse vom Lehrenden aus den Texten der Schüler/innen hervorgehoben und präsentiert werden. Es entsteht also eine wie-immer geartete Kluft zwischen dem *ICH* und dem *DU*. Die Autoren gehen davon aus, dass der

respektvoller Umgang mit den ersten Lernergebnissen und eine lernmotivierende Fehlerkultur die schlechteren Schüler/innen nicht entmutigt, sondern sie anregt, sich mit Hilfe von Unterstützung in die nächste Zone ihrer Entwicklung zu bewegen. Wie bei der kooperativen Lernmethode nach Green und Green (2006) ist es wichtig nach einer „Think-Phase“ in die „Pair-Phase“ zu treten und sich mit anderen über die eigenen Erkenntnisprozesse! (nicht sofort Ergebnisse) auszutauschen. Wie machen es die Anderen? Welchen Weg sind sie gegangen? Und wie lautet die Argumentation dafür? Das sind zentrale Fragen in dieser Lernphase. Mit Feuser (1998) verglichen wäre das die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand.“

### **4.2.4.3 Die reguläre Phase**

Kürzere Inputs der Lehrenden und kognitiv anregende, wenn möglich schriftlich gestellte Fragen, dienen neben der Präsentation der Arbeiten von Schülerinnen und Schülern dem Austausch unter den Lernenden und der Hinführung zur Welt des Regulären, wie nach Ruf und Gallin (2003 bzw. 2017) das zeitgemäße Wissen genannt wird.

### **4.2.4.4 Das Reisetagebuch**

Das sogenannte *Reisetagebuch* unterstützt die Lernenden in diesem Prozess und ermöglicht den Lehrenden Einblick in die Entwicklungswege zu nehmen und anregende Rückmeldungen zu geben. Das Tagebuch ist so etwas wie ein Forschungstagebuch, in dem die Gedanken zur Materie regelmäßig nachvollziehbar und durch Reflektieren, Assoziieren, Verarbeiten und Spurensichern, strukturiert notiert werden.

### **4.2.4.5 Auffassung von Lernen und Lehren**

Abschließend soll in folgender Tabelle dargestellt werden, welche Auffassung von Lernen Ruf und Gallin vertreten, welches Unterrichtsziel verfolgt werden soll und welche Rolle Lehrpersonen, sowie Schüler/innen und die Leistungsbewertung spielen. Letztlich verweise ich auf die Arbeit von Dilcher (2007), der sich in seiner Dissertation mit den anthropologischen Grundlagen der „Didaktik der Kernideen“ befasst hat.

## Inklusive Pädagogik – eine Allgemeine Pädagogik

Auffassung von Lernen und Lehren	Lernen ist ein aktiver, konstruktiver, kumulativer, selbstregulierter, zielgerichteter, situierter Vorgang, der alleine oder in Kooperation erfolgt. Lehren berücksichtigt instruktive und konstruktive Darstellungs- und Modellierungsformen und integriert fachspezifische Anwendungen.
Unterrichtsziel	Fachwissen muss handlungswirksam sein: Parallel zum Aufbau von Fachkompetenz und fachrelevantem Wissen werden kontinuierlich personale und soziale Kompetenzen entwickelt.
Rolle der Lehrkraft	Sie gestaltet die Lehr-Lern-Umgebung, wählt den Unterrichtsinhalt, initiiert, begleitet und evaluiert Lernprozesse und beurteilt die Leistungen.
Rolle der Schülerinnen und Schüler	Sie setzen sich aktiv, konstruktiv, selbstreguliert und zielgerichtet mit fachlichen Inhalten auseinander, sowohl in Einzelarbeit als auch in Kooperation.
Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerinnen bzw. Schülern	Dynamisches Wechselspiel zwischen Angebot und Nutzung, wobei sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler ihrem Gegenüber Angebote unterbreiten und deren Angebote nutzen.
Beurteilung und Bewertung	Entwicklungsorientierte und promotionsrelevante Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung von Prozessnachweisen und Lernprodukten.

*Tabelle 9: Didaktik der Kernideen. ICH-DU-WIR. Unterrichtsrelevante Aspekte beim dialogischen Lernmodell. (Quelle: Gutiérrez Lizarazu)*

Dieser Tabelle ist zu entnehmen, dass sich die Auffassung von Lernen an die moderate konstruktivistische Theorie anschließt und sich das Unterrichtsziel als handlungswirksam erweisen sollte. Sowohl die Rolle der Schüler/innen und Schüler als auch die der Lehrpersonen verändern sich im Sinne eines kooperativen Paradigmas. Erstere setzen sich aktiv und vielfach selbstgesteuert im Unterricht ein. Letztere verstehen sich zunehmend mehr als Berater und Begleiter von Kindern in Lernprozessen, nutzen jedoch explizit ihre fachliche Expertise, indem sie bspw. exzellente Schülerarbeiten hervorheben, sodass das Singuläre einen Stellenwert im Kollektiv erfährt. Die Beurteilung und Bewertung der Arbeiten erfolgt vorwiegend prozessbegleitend, etwa in Form von Feedback auf schriftliche und mündliche Arbeiten, Lernjournale und Portfolios.

Ein Ansatz, der meines Erachtens bis jetzt noch zu wenig Beachtung gefunden hat und sehr detailliert die Entwicklung einer allgemeinen Pädagogik in den Blick nimmt, ist die

von Dilcher (2007) entwickelte ‚Didaktik der Kernidee‘ für Kinder mit Behinderungen - aufbauend auf dem hier dargestellten „Unterricht der Kernideen“ (Ruf & Gallin, 2003). Dilcher leistet mit seinem Respekt abverlangenden Werk „Didaktik der Kernideen - Grundlage einer allgemeinen Didaktik?“ einen bedeutenden Beitrag, die anthropologischen Grundlagen dieser Didaktik auf der Folie von Erkenntnissen von Buber und Rödler, sowie von Feuser herauszuarbeiten. Obwohl Ruf und Gallin die Prämisse des „Lernens im Dialog“ nicht in der Tiefe argumentieren, so Dilcher, entsprechen sie theoretisch großteils den Prinzipien der angeführten Autoren. Mit dieser Beweisführung untermauert der Pädagoge für Schüler/innen mit dem „Förderschwerpunkt für geistige Entwicklung“, wie dieser Arbeitsbereich in Deutschland genannt wird, die Tauglichkeit der Didaktik der Kernideen für alle Kinder und Jugendlichen.

### 4.2.5 Die Montessori-Pädagogik – Fokus ‚Freie Wahl der Arbeit‘

Montessori setzt gerade *nicht* auf Gleichheit, sie setzte auf *Verschiedenheit* [*kursiv im Original*] (Schulz-Benesch, 2007, S. 71).

Diese Einschätzung zur Pädagogik Maria Montessoris von Schulz-Benesch erweckte kürzlich meine Aufmerksamkeit, da hier im Kern die Botschaft der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 1993) enthalten ist. Zudem stellt dieser reformpädagogische Ansatz die Grundlage für die Arbeit am Schulversuchsstandort dar und viele mir bekannte Integrationsklassen arbeiten nach den Prinzipien Montessoris. Dennoch stellen sich Fragen, die mithilfe der Literatur und der empirischen Arbeit geklärt werden sollen:

Kann eine Pädagogik, welche zu Beginn des letzten Jahrhunderts entwickelt wurde, tatsächlich auch Kindern mit Behinderungen im gemeinsamen Lernen mehr Lernerfahrungen bieten und Entwicklung ermöglichen, wie es etwa Hellbrügge darstellt (2009, S. 332)?

Die kind-zentrierte Pädagogik Montessoris (Montessori, 1969) ist schwer darzustellen, ohne die Lebensgeschichte dieser außergewöhnlichen Frau zu rezipieren. Interessant

ist, dass in vielen Werken<sup>73</sup> sehr personenorientiert die Entwicklungsphasen und Verbreitung dieser Pädagogik beschrieben werden, sei es durch Montessoris Werdegang oder eine/n ihrer Nachfolger/innen. Obwohl ich ursprünglich nur auf die Prinzipien der Pädagogik Montessoris eingehen wollte, wurde mir beim Lesen der Texte klar, wie bahnbrechend die pädagogischen Ansätze Anfang des letzten Jahrhunderts waren und wie sehr sie mit der Person und dem geschichtlichen Hintergrund Montessoris zusammenhängen. Insofern werde ich kurz auf diesen Konnex eingehen, um die zeitgeschichtlich festzumachenden Prinzipien zu erläutern. Die Montessori-Pädagogik fand aber auch viele engagierte Anhänger/innen, die es ermöglichten, die Leitideale und Praxen in verschiedene Länder der Welt, so auch nach Österreich zu tragen. Hier soll ein Einblick gegeben werden, wie sich die Montessori-Pädagogik in Österreich, insbesondere in Salzburg, entwickelte und als pädagogischer Ansatz des Diakonievereins etablierte.

### ***4.2.5.1 Die Entwicklung der Pädagogik Montessoris***

Bekannt wurde Maria Montessori zunächst durch ihr Studium der Medizin, denn sie war die erste Frau Italiens, die in Medizin promovierte. Ihr Lebenshintergrund war ein eher christlich-bürgerliches Elternhaus, in dem sie in Ancona, Florenz und Rom aufwuchs. Nach Schulz-Benesch erfuhr sie weitere Prägungen durch die Kontakte zu Emanzipationsbewegungen dieser Epoche und eine „positivistisch-naturwissenschaftliche Studienatmosphäre“ (2002, S. 33). Nach ihrem Studium arbeitete Montessori als Ärztin in einer römischen psychiatrischen Klinik mit kognitiv beeinträchtigten Kindern. Dabei stieß sie auf die Erziehungskonzepte der französischen Ärzte Itard und Séguin, die sich mit der Erziehung behinderter Kinder befassten. Séguin entwickelte didaktische Materialien zur Wahrnehmungsschulung, um den so genannten „Idioten“, wie entwicklungsverzögerte Kinder in dieser Zeit genannt wurden, Fortschritte zu ermöglichen und sie damit wieder aus der Isolation herausführen zu können (Montessori, 1969, S. 26-29). Montessori entwickelte diese Didaktik weiter und erzielte zunächst bei behinderten Kindern im Vorschulalter in der „Casa dei Bambini“, einem von ihr 1907 eröffneten Kinderhaus in einem ärmlichen Arbeiterviertel in Rom, phänomenale Erfolge, die sie weltberühmt machen

---

<sup>73</sup> bspw. Haberl & Hammerer, 2002; Hellmich & Teigeler, 2007; diverse Webseiten von Montessori-Vereinen und Schulen, die mit Montessori-Pädagogik arbeiten

sollten. Die junge Medizinerin erkannte das Potenzial dieser Didaktik auch für nichtbehinderte Kinder (Montessori, 1969, S. 39f & S. 222f). „Bald baute sie ihre pädagogische Praxis auch für das Grundschulalter aus, sodaß [sic!] etwa mit Beginn des ersten Weltkrieges das System in den Grundzügen vorlag, das man seither als „Montessori-Erziehung“ bezeichnete (Zitat von Schulz-Benesch, 2007b, S. 33; weitere Informationen nachzulesen bspw. bei Venohr, 2015, S. 14f).

In Folge verbreitete sie ihre Lehre unermüdlich mit vielen Erfolgen aber auch Rückschlägen durch Aus- und Weiterbildungsangebote in Europa, Asien, Nord- und Südamerika und richtete Kinderhäuser und Schulen ein. Zu Österreich pflegte sie intensive Beziehungen, es entstanden in den 1920er Jahren Kindergärten und private Grundschulen, die sie in Abständen bis 1936 besuchte und Fortbildungen leitete. Einen schweren Rückschlag erlitt die Montessori-Pädagogik, als im zweiten Weltkrieg alle Kinderhäuser und Schulen in Wien geschlossen und die Bücher Montessoris verboten wurden. 1939 verließ sie Europa und lebte bis 1946 in Indien, von wo die unermüdlich Schaffende erst in Friedenszeiten zurückkehrte und in ihrer Wahl-Heimat Holland 1952 verstarb (Schulz-Benesch, 2007b, S. 34). Erst kurz vor ihrem Tod wurde in Österreich wieder ein Montessori-Verein gegründet (Haberl & Hammerer, 2002, S. 454).

### ***4.2.5.2 Die Polarisierung der Aufmerksamkeit***

Im Kinderhaus in Rom entdeckte Montessori durch die Beobachtung eines Mädchens beim Arbeiten mit Sinnesmaterial ein Phänomen, das sie später „Polarisation der Aufmerksamkeit“ nannte und für die Entwicklung ihrer Pädagogik ein einschneidendes Erlebnis war: Ein nicht-behindertes Mädchen ließ sich trotz vielfältiger Interventionen von Kindern und Pädagogin nicht ablenken und beendete seine Tätigkeit erst nach 44 Wiederholungen der Übung (Schulz-Benesch, 2007b, S. 33; Venohr, 2015, S. 16). In Folge beobachtete die Ärztin Kinder bei diversen Tätigkeiten und entwickelte anregende Materialien, welche sie zu dieser intensiven Konzentration stimulierten. Es geht um das Phänomen der „versunkenen Hingabe an den Gegenstand“ (Schulz-Benesch, 2007a, S. 67). Deshalb hat Montessori die Freiarbeit der Kinder weitgehend individualisiert (Montessori, 1969, S. 12). Benesch betont, dass es ihr nicht um Individualisierung per se ging, also nicht eine prinzipielle Abwendung von Formen der Zusammenarbeit, wie manche Kritiker monieren, sondern vielmehr um „Bildung in der Tiefe“, welche eigenständig und in Konzentration und Freiheit angeeignet werden kann (Schulz-Benesch, 2007a, S. 67;



Montessori, 1969, S. 12-13). Die Hirnforschung hat in den letzten Jahren diese Ansätze bestätigt und kann detailliert Auskunft geben, welche Areale an der Entstehung von erhöhter Aufmerksamkeit beteiligt sind.<sup>74</sup>

1972 greift der Psychologe Csikszentmihalyi im Rahmen seiner Glücksforschung dieses Phänomen wieder auf und nennt diesen Zustand „flow“, wenn Personen im Tun aufgehen und die Umwelt dabei vergessen (Csikszentmihalyi, 2010, o. S.; Zimpel, 2013a, S. 241f).

Montessori geht in der Umsetzung ihrer Pädagogik von einer heterogenen Gruppe aus, deren Beziehungen untereinander nicht von einem Erwachsenen geleitet oder strukturiert werden, sondern etwaige Kontaktimpulse vom Kind oder dem/der Jugendlichen ausgehen. Lediglich das entwicklungsdidaktisch angebotene Material könne als „Katalysator“ für soziale Prozesse gedacht werden (Schulz-Benesch, 2007, S. 72). Des Weiteren hebt die Autorin die Qualität der Zeitfreiheit hervor, die gerade in unserer schnelllebigen Epoche eine neue Bedeutung erfahren hat.

Montessoris Forschungsinteresse galt zudem der zu gestaltenden Umgebung für die Kinder, um gute Bedingungen für die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ zu schaffen. Dazu gehört beispielsweise kindgemäßes Mobiliar und Waschtische, die selbstständig von den Kindern zu bedienen sind – keine Selbstverständlichkeit in Schulen des frühen 20. Jahrhunderts (Haberl & Hammerer, 2002, S. 445; Schulz-Benesch, 2007b, S. 33; Venohr, 2015, S. 14). Was heute mit dem Konzept „Raum als dritter Pädagoge“<sup>75</sup> populär geworden ist, wurde damals grundgelegt und durch Montessori und den Ansatz der „vorbereiteten Umgebung“ bekannt gemacht.

---

<sup>74</sup> Frank Zimpel (2013a, S. 241) fasst in einem Beitrag Lurijas Erkenntnisse kurz zusammen, und bestätigt aus neuronaler Perspektive Montessoris Theorie der polarisierten Aufmerksamkeit. Im Wesentlichen sind drei funktionale Hirneinheiten am Ablauf dieser neuropsychologischen Prozesse beteiligt: „Die erste funktionale Hirneinheit reguliert den Tonus [und] die Intensität der Aktivierung des Gehirns“, garantiert also Wachheit. „Die Zweite steuert hauptsächlich die Aufmerksamkeit durch Fokussierung auf bedeutsame Wahrnehmungsinhalte und deren Vergleich mit Erinnerungen (...). Die dritte funktionale Hirneinheit ermöglicht die willkürliche und bewusste Steuerung der Aufmerksamkeit in Abhängigkeit von den Motiven und Handlungszielen einer Persönlichkeit“ (Zimpel, 2013a, S. 242).

<sup>75</sup> Ideen dazu liefern bspw. die Illertaler Grund- und Hauptschule: [http://www.schule-bw.de/entwicklung/schulentw/schulentwicklung\\_bw/praxisbeispiele/qb1/kirchberg/](http://www.schule-bw.de/entwicklung/schulentw/schulentwicklung_bw/praxisbeispiele/qb1/kirchberg/) am 21.7.2016, oder Videos auf YouTube von Reinhard Kahl zum Thema. Auch die Tagespresse widmete sich am 2.7.2011 dieses Themas: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/674535/Der-Raum-als-dritter-Paedagoge> am 21.7.2016 Weitere Informationen bei Langer & Feyerer (2014, S. 98)

#### ***4.2.5.3 Die vorbereitete Umgebung***

Das Prinzip der vorbereitenden Umgebung fordert kindgerechte Materialien, warme, helle Farben und, wie eben erwähnt, an Kinder in entsprechenden Größen angepasstes Mobiliar (Haberl & Hammerer, 2002, S. 445). „Wir fordern einen schönen Raum und schöne Gegenstände, nicht, weil wir vor allem ästhetische Ideale haben, sondern weil schöne Dinge uns einladen, sie zu gebrauchen, während Dinge, die dem gleichen Zweck dienen, aber häßlich [sic!] sind, uns gleichgültig lassen“, zitieren Haberl und Hammerer (2002, S. 446) die österreichische Pädagogin und Studentin Montessoris Roubiczek, aus einem Brief von 1925. Viele Jahre später definiert Meyer den Aspekt der vorbereiteten Umgebung als ein wesentliches Kriterium guten Unterrichts (2004, S. 120-126).

In Wien entstand in späteren Jahren ein weiteres Kinderhaus, das in Zusammenarbeit mit dem Architekten Schuster geplant wurde und den folgenden Prinzipien der vorbereiteten Umgebung folgt, indem sie die Selbstständigkeit der Kinder unterstützt und trotzdem Halt und Struktur bietet:

- große Räume, in denen etwa die Hälfte des Bodens unbestellt bleibt
- die Einrichtungsgegenstände sind den Maßen und körperlichen Kräften der Kinder angepasst
- die Räume und Gegenstände sind schön und gefällig
- die Umgebung hat eine einfache Struktur und klare Gliederung
- die Anzahl der Dinge (z.B. Materialien) ist begrenzt (Haberl & Hammerer, 2002, S. 452)

In einer aktuellen Auseinandersetzung mit Montessori-Pädagogik und Inklusion erfährt diese Beschreibung eine weitere Ausdifferenzierung, indem für das Kindergarten- und Grundschulalter die Herausforderungen für Kinder mit Beeinträchtigungen thematisiert werden. Diese sollen sich ebenso wie alle anderen an die vorgegebenen Strukturen halten, vorbereitetes anregendes Material aus den Regalen nehmen, sich für die Arbeit auf einem Teppich oder an einem Tisch entscheiden und somit Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Gelingt dies aufgrund einer kognitiven Beeinträchtigung nicht, stehen Lehrpersonen und Hilfskräfte idealerweise zur Verfügung, um die Kinder in ihrer Materialwahl und in der Durchführung der jeweiligen Übung zu unterstützen (Venohr, 2015, S. 22). „Hilf mir es selbst zu tun“, vermutlich der bekannteste Leitsatz Montessoris ist für alle Kinder, aber besonders für jene mit Beeinträchtigungen relevant. Menschen mit Beeinträchtigungen erleben im Elternhaus und in der Schule häufig Formen der Überbehütung, der ungewollten sowie gut gemeinten Stellvertreterschaft und

eine falsch verstandene kleinschrittige Pädagogik. Unterstützung so viel wie nötig, aber so wenig wie möglich, so könnte dieser Leitsatz interpretiert werden und diesen Tendenzen entgegenwirken.

#### ***4.2.5.4 Jahrgangübergreifende Klassen und Freiarbeit***

Aus österreichischer Sicht waren es Roubiczek und ihre Mitarbeiterinnen, die sich in Wien nach der erfolgreichen Arbeit im Kinderhaus ermutigt fühlten, eine Schule zu eröffnen und damit ein weiteres Prinzip der Montessori-Pädagogik zu verwirklichen, nämlich die jahrgangübergreifende Organisation von Schule, um den Kindern geistige Freiheit zu ermöglichen.

„Geistige Freiheit“, ein Leitgedanke, der in heutigen öffentlichen Schulen oftmals zu suchen und durch Standards und genaue Zielfestlegungen des zu Erreichenden schwer zu verteidigen ist, stellt für Montessori die Basis der Arbeit mit Kindern dar. So sollen die Kinder zwar durch Material geleitet werden und dadurch Anregungen erhalten, aber die Wahl der Sozialform, also ob sie alleine, zu zweit oder in kleinen Gruppen arbeiten, und die Tiefe der Auseinandersetzung und die zeitliche Dauer stehen ihnen prinzipiell frei (Haberl & Hammerer, 2002, S. 446). Zudem können sich die Kinder frei im Raum bewegen, am eigenen Tisch, auf dem Teppich oder am Fußboden – damit kommt Montessori dem Bewegungsdrang der Kinder nach (Hellbrügge, 2009, S. 330) und wirkt Haltungsschäden entgegen, die durch zu viel Sitzen und Schreiben an einem Platz verursacht werden. Eine Erkenntnis, welche in der „Bewegten Schule“ wieder aufgegriffen wurde.

„Das ‚Prinzip der freien Wahl der Tätigkeit‘ führt zum Verantwortungsbewusstsein für das eigene Denken und Handeln und die Soziabilität“, ergänzt Meisterjahn-Knebel (2013, S. 24). Schulz-Benesch (2007, S. 68) ortet in der „Ruhe der Freiarbeit“ den Ausgangspunkt für das Entstehen von Kooperationen mit anderen Schülerinnen und Schülern.

Jahrgangübergreifende Klassen ermöglichen, mehr als traditionell strukturierte Klassen, lernschwächeren Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse. Jüngere oder solche mit (anderen) Lernschwächen stehen als Lernpartner/innen zur Verfügung, pro Schulstufe zumeist fünf. Hofmann und Thumser verweisen zudem auf die Potenziale von Lernpartnerschaften unter den Kindern. Ohne Beisein von Erwachsenen agieren Kinder als Lehrer/innen und Lerner/innen (2002, S. 478; Hellbrügge, 2009, S. 330). Allerdings zielt Montessori die soziale Komponente etwas indirekter an, als dies bspw. bei Petersen zu

finden ist. Sie stellt es den Kindern vollkommen frei, ob sie miteinander und mit wem sie arbeiten wollen (Benesch, 2007, S. 68).

Im Rahmen des Projekts der EA erhielt ich 2001 die Möglichkeit, Experteninterviews mit Lehrpersonen und der Schulleitung an der Volksschule Prückelmairgasse in Wien mit Mehrstufenklassen zu führen und den Unterricht zu beobachten. Etliche Aussagen bestätigen die oben gefasste Einschätzung, dass ältere und jüngere Kinder miteinander und voneinander lernen. Zur Veranschaulichung auszugsweise eine Aussage einer Lehrerin:

Bei uns gibt es weniger Konkurrenzkämpfe, die Kinder lernen voneinander und lesen einander vor. Heterogene Gruppen empfinden wir als die natürlichere Situation. Auch die schwächeren Kinder haben ihre Erfolgserlebnisse, weil sich das Rollenbild der Kinder während der Jahre verändern kann. Das ist wichtig für die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes. In der Freiarbeit ist ein Kind mit HKS (hyperkinetisches Syndrom) viel weniger auffällig, als in der Gruppe. (Moser, 2001, S. 3)

Eine weitere Untersuchung von Neuhauser und Gupfinger (2002, S. 498) befasste sich mit dem Potenzial von zwei Montessori- Mehrstufenklassen zum Aufbau sozialer Beziehungen und zum Abbau von Aggression im Vergleich mit zwei Kontrollklassen. Die Hypothesen, dass Montessori-Klassen mehr soziale Beziehungen ermöglichen und Aggressionen eher abgebaut werden können bzw. eine geringere Neigung zu aggressivem Verhalten vorhanden ist, bestätigten sich in dieser Erhebung.

#### ***4.2.5.5 Umgang mit Standards, Lehrplanvorgaben und Beurteilung***

Im Kontext von Standards und Lehrplanvorgaben stellt sich drängend die Frage, ob es denn überhaupt möglich ist, offenes, frei gewähltes Lernen zu praktizieren und gleichzeitig den Vorgaben der öffentlichen Schule zu entsprechen? Weinhäupl ist aufgrund seiner Begleittätigkeit an den Lieferinger Schulen davon überzeugt,

dass sich die relevanten Inhalte des Lehrplans so aufbereiten lassen, dass sich die Lernenden die zentralen Begriffe, die Zusammenhänge und Einsichten über eigenes Tätigsein [sic!] und in vielen Bereichen auch durch unmittelbares Hantieren mit Materialien selbst erschließen können. In diesem Rahmen können die SchülerInnen selbsttätig, in individuellem Tempo und einer definierten Bandbreite auch nach eigenen Interessen lernen. (Weinhäupl, 2002, S. 467)

Schulbehörden, welche ja auch Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht finanzieren, sind im Sinne des Rechenschaftsprinzips gefordert, die Leistungsergebnisse zu evaluieren und zu überprüfen, ob auf Basis von offenen Lernformen die Bildungsziele erreicht werden können und potenziell Karrierechancen ermöglicht werden. Hier schlägt Weinhäupl noch vor der Einführung der nationalen Bildungsstandards-Tests vor, Lernzielkontrollen zur Überprüfung einzusetzen, um Lernwegentscheidungen zu erleichtern (2002, S. 467). Statt einer Benotung durch Ziffern werden Lernzielkataloge in Form von sogenannten Pensenbüchern, kategorienbasierte Entwicklungsportfolios und andere Entwicklungsdokumentationsformen verwendet (Meisterjahn-Knebel, 2013, S. 25).

### **4.2.5.6 Rolle und Profil der Lehrpersonen**

Lehrpersonen sollen in den Freiarbeitsstunden die Schüler/innen begleiten und ihre Entwicklung unterstützen. „Ihre Aufgabe ist es vor allem, bei der Auswahl der Lernstoffe zu beraten, auf Wunsch klärend und erklärend zu helfen und Lernfortschritte zu kontrollieren und zu registrieren“ (Weinhäupl, 2002, S. 467). Damit wird ein weiteres Prinzip, das der „Nichteinmischung“ verwirklicht. Lehrkräfte sind mit der Einhaltung dieses Qualitätsstandards verpflichtet, sich „hinter die Selbsttätigkeit der Lernenden“ zurückzunehmen (Meisterjahn-Knebel, 2013, S. 24) und eine didaktische Vielfalt auf Basis von Beobachtungen der Schüler/innen zu organisieren und zuzulassen (Voß-Rauter, 2007, S. 90). Folgende Kriterien werden als Anforderungsprofil für Montessori Lehrer/innen angeführt:

Diese sollen

- engagiert und mit einer pädagogisch „disziplinierten Liebe“ zu den Kindern und Jugendlichen arbeiten;
- einen wertschätzenden Umgang mit allen Beteiligten (Achtung vor dem Kind/dem Jugendlichen, der Umgebung und sich selbst) pflegen;
- die Freiheit des Kindes akzeptieren;
- ihren wissenschaftlichen Sachverstand einsetzen;
- fähig sein, Kinder/Jugendliche und Sache zu verbinden und die Lernenden zu schützen;
- zur wissenschaftlichen Fortbildung, (Selbst-) Reflexion und persönlichen Entwicklung bereit sein;
- anthropologisch-ganzheitliches Denken annehmen;

- den Unterricht gewissenhaft vor- und nachbereiten, um auf die Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen eingehen zu können (Individualisierung und Differenzierung, problemlösendes und kreatives Handeln);
  - feinfühligere Erziehungsmethoden kennen und diese einsetzen;
  - die Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen sowie mit den Erziehungsberechtigten als wesentliches Prinzip der Kooperation anwenden.
- (Liebenwein, Barz & Randol, 2013, S. 169; Venohr, 2014, S. 28f)

### ***4.2.5.7 Die entwicklungsgemäße Entsprechung***

Grundvoraussetzung in der Montessori-Pädagogik ist eine achtsame und respektvolle Haltung des Erwachsenen dem Kind bzw. dem Jugendlichen gegenüber. Die Pädagoginnen und Pädagogen sind sich bewusst, dass Erziehung zur Selbstständigkeit zwar ein Grundgedanke ist, aber nicht „gemacht“ werden kann. Die Kinder bringen diese Fähigkeit zur Entwicklung eines selbstständigen Menschen von Natur aus mit, Lehrpersonen sind nur in der Lage, diese Kräfte zur Entfaltung zu bringen (Elsner, 2007, S. 76).

Die menschliche Entwicklung wird ganzheitlich gesehen und ist, wie bei der „entwicklungslogischen Didaktik“ [siehe Kapitel 4.2.3.1] Ausgangspunkt für die methodisch-didaktischen Entscheidungen. Promotor für alle Entwicklungsvorgänge ist „eine dem Menschen innerwohnende Energie, die ihn zu jeweils individueller Auseinandersetzung mit der Umwelt führt (Meisterjahn-Knebel, 2013, S. 25).

Die Entwicklungsstruktur orientiert sich nach Montessori an einem vier-schrittigen Stufenplan, der abweichend zur staatlichen Schule in Österreich jeweils sechs Jahre, statt vier, umfasst und sich in der Organisation von Kinderhaus, Grundschule und weiterführender Sekundarschule abbildet. In diesem Entwicklungskonzept nimmt die Theorie der „sensiblen Perioden“ einen speziellen Stellenwert ein, wie auch Vygotskij (2002, S. 333) bestätigt. Besonders in Erinnerung ist vermutlich vielen Eltern die Zeit, in der ihre Kinder gehen lernten, wie sie sich trotz vieler Rückschläge unermüdlich plagten, bis sie es geschafft hatten. Ähnliche Beobachtungen hat Montessori auf allen Altersstufen gemacht und daraus ihre pädagogisch-didaktischen Schlüsse gezogen (Meisterjahn-Knebel, 2013, S. 26). Jegliches Materialangebot beruht auf diesem in Kurzform dargestellten anthropologischen Entwicklungskonzept. Das erziehungswissenschaftlich anerkannte Prinzip der Passung ist ein Pendant dieser Sichtweise.

Montessori gesteht den Kindern geistige Freiheit und Forscherdrang zu und betont, dass diese sich die Welt und das entsprechende Material selber erobern wollen. Nach dem Kleinkindalter, das besonders viel Struktur und Halt erfordert, erachtet sie das Alter von 6-12 Jahren als geeignet für die Entdeckung der kosmischen Welt und der Sensibilisierung eines „universellen Bewusstseins“ (Meisterjahn-Knebel, 2013, S. 27).

Obwohl es noch viel über die Grundlagen der Übungen im Kleinkind- und Kindesalter zu sagen gäbe, konzentriere ich mich in Folge auf die Entwicklungspädagogik der Jugendlichen, um eine Basis für den Forschungsteil dieser Arbeit zu schaffen.

Für die Arbeit mit bis zu 18-Jährigen setzt Montessori pädagogische Akzente, indem der Stellenwert des Materials erneut reflektiert werden soll, allerdings nur mehr als ein kleinerer Teil der vorbereiteten Umgebung und nicht mehr so zentral wie in den ersten sensiblen Phasen der Kinderzeit. Das Jugendalter wird in ihrer Theorie dominiert durch einen Neuaufbruch, der eine weitere Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht. Die Jugendlichen beginnen, sich als Teil dieser Gesellschaft zu verstehen und erwarten von dieser Gesellschaft Rückhalt und Anerkennung. Für die Sekundarstufe fordert Montessori eine radikale Veränderung, um dieser Suche nach dem Platz in dieser Welt und der Frage nach der eigenen Verantwortung Raum geben zu können. Da der Zeit der Pubertät eine physische wie psychische Instabilität innewohnt, bedürfen die Jugendlichen eines besonderen Schutzes. Diese Erkenntnis wurde in späteren Jahren von vielen Forscherinnen und Forschern erneut bestätigt (bspw. von Hurrelmann & Quenzel 2012; Tervooren, 2012, S. 81). Zusätzlich benötigen sie eine verlässliche Begleitung, um die gesellschaftliche Rolle, in die sie hineinwachsen sollen, zu verstehen. „Stärkung des Selbstvertrauens“ und die „Achtung der personalen Würde“ sind als weitere Leitmotive im Jugendalter, der „Epoche der sozialen Sensibilität“, zu nennen (Montessori 1966 und Oswald 1958, zitiert nach Meisterjahn-Knebel, 2013, S. 29-30). Um diese Ziele zu erreichen sollen in der Schule praktische und wirtschaftliche Erfahrungen ermöglicht werden, um die Autonomieentwicklung zu unterstützen. Ein wesentliches Merkmal der Erfahrungsschule ist das Praktizieren der Übernahme von sozialer Verantwortung, indem etwa Menschen in Altersheimen und Behinderteneinrichtungen regelmäßig besucht oder gemeinnützige Organisationen unterstützt werden.

Raum für intellektuelle Inhalte sieht Montessori ebenfalls als Kern des Curriculums für das Jugendalter. Damit wird in den Grundzügen der „Erdkinderplan“ umrissen, fasst Meisterjahn-Knebel zum Kapitel ‚entwicklungsgemäße Entsprechung‘ zusammen.

#### ***4.2.5.8 Der Erdkinderplan – eine programmatische Umsetzung***

Montessori entwickelte für das Jugendalter eine Pädagogik, die einen vehementen Kontrast zur „herkömmlichen Schule“ darstellt, wie von Hentig Jahre später beschrieb. Der Autor beobachtet, dass die Schule kein „Lebens- und Erfahrungsraum“ ist, und diese jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, aber auch unselbständig [entlässt]“ (von Hentig, 1993, S. 9-10). Als Übungsfeld (Erfahrungsraum bei von Hentig) für die oben beschriebenen Bereiche und gleichzeitig die vorbereitete Umgebung im Jugendalter stellt sich die Reformpädagogin einen Gasthausbetrieb, einen Bauernhof und ein Geschäft auf dem Land vor, im Sinne einer „Erfahrungsschule für das Leben“ (Meisterjahn-Knebel, 2013, S. 32-33). Kann dies nicht verwirklicht werden, denkt sie an Kooperationen mit benachbarten Betrieben, um den Schülerinnen und Schülern wirtschaftliche Erfahrungen und verantwortungsvollen Umgang mit Geld zu ermöglichen. In staatlichen Schulen in Österreich finden sich diese Angebote zum Beispiel in berufsbildenden höheren Schulen, indem sogenannte „Übungsfirmen“ eingerichtet werden. Des Weiteren sollen sich die Jugendlichen mit den kulturellen und geistigen Errungenschaften auseinandersetzen, die üblicherweise dem Fächerkanon der heutigen Schule entsprechen. Als Methoden nennt sie Exkursionen, Praktika, Experimente sowie Projekte und immer wieder zentral in ihren Aussagen wird die freie und selbsttätige Wahl der Arbeit fokussiert. Dabei steht die Einhaltung vorgegebener Rahmenlehrpläne für Montessori nicht im Widerspruch zu ihrem pädagogischen Weltbild (Meisterjahn-Knebel, 2013, S. 32-33).

#### ***4.2.5.9 Entwicklungen in Österreich und Salzburg***

Den beschriebenen Prinzipien folgend, wurden in allen Bundesländern Österreichs seit den 1970er Jahren viele jahrgangsübergreifende Kindergärten und Schulen geschaffen, und auch der öffentliche Schulsektor richtete zunehmend mehr Montessori-Klassen ein, da das Interesse der Eltern an dieser Pädagogik wuchs. Lediglich die Jahrgangsmischung



war anfänglich schwer durchzusetzen, da diese Struktur einen Bruch mit den traditionellen Formen der Beschulung darstellte und nach wie vor wenig „Aufweichung“ in Sicht ist.

Bis zum Jahr 2002 berichten Haberl und Hammerer von ca. 300 idealtypischen Montessori-Klassen in Österreich. In Salzburg etablierte sich das Konzept Ende der 1970er Jahre vom Kindergarten bis zum Sekundarbereich I in öffentlichen Schulen im Stadtteil Liefering. Diese Arbeit wurde durch Weinhäupl kontinuierlich wissenschaftlich begleitet und durch die Initiativen Haberls wurden im Rahmen des Pädagogischen Instituts in Salzburg regelmäßig Fortbildungskurse für Lehrkräfte angeboten. 2002 schreibt Haberl: „Am Standort Liefering befinden sich Kinderhaus, Volksschule und Hauptschule in unmittelbarer Nähe. Ziel ist es, an die Hauptschule Oberstufenklassen anzuschließen. Mit der Realisierung dieses Vorhabens entstünde an diesem Standort ein Montessori-Zentrum vom Kindergarten bis zur Matura (Haberl & Hammerer, 2002, S. 456). Die Geschichte zeigt, dass durch politische Widerstände kein Montessori-Gymnasium im öffentlichen Schulsektor eröffnet wurde. Weinhäupl berichtet auf der Website des Salzburger Montessori-Vereins von großen Hindernissen vonseiten schulpolitischer Entscheidungsträger/innen (Weinhäupl, 2016, o.S.). Etwa zeitgleich bemühte sich auch der Diakonieverein, eine private kirchliche Organisation, um die Eröffnung von inklusiven Montessori-Klassen. Die Idee der Einrichtung einer Oberstufenform übernahm der Diakonieverein im September 2008.

### **4.2.6 Formen und Steuerung des Unterrichts**

#### ***4.2.6.1 Lehrerinnen- und lehrerzentrierter Unterricht***

Lehrerinnen- und lehrerzentrierter oder auch gebundener Unterricht wird häufig mit „Frontalunterricht“ konnotiert bzw. dem „Fragen-entwickelnden Unterrichtsverfahren“ (Mattes, 2011, S. 90) zugerechnet und wird folgendermaßen definiert:

Frontalunterricht ist eine Sozialform des Unterrichts bei dem ein Lehrer versucht, den Lernstoff an eine Schulklasse mit Hilfe sprachlicher Darbietung, Wandtafel, Schulbuch und Overheadprojektor unter Berücksichtigung methodischer Lernschritte an alle Schüler gleichzeitig und effektiv zu vermitteln. Dabei steuert und kontrolliert er mit Fragen und Impulsen den Fortgang des Lernprozesses. (Schaub/Zenke, 2000, S. 224, zit. nach Breidenstein, 2006, S. 94)

Lipowsky gibt diesem Inhalt eine Richtung, denn neue Inhalte sollen „interessant, prägnant, klar, verständlich, gut gegliedert und vernetzt präsentiert und zusammengefasst [werden]“, das Augenmerk soll auf die „relevanten Aspekte“ gerichtet werden, damit Schüler/innen davon profitieren können (Lipowsky, 2007, S. 28).

Voraussetzung ist, dass die Lehrperson den Lernstand der Schüler/innen kennt und an deren Vorwissen anknüpfen kann.

Sie soll im lehrergelenkten Unterricht fachlich herausfordernde Aufgaben stellen, die die Schüler/innen zum vertieften Bearbeiten der Inhalte anregen (ebd.). Frontalunterricht ist nach Mattes (2011, S. 90) dann eine gute Methode, wenn sie mit schüler/innen-zentrierten Methoden verknüpft ist und den Unterricht nicht dominiert.

Der Autor betont, dass der Frontalunterricht für die Wissenserarbeitung und die nachhaltige Wissensspeicherung eine günstige Methode darstellt, wenn

- etwas exemplarisch vorgemacht werden soll, was die Schüler später allein, zu zweit oder in Gruppen durchführen sollen,
- nach Gruppenarbeiten und Schülerpräsentationen wichtige Teilergebnisse zusammengetragen und für alle gesichert werden,
- Wiederholungen bzw. Übungsphasen notwendig sind,
- Klassenarbeiten oder andere Prüfungen bevorstehen,
- unerwartete Lernschwierigkeiten auftreten, die einer gemeinsamen Klärung bedürfen.

(Mattes, 2011, S. 91)

Bei Meyer (2004, S. 59) finden sich Anregungen zur „inhaltlichen Klarheit“, ein Qualitätskriterium für guten Unterricht, das auch für den Frontalunterricht gilt:

„Informierende Unterrichtseinstiege, Konzentration auf die Themenstellung – kein Abschweifen und Verzetteln, Aufgreifen, Kontrastieren und Weiterentwickeln der Vorerfahrungen und Alltagsvorstellung der Schüler“ sind hier auszugsweise zu nennen. Aus empirischer Sicht ist die inhaltliche Klarheit dann besonders effektiv, wenn es den Lehrpersonen gelingt, die Entwicklung metakognitiver Strukturen bei den Kindern zu fördern. Damit wird das Nachdenken über das eigene Lernen und die eigenen Lernstrategien verstanden (ebd. S. 60). Breidensteins Untersuchungen zeigen die Beliebtheit des Frontalunterrichts bei Schülerinnen und Schülern, weil er ihnen Verantwortung und Selbstentscheidung abnimmt und ihnen auch ein unentdecktes Ausklinken aus dem Unterrichtsverlauf ermöglicht (2006, S. 95).

Jede/r Absolvent/in einer Lehrerbildungsstätte hat vor dem Eintritt in diese Institution mindestens 12 Jahre Unterricht hinter sich, in denen die Lehrinhalte zumeist frontal vermittelt wurden. Gottein (2016, S. 137) fand in seiner Dissertationsschrift weitere Belege, die diese These stützen (bspw. Rheinberg & Bromme, 2001; Huber, 2004; Astleitner, 2007; Helmke, 2009 & Gudjons, 2011).

So entstehen tief eingeprägte Bilder über Unterricht und dessen vertraute Abläufe, deren theoretische lernpsychologische Begründungen vorwiegend im Behaviorismus und Kognitivismus zu finden und für das Lernen von Menschen nur in bestimmten Kontexten nutzbar sind. Der *behavioristische Ansatz* blendet gleichsam den Lernenden als Subjekt aus, um aufgrund von Verhaltensbeobachtungen „Variationen von Reiz- Reaktions-Konstellationen in experimentellen Situationen“ (Künkler, 2008, S. 35) dem Phänomen Lernen auf die Spur zu kommen. Bekannt wurde das lerntheoretische Paradigma durch Pawlow, Thorndike und Skinner<sup>76</sup>. „Subjektive Phänomene wie Bewusstsein, Wille, Gefühl, Vorstellungen etc.“, werden bewusst ausgeblendet – Subjektivität ist also eine Art „black box“, über die keine Aussagen getroffen werden (Künkler, 2008, S. 34). Es ist die Umwelt, die kontrolliert werden kann und die Subjekte beeinflusst.

### **4.2.6.2 Classroom Management - Steuerung im gebundenen Unterricht**

Das Konzept des „CMS“ entstand im traditionellen Paradigma des Frontalunterrichts. Kounin (1976/2006) und weitere Forscher/innen haben Mitte der 1970er Jahre zunächst durch freie Beobachtung von Unterrichtssituationen und in den Folgejahren mithilfe von sehr umfangreichen Videostudien herausgefunden, welche Faktoren im herkömmlichen Unterricht, vom Unterricht in der Primarstufe bis zur universitären Instruktion, unerwünschtes Handeln von Schülerinnen und Schülern günstig beeinflussen und in Folge auf die Lernergebnisse positiv einwirken können.

Überraschend waren die Ergebnisse in den 1970er Jahren insofern, als dem Handeln der Lehrpersonen so viel Beachtung geschenkt wurde. Nicht das störende Verhalten der Schüler/innen steht mit diesem Ansatz im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, sondern die steuernden Aktivitäten der Lehrpersonen. Ein Ergebnis, das auch relativ aktuell von Hatti (2009) im Rahmen von bereits erwähnten Metaanalysen empirischer Arbeiten

---

<sup>76</sup> Bekannt wurde das lerntheoretische Paradigma durch Pawlow, Thorndike und Skinner. Mit den Experimenten des Pawlow'schen Hundes erlangte der Denkanatz Weltruhm – wer kennt nicht den Hund, der beim Leuten einer Glocke durch Konditionierung Speichelfluss zeigt?

bestätigt wird. Zunächst nennt er die Wirkmacht (hohe Effektstärken) auf Lernleistungen der Schüler/innen von leidenschaftlichen und inspirierenden Lehrpersonen. In zweiter Linie hebt er hervor, dass Lehrer/innen dem Unterricht Struktur geben und diesen lenken müssen, um erfolgreich zu sein. In der Literatur wird CM im Sinne von „klarer Strukturierung des Unterrichts“ als eines der bedeutendsten Merkmale für „guten Unterricht“ (Meyer, 2004, S. 25-38) besprochen. Wird der Unterricht gut strukturiert, erhöht sich der „Anteil echter Lernzeit“ (Meyer, 2004, S. 39-46) und verbessert sich die Leistung von Schülerinnen und Schülern (z.B. Helmke, 2003 nach Eichhorn, 2008; nach Lipowsky, 2008, S. 27).

Die Autoren und Autorinnen der „Glossary of Education Reform“ bieten meines Erachtens eine gute Zusammenfassung zum Begriff, die wie folgt lautet:

**Classroom management** [fett im Original] refers to the wide variety of skills and techniques that teachers use to keep students organized, orderly, focused, attentive, on task, and academically productive during a class. When classroom-management strategies are executed effectively, teachers minimize the behaviors that impede learning for both individual students and groups of students, while maximizing the behaviors that facilitate or enhance learning. (Glossary of Education Reform, 2014, o.S.)

Nach Lenske und Mayr (2015, S. 61, nach Seethaler, 2015, 36) zielt Klassenführung, welche als ein Teilaspekt von Classroom-Management gesehen wird, auf die Dimensionen Beziehung, Kontrolle und Unterricht mit ihren jeweiligen Facetten.

## Inklusive Pädagogik – eine Allgemeine Pädagogik

Dimensionen	Facetten der Klassenführung
Beziehung (fördert soziale Beziehungen in der Klasse)	Authentizität Wertschätzung Verstehen Kommunikation Mitbestimmung Gemeinschaftsförderung Positive Emotionalität Humor
Kontrolle (Kontrolle des Verhaltens der Schüler/innen)	Klarheit der Verhaltensregeln Allgegenwärtigkeit Beschäftigung der Schüler/innen Leistungsforderung Kontrolle des Arbeitsverhaltens Eingreifen bei Störungen Bestrafung Positive Verstärkung
Unterricht (Gestaltung des Unterrichts)	Fachkompetenz Bedeutsamkeit der Lernziele Strukturiertheit des Unterrichts Erklärungsqualität Interessantheit des Unterrichts Klarheit der Arbeitsanweisungen Positive Erwartungshaltung Lernstandsrückmeldung

*Tabelle 10: Dimensionen und Facetten der Klassenführung (Quelle: Lenske & Mayr, 2015, S. 61, zit. nach Seethaler, 2015, S. 36)*

### 4.2.6.2.1 Prävention von Verhaltensstörungen

Nolting (2002), der Tradition Kounins folgend, setzt sich ebenso mit der Vermeidung von Störungen in der Schulklasse auseinander. Er ergänzt mit Strategien für die Gestaltung von Unterricht, indem er von „breiter Aktivierung“ spricht und darunter „motivierenden Unterricht“<sup>77</sup> versteht (Nolting, 2002, S. 42f). In diesem Zusammenhang legt Eichhorn (2009, S. 131f) Wert darauf, den Fokus nicht zuvorderst auf die Sicherung von Ruhe und Disziplin zu legen, sondern die Schüler/innen einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren. Die Prinzipien effektiven Classroom-Managements sind nach Kounin in einer Zusammenfassung von Meyer (2004, S. 32-33):

---

<sup>77</sup> „Motivierender Unterricht“ zielt bei Nolting auf die Fähigkeiten gute und spannende Vorträge zu halten, indem bspw. adäquate Medien und Visualisierungsformen eingesetzt werden, der Einsatz der Stimme moduliert wird und sich die Lehrperson angemessen im Raum bewegt. Stellt sie Fragen, sollen alle Kinder und Jugendlichen einbezogen und die Möglichkeit zu antworten, es soll abgewartet werden (Blick schweifen lassen). Während der Stillarbeit hat die Lehrperson für Ruhe und eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zu sorgen. Lob soll altersadäquat und zielgerichtet eingesetzt werden (Nolting, 2002, 43ff).

1. *Allgegenwärtigkeit der Lehrperson*: Schülerinnen und Schülern wird vermittelt, dass die Lehrperson alles mitbekommt, auch wenn die Augen gerade nicht auf Einzelne bzw. auf die Gruppe gerichtet werden.
2. *Reibungslosigkeit und Schwung sowie Geschmeidigkeit des Ablaufs*: Die Lehrperson sorgt für einen reibungslosen Unterrichtsverlauf und gestaltet diesen ohne unnötige Unterbrechungen. Dazu gehört m.E. auch die *gute Gestaltung von Übergängen*, welche routiniert erfolgen soll. Dabei wissen die Schüler/innen genau was sie bspw. vom Übergang einer Sozialform auf die andere zu tun haben und es wird dadurch eine hohe Nutzung von Lernzeit ermöglicht.
3. *Überlappung von inhaltlicher Arbeit, Regelung von Organisationskram*: Erfolgreiche Lehrer/innen schaffen es, sich mit vielen Dingen im Unterricht gleichzeitig zu befassen.
4. *Abwechslungsreiche und anspruchsvolle Einzelarbeit*: In der Einzelarbeit soll die Passung von Lernausgangslage und Lernziel stimmen. Zudem soll sie methodisch spannend vorbereitet sein.
5. *Erkennen und Vermeiden vorgetäuschter Schülersaufmerksamkeit*: Wie Breidenstein (2006, S. 94) und Meyer (2004, S. 33) feststellen, sind Schüler/innen „Weltmeister im Vorgaukeln von Aufmerksamkeit“. Dieses Vortäuschen sollte von Lehrpersonen erkannt und durch anregende Inhalte minimiert werden.

So wird verständlich, dass CM vor allem eine präventive Strategie darstellt, um Störungen zu vermeiden und damit den Schülerinnen und Schülern die Nutzung der „echten Lernzeit“ (Meyer, 2004) zu ermöglichen. Treten dennoch Störungen auf, schlägt Nolting deutliche *Präsenz- und Stoppsignale* vor. Präsenzsignale bedeuten etwa, mit störenden Kindern Blickkontakt aufzunehmen, in ihre Nähe zu gehen, sie anzutippen oder, wenn möglich, die Hand auf die Schulter zu legen, kurz gesagt einfach zu zeigen, dass sie von der Lehrperson nicht übersehen werden. Bei Störungen gilt es, diese knapp und ohne viel Aufsehen zu erregen, zu stoppen. Am besten nonverbal oder durch Nennen des Namens der/des Störenden (Nolting, 2002, S. 67). Die Studien der Autoren Kounin (2006), Nolting (2002) und Eichhorn (2008) zeigen, dass auch im stark lehrergelenkten Unterricht, ambitionierte Lehrpersonen, welche fesselnd und gut vortragen können, eine wesentliche Rolle für die Lernleistungen der Schüler/innen spielen.

#### 4.2.6.2.2 Umgang mit schweren Verhaltensbeeinträchtigungen

Auf Basis dieser Erkenntnisse können viele Störungen bereits im Vorfeld minimiert werden, wenn die drei Hauptkriterien von Lenkse & Mayr (2015, S. 16) im Unterricht vermehrt in den Blick kommen. Die Frage, die mir im Rahmen von Fortbildungen von Lehrkräften immer wieder gestellt wird, befasst sich mit der Herausforderung bei gravierenden Störungen von im Verhalten schwer beeinträchtigten oder bei gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen im Kontext von CM. Aus meiner Sicht greift der CM Ansatz zu kurz, um tatsächlich befriedigende Antworten geben zu können. Ohne an dieser Stelle in die Tiefe zu gehen, sei auf interdisziplinäre und kooperative Handlungsansätze verwiesen, wie sie bspw. von Mutzek (2014) oder bei Jantzen mithilfe der rehistorisierenden Diagnostik [siehe Kapitel 4.1.4.3] aufgezeigt werden. Ein weiteres Konzept welches mit dem Thema „Neue Autorität“ in Verbindung gebracht wird, entwickelten Omer und von Schlippe im Umgang mit gewaltbereiten Jugendlichen (2010). Sehr verkürzt dargestellt steckt im Kern dieses Ansatzes das Potenzial von Beziehungsangeboten in Kombination mit Kooperation und Verbindlichkeit.

Für Menschen mit ASS bieten strukturgebende Methoden wie der TEACCH Ansatz Anhaltspunkte zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit ASS in der Klasse. Dieser Ansatz entspricht noch am ehesten dem Konzept von CM und ist bspw. bei Häußler (2008) nachzulesen.

#### 4.2.6.3 *Schülerinnen- und schülerorientierter Unterricht*

„Guter Unterricht zeichnet sich durch eine intelligente und didaktisch begründete Verknüpfung lehrer- und schülerzentrierter Phasen aus“, so fasst Lipowsky (2007, S. 28) Diskussionen zum Thema und aktuelle empirische Erkenntnisse zusammen (bspw. Niedermair, 2002, S. 54f; Breidenstein, 2006, S. 94). Die Autoren und Autorinnen plädieren für wechselnde Aneignungsformen, je nach Lernausgangslagen bzw. Zielen, die erreicht werden sollen (Niedermair, 2002, S. 54ff).

Wenn es nun empfehlenswert erscheint, Unterrichtsformen entsprechend den jeweiligen Zielsetzungen zu variieren, ja sogar offener Unterricht als „Gesamtchoreografie“ (Bohl, 2014) gesehen wird, welche Vorteile können aus einem sogenannten offenen Unterricht gezogen werden?

Kinder und Jugendliche „unterscheiden sich z.B. hinsichtlich ihrer Herkunft (kulturell und sozial), ihres Geschlechts, ihres Lern- und Lebensalters, ihrer Lernfähigkeit, Intelligenz,

Vorkenntnisse, Lernstile, Arbeitshaltung, Interessen und ihres Lerntempos“ (Salner-Grindling, 2009, nach Kühberger & Windischbauer, 2013, S. 7). „Diversity is neurological. Diversity is societal. Diversity is human“, so leitet Katz ihr Buch „Teaching to Diversity“ ein (2012, S. 3). Die Diversität der Schülerschaft ist also eine unverrückbare Tatsache, auf die pädagogische Antworten gefunden werden müssen. Mithilfe von Individualisierung soll es gelingen, den Schülerinnen und Schülern „durch Aufgabenstellungen und flexible Unterrichtsmethoden solche Lernwege und Lernziele zu ermöglichen, die ihren individuellen Voraussetzungen im Hinblick auf (...) [die angeführten Unterschiede] gut entsprechen“ (Altrichter, 2009, S. 344 zit. nach Kühberger & Windischbauer, 2013, S. 7). Schratz und Westfall-Greiter ergänzen diesen Anspruch mit der „Einführung einer (neuen) Kultur des eigenständigen Lernens“ (2010, S. 20) welche den Schülerinnen und Schülern mehr Autonomie und Selbstbestimmung<sup>78</sup> ermöglichen soll.

Dieser Zugang entspricht einem *konstruktivistischen Ansatz*, in dem „weitgehend Konsens darüber besteht, dass Lernende aktive Konstrukteure ihres eigenen Lernprozesses sind“ (bspw. bei Zeier, 1984; Slavin, 2003, nach Gottein, 2016, S. 30). Lernen ist demnach ein aktiver und selbstgesteuerter Prozess, in dem Lernende die Steuerung, Kontrolle und die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Lernumgebungen, welche sich durch ein geringes Maß an Fremdkontrolle auszeichnen, unterstützen eigenständiges, sowie selbstverantwortliches Lernen (Kräusslein-Leib, 2010, S. 42), wie dies beispielsweise im sogenannten offenen Unterricht intendiert ist. Was genau ist also unter offenem Unterricht zu verstehen?

---

<sup>78</sup> Anhand von koreanischen Studien (Reeve & Cheon, 2016) an Sekundarschulen (n= 42) konnte bspw. gezeigt werden, dass autonomieunterstützende Sportlehrpersonen und Sporttrainer/innen im Unterricht bzw. im Training eher dazu tendieren die Sichtweise der Schüler/innen einnehmen zu können, vitalisierende, unterstützende und an jeweilige Bedürfnisse angepasste Aktivitäten anzubieten und geduldiger mit ihnen sind (Reeves & Cheon, 2016, S. 179).

Im Rahmen von internationalen Forschungsprojekten (Teilnahme von Forscher/innen aus Korea, Belgien, Israel und Jordan) zeigen Studierende welche von autonomie- unterstützenden Lehrpersonen unterrichtet werden im Vergleich zu Kontrollgruppen höhere Motivation, weniger Frustrationen und weniger Phasen von Demotivation. Zusätzlich profitieren sie von besseren (akademischen) Leistungen, fühlen sich psychisch wohler und engagieren sich mehr in der Klasse. Interessant ist, dass auch die Lehrenden von dieser Unterrichtsform profitieren, wenn sie Trainingsprogramme zur Autonomieförderung von Studierenden teilgenommen haben. Diese berichten über eine höhere Berufszufriedenheit und fühlen sich selbstwirksamer als ihre Kolleginnen und Kollegen in Kontrollgruppen. Ihre Einstellung nach Absolvierung des Programms änderte sich von „hard to reach“ zu „easy to implement“ – eine wesentliche Voraussetzung für den Willen, in der Praxis Verhalten zu verändern (Reeve, Vansteenkiste, Assor, Ahmad & Cheon, 2013, nach Reeves & Cheon, 2016, S. 178f).



#### 4.2.6.3.1 Offener Unterricht

Diese Frage lässt sich nicht so einfach beantworten. In der Literatur finden sich keine einheitlichen Definitionen – ja es scheint ein Wesenszug der offenen Arbeit zu sein, sich gegen einengende Festlegungen zu wehren (Bohl, 2004, S. 13). Übereinstimmende Merkmale offenen Unterrichts bestehen in einer „Gesamtchoreografie“ welche „vielfältige Zugänge und Realisierungsmöglichkeiten zulässt“ (Jürgens, zit. nach Bohl, 2004, S. 14). Offenes Lernen wird mit unterschiedlichen Methoden in Verbindung gebracht, genannt werden bspw. Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenbetrieb, Lernzirkel, Lernbüro, Projektarbeit, Werkstattunterricht u.a. (Kühberger & Windischbauer, 2013, S. 8; Niedermair, 2002, S. 39ff).

Ein geplanter Wechsel zwischen offenen und geschlossenen Formen des Unterrichts und die konsequente Erweiterung des *selbsttätigen* Lernens charakterisiert diese Gesamtchoreografie. „Offenheit“ bezieht sich nicht nur auf die strukturellen Bedingungen im Unterricht, sondern zudem auf die Öffnung von Arbeitsaufgaben, also die „Offenheit im Detail“. Bspw. sind Freiarbeitsmaterialien häufig Übungsmaterialien, welche problemlöseorientierte Herausforderungen ausschließen und insofern wieder eher als „geschlossen“ zu betrachten sind (Bohl, 2004, S. 15).

Im Zusammenhang mit offenem Unterricht wird oftmals auch der Terminus „selbstreguliertes Lernen“ verwendet.

Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Steuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht. (Schiefele & Pekrun, 1996, nach Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016, S. 65)

#### 4.2.6.3.2 Stufen der Öffnung von offenem Unterricht

Peschel stellt mit seinem Modell der „Stufen der Öffnung von Unterricht“ ein Konzept vor, indem Öffnungen mit vermehrtem Mitspracherecht und demokratischen Strukturen konnotiert werden, währenddessen geschlosseneren Formen (z.B. Wochenplanarbeit) die Schüler/innen eher zum „Aberledigen“ von vorgegebenen Plänen verleiten (Peschel, 2012, S. 10).

Peschel vertritt die Ansicht, dass Individualisieren nur die bzw. der Lernende selber vermag, denn nur sie/er „kann so passgenau seinen Lerngegenstand einbetten, dass ein produktiver Lernprozess im Sinne einer Kompetenzerweiterung erfolgt (Peschel, 2012, S. 10). In einer sozialen Lernumgebung kann das Kind seinem Wunsch nach „Klärung der Sachen“ (von Hentig, 1986) nachkommen und erlebt sich dabei selbstwirksam. Peschel unterscheidet folgende fünf unterschiedliche Formen der Öffnung.

### *Stufe 0: Vorstufe „Geöffneter Unterricht“ – nicht „Offener Unterricht“*

Zu Stufe 0 werden differenzierte Arbeitsformen wie Wochenplanarbeit oder Stationenbetrieb gerechnet. Die Inhalte, Methoden und der Lernweg werden mithilfe von Materialien (Schulbücher, Aufgabenblätter, Karteikarten etc.) vorgegeben, sodass den Lernenden relativ wenig Selbststeuerung zugestanden wird. Diese bezieht sich vorwiegend auf den Lernort und die Sozialform, fallweise wird ein zeitlicher Spielraum eröffnet. Ziel ist die Passung von Lernangeboten, die eher lehrergelenkt ist.

### *Stufe 1: Die methodische Öffnung*

Bei dieser Form offenen Lernens wird eine Grundbedingung erfüllt, welche die Öffnung des Unterrichts wirklich ermöglicht. Sie „basiert auf der konstruktivistischen und lernpsychologischen Annahme, dass Lernen ein eigenaktiver Prozess ist. Der Lernweg wird ganz freigegeben, so dass die Kinder ihren eigenen Weg zur Lösung des Problems suchen. Der Lehrer wählt unter Umständen lediglich die Inhalte und Problemstellung aus und macht sie den Kindern zugänglich“ (Methodenpool, UNI Köln, 2016).

### *Stufe 2: Die methodische und inhaltliche Öffnung*

Wie der Titel verrät, handelt es sich nicht nur um die methodische, sondern auch um eine inhaltliche Öffnung. Es werden keine Lernangebote gemacht, denn die Schüler/innen suchen sich die Lerninhalte selber. Peschels Erfahrung ist, dass sich die Kinder in der Regel immer etwas finden, was sie gerne machen möchten. Sie wachsen an dieser Aufgabe, es bedeutet, dass Kinder lernen müssen, sich die Ziele in einem sicheren Rahmen selber zu setzen. Aus konstruktivistischer Sicht werden auf diese Weise optimale Rahmenbedingungen geschaffen, dem eigenen Interesse in einem sozialen Kontext nachzugehen und auf diese Weise Lernfortschritte zu machen. Arbeitsmaterialien werden von der Lehrperson nicht zur Verfügung gestellt, die Schüler/innen müssen sich selber um die Beschaffung kümmern. In diesem Kontext werden bspw. das Einhalten von Regeln, die Achtung Anderer und Selbstdisziplin gelernt (Peschel, 2012, S. 129).

### *Stufe 3: Die sozial-integrative Öffnung*

Im Zentrum der sozial-integrativen Öffnung steht die Entwicklung (basis-)demokratischer Kompetenzen. Von der Lehrperson werden keine Vorschriften gemacht, denn sie ist gleichberechtigtes Mitglied in der Klassengemeinschaft und unterliegt den gemeinsam vereinbarten Regeln und Absprachen. Die Verantwortung liegt bei Allen und jedem einzelnen. Peschel erlebte in diesem Rahmen, dass sich Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten schneller an Regeln halten, wenn diese von den Mitschülerinnen bzw. Mitschülern und nicht von den Lehrpersonen eingefordert werden. „Es war faszinierend mitanzusehen (...) wie sie anfangen zu reflektieren und mitzureden, Gegenfragen zu stellen, sich selbst und ihre Position ergründeten“ (Peschel, 2012, S. 12).

Der Autor plädiert dafür, den jungen Menschen viel Freiheit zu lassen, damit sie sich mit sich selber auseinandersetzen können. Auch die akademischen und sozialen Ziele sollen nicht von den Lehrpersonen vorgegeben werden, denn erst dann werden die Lernprozesse wahrhaftig und die Schüler/innen kommen nicht in die Verlegenheit einen „Schülerjob“ zu mimen, wie es Breidenstein in ethnografischen Studien vielfach beobachtet hat (Breidenstein, 2006, S. 87). In klassischen Unterrichtssettings wissen Schüler/innen genau, was von ihnen erwartet wird und erwerben sich im Lauf des Schülerlebens Kompetenzen, wie man dem Bild des Schülers bzw. der Schülerin manchmal sehr energie-schonend gerecht werden kann<sup>79</sup>.

Für Lehrpersonen bedeutet offenes Unterrichten eine Abkehr von traditionellen Paradigmen, was vielen sehr schwer fällt. Nach Untersuchungen von Gottein und Hofmann, (2011, S. 63) zeigen sich eine hohe Korrelation zwischen der Kontrollorientierung und

---

<sup>79</sup> Als Beraterin an Salzburger Schulen hatte ich oft die Gelegenheit solche Sequenzen zu verfolgen. Eine der interessantesten Beobachtungen konnte ich vor einigen Jahren an einer Hauptschule machen, weil ich gebeten wurde, Aussagen zum Verhalten der Jugendlichen mit SPF in einer Integrationsklasse zu machen. Was ich in dieser Klasse vorfand war ein perfekt eingespieltes Team von Schülerinnen und Schülern, die sich das Aufmerksam-Sein aufteilten. Jeweils für ca. 10 Minuten waren ein paar Jugendliche im Geografie-Unterricht intensiv ins Lehrer-Schüler-Gespräch verwickelt, die anderen taten, was ihnen lieb war. Das Interessante daran war, dass die Lehrerin die Unaufmerksamen gar nicht bemerkte, ja selbst ein sehr verhaltensauffälliges Kind wurde von ihr völlig ignoriert. Dabei war dieses Verhalten spektakulär und fast unübersehbar. Der Junge spielte während der Unterrichtszeit mit seiner Füllfeder und dem damals beliebten „slimie“. Das ist eine klebrige Masse, die man unter die Bänke kleben, oder zwischen den Fingern matschen kann. Beim Zerstechen der Füllfederpatrone gelangte die dunkle Flüssigkeit in Kontakt mit dem Slimie und alles färbte sich dunkelblau: der Slimie, die Finger und Arme des Jungen, Teile der Bank und das vor ihm liegende Heft bekamen Spritzer ab.

der Bereitschaft zur Individualisierung. Somit ist es nicht verwunderlich, dass die Gestaltung von Lernumgebungen und die Frage nach Freiheit versus Strukturierung im Lehrerkollegium vieler Diskussionen bedarf, wie Vilsecker und Wimmer (2015, S. 48) über die Entwicklung der Praxis-NMS in Salzburg berichten<sup>80</sup>. Die Entscheidung, sich zunächst in einem sicheren Terrain zu bewegen, scheint klug zu sein, denn eine Evaluation zum gelingenden Einsatz von Lernformen für Kinder mit Lernschwierigkeiten im Grundschulbereich in Salzburg zeigte sehr deutlich: Je weniger Erfahrungen die Lehrkräfte mit offenen Unterrichtsformen haben, also unsicher in der Umsetzung sind und wenig Struktur bieten können, desto höher steigt die Wahrscheinlichkeit, dass gefährdete Schüler/innen ausgesondert werden (Brejcha, Moser, Riedler, Wetzel & Weiß, 1999).

### 4.2.6.3.3 Tendenzen österreichischer Lehrkräfte bezüglich einer bevorzugten Lerntheorie in der Sekundarstufe

Im Rahmen von internationalen TALIS Untersuchungen (2008) wurden Lehrkräfte bezüglich ihrer bevorzugten Haltung befragt, ob sie eher hinter einem traditionellen Modell<sup>81</sup> stehen oder einer gemäßigten konstruktivistischen Lerntheorie anhängen. Die Autoren und Autorinnen fanden heraus, dass die österreichischen HS und AHS Lehrer/innen im internationalen Vergleich durch ihre hohe Zustimmung zum gemäßigten konstruktivistischen Modell auffallen. Allerdings zeigt sich auch eine hohe Streuung in den Ergebnissen zum traditionellen Unterricht (Vogtenhuber et.al, 2012, S. 83). Vergleicht

---

<sup>80</sup> Die Entwicklung zu mehr Offenheit und Autonomie sollte zentrales Ziel von Schulentwicklungsmaßnahmen respektive von Unterrichtsentwicklung sein. In der Sekundarstufe können durch das Fachlehrer-Prinzip wesentliche Kompetenzen im Umgang mit offenen Lernformen – sowohl bei den Lernenden, als auch bei den Lehrenden - nicht konsequent genug erworben werden, um tatsächlich langfristige Öffnungen zu erreichen. Bohl weist zudem darauf hin, dass mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler in höheren Schulstufen durch unser Schulsystem handlungs- und lernenden-orientierte Methoden erschwert zum Einsatz kommen können. Zentrale und kognitionslastige Abschlussprüfungen engen die Möglichkeiten der Lehrpersonen ein, die Schüler/innen interessensgeleitet arbeiten zu lassen. Unterschiedliche gesellschaftliche (Gemeinschaftsschule versus Eliteschule, Bildungsstandards), wirtschaftliche (spezielle Anforderungen an die Abgänger/innen), familiäre (Noten statt Pensensbücher) oder auch fachliche Vorstellungen (herkömmliche Vermittlungsformen) wirken kontinuierlich auf das Feld und im Feld der Sekundarschule ein und erhöhen das Spannungsfeld zwischen dem pädagogischen Anspruch an freier Entfaltung der jungen Menschen und den realen Umsetzungsmöglichkeiten (Kühberger & Windischbauer, 2013, S. 9). Bohl plädiert deshalb für eine spezifische Betrachtung des offenen Unterrichts auf der Sekundarstufe (Bohl, 2004, S. 16-17).

<sup>81</sup> „Mit traditioneller Einstellung ist gemeint, dass die Lehrer/innen eine Unterrichtsgestaltung bevorzugen, in der konkretes Wissen in klarer und strukturierter Weise kommuniziert wird und bei der sie für Ruhe und Disziplin im Klassenraum sorgen“ (Vogtenhuber et.al, 2012, S. 83).

man nun diese Aussagen mit den Wahrnehmungen der Schüler/innen, so klafft die Einstellung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe mit der konkreten Umsetzung im Unterricht auseinander, wie im Kontext von PISA Erhebungen 2009 gezeigt werden konnte. Auf der Sek. II wurden 2009 in Österreich 15 bis 16-jährige Schüler/innen befragt, wie oft ihrer Einschätzung nach im Unterricht Differenzierungsmaßnahmen bspw. in Bezug auf Tempo, FA, freie Wahl der Sozialform und Ausmaß der Unterstützung gesetzt werden.

Am häufigsten wird der Unterrichtsablauf dem Tempo der Schüler/innen angepasst, d. h., dass schnellere Schüler/innen den anderen helfen oder etwas Anderes machen, während langsamere Schüler/innen noch fertig arbeiten. Schüler/innen erhalten zudem regelmäßig von den Lehrkräften Tipps, wie sie am besten lernen können. Ebenso zeigt sich, dass sich die Lehrkräfte länger mit jenen Jugendlichen beschäftigen, die bei einer Aufgabe mehr Unterstützung benötigen. (Vogtenhuber, et.al, 2012, S. 82)

Maßnahmen, die auf unterschiedliche Bewältigung des Lernstoffs zielen, werden nur von 38% der Jugendlichen genannt. Von der Bearbeitung unterschiedlicher Niveaus und der freien Wahl der Sozialform berichten ca. 25 %. Dass Hausübungen im Ausmaß und an das Niveau der Schüler/innen abgestimmt werden, kommt eher selten vor, so wie die freie Wahl der Wissensüberprüfung kaum angeboten wird (Vogtenhuber, et.al, 2012, S. 82). In folgender Tabelle ist der genaue Prozentsatz in Bezug auf die jeweilige Differenzierungsform ersichtlich.

	Anteil der Schüler/innen (in %)			
	nie oder fast nie	1–2mal pro Monat	1–2mal pro Woche	fast jeden Tag
<i>Die Schülerinnen/die Schüler...</i>				
suchen sich aus, mit welchem von mehreren Themen er/sie sich beschäftigt.	49	40	10	2
erhalten unterschiedliche Hausaufgaben, je nachdem, was sie besonders üben sollen.	73	12	11	4
können auswählen, auf welche Art ihr Wissen überprüft wird (z. B. Prüfung oder Referat).	57	26	12	6
bearbeiten unterschiedlich schwierigere Aufgaben	50	26	18	6
entscheiden selbst, ob sie eine bestimmte Aufgabe allein oder gemeinsam mit anderen bearbeiten	41	32	21	7
lernen auf unterschiedliche Art, z. B. die einen mit einer Lernkartei, die anderen mit einem Buch.	36	25	23	15

	Anteil der Schüler/innen (in %)			
	nie oder fast nie	1–2mal pro Monat	1–2mal pro Woche	fast jeden Tag
<i>Die Schülerinnen/die Schüler...</i>				
erhalten längere Zeit Unterstützung von der Lehrkraft, wenn sie bei einer Aufgabe mehr Unterstützung brauchen.	21	34	31	15
bekommen Tipps von der Lehrkraft, wie sie am besten lernen können.	23	32	31	14
machen Aufgaben noch fertig, während schnellere Schüler/innen etwas Anderes machen.	23	27	33	17
die eine Aufgabe schon gelöst haben, helfen den anderen.	13	24	34	28

*Tabelle 11: Schülerangaben zur Häufigkeit von Maßnahmen des kompetenzorientierten Unterrichts in der Sekundarstufe II. (Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 1. Grafiken: Abb. C2.d)*

Wiederum zeigt sich, wie schwer es den Lehrpersonen fällt, unterrichtliches Handeln zu verändern, sollten die Aussagen der befragten Schüler/innen die realen Unterrichtsgegebenheiten spiegeln.

#### **4.2.6.4 Classroom-Management – Steuerung im offenen Unterricht**

Seethaler führte die „Suche nach Zusammenhängen zwischen den Dimensionen erfolgreicher Klassenführung und ihrer Wirksamkeit im Rahmen neuer Lehr-Lernformen (.) zu Ergebnissen von Untersuchungen zu Teilaspekten aus dem breiten Spektrum neuer Lehr-Lernformen“ (Seethaler, 2015, S. 37). Zusammenfassend ist mit Seethaler und Korff (2016, S. 33) zu sagen, dass auch im Kontext neuer Lehr-Lernformen „Strukturierung, ein hoher Anteil echter Lernzeit und Unterrichtsklima im Sinne von Zuwendung, Empathie, Respekt, Engagement und Leistungserwartung“ erforderlich sind, „um im pädagogischen Handeln und damit in der Klassenführung erfolgreich zu sein (.)“ (Seethaler, 2015, S. 38).

Auf der Suche nach empfehlenswerten Konzepten im inklusiven Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Zusammenhang mit CM bin ich bei Katz (2012) mit dem „Universal Design of Learning“ (UDL) Ansatz und bei Claßen (2013) fündig geworden. Letzterer befasst sich mit dem Titel „Classroom Management im inklusiven Klassenzimmer“ mit dieser Thematik. Im Folgenden werde ich diese beiden Konzepte erläutern und fallweise mit Erkenntnissen weiterer Autorinnen und Autoren ergänzen. Unterrichtsgeschehen zu lenken steht auch bei Katz im Zentrum der Aufmerksamkeit, sie nennt das Konzept jedoch anders, nämlich „Classroom Ecology“ (Katz, 2012, S. 121).

#### 4.2.6.4.1 Classroom Ecology

Katz entlehnt einen Begriff aus den Umweltwissenschaften, um das Augenmerk auf die gegenseitige Beeinflussung aller Beteiligten in einer Schulklasse zu lenken. Sie wendet sich entschieden gegen eine Bevormundung, Kontrolle und Gängelung der Schüler/innen, wie sie den Terminus CM im Kapitel "Pedagogy and Classroom-Management" interpretiert. Mit folgender Aussage kritisiert Katz die zu hohe Strukturierung von Unterricht, in dem den Kindern und Jugendlichen zu wenig Selbstbestimmung und intrinsische Motivation zugestanden wird.

'Management' implies an external locus of control, a top down version of authority, which does not fit into the principles of universal design for learning. (...) The teachers who control their classrooms (...) have created an external locus of control and in doing so, have sent the message that behaviour is about not getting caught, rather than personal integrity. (Katz, 2012, S. 123)

Die Aufgabe der Lehrpersonen besteht ihrer Ansicht nach zunächst darin, offene Lernzonen für Kooperation in der Klasse zu schaffen – also mit räumlichen Mitteln Lernaktivitäten zu steuern und damit im Vergleich zu reihenförmig angeordneten Tischen die Machtverhältnisse für alle sichtbar zu verändern. Die Lehrperson steuert nicht vom Pult aus, sondern signalisiert durch das Arrangement von Mobiliar und Materialien die Mitverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess. Lehrer/innen sollen die Unterrichtsstunden und den Klassenraum planen, indem sie sich für bestimmte Interaktionsformen im Sinne einer „pädagogischen Philosophie“ entscheiden. Diese wird mit den Überschriften „Student Autonomy“, „Learning Community“ und „Accessability“ in Verbindung gebracht (Katz, 2012, S. 121-122). Ohne vorgeplante Struktur ist es demnach kaum möglich, einen gewissen Lernhabitus zu etablieren – auch wenn es sich um demokratische und auf Dialog aufgebaute Ziele handelt.

#### 4.2.6.4.2 Classroom-Management für Integrationsklassen

„Classroom-Management für Integrationsklassen“, so nennt Claßen (2013) seine Ausführungen zum Thema und versucht damit den Fokus des CM auf die Prävention von Verhaltensstörungen in einem inklusiven Kontext zu bearbeiten. Mit Kounin (2006) und

Nolting (2002) erkennt er die Kraft der Lenkung und Strukturierung seitens der Lehrpersonen als ein zentrales Kriterium für die Schaffung eines Klassenklimas, in dem sich die Schüler/innen wohl fühlen – eine Grundvoraussetzung für gute Lernleistungen.

Allerdings weist er gleich zu Beginn seines Buches für Praktiker/innen darauf hin, dass CM nicht als Allheilmittel gesehen werden kann, wenn sich die Schule in ihrer Gesamtheit nicht weiterentwickelt, Außenkontakte nicht nutzt und keine gemeinsame Strategien findet, um mit störendem Verhalten besser umzugehen (Claßen, 2013, S. 8).

### 4.2.6.4.2.1 Grundlegende Klassenstrukturen

Wie Katz definiert er es als Aufgabe der Lehrkräfte, hier mit dem Fokus auf Teams, sich grundlegende Klassen-Strukturen für unterschiedlichste Kooperationsformen zu überlegen und die heterogenen Lernbedarfe der Schüler/innen berücksichtigen zu können.

Fragen wie:

- Sind Gruppentische mit 4er- oder 6er-Gruppen sinnvoll, wenn wir dem Störpotenzial entgegenwirken wollen?
- Brauchen wir Ruhezeiten für konzentrationsschwache Schüler/innen?
- Wie können wir Freiräume für kommunikative Abläufe (Stuhlkreis, Klassenrat, Kennenlernspiele u.Ä.) gewährleisten?
- Welche Bereiche können wir besonders begabten Schülern zum Selbststudium anbieten? (Claßen, 2013, S. 45)

stellen sich zu Beginn der Unterrichtsarbeit, die auf lehrer- wie auch auf schülerinnen- und schülerzentrierte Unterrichtsformen hinweisen.

### 4.2.6.4.2.2 Demokratisierung der Klassenstruktur

Als eine weitere Herausforderung nennt er die „Demokratisierung der Klassenstruktur“, welche seiner Ansicht nach mit der positiven Selbsteinschätzung einzelner Schüler/innen beginnen und in Sozialerziehungsstunden vom „Ich“ zum „Du“ und zum „Wir“ (Galvin, 2010, S. 6) eine Erweiterung erfahren soll. Mit den Schlagworten „Wertschätzung, Achtsamkeit im Umgang mit sich selbst und anderen“ ist am besten zu beschreiben, wofür die Lehrpersonen in Claßens Schule sorgen, um ein inklusionsunterstützendes Klassenklima herzustellen.



### 4.2.6.4.2.3 Passung der Lernangebote

Didaktische Vorkehrungen sollen für die Passung der Lernangebote getroffen werden. Genannt werden zum Thema Differenzierung: „kooperatives Lernen<sup>82</sup>, Diagnose und individuelle Förderung und angemessene Leistungsrückmeldungen“. Für individualisierte Angebote sind „selbstverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen“ (durch Wochenpläne, Kompetenzraster, Lernlandkarten etc.), angemessene Lernumgebung (Lernbüros, Werkstätten, Projektarbeit etc.)“ maßgeblich. Angemessene Methoden wie „Stationenlernen, Freiarbeit, Arbeit mit Portfolios etc.“ finden für zielgleichen und zieldifferenten Unterricht Anwendung (Claßen, 2013, S. 61).

### 4.2.6.4.2.4 Erstellen und Einhalten der Regeln

Damit die Kommunikation im Rahmen dieser unterschiedlichen Settings funktionieren kann, wird auf gemeinsam erstellte Regeln und deren Einhaltung viel Wert gelegt (ebd. S. 79). Hier decken sich Claßens Erfahrungen mit empirischen Ergebnissen (bspw. bei Winter, 2008). Seethaler fasst die Erkenntnisse treffend zusammen: „[Für] die Umsetzung neuer Lehr-Lernformen braucht es genauso einen strukturellen Rahmen, klare Regeln, Kontrolle des Arbeitsverhaltens, Lernstandsrückmeldungen und das Fördern sozialer Beziehungen – um einige der Kriterien erfolgreicher Klassenführung aufzuzählen – wie jegliches pädagogisches Handeln“ (Seethaler, 2015, S. 38).

### 4.2.6.4.2.5 Curriculumsentwicklung

Eine weitere Form der Steuerung sieht Claßen in der Curriculumsentwicklung, um Angebote unterschiedlichster Bildungsabschlüsse bieten zu können. An seiner Sekundarschule werden bspw. ein „Sekundarabschluss nach Klasse 10 mit Qualifikation, Sekundarabschluss mit Fachoberschulreife, Hauptschulabschluss und solche für Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen“, für die Jugendlichen mit unterschiedlichsten Begabungen offeriert (Claßen, 2013, S. 61).

---

<sup>82</sup> „Kooperatives Lernen meint ein Lernarrangement, bei dem zwei oder mehrere Personen gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten, wobei alle an der Arbeit partizipieren sollten und gemeinsam für die Durchführung und das Ergebnis verantwortlich sind“ (Gräsel/Gruber, 2000 zit. nach Schnebel, 2003, S. 58). Methoden des kooperativen Lernens werden im heterogenen Unterricht sehr häufig verwendet, da sie in hohem Ausmaß die Beteiligung aller Lernenden unterstützen. Kooperatives Lernen basiert nach Green (2006) auf konstruktivistischen Lerntheorien, welche in der aktuellen Forschung als Gelingensbedingung von menschlichem Lernen gesehen werden.

Aufgrund dieser Beschreibung wird erkennbar, wie breit der Begriff CM von Claßen angelegt wird. Im Prinzip stellt er seine Auffassung von inklusiver Pädagogik unter den Oberbegriff CM, indem er die Steuerungsfunktion der Lehrpersonen – auch bei offenen Lernformen - wesentlich mehr hervorhebt als bspw. Peschel. Letzterer streicht das Loslassen von Steuerung, die Mit- und Selbstverantwortung der Lernenden in demokratischen Strukturen heraus, wenngleich für Claßen auch das ein Thema ist. Projektunterricht kann gar nicht umgesetzt werden, wenn nur die Lehrkraft steuert- außer es ist ein falsch verstandener Projektunterricht.

Letztlich geht es im Kontext von Klassenführung um das Spannungsfeld zwischen Autonomieentwicklung der Lernenden im Rahmen lebendiger Demokratie (-entwicklung) und notwendigen strukturgebenden Steuerungs- bzw. Kontrollfunktionen in der Schulklasse. Schüler/innen werden nie zu selbstverantwortlichem Lernen gelangen, wenn sie immer „gegängelt“ werden und für jede Aktivität eine Bestätigung erwarten. Das Ziel wäre, die jungen Menschen auf ihrem Weg zu mündigen Bürger/innen zu begleiten und Abhängigkeiten zu minimieren.

Genau diesen Ansatz verfolgt das Oberstufenrealgymnasium mit musikischem Schwerpunkt (MORG) in Salzburg. Im folgenden Kapitel wird die Schule, an der das Schulentwicklungs- und Aktionsforschungsprojekt stattfand, mit ihren Zielen, Angeboten und Aktivitäten vorgestellt.

## **5 Das Oberstufenrealgymnasium mit musisch-kreativem Schwerpunkt**

### **5.1 Beschreibung der Schule und allgemeine Bildungsziele**

Das Oberstufenrealgymnasium mit musisch-kreativem Schwerpunkt wurde im September 2008 eröffnet und ist ein Privatgymnasium des Diakonievereins Salzburg mit Öffentlichkeitsrecht (MORG), das nach dem positiven Abschluss nach vier Schulstufen (9.-12. Schulstufe) in der Sek. II zur Matura führt. Auf jeder Stufe wird eine Klasse für ca. 20 Schüler/innen angeboten. In einer Klasse (ab der 10. Stufe) wurden auf Basis eines Schulversuchs im Schuljahr 2012/13 Jugendliche mit SPF aufgenommen, wie in der Einleitung der Arbeit bereits beschrieben. Der Schulversuch fand im Schuljahr 2015/16 mit einer neuen Integrationsklasse seine Fortführung.

Räumlich ist das Gymnasium etwas beengt im Gebäude der Neuen Mittelschule Grödig beheimatet, die, wie so viele andere NMS in Salzburg, eine sehr heterogene Klientel aufnimmt. Das Oberstufengymnasium wird nach Information des Sekretariats vorwiegend von Jugendlichen aus bürgerlichen bzw. akademischen Elternhäusern besucht. Sie gehören der römisch-katholischen oder evangelischen Religionsgemeinschaft an bzw. sind ohne Bekenntnis. Jugendliche mit Migrationshintergrund finden sich selten am MORG. Grödig ist eine Marktgemeinde mit eher ländlichen Strukturen im Salzburger Land mit ca. 7000 Einwohnern. Sie grenzt an die Stadt Salzburg mit ca. 140.000 Bewohnerinnen und Bewohnern und mit dem auf dem Bild ersichtlichen Untersberg an Bayern an.

St. Leonhard, ein Ortsteil von Grödig, wird mit einer romantischen Wallfahrtskirche und dem alljährlich stattfindenden Weihnachtsmarkt verbunden. Die schon etwas in die Jahre gekommene Schule<sup>83</sup>, ein typischer Plattenbau der 1970er Jahre, liegt inmitten von Wohnhäusern, welche durch die Expansion der Stadt zunehmend mehr Raum in landwirtschaftlichen Gebieten beanspruchen. Daneben existieren einige Bauernhöfe, kleine Geschäfte und einige Gasthöfe bzw. Hotels.

---

<sup>83</sup> Die Renovierbedürftigkeit der Schule wurde auf der Homepage der „Grünen Salzburg“ beschrieben: „Wenn’s in die Schule regnet werden die Kinder zwar nicht gleich nass, sie bekommen auch nicht gleich schulfrei. Aber das ganze Gebäude nimmt Schaden und das Raumklima in den betreffenden Klassen leidet darunter, evtl. auch die Gesundheit der Kinder. Seit vielen Jahren, sogar seit Jahrzehnten, dringt Regenwasser durch das Dach in das Schulgebäude der Neuen Mittelschule (vormals Musikhauptschule). Die Schulleitung weist schon lange auf diesen untragbaren Zustand hin.“ (Die Grünen, 19.12.2013)



Abbildung 16: Foto der Grödiger Kirche, im Hintergrund der Untersberg. (Quelle: Grödig, 2016)

Der Homepage des MORG ist zu entnehmen, dass die pädagogische Arbeit auf den Prinzipien der Pädagogik nach Maria Montessori (MM) basiert. Neben dem allgemeinen Ziel, die Schüler/innen zur Hochschulreife zu führen, möchte die Schule „die jungen Menschen in ihrer Entwicklung zu kreativen und kulturell bewussten Menschen heranbilden, die mit sich und ihrer Umwelt etwas anzufangen wissen“ (Diakonie - MORG, 2016). Dafür setzt die Schule Schwerpunkte in den Bereichen Musik, Bildnerisches Gestalten, Werkerziehung und Darstellendes Spiel. Ein weiteres Leitideal drückt sich im sozialen Engagement aus, indem regelmäßig soziale Projekte durchgeführt werden und das gemeinsame Lernen von Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen als selbstverständlicher Teil des Schulprogramms gesehen werden. Der Begabungs- und Begabtenförderung wird für die optimale Entwicklung der Jugendlichen ein besonderer Stellenwert eingeräumt (Diakonie - MORG, 2016). Im weiteren Text wird das Leitbild und Programm der Schule im Detail erläutert.

## 5.2 Leitbild und Programm des MORG

Im Rahmen von Schulentwicklungsaktivitäten erarbeitete das Schulpersonal ein Leitbild, das anhand von 6 Leitsätzen die wesentlichen Leitgedanken der Schule auf der Homepage präsentiert:

1. „Wir sind ein ORG, das nach der Pädagogik von Maria Montessori (MM) arbeitet.“

Obwohl sich die Pädagogik von MM auf die Entwicklung einer (früh-)kindlichen Pädagogik konzentrierte, entlehnt die Schule Prinzipien ihrer Arbeit für die Pädagogik auf der

Sek. II. Selbstständige und eigenverantwortliche Arbeit sollen die Schüler/innen befähigen, freie, unabhängige und kritisch denkende Bürger/innen zu werden. Dieses Konzept findet seine Umsetzung in offen-strukturierten Lernphasen, welche als freie Wahl der Arbeit (FA) bezeichnet werden. Dazu wird von den Lehrpersonen die Lernumgebung gut vorbereitet. Im Unterricht stehen sie den Schülerinnen und Schülern im Sinne einer neuen Rolle als Lern-Coach zur Verfügung.

2. *„Wir leben Inklusion“*

Mit dem Ausspruch von Richard von Weizsäcker (1993) „Es ist normal verschieden zu sein“, wollen die Lehrpersonen die Vielfalt der Schüler/innen als Potenzial für eine optimale Förderung aller Schüler/innen nutzen. Das gemeinsame Leben und Lernen wird als selbstverständlich gesehen.

3. *„An unserer Schule legen wir Wert auf eigenständiges Lernen und Arbeiten.“*

Die im ersten Leitsatz vorgestellten Prinzipien von MM werden hier noch einmal präzisiert. Die Schüler/innen sollen Verantwortung für ihre eigene Lern- und Leistungsentwicklung übernehmen. Dazu werden „freie Arbeitsphasen“ zur individuellen Erarbeitung von Inhalten angeboten, in denen die Schüler/innen die Sozialform ebenso frei wählen können (siehe Video auf der Website der Schule). Im Rahmen von Präsentationen können diese reflektiert und gefestigt werden. Die Aussage einer Lehrerin bestätigt diesen Ansatz: „Unsere SchülerInnen sind es gewohnt, eigenständig zu arbeiten, ihre je eigenen Fragen zu formulieren und die Lehrkraft vor allem als Lernhelfer zu sehen“ (Wipperfürth, 2014, S. 3).

4. *„Wir sind eine evangelische Privatschule, die sich den christlichen Werten verpflichtet fühlt.“*

Als „Geschöpfe Gottes“ sollen sich die Schüler/innen im Rahmen eines sozialen Miteinanders frei entfalten können. Der gegenseitige Respekt und die Akzeptanz von Vielfalt stehen dabei im Fokus der Überlegungen. Eine programmatische Umsetzung findet dieses Leitziel u. A. in sozialen Projekten (z.B. Inklusion von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, Betreuung von und Kommunikation mit Asylwerberinnen und -werbern) und im Besuch des Religionsunterrichts der jeweiligen religiösen Orientierung.

5. *„Als junge, innovative Schule wollen wir Raum für neue Ideen schaffen.“*

Leitlinien und Programme der Schule werden im Rahmen von Schulentwicklung laufend reflektiert und an neue Erfordernisse bzw. Ideen angepasst.

6. *„Künstlerisch kreatives Arbeiten stellt einen zentralen Punkt unseres Schulalltags dar.“*

In diesem Kontext wird die künstlerische und selbstkritische Herangehensweise und Gestaltung der Umwelt hervorgehoben, die alljährlich im Rahmen von Theater- oder Filmprojekten besonders zum Ausdruck kommen kann.

### **5.3 Der Schulalltag**

Unter diesem Titel wird der Öffentlichkeit zusammenfassend vorgestellt, wie sich die oben genannten Leitziele im Rahmen des Schullebens auswirken. Folgende ritualisierte Angebote im Rahmen des Jahreskreises sollen den Schülerinnen und Schülern Kontinuität, Sicherheit und eine anregende Lernatmosphäre vermitteln:

Zu Beginn jedes Schuljahres finden die (Schul-)Eröffnungstage statt, im Rahmen derer sich die neuen Schüler/innen kennen lernen und bestehende Klassen, auch klassenübergreifend, ihre Verbundenheit durch Outdoor-Tage vertiefen können. In der Integrationsklasse wurden die Starttage auch genutzt, um Berührungängste zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern abzubauen, wie folgender Auszug aus dem Bericht an den Landesschulart 2013 belegt:

Bei den zu Schulbeginn stattfindenden Starttagen, an denen alle Schülerinnen und Schüler aller Klassen teilnehmen, wurden schon im Vorfeld Überlegungen seitens der Kollegiums getroffen, um bereits vor Unterrichtsbeginn eine Möglichkeit zu finden, eventuelle Kontakthemmungen und Berührungängste zwischen den Mitschülerinnen und Mitschülern zu minimieren und abzubauen. Bei der Planung der Starttage wurde auf die teilweise vorhandenen Einschränkungen seitens der Schüler Rücksicht genommen und das Programm auf die individuellen Fähigkeiten abgestimmt. (MORG, 2013, S. 2)

Der reguläre Schultag startet von Montag bis Freitag um 8:30 Uhr und endet um 17:00 Uhr bzw. am Freitag zu Mittag. Am Freitagnachmittag werden „Unverbindliche Übungen“ angeboten, die von den Jugendlichen frei gewählt werden können. Zu Mittag wird optional ein warmer Mittagstisch zur Verfügung gestellt.

Eine weitere Strukturierung erfolgt durch eine tageseinleitende „Ankomm-Phase“ und des Weiteren durch Inputsequenzen und Phasen der freien Arbeitswahl, wie die Schulleiterin in einem Projektpapier zusammenfasst:

## Das Oberstufenrealgymnasium mit musisch-kreativem Schwerpunkt

Die Jugendlichen haben entweder Fachunterricht in ihren Klassenzimmern bzw. einem Fachraum oder gehen sofort in die derzeit noch vorhandenen Freiarbeitsräume, wo sie sich auf 2 Räume, deren Türen immer offen sind, und den Gang aufteilen. Dort arbeiten sie in kleinen Gruppen miteinander an den Arbeitsaufgaben der unterschiedlichen Fächer. Jene, die in vollkommener Ruhe etwas lesen oder bearbeiten wollen, haben die Möglichkeit in einen dritten Raum zu gehen, den „Stilleraum“, wo sie auf Sofas bzw. auf Teppichen auf dem Boden sitzend ihre Unterlagen studieren. Dort herrscht absolutes Sprechverbot, es darf nur gelesen werden. In den beiden anderen Räumen und auf dem Gang hingegen ist es durchaus z.T. geräuschvoll, da sie in der Gruppenarbeit miteinander reden und die Schülerinnen und Schüler sich auch bewegen, wenn sie sich Materialien aus einem anderen Raum holen. (Wenzel-Anders, 2011, S. 5)

Projektstage zur Vorbereitung und Durchführung von Theaterproduktionen und Exkursionen sowie Lehrausgänge erweitern das pädagogische Angebot der Schule.

Am Ende jedes Schuljahres wird eine Projektwoche durchgeführt, welche als meeresbiologische Woche, als Sprachreise oder als Kulturreise ausgewiesen wird.



Abbildung 17: SuS des MORG neben dem Schulhaus. (Quelle: Diakonie - MORG, 2016)



Abbildung 18: Druckgrafikkurs in der Grafikwerkstatt im Traklhaus. (Quelle: Diakonie - MORG, 2016)

#### 5.4 Thematische Schwerpunkte

Neben dem regulären Fächerkanon der Oberstufenrealgymnasien in Österreich wird *Bildnerisches Gestalten und Werken* (BGW) als Schwerpunktfach mit zwei Wochenstunden zusätzlich zu Bildnerischer Erziehung in allen Schulstufen als mündliches Maturafach angeboten. Inhaltlich zählen dazu die Bereiche Produktgestaltung, Design, Skulptur, Plastik, Fotografie und Trickfilm, in welche sich die Schüler/innen durch Input-Phasen und die FA, entsprechend ihrer Interessen und Begabungen inhaltlich vertiefen können. Derzeit wird eine Fotodokumentation eines belebten Lichtobjekts auf der Website vorgestellt. Die Jugendlichen haben sich im Rahmen des BGW damit auseinandergesetzt, wie aus Licht Räume entstehen können.



Abbildungen 19 a+b: Lichtobjekte im Rahmen des BWG. (Quelle: Diakonie - MORG, 2016)

Als weiterer Schwerpunkt zählt das *Darstellende Spiel*, in welchem auf jeder Schulstufe entweder ein Schauspiel oder ein Musiktheater zur Aufführung gebracht wird, oder ein Video produziert wird. In diesem Fach sollen die Schüler/innen im Wechselspiel zwischen individueller Entfaltung, dem Einfügen in eine Gruppe und der Übernahme verschiedener Verantwortlichkeiten im Rahmen einer Theaterproduktion soziale Kompetenzen erwerben. Besonders hervorzuheben ist hier die Zusammenarbeit mit der Orientierungsstufe (OST) des Diakonievereins (Diakonie - MORG, 2016). Die OST ist ein Polytechnikum für Jugendliche mit Beeinträchtigungen zur Berufs- und Lebensorientierung, um auf ein Leben in größtmöglicher Selbstständigkeit vorzubereiten (Diakonie - OST, 2016). Bereits seit Bestehen des MORG finden gemeinsame Aktivitäten statt, in denen behinderte und nichtbehinderte Schüler/innen miteinander spielen, lernen und arbeiten.



## 5.5 Durchgeführte Projekte

An den Projekten ist das Programm des MORG gut ersichtlich. Auf der Website werden durchgeführte Projekte dargestellt, welche das Bemühen um soziale und globale Verantwortung zeigen, wie z.B. die Projekte „Konsumkritischer Spaziergang“, „Werbewirkung und Werbestrategien“, „Weihnachtskarten für das Integrationshaus“, „Besuch von Tourismusstudenten aus Gambia und Malawi“, „Zusammenarbeit mit dem Seniorenheim der Stadt Salzburg“. Bei letzterem zielte das Projekt auf den „Austausch der Generationen und das Kennenlernen von Lebensgeschichten älterer Menschen“. Weitere Projekte veranschaulichen die musisch-kreative Orientierung des MORG, wie der „Lehrausgang zum Mozarteum und dessen Bühne“ oder „Arbeiten am Y-Tong Stein“ im BE-Unterricht. Zudem zeigen verschiedene Bildergalerien mit Informationstexten Film- und Theaterproduktionen der Schule. Wolfram Paulus, ein in Österreich bekannter Theaterregisseur stellte sich im Schuljahr 2014/15 den Jugendlichen als Mentor für eine Videoproduktion zur Verfügung, hier zwei Fotos in der Arbeit mit der Integrationsklasse. (Diakonie - MORG, 2016)



Abbildungen 20a+b: Wolfram Paulus beim Videodreh mit der Integrationsklasse. (Quelle: Diakonie - MORG, 2016)

## 5.6 Die Stundentafel des MORG

Auf der Stundentafel des MORG sind die Pflicht- und Wahlpflichtfächer, sowie die Unverbindlichen Übungen, die stundenmäßige Verteilung dieser pro Schulstufe und die Gesamtanzahl der Stunden im Rahmen der Ausbildung ersichtlich. Wie bereits beschrieben, erhalten die musisch-kreativen Fächer und der Religionsunterricht einen besonderen Stellenwert in der Fächerverteilung.

<b>Pflichtgegenstände</b>	<b>5.Kl.</b>	<b>6.Kl.</b>	<b>7.Kl.</b>	<b>8.Kl.</b>	<b>gesamt</b>
Religion (REL)	2	2	2	2	<b>8</b>
Deutsch (D)	3	3	3	3	<b>12</b>
Englisch (E)	3	3	3	3	<b>12</b>
2.Lebende Fremdsprache (Französisch: F/ Spanisch: SP)	3	3	3	3	<b>12</b>
Geschichte und Sozialkunde (H&S)	-	2	2	2	<b>6</b>
Geographie und Wirtschaftskunde (GW)	2	2	-	2	<b>6</b>
Mathematik (M)	4	3	3	3	<b>13</b>
Biologie und Umweltkunde (BU)	2	2	-	2	<b>6</b>
Chemie (CH)	-	-	2	2	<b>4</b>
Physik (PH)	-	1	2	2	<b>5</b>
Psychologie und Philosophie (PHILO & PSYCHO)	-	-	2	2	<b>4</b>
Informatik (I)	2	-	-	-	<b>2</b>
Musikerziehung (ME)	2	2	1	1	<b>6</b>
Bildnerische Erziehung (BE)	2	2	2	2	<b>8</b>
Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung (BGW)	2	2	2	2	<b>8</b>
Bewegung und Sport (BS)	2	2	2	2	<b>8</b>
Kommunikation und Rhetorik (K&RH)	1	-	-	-	<b>1</b>
Soziales Lernen (SL)	1	1	1	-	<b>3</b>
<b>Wahlpflichtfächer (6. bis 8.Klasse)</b>					
Darstellendes Spiel (DSP)	-	2	2	2	<b>6</b>
Film (FI)					
Musik & Tanz (ME& T)					
Sozialprojekt (SP)					
3.Fremdsprache					
<b>Gesamtwochenstundenzahl</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>35</b>	<b>130</b>
<b>Unverbindliche Übungen</b>					
Darstellendes Spiel (DSP)	2	-	-	-	2
English Conversation (E-Conv.)	-	-	-	1	1

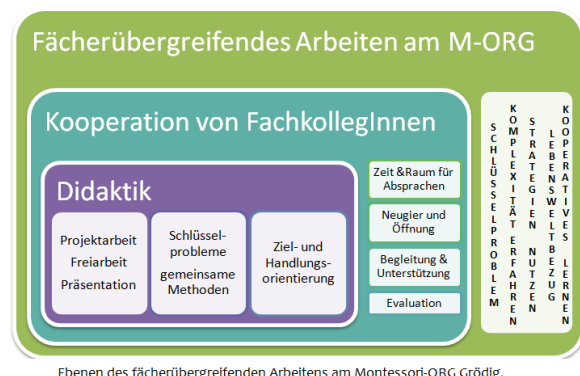
Tabelle 12: Stundentafel MORG. (Quelle: Diakonie - MORG, 2016)

## 5.7 Fächerübergreifender und kompetenzorientierter Unterricht

Seit dem Schuljahr 2012/13 wurde die Umsetzung eines fächerübergreifenden Unterrichts vorbereitet. Motivation zur Etablierung im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts war das Ziel an Schlüsselproblemen zu arbeiten, vernetztes Denken zu fördern und die Unterrichtsinhalte in den Lebenskontext einzubetten. Damit folgten die Lehrkräfte der Pädagogik Montessoris, welche „Fächer- und Berufsgrenzen überschreitendes Denken in einen gesellschaftlichen Zusammenhang (...)“ gesehen hat und damit auch das Ziel verfolgte, sozialen Frieden bewahren zu können (Montessori, 1987, S.132-142 zit. nach Wipperfürth, 2014, S. 2). Mit dem Hinweis auf konstruktivistische Lernansätze, welche die Konzepte Montessoris aktuell bestätigen, kann das fächerübergreifende Lernen nach Wipperfürth optimal in das Schulkonzept eingebettet werden.

„Konstruktivistische Lerntheorien gehen davon aus, dass Lerninhalte besonders dann verstanden werden, wenn sie an erfahrbaren Problemen, die bekanntlich meist komplex sind, anknüpfen und auf vielseitigen Wegen bearbeitet werden können“, argumentiert Wipperfürth die lerntheoretische Grundlegung. Folgende fächerübergreifende Unterrichtsthemen wurden im Schuljahr 2014/15 angepeilt:

- Geocoaching. Relativitätstheorie in Action (Physik, Sport, Geographie, Mathe)
- Renaissance: Welt im Wandel (D, E, G, M, BGW)
- Bühnenbild: Texte und Themen inszenieren
- Werbung: Versuchung gestalten und reflektieren (D, BWG)
- Energiegewinnung: den eigenen Körper verstehen und erfahren (BU, Sport)
- Gedanken zum Leben - der Mensch im 20. Jhdt. (D, Phil)
- Homosexualität: Herausforderung des traditionellen Familienbildes (Rel)
- Französische Politik (F, G)



Ebenen des fächerübergreifenden Arbeitens am Montessori-ORG Grödig.

## 5.8 Lehrplanentwicklung

Zur Beantragung des Schulversuchs war es erforderlich, Lehrpläne für Schüler/innen mit Beeinträchtigungen auf der Sek. II zu schreiben, da in Österreich jede Schülerin bzw. jeder Schüler ein Recht darauf hat, nach einem adäquaten Lehrplan unterrichtet zu werden. Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen werden in der Pflichtschule nach einem spezifischen Lehrplan unterrichtet, sofern sie die Ziele des Regellehrplans nicht erfüllen können. Analog dieser gesetzlichen Bestimmungen wurde die Entwicklung eines speziellen Lehrplans für den Schultyp ORG vorgesehen. Zu Beginn stellte dies für die Lehrpersonen eine hohe Herausforderung dar, weil nicht klar war, ob für jede/n Jugendliche/n ein eigener Lehrplan zu erstellen sei. Letztlich wurde vom BMBWF die Konzeption eines allgemeingültigen Lehrplans verlangt, der sich in etwa an den Leistungsfähigkeiten von Jugendlichen mit Lernbehinderungen orientiert. Expertinnen und Experten im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik können hier erahnen, wie schwierig diese Aufgabe sein kann, zumal gerade die Diagnose Lernbehinderung und die damit zusammenhängenden Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern sehr variabel sind. Trotzdem wurde der Versuch gestartet, um grundlegende oder auch nur marginale Veränderungen der Lehrplanziele, ausgehend vom Curriculum für die Oberstufe eines Realgymnasiums, festzulegen.

Auf der nächsten Seite werden am Beispiel des Lehrplans für Mathematik, 10. Schulstufe, die veränderten Lehrplanziele in einer Gegenüberstellung AHS-AHS Schulversuch dargestellt<sup>84</sup>.

---

<sup>84</sup> Weitere Beispiele können von der Verfasserin per mail angefordert werden: [irene.moser@phsalzburg.at](mailto:irene.moser@phsalzburg.at)

**Lehrstoff 6. Klasse AHS Oberstufe:**

**Analytische Geometrie des Raumes**

- Übertragen bekannter Begriffe und Methoden aus der zweidimensionalen analytischen Geometrie, Erkennen der Grenzen dieser Übertragbarkeit
- Ermitteln von Normalvektoren, Definieren des vektoriiellen Produkts
- Beschreiben von Geraden und Ebenen durch Parameterdarstellungen bzw. Gleichungen
- Schneiden von Geraden und Ebenen, Untersuchen von Lagebeziehungen
- Lösen von geometrischen Aufgaben, gegebenenfalls unter Einbeziehung der Elementargeometrie und der Trigonometrie

**Lehrstoff 6. Klasse Schulversuch**

**Analytische Geometrie des Raumes**

- Übertragen bekannter Begriffe und Methoden aus der zweidimensionalen analytischen Geometrie, Erkennen der Grenzen dieser Übertragbarkeit
- einfache algebraische Operationen mit Vektoren (Addition, skalare Multiplikation, Skalarprodukt, Bestimmen von Richtungsvektoren, Berechnen von Eckpunkten geometrischer Figuren und Objekte)
- Ermitteln von Normalvektoren, Berechnen des vektoriiellen Produkts und Kenntnis der Eigenschaften
- Beschreiben von Geraden und Ebenen durch Parameterdarstellungen bzw. Gleichungen
- Schneiden von Geraden und Ebenen, Untersuchen von Lagebeziehungen in einfachen Fällen (z.B. Punkt und Gerade, Gerade und Ebene)
- Lösen von geometrischen Aufgaben, sofern sie sich gleichzeitig visuell veranschaulichen lassen (z.B. mit Hilfe dynamischer Geometrie-Software) und ihre Berechnung nach klar definierten, einsichtigen Schritten erfolgen kann (etwa Bestimmen des Umkreismittelpunkts eines Dreiecks)

*Tabelle 13: Gegenüberstellung Lehrplanziele AHS Oberstufe und Lehrplan für SuS mit SPF, 10. Schulstufe Mathematik (Quelle: BM:BWK/BMB, 2004; MORG, 2012)*

Diese Lehrplanziele stellen folgend die Basis für die Entwicklung der Studienbücher dar, welche die Ziele kompetenzorientiert und nach Phasen darstellen.

## **5.9 Organisation der freien Wahl der Arbeit**

Die jetzige Form der freien Wahl der Arbeit entwickelte sich in mehreren Etappen und wird nach wie vor evaluiert und an die neuesten Erkenntnisse angepasst. Ausgangspunkt war die Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit den eher kleinschrittigen 1 bis 3-wöchigen Plänen mit konkreten Arbeitsaufträgen, welche anschließend abgesammelt und mit einem Feedback der Lehrpersonen bewertet wurden. Bei den Leistungsüberprüfungen stellten die Lehrpersonen fest, dass die Jugendlichen den Stoff nicht wirklich beherrschten und die FA nach MM nicht gegeben war. Zudem war die Arbeitsbelastung durch die vielen Rückmeldungen zu Einzelarbeiten sehr hoch und offensichtlich nicht zielführend. Daraufhin beschloss das Kollegium mit Unterstützung einer Montessori-Fachreferentin kompetenzorientierte Jahrespläne zu entwickeln und damit die Öffnung des Unterrichts voranzutreiben.

## **5.10 Leistungsdokumentation zur Lernunterstützung**

Zur Unterstützung der kompetenzorientierten Lernentwicklung der Jugendlichen erhält jede/r Schüler/in ein Studienbuch, das im Sinne einer pädagogischen Diagnostik verwendet wird [siehe Kapitel 4.1.4.1]. Einerseits sollen die Jugendlichen pro Lernphase in den einzelnen Fächern (davon gibt es vier pro Jahr) ermutigt werden, ihren eigenen Leistungsstand selbst einzutragen, andererseits geben die Lehrpersonen nach jeder Phase und jedem Semester Rückmeldungen über die kompetenzorientiert formulierten Lernergebnisse. Schüler/innen sowie Eltern erhalten durch das Studienbuch und durch Leistungsgespräche im Sinne von Vereinbarungen transparente Informationen, welche Stärken und Schwächen von den Lehrpersonen wahrgenommen werden und wie die Beurteilung zustande kommt. „Im Contracting wurde festgelegt, welche Grundvoraussetzungen notwendig sind um die Standards zu erreichen, welche Faktoren für die Benotung ausschlaggebend sind zu welchen Anteilen welche Leistungen für die Note zählen“, beschreibt die Schulleiterin den Sinn der Vereinbarungen zwischen Schüler/in und Lehrperson (Wenzel-Anders, 2011, S. 6-7).

Hier ein Beispiel eines Studienbuchs der 10. Schulstufe im Fach Mathematik (Phasenplan 2 von 4) für Schüler/innen mit Beeinträchtigungen<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> Weitere Beispiele finden sich im Anhang

	Lerninhalt	Kompetenzen	Selbsteinschätzung	Einschätzung LK
Phase 2: Vektorrechnung im $\mathbb{R}^3$	<b>Grundlagen in der ebenen Koordinatengeometrie</b>	- Ich kann Konstruktionen (z.B. Spiegelpunkt) mit Hilfe der Koordinatengeometrie in der Ebene erstellen.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
		- Ich kann im $\mathbb{R}^2$ die Verbindung zwischen Zeichnung und Rechnung herstellen (z.B. Vektor zwischen zwei Punkten).	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
		- Ich kann die Schnittpunkte zweier Geraden im $\mathbb{R}^2$ konstruktiv und rechnerisch ermitteln.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
	<b>Orts- und Richtungsvektoren im Raum</b>	- Ich kann Orts- und Richtungsvektoren an Hand einer 3D-Skizze grafisch darstellen.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
		- Ich kann den Richtungsvektor zwischen zwei Punkten berechnen.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
		- Ich kann Vektoren im Raum addieren und mit Skalaren multiplizieren.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
		- Ich kann die Länge eines Richtungsvektors berechnen.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
		- Ich kann den Einheitsvektor zu einem Richtungsvektor berechnen.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
		- Ich kann das Skalarprodukt zweier Vektoren berechnen.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
		- Ich kann überprüfen, ob zwei Vektoren parallel sind bzw. Koordinaten entsprechend festlegen.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
		- Ich kann überprüfen, ob zwei Vektoren normal sind bzw. Koordinaten entsprechend festlegen.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
		- Ich kann die Gleichung einer Geraden durch 2 Punkte in Parameterform angeben.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
	<b>Geraden im Raum</b>	- Ich kann überprüfen, ob ein Punkt auf einer Geraden liegt bzw. Koordinaten entsprechend festlegen.	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹

Tabelle 14: Studienbuch für Schüler/in mit SPF (Quelle: Studienbücher von Lehrpersonen am MORG entwickelt)

Bei Bedarf wird jede/r Jugendliche durch einen persönlich zugewiesenen Lerncoach in ihrer/seiner Lernentwicklung gefördert. „Dieser Coach hilft dabei, individuelle Lernstrategien zu entwickeln, Ordnung in das eigene Lernen zu bringen und so den Wissenserwerb zielführender zu gestalten“ (Diakonie, MORG, 2016).

### 5.10.1 Individuelle Förderpläne für Schüler/innen mit Beeinträchtigungen

Zusätzlich zu den Studienbüchern wurden von den Integrationslehrkräften individuelle Förderpläne (IFP) geführt, die vorwiegend das genaue Hinschauen auf umfassende Bildungsziele wie Verhalten, Autonomieentwicklung, soft skills udgl., ermöglichen sollten. Folgender Ausschnitt aus dem Bericht an den LSR zeigt einen Entwicklungsaspekt, der bei einer Schülerin im ersten Versuchsjahr besonders fokussiert wurde.

Um ihr im schulischen Bereich noch mehr Eigenständigkeit und Selbstentscheidung zu ermöglichen wurde im Mai die Regelung getroffen, dass ihre Schulmaterialien in der Schule gelassen werden, um auch in allen Unterrichtsfächern an anderen Fächern arbeiten zu können. Somit wird X darin bestärkt, nach Bedarf und Interesse die Unterrichtsfächer auszuwählen. Freude an der selbstständigen Wahl der Arbeitshaltung ist sichtlich produktionsfördernd. (MORG, 2013, S. 3)

Dokumentationen von Inhalten und Leistungen während jeder Unterrichtsstunde wurden von den Lehrpersonen auf einem selbst erstellten Protokollbogen festgehalten (siehe Tabelle 15). Ziel war, der jeweils zweiten Integrations-Lehrperson auf schnellem Weg Einblick in die Stundensituationen zu ermöglichen. Hier werden exemplarisch zwei Auszüge aus Protokollbögen vorgestellt. Im ersten Versuchsjahr waren vier Schüler/innen mit SPF in der Klasse, dementsprechend werden vier Zielkinder verzeichnet. In den Folgejahren reduzierte sich die Anzahl auf drei. In der späteren modifizierten Form versuchten die Lehrpersonen aus ökonomischen Gründen manche Eintragungen durch Grafiken zu ersetzen, wie am zweiten Blatt (siehe Tabelle 16) ersichtlich ist.

Datum 10/10/14	Fach: Mathe Phase: I																Abwesend /								
Stundeninhalte nach Fachlehrer	Integralrechnung																								
	Schüler/in 1 <sup>86</sup>								Schüler/in 2								Schüler/in 3								
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Effizienz								x																	x
Umsetzung						x																			x
Emotion					x								x								x				
Individuelle Anpassungen	Wochenplan nach Themengebiet auf Deutsch ins Vokabel Heft								/								Besprechung Deutsch Text Zusammenfassung Rechenübung +/-								

Tabelle 15: Aufzeichnungen zu Inhalten und Ergebnissen einer Stunde je Schüler/in mit SPF. (Quelle: MORG, 2014)

<sup>86</sup> Die Namen wurden im Text und in den Tabellen 15 und 16 von der Verfasserin entfernt.



Das Oberstufenrealgymnasium mit musisch-kreativem Schwerpunkt

Datum: 28.09.2011		Fach: Mathematik		Abwesend: 3 Schülerinnen	
Stunde: 1-3		Phase: 1			
Stundeninhalte (Fachlehrer 5MO)		Schularbeit 1: 16.11.2011 / Bekanntgabe der Termine			
1. Stunde		<u>Input:</u> - Abstand zweier Punkte - Parallele Vektoren - Senkrechte (rechtwinklige) Vektoren - Abtragen von Strecken			
2. Stunde		<u>Freiarbeit:</u> a) Aufgabe von letzter Woche fertigstellen (AB 1-5) b) neue Aufgabe (zum heutigen Stoff) beginnen (AB 6-9)			
3. Stunde		<u>Freiarbeit</u>			
		Schüler/in 1	Schüler/in 2	Schüler/in 3	Schüler/in 4
individuelle Anpassungen an den Stoff der 5. Klasse <small>(wenn pädagogisch und fachlich für notwendig befunden)</small>		keine Anpassung notwendig	AB 1 (Vektorech) - Punkte im Koordinatensystem einzeichnen - Richtungsvektoren einzeichnen	keine Anpassung notwendig	Hilfestellung bei Quadrat-Berechnung (senkrechte (rechter. Vektor)) keine Anpassung (bis heute) notwendig, aber Hilfestellung
Ergebnis, Resultate (Freiarbeit)		→ Aufgabe 1-6 fast fertig S. 3 → mit neuen Aufgaben angefangen gekommen bis: Nr. 11	→ AB 1 abgeschlossen → AB 2: Aufgabe 3 abgeschlossen Aufgabe 4 als HILF	→ Aufgaben bis 5b (z.T. zu Hause gemacht) weiter bis Blatt 6 gekommen bis: Seite 6	→ Aufgaben bis S. 3 weiter bis Aufgabe gekommen bis: Seite 4
Bemerkungen (zur Inputphase)		→ Antwort Pythagoras! = Lösung Problem 1 → Zirkel-Konstruktion Vorschlag zur Lösung X erklärt den Mitschülern diverse Aufgaben!	→ AB 1 nur mit intensiver Hilfestellung geschafft → AB 2 (Aufg. 3 u	Lösung: $\sqrt{3^2+4^2}=5$ Ist mit Geschwindigkeit zum Teil überfordert (Input)	X steigt bei senkrechten, rechter. Vektoren aus → Hilfestellung

Tabelle 16: Aufzeichnungen zu Inhalten und Ergebnissen einer Stunde je Schüler/in mit SPF. Die Namen der Schüler/innen wurden von der Verfasserin entfernt. (Quelle: MORG, 2011)

### **5.10.2 Leistungsfeststellung am Ende des Schuljahres**

Schüler/innen mit Beeinträchtigungen erhielten am Ende des Schuljahres nicht wie regulär geführte Schüler/innen ein Notenzeugnis, sondern eine Verbalbeurteilung. Zwei Schüler/innen absolvierten im Laufe des Schulversuchs einen Hauptschulabschluss bzw. wurde dieser aufgrund von Zeugnissen angerechnet. Hier ein Auszug aus einem Verbalzeugnis eines Schülers/einer Schülerin im Fach Deutsch in der 12. Schulstufe, um zu verdeutlichen, wie diese Zeugnisse verfasst wurden:

Die Fähigkeit, sich sehr eloquent auszudrücken, ist eine deutliche Stärke von X [Name wurde von der Verfasserin entfernt] Ihr/ihm gelingt die Verwendung jeweils stilistisch passender Formulierungen für die unterschiedlichen Anforderungen der jeweiligen Textsorten. Diese Kompetenz, einen gut formulierten Text zu verfassen, wird auch beim Erstellen von Bewerbungsschreiben deutlich. Inhaltlich sehr ansprechend und den formalen Kriterien einer Bewerbung entsprechend, kann X solch einen Text trotz unterschiedlicher Vorgaben, wie beispielsweise einer fiktiven Stellenausschreibung, schreiben. X ist in der Lage die Kriterien einer Textzusammenfassung einzuhalten. So hat sie/er bei der schriftlichen Überprüfung einen informativen Zeitungsartikel inhaltlich gut strukturiert zusammengefasst und dabei die wichtigsten Bereiche herausgefiltert. (unveröffentlichtes Verbalzeugnis, 2015)

### **5.10.3 Leistungsfeststellung am Ende der Schulzeit**

Nach positivem Absolvieren der 12. Schulstufe haben Regel-Schüler/innen das Recht, zur Reifeprüfung anzutreten, welche in Österreich als „Matura“ bezeichnet wird. Diese Abschlusserfordernisse werden, wie im Kapitel 5.9.3 erläutert, teilzentral mit schriftlichen und mündlichen Prüfungen organisiert. Auch das MORG hält sich an diese Vorgangsweise. Schüler/innen mit SPF haben rechtlich nicht die Möglichkeit, an der Matura teilzunehmen. Zu Beginn des Schulversuchs hatten viele Beteiligten (Diakonieverein, Eltern und Lehrkräfte) die vage Hoffnung, es könnten die gesetzlichen Rahmenbedingungen, ähnlich wie beim Modell der Teil-Lehre, für ein neues Konzept einer Teil-Matura gelockert werden – sofern die Jugendlichen in manchen Fächern den Lehrplan der AHS erfüllen und in diesen die Matura absolvieren. Die schulpolitische Realität holte die visionären Denker/innen bald ein – es wurde aus ministerieller Sicht nicht daran gedacht, die Regelungen für Jugendliche mit Behinderungen zu verändern. Ein Zeitungsausschnitt

von 2012 macht deutlich, dass hier zu Beginn des Schulversuchs noch Spielraum gesehen wurde:

Die Beurteilung des Lernfortschritts erfolgt verbal durch den AHS-Lehrer. Die Matura wird jedoch klassisch mit Zahlen benotet. "Unser Ziel ist die Zentral-Matura, wir fürchten uns nicht davor", sagt Kothbauer. Ob die Schüler mit Behinderungen zumindest die Teil-Matura in einigen Fächern ablegen dürfen, ist aber noch offen. (Schilly, DerStandard, 2012)

### **5.11 Die Integrationsklasse – Jugendliche mit und ohne SPF**

In der Versuchsklasse befanden sich ab dem Schuljahr 2012/13 ca. 20 Schüler/innen (die Zahl variierte im Laufe der Jahre etwas) mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Vier davon hatten mit Ende der Sek. I einen ausgewiesenen SPF, der teilweise bereits in der Grundschule ausgesprochen worden war.

Auch medial hat die Versuchsklasse zu Beginn viel Aufmerksamkeit erhalten, war sie doch die einzige gymnasiale Oberstufe in Österreich, welche Jugendliche mit Behinderungen aufgenommen hat. Mit den Schlagwörtern „Kostenneutraler Schulversuch“ erschien in der online-Tageszeitung „DerStandard“ ein Artikel zum Thema:

Es gibt jedoch einen Wermutstropfen, sagt Diakonie-Direktor Michael Chalupka: Vorerst handelt es sich nur um einen Schulversuch. Da derartige Projekte kostenneutral sein müssen, gibt es keine zusätzlichen Mittel. Die zuständigen Lehrer seien jedoch sehr motiviert, daher erfolge einige Arbeit eigentlich auf ehrenamtlicher Basis, sagt Eva Kothbauer, Diakonie-Geschäftsführerin in Salzburg. In der ersten inklusiven Klasse des Montessori-Oberstufenrealgymnasiums (MORG) der Diakonie werden nun 20 Schüler ohne Behinderung mit vier Kollegen mit intellektuellen und körperlichen Behinderungen unterrichtet. Die jeweiligen AHS-Lehrer werden von zwei Sonderpädagogen unterstützt. (Schilly, derStandard.at, 30.8.2012)

Um die Intensität der pädagogischen Betreuung und des Unterrichts hervorzuheben, wird in dieser Arbeit eine Jugendliche als Schülerin mit eFB bezeichnet. Sie hat neben einer kognitiven Beeinträchtigung, welche das Lernen erschwert, zudem eine körperliche Beeinträchtigung, weshalb sie zur Fortbewegung einen Rollator benutzt. Das Mädchen kann sprachlich kommunizieren. Bei Outdoor-Schulveranstaltungen, im Sportunterricht und allen Fächern in denen handwerkliches Geschick gefordert ist, bedurfte es

einer besonderen Adaption des Settings seitens der Lehrkräfte, um Partizipation zu ermöglichen. Des Weiteren befand sich in der Klasse ein Schüler mit autistischem Verhaltensspektrum (ASS). Der Junge mit ASS fiel durch Probleme im Sozialverhalten auf und benötigte durch seine *andere* Wahrnehmung pädagogische Unterstützung, um die sozialen und kognitiven Anforderungen in der Klasse zu meistern. Eine Schülerin musste trotz medikamentöser Betreuung durch häufig wiederkehrende Absenzen erschwerte Lernbedingungen hinnehmen.

Diese letztgenannten Jugendlichen verfügten über Kompetenzen, die ihnen fallweise ein inhaltlich zielidentenes Lernen in der Klasse ermöglichten. Zumeist wurden die Lerninhalte und sozialen Ziele nach einem adaptierten Curriculum und einem individuellen Förderplan abgestimmt.

Ein weiterer Schüler hatte eine psychische Beeinträchtigung, welche in dieser Studie wenig thematisiert wird, da er bald nach Beginn des Schulversuchs die Klasse verließ.

Alle anderen Schüler/innen der Klasse wurden regulär in die Oberstufe aufgenommen, da sie für das Ziel die Matura zu schaffen, als geeignet erschienen.

## **C Empirische Grundlagen**

### **6 Methodische Überlegungen**

#### **6.1 Forschungszugang und methodologische Verortung**

Die Wahl des Forschungsdesigns ist stark mit meiner Entwicklung als forschende Praktikerin verknüpft. Bereits in meinen ersten Dienstjahren als Lehrerin in einer Sonderschule und später als Integrationslehrerin beeinflussten mich österreichische Schulforscher wie Altrichter und Posch (1990), welche sich an Aktionsforschungstraditionen von Lewin, Stenhouse und Schön anlehnten. In dieser Denktradition werden Lehrpersonen als „reflective practitioner“ verstanden, welche komplexe Anforderungen meistern und dabei die Qualität der Arbeit im Fokus behalten wollen (Altrichter & Feindt, 2011a, S. 150f). Die Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Expertinnen und Experten erlebte ich als Lehrerin sehr fruchtbar. Es half die Qualität meines Unterrichts und die Entwicklung der integrativen Standorte in Salzburg in meiner Rolle als wissenschaftliche Begleiterin (1993-1997) voranzutreiben. Obwohl ich in den 1990er Jahren an nationalen Integrations-Forschungsprojekten unter der Leitung von Werner Specht, die aufgrund des nationalen Monitoring-Interesses keinen zeitlichen und finanziellen Spielraum für Aktionsforschung ließen, mitwirkte, war es mir immer ein Anliegen, den Menschen im Forschungsfeld auf Augenhöhe zu begegnen und deren Expertise als gleichwertig zu betrachten. Was liegt näher, als diese Personen von Beginn an in die Konzeption von wissenschaftlichen Projekten einzubinden und deren Ressourcen zu mobilisieren, sofern sie dies selbst wollen und Interesse an der eigenen Entwicklung durch Evaluation und Reflexion haben? Forschung ohne die direkte Rückführung der Erkenntnisse in Praxis und Politik erscheint mir im Kontext von Schulentwicklung vergeudete Zeit. Mit John Elliot, einem Altmeister der Aktionsforschung argumentiere ich, dass jede Wissenschaft eine Form von praktischer Beweisführung ist und alle Theorien praktische Werkzeuge sind (Elliot, 1991, S. 30). Durch Aktionsforschung kann dem von Tillmann (2009, S. 95) formulierten Problem begegnet werden, dass zentral gewählte Forschungsmethoden die Praxisanliegen

## Methodische Überlegungen

oft nicht aufnehmen bzw. die Forschungsergebnisse der „etablierten“ empirischen Schulforschung keinen direkten Nutzen für die Praxis haben.

Die m.E. logische Konsequenz daraus ist für dieses Forschungsvorhaben die Wahl eines Aktionsforschungsansatzes, der die genannten Aspekte berücksichtigt und mein „So-Sein“ (Varela, 1975) nicht verdeckt, sondern meine Motive, meine Werthaltungen, meine Herkunft, meine Geschlechtskonstruktion, meinen Bildungsgang usw. offenlegen und „selbstreflektiv in den Auswertungsprozess einbeziehen“ (Kühn & Koschel, S. 175). Auf diese Weise erscheinen mir Forschungsergebnisse nachvollziehbarer und objektiver, als die Neutralisierung der Forschungsperson, wie Varela in folgendem Zitat eindrücklich hervorhebt:

Indem wir der Welt in ihrem bestimmten So-Sein gewahr werden, vergessen wir, was wir unternahmen, um sie in diesem So-Sein zu finden; und wenn wir zurückverfolgen, wie es dazu kam, finden wir kaum mehr als das Spiegelbild unserer selbst in und als Welt. Im Gegensatz zur verbreiteten Annahme enthüllt die sorgfältige Untersuchung einer Beobachtung die Eigenschaften des Beobachters. (Varela, 1975)

Zur Überprüfung des geplanten Forschungsansatzes soll mit folgend beschriebenen Ansätzen hinterfragt werden, ob sich die Methoden Aktionsforschung, Handlungsforschung, Praxisforschung bzw. partizipative Forschung für die Evaluation in inklusiven Setting tatsächlich gut eignen.

### **6.1.1 Aktionsforschung**

Aktionsforschung, oder auch Handlungsforschung im deutschsprachigen Raum genannt, ist eine empirische Forschungsstrategie, in der die Teilnehmenden Ko-Forscher/innen und aktive Partner/innen sein können, um die Unterrichtspraxis aktiv zu verändern (Alt-richter & Feindt, 2011, S. 149). Reason und Bradbury bieten folgende Begriffsdefinition an, die sich mit den Auslegungen der Handlungsforscher/innen deckt:

Action research is a participatory process concerned with developing practical knowledge in the pursuit of human purposes. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities. (Reason & Bradbury, 2008, S. 4)

## Methodische Überlegungen

Aktion und Reflexion, ein im Kontext der Schulentwicklung und der Aktionsforschung vielzitiertes Begriffspaar weist auf den zyklischen Ansatz der Aktionsforschung hin, welcher jedenfalls längerfristig und in Form eines Kreislaufes stattfindet. Daten werden sukzessive ausgewertet und der Praxis zur Verfügung gestellt. Lehrpersonen, die häufig stark unter Handlungsdruck stehen, arbeiten mit diesen neuen Erkenntnissen weiter, um diese im Feld auf ihre Nutzbarkeit hin zu überprüfen und eine praktische Theorie zu entwickeln. Wie im Schaubild gezeigt, bildet den Ausgangspunkt (A) immer eine gemeinsame Fragestellung, die sich im Rahmen der Arbeit stellt. Sehr häufig sind es drückende Probleme im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, die Einführung einer neuen Methode oder das Bedürfnis mehr über verschiedene Aspekte des gemeinsamen schulischen Lebens zu erfahren, welche Lehrpersonen motivieren die Qualität des Unterrichts und der Bedingungen an der Schule mithilfe von Aktionsforschungsmethoden zu verbessern. Nachdem die Forschungsfragen im Team präzisiert und eventuell auch Hypothesen gesammelt werden, einigen sich Praxisforscher/innen darauf, wie und welche Daten gesammelt werden, ob Schüler/innen oder Erziehungsberechtigte zur Mitarbeit benötigt werden und ob eventuell Hilfe von außen, etwa eine wissenschaftliche Begleitung, günstig wäre (B). Nach dem Abschluss der Datensammlung werden die Ergebnisse ausgewertet und gemeinsam interpretiert (C). Indem die Praktiker/innen darüber nachdenken, weshalb sie wie gehandelt haben (situitives Verstehen) entwickeln sie zunächst eine praktische Theorie, die nicht zwangsweise eine Verallgemeinerung sucht. Die so gewonnenen Erkenntnisse fließen direkt in die Konzeption von neuen Handlungsstrategien (E), bevor sie in der Praxis erprobt werden. Erst wenn die neuen Ansätze erfolgreich umgesetzt werden, beginnt der Prozess der Verbreitung der neu entwickelten Theorien (F), sofern die Kolleginnen und Kollegen Interesse daran haben, ihr Wissen und ihre Erkenntnisse weiter zu tragen und anderen zur Verfügung zu stellen. In diesem Prozess verständigen sich die Beteiligten laufend über die dahinterliegenden Werte und Ziele ihrer Handlungen (D), was die Entwicklung einer gemeinsamen Schulkultur stärken kann. Unterschiedliche Sichtweisen können bereichern, herausfordern oder auch ablehnende Haltungen erzeugen, jedenfalls bleiben die Personen dabei im Dialog und dies bietet die Chance eine tragfähige Basis für die gemeinsame Tätigkeit zu entwickeln, zumal die Teamarbeit in der Klasse im integrativen Unterricht oder in den Hauptfächern an NMS immer häufiger gefordert wird.

## Methodische Überlegungen

Die Autoren weisen darauf hin, dass Lehrpersonen damit nicht nur Forschungs- und Entwicklungsarbeit leisten, sondern auch ihre berufliche Kompetenz erweitern (Altrichter & Posch, 2007, S. 15; Altrichter & Feindt, 2011, S. 155).

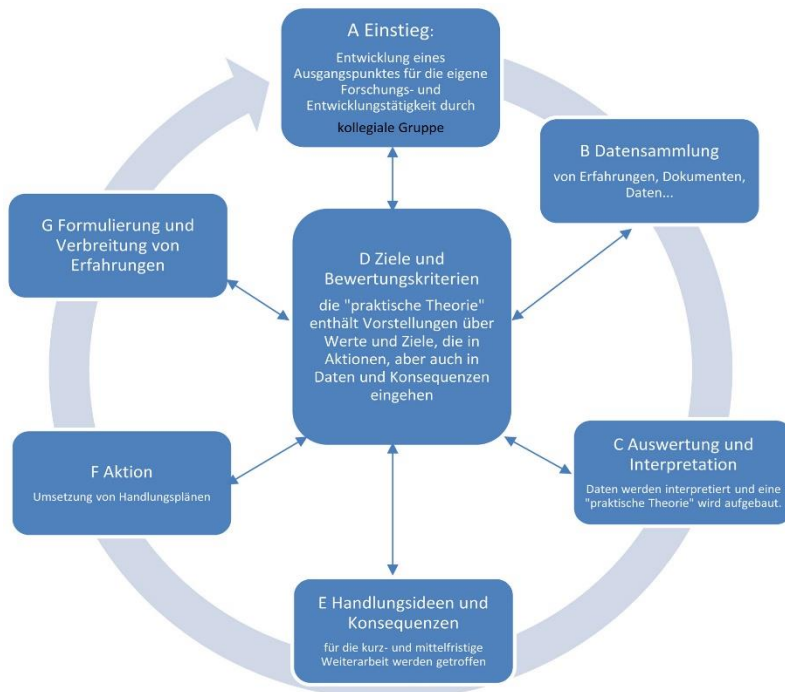


Abbildung 22: Der Kreislauf von Reflexion und Aktion – Schritte eines Aktionsforschungsprozesses (Quelle: nach Altrichter & Feindt, 2011, S. 155)

Von Unger verwendet für diese Vorgehensweise den Begriff der partizipativen Forschung (PF) und ergänzt vor allem den Aspekt der Selbstbefähigung von Akteuren in einem bestimmten Handlungsfeld. Das Empowerment-Konzept entstand aus der Praxis von Selbsthilfeinitiativen und zumeist sozial marginalisierten Gruppen, welche sich aus der Bevormundung befreien wollten und sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten verstärkt bewusst wurden (Theunissen & Plaute, 1995, S. 11; Cloerkes, 2007, S. 82). In der Salzburger Lebenshilfe arbeiten bspw. nominierte Selbstvertreter, die derzeit um die rechtliche und finanzielle Anerkennung ihrer Arbeit kämpfen (Stand 2016).

Zudem soll PF mehr gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und basiert somit auf bestimmten gesellschaftlichen Werten wie: „Soziale Gerechtigkeit, Umweltgerechtigkeit, Menschenrechte, der Förderung von Demokratie und andere Wertorientierungen.“ (von Unger 2014, S. 1). Ähnliche Aussagen finden sich auch bei Cochran-Smith und Lytle. Sie beobachten, dass Lehrpersonen in Forschungsgemeinschaften arbeiten um ihre eigenen Annahmen zu hinterfragen, lokales Wissen zu entwickeln und Daten zu sammeln.



Ihr Antrieb ist häufig einen Beitrag zur Verbesserung sozialer Gerechtigkeit und um gleichberechtigte Bildungszugänge für alle Lernenden zu erreichen (Cochran-Smith & Lytle, 2009, S. 40).

### **6.1.1.1 Aktionsforschung (AF) und partizipative Forschung (PF)**

Historisch sind die beiden Begriffe AF und PF in unterschiedlichen Sprachräumen gewachsen. Nach von Unger wird im angloamerikanischen Raum vorwiegend von „Action Research“ gesprochen, im deutschsprachigen Raum „wird in den letzten Jahren überwiegend der Begriff der partizipativen Forschung gewählt“ (von Unger 2014, S. 2). Allerdings wird der Fokus auf Teilhabe auch in den Begriffen wie Participatory Action Research, Community Based Participatory Research oder Collaborative Action Research deutlich, welche im angloamerikanischen Raum verwendet werden. Gemein ist diesen Forschungsansätzen:

- Beteiligung von nicht wissenschaftlichen Akteuren als Co- Forscher/innen am Forschungsprozess,
- Stärkung dieser Partner durch Lernprozesse, Kompetenzentwicklung und individuelle und kollektive (Selbst-)Befähigung (Empowerment) und
- die doppelte Zielsetzung von Erforschung und Veränderung sozialer Wirklichkeiten und damit verbunden der Interventionscharakter und die Handlungsanwendungsorientierung in der Forschung. (von Unger 2014, S. 10)

Weltweit gesehen und auch im deutschsprachigen Raum, in dem die Aktionsforschung in den letzten 20 Jahren eher ein Schattendasein geführt hat, gewinnt dieser Forschungsansatz an Bedeutung, wie u.a. vermehrte Publikationen und Tagungen zum Thema bezeugen (von Unger 2014, S. 5; Altrichter & Feindt, 2011, S. 152f; Tillmann, 2009, S. 95-96).

Der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis bzw. Politik könne mit vermehrter Partizipation besser gelingen – ein Anspruch der von der Zivilgesellschaft zunehmend mehr gestellt wird. Die Aussage: „Will man eine evidenzbasierte Praxis (...) so benötigt man eine praxisbasierte Evidenz“ drückt im Sprachspiel den Kern der Entwicklung aus (Green 2009, zit. nach von Unger 2014, S. 7).

### **6.1.1.2 Praxisforschung und partizipative Evaluationsforschung**

Der Begriff der „Praxisforschung“ wurde in den 1980er- und 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum im Kontext der sozialen Arbeit eingeführt. Er beschreibt vorwiegend

eine anwendungsorientierte Forschung und die Zusammenarbeit von akademisch Forschenden und Praktikerinnen und Praktikern beschreibt. Nach Heiner (1998) können die Art der Zusammenarbeit und die Aktivitäten bzw. Rollen der am Prozess beteiligten Personen, sowie qualitative und quantitative Ansätze variieren. Die akademischen Forscher/innen agieren federführend oder beratend und übernehmen mehr oder weniger Arbeit zur Datensammlung, Auswertung und Interpretation je nach Aushandlung mit dem Praxisfeld (nach von Unger 2014, S. 22f). Booth und Ainscow heben in diesem Kontext die positive Bedeutung von „kritischen Freunden“ hervor. Diese Personen sollten die Schule gut kennen, unterstützend und herausfordernd agieren und den Prozess fortlaufend engagiert begleiten. Wesentlich scheint zu sein, dass ein Vertrauensverhältnis zwischen ihnen und der Schule bzw. den Teams besteht und sie sehr sensibel im Feld agieren (Booth & Ainscow, 2011, S. 25).

### ***6.1.1.3 Partizipative Forschung in inklusiven Settings***

Seitdem die inklusive Bildung von der Politik in Europa, USA, Asien und Südamerika häufiger ins Zentrum der Debatte gerückt wird, zielen Bildungsreformen immer häufiger auf Schüler/innen mit SPF im Kontext von Themen wie Schulqualität, Diversität, vermehrte Schulautonomie, Wahlrecht der Eltern sowie vermehrte Rechenschaftspflicht von Schulen gegenüber der Gesellschaft. Regelschulen sollen Strukturen und Praktiken entwickeln, welche sie befähigen, auf die unterschiedlichen Lernbedarfe der Schüler/innen einzugehen, denn Fakt ist, dass immer mehr Kinder, die früher in Sonderschulen beschult wurden, heute in der allgemeinen Schule integriert werden. Vermehrte Probleme im Zusammenhang mit der Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen fordern Lehrpersonen heraus, diese nicht mehr im Alleingang, sondern gemeinsam zu lösen. Aktionsforschung (AF) hat sich diesbezüglich in Schulen als ein erfolgreicher Ansatz bewährt, bessere Lern- und Unterrichtsstrategien zu entwickeln (O' Hanlon, 2009, S. 118). Im inklusiven Arbeitsfeld sind die Praktiker/innen, vermutlich mehr als in anderen Erziehungskontexten mit drückenden Problemen (Reason und Bradbury, 2008, S. 1f) konfrontiert, nämlich mit der Einzigartigkeit jedes einzelnen Kindes und seinem Recht auf Teilhabe in der Regelschule, unabhängig von seinen Fähigkeiten und/oder Beeinträchtigungen. Aktionsforschung in inklusiven Settings ist eine Strategie mit inklusivem Ansatz, um

## Methodische Überlegungen

normalerweise ausgeschlossene Personen und Gruppen zu befähigen, sich an Diskussionen bezüglich ihrer eigenen Bildung und Betreuung zu beteiligen (O' Hanlon, 2009, S. 121).

AF ist somit immer auch eine ‚wertebasierte partizipative Forschung‘. Die Ergebnisse der Forschung sollen Minderheiten eine Sprache geben ohne sie bloßzustellen bzw. individuell aufzudecken. Spezifisch für die Inklusionsforschung nennt O' Hanlon die nötige Sensibilität im Umgang mit autoritären Strukturen. Die Bedeutung der Dekonstruktion von Machtverhältnissen und die genaue Analyse der Art, wie Forscher/innen Ergebnisse interpretieren, veranschaulichen folgende Aussage:

Action research investigation should be critical to and concerned with deconstructing authoritative voices, those who speak for and behalf of others, while at the same time deconstructing the researcher's voice used to validate personal perceptions and explanations of what counts as good practice for students with SEN in any educational settings. (O' Hanlon, 2009, S. 122)

Der Unterschied zur allgemeinen Aktionsforschung zeigt sich im deutlichen Fokus auf die egalitäre Behandlung von Kindern mit Behinderung in den Regelklassen (O' Hanlon, 2009, S. 122). Diese Vorgehensweise fordert traditionelle und etablierte Bildungsinstitutionen immens heraus. Sie konfrontiert die Schule mit ihren Dilemmata und Widersprüchlichkeiten, insbesondere mit den impliziten Annahmen über ihre Selektionsfunktion, welche Schüler/innen mit Beeinträchtigungen besonders treffen.

Für die Forschung in inklusiven Settings sollen Aktionsforscher/innen den Paradigmenwechsel von der individuellen zur systemischen Sichtweise vollziehen. Nicht der einzelne Schüler bzw. die Schülerin wird hier als Problem gesehen, sondern der Gesamtkontext soll dabei genauer unter die Lupe genommen werden. O' Hanlon findet es ethisch bedenklich, nur für einen Schüler/eine Schülerin unterschiedliche Lehrmethoden und Techniken anzuwenden. Wenn mehrere Schüler/innen in die Aktionsforschung involviert sind, ermöglicht dies den Forscherinnen und Forschern den Blick auf ein komplexeres Bild der Lern- und Verhaltenssituation der Klasse. Zudem können Vergleiche gezogen werden, die Einzelfallstudie kann als Beispiel für ähnliche bzw. vergleichbare Lernbedarfe und Situationen in Schulklassen herangezogen werden, nicht nur für Schüler/innen mit Beeinträchtigungen Die Autorin berichtet bspw. über Ergebnisse von AF, welche

## Methodische Überlegungen

ausgehend von einem Problem eines Schülers mit Beeinträchtigungen generelle Verbesserungen von Unterrichtsmethoden für alle Schüler/innen gebracht hat, indem eine Lehrkraft bspw. mehr Visualisierungsmethoden zur Unterstützung eingesetzt hat (O' Hanlon, 2009, S. 124f).

Derzeit finden sich noch relativ wenige Publikationen, welche diesen Forschungsansatz in inklusiven Settings explizit beschreiben bzw. sind sie wegen der Einteilung zu allgemeinen Bildungsfragen in Journalen nicht leicht zu identifizieren. Zusätzlich betrifft die Thematik nur eine Minderheit der Lehrpersonen, denn die Zahlen der Kinder mit schweren kognitiven und körperlichen Beeinträchtigungen und Verhaltensbehinderungen liegen international zwischen 1 und 3 Prozent. Dennoch gibt es einige bedeutende Publikationen und Artikel in Fachzeitschriften, die eine breitere Leserschaft erreicht haben (z.B. Bell, 1994; O' Hanlon, 2003; Ainscow et al. 2004 und Moore 2004, zit. nach O' Hanlon 2009, S. 119). In Kanada etabliert sich bspw. eine Arbeitsgemeinschaft, die Alberta Teacher Assoziation 2008, zur Unterstützung der Lehrpersonen der integrativen Sekundarstufe. Die Autorinnen und Autoren befassen sich vorwiegend mit der Adaption von Regelcurricula an die Lernbedarfe der Schüler/innen mit Beeinträchtigungen, mit Unterstützungsangeboten in den Unterrichtsfächern der Regelschule, die gleichwertige Zugänge für alle ermöglichen und mit der Thematik des sozialen Zusammenhalts in Schulklassen mit Kindern die „hard to reach“ and „hard to teach“ sind. Die Ressourcenfrage für zusätzliche Planungs- und Unterrichtsstunden wird verständlicherweise ebenso thematisiert (O' Hanlon, 2009, S. 119).

Die Forderung nach einer partizipatorischen Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaften ist nicht neu, denn die ‚People first Bewegung‘ und Folgeinstitutionen, argumentieren seit Jahrzehnten für mehr Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zur Verbesserung der sozialen Gerechtigkeit. Der in inklusiven Communities bekannte Slogan „Nichts über uns ohne uns“ (z.B. König, Postek & Stadler-Vida, 2011, o.S.) kann nur mit partizipativen Forschungsmethoden verwirklicht werden, denn dieses Paradigma stellt jedes Ergebnis in Zweifel, in dem Minoritäten keine Sprache bekommen. Es ist zudem eine Frage der Würde, sozial benachteiligte Menschen im Sinne der Menschenrechte und der Konvention für Menschen mit Behinderungen als gleichwertig zu beteiligen.

### **6.1.1.4 Ethische Aspekte**

Der ethische Anspruch ist es, multiperspektivische Wege und Mittel zu finden, um die Schüler/innen so respektvoll wie möglich und authentisch zu repräsentieren. Die Klientel ist wegen des minoritären Status oder anderen stigmatisierenden Faktoren leicht verletzbar:

Ethical issues include confidentiality, anonymity, reporting abuse or neglect, conflict of personal and professional ethics, balancing demands and expectations of the participants, making the invisible visible, the interpretation of data, and the balance of power between the participants and the principal researcher/s. (O'Hanlon, 2009, S. 126)

Dieser Anspruch ist sehr komplex und spiegelt die Anforderungen einer inklusiv denkenden Gesellschaft wider. Die richtigen Wege sind nicht immer einfach zu finden und erfordern oftmals umfangreiche Diskussionen oder gemeinsame Lösungsansätze von multidisziplinären Teams, insbesondere wenn es um die Veröffentlichung sensibler Daten von einzelnen Personen geht. Der Grundsatz der Vertraulichkeit sollte eingehalten werden, die Betroffenen sollten Gelegenheit erhalten, zum Forschungsbericht Stellung zu nehmen. Das ethische „Prinzip der Kontrolle“ stellt an externe Berater/innen hohe Anforderungen. Sie sollen durch ihre Tätigkeit die Arbeit der Betroffenen unterstützen, „nicht aber dominieren“ (Altrichter & Posch, 1990, S. 96). Forschungsgemeinschaften können helfen, Fehlinterpretationen zu vermeiden. Ethisch problematische Aspekte anzusprechen ist zudem hilfreich für den sensiblen Umgang mit allen Kindern und Jugendlichen in der Klasse und trägt womöglich zur Dekonstruktion von Machtverhältnissen bei (O' Hanlon, 2009, S. 127).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass AF den Unterricht und das Lernen von Kindern mit Beeinträchtigungen durch Faktoren unterstützt, welche hier aufgrund ihrer Bedeutsamkeit zur Gänze im Originaltext wiedergegeben werden:

- establishing active participation of students, children and young people, as active partners in an active change process;
- enabling educational contradictions, ambiguity and change to be openly acknowledged and discussed in schools;
- allowing the main researcher/s to work reflexively and explain their understandings of SEN/inclusive situations which constitute school practice;

## Methodische Überlegungen

- seeking to help and support the child or young person with SEN, to become more competent in school and daily life, by working with other professionals to find the best ways to advance education and development through shared decision making in practice;
- negotiating topics for research and the means of investigation with individual and groups of teachers in schools;
- agreeing guidelines and codes of practice about procedural activities during the research;
- encouraging regular discussion and negotiation with research participants about the recording and publication of the research;
- involving and acknowledging all participants, especially young children and those with SEN in a respectful democratic and fair manner. (O' Hanlon, 2009, S. 127)

### **6.1.1.5 Methoden der Aktionsforschung - qualitative und quantitative Ansätze**

Vertreter/innen der partizipatorischen Forschung stehen hinter der Ansicht, dass vielfältige und weniger traditionelle Forschungsmethoden gefunden werden müssen, um die neuen Aufgaben in einer für Praktiker/innen bewältigbaren Form erfüllen zu können. Je nach Ziel, Zielgruppe/n und Forschungskontexten entscheiden sich die Forscher/innen mit den Praktikerinnen und Praktikern für sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, die sich für Forschung und Entwicklung im Praxisfeld eignen. Es handelt sich hier eher um einen „Forschungsstil, der sich in hohem Maße durch Kontextualität und Flexibilität auszeichnet“ (von Unger, 2014, S. 1), Systemgrenzen überschreitet und längerfristig angelegt ist. Ein weiteres Merkmal besteht in der „Einbettung der Forschung in die kritischen und unterstützenden Diskussionen einer professionellen Gemeinschaft“ (Alt-richter & Feindt, 2011, S 154).

Dieser ermöglicht z.B. die vertiefte Einsicht in bis dato nicht erkennbare Zusammenhänge in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in einer integrativen Schulklasse. Die Schlussfolgerungen sind zumeist sehr praxisorientiert und richten sich zunächst auf die direkte sozial/emotionale, methodische und didaktische Unterstützung der Klientel im Praxisfeld.

Genannt werden Interviews, Diskussionen, (Unterrichts-)Beobachtungen und das Studium von Fachliterat, um die Realität in ihrer Komplexität darstellen zu können. Der Erkenntnisgewinn für Zusammenhänge und Diversität steht im Zentrum zur Unterstützung der Entwicklung von Lernenden mit Behinderungen in integrativen Settings (O' Hanlon,

2009, S. 121). Altrichter und Posch erachten aber auch das Einbeziehen von quantitativen Methoden als legitim im Aktionsforschungsprozess (1990, S. 136). Der Vorteil liegt auf der Hand, wenn gleichzeitig mehrere Personen befragt werden sollen, bspw. alle Schüler/innen einer Schule oder die Erziehungsberechtigten einer Klasse. Ein weiterer Vorzug der schriftlichen Befragung besteht in der Anonymität der Beantwortung der Fragen – „der soziale Druck“ auf die Befragten ist wesentlich geringer als beim Interview (1990, S. 142).

### **6.1.1.6 Qualitative und quantitative Forschung**

In den Forschungstraditionen gab es lange Zeit heftige Diskussionen zwischen den unterschiedlichen Forschungsansätzen qualitativer und quantitativer Expertinnen und Experten. Zunächst eint beide „Lager“ das Interesse an einem bestimmten Ausschnitt der sozialen Welt, „um mit diesen Beobachtungen zur Weiterentwicklung von Theorien beizutragen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 24; Flick, von Kardoff & Steinke, 2015; S. 25). Die methodischen Zugänge unterscheiden sich, indem die quantitativen Forscher/innen eher hypothesenprüfend, die qualitativen eher explorativ und hypothesengenerierend arbeiten. Aber auch diese Unterscheidung kann von Forschungstypen lässt sich nicht aufrechterhalten: „Es gibt quantitative Studien, die keine Hypothesen testen und qualitative Studien die das tun“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 25).

Insbesondere die Anhänger/innen des quantitativen Paradigmas vermissen eindeutige Gütekriterien in der qualitativen Forschung, sie meinen, die Forschungsergebnisse seien nicht eindeutig reproduzierbar, nicht reliabel und valide. Sie werfen sich gegenseitig vor, das soziale Feld mit den jeweiligen Methoden nicht ausreichend beschreiben zu können. Gläser und Laudel plädieren stark für das Herausarbeiten und Nutzen der jeweiligen Stärken und der Weiterentwicklung der methodischen Ansätze, als in der Tradierung des Disputs zu verharren. So könne man mit qualitativen Methoden besser die sozialen Mechanismen und Hintergründe beschreiben, mit der quantitativen Methode nicht zufällige, im Idealfall signifikante, Zusammenhänge (durch Einbeziehung einer größeren Population) aufdecken und in Verknüpfung mit Theorien Erklärungsansätze liefern (Gläser & Laudel, 2010, S. 28-29; Flick, von Kardoff & Steinke, 2015, S. 24).

### **6.1.1.7 Gütekriterien von Aktionsforschung**

Die Vernetzung zwischen Forschung und Entwicklung unter Einbeziehung der Akteure am Forschungsstandort ist für die Sicherung der Forschungsqualität eine große Herausforderung. In der deutschen Methodendiskussion werden bezüglich der Gütekriterien sehr unterschiedliche Meinungen vertreten, das aufgrund der besonderen Forschungsansprüche wie Empowerment und Beteiligung der Akteure am Forschungsprozess nicht verwundert, stehen diese doch teilweise in einem starken Spannungsfeld zu den klassischen Anforderungen an die Güte von Forschungsergebnissen. Altrichter und Feindt weisen insbesondere auf die Problematik der Feldnähe der „kritischen Freunde“ hin, denn es bestehe eine echte Gefahr, dass sich die Praktiker/innen sowie die Begleitforscher/innen nicht mehr von der Praxis distanzieren und diese Nähe zu unbeabsichtigten Loyalitäten führen kann, sei es zu Personen oder auch zu deren „Deutungsmustern“ (2011, S. 160). Die Lösung dieser Problematik führt für die Autoren nicht über eine „physische Distanzierung zum Praxissystem“, sondern eher über eine immer wieder herzustellende Balance zwischen Distanz und Involvierung und wiederum distanzierter Reflexion dieser Involvierung (2011, S. 159). Es ist also mehr ein Bewusstseinsprozess herzustellen, wie die Forscher/innen mit dieser Herausforderung umgehen und dafür Anlässe zu schaffen.

Da im Aktionsforschungsprozess alle Methoden angewendet werden können, die zur Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit dienen, also qualitative und quantitative Methoden, soll im folgenden Kapiteln auf die Gütekriterien des qualitativen Forschungsparadigmas eingegangen werden. Eine m.E. nach wie vor gültige Zusammenfassung zu den Gütekriterien der quantitativen Forschung findet sich in meiner Masterarbeit (Laimer & Moser, 2009, S. 174-179)

### **6.1.1.8 Gütekriterien für die qualitative Forschung**

Nach Steinke (2015) stimmen qualitative Forscher/innen darin überein, dass die Gütekriterien für die quantitative Forschung, Reliabilität, Validität und Objektivität, nicht auf die qualitative übertragen werden können. Kühn und Koschel (2011, S. 178) vertreten bspw. die Ansicht, es ginge in der qualitativen Forschung nicht um Objektivität im Sinne des Anspruchs, unterschiedliche Wissenschaftler/innen müssten gleiche Ergebnisse erzielen. Im Konzept des hermeneutischen Vorgehens versteht sich Forschung als zirkulärer, nachvollziehbarer Prozess, der die Kenntnisse und Fähigkeiten der Forscher/innen



als notwendige Ressource wahrnimmt, um sich die Welt zu erschließen (ebd., S. 185; Flick, von Kardoff & Steinke, 2015, S. 20-21).

Überdies stellt sich eine generelle Entwicklung von Gütekriterien für die Vielzahl an Forschungsansätzen innerhalb des Paradigmas als ein schwieriges Unterfangen heraus. Um nicht Gefahr zu laufen, die Forschung sei beliebig oder willkürlich, stellt Steinke Kriterien vor. Die folgend dargestellten Kriterien mit Ergänzungen weiterer Autorinnen und Autoren können als Anhaltspunkte dienen und im jeweiligen Forschungskontext „untersuchungsspezifisch“ auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft werden (Steinke, 2015, S. 323-324).

### 6.1.1.8.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zählen die *Offenlegung des Forschungsprozesses* und die *genaue Verfahrensdokumentation* (vgl. auch Lamnek, 2005, S. 155; Gläser & Laudel, 2010, S. 115). Dadurch wird den Leserinnen und Lesern ermöglicht, Schritt für Schritt den Forschungsprozess, respektive die Entwicklung der Methoden im Kontext der Forschungsfragen, deren Anwendung und Auswertung sowie Interpretation, Hypothesen oder Deutungen nachvollziehen zu können. So kann eine Studie mit ihren spezifischen Methoden hinsichtlich ihrer Güte individuell bewertet werden. Des Weiteren wird die Interpretation in Gruppen und die Anwendung kodifizierter Verfahren empfohlen (Steinke, 2015, S. 324-325).

### 6.1.1.8.2 Indikation des Forschungsprozesses

Dieses Kriterium fokussiert die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie angemessen der Forschungsprozess hinsichtlich der Fragestellung, der Methodenwahl, der Transkriptionsregeln, der Auswahl und Anzahl der Probandinnen und Probanden und der studienspezifischen Bewertungskriterien ist.

In Bezug auf die *Methodenwahl* wird thematisiert, ob „den Äußerungen und Bedeutungen der Untersuchten hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes ausreichend Spielraum gegeben wird“ (Steinke, 2015, S. 327). Des Weiteren soll hinterfragt werden, ob die Forschenden eine offene Haltung einnehmen, um Irritationen ihres Vorverständnisses zu ermöglichen. Helfferich (2011) spricht in diesem Kontext vom „*Prinzip der Offenheit*“, das ich aufgrund der Relevanz für die vorliegende Forschungsarbeit näher ausführen möchte.

## Methodische Überlegungen

Das Prinzip der Offenheit ist neben dem der Kommunikation eines der wesentlichen Kriterien für qualitative Forschung. Es fordert bspw. beim Interview eine offene Kommunikationssituation, um den befragten Personen die Freiheit zu geben, ihre eigene Welt darstellen und deuten zu können (Helfferich, 2011, S. 114). Um diese Offenheit in Interviews herstellen zu können, soll die Interviewperson, der/dem Gesprächspartner/in Raum lassen, ihre/seine Geschichte zu erzählen, also autonom und authentisch agieren zu können. Das Gegenteil wäre eine Interviewführung, die theoretisches Vorwissen in die Interviewsituation einbringt und nur das von den Äußerungen des Interviewpartners wahrnimmt, was diesem Vorwissen entspricht.

Helfferich spricht im Kontext der Offenheit von einer „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ der Interviewperson. Der aus der Psychoanalyse entwendete Begriff ist zwar für die empirische Sozialforschung nicht ganz unumstritten, gleichwohl drückt er m.E. im Kern eine reflexive Grundhaltung aus, die benötigt wird, um neues Feldwissen generieren zu können (2011, S. 116). Scheinbar Selbstverständliches soll hinterfragt werden (Kühn & Koschel, 2011, S. 178; Steinke, 2015, S. 328) – ein Ansatz der sich z.B. auch in der Kunst wiederfindet, wenn Alltagsgegenstände in einem anderen Licht oder Kontext ausgestellt werden.

Ein Aspekt der bei Steinke nur kurz erwähnt wird, findet bspw. bei Lamnek oder Helfferich mehr Beachtung. Es geht um das Herstellen einer natürlichen Umgebung, um authentische Erzählsituationen zu gewährleisten (Helfferich, 2011, S. 115). Zur Erhöhung der Validität der Forschungsarbeit soll die Nähe zur Lebenswelt der Personen gesucht und künstliche Versuchsanordnungen vermieden werden (Lamnek, 2005, S. 155).

### 6.1.1.8.3 Empirische Verankerung

Dieses Gütekriterium soll sicherstellen, dass zur Theoriegewinnung bzw. Überprüfung kodifizierte Methoden verwendet werden und genügend Textbeispiele zur Verfügung stehen, um die entwickelte Theorie ausreichend belegen zu können. Steinke empfiehlt, die Theorien „dicht an den Daten“ und „auf Basis einer systematischen Datenanalyse“ zu generieren (Steinke, 2015, S. 328).

Des Weiteren soll das Prinzip der Offenheit gelten, Vorannahmen der Forschenden sollten offengelegt, hinterfragt und zur Theoriebildung reflektiert werden. Entwickelte Theorien dienen eventuell als Basis für Prognosen, welche am Fall bzw. anhand des

Textes geprüft werden können. Letztlich führt die Autorin (Steinke, 2015, S. 329) zum Kriterium der empirischen Verankerung die bekannte Praxis der kommunikativen Validierung an (siehe Lamnek, 2005, S. 147).

### 6.1.1.8.4 Limitation

Mithilfe des Kriteriums der Limitation soll herausgefunden werden, inwieweit eine entwickelte Theorie verallgemeinerbar ist, bzw. wo die Grenzen liegen. Das in der speziellen Untersuchungssituation gefundene Forschungsergebnis kann, aber muss nicht für alle ähnlichen Fälle bedeutsam sein. Als Methode dient bspw. die Fallkontrastierung: Indem die Fälle miteinander verglichen werden, kann ein Verständnis für die unterschiedlichen Bedingungen von ähnlichen sozialen Situationen gewonnen werden (Steinke, 2015, S. 330).

### 6.1.1.8.5 Kohärenz

Das Gütekriterium der Kohärenz fordert eine innerhalb der Forschungsarbeit geltende Konsistenz. Widersprüchlichkeiten sollten unbedingt thematisiert werden (Steinke, 2015, S. 330).

### 6.1.1.8.6 Relevanz

Auch wenn eine Studie keine Aktions- oder Evaluationsforschung ist, kann die Frage nach dem pragmatischen Nutzen für die Praxis von Vorteil sein. Wie im Kapitel 6.1.1 beschrieben, ist die Formulierung einer Fragestellung eng an das Interesse bestimmter Zielgruppen gebunden und die theoretischen Erkenntnisse dienen optimaler Weise zur Lösung aufgetretener Probleme (Steinke, 2015, S. 330; Altrichter & Posch, S. 15).

### 6.1.1.8.7 Reflektierte Subjektivität

Abschließend wird ein in der qualitativen Forschung seit langem bekanntes Kriterium angeführt, in dem es um die Rolle und Einbeziehung der forschenden Person geht (siehe Varela, 1975). Anders als im quantitativen Paradigma, in welchem die Forschungsperson möglichst neutralisiert werden soll, werden bei den qualitativen Methoden folgende Aspekte konsequent berücksichtigt:

1. Wird der Forschungsprozess durch *Selbstbeobachtung* begleitet? (...)
2. Werden persönliche Voraussetzungen für die Erforschung des Gegenstandes reflektiert? (...)
3. Besteht eine Vertrauensbeziehung zwischen Forscher und Informant als Voraussetzung für die Erhebung von kultur- und gegenstandsangemessenen Daten?

4. Erfolgen *Reflexionen während des Feldeinstiegs?* (...) (Steinke, 2015, S. 331)

### **6.1.2 Triangulation der Forschungsansätze**

Folgt man Flick, wird unter dem Begriff „Triangulation“ in der Sozialforschung „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von mindestens zwei Punkten aus bezeichnet“ (Flick, 2015, S. 309). Oftmals werden qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert, um bspw. die schulische Wirklichkeit aus verschiedenen Blickwinkeln besser abbilden zu können (Fend 2006, nach Amrhein, 2011, S. 109). Es ist jedoch auch legitim, unterschiedliche qualitative Methoden zu triangulieren, wie Flick anhand seines Beitrags (2015) darstellt. Kritisch zu betrachten seien „mixed-method“ Forschungsdesigns, wenn sie lediglich dazu dienen, die Validität der Feldforschungen zu optimieren. Damit würde der einzigartigen Bedeutung und Qualität jeder Methode zu wenig Rechnung getragen (Flick, 2015, S. 310). Bereits 1986 resümieren Fielding und Fielding, (S. 33, zit. nach Flick, 2015, S. 311) die Sinnhaftigkeit des Einsatzes einer Triangulation folgendermaßen: „Wir sollten Theorien und Methoden vorsichtig und zielbewusst in der Absicht miteinander kombinieren, unserer Analyse mehr Breite und Tiefe zu verleihen, aber nicht mit dem Ziel ‚objektive‘ Wahrheit anzustreben.“

Die Möglichkeiten, Triangulation als Methode einzusetzen, werden von Flick sehr umfassend beschrieben und würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen. An dieser Stelle werde ich mich auf jene beschränken, die Anwendung in der vorliegenden Forschungsarbeit finden.

#### **6.1.2.1 Within-Method Triangulation**

Die Triangulation innerhalb einer Methode ermöglicht eventuell zu umfassenderen Einsichten zu kommen. Als Beispiel nennt Flick Interviews, in denen die Methode von leitfadengestützten Experteninterviews ebenso zum Einsatz kommt, wie narrative Anteile, indem die Personen gebeten werden, mehr über diverse Aspekte zu erzählen oder Situationen eingehender zu beschreiben. Ertragreich wird die Auswertung, wenn sich in den beiden Interviewteilen kontrastierende Elemente finden. Personen tendieren dazu, auf Fachfragen in ihrer Rolle als Expertinnen und Experten eher abstrakt zu antworten und replizieren möglicherweise Angelerntes. Erst Geschichten ermöglichen den Forschenden ein tieferes Verständnis für prozessuale Perspektiven (Flick, 2015, S. 313).

### **6.1.2.2 *Between-Method Triangulation***

Der Triangulationsansatz, der unterschiedliche Methoden miteinander kombiniert, ist laut Flick der Gebräuchlichste, so auch die Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Designs. Wie in der bekannten Rosenthal-Studie, welche lange vor einer terminologischen Verankerung von Triangulation durchgeführt wurde, plädiert Flick für den Einsatz verschiedenster Methoden zur „Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten über den untersuchten Lebensbereich“ (Flick, 2015, S. 314). Bspw. können mithilfe von ethnografischen Beobachtungen Handlungen und Kommunikationsmuster von Jugendlichen und anhand von Interviews derselben Jugendlichen Daten über die Relevanz von Gesundheit erhoben und analysiert werden (ebd.) In diesem Kontext wird auch von Triangulation am Fall gesprochen (ebd., S. 316). Eine zentrale Feststellung erscheint mir die Forderung Flicks nach der Gleichwertigkeit der Forschungszugänge. Es solle nicht eine Methode die andere dominieren, legitimieren oder illustrieren (ebd., S. 314).

### **6.1.3 Konsequenzen für den eigenen Forschungsansatz**

Welche Bedeutung haben diese forschungsmethodischen Ansätze für die vorliegende Studie? Die Entwicklung des Forschungsdesigns erfolgte im Rahmen eines Aktionsforschungsansatzes, in dem Anliegen oder Annahmen aus der Praxis zur Erstellung der Instrumente mit theoretischen Grundlagen verzahnt wurden, wie im Kapitel 6.1.1 theoretisch grundgelegt wurde. Als Konsequenz dieser hier dargelegten forschungsmethodischen Überlegungen fiel die Wahl auf eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden und deren Triangulation. Aber auch ein Between-Method Triangulationsverfahren findet seine Anwendung, indem die Expertinnen und Experten in den Interviews immer wieder aufgefordert werden, Episoden zu erzählen. So können soziale Welten umfassender dargestellt werden, als mit dem Liefern von Informationen zu einer knappen Fragestellung (vgl. Flick, 2015, S. 314). Durch Einbeziehung unterschiedlicher Interviewpartner/innen wird versucht, die Sichtweisen zu erweitern und einer Multiperspektivität Raum zu geben. In den folgenden Ausführungen werden die genaue Durchführung und die Entwicklung des Designs und der gewählten Forschungsmethoden näher beschrieben, um die Vorgangsweise im Sinne des Prinzips der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Steinke, 2015, S. 324-325) transparent zu gestalten. Anschließend erfolgt ein erster Überblick über die gewählten Forschungsfragen.

## **D Durchführung der Forschungsarbeit**

### **7 Forschungsprozess – Entwicklung des Forschungsdesigns**

#### **7.1 Der Start an der Versuchsschule**

Mit dem Aktionsforschungsansatz als grundsätzliche Herangehensweise an Forschung skizzierte ich vor Beginn ein Untersuchungsdesign auf Basis von qualitativen und quantitativen Methoden, welche mit den Lehrpersonen vor Ort diskutiert und weiterentwickelt werden sollten. Dazu fand zu Beginn des Erhebungszeitraumes (Herbst 2012) ein Informations- und Kennenlern-Nachmittag statt. Ich stellte mich den meisten Kolleginnen und Kollegen vor, einige kannte ich bereits durch die Arbeit in der Curriculumsentwicklung im Frühjahr 2012. Inhaltlich erläuterte ich einleitend die UN-Konvention für Menschen mit Behinderungen und diskutierte mit den Anwesenden die Entwicklung der Integration bzw. Inklusion im deutschsprachigen Raum. Um vorfühlen zu können, welche Teilbereiche der inklusiven Arbeit besonders Resonanz hervorrufen, stellte ich die Dimensionen des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2011) vor und erklärte den Einsatz der Fragebögen.

Obwohl sich nach dieser Veranstaltung bei mir das Gefühl einstellte, dass die Lehrer/innen mit Interesse, ja sogar viel Offenheit dabei waren, indem sie die Thematik „Erwartungen bzw. Anforderungen an Lehrpersonen am MORG“ neben den theoretischen und praktischen Ansätzen von Inklusion und Integration zum Thema machten, hörte ich in den Tagen darauf von der Schulleiterin und den mir vertrauteren Kolleginnen und Kollegen, dass diese erste Begegnung nicht so positiv angekommen ist, wie ich zunächst gedacht hatte. Dazu ein Eintrag aus meinem Forschungstagebuch:

Dabei hat sich eine sehr interessante Diskussion entsponnen, in der ich vorwiegend als Moderatorin gearbeitet habe. Schade, dass ich kein Tonband dabei hatte - ich war überrascht von der Offenheit und Menge an Informationen, die mir bereits beim ersten Termin vermittelt worden sind. (IM, 27.10.2012)

Die Begegnung löste eher Verwirrung und fallweise Unmut, als Begeisterung aus. Wie sich durch spätere Gespräche herausstellte, haben sich viele Lehrpersonen von mir als Sonderpädagogin eher eine fachliche Unterstützung erwartet, als Jemanden der für die

Evaluation des Schulversuchs zuständig ist. Dass der Schulversuch evaluiert werden soll, war vielen zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst. Die Vermutung liegt nahe, dass dem Lehrkörper diese Information von der Schulleitung nicht in der entsprechenden Deutlichkeit vermittelt wurde. Diese Entwicklung überraschte mich deshalb, weil ich mit der Nicht- bzw. Teilinformiertheit bezüglich des Forschungsvorhabens nicht gerechnet hatte. Im Nachhinein ist mir klar, warum gerade das Thema „Erwartungen und Ansprüche“ so deutlich formuliert wurde, wie ich im Forschungstagebuch notiert hatte:

Die Frage: „Wie können wir den immensen Erwartungen gegenüber verschiedensten Personen/ Institutionen gerecht werden und auch gegenüber den eigenen Ansprüchen“, ist für mich ein bis jetzt nicht so bekanntes Thema, war in der Sek. 1 nicht so wesentlich. (IM, 27.10.2012)

Da ohnehin die Genehmigung des LSR noch ausstand, nahm ich mir vor, Tempo aus dem Prozess herauszunehmen, vertrauensbildende Maßnahmen zu setzen, um später tatsächlich mit einem Aktionsforschungsansatz arbeiten zu können. Als erste Maßnahme verfasste ich ein mail an alle Kolleginnen und Kollegen, indem ich mein Arbeitskonzept offenlegte, auf die Problematik der Rollenkonfusion (PH Mitarbeiterin und Fortbildungsentwicklerin sowie Begleiterin des Schulversuchs und Evaluatorin des SV) sowie auf den sorgsamem Umgang mit den Daten nochmals schriftlich hinwies (Information an die LP - siehe Anhang).

### **7.2 Die Entwicklung im ersten Schuljahr**

Im Rahmen einer Gesamtschulentwicklung wurden in weiterer Folge Schulentwicklungsteams eingerichtet. Im Integrationsteam, für das sich die Lehrpersonen freiwillig gemeldet hatten, war ich bei jedem Termin dabei und hatte hier die ausgezeichnete Gelegenheit, mit den Lehrpersonen die Forschungsfragen und in Folge die Instrumente zu entwickeln bzw. zu adaptieren. Die Protokolle aller Teambesprechungen (siehe Grafik 1) liegen vor und ermöglichten eine Auswertung des Themenverlaufs während der drei Versuchsjahre.

Es war ein diskursiver Prozess, denn einerseits kamen in den Teambesprechungen aktuelle Fragen oder Themen aus der Praxis herein, sogenannte Alltagstheorien wurden mit fachlich fundierten Theorien verglichen. Gemeinsam durchforsteten wir vorhandene Fragebögen und diskutierten theoretische Ansätze einer inklusiven Pädagogik. So haben

wir bspw. für die Frage nach der Qualität des Unterrichts den von Helmke und Schrader entwickelten Beobachtungsbogen (1996) studiert und zunächst fünf Beobachtungskriterien herausgesucht, welche die Lehrpersonen im SE-Team als relevant erachtet haben. Es war für diese von Interesse, ob sie den Ablauf von Stillarbeitsphasen in der ‚freien Wahl der Arbeit‘ störungsfrei sicherstellen und sich dabei aktiv zur Unterstützung und Kontrolle einbringen (*Kontinuitätsaspekte & Lehreraktivität*). Ebenso interessierte sie die Qualität der *Diskretion* in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern und die Förderorientierung für die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Letztlich fragten sie nach Feedback zur *Gleichmäßigkeit der Verteilung individueller Kontakte*. Um Rückmeldungen geben zu können, filmte ich mit der Videokamera einige Unterrichtsstunden und analysierte diese mithilfe der angegebenen Kriterien. Es waren sozusagen Suchbewegungen, um die „nächste Zone der Entwicklung“ (Vygotzkij, 2002, S. 333) für die Lehrpersonen herausfinden zu können, denn es stellte sich heraus, dass die genannten Aspekte des Unterrichtens zum überwiegenden Teil gut bewältigt wurden. Diese Phase der Annäherung in der Zusammenarbeit zwischen mir in der Funktion der wissenschaftlichen Begleitung und dem Team und der Näherung zu für das Team relevanten Forschungsfragen war getragen von gegenseitigem Respekt und meiner Achtung vor den umfangreichen Herausforderungen einer Innovation auf der Sek. II.

### **7.3 Entwicklung der Erhebungsinstrumente**

Die weiteren Schritte wurden immer im Rahmen von Teambesprechungen festgelegt (Grafik 1) und mit anderen Kolleginnen und Kollegen der Schulgemeinschaft formell (im Rahmen der wöchentlich stattfindenden Konferenz) oder informell (Gespräche im Konferenzzimmer, zwischen Tür und Angel) akkordiert.

So fiel zunächst die von mir stark forcierte Entscheidung, *Interviews mit Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und Schülerinnen sowie Schülern (siehe Grafik 2)* zu führen, um wesentliche Aspekte gelingender Inklusion festzuhalten und Problematiken aus unterschiedlichen Perspektiven herauszuarbeiten.

Die Frage, welche Haltungen und Einstellungen Lehrkräfte mitbringen (sollen), die in integrativen Settings arbeiten und ob diese einen Einfluss auf den integrativen Unterricht haben beschäftigte nicht nur die Fachwelt (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011), sondern auch mich und Lehrpersonen am MORG.



Im ersten Untersuchungsjahr 2012/13 wurden deshalb international sowie national erprobte *Fragebögen SACIE und TEIP* (siehe Grafik 3a: t1) für die Inklusionsklasse adaptiert, welche die Einstellungen von 19 Lehrpersonen zu Behinderungen und inklusivem Unterricht und deren Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre pädagogischen Fähigkeiten, näher beleuchten. Aufgrund der verzögerten Entwicklungszeit, die dem Genehmigungsverfahren am LSR und den ersten Missverständnissen zwischen mir und den Lehrpersonen geschuldet war, konnte der Fragebogen erst im Schuljahr 2013/14 zum ersten Mal (t1) eingesetzt werden. Der verspätete Einsatz des Bogens für die Erhebung von Einstellungen für die Frage, ob sich im Laufe des Schulversuchs Einstellungen ändern, ist in Bezug auf die Forschungsergebnisse nicht optimal. Mir war es jedoch wichtiger, auf der Beziehungsebene alle Aspekte zu klären, als vorschnell Instrumente einzusetzen, die nur mit Widerwillen oder Unverständnis des Lehrkörpers ausgefüllt würden. Das hätte die Validität des Instruments und den weiteren Verlauf des Aktionsforschungsprozesses maßgeblich gefährdet.

Im Herbst des Schuljahres 2015/16, also nach Ende der Schulversuchszeit wurde dieses Instrument (SACIE und TEIP) nochmals eingesetzt, um Unterschiede zum Beginn der Untersuchung feststellen zu können (siehe Grafik 3, 3a: t2).

*Einen Online Fragebogen SACIE und TEIP für Lehrpersonen aus allen Schultypen* (siehe Grafik 3b) entwickelten wir im Herbst des Schuljahres 2014/15 im Rahmen eines kleinen Forschungsteams (Plaute, Moser und Pfeifenberger) an der PH Salzburg. Auf Basis dieser Daten konnten sehr interessante Vergleiche zwischen den Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von 19 Lehrpersonen eines Standorts und weiteren 408 Lehrpersonen gezogen werden.

Zentral für die dringenden Fragen der Praxis war die gemeinsame Erstellung eines weiteren *Fragebogens* im 2. Schulversuchsjahr (2013/14), welcher zunächst *für die Schüler/innen, sowie für die Erziehungsberechtigten der I-Klasse* (siehe Grafik 4a) bestimmt war. Aufgrund der spannenden Teilergebnisse haben wir im Herbst danach im dritten Schulversuchsjahr (2014/15) adaptierte *Fragebögen für alle Schülerinnen und deren Angehörige des MORG* (siehe Grafik 4a-d) ausgegeben.

Das zuletzt eingesetzte quantitative Instrument im Winter 2014, die *Befragung von Schülerinnen und Schülern der Inklusionsklasse* (siehe Grafik 5), wurde von einer Schü-

lerin mit Beeinträchtigungen erstellt. Die Schülerin erzählte, dass sie bereits beim Eintritt ins MORG vorhatte, die Mitschüler/innen zu befragen, wie es ihnen mit der Inklusion geht, ob sie mit dieser Herausforderung zurechtkommen. Zudem war sie von meinen Aktivitäten in der Klasse beeindruckt, sodass sie ihre Idee im Rahmen ihrer schriftlichen Abschlussarbeit umgesetzt hat. Im Sinne einer partizipativen Aktionsforschung nahm ich die Ergebnisse in die Gesamtanalyse auf, weil ich denke, dass die Schülerin damit einen sehr authentischen und wertvollen Beitrag geleistet hat, die Einstellungen einiger Schüler/innen am MORG in der I-Klasse zu rekonstruieren.

In allen drei Jahren (2012-2015) besuchte ich die Klasse in regelmäßigen Abständen und erstellte Videoaufnahmen um einerseits laufend Datenmaterial zur Reflexion im Team zur Verfügung zu haben und andererseits zu einem späteren Zeitpunkt speziellen Forschungsfragen der Praxis im Detail nachgehen zu können. Wie man sich vorstellen kann, sammelten sich im Laufe der Schulversuchszeit jede Menge weitere Daten an: Arbeiten von Schüler/innen und Schülern, die Aufzeichnungen und Publikationen der Lehrpersonen, Leistungsdokumentationen und -rückmeldungen, Fotos, sowie Website-dokumentationen, um nur einige zu nennen. Auf diese Dokumente werde ich in der Analyse zum Großteil, bis auf wenige aussagekräftige verzichten (bspw. Bericht einer Schülerin zum Schulversuch). Auch das Videomaterial wird für diese Auswertung nicht analysiert. Einerseits hätte die Sichtung und Analyse dieser Dokumente den Rahmen dieser Arbeit gesprengt, andererseits kann mit den verwendeten Instrumenten auf ein sehr reichhaltiges Datenmaterial zur Rekonstruktion der sozialen Bedingungen zurückgegriffen werden.

Somit begann die Erstellung des Forschungsdesigns zwar mit einem Forschungskonzept, dieses wurde jedoch im Laufe der Jahre auf die Bedürfnisse und Bedarfe des Standortes abgestimmt wurde, wie dies im Aktionsforschungsprozess [siehe Kapitel 6.1.1] vorgesehen ist.

## 7.4 Das Forschungsdesign im Überblick

In Folge stelle ich die quantitativen und qualitativen Forschungsinstrumente im zeitlichen Ablauf, grafisch für eine bessere Übersicht und tabellarisch mit der Angabe des Zeitpunkts der Datenerhebung und der Zielgruppen, dar.

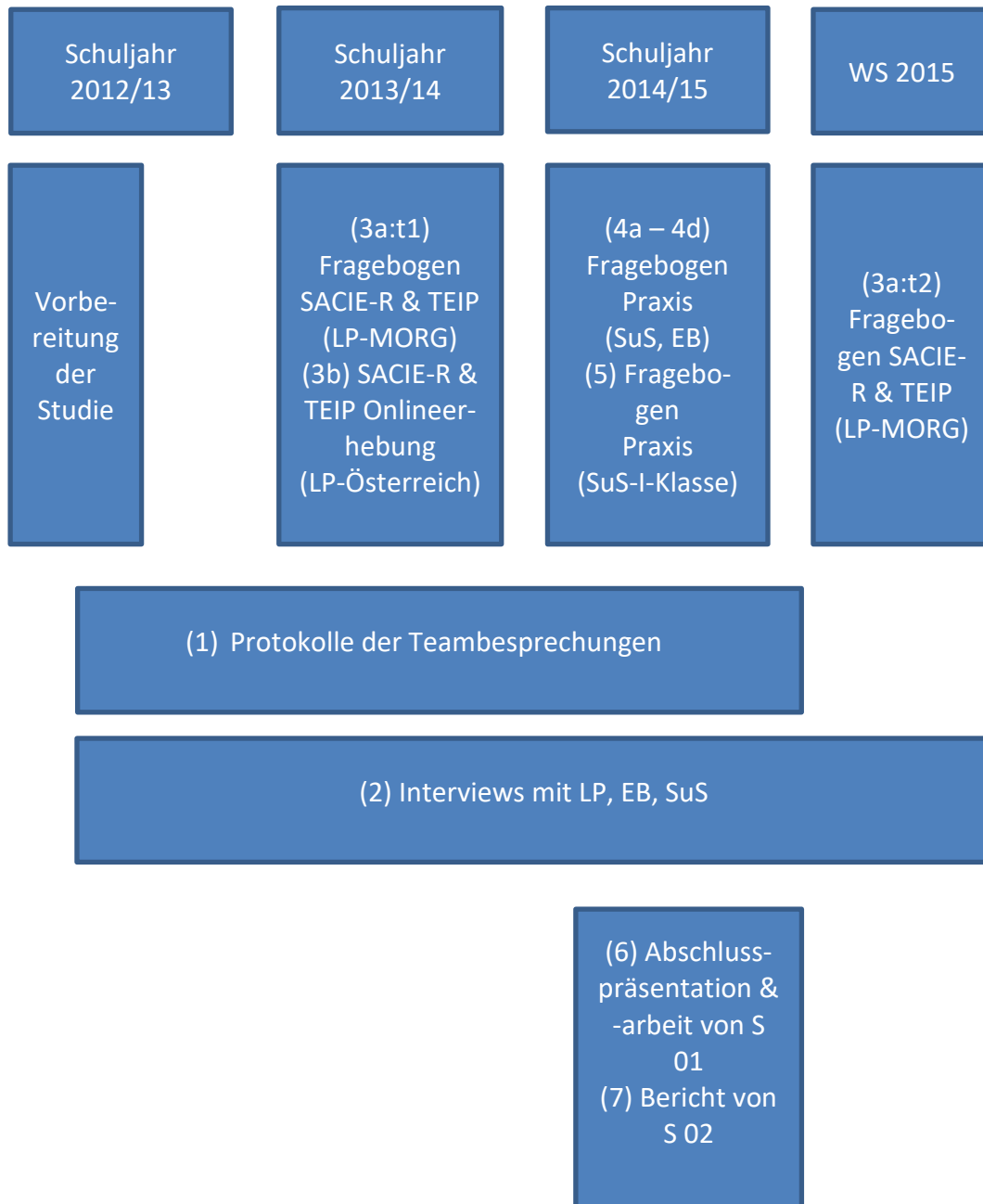


Abbildung 23: Einsatz der Forschungsinstrumente und zeitliche Einordnung (Quelle: Eigene Darstellung)

## Forschungsprozess – Entwicklung des Forschungsdesigns

Art des Instruments Autor/in Zielgruppe	Themen	WS 2012/ 2013	SS 2013	WS 2013/ 2014	SS 2014	WS 2014/ 2015	SS 2015	WS 2015
1) <b>Protokolle</b> der Teambesprechungen - Von IM/ SE-Team erstellt	Alle Themen der IP	2	1	1	2	2	1	
2) <b>Interviews</b> - Von IM erstellt - LP, SuS, EB	Alle Themen der IP	4 LP	3 LP	1 LP		2 S 2 EB	6 LP 4 EB	1 S 1 EB
3a) <b>Fragebogen (LFB)</b> t1 + t2 - SACIE-R/TEIP - Alle LP am MORG	Einstellungen/Selbstwirksamkeitsüberzeugungen				19 LP			11 LP
3b) <b>Fragebogen (LFB/online)</b> - SACIE-R/TEIP - LP Österreich-Stichprobe	Einstellungen/ Selbstwirksamkeitsüberzeugungen					408 LP Inkl. MORG 427 LP		
4a) <b>Fragebogen (SFB/I-Klasse)</b> - Im SE-Team entwickelt - SuS der I-Klasse	Praxis in der I-Klasse				19 SuS			
4b) <b>Fragebogen (EFB/I-Klasse)</b> - Im SE-Team entwickelt - EB der I-Klasse	Praxis in der I-Klasse				6 EB			
4c) <b>Fragebogen (SFB/MORG)</b> - Im SE-Team entwickelt - alle SuS des MORG	Praxis in 3 weiteren Klassen					89 SuS		
4d) <b>Fragebogen (EFB/MORG)</b> - Im SE-Team entwickelt - alle EB der weiteren Klassen	Praxis in 3 weiteren Klassen				37 EB			
5) <b>Fragebogen (SFB/S01)</b> - von einer Schülerin entwickelt/ ausgewertet - SuS der I-Klasse	Einstellungen der Mit-SuS					5 SuS der Klasse		
6) <b>Abschlusspräsentation (AP/S01)</b> - von S 01 erstellt und bei der Maturakommission vorgetragen	Einstellungen der Mit-SuS						1S	
7) Bericht (S 02)	Reflexionen zur SV Zeit						1 S	

*Tabelle 17: Eingesetzte Erhebungsinstrumente, relevante Themen pro Erhebung, zeitliche Zuordnung und Zielgruppe (Quelle: Eigene Darstellung)*

## 7.5 Forschungsfelder und zugeordnete Forschungsfragen

Auf Basis der Struktur des theoretischen Teils der Arbeit werden nun die Forschungsfelder und entsprechende Forschungsfragen im Überblick vorgestellt. Die detaillierte Bearbeitung erfolgt im Kapitel E: Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.

Folgende übergeordnete Forschungsfrage leitete mein Erkenntnisinteresse während der Erhebungs- und Auswertungsphase:

- *Wie kann eine inklusive Lern- und Schulkultur an einem Oberstufenrealgymnasium im Bildungssystem der Sekundarstufe II in Österreich etabliert werden, das von seiner Ausrichtung her hoch selektiv ist?*

Die Datenmenge erforderte eine klare Fokussierung auf weitere Detailfragen, welche im Rahmen von 5 Forschungsfeldern bearbeitet wurden:

### Einstellung zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen

- *Welche Einstellungen und Bedenken haben Lehrpersonen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte am MORG zur inklusiven Bildung?*
- *Welche Einflussfaktoren können identifiziert werden?*

### Selbstkonzept der Lehrpersonen in Bezug auf Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht und der Kooperation – Sicht der Schüler/innen

- *In welchem Ausmaß fühlen sich die Lehrpersonen kompetent, im inklusiven Setting zu unterrichten? Wie sehen das die Schüler/innen?*
- *Verändern sich die Selbstwirksamkeitseinschätzungen nach drei Jahren Unterricht in der I-Klasse?*
- *Bestehen Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Lehrpersonen, den Erfahrungen im inklusiven Unterricht und der Einstellung zu Inklusion?*

### Entwicklung inklusiver Kulturen

- *Welche Faktoren unterstützen aus Sicht der Lehrpersonen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte eine lebendige Schulkultur?*
- *Welche sozialen Herausforderungen und Entwicklungen beschreiben die Lehrpersonen und Schüler/innen?*
- *Wie nehmen die Lehrpersonen und Schüler/innen das Schul- und Klassenklima wahr?*

### Entwicklung inklusiver Praktiken

- *Welche methodisch-didaktischen Zugänge verwenden und entwickeln die Lehrpersonen und wie argumentieren sie diese?*
- *Wie sehen die Schüler/innen ihren Unterricht in Bezug auf Individualisierung und Differenzierung?*
- *Welche Lernfortschritte machen Schüler/innen mit Beeinträchtigungen aus Sicht der Lehrpersonen und der Betroffenen selbst?*
- *Gelingt es den Lehrpersonen die Selbstorganisation und -Verantwortung der Schüler/innen für ihr eigenes Lernen zu fördern?*
- *Welche Formen der Leistungsbeurteilung werden am MORG verwendet und entwickelt?*
- *Wie wirkt sich die Leistungsbeurteilung auf die Schüler/innen aus?*
- *Zielen die Assessment-Maßnahmen auf Transparenz und Unterstützung im Lernprozess?*

### Systemische Rahmenbedingungen zur Etablierung einer inklusiven Pädagogik

- *Welche systemischen Strukturen bzw. Rahmenbedingungen werden als förderlich oder hinderlich wahrgenommen, um am Standort eine „inklusive Schul- und Lernkultur“ zu entwickeln?*

## 7.6 Die Quantitative Datenerhebung

### 7.6.1 Fragebogenerhebung zu Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SACIE-R und TEIP)

Als Mitarbeiterin eines internationalen Forschungsprojekts (Merci College New-York, PH Oberösterreich und PH Vorarlberg 2011-2013) sammelte ich Erfahrungen im Einsatz der Forschungsinstrumente (SACIE-R und TEIP) zur Erhebung von grundlegenden Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen in der Umsetzung inklusiver Bildung von Lehrpersonen in den ersten beiden Dienstjahren (Feyerer, Dlugosch, Prammer-Semmler, Reibnegger, Niedermaier & Hecht, 2014). Dieses Instrument wurde dem SE-Team vorgestellt und als geeignet erachtet, über die Lehrpersonen bezüglich der oben genannten Kriterien mehr zu erfahren.

Zum besseren Verständnis der Entwicklung dieses Instruments soll zunächst der Aufbau des englischsprachigen Originalfragebogens und die Entwicklung der deutschen Übersetzung (PH OÖ und PH Vbg.) hier kurz dargestellt werden. Anschließend wird die Weiterentwicklung des deutschsprachigen Fragebogens für die aktuelle Forschungsarbeit vorgestellt.

#### ***7.6.1.1 Forschungsprojekt des BMUKK, (PH Oberösterreich, PH Vorarlberg)***

Im Forschungsprojekt „Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung“ wurden für die quantitative Erhebung die international eingesetzten englischsprachigen Fragebögen SACIE-R (= Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education - Revised) und TEIP (= Teacher Efficacy for Inclusive Practice) verwendet, welche vom Projektteam in mehreren Qualitätsschritten ins Deutsche übersetzt und zu einem Fragebogen vereint wurden. Die Übersetzung stellte wegen der kulturellen Bedeutungen einzelner Termini eine Herausforderung für das Forschungsteam dar. Zudem differierten die Zielgruppen der beiden Untersuchungen etwas. International eingesetzte Bögen zielten auf Lehramtsstudierende mit erheblicher Praxiserfahrung, die in Oberösterreich und Vorarlberg eingesetzten Instrumente auf Lehramtsstudierende mit wenig Praxiserfahrung und auf Berufsanfänger/innen. Immerhin konnte bei der explorativen Faktorenanalyse des Pretests zufriedenstellende Cronbachs Alpha Werte erreicht werden. Details zur Genese der Übersetzung sind dem Abschlussbericht zu entnehmen (Feyerer et al., 2014, S. 14).

##### *Fragebogenkonstruktion:*

Der SACIE-R besteht aus insgesamt 15 Einzelitems, wobei die drei Faktoren (Sentiments, Attitudes, Concerns) zu je 5 Items zugeordnet werden konnten. Der TEIP Fragebogen besteht aus insgesamt 18 Einzelitems, die faktorenanalytisch folgenden 3 Komponenten zu je 6 Items zugeordnet werden konnten (Sharma, Loreman & Forlin, 2011, S. 5).

1. „Teacher efficacy for inclusive practices“
2. “Efficacy in collaboration”
3. „Efficacy in managing behaviour “

„Hier wird gemessen, inwiefern sich die Befragten selbst zutrauen, für inklusiven Unterricht notwendige Kompetenzen umzusetzen“ (Feyerer et al., 2014, S. 11-59).

### **7.6.1.2 Antwortformate der beiden Skalen**

SACIE-R-Items verfügen über eine vierstufige Skala mit folgender Kodierung: stimmt überhaupt nicht=1, stimmt eher nicht=2, stimmt eher=3, stimmt völlig=4.

Die Antwortskala der TEIP-Items ist folgendermaßen sechsstufig strukturiert: Trifft überhaupt nicht zu=1, Trifft fast nicht zu=2, Trifft eher nicht zu=3, Trifft eher zu=4, Trifft fast zu=5, Trifft voll zu=6). Bei beiden Skalen bedeutet ein hoher Wert eine starke Ausprägung bzw. ein niedriger Wert eine niedrige Ausprägung (Feyerer et al., 2014, S. 17).

### **7.6.1.3 Adaption des Instruments und Einsatz am MORG**

Im Rahmen des Aktionsforschungsansatzes zur Erhebung der Situation am MORG wurden die dargestellten Instrumente dem SE-Team für den Bereich Inklusion vorgelegt.

Insgesamt erschien allen Beteiligten das Instrument für die Anwendung bei den Lehrpersonen sehr brauchbar, es musste jedoch in einigen Punkten an die Bedingungen am Standort leicht adaptiert werden.

Diese adaptierte Version SACIE-R besteht ebenso wie die Originalversion aus einem vierseitigem Bogen mit Deckblatt mit 9 unabhängigen Variablen zur Demografie, zur Ausbildung, zu persönlichen Vorerfahrungen und zum Vertrauen in die Fähigkeiten, Kinder mit Beeinträchtigungen zu unterrichten. 15 Items sind an den deutschsprachigen Bogen des SACIE-R Tests angelehnt, 17 Items wurden in der TEIP Skala wie in der ersten deutschen Version belassen. Lediglich das Item 25 (Deutsche Version Item 30) wurde verändert, weil die Lehrpersonen argumentierten, dass die Eltern von Jugendlichen auf der Sek. II nicht so sehr einfordern „willkommen zu sein“ (deutsche Originalversion) als vielmehr ihre Rechte in der Schulgemeinschaft wahrnehmen wollen.

Letztlich enthält der Fragebogen noch drei zusätzliche Items, die für alle am Schulversuch Beteiligten von großem Interesse sind:

41 Ich möchte gerne (weiterhin) in einer Integrationsklasse unterrichten.

42 Ich würde die Weiterführung des Schulversuchs unterstützen.

43 Was ich sonst noch sagen möchte (mit einer offenen Antwortmöglichkeit)

Die Fragebogenitems sind, wie hier ersichtlich, als Statements formuliert. Damit sollen die interessierenden Positionen, Meinungen und Einstellungen der Probandinnen und Probanden prononcierter erfasst werden, als mit Fragen. Die Items 3 und 5 bilden Filterfragen zur Ausbildung und zu den relevanten Vorerfahrungen. Die Lehrpersonen im



MORG arbeiten seit mindestens einem Jahr in der Integrationsklasse, weshalb die Fragen folgendermaßen umformuliert wurden:

Deutsche Übersetzung des SACIE Tests	Version MORG
<u>19</u> Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.	<u>14</u> Mein Arbeitspensum hat sich durch die Anwesenheit in der Integrationsklasse erhöht.
<u>22</u> Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.	<u>17</u> Ich bin durch die Anwesenheit der Schüler/innen mit Beeinträchtigungen gestresster, als in anderen Klassen.

*Tabelle 18: Adaption von Items: Deutsche Übersetzung des SACIE Test - Version MORG (Quelle: Eigene Darstellung)*

Genau genommen handelt es sich bei diesen Items nicht mehr um Selbstwirksamkeitserwartungen, sondern um eine Selbstwirksamkeitserfahrung. Letztlich ist meines Erachtens diese Unschärfe zu vernachlässigen, da auch diese Aussage ein selbstkonstruiertes Bild über schulisches Handeln ist und womöglich mit der Realität nicht übereinstimmt. Um ganz konkret Inklusion in der Sek. II in einem Gymnasium in den Blick zu nehmen, wurden weitere Fragen die sich mit Einstellungen zur Integration von Jugendlichen in der Sek. II befassen, präzisiert. Es sollte erhoben werden, wie weit die Meinungen der Lehrpersonen am Gymnasium von einer traditionellen schul- und berufstypischen Zuordnung abweichen, siehe Items 10, 13, 15, 19 und 22. Hier finden sich zwei Beispiele, weitere Vergleiche können dem Anhang entnommen werden:

Deutsche Übersetzung des SACIE Tests:	Version MORG
<u>18</u> Auch unkonzentrierte, unruhige und impulsive Schüler/innen sollten gemeinsam mit allen unterrichtet werden.	<u>13</u> Schüler/innen die unkonzentriert sind, sollten ebenso wie andere die Möglichkeit bekommen, eine Sek. II in der AHS besuchen können.
<u>24</u> Auch Schüler/innen, die an Leistungsanforderungen häufig scheitern, sollen gemeinsam mit allen anderen Schüler/innen unterrichtet werden.	<u>19</u> Schüler/innen, die in der AHS an Leistungsanforderungen häufig scheitern, sollten eine Lehre besuchen.

*Tabelle 19: Adaption von Items: Deutsche Übersetzung des SACIE Test - Version MORG (Quelle: Eigene Darstellung)*

Im SE Team wurde die inhaltliche Kritik der nationalen Forschungsgruppe (BMUKK Projekt: PH OÖ/VB), dass bei den SACIE-R-Skalen vor allem die Differenzlinie Beeinträchtigung in sehr generalisierender Art und Weise (Schüler/innen mit Beeinträchtigungen) angesprochen wird, thematisiert.

TEIP spricht zwar öfter ganz allgemein von SchülerInnen oder Kindern und bezieht auch talentierte SchülerInnen mit ein. Diversitätsbereiche wie Gender, soziökonomische Benachteiligung, kulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt werden aber in keinem Instrument explizit angesprochen. Insofern werden mit diesen beiden Instrumenten vor allem Einstellungen und Haltungen in Bezug auf die Inklusion mit einem Fokus auf beeinträchtigte Kinder gemessen. (Feyerer et al., 2014, S. 169)

Sharma et al. (2011, S. 2f) argumentieren diese Vorgangsweise mit der Abkehr von einem medizinischen, defizitorientierten Modell, hin zu einem sozialen Paradigma, indem sie bewusst auf Kategorisierungen verzichtet haben. „Teachers working in a social paradigm use inclusive strategies and tend not to refer children with special needs to special schools.“ Das Instrument sollte den Fokus der Lehrpersonen mehr auf die Umweltfaktoren und die Unterrichtspraxis richten, um einem ganzheitlichen, sozial orientiertem Ansatz zu entsprechen. Der Nachteil dieser Begriffsunschärfen besteht in womöglich unpräzisen Einschätzungen der Probandinnen und Probanden (Problem der Validität), denn, wenn man sich nicht genau vorstellen kann um wen es sich bei der entsprechenden Frage handelt, ist es schwer, eine eindeutige Meinung abzugeben.

### 7.6.1.3.1 Die Skalenniveaus

Die Skalenniveaus sind entweder nominal (Geschlecht, Merkmale mit dichotomen Ausprägungen, z.B. ja/nein) bzw. ordinal (Abstufungen in Abständen wie z.B. bei der Frage nach dem Wissen zu gesetzlichen Grundlagen). Um eine Varianz in den Ausprägungen der interessierenden Statements zu erhalten, wurden Ratingskalen eingesetzt, welche sich mit den Skalen der englischsprachigen Originalversion decken.

Folgende Ratingskalen wurden zur Erhebung der unabhängigen Variablen im *SACIE-R Test* verwendet:

3-stufig: Niedrig, mittel, hoch (Einschätzung zum Niveau der Ausbildung, Erfahrungen im Unterricht mit Schüler/innen mit Beeinträchtigungen)

5-stufig: Keine, schlechte, durchschnittliche, gute, sehr gute (Kenntnisse zur Gesetzeslage)

5-stufig: sehr niedrig, niedrig, durchschnittlich, hoch, sehr hoch (Vertrauen in die Fähigkeiten, Kinder mit Beeinträchtigungen zu unterrichten)

Folgende Ratingskalen wurden zur Erhebung der 15 abhängigen Variablen im SACIE-R Test verwendet:

4-stufig: Stimmt überhaupt nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher, stimmt völlig (15 Items siehe Fragebogen im Anhang)

Folgende Ratingskalen wurden zur Erhebung der 16 abhängigen Variablen im TEIP Test verwendet:

6-stufig: trifft überhaupt nicht zu, trifft fast nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft fast zu, trifft voll zu.

#### 7.6.1.3.2 Teilnehmer/innen an der Erhebung am MORG -Geschlecht, Dienstalter und Ausbildungen

Insgesamt haben 19 Lehrpersonen teilgenommen. Das waren im Schuljahr 2012/13 alle Lehrpersonen, die den Großteil ihrer Lehrverpflichtung am MORG unterrichtet haben. Davon sind 13 weiblich, 6 männlich. Es handelt sich demnach um eine Vollerhebung. Bis auf eine Lehrperson (Sonderpädagogin) unterrichteten alle anderen Fachlehrpersonen auch in den drei weiteren Klassen.

Ihre Ausbildungen haben sie an Universitäten in den jeweiligen Fachgebieten mit mindestens Magisterabschluss erworben, die für den Unterricht an Oberstufenrealgymnasien – insofern auch am MORG – erforderlich sind (siehe Studentafel MORG, Kapitel 5.6).

Die Sonderpädagogin hat ihr Studium an einer Pädagogischen Hochschule mit einem Bachelor-Degree abgeschlossen.

#### 7.6.1.4 Entwicklung und Einsatz eines Online-Fragebogens (LP)

Am MORG wurde nach der Präsentation einiger Ergebnisse der schulinternen Befragung im Rahmen von Teamsitzungen die Vergleichbarkeit der Ergebnisse in Bezug auf die selbst eingeschätzten Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, Haltungen und Befürchtungen thematisiert. Das führte zur Überlegung, weitere Lehrpersonen im Rahmen einer online-Befragung in die Untersuchung einzubeziehen und hatte zudem den Vorteil, dass die

Skalengüte des gesamten Instruments besser geprüft werden konnte, als mit 19 Probandinnen und Probanden. Nach Bortz und Döring (2005, S. 260) wird dafür der Begriff „Computervermittelte Befragung“ verwendet.

Nach Döringer wird ein Onlinefragebogen mithilfe von interaktiven Online-Formularen dargestellt. Die Befragung mittels eines elektrischen Fragebogens hat bedeutende Vorteile, denn die erfassten Daten einer Befragung müssen bei dieser Form der Datenerhebung nicht mehr von Hand eingegeben werden. Die Daten sind bereits digital vorhanden und können direkt in Statistikprogramme eingespielt werden (Döringer, 2003, S. 230). Der Vorteil der Flexibilität ist eine weitere Stärke der Onlineerhebung. Die wichtigsten Argumente für die Internet-Nutzung sind die enorme Reichweite, die mittels Onlinefragebogen erreicht werden kann und die Reduzierung sozial unerwünschter Antworten, durch den hohen Anonymitätscharakter der Studie.

Die Datenerhebung online zu organisieren bringt auch Nachteile mit sich. Um eine echte Zufallsstichprobe zu ziehen, müsste die Grundgesamtheit aller Personen bekannt sein. Folglich ist einleuchtend, dass die gravierendsten methodischen Schwierigkeiten von Internetbefragungen in der Stichprobenziehung begründet sind (Schnell et al. 2008, zit. nach Kühn, 2012, o.S.; Bortz & Döring, 2005, S. 261).

Durch den offenen Link können auch Personen an einer Umfrage teilnehmen die nicht der Zielgruppe entsprechen und die Anonymität des Mediums kann zudem zu flüchtigem oder unwahrem Antwortverhalten verleiten. Auch virtuelle Identitäten und Mehrfachteilnahmen an einer Studie sind möglich (Becker, 2017, Kap. 6). Wegen des vermehrten, kostengünstigen Einsatzes von Online-Befragungen sind viele Personen bereits nicht mehr gewillt an Umfragen teilzunehmen. Die befragten Personen müssen zur Mitarbeit und der Teilnahme an einer Umfrage motiviert werden (Hug, Poscheschnik, Lederer & Perzy, 2010, S. 127), wie dies über mehrere Plattformen in Österreich geschehen ist.

### 7.6.1.4.1 Potenzielle Teilnehmer/innen an der Online-Umfrage

Die Umfrage erfolgte in einer österreichweiten Stichprobe, welche potenziell auf alle Lehrpersonen zielte. Es wurden ca. 700 Lehrpersonen per E-Mail (Motivations Schreiben) und den entsprechenden link über diese Umfrage informiert und gebeten, zwischen 19. Jänner und 19. Mai daran teil zu nehmen sowie den link:

<https://de.surveymonkey.com/r/paedagogischeinklusionumfrage2015>

an andere bekannte Lehrpersonen weiter zu leiten. Als Ergänzung wurde das Informationsschreiben inklusive Link via Facebook gepostet. Aufgrund dieses Hinweises kann jedoch keine genaue Angabe über die erreichten Lehrpersonen gegeben werden. Es kann zum Beispiel nicht ausgeschlossen werden, dass es sich bei den Teilnehmenden um eine besonders engagierte Lehrerschaft handelt. Demnach handelt es sich bei der Studie um ein Sample mit einer willkürlichen Auswahl und die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse können in Frage gestellt werden (Bortz & Döring, 2005, S. 260).

Dessen ungeachtet haben wir uns für diese Form der Datenerhebung entschieden. Das stichhaltigste Argument bestand in der enormen Reichweite – so konnten wir Personen in die Studie einbeziehen, auf die wir andernfalls keinen Zugang gehabt hätten.

### 7.6.1.4.2 Nummerierung des Online-Fragebogens – SPSS Ausgabe

Der Online-Fragebogen orientierte sich in seiner Nummerierung und sprachlichen Gestaltung an der Originalversion, indem alle 15 SACE-R Statements eine fortlaufende Nummer mit „S“ erhielten. Analog dazu erhielten alle 18 TEIP Statements eine fortlaufende Nummer mit „T“ beginnend. So wurde bspw. das Item auf die folgende Weise formuliert, damit sich alle Schultypen angesprochen fühlen.

**S15** Schüler/innen mit einem individuellen Förderplan sollten ebenso wie andere die Möglichkeit bekommen, *den Unterricht in meinem aktuellen Schultyp zu besuchen*.

Zur Erinnerung: Im MORG Fragebogen wurde gezielt auf die gemeinsame Beschulung in der Sek. II hingewiesen.

Die Vorerhebungen zu Geschlecht, Dienstjahre, Pädagogische Ausbildung, Kenntnisse zur Gesetzeslage, Vorerfahrungen, Vertrauen in die Fähigkeiten/ Gesamteinschätzung, Erfahrungen, Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten wurden wie in der MORG Version formuliert. Zusätzlich wurde der Schul- und Klassentyp erhoben und die Frage gestellt, ob sie bereits in einer I-Klasse unterrichtet haben bzw. aktuell unterrichten.

Für das Nachvollziehen der Auswertung der Studie ist wesentlich, dass alle Ergebnisse auf Basis dieser Nummerierung erfolgen und nicht nach dem ursprünglichen MORG Fragebogen. Im Anhang sind unter „Liste der Kurzcodes“ die Nummerierung und die verkürzte Form der Fragestellung ersichtlich. Durch die Eingabe von Kurzcodes in SPSS konnten die Auswertungstabellen und Grafiken übersichtlicher gestaltet werden.

#### 7.6.1.4.3 Eingabe der Datensätze MORG und Online-Fragebogen

Vor der Auswertung wurden die Daten (n= 408) von der elektronischen „SurveyMonkey-Plattform“ in ein SPSS Datenfile eingespielt und mit den MORG-Daten ergänzt. Das ergab ein Gesamtsampling von 427 befragten Lehrpersonen.

Zur Auswertung wurde der so entstandene nationale Datensatz im SPSS Datenfile verwendet. Mithilfe dieser Struktur konnten sämtliche Daten miteinander verglichen, aber auch Einzelauswertungen zu den unabhängigen Variablen (bspw. Häufigkeiten) vorgenommen werden.

Die zusätzlichen Antworten bei Frage 43 wurden in ein Excel Formular eingetragen. Bei der schriftlichen Auswertung findet sich der Verweis auf die jeweilige Lehrperson (LP Nr., Excel Nr. der Zeile)

#### 7.6.1.4.4 Skalengüte des SACIE-R Online Fragebogens inkl. MORG Daten

Die Struktur der Originalversion ist durch drei Faktoren gekennzeichnet, welche wie folgt interpretiert wurden:

Faktor 1: Haltungen zur inklusiven Schule – grundsätzlich und allgemein (Attitudes)

Faktor 2: Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts (Concerns)

Faktor 3: Gefühle, bezogen auf Menschen mit Beeinträchtigungen (Sentiments)

Bei Betrachtung der Faktorenanalyse des Gesamtsamplings (online Erhebung und MORG Erhebung) fällt auf, dass sich die Items für alle befragten Lehrpersonen (n= 427) auf vier Faktoren aufteilen. Beinahe alle Items zum Faktor „Attitudes“ finden sich wie in der Originalstichprobe in einer Komponente. Lediglich die Frage S12 lädt sehr hoch auf dem Faktor 4. Die Items zum Faktor „Concerns“ streuen über zwei Komponenten, nämlich 1 und 3 und weichen somit deutlich von der Originalstichprobe und von der Stichprobe OÖ/VB ab. Der Faktor „Sentiments“ teilt sich sogar auf drei Komponenten auf und ist in seiner Aussagekraft schwerer einschätzbar als bei den beiden Vorgänger-Stichproben. Die nachstehende Tabelle zeigt die beschriebene Faktorenanalyse.

## Forschungsprozess – Entwicklung des Forschungsdesigns

SACIE-R national (alle Befragten: potenziell 427)	Komponente			
	F1	F2	F3	F4
<b>Haltungen zur inklusiven Schule – grundsätzlich und allgemein (Attitudes)</b>				
(S3) Schüler/Schülerinnen die sich schwer tun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (Attitudes)	-,643			
(S6) Auch unkonzentrierte, unruhige und impulsive Schüler/Schülerinnen sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (A)	-,637			
(S8) Schüler/Schülerinnen, die alternative Kommunikationssysteme (z.B. Braille Blindenschrift, Gebärdensprache) benötigen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (A)	-,649			
(S12) Schüler/Schülerinnen die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollen gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (A)	-,667			
(S15) Schüler/Schülerinnen mit einem individuellen Förderplan, sollten ebenso wie andere die Möglichkeit bekommen, den Unterricht in meinem aktuellen Schultyp zu besuchen. (A)	-,779			
<b>Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts (Concerns)</b>				
(S1) Ich habe die Sorge, dass Schüler/Schülerinnen mit Beeinträchtigung von den übrigen Schülern/Schülerinnen der Klasse nicht akzeptiert werden. (Concerns)	,426			
(S4) Ich habe die Sorge, dass es schwierig ist, allen Schülern/Schülerinnen in einem "Inklusiven Unterricht" entsprechende Aufmerksamkeit zu widmen. (C)	,616			
(S7) Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöht, wenn ich Schüler/Schülerinnen mit Beeinträchtigung in meiner Klasse habe. (C)				,616
(S10) Ich habe die Sorge, durch die Anwesenheit der Schüler/Schülerinnen mit Beeinträchtigung in der Integrationsklasse gestresster zu sein, als in anderen Klassen. (C)	,685			
(S14) Ich verfüge nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, um Schüler/Schülerinnen mit schweren Beeinträchtigungen (geistige Behinderung, schwere körperliche Beeinträchtigung) zu unterrichten. (C)	,551			
<b>Gefühle, bezogen auf Menschen mit Beeinträchtigungen (Sentiments)</b>				
(S2) Ich fürchte mich bei dem Gedanken, dass ich auch einmal schwer beeinträchtigt sein könnte (auf einen Rollstuhl angewiesen sein, nicht mehr sehen oder hören können, etc.) (Sentiments)			,544	
(S5) Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigung kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich. (S)		,597		
(S9) Es wäre für mich schlimm, wenn ich eine Beeinträchtigung hätte. (S)			,631	
(S11) Ich scheue mich davor, einer Person mit Beeinträchtigung in die Augen zu schauen. (S)		,656		
(S13) Es fällt mir schwer, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Beeinträchtigungen auf der Straße begegne. (S)		,678		
Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente.				
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.				

Tabelle 20: Explorative Faktorenanalyse Online FB SACIE- Gesamtsampling (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

Um die Faktoren besser an die Denklöge österreichischer Lehrpersonen anpassen zu können, wurden die Ausreißer-Variablen (S2 und S9), die sich mit der potenziellen eigenen Beeinträchtigung befassen, entfernt.

Es stellt sich nämlich m.E. die Frage, ob die große Furcht, selbst einmal behindert zu sein, zwingend negative Auswirkung auf die Inklusion von Kindern mit Behinderungen in der Schule hat. Ist es nicht denkbar, dass gerade diese Furcht ein Antreiber sein könnte, die Situation an Schulen inklusionsfreundlicher zu gestalten? Auch wenn ich persönlich diese Furcht hätte, ginge es mir besser, wenn ich wüsste, dass die Gesellschaft im Falle meiner Behinderung alles täte, um mir Inklusion zu ermöglichen. Eventuell bestehen bez. dieser beiden Statements auch kulturelle Bedeutungsunterschiede zwischen den englischsprachigen und deutschsprachigen Probandinnen und Probanden?

Diesen Argumenten folgend erstellte ich erneut eine Faktorenanalyse, welche diesmal wie in der englischen Originalstichprobe auf drei Faktoren lädt.

Folgende Veränderungen sind zu beobachten:

S1, S3 und S4 ordnen sich dem Faktor Attitudes zu, die anderen Variablen bleiben wie in der Originalstichprobe bei den Faktoren Sentiments und Concerns.

Da die beiden Items S1 und S4 negativ gepolt sind, werden sie wieder der Skala ‚Concerns‘ zugeordnet. Die Itemanalyse in dieser Skala ergibt mit S1 und S4, S7, S10 und S14 knapp ausreichend zufriedenstellende Cronbachs Alpha Werte von .631.

Durch die Entfernung der Items S1 und S4 erhöht sich zudem der Wert in der Skala ‚Attitudes‘ auffällig von .424 auf .817. Der Bereich Sentiments ergibt einen Cronbachs Alpha Wert von .716, wenn die beiden fraglichen Items S2 und S9 weggelassen werden.



## Forschungsprozess – Entwicklung des Forschungsdesigns

SACIE-R national (alle Befragten: potenziell 427)	Komponente		
	F1	F2	F3
<b>Haltungen zur inklusiven Schule – grundsätzlich und allgemein (Attitudes)</b>			
(S1) Ich habe die Sorge, dass Schüler/Schülerinnen mit Beeinträchtigung von den übrigen Schülern/Schülerinnen der Klasse nicht akzeptiert werden. (A)	-,508		
(S3) Schüler/Schülerinnen die sich schwer tun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (A)	,750		
(S4) Ich habe die Sorge, dass es schwierig ist, allen Schülern/Schülerinnen in einem "Inklusiven Unterricht" entsprechende Aufmerksamkeit zu widmen. (A)	-,460		
(S6) Auch unkonzentrierte, unruhige und impulsive Schüler/Schülerinnen sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (A)	,700		
(S8) Schüler/Schülerinnen, die alternative Kommunikationssysteme (z.B. Braille Blindenschrift, Gebärdensprache) benötigen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (A)	,631		
(S12) Schüler/Schülerinnen die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollen gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (A)	,812		
(S15) Schüler/Schülerinnen mit einem individuellen Förderplan, sollten ebenso wie andere die Möglichkeit bekommen, den Unterricht in meinem aktuellen Schultyp zu besuchen. (A)	,710		
<b>Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts (Concerns)</b>			
(S1) Ich habe die Sorge, dass Schüler/Schülerinnen mit Beeinträchtigung von den übrigen Schülern/Schülerinnen der Klasse nicht akzeptiert werden. (A)	-,508		
(S4) Ich habe die Sorge, dass es schwierig ist, allen Schülern/Schülerinnen in einem "Inklusiven Unterricht" entsprechende Aufmerksamkeit zu widmen. (A)	-,460		
(S7) Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöht, wenn ich Schüler/Schülerinnen mit Beeinträchtigung in meiner Klasse habe. (C)		,846	
(S10) Ich habe die Sorge, durch die Anwesenheit der Schüler/Schülerinnen mit Beeinträchtigung in der Integrationsklasse gestresster zu sein, als in anderen Klassen. (C)		,593	
(S14) Ich verfüge nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, um Schüler/Schülerinnen mit schweren Beeinträchtigungen (geistige Behinderung, schwere körperliche Beeinträchtigung) zu unterrichten. (C)		,505	
<b>Gefühle, bezogen auf Menschen mit Beeinträchtigungen (Sentiments)</b>			
(S5) Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigung kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich. (S)			,785
(S11) Ich scheue mich davor, einer Person mit Beeinträchtigung in die Augen zu schauen. (S)			,797
(S13) Es fällt mir schwer, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Beeinträchtigungen auf der Straße begegne. (S)			,789
Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente.			
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.			

*Tabelle 21: Faktorenanalyse Online FB SACIE- Gesamtsampling nach Entfernung von Variable S2 und S9 (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)*

#### 7.6.1.4.5 Skalengüte des TEIP Online Fragebogens

Wie in der Original- und der ersten Österreichstichprobe (PH OÖ/ VB) zerfallen die Items in drei Komponenten, welche folgendermaßen benannt wurden:

Faktor 1: Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierte Unterrichtsgestaltung

Faktor 2: Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation

Faktor 3: Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten.

Allerdings haben sich folgende vier Variablen verschoben und laden auf einem anderen Faktor. T3: F2->F1; T9: F1-> F2; T10: F1-> F2; T17: F3-> F1. In der nachstehenden Tabelle ist die Zuordnung der Variablen zu den Faktoren ersichtlich.

Wie kann diese Verschiebung interpretiert werden?

Zunächst zur Variable **T3**: Ich schaffe es, Eltern in die Schulgemeinschaft gut einzubeziehen lädt hoch auf dem Faktor „Zutrauen in die eigene Fähigkeit, individualisierten Unterricht zu gestalten. Offensichtlich hat die Zusammenarbeit mit den Eltern auch Auswirkungen auf die Fähigkeit, Unterricht besser individualisieren und wird von den Befragten mehr unter diesem Gesichtspunkt gesehen.

Zur Variable **T9**: Ich kann allen Schülern/Schülerinnen in der Integrationsklasse die entsprechende Aufmerksamkeit geben.

Diese Variable lädt jetzt höher auf dem Faktor 2, welcher mit der Kooperation mit Fachleuten zu tun hat. Demnach haben die ‚Fähigkeit allen entsprechende Aufmerksamkeit zu geben‘ und ‚Zusammenarbeit mit Fachleuten‘ einen statistischen Zusammenhang.

Zur Variable **T10**: Ich kann Aufgaben so gestalten, dass der individuelle Lernbedarf von Schülern/Schülerinnen mit Beeinträchtigung berücksichtigt wird.

Analog dazu verhält es sich bei der Variable T10, welche nach der aktuellen Faktorenanalyse auf dem Faktor 2 lädt.

Zur Variable **T17**: Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.

Das Statement **T17** ist wieder zum Faktor der Originalversion „zurückgekehrt“ und ladet auf dem Faktor 3: Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten.

	Komponente
--	------------

## Forschungsprozess – Entwicklung des Forschungsdesigns

<b>TEIP national (alle Befragten: potenziell 427)</b>	F1	F2	F3
<b>Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierte Unterrichtsgestaltung (Efficacy to use inclusive instructions)</b>			
(T14) Ich schaffe es gut, Schüler/innen zur Partnerarbeit oder zu Arbeit in kleinen Gruppen zu führen. (F1)	,480		
(T3) Ich schaffe es, Eltern in die Schulgemeinschaft gut einzubeziehen (F1)	,471		
(T6) Ich schaffe es, talentierte Schüler/innen angemessen zu fördern. (F1)	,606		
(T15) Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B.: Portfolio, Lernzielorientierte Beurteilung, etc.). (F1)	,382		
(T5) Ich kann sehr genau abschätzen, was Schüler/innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben. (F1)	,657		
(T17) Wenn Schüler/Schülerinnen andere in der Klasse ausgrenzen, setze ich mein Wissen und Methoden ein, um dagegen vorzugehen. (F1)	,678		
(T18) Ich schaffe es eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler/innen etwas nicht verstanden haben. (F1)	,664		
<b>Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation (Efficacy in collaboration)</b>			
(T4) Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern mit Beeinträchtigung zu helfen, um in der Schule voranzukommen. (F2)		,715	
(T9) Ich kann allen Schüler/innen in der I-Klasse die entsprechende Aufmerksamkeit geben. (F2)		,733	
(T10) Ich kann Aufgaben so gestalten, dass der individuelle Lernbedarf von Schülern/Schülerinnen mit Beeinträchtigung berücksichtigt wird. (F2)		,760	
(T12) Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (z.B.: Sonderschulpädagoge/Sonderschulpädagogin, Psychologe/Psychologin) zusammenarbeiten. (F2)		,805	
(T16) Ich traue mir zu andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien im Kontext von Integration beeinträchtigter Schüler/innen wissen, darüber zu informieren. (F2)		,602	
(T13) Ich bin in der Lage, Schüler/innen mit Beeinträchtigung gemeinsam mit anderen Fachleuten und Personal (z.B.: Helfer/Helferin, andere Lehrer/Lehrerin) zu unterrichten. (F2)		,825	
<b>Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten (Efficacy in managing behaviour)</b>			
(T7) Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt. (F3)			,772
(T1) Ich kann den Schülern und Schülerinnen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln (F3)			,557
(T11) Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen. (F3)			,557
(T2) Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler/Schülerinnen zu beruhigen (F3)			
(T8) Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen. (F3)			
Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.			

*Tabelle 22: Faktorenanalyse Online FB TEIP- Gesamtsampling (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)*

So ergeben sich folgende, ebenfalls ausreichende Crobachs Alpha Werte in den entsprechenden Faktorenbereichen (in Klammer gesetzt):

Faktor 1: Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierte Unterrichtsgestaltung (.731)

Faktor 2: Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation (.859)

Faktor 3: Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten (.835)

#### 7.6.1.4.6 Teilnehmer/innen des Online- und MORG Fragebogens

Derzeit liegen Informationen von 427 LP aus allen Bundesländern vor. 321 sind weiblich und 100 männlich, 6 LP machen darüber keine Angaben. Salzburg ist hier mit 182 LP (inklusive der MORG Daten) am stärksten repräsentiert.

		Geschlecht der LP			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weiblich	321	75,2	76,2	76,2
	männlich	100	23,4	23,8	100,0
	Gesamt	421	98,6	100,0	
Fehlend	System	6	1,4		
Gesamt		427	100,0		

Tabelle 23: Geschlecht der befragten Lehrpersonen: Gesamtsampling TEIP national (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

#### 7.6.1.4.6.1 Aufteilung in Schultypen - geteilt in Erfahrungen mit I-Klassen und ohne Erfahrung.

Die LP übermitteln Daten aus allen Schultypen. Die meisten Befragten arbeiten an der NMS (n=121) oder VS (n=112), gefolgt von der Sonderschule (n=75) und der AHS (n=40). In den anderen Schultypen finden sich bis zu 20 Teilnehmer/innen. Die AHS Oberstufe wird extra ausgewiesen. Das ist für die vorliegende Studie ein wichtiger Datensatz, denn Aussagen von weiteren 27 Personen können als direkter Vergleich zu den MORG Daten (n=19) herangezogen werden.

## Forschungsprozess – Entwicklung des Forschungsdesigns

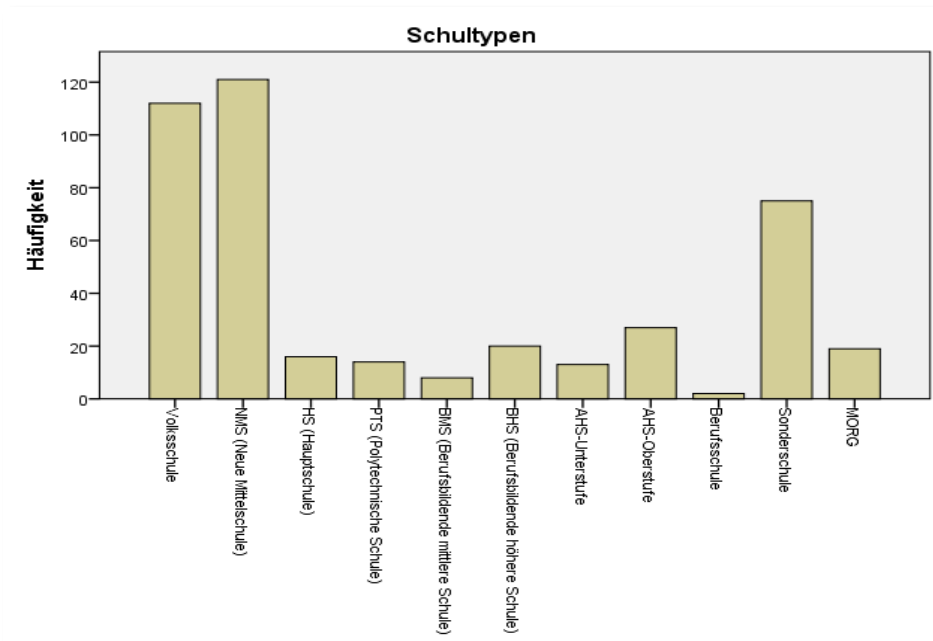


Abbildung 24: Schultypen der LP: Gesamtsampling SACIE-R und TEIP national (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

Bedeutsam für die Auswertung ist der online erhobene Datensatz von LP, die ebenfalls integrative Schulerfahrungen sammeln konnten (n= 268) und damit Vergleichsdaten für die Lehrpersonen im MORG (n=19) in Bezug auf die schulische Erfahrung vorliegen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	287	67,2	68,0	68,0
	Nein	135	31,6	32,0	100,0
	Gesamt	422	98,8	100,0	
Fehlend	System	5	1,2		
Gesamt		427	100,0		

Tabelle 24: Erfahrungen mit Integration: Gesamtsampling (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

Zum Zeitpunkt der Erhebung arbeiteten 144 LP in einer Integrationsklasse, 11 in einer Klasse als Stützlehrer/in, 55 in einer Sonderschulklasse und 217 LP in einer Regelklasse ohne Kinder mit Beeinträchtigungen.

		Klassentypen			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Integrationsklasse	144	33,7	33,7	33,7
	Stützlehrerklasse	11	2,6	2,6	36,3
	Sonderschulklasse	55	12,9	12,9	49,2
	Regelklasse	217	50,8	50,8	100,0
	Gesamt	427	100,0	100,0	

Tabelle 25: Klassentypen: Gesamtsampling (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

#### 7.6.1.4.6.2 Dienstjahre

Der wesentlich größere Teil der Lehrerschaft kann auf eine Berufserfahrung von mehr als 16 Jahren zurückblicken.

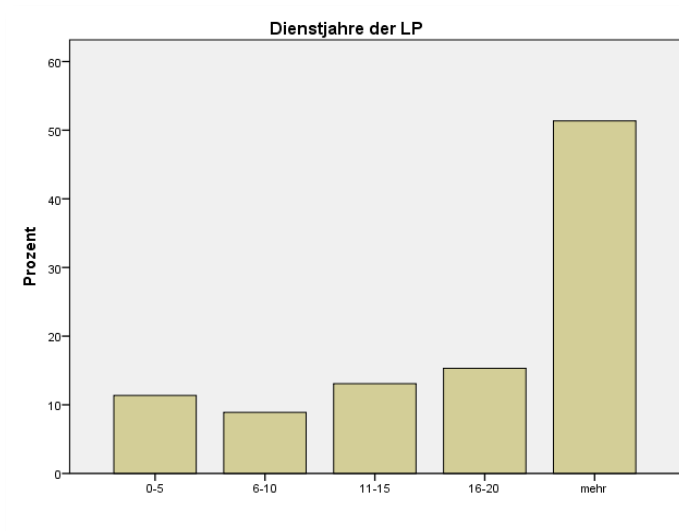


Abbildung 25: Dienstjahre der LP: Gesamtsampling n=427 (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

#### 7.6.1.4.6.3 Bundesland, in dem die Teilnehmer/innen zum Zeitpunkt der Erhebung unterrichten

Nach den Angaben der Teilnehmer/innen nahmen 182 Personen aus Salzburg, 66 aus Tirol, 46 aus Wien, 48 aus Niederösterreich, 29 aus Kärnten, 11 aus Vorarlberg, 5 aus dem Burgenland und 3 aus Oberösterreich teil. 27 Personen haben keine Angaben gemacht. Wie an den Zahlen ersichtlich ist, kann diese Population in Bezug auf die Größe der Bundesländer als nicht repräsentativ erachtet werden. Insofern wurde auf eine Analyse hinsichtlich bundesländerspezifischer Aspekte verzichtet.

## **7.6.2 Fragebogenerhebung zur Praxis in der I-Klasse (SuS, EB)**

### ***7.6.2.1 Entwicklung der Instrumente (Fragebogenkonstruktion) und Forschungsthemen***

Im SE-Team befassten wir uns mit den Fragen nach der Qualität von Unterricht in der Integrationsklasse und wollten zu folgenden Arbeitsthemen erfahren, wie das die Schüler/innen und die Erziehungsberechtigten einschätzen:

- Klassenklima
- Classroom-Management (Umgang mit Problemen)
- Berücksichtigung der Vielfalt im Unterricht und bei Schulveranstaltungen
- Feiarbeit und Strukturen
- Passung der Angebote und Individualisierung
- Einstellungen zu Inklusion und gegenseitiger Unterstützung
- Gleichberechtigte Behandlung der Schüler/innen
- Transparenz der Leistungserwartung
- Leistungserwartung

Bereits bestehende Forschungsarbeiten und Fragebögen bzw. Items zu interessierenden Merkmalen dienten uns als Vorlage für die Entwicklung des Instruments für Schüler/innen und Erziehungsberechtigte. So wurden unter Verwendung der österreichischen INTSEK Fragebögen (Specht, 1995), des Index für Inklusion (Booth und Ainscow, 2011), und des Beobachtungsbogens von Helmke und Schrader (1996) Items für standortrelevante Fragen formuliert. Überraschend war für mich, dass nach so vielen Jahren die Items aus dem INTSEK Fragebogen (Specht, 1995), der für die Sek. I konzipiert wurde, dem Team auch für den Einsatz in der Sek. II bedeutsam erschienen.

Das im Team erstellte Instrument besteht aus einem vierseitigen Fragebogen mit Deckblatt und enthält 41 abhängige Variablen (SuS, EB – I-Klasse), bzw. 42 abhängige Variablen (EB) und 43 Variablen für die weiteren Klassen mit einer fünfstufigen Skalierung (stimmt überhaupt nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher, stimmt völlig und weiß ich nicht), welche die Einschätzung der Probandinnen und Probanden zu den eingangs dargestellten Themen zeigen soll.

Eine offene Frage ermöglicht die detailliertere Darstellung der Situation. Drei unabhängige Variablen zu Alter, Geschlecht und unterschiedliche Zielgruppen (Schüler/innen mit und ohne SPF und Schüler/innen ohne SPF, welche zum Zeitpunkt der Erhebung nicht

mehr in der I-Klasse waren [Repetentinnen/Repetenten] lassen Rückschlüsse auf Zusammenhänge zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen zu.

### 7.6.2.2 Zielgruppenspezifische Adaption der Items (SuS/I-Klasse)

Zunächst wurden die Items für die Schüler/innen formuliert, welche sich in Items für Schüler/innen mit und ohne Beeinträchtigungen aufgliedern. Einige Schüler/innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung (I-Klasse: 7. Klasse im Schuljahr 2013/14) wegen einer Klassenwiederholung nicht mehr in der I-Klasse. Die Items wurden für diese Zielgruppe im Perfekt und Imperfekt formuliert, um die Erinnerung an das Jahr in der I-Klasse zu aktivieren.

Die Items für Schüler/innen mit und ohne Beeinträchtigungen unterscheiden sich bei Item 8, 16, 18, 22 und 31, da sie hier jeweils Aussagen über die andere Zielgruppe, bzw. über sich selbst treffen. Insgesamt wurde darauf geachtet, so wenig wie möglich unterschiedliche Fragen zu stellen. (Der Buchstabe „i“ nach der Itemzahl steht für Fragen an die Schüler/innen ohne Beeinträchtigungen in der I-Klasse, die Buchstaben „ii“ stehen für Fragen an die Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in der I-Klasse)

Schüler/innen mit Beeinträchtigungen	Schüler/innen ohne Beeinträchtigungen
08i Die Schüler/innen mit Förderbedarf sind ein wichtiger Teil der Klassengemeinschaft.	08ii Ich gehöre zur Klassengemeinschaft, wie alle
16i Ehrlich gesagt sehe ich keinen Sinn darin, dass Schüler/innen mit Förderbedarf in unsere Klasse gehen.	16ii keine Alternative
18i Ich lerne in der Integrationsklasse zu wenig, weil die langsamer lernenden Mitschüler/innen die Aufmerksamkeit unserer Lehrer/innen zu sehr beanspruchen.	18ii Ich lerne in der Integrationsklasse zu wenig.
22i Ich denke, dass sich die Kinder mit Förderbedarf in dieser Klasse wohl fühlen.	22ii Mir geht es in der Klasse gut.
31i Ich arbeite oft mit einer Schülerin oder einem Schüler mit Förderbedarf zusammen.	31ii Ich arbeite oft mit einer Schülerin oder einem Schüler ohne Förderbedarf zusammen.

Tabelle 26: Darstellung der unterschiedlichen Items zu einem interessierenden Merkmal. (Quelle: Eigene Darstellung)

### 7.6.2.3 Zielgruppenspezifische Adaption der Items (EB/I-Klasse)

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass die Struktur und die inhaltliche Ausrichtung wie beim Fragebogen für Schüler/innen konzipiert werden. So



entstanden zunächst zwei unterschiedliche Bögen für Erziehungsberechtigte von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen. Im Fragebogen der EB wurden zusätzlich das Geschlecht, die Klasse und die Unterscheidung zwischen „mit“, „ohne SPF“ abgefragt. Analog den Items für Schüler/innen zielen ebenfalls die Statements 8, 16, 22, 31 auf die beiden unterschiedlichen Zielgruppen.

Erziehungsberechtigte/r von Kindern ohne B.	Erziehungsberechtigte/r von Kind mit B.
08i Die Schüler/innen mit Förderbedarf sind ein wichtiger Teil der Klassengemeinschaft.	08ii Meine Tochter/ mein Sohn ist ein wichtiger Teil der Klassengemeinschaft.
16i Ehrlich gesagt sehe ich keinen Sinn darin, dass Schüler/innen mit Förderbedarf in diese Klasse gehen.	16ii Ehrlich gesagt erlebe ich die Integration meiner Tochter/meines Sohnes als sehr schwierig

Tabelle 27: Zielgruppenspezifische Adaption: EB mit und ohne Kinder mit Beeinträchtigungen (Quelle: Eigene Darstellung)

#### 7.6.2.4 Berücksichtigung der Teilnahme einer Schülerin mit erhöhtem Förderbedarf

Besonderes Augenmerk widmeten wir einer Probandin mit eFB. Da sie kognitiv nur eingeschränkt in der Lage war, den Fragebogen alleine zu lesen und auszufüllen, assistierte eine befreundete Schülerin aus einer anderen Klasse, um die Beeinflussung von Lehrpersonen zu vermeiden. Bei der Auswertung ist trotzdem zu berücksichtigen, dass der Fragebogen nicht unter den gleichen Voraussetzungen ausgefüllt worden ist, wie bei den anderen Jugendlichen und die Ergebnisse nur eingeschränkt zu verwerten sind.

#### 7.6.2.5 Fragebogenerhebung in den weiteren Klassen 5, 6 und 7 am MORG (SuS, EB)

Im Schuljahr 2014/15 wurden die ersten Ergebnisse der Befragung in der Kerngruppe und anschließend in der Teambesprechung mit allen Lehrpersonen vorgestellt. Es entstand hohes Interesse, den Fragebogen für alle Jugendlichen und Erziehungsberechtigten an der Schule zu adaptieren, um Unterschiede zwischen den Klassen feststellen zu können, bzw. um Aussagen über die Stärken und Schwächen der Schule treffen zu können.

##### 7.6.2.5.1 Zielgruppenspezifische Adaption der Items für die weiteren Klassen (SuS, EB)

In den ersten drei Klassen der Schule wurden außer in einem Projekt mit der Orientierungsstufe (Schultyp des Diakonievereins) keine Schüler/innen mit Beeinträchtigungen

zieldifferent unterrichtet. Deshalb mussten alle entsprechenden Items herausgenommen werden, die sich mit der Inklusion von Schüler/innen mit Beeinträchtigungen befassen und durch andere, für die Gesamtschulentwicklung interessierende Items ersetzt werden. Diese bezogen sich auf die Bewältigung der Freiarbeit, kompetenzorientiertes Lernen und die lernunterstützenden Maßnahmen wie Phasenpläne, Lernberatung und Studienbuch. Die Frage zur Lernberatung ergaben die zusätzlichen Items Nr. 42 + 43.

<p>3w Die Phasenpläne für die Freiarbeit werden von den Lehrkräften übersichtlich und verständlich gestaltet.</p> <p>8w In den freien Arbeitsphasen lerne ich auch von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern, weil wir oft zusammenarbeiten.</p> <p>16w Die Lösungswege zur Bewältigung von Aufgaben in der freien Arbeit können wir oft selbstständig finden (werden nicht vorgegeben).</p> <p>17w + 18w *</p> <p>22w Das Studienbuch ist mir wichtig.</p> <p>26w In der Freiarbeit arbeite ich die Pflichtaufgaben schnell ab, damit ich meinen Freizeitinteressen nachgehen kann.</p> <p>31w Das Feedback der Lehrerin bzw. des Lehrers im Studienbuch ist für mich wichtig.</p> <p>41w Ich finde es wichtig, dass weiterhin Schüler/innen mit Förderbedarf in unsere Schule gehen können.</p> <p>42w Ich finde es gut, dass ich eine Lernberaterin, einen Berater habe.</p> <p>43w Wenn ich sie/ ihn brauche, nehme ich die Hilfe in Anspruch</p>
--

Tabelle 28: Neue Items im Fragebogen (SuS – weitere Klassen). (Quelle: Eigene Darstellung)

\*Die Fragen 17 und 18 konnten von den Schülerinnen und Schülern wegen eines unbemerkten Druckfehlers vor der Erhebung, nicht ausgefüllt werden.

Für die Erziehungsberechtigten in den weiteren Klassen wurden die oben angeführten Fragen entsprechend adaptiert:

3w Die Phasenpläne für die Freiarbeit werden von den Lehrkräften übersichtlich und verständlich gestaltet.

8w In den freien Arbeitsphasen lernt mein Sohn/meine Tochter auch von den Mitschülern und Mitschülerinnen, weil sie oft zusammenarbeiten.

16w Mein Sohn/meine Tochter kann verschiedene Lösungswege zur Bewältigung der Aufgaben finden. (werden nicht vorgegeben)

18w Ich habe den Eindruck, dass die Schule die wesentlichen Themen zur Weiterentwicklung in Angriff nimmt.

22w Das Studienbuch bietet eine gute Übersicht, welche Kompetenzen mein Sohn oder meine Tochter erreichen soll.

26w Mein Sohn/meine Tochter erledigt häufig Freizeitaufträge zu Hause, statt in der Schule.

31w Das Feedback der Lehrerin bzw. des Lehrers im Studienbuch ist für mich wichtig.

42w Ich bin froh, dass mein Sohn/meine Tochter Lernberatung in Anspruch nehmen kann.

*Tabelle 29: Neue Items im Fragebogen (EB - weitere Klassen). (Quelle: Eigene Darstellung)*

#### 7.6.2.5.2 Prozedere des Ausfüllens der Fragebögen, der Verteilung (SuS, EB – alle Klassen)

Die Verteilung der Fragebögen für die Schüler/innen in der I-Klasse (SFB/I-Klasse) erfolgte im Juni 2014 von einer LP. Diese wurden von den Schülerinnen und Schülern nach einer Unterrichtsstunde ausgefüllt und kuvertiert über eine LP der Schule an mich übergeben.

Die Fragebögen für die Erziehungsberechtigten wurden in der I-Klasse (EFB/I-Klasse) vom Klassenvorstand zum Mitgeben an die Schüler/innen verteilt. Es bestand für die Erziehungsberechtigten die Option, die ausgefüllten Fragebögen in verklebbaren Umschlägen ihren Kindern mitzugeben, oder diese an mich direkt zu senden. Die meisten ausgefüllten Fragebögen wurden dem Klassenvorstand bzw. der Direktorin übergeben.

Die Fragebögen für die Schüler/innen der weiteren Klassen (SFB/MORG) wurden im Dezember 2014 in den Klassen von den Klassenvorständen an die Schüler/innen ausgegeben, wie in der I-Klasse am Ende der Stunde ausgefüllt und über einige Lehrpersonen beim darauffolgenden Treffen an mich übergeben.

Die *Fragebögen für die Erziehungsberechtigten der weiteren Klassen (EFB/MORG)* wurden im Dezember am Elternsprechtag aufgelegt. Es bestand die Option, die ausgefüllten Fragebögen in verklebbaren Umschlägen über die Lehrpersonen bzw. die Direktorin an mich zu übermitteln, oder diese an mich direkt per Post zu senden. Die meisten ausgefüllten Fragebögen wurden dem Klassenvorstand bzw. der Direktorin übergeben.

#### 7.6.2.5.3 Teilnehmer/innen an den Befragungen

An der *Erhebung in der I-Klasse* haben 19 Schüler/innen (inklusive der Schüler/innen mit Beeinträchtigungen und derjenigen, die die Klasse im zweiten Schulbesuchsjahr wiederholt haben) und 8 Erziehungsberechtigte teilgenommen. Das entspricht einem Rücklauf von 100% bei den Fragebögen für Schüler/innen und ca. 40% der Erziehungsberechtigten.

In den *weiteren Klassen* wurden 70 Bögen von den Schülerinnen und Schülern und 31 Bögen von den Erziehungsberechtigten ausgefüllt retourniert, wie in untenstehender Tabelle ersichtlich. In 29 Fällen haben weibliche EB, in 7 Fällen männliche EB und in einem Fall haben beide EB eines Schülers/Schülerin den Bogen ausgefüllt.

Klasse	Proband/in	Bögen ausgegeben	Rücklauf	Schriftliche Äußerungen
	SuS			
I-Klasse	SuS ohne B.	16	16	8
I-Klasse	SUS mit Beeinträchtigungen	3	3	2
Weitere Klassen	SuS ohne B.	70	70	0
gesamt	SuS	89	89	10
	Erziehungsbe-rechtigte			
I-Klasse	EB von Kindern ohne B.	16	5	0
	EB von Kindern mit B.	3	2	2
Weitere Klassen	EB	60	30	8
gesamt			37	10

Tabelle 30: Angaben zu Zielgruppe, Anzahl der ausgegebenen und retournierten Bögen (Quelle: Eigene Darstellung)

#### 7.6.2.6 Auswertung aller Fragebögen (SuS, EB/ I-Klasse und weitere Klassen)

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte über das Statistikprogramm SPSS, Version 23 und einer Updateversion 24. Nach dem Erstellen eines Codeplans und der Datenstruktur wurden zunächst alle 19 Daten der Schüler/innen im Juli 2014 in das Programm eingetragen. Nach dem Rücklauf der weiteren 70 Datenbögen im Dezember 2014 wurde das

File mit den zusätzlichen bzw. adaptierten Items ergänzt und die Informationen eingetragen. Die Auswertung der Daten der Erziehungsberechtigten erfolgte technisch analog.

#### ***7.6.2.7 Skalengüte des Fragebogens für Schüler/innen MORG***

Die Überprüfung der Skalengüte des SFB/MORG steht noch am Anfang seiner Entwicklung. Da keine vergleichbaren Bedingungen (Inklusion und Montessori im Sek. II Bereich) an einer anderen Oberstufe in Österreich gefunden werden konnten, war es nicht möglich einen Pre-Test durchzuführen.

Aufgrund der relativ geringen Teilnehmeranzahl in der I-Klasse (n= 19) konnte keine Faktorenanalyse erstellt werden. Laut Bortz und Döring (2005, S. 383) müsste die Anzahl der Befragten wesentlich höher sein, als die Zahl der Items. Andere Autoren gehen von einer verdreifachten Itemanzahl aus, um eine aussagekräftige Faktorenanalyse zu erhalten (Klopp, 2017, o.S.). Der Fragebogen für alle Klassen wurde von max. 87 Jugendlichen bei einer Anzahl von 40 Items beantwortet, also etwas mehr als doppelt so viele Probandinnen und Probanden. Insofern wäre die Aussagekraft der Faktorenanalyse etwas eingeschränkt zu werten.

Bei der Faktorenanalyse zerfielen die Ergebnisse in 12 Faktoren. Daraufhin teilte ich den Test in 2 Bereiche mit jeweils vier Faktoren. Leider konnte damit ebenso keine zufriedenstellende Trennschärfe erreicht werden, da die anschließende Prüfung wiederum eine höhere Streuung erzielte.

Auf einzelne Items, die aufgrund der Faktorenanalyse in keine Skala einzuordnen sind, wollte das SE- Team nicht verzichten. Bspw. die Frage 12, ob die SuS selbst entscheiden können, welche Sozialform sie wählen, erschien als Rückmeldung für ihre Arbeit zentral wichtig, ebenso wie die Frage 14, ob die LP im Sport Rücksicht auf langsamere SuS mit Koordinationsproblemen nehmen.

Resümierend kann gesagt werden, dass derzeit der Fragebogen noch nicht geeignet ist, um ihn als trennscharfen Test in weiteren I-Klassen anzuwenden. Eventuell müsste ihn eine größere Anzahl an SuS ausfüllen, um zu aussagekräftigeren Ergebnissen zu kommen.

Für die Beantwortung einzelner Themenbereiche bzw. einzelner Fragen, die für das Team von Interesse sind, ist er sehr aussagekräftig. Zudem ist der Crobachs Alpha Wert der Reliabilitätsüberprüfung mit .832 sehr zufriedenstellend.

### 7.6.3 Fragebogenerhebung zu Einstellungen u. Erfahrungen (SuS ohne B./I-Klasse)

Eine Schülerin der I-Klasse (S 01) erstellte im Rahmen ihrer Abschlussarbeit „*Wie geht es den Schüler/innen und Lehrer/innen damit, mit diesem Schulversuch konfrontiert zu sein?*“, einen Fragebogen zur Erhebung der Einstellungen und Erfahrungen ihrer Mitschüler/innen. Im Sinne einer partizipativen Forschung integrierte ich die Ergebnisse dieser Befragung, obwohl sich die Schüler/in nur ansatzweise mit den Regeln der Forschung befasst hat. Der Mehrwert der Einbeziehung dieser Befragung besteht einerseits in der Besonderheit des Empowerments eines Menschen mit Beeinträchtigungen und den Ergebnissen einer Schülerbefragung auf Augenhöhe.

S 01 interessierte sich für die Beantwortung von folgenden 11 Fragen, die sie an 5 ausgewählte SuS verteilte.

- I. Fühlst du dich verantwortlich für manche Schüler/innen mit Förderbedarf, wenn ja warum?
- II. Glaubst du, dass du durch den Schulversuch schulische Vor- bzw. Nachteile hast?
- III. Hättest du bei manchen integrativen Situationen Hilfe benötigt?
- IV. Fühlst du dich von dem Schulversuch belastet oder überfordert?
- V. An welches Ereignis denkst du zuerst, wenn du an die integrative Klassengemeinschaft denkst, sowohl positiv als auch negativ?
- VI. Gibt es einen Unterschied im Gegensatz zu den vergangenen Jahren? Siehst du eine positive oder eine negative Entwicklung?
- VII. Nimmst du Geschehnisse, die in der Schule passiert sind mit nachhause?
- VIII. Denkst du deine Noten wären besser oder schlechter in einer Klasse ohne Integration?
- IX. Wie geht es dir damit, dass die Lernpädagogen<sup>87</sup> zusätzlich in der Klasse sind bzw. waren?
- X. Kommt bei dir manchmal der Wunsch auf nicht mit Integration im Schulalltag konfrontiert zu sein?
- XI. Was hast du gelernt?

Die Schülerin bat die teilnehmenden SuS ehrlich zu antworten und versprach die Angaben zu anonymisieren. Es haben alle SuS auf jede Frage geantwortet, fallweise fiel die Beantwortung mit „ja“ oder „nein“ sehr kurz aus.

---

<sup>87</sup> S 01 bezeichnet die Sonderpädagogin und den Gymnasiallehrer in der Rolle des Sonderpädagogen als „Lernpädagogen“.

## **7.7 Die qualitative Datenerhebung**

### **7.7.1 Protokolle der Teambesprechungen und Auswertung**

Im Laufe der Erhebungszeit wurden alle 7 SE-Teamsitzungen protokolliert. Diese Protokolle geben Aufschluss über die Themen die besprochen wurden, aber fallweise bieten sie auch Einblick in die Fragen, Unsicherheiten, Unklarheiten bzw. Ambivalenzen der Teilnehmenden. Die Protokolle wurden wie die Interviews nach Kuckartz (2014) inhaltsanalytisch ausgewertet.

### **7.7.2 Interviews zu Themen der Inklusiven Pädagogik (LP, SuS, EB)**

#### **7.7.2.1 Wahl der Interviewmethode**

Die langjährige Kooperation in Integrationsforschungsprojekten auf nationaler Ebene mit Werner Specht (1997) hat auch meine Forschungsmethoden geprägt. Interviews wurden vorwiegend auf Basis von stark vorstrukturierten Leitfragebögen geführt, welche die inhaltsanalytische Auswertung vereinfachen. Um in diesem für mich neuen Forschungsfeld der AHS Oberstufe tatsächlich auch neue Erkenntnisse gewinnen zu können, hat Peter Rödler vorgeschlagen, die Interviews offener anzulegen und bei Unklarheiten eher nachzufragen, als die Fragen selber vorzugeben. Er vertritt damit bspw. den Ansatz des Soziologen Bourdieus, der explizit darauf hinweist, dass die Entdeckung eines unerwarteten Sachverhalts die Entscheidung voraussetzt, „auf das Unerwartete methodisch zu achten (...)“ (Bourdieu, Chamboredon & Passeron 1991, S. 17).

Somit fiel die Wahl der Interviewmethode auf „nichtstandardisierte Interviews“, in dem nur die Themen vorgegeben sind, aber nicht durch einen für alle Interviews verbindlichen Leitfaden. Gläser und Laudel bezeichnen diese Form der Interviewführung als „Offene Interviews“ (2010, S. 42).

Es fiel mir in den ersten Interviews relativ schwer, ohne feststehenden Leitfragebogen, also eher mit Impulsfragen meine Gesprächspartner/innen zum Erzählen über das Forschungsfeld zu ermutigen. Die Befürchtung, die Lehrpersonen würden von selber zu wenig über die forschungsleitenden Fragen aussagen, war sehr präsent und beeinflusste vermutlich die ersten Interviews. Ein vorbereiteter Leitfaden, der im Anhang ersichtlich ist, half mir die Übersicht zu bewahren und für die Studie relevante Fragen nicht zu vergessen.

Im Lauf der Jahre wurde es selbstverständlicher, mit den Expertinnen und Experten vor Ort in einem eher lockeren Gespräch und zumeist mit folgenden Einstiegsfragen das Gespräch zu eröffnen: „Erzähl mir doch, wie es dir in diesem Schulversuch geht.“ „Was ist für dich bedeutend?“ „Kannst du Meilensteine nennen?“ „Gibt es dazu ein Erlebnis, das du gerne erzählen möchtest?“. Diese Gesprächsimpulse zielten sehr stark auf eine narrative Erzählform. Mein Ansinnen war es, das Feldwissen zu rekonstruieren und mithilfe von Geschichten etwas mehr hinter die Fassade schauen zu können. Fortführende Fragen, wie etwa: „Wie kann ich mir das vorstellen“, „Erzähl mir das genauer“, „Kannst du mir dazu ein Beispiel nennen“, sollten besonders die Haltungen der Lehrpersonen illustrieren und von gelerntem oder eventuell sozial erwünschtem Verhalten wegführen.

### **7.7.2.2 Das Interview mit Expertinnen und Experten**

Wer wird in der Forschungsliteratur als Experte oder Expertin bezeichnet?

Nach Hitzler, Hohner & Maeder (zit. nach Meuser & Nagel, 2010, S. 376) wird diese als Person definiert, welche eine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ mitbringt und zumindest teilweise die Möglichkeit hat, ihre Interessen und Werte durchzusetzen (Bogner & Menz, zit. nach Meuser und Nagel, 2010, S. 376).

Diese Zuschreibung passt meiner Ansicht nach auf die Lehrpersonen des MORG und fallweise auch auf die Erziehungsberechtigten. Ich verweise zum Beispiel auf das Interview mit EB 02 (Mutter einer Schülerin mit eFB), deren Mann maßgeblich an der Entwicklung des SV beteiligt war, also durchaus seine Interessen durchzusetzen imstande war (EB 02, 11).

Obwohl Erziehungsberechtigte und Schüler/innen nicht als Fach-Expertinnen bzw. Experten zu bezeichnen sind, tragen sie maßgeblich zur Konstruktion von Wirklichkeit in derselben Institution bei. Im Kontext von Aktionsforschung ist noch zu ergänzen, dass hier häufig der Begriff „Betroffene“ verwendet wird, denn zu Forschungsbeginn sei es oft noch nicht möglich Expertinnen und Experten zu identifizieren welche Personen für die Datenerhebung wichtig sind. Das stellt sich erst im Lauf des Forschungsprozesses heraus (Altrichter und Posch, 1990, S. 95; von Unger, 2014, S. 51).

Die Wahl der Methode fiel auf „Interviews mit Expertinnen und Experten“, wie sie bei Gläser und Laudel (2010) beschrieben wird, da diese zur „Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens“ im Bereich der Implementationsforschung erfolgreich eingesetzt werden (2010, S. 12f) – ein Forschungssegment, das auch dieser Studie zuzuordnen ist.



### **7.7.2.3 Durchführung der Interviews und Auswahl der Interviewpersonen**

#### 7.7.2.3.1 Interviews (LP)

Im Wintersemester 2012 sendete ich allen Lehrpersonen eine mail mit der Bitte, sich freiwillig zu einem Interview zu melden. Von November 2012 bis Jänner 2013 stellten sich 5 Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung (LP 02, 04, 06, 07 & 09). Im Sommer und Herbst 2013 bat ich zwei weitere Lehrpersonen, für Interviews zur Verfügung zu stehen. Die Wahl fiel diesmal auf Kollegen und Kolleginnen, die das Fächerspektrum erweitern konnten. Mittlerweile war der Kontakt durch meine Anwesenheit bei Besprechungen so häufig, dass es einfach war, mit den Kollegen vor Ort Interviews zu vereinbaren. Die Interviews wurden entweder im Konferenzzimmer des MORG, in meinem Büro an der PH, oder in einem Lokal geführt. Das nochmalige Interview mit einer Lehrperson (LP 07), deren erste Aufnahme missglückt war, wurde 2013 in meinem Büro an der PH geführt. Die Sonderpädagogin und der Gymnasiallehrer, der auch die Rolle eines Sonderpädagogen übernommen hat, habe ich je zwei Mal interviewt, einmal eher zu Beginn (2012/13) und dann gegen Ende des SV (2015). Weitere vier Lehrpersonen wurden im Frühjahr 2015 interviewt (LP 03, 05, 08, 10).

Die meisten Kolleginnen und Kollegen haben sich für die Abhaltung im Konferenzzimmer entschieden, da dies für sie eine zeitsparende Möglichkeit bot, Freistunden zu verwenden. Akustisch war das manchmal eine Herausforderung, denn es gingen andere Lehrpersonen aus und ein und unterhielten sich lautstark über diverse Themen. Der Interviewort des Konferenzzimmers war jedenfalls eine gute Möglichkeit öfter am MORG anwesend zu sein, um mein „Dasein“ selbstverständlicher werden zu lassen und ‚en passant‘ mitzubekommen, wie das Konferenzzimmer als Kommunikations- und Arbeitsort genutzt wird.

Das erste Interview mit der Schulleiterin (LP 01) führte ich im Sommer 2012, welches ich mitprotokollierte, das zweite im Sommer 2014, ein letztes im Sommer 2015.

Im Laufe des Schulversuchs wurden somit Interviews mit 10 LP (inklusive der Schulleiterin) geführt.

#### 7.7.2.3.2 Interviews (EB von SUS mit Beeinträchtigungen)

Das Interview mit einer Mutter (EB 02) und ihrer Tochter mit eFB (S 02) entwickelte sich nach einer „Zukunftskonferenz“ [siehe Kapitel 4.1.4.4] im Frühjahr 2015, welches aufge-

zeichnet wurde. Im Rahmen einer Abschlussfeier im Juni 2015 in einem Lokal protokollierte ich die Aussagen der Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen. Eine Aufnahme wäre in diesem Kontext unpassend gewesen und zudem war die Umgebung zu laut, um eine gute Qualität erzielen zu können. Anwesend waren die Eltern von S 01 und S 02, die Eltern von S 03 hatten sich nicht bereit erklärt, beim Abschlussgespräch dabei zu sein. Deshalb sendete ich im Herbst 2015 nochmals eine Einladung zu Gesprächen mit Mutter und Sohn, welche im Dezember 2015 in meinem Büro geführt wurden.

### 7.7.2.3.3 Interviews (SUS mit Beeinträchtigungen)

Die Anwesenheit in der Klasse im Rahmen von Videoaufnahmen ermöglichte mehrere Kontakte zu den Jugendlichen, insbesondere hat S 01 immer wieder den Kontakt zu mir gesucht. Nach einer videographierten Stunde in der Klasse nutzte ich im Jänner 2015 die Gelegenheit und Bereitschaft, mit dieser Schülerin und der Sonderpädagogin (LP 02 & S 01) ein Interview zu führen. Das Interview mit S 02 entstand gemeinsam mit der Mutter EB 02. Da sich S 02 im Interview nur sehr spärlich äußerte, hatte die Sonderpädagogin die Idee, ihr schriftlich offene Fragen zu stellen, die sich auf ihre Erfahrungen in der I-Klasse beziehen. Wie sich herausstellte, äußert sich S 02 schriftlich ausführlicher, als im Interview. Mit S 03 wurde im Dezember 2015 ein Gespräch geführt und aufgezeichnet.

### 7.7.2.3.4 Interview (SuS mit und ohne Beeinträchtigungen)

Ein außergewöhnliches Interview wurde mit 16 Schüler/innen der I-Klasse mit und ohne Beeinträchtigungen (13 weiblich, 3 männlich) per Video aufgezeichnet. Sie wurden von den Lehrpersonen gebeten, für eine Veranstaltung des IIB - einem alljährlich stattfindenden Inklusionsdialog mit Interessierten aus dem schul- und psychosozialen Bereich, sowie mit Politiker/innen aus Stadt und Land Salzburg – zum Thema Inklusion Stellung zu nehmen. Zu betonen ist, dass sich die Schüler/innen nicht vorbereitet haben, sondern spontan und freiwillig zu diesen Aussagen vor der Kamera bereit waren. Das Video kann von der Website der Organisation<sup>88</sup> abgerufen werden.

### 7.7.2.3.5 Übersicht Interviews – Personen, Funktionen, Chronologie, Codes

Folgender Tabelle kann der Interview- bzw. Protokollcode, die Funktion der jeweiligen Person, die zeitliche Chronologie, der Aufnahmeort und die Dauer der Aufnahme entnommen werden.

---

<sup>88</sup> Institut für Inklusive Bildung: <http://www.soziale-initiative.net/projekte/iib/> (am 5.8.2016)

Forschungsprozess – Entwicklung des Forschungsdesigns

Codes	Funktion und Geschlecht	Datum des Interviews	Ort der Aufzeichnung	Dauer der Aufzeichnung
Aufgez. Interviews				
LP 01_1	(w) Schulleiterin, D, Projektmanagement	10.7.2014	Universitäts cafe'	42 min
LP 01_2		7.7.2015	Zu Hause	56 min
LP 02_1	(w) Sonderpädagoge	14.12.2012	MORG	1h, 2 min
LP 02_2		13.4.2015	Büro PH	1h, 18 min
LP 03_1	(m) Sonderpädagoge und H, BS, Klassen- vorstand (3.+ 4.Sj.)	13.8.2013	Büro PH	Datenaufzeichnung defekt
LP 03_2		22.7.2015	Büro PH	1h, 18 min
LP 04	(w) E, Klassenvorstand (1.+2. Sj.)	6.12.2012	MORG	57 min
LP 05	(w) Fr, Psycho/ Philo	9.4.2015	MORG	1h, 4 min
LP 06	(w) Geo	29.11.2012	MORG	48 min
LP 07_1	(m) D, Theater, Video	Nov. 2012	Büro PH	Datenaufzeichnung defekt
LP 07_2		19.11.2013	Büro PH	1h, 4 min
LP 08	(m) BS, Ph/Ps	22.4.2015	MORG	24 min
LP 09	(w) Sp, H	28.11.2012	MORG	32 min
LP 10	(w) BS, Fr	22.4.2015	Büro PH	31 min
EB 02 S 02	(w) Mutter von S 02 mit (w) Schülerin mit eFB. S 02	26.1.2015	MORG	55 min
EB 03	(w) Mutter von S 03	1.12.2015	Büro PH	1h
S 01 & LP 02_3	(w) Schülerin mit B. im Beisein der LP 02	23.1.2015	MORG	46 min
S 03	(m) Schüler mit B.	1.12.2015	Büro PH	45 min
S 01-S 17	16 Schüler/innen mit und ohne B. (13 w, 3 m)	6.5.2014	Schulklasse	08 min
Protoll. Interviews				
P_EB 03& 03a	(w & m) Erziehungsberechtigte von S 03	24.4.2014	MORG	Zukunftskonferenz
P_EB 01_1	(w) Mutter von S 01	23.4.2014	MORG	Zukunftskonferenz
P_EB 01_2 & 01a	(w & m) Erziehungsberechtigte von S 01	17.6.2015	Gasthaus	Abschlussabend
P_EB 02& 02a	(w & m) Erziehungsberechtigte von S 02	17.6.2015	Gasthaus	Abschlussabend

Tabelle 31: Übersicht zu Interviewpersonen und Codes, zeitlichem Ablauf und Interviewort (Quelle: Eigene Darstellung)

#### **7.7.2.4 Datenaufzeichnung**

Die ersten Interviews wurden mithilfe eines Aufnahmegeräts (Zoom Handy Recorder H4n) und im späteren Forschungsverlauf mit dem Mobiltelefon (Samsung III) mit Einverständnis der Probandinnen und Probanden aufgezeichnet. Letzteres Gerät hat sich wegen der ständigen Einsatzbereitschaft als günstig erwiesen und ermöglichte auf die Weise auch spontane Aufzeichnungen. Die Daten wurden zudem am PC gespeichert und mithilfe des Switch Audodatei-Konverters in mp3 Files umgewandelt, um die Kompatibilität mit der Transkriptionssoftware f4 herzustellen. Der Einsatz eines Fußschalters hat die Transkriptionsgeschwindigkeit wesentlich erhöht.

#### **7.7.2.5 Anspruch auf Anonymität**

Es wurde allen Interviewpartnerinnen und -partnern die Anonymität durch Verschlüsselung der Namen versichert. Allerdings besteht die Möglichkeit, durch intensive Websiterecherche die Lehrpersonen zu identifizieren, sollten in den Interviewpassagen bspw. auch die Fächer genannt werden oder eine Rolle durch den Text deutlich werden. Auf diese Datenschutzlücke wurden die Lehrpersonen in einer SE-Konferenz hingewiesen. Trotzdem wurde die Zustimmung erteilt, die Veröffentlichung der Arbeit auf diese Weise vorzunehmen.

#### **7.7.2.6 Nachvollziehbarkeit der Interviewpassagen**

Die Lehrpersonen wie die Schüler/innen und Erziehungsberechtigten wurden durchnummeriert und bspw. mit LP 01, S 01 oder EB 01 bezeichnet. Wurden mit einer Person zwei Interviews geführt, so ist am Kurzcode Unterstrich 1 (z.B.: LP 01\_1), bzw. Unterstrich 2 (LP 01\_2) ersichtlich, ob es sich um das erste oder zweite Interview handelt. Dies ist insofern bedeutend, als die zweiten Interviews zeitlich mindestens ein Jahr später geführt wurden und so Hinweise auf veränderte Positionen oder Sichtweisen geben können.

Protokollierte Interviews werden zusätzlich durch ein vorangestelltes P ausgewiesen (z.B.: P\_EB 02). Die jeweilige Textstelle, eine Zeilenziffer, entspricht der Nummerierung im Datenverarbeitungsprogramm MAXQDA (z.B.: LP 01\_2, 37). Diese Dateien wurden zur Überprüfung der Qualität der Arbeit der Universität Koblenz zur Verfügung gestellt.

### 7.7.2.7 *Transkriptionsregeln*

Die vorliegenden Interviews wurden sprachlich geglättet, Mundartausdrücke wurden fast durchgängig in gehobene Umgangssprache übersetzt, da diese, außer in Einzelfällen, keine Relevanz für die Forschungserkenntnisse darstellen. Die meisten interviewten Personen benutzten ohnehin eine gehobene Umgangssprache bzw. eine Fachsprache. Auf die Wiedergabe von Sprechgeschwindigkeit und Tonhöhe habe ich aus ökonomischen und forschungsmethodischen Gründen verzichtet, wie Dresing und Pohl vorschlagen (2011, S. 19ff. zit. nach Kuckartz, 2014, S. 136). Auffällige Pausen oder Betonungen, unverständliche Sprechpassagen oder nichtsprachliche Vorgänge wurden wie folgt markiert:

Transkriptionsregeln
[unv.]: unverständliche Passage
[lachen]: Charakterisierung nichtsprachlicher Vorgänge, der Sprechweise oder des Tonfalls durch die Transkribierende
... lange Pause
Wort großgeschrieben: Auffällige Betonung
Weitere Abkürzungen:
I: Interviewerin Irene Moser
LP: Lehrperson
S: Schüler/in

Tabelle 32: *Transkriptionsregeln* (Quelle: Eigene Darstellung)

### 7.7.2.8 *Vorgangsweise und Entwicklung der Interviewführung*

Zusätzlich analysierte ich die Interviews in Bezug auf meine Fragestellungen. Es interessierte mich, welche Informationen ich weitergegeben habe, welche Fragen ich vorgegeben hatte und welche im Verlauf des Interviews durch Nachfragen entstanden sind bzw. welche Gesprächsteile ich bereits im Interview paraphrasierte oder interpretierte. Es beschäftigte mich immer wieder, wie ich trotz der nötigen Strukturierung auf unentdeckte Kategorien stoßen könnte und bemühte mich in der Interviewführung um möglichst viel Offenheit und Reduktion meiner Aktivitäten. Meuser und Nagel weisen darauf hin, dass beim Verzicht auf eine thematische Strukturierung die Gefahr besteht, „sich den ExpertInnen als inkompetenter Gesprächspartner darzustellen (2010, S. 377).“ Tatsächlich spürte ich diesen Anspruch an mich nicht nur zu fragen, sondern auch Auskunft über diverse Themengebiete der Integration/ Inklusion zu geben und mein spezialisier-

tes Wissen zur Verfügung zu stellen. Um dieses Spannungsfeld besser zu bewältigen unterstützte mich eine Kollegin, Doreen Cerny, mit qualitativem Forschungsschwerpunkt an der PH Salzburg. Wir analysierten im Hinblick auf mein Aktivitätsniveau ein Interview genauer. Es bestätigte sich meine Vermutung, dass ich fallweise zu wenig naiv an das Feld heranging, mich verführen lasse selbst Stellung zu Themen nehmen, anstatt mich offen auf das Kommende einzulassen.

Das Interview, das ich nach dieser Analyse führte, enthält eine kuriose Passage, da sich die Lehrperson von mir wie bei einem Verhör ausgefragt fühlte. Zum Glück hatten wir bereits eine Vertrauensbasis und konnten diese Situation durch Humor auflösen und in einer lockeren Kommunikation weitersprechen. Es galt also einen Mittelweg zu finden. Meuser und Nagel beschreiben dies als flexible Verwendung eines Leitfadens, den ich als Themenraster im Kopf hatte, um „unerwartete Themendimensionierungen durch die ExpertInnen nicht zu unterbinden“ (2010, S. 378).

### ***7.7.2.9 Auswertung mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse***

Zur Auswertung der Expertinnen- und Experteninterviews wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet, wie sie bei Kuckartz (2014, S. 77) beschrieben wird. Diese zielt im Gegensatz zur Auswertung von narrativen Interviews und einzelfallanalytischem Vorgehen auf das Entdecken von thematisch zusammengehörigen Einheiten. Im Überblick wird das Ablaufschema nach Kuckartz (2014, S. 78) grafisch dargestellt und anschließend im Detail erläutert, wie mit dieser Methode die Interviews bearbeitet und ausgewertet wurden.

## Forschungsprozess – Entwicklung des Forschungsdesigns

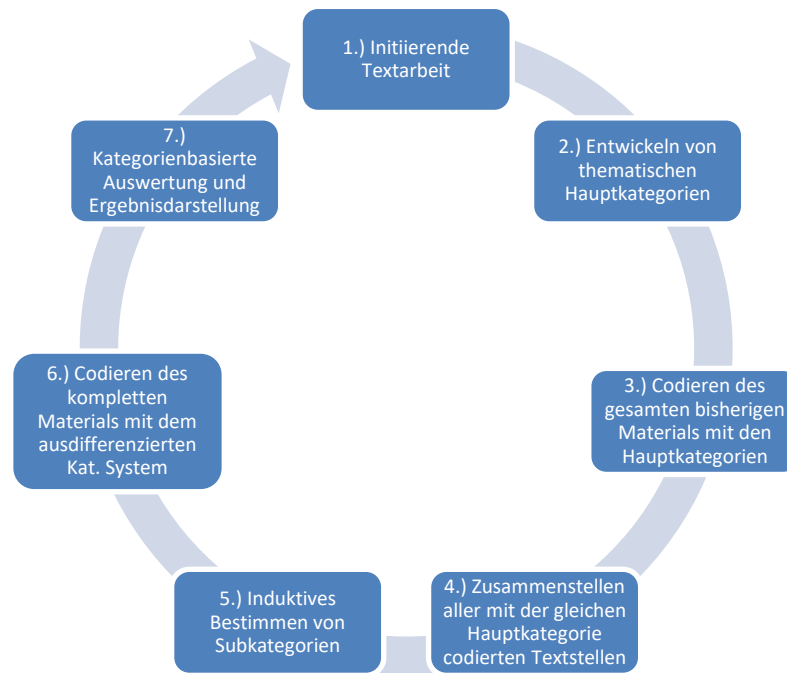


Abbildung 26: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Quelle: nach Kuckartz, 2014, S. 78)

### 7.7.2.9.1 Initiierende Textarbeit, Entwicklung von thematischen Hauptkategorien und Codieren des gesamten Materials (Schritt 1, 2 und 3)

Um thematische Hauptkategorien zu entwickeln, wurden die fertig transkribierten Texte durchgelesen und Anmerkungen und thematische Orientierungen notiert. Anschließend erfolgte der Import der Texte in das Programm MAXQDA. Die Software erleichterte die Erstellung eines Kategoriensystems durch die Möglichkeit der systematischen Zuordnung zu den Hauptkategorien, welche ich von Beginn an induktiv entwickelt habe. Hiermit wollte ich so gut wie möglich sicherstellen, dass bei der Entwicklung weder aus der Literatur, noch aus meinem eigenen Vorwissen zur inklusiven Pädagogik Kategorien von vornherein festgelegt werden.

Schritt für Schritt wurden aus dem Datenmaterial heraus Überbegriffe formuliert, kodiert und mit den dazukommenden Textstellen weiterentwickelt, bis sich keine weiteren Kategorien mehr finden ließen. Das Kodieren ist nach Gläser und Laudel (2010, S. 45) interessanterweise aus der Methode der ‚grounded theory‘ entstanden und entwickelte sich zu einer eigenständigen, hier beschriebenen und verwendeten Auswertungsmethode.

#### 7.7.2.9.2 Kategorienbasiertes Zusammenstellen der Textstellen, Bestimmen von Subkategorien am Material und Codieren des gesamten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem (Schritt 4, 5, 6)

Nach Kuckartz (2014) arbeitet die forschende Person in der qualitativen Inhaltsanalyse, unabhängig vom Ausgangstext, kategorienbezogen weiter. Es ist demnach nicht so wichtig, welche Person diese Information gegeben hat, sondern entscheidend sind die Aussagen zu einem gewählten Thema bzw. einer Kategorie und die jeweilige Rolle, die diese Person in einem System vertritt. Möchte man als Forscher/in vielen Fragen nachgehen und Zusammenhänge herstellen, entsteht bereits bei wenigen Interviews die Herausforderung der Textfülle. Zur Bewahrung der Übersicht wird das Datenmaterial nach Kategorien komprimiert bzw. zusammengefasst, denn nur durch die „Reduktion der Komplexität“ (Kuckartz, 2014, S. 76) wird das ermöglicht. Mit dieser Methode arbeitete ich systematisch sprachbasiert und sie bezog das gesamte Datenmaterial in die Auswertung ein. Diese etwas aufwändige Form der Datenanalyse verhinderte, sich nur auf wenige subjektiv ausgewählte Interviewpassagen zu konzentrieren und erhöhte die Möglichkeit, das gesamte Themenspektrum darstellen zu können (Kuckartz, 2014, S. 77; Gläser & Laudel, 2010, S. 45).

So wurden in einem zweiten Durchlauf die Texte kategorienbasiert zusammengestellt und aus diesen Texten Unterkategorien wiederum induktiv herausgearbeitet. Die anschließende ausführliche Beschreibung der Kategorien auf Text-Memos diente einer eindeutigeren Zuordnung (Kuckartz, 2014, S. 76).

Fallweise musste eine Aussage mehreren Kategorien zugeordnet werden, weil bspw. in einem Satz zur Kooperation der Lehrpersonen eben dieses Thema zu finden ist, aber auch ein Hinweis formuliert wurde, welche Bedeutung die Kooperation für die Schulentwicklung hat. Farbliche Markierungen erleichterten den Überblick und lieferten visuelle Erkenntnisse zu den besprochenen Themen pro Interview.

Zur weiteren Übersicht dienen Tabellen, welche die Haupt- und Subkategorien darstellen, sie definieren und Beispiele dazu nennen.



## Forschungsprozess – Entwicklung des Forschungsdesigns

Kategorie und Subkategorien	Definition/ Aussagen, die sich auf folgende Themen beziehen
Haltungen und Einstellungen	Einstellungen und Haltungen zu Vielfalt und Inklusion bzw. Exklusion von Menschen mit Behinderungen. Ideen, welche Zukunftsperspektiven SUS mit Beeinträchtigungen haben könnten, ob der Schulversuch bejaht wird, ob es Sinn macht, auch die Schülerin mit erhöhtem Förderbedarf (SuS mit eFB) an der AHS zu integrieren, ob SUS mit Beeinträchtigungen wie alle anderen gesehen werden, oder ob die Kategorie Behinderung besonders hervorgehoben bzw. betont wird.
Ansprüche an die AHS	Gesellschaftliche und schulische Ansprüche an die AHS, welche Auswirkungen auf Inklusion haben
Vielfalt/ Inklusion/ Schulversuch	Vielfalt/Inklusion/Heterogenität im Schulversuch
Behinderung wird betont	LP erleben SUS mit Beeinträchtigungen als besonders und die Polarisierung zwischen behindert und nicht behindert wird eher hervorgehoben.
SUS mit Beeinträchtigungen wie alle	SUS mit Beeinträchtigungen werden wie alle anderen gesehen, I-Klasse wird wie alle anderen gesehen.
Zukunftsperspektive	Zukunftsperspektive für SUS mit Beeinträchtigungen aus Sicht der LP
Zukunftsperspektiven der SUS mit Beeinträchtigungen	Hoffnungen und Wünsche, was nach der Schule für SUS mit Beeinträchtigungen eintreten soll (Beruf, Selbständigkeit, Matura...)
Integration von Schülerin mit eFB	Sinnhaftigkeit, SuS mit eFB in der AHS zu integrieren

*Tabelle 33: Auswertungskategorie Interviews: Einstellungen (Quelle: Eigene Darstellung)*

Kategorie und Subkategorien	Definition/ Aussagen, die sich auf folgende Themen beziehen
Diversität Behinderung	Eigenschaften von SUS mit Beeinträchtigungen, Sonderstatus der Klasse, Sonderstatus der SUS mit Beeinträchtigungen, Wunsch der SUS mit Beeinträchtigungen zu sein wie alle anderen, Gefühl integriert/ nicht integriert zu sein
Eigenschaften	SuS werden aufgrund ihrer Eigenschaften beschrieben Es ist wichtig die Eigenschaften (Beeinträchtigungen) zu kennen
Sonderstatus Klasse	Sonderstatus der Klasse wird hervorgehoben
Sonderstatus SUS mit Beeinträchtigungen und Ambivalenzen	SUS mit Beeinträchtigungen bejahen Sonderstellung in der Klasse durch die B. hat ambivalente oder ablehnende Gefühle dazu.
Gleichsein	SUS mit Beeinträchtigungen wollen sein wie alle anderen.
Schüler/in mit Beeinträchtigungen fühlt sich integriert/ nicht integriert	fühlt sich integriert bzw. nicht integriert (findet, dass SV gescheitert ist, Ansprüche an Inklusion, Gelingensfaktoren aus Sicht der SuS)
Öffentliche Kategorisierung	Beeinträchtigungen sollen in der Klasse benannt werden/ nicht benannt werden (Rahmenbedingungen, um Beeinträchtigung anzusprechen, persönliche Befindlichkeiten, sensibles Umgehen mit Begrifflichkeiten, zeitgerechte und notwendige Information

*Tabelle 34: Auswertungskategorie Interviews: Diversität Behinderung (Quelle: Eigene Darstellung)*

Kategorie	Definition/ Aussagen, die sich auf folgende Themen beziehen
Weitere Diversitätslinien	Jugendlichen mit Behinderungen (SPF), Migrationshintergrund, Sprachenvielfalt, Gender, unterschiedliche Religionen

*Tabelle 35: Auswertungskategorie Interviews: Weitere Diversitätslinien (Quelle: Eigene Darstellung)*

## Forschungsprozess – Entwicklung des Forschungsdesigns

Kategorie und Subkategorien	Definition/ Aussagen, die sich auf folgende Themen beziehen
Lehr- Lernformen	Verschiedene Lehr- und Lernformen: darunter sind fachspezifische Unterrichtsmethoden, die Art der Differenzierung, die freie Wahl der Arbeit, Projektarbeiten, der gebundene Unterricht usw. zu verstehen
Schülerhandeln	Schülerjob, Handeln der SuS im Unterricht
Gebundener Unterricht	Unterricht mit allen SuS in sog. Inputphasen
Montessori/ freie Wahl der Arbeit	Positive und herausfordernde Aspekte der Montessori-Pädagogik, Freie Wahl der Arbeit
Differenzierung	Herausforderungen mit Differenzierung im Unterricht
Projektarbeit	Stellenwert der Projekte im Rahmen des Unterrichts
Kooperatives Lernen/ Gruppenarbeit	Kooperatives Lernen im Unterricht Arbeit alleine, in Paaren, Kleingruppen
Fachaspekte	Fachaspekte (E, D, M...) in Zusammenhang mit Inklusion

*Tabelle 36: Auswertungskategorie Interviews: Lehr-Lernformen (Quelle: Eigene Darstellung)*

Kategorie und Subkategorien	Definition/ Aussagen, die sich auf folgende Themen beziehen
Schul- und Klassenklima, Classroom-management	Umgang mit sozialen Themen und Problemen, dem gemeinsamen Problemlösen, Methoden des Problemlösens (Peermediation), der Integration von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und anderen Diversitätslinien, Sozialentwicklung der Jugendlichen, Zusammenarbeit und Peer-Unterstützung, Kooperation der LP im Team, Kooperation mit EB und außerschulischen Expertinnen und Experten, Kooperation mit der OST
Klassenfahrten/Exkursionen/Projekte	Soziale und kulturelle Aktivitäten der Klasse oder klassenübergreifend, welche nicht im Unterricht in der Klasse stattfinden
Zusammenarbeit der SuS	SuS arbeiten im Unterricht zusammen, lernen voneinander, sind im Dialog miteinander
Lernberatung	Lernberatung der LP für SuS am MORG
Sozial-Entwicklung der SuS	Soziale Entwicklung der SuS
Schülerhandeln	Schülerjob, Handeln der SuS im Unterricht
Soziale Lernprozesse	Soziale Lernprozesse der SuS
Probleme	Als problematisch geschilderte Themen
Gemeinsames Problemlösen	Gemeinsames Lösen von Problemen in der Klassengemeinschaft, mit Lehrkräften bzw. weiteren Expertinnen/ Experten
Kooperation der LP	Zusammenarbeit der LP im Team, (Zeitlicher Rahmen, auftretende Probleme, Gleichwertigkeit der LP, Koop. mit der OST...)
Kooperation und Kommunikation mit den EB	Zusammenarbeit mit den Eltern (geschilderte Probleme und Herausforderungen, Elternsprechtage, Schulgemeinschaftsausschuss, Tag der offenen Tür...)
Kooperation und Kommunikation mit außerschulischen Expertinnen und Experten	Kooperation mit außerschulischer Unterstützung für SUS mit Beeinträchtigungen (zB. Psychologin, Schularzt...)
Kooperation mit OST	Bedeutung der Zusammenarbeit mit der Orientierungsstufe der Diakonie

*Tabelle 37: Auswertungskategorien Interviews: Schul- und Klassenklima/ Classroom-Management (Quelle: Eigene Darstellung)*

## Forschungsprozess – Entwicklung des Forschungsdesigns

Kategorie und Subkategorien	Definition/ Aussagen, die sich auf folgende Themen beziehen
Leistungen	Leistungen der SuS, aber auch die Sichtweise der LP zu Leistungen, Zentralmatura im Kontext von Inklusion, Leistungsbeurteilung
Anforderungen aus Sicht der EB	EB sprechen über Leistungsanforderungen
VWA Abschluss S 02	Abschlussarbeit von S 02 in der 8. Klasse
Leistungsbeurteilung	Leistungsbeurteilung im Allgemeinen, Verbalbeurteilung, Ziffernbeurteilung, Pädagogische Diagnostik, Pensensbuch udgl.
Zentralmatura	Auswirkungen der neuen Diplom- und Reifeprüfung auf alle SuS, insbesondere der SUS mit Beeinträchtigungen
Negative Leistungen	Negative Leistungen der SUS mit Beeinträchtigungen
Positive Leistungen	Positive Leistungen der SUS mit Beeinträchtigungen

*Tabelle 38: Auswertungskategorie Interviews: Leistungen Management (Quelle: Eigene Darstellung)*

Kategorie und Subkategorien	Definition/ Aussagen, die sich auf folgende Themen beziehen
Rahmenbedingungen/strukturelle Bedingungen am MORG	Strukturelle Bedingungen am MORG zur Bewältigung von Übergängen,
Organisation von Unterricht	Organisation von Unterricht für die Zusammenarbeit im Team
Schulleitung	Bedeutung der Schulleitung im Rahmen von Inklusion
Informationsfluss	Informationsfluss im Lehrenden-Team und zwischen den Lehrpersonen und den Erziehungsberechtigten
Rechtliche Rahmenbedingungen	In Bezug auf die Umsetzung der Inklusion am MORG
Unterrichtsfächer der LP	Unterrichtsfächer, welche die LP am MORG unterrichten (D, E, M, Philo, Geo...)
Arbeitsbelastung	Arbeitsaufwand und -belastung der LP (Dokumentation, Verantwortung für SUS mit Beeinträchtigungen,
Personalbedarf	Einsatz der LP am MORG (Zusätzlicher Einsatz für SUS mit Beeinträchtigungen)
Dienstrecht	Dienstrechtliche Aspekte der Landes- und Bundes-LP in Bezug auf Inklusion
Schulentwicklung	Schulentwicklung am MORG (zeitlicher Rahmen, Inhalte, Verpflichtung der LP zu SE, Index für Inklusion, Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Fortbildung, Schulneubau, Evaluation des SV...)

*Tabelle 39: Auswertungskategorie Interviews: Rahmenbedingungen/ strukturelle Bedingungen am MORG(Quelle: Eigene Darstellung)*

## E Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

### 8 Forschungsfelder und Forschungsfragen

Aufgrund der umfassenden Datenlage würde die Anwendung eines hypothesenprüfenden Verfahrens dem Material nicht gerecht. Was methodisch der triangulierten Arbeitsweise angemessen begegnet, ist jedoch die Formulierung von Forschungsfeldern.

In diesem Kapitel werden im Rahmen von folgenden fünf Forschungsfeldern Forschungsfragen formuliert, deren Beantwortung Erkenntnisse zur Entwicklung einer inklusiven Schule auf der Sekundarstufe II liefern soll.

1. Einstellungen zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern<sup>89</sup> mit Beeinträchtigungen
2. Selbstkonzept der Lehrpersonen<sup>90</sup> in Bezug auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht und die Kooperation
3. Entwicklung inklusiver Kulturen
4. Entwicklung inklusiver Praktiken
5. Systemische Rahmenbedingungen zur Etablierung einer inklusiven Pädagogik

Zur Analyse dienen die vorliegenden quantitativen und qualitativen Daten der Instrumente, die im Kapitel D im Detail beschrieben wurden.

Bevor die detaillierten Forschungsfragen und die Auswertung zu den einzelnen Forschungsfeldern präsentiert werden, sollen grundlegende Daten zum Standort MORG einen ersten Einblick in die Situation und die Erfahrungen der Lehrpersonen am Schulstandort ermöglichen. Damit diese Ergebnisse in einen größeren Rahmen gestellt werden können, also Vergleichswerte zur Verfügung stehen, wurden nationale Daten erhoben, welche ebenfalls einer Analyse unterzogen werden. Zudem können weitere nationale und internationale SACIE-R und TEIP Daten der PH OÖ/VBG-Studie zur Analyse herangezogen werden.

Welche Faktoren erscheinen mir in diesem Zusammenhang wichtig?

---

<sup>89</sup> Da in diesem Abschnitt „Auswertung und Interpretation der Ergebnisse“ die Worte „Schülerin und Schüler“ im Singular und Plural, sowie in den diversen grammatikalischen Formen noch häufiger verwendet werden, als bisher in dieser Arbeit, werden sie mit SuS abgekürzt.

<sup>90</sup> Desgleichen gilt für das Wort Lehrperson im Singular und Plural, es wird mit LP abgekürzt.

In vielen Studien konnten Prädiktoren identifiziert werden, welche die Einstellungen zur Integration und die Umsetzung am Standort möglicherweise vorhersagen. Dazu zählen bspw. die Vorerfahrung im privaten und beruflichen Bereich, die Jahre der Lehrerfahrung, der Schulort der Lehrkräfte (Sonderschule, Pflichtschule, Gymnasium...), die Befragungsgruppe (Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen), das Geschlecht der Befragten, die Qualität der Aus- und Fortbildung und Wissen über rechtliche Grundlagen.

Im Vorspann des Fragebogens SACIE-R und TEIP beantworteten Lehrpersonen Fragen zu diesen Themenbereichen, die Daten stehen nunmehr für die folgende Darstellung und spätere Auswertung von Zusammenhängen zur Verfügung.

### **8.1 Grundlegende Informationen zu den LP am MORG und Schultypenvergleich**

#### **8.1.1 Anzahl der LP, Verteilung der Geschlechter und Schultypenvergleich**

Im Schulversuch am MORG arbeiten 19 LP, davon sind 13 weiblich, 6 männlich.

In der bundesweiten Vergleichsgruppe beteiligten sich 307 weibliche LP und 94 männliche. 7 Personen haben keine Angaben zu ihrem Geschlecht gemacht.

	männlich	weiblich	gesamt
MORG	6	13	19
Nationale Erhebung	307	94	401 (7 missing)
gesamt	313	107	420

*Tabelle 40: Angaben zu Geschlecht LP MORG und LP nationale Erhebung (Quelle: Eigene Darstellung)*

#### **8.1.2 Dienstjahre der LP und Schultypenvergleich**

Folgende Tabelle zeigt, dass die LP am MORG im Vergleich zum Durchschnitt aller befragten LP relativ wenig Lehrerfahrung haben. Mehr als die Hälfte können auf eine bis zu 5-jährige Praxis zurückgreifen und weitere 6 eine bis zu 10-jährige Praxis. Nur drei haben wesentlich mehr Lehrerfahrung.

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

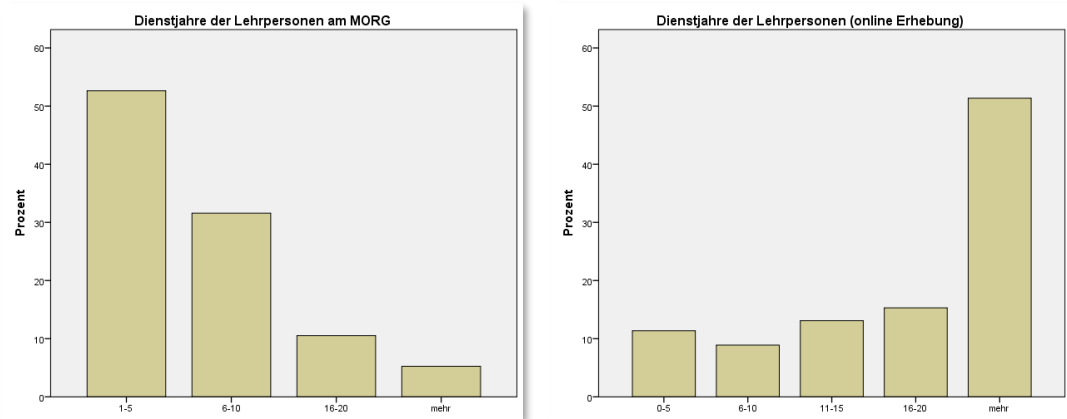


Abbildung 27: Dienstjahre am MORG n=19 (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

Abbildung 28: Dienstjahre an anderen Schultypen n= 408 (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

In den Grafiken ist deutlich sichtbar, dass in anderen Schultypen durchschnittlich wesentlich ältere LP beschäftigt sind, nämlich annähernd 50%, die mehr als 20 Dienstjahre unterrichten.

### 8.1.3 Vorerfahrungen der LP und Schultypenvergleich

Die auf Allport (1954) zurückgehende Kontakthypothese besagt, dass sich die Einstellungen von Menschen zu marginalisierten Gruppen verändern, wenn sie häufige Kontakte mit ihnen pflegen. Vorerfahrungen im Umgang mit behinderten Menschen im privaten bzw. vorberuflichen Bereich erweisen sich auch nach der aktuellen Forschungslage als günstig für den Unterricht in inklusiven Klassen (Schwab, 2014; Feyerer et al., 2014; De Boer et al., 2011; Kunz, Luder & Moretti, 2010). Insofern scheint es bedeutend zu sein, welche Vorerfahrungen die LP am MORG mitbringen und ob sich deren Vorerfahrungen von LP an anderen Schultypen unterscheiden?

Folgende Ergebnisse können aus dem Datenmaterial ermittelt werden:

6 von 19 LP, fast ein Drittel geben an, dass sie Vorerfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen gesammelt haben. Folgende Tabelle bildet das Verhältnis und die Art der Vorerfahrung ab.

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Art der Vorerfahrung (Mehrfachantworten waren möglich)	Anzahl der Lehrpersonen
Vorerfahrung ja, davon:	<b>6 von 19</b>
Mensch mit Behinderung lebt in der Familie/Verwandtschaft	6
Vereins- und Schulsport	1
Praktikum als Schülerin in einer Einrichtung der Lebenshilfe	1
Unterricht mit Menschen mit Behinderungen	2
Nachbetreuungsangebote in einem SPZ	1
Selbst als Kind in einer I-Klasse Erfahrungen gesammelt	2
Praktikum in einer I-Klasse gemacht	2

*Tabelle 41: Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen (Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der SPSS Auswertung)*

Im Vergleich mit anderen Schultypen weisen die LP am MORG mit 31,6% allerdings die geringsten Erfahrungen mit beeinträchtigten Menschen auf, wie in der folgenden Tabelle veranschaulicht wird. In Schultypen für das Pflichtschulalter befinden sich noch mehr LP (55,2%), welche diesbezügliche Erfahrungen gesammelt hatten. Die Korrelation zwischen den drei Schultypen ist auf einem Niveau von 0,01 mit einem Wert von 0,162\*\* signifikant (Spearman Berechnung).

Schultyp	Ich besitze relevante Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen mit B.			
	Ja (Angaben in % innerhalb von Schultyp)	Anzahl	Nein (Angaben in % innerhalb von Schultyp)	Anzahl
MORG	31,6	6	68,4	13
Oberstufen	43,6	24	56,4	31
Pflichtschulen	55,2	195	44,8	158
Gesamt	52,7	225	47,3	427

*Tabelle 42: Relevante Vorerfahrungen\*Schultyp drei Gruppen (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierte Datenauswertung)*

### 8.1.4 Zusatzausbildungen der LP und Schultypenvergleich

Für die Unterrichtstätigkeit in der I-Klasse geben 12 von 18 LP an, also ca. 60%, dass sie keine zusätzliche Ausbildung absolviert haben (Eine LP hat keine Angaben gemacht). Das Niveau der Ausbildung wird nur von drei LP beantwortet, weshalb mit diesen Angaben keine weiterführenden Berechnungen gemacht werden konnten.

Im nationalen Vergleich haben sie ebenfalls etwas weniger Zusatzausbildungen. Hier geben ca. 44% an, keine Zusatzausbildung zu besitzen. Im Vergleich mit anderen AHS Oberstufenlehrpersonen sind es mit 88% noch bedeutend mehr, die keine Zusatzausbildungen vorweisen können. Erwartungsgemäß punkten in diesem Bereich die Pflichtschul-LP in der VS, welche in Bezug auf den Unterricht von Kindern mit Beeinträchtigungen besser ausgebildet sind. 55% geben an, entsprechende Qualifikationen zu besitzen. Bedenkt

man allerdings, dass prinzipiell alle LP an VS Kinder mit Beeinträchtigungen unterrichten müssen, scheint dieser Prozentwert etwas dürftig. Laut OECD sollten nämlich besonders Schulen, welche vermehrt Kinder mit gesellschaftlichen Nachteilen aufnehmen, vermehrt Aus- und Fortbildungen in Anspruch nehmen, um dieser Herausforderung gerecht zu werden [siehe Kapitel 2.3.2].

### 8.1.5 Wissen über rechtliche Bedingungen und Schultypenvergleich

Wie im Theorieteil ersichtlich [siehe Kapitel 2.3.1.3 & 3.3.4], sind die rechtlichen Bedingungen für die Inklusion von SUS mit Beeinträchtigungen ein zentrales strukturelles Kriterium, welches über Inklusion oder Exklusion entscheiden. Folglich wurde den LP die Frage nach den Kenntnissen zur Gesetzeslage gestellt. Ihre Selbsteinschätzung liegt unter dem erhofften Wert: 12 von 19 LP geben an, keine oder schlechte Kenntnisse mitzubringen. 7 schätzen sich diesbezüglich durchschnittlich bis gut ein. Im direkten Vergleich mit anderen Oberstufen-LP ist das Wissen annähernd gleich verteilt, wie die hier präsentierte Tabelle in Prozentwerten veranschaulicht.

Schultyp	Keine oder schlechte	durchschnittliche	gute und sehr gute
MORG	63,2	21,1	15,8
Oberstufen	61,1	24,1	14,8
Pflichtschulen	34,1	34,9	40,0
gesamt	15,3	32,9	20,0

Tabelle 43: Kenntnisse über die Gesetzeslage bez. SUS mit Beeinträchtigungen in %

## 8.2 Forschungsfeld 1: Einstellung zu Inklusion von SUS mit Beeinträchtigungen

Im theoretischen Teil zum Thema Einstellungen (Kap. 3.6.1) wurde das Konstrukt „Einstellung“ nach de Boer et al. (2011), basierend auf Rosenberg und Hovland, mithilfe der kognitiven -, der affektiven - und der Verhaltenskomponente erklärt (nach de Boer et al. 2011, S. 333). Letztere wird auch unter dem Begriff „konative Komponente“ (bei Mayerl, 2009, S. 24) referiert. Die *kognitive Komponente* zielt auf die Bereiche Glauben/Werte und/oder Wissen, die *affektive Komponente* meint Gefühle (Emotionen) welche vielfach in problematischen Situationen ausgelöst werden, die *Verhaltens- bzw. konative Komponente* zeigt sich in manifesten und/oder latenten Verhaltensweisen, sowie in der Vorannahme zum eigenen Verhalten (e Boer et al., 2011, S. 333). Kurz zusammengefasst



liegen nach Mayerl (2009, S. 25) Einstellungen einem kognitiven Belief-System zugrunde, sind mit Emotionen verknüpft und können Verhaltensweisen beeinflussen.

In der vorliegenden Studie wird davon ausgegangen, dass positive Einstellungen der Lehrpersonen zum inklusiven Unterricht zumeist als handlungsleitend gelten, bzw. diese zumindest einen moderaten Einfluss auf das Verhalten im Unterricht (Kuhl et. al, 2013; de Boer, 2012; Dlugosch, 2014; Schwab & Seifert, 2014) haben. Dass zwischen Einstellungen und Umsetzung in der Praxis kein Zusammenhang hergestellt werden kann, ist dennoch möglich, wenn bspw. die Rahmenbedingungen sehr ungünstig sind, bspw. Druck in einer sozialen Gemeinschaft ausgeübt wird, und der Kraftaufwand, sich nach den eigenen Werten zu verhalten, nicht lohnt.

Wenn Einstellungen zumindest einen leichten Effekt auf das Verhalten im Unterricht haben, ist es nicht unerheblich zu wissen, welche Einstellungen die Probandinnen und Probanden mitbringen. Auf Basis der quantitativen Instrumente (*SACIE-R/MORG/national; SFB/MORG/I-Klasse/S01; EFB/MORG/I-Klasse*) wird dies zunächst analysiert. Als Referenzdokumente werden für die quantitative Auswertung nationale und internationale Studienergebnisse herangezogen.

In einem weiteren Erhebungsschritt soll vorwiegend mittels der Interviews erhoben werden, welche Faktoren im Feld wirksam sind und das Handeln möglicherweise beeinflussen. Konkret lauten die forschungsleitenden Fragen:

- *Welche Einstellungen und Bedenken haben LP, SuS und EB am MORG zur inklusiven Bildung?*
- *Welche Einflussfaktoren können identifiziert werden?*

### **8.2.1 Einstellungen der Lehrpersonen**

Welche Einstellungen bringen die LP am MORG mit? Akzeptieren sie die Schüler/innen mit Beeinträchtigungen als gleichwertigen Teil der Lerngemeinschaft?

#### ***8.2.1.1 Hohe Akzeptanz der LP von SUS mit Beeinträchtigungen - Schultypenvergleich***

Um die Frage nach der Akzeptanz der LP von SUS mit Beeinträchtigungen am MORG beantworten zu können, werden die Ergebnisse des LFB SACIE-R herangezogen. Zur Interpretation der Ergebnisse im nationalen Kontext werden die Daten von 3 Schultypen

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

miteinander vergleichen. Fünf folgende Statements (S3, S6, S8, S12, S15) stehen zur Analyse zur Verfügung:

**S3** SuS, die sich schwertun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.

**S6** Auch unkonzentrierte, unruhige und impulsive SuS sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.

**S8** SuS, die alternative Kommunikationssysteme (z.B.: Braille Blindenschrift, Gebärdensprache) benötigen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.

**S12** SuS die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.

**S15** SuS mit einem individuellen Förderplan, sollten ebenso wie andere die Möglichkeit bekommen, den Unterricht in meinem aktuellen Schultyp besuchen zu können.

Die Befragten konnten zwischen 4 Ausprägungen wählen (1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3= stimmt eher, 4= stimmt völlig).

Mittels Mittelwertvergleichen wurden die Unterschiede berechnet. Je höher der Mittelwert, desto eher stimmen die LP zu, dass SuS mit unterschiedlichen Merkmalen inklusiv unterrichtet werden sollten. Wie in der Tabelle ersichtlich ist, sind die Mittelwtergebnisse der anderen Schultypen, außer bei der Variable S12, deutlich niedriger als die am MORG. Statistisch ist dieses Ergebnis, bezogen auf drei der verwendeten Variablen, im Zusammenhang mit ‚Schultyp drei Gruppen‘, signifikant (S3: -0,144\*\* ; S6: -0,130\* ; S8: -0,226\*\* ; 0,01 und 0,05 Niveau, Spearman Berechnung). In gerundeten Prozentzahlen ausgedrückt sind 100% am MORG eher oder völlig für die inklusive Beschulung von Jugendlichen, die sich schwertun, ihre Gedanken verbal auszudrücken. Dass unkonzentrierte oder unruhige Jugendliche ihren Platz in der Sek. II finden sollen, bestätigen ca. 94 % der LP, die Inklusion von hör- bzw. sehbeeinträchtigten sowie tauben und blinden SuS befürworten ca. 100% zu. Für SuS mit einem individuellen Förderplan wollen annähernd 95% aller LP am MORG einen inklusiven Platz schaffen.

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Schultyp_3 Gruppen		Einstellung zu Inklusion * Schultyp 3 Gruppen - MW Vergleiche					Insgesamt
		S3 SuS die sich schwer tun, sollten meinen Schultyp besuchen	S6 Unkon-zentrierte SuS sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden	S8 Seh- und hörb. SuS sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden	S12 SuS die Leistungsanforderungen nicht schaffen, sollten meinen Schultyp besuchen	S15 SuS mit IFP sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden	
MORG	MW	3,68	3,38	3,78	2,50	3,63	3,39
	N	19	18	19	18	19	
Oberstu- fen	MW	2,89	2,89	3,12	2,52	2,77	2,84
	N	48	48	48	46	48	
Pflicht- schulen	Mittelwert	2,82	2,77	2,84	2,75	3,08	2,85
	N	318	320	319	318	326	
Insgesamt	Mittelwert	2,87	2,81	2,93	2,71	3,07	2,88
	N	385	386	386	382	393	

Tabelle 44: MW-Vergleich Einstellungen zu Inklusion und Schultypen 3 Gruppen (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

LP am MORG stehen auf Basis der genannten Variablen zu einem hohen Prozentsatz zur Integration von SUS mit Beeinträchtigungen, wie bereits die Interviewauswertungen ergeben haben.

Auch im nationalen Vergleich mit Studierenden und Junglehrer/innen (Feyerer, et al., 2014, S. 23), sowie im Vergleich mit Studierenden in New York erreichen sie die höchsten Zustimmungswerte bei einem MW von 3.38 von 4 möglichen.

Dimension	New York	Österreich OÖ/VB Studie (2014)	Österreich LP Online Befragung (2015)	Salzburg MORG
Zielgruppe	Studierende	Studierende und Lehrpersonen	Lehrpersonen	Lehrpersonen
N	122	1433	327	19
Einstellungen	2,66	3,15	2,86	3,38

Tabelle 45: Vergleich der MW zu Einstellungen zu Inklusion. SACIE-R (Quelle: Vgl. Feyerer et al., 2014, S. 23 sowie Eigene Darstellung)

Diese Gegenüberstellung lässt vermuten, dass die im online Verfahren von LP ermittelten Werte aller Schultypen wesentlich mehr dem Durchschnitt der LP entsprechen, als Studierende und Studienanfänger/innen in der Studie OÖ/VB und LP am MORG, die eher freiwillig an einer inklusiven Versuchsschule arbeiten.

### **8.2.1.2 Hohe Zustimmung der Lehrpersonen zur Weiterführung des Schulversuchs**

Die insgesamt sehr positiven Erfahrungen mit dem Schulversuch unterstützen die Entscheidung, ab dem Schuljahr 2015/16 wieder mit einer Integrationsklasse zu starten, wie an der Auswertung des LFB anhand der Items 41 und 42 ersichtlich ist:

**41** Ich möchte gerne (weiterhin) in einer Integrationsklasse unterrichten.

**42** Ich würde die Weiterführung des Schulversuchs unterstützen.

Folgende Grafiken zeigen, dass die Weiterführung des SV, sowie die Mitarbeit in einer I-Klasse Großteils sehr befürwortet werden. Bei Item 41 fallen die Ergebnisse etwas weniger eindeutig aus. Der SV als Teil der Schulkultur dürfte demnach von den meisten LP nicht infrage gestellt werden, für aktive Mitarbeit in der I-Klasse votieren weniger, indem sie „stimmt eher“ kodieren.

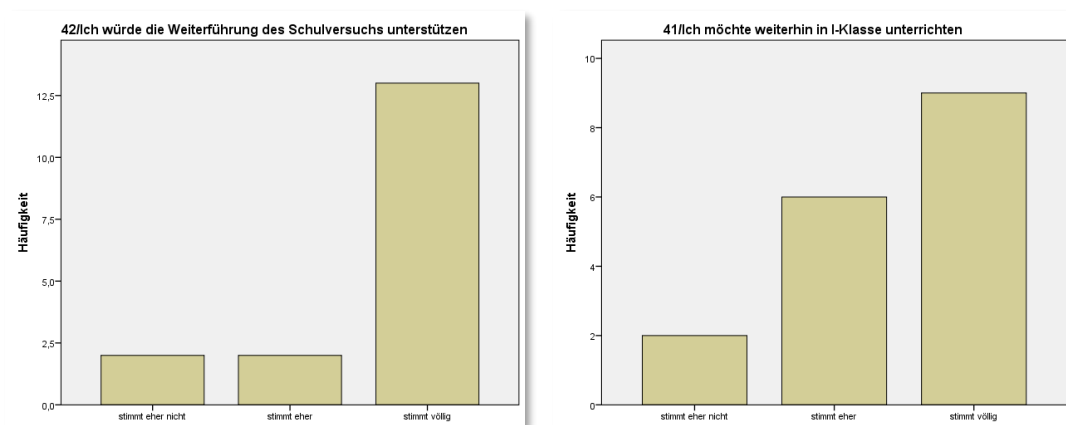


Abbildung 29: Weiterführung des SV - Sicht der LP (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

Abbildung 30: Wunsch, weiterhin in der I-Klasse zu unterrichten- Sicht der LP (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

### **8.2.1.3 Die Entwicklung zu einer „Schule für alle“ ist nicht erkennbar**

Um der Beantwortung der Frage näher zu kommen, ob am MORG Einstellungstendenzen für eine Öffnung hin zu einer inklusiven Schule (für alle Jugendlichen) ersichtlich sind, lohnt es sich die Variable S12 näher zu betrachten.

**S12** SuS die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.

Interessanterweise sind die Mittelweltergebnisse der MORG Daten etwas niedriger als an anderen Schultypen, ja sogar geringfügig niedriger als an anderen Oberstufengymnasien. MORG-LP sind demnach nur teilweise der Meinung, dass SuS, welche die Leistungsanforderungen nicht schaffen, weiterhin die Schule besuchen sollten. Bündelt man die Ausprägungen ‚stimmt überhaupt nicht‘ und ‚stimmt eher nicht‘, sowie die Ausprägungen ‚stimmt eher‘ und ‚stimmt völlig‘, zeigen sich folgende Werte:

	MORG	Oberstufen	Pflichtschulen
Stimmt nicht	61,2%	54,4%	38,4%
Stimmt schon	38,9%	45,7%	61,7%

*Tabelle 46: Auswertung zu Item 12: SuS die Leistungsanforderungen nicht schaffen, sollten meinen Schultyp besuchen. (Quelle: Eigene Darstellung)*

Bei dieser Auswertung fallen, sozusagen als „Side-Effect“, Ergebnisse ins Auge, die m.E. überraschender sind als die systemkonforme Denkweise der MORG-LP. Pflichtschulen, welche den Bildungsauftrag haben, für alle SuS da zu sein, befürworten nach mehr als 20 Jahren integrativer Praxis zu 38,4% die Aussonderung schwächerer SuS!

NMS-LP sprechen sich mit 37,7% gegen den gemeinsamen Unterricht aus. Da für dieses Alter außer Sonderschulen und Privatschulen keine alternativen öffentlichen Schulen zur Verfügung stehen [siehe Kapitel 2.2], kann angenommen werden, dass mehr als ein Drittel der LP an NMS beeinträchtigte SuS lieber in der Sonderschule sehen würden.

### **8.2.1.4 Argumentation für oder gegen Inklusion**

Welche Begründungen nennen die LP am MORG, wenn sie über Inklusion sprechen? Sie thematisieren, dass Vielfalt als Chance betrachtet werden soll, Vielfalt auch im Kontext von Multiprofessionalität ihren Wert hat und Chancengerechtigkeit bedeutend ist. Allerdings äußern sie auch Bedenken und Hindernisse, die von manchen als Herausforderung gesehen werden, von anderen eher als Grund, Inklusion in Frage zu stellen, wie folgende Kapitel zeigen.

#### **8.2.1.4.1 Vielfalt als Chance**

Dass Vielfalt als Chance zu betrachten ist, entspricht einem inklusiven Grundsatz, der in der Literatur vielfach thematisiert wird (bspw. EA, 2012, S.1; Prenzel, 1993; Ziemer, 2013, S. 47) Ebenso ist dieser Grundsatz in den Leitvorstellungen der NMS zu lesen (BMBF, 2015a). „Es ist normal verschieden zu sein“, dieses Zitat von Weizsäcker (1993) welches im Leitbild der Schule publiziert wurde, bildet sich in der Sichtweise von LP ab.

Die Klasse wird bspw. als interessanter, „bunter Haufen“ mit vielen unterschiedlichen Individuen beschrieben. Mithilfe von klaren Regeln und Rahmenbedingungen kann jeder so sein, wie er ist. „Weil, wenn wir alle gleich wären, wär's absolut fad“, hebt eine LP hervor (LP 04, 107-108). Die Akzeptanz von Menschen mit unterschiedlichsten Ausprägungen, Freude an der Arbeit mit den jungen Menschen und Visionen sind für sie zentrale Bestandteile der Arbeit am MORG (LP 04, 194-195). Auf die Frage, ob sich diese Visionen mit dieser eher un-inklusiven Ausgangslage am MORG „spießen“ (IM, Kap. 1.1, LP 04, 111), deutet sie die Situation im Sinne eines Reframings um. Sie würde es eher als „Herausforderung“ bezeichnen und insofern letztlich auch als „Bereicherung für alle Parteien“ (LP 04, 11-113).

LP 05 erläutert, wie gewinnbringend und wichtig der SV aus ihrer Sicht für die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Hinblick auf die soziale Interaktion und die kognitive Entwicklung ist. Die besonderen Möglichkeiten für die Jugendlichen werden im Interview hervorgehoben: Ohne den SV hätten sie die Erfahrungen nicht machen können, denn ansonsten würden sie in unterschiedlichste Sparten "abgeschoben" werden (LP 05, 68), was ihr offensichtlich nicht Recht wäre. Die Fachlehrerin arbeitet als Klassenvorstand in einer Klasse<sup>91</sup>, in der ein kognitiv leistungsstarkes Mädchen mit Muskeldystrophie nach dem Lehrplan der AHS unterrichtet wird. Es benutzt einen Rollstuhl und nach Berichten der Lehrerin gehen die Mit-SuS sehr selbstverständlich mit dieser Beeinträchtigung um (LP 05, 71-72). Die Arbeit mit Jugendlichen findet LP 05 generell sehr bereichernd und herausfordernd. Besonders spannend erlebt sie es, mit „speziellen Jugendlichen“ zu arbeiten. LP sollten nicht immer den Weg vorgeben, denn es sei ein gemeinsamer Prozess in dem sich SuS und Lehrpersonen weiterentwickeln (LP 05, 156). Damit trifft sie einen Aspekt, der von Ziemer als erwünschte Einstellung für die inklusive Pädagogik herausgearbeitet wurde: „Lernen und Entwicklung ist ein offener und nicht vorherzubestimmender Prozess“ (Ziemer, 213, S. 88).

Angesprochen auf das Thema „Auswirkungen des SV auf das Gesamtsystem“ beobachtet LP 01 ein Umdenken bei allen Beteiligten, den LP, den SuS und auch bei den Reinigungskräften. Dies bezieht sich auf das Lehrverhalten und dem Bewusstsein, „dass hier Schüler aller Art sind“ (LP 01-2, 132).

---

<sup>91</sup> Das ist nicht die Versuchsklasse, sondern eine weitere von vier Klassen am MORG.

### 8.2.1.4.2 Wertschätzung der Vielfalt im Kontext von Multiprofessionalität

Der Profit von Vielfalt bezieht sich in den Aussagen aber nicht nur auf die Ebene der SuS. LP 8 und LP 10 schreiben in der offenen Frage im Lehrerfragebogen, dass sie die Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin, bzw. dem Gymnasiallehrer in der Rolle des Sonderpädagogen sehr schätzen. Worte wie „bereichernd“ und „befriedigend“ zeigen die Zufriedenheit von LP 10 in Zusammenhang mit der Arbeit in der Integrationsklasse (Excel LFB, 2).

Die hilfreiche und bereichernde Zusammenarbeit mit der OST (LP der Orientierungsstufe des Diakonievereins) wird im Datenmaterial ebenfalls mehrmals sichtbar (LP 01\_1, 134; LP 07\_2, 76; LP 09, 15).

### 8.2.1.4.3 Chancengerechtigkeit als hoher Wert

LP 10 äußert sich im Interview zum Thema Chancengerechtigkeit und Inklusion. Diese sei ihrer Ansicht nach nicht gegeben (siehe Ausführungen von Reich, 2012, S. 29 und Prenzel, 2012, S. 23). Da es von Zufällen abhängt, wo wir geboren werden und welchen gesellschaftlichen Status wir erreichen, sollten wir alles unternehmen, um diese bestehende Chancenungleichheit auszugleichen. Sie ist überzeugt, dass die Welt von einer inklusiven Gesellschaft profitieren würde, weshalb sie für den SV steht (LP 10, 24-25). Des Weiteren tritt sie, wie LP 09 (15) und LP 02 (1, 123) für Bildung als Grundrecht für alle Kinder und Jugendlichen ein. Ihr geht es aber nicht nur um verwertbare praktische Bildung, wie bspw. Kochkenntnisse, sondern auch um das Erlernen von soft skills, wie Pünktlichkeit, Umgang mit Unterschieden und Stärkung der Persönlichkeit, wie in diesem Zitat deutlich wird:

(...) weil meiner Meinung nach soll die Schule da sein, dass nachher gestärkte und selbstbewusste Persönlichkeiten rausgehen, die eine eigene Meinung haben und die auch vertreten können und die hoffentlich gewaltfrei und sozusagen menschenfreundlich und offen für andere sind, Neues und ohne Vorurteile! (LP 10, 112-113)

Des Weiteren wird mehr Partizipation, bspw. durch berufliche Möglichkeiten für die beeinträchtigten Jugendlichen am ersten Arbeitsmarkt genannt. Sich den „Lebensunterhalt selbst verdienen können“ stellt sich LP 09 als lohnenswertes Ziel für Jugendliche mit Beeinträchtigungen vor (LP 09, 115-116).

#### 8.2.1.4.4 Innovationstempo ist zu hoch – Innovationsaktivitäten sind zu unübersichtlich

Eine LP spricht das Innovationstempo an, das aus ihrer Sicht zu hoch sei, obwohl LP 09 nachvollziehen kann, dass für die Diakonie die Integration von behinderten Kindern ein großes Anliegen ist:

Weil ich hab' gefunden, wir sind eine Schule im Aufbau und wir haben wahnsinnig viel mit uns zu tun und jetzt kommt da schon wieder das Nächste (...) Aber ich hab' gefunden sie sollen uns zuerst das machen lassen und [lacht], dass unsere Schule so ein bisschen eine Linie hat und dann erst was Neues dazu. (LP 09, 90)

Auch die SE-Konferenz am Ende der Schulversuchszeit (Herbst 2015) zeigte auf, dass einige LP die unterschiedlichen Innovationszyklen und Vorhaben als belastend bzw. wenig überschaubar erlebten. Eine SE-Moderation kann durch Strukturierung helfen, das subjektiv belastende Gefühl zu reduzieren und mehr Übersicht über die Aufgabenfülle und Aufteilung innerhalb des Lehrkörpers zu bekommen [siehe Abb. 39 und Kapitel 8.4.8.1].

#### 8.2.1.4.5 Förderchancen werden möglicherweise verpasst

Eine weitere Fachlehrerin (LP 06) ist sich nicht sicher, ob Jugendliche mit eFB von der Inklusion profitieren. Zu Beginn des Schulversuchs hatte sie manchmal das Gefühl, dass die Inklusion von S 02 für die anderen SuS gewinnbringender sei, als für die SuS mit Beeinträchtigungen, bzw. es eher die Eltern seien, die für ihre Kinder eine inklusive Schullaufbahn wünschten (LP 06, 114-116). LP 06 befürchtet, dass, wie bei einem behinderten Cousin in der eigenen Familie, durch die Inklusion Förderchancen verpasst werden könnten (LP 06, 130). Auf diese Gefahr weist ebenfalls Dederich (2014, S.53) hin, wenn Fördernotwendigkeiten durch zu geringe Fachexpertise unzureichend erkannt werden.

#### 8.2.1.4.6 Sichtweisen zu Anderssein und Gleichsein – Problem der Kategorisierung und Auswirkung auf pädagogisches Handeln

Das Thema Gleichwertigkeit, bzw. Gleichsein/ Anderssein beschäftigt viele Beteiligte und betrifft alle Ebenen. Sind die SuS mit Behinderungen wie alle anderen, oder sollen sie als „anders“ gesehen werden? Diese Frage taucht im Material an unterschiedlichen



Stellen auf, sowohl die Jugendlichen selbst als auch die LP kämpfen mit Kategorisierungen und ringen um eine Position in ihrer Sichtweise und in ihrem Tun. Diese Geschichte soll das Problem verdeutlichen:

Ein beeinträchtigter Schüler hat große Probleme beim Verlieren von Wettkämpfen. Sein Sportlehrer erzählt im Interview von den Schwierigkeiten, die dieses Verhalten für die Umsetzung im Sportunterricht auslöst. Er fragt nach, ob das autismus-spezifisch sei. Da ich mit einer Antwort zögere, zieht er Parallelen zu seinem eigenen Verhalten und konstatiert:

Ich mein', ich bin auch ein schlechter Verlierer (...) ich kann es nachvollziehen, ich krieg halt nicht jedes Mal einen Tobsuchtsanfall. (LP 08, 45-50)

Der Lehrer nimmt also wahr, dass dieses Verhalten anders ist, als er es gewohnt ist. Um eine Erklärung zu finden, möchte er das Phänomen ASS verstehen und versucht sich in den Schüler hineinzusetzen. Er entdeckt Ähnlichkeiten mit seiner eigenen Persönlichkeit, kann jedoch durch eine bessere Impulskontrolle sein Verhalten situationsadäquater steuern. Ist der Schüler nun als „anders“, oder als „gleich“ zu betrachten? Obwohl im Interview keine definitive Antwort darauf gefunden wird, so besteht meine vorsichtige Interpretation darin, dass diese Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeiten bestehende Kategorisierungen ins Wanken bringt.

Für manche ist eine logische Konsequenz des Gleich-Seins auch ein Gleich-Behandeln. Lindmeier (2017) sieht diese Thematik nicht als individuelles Problem einzelner LP, sondern als spezielle Herausforderung der Regel-LP im Sinne einer Differenzierungsantonomie [siehe Rolle der LP, Kapitel 4.1.3f].

Im Datenmaterial sind in Bezug auf die Frage, wie das mit der Gleichbehandlung aussehen soll, etliche Ambivalenzen zu entdecken. LP 06 erhebt bspw. einen Gleichbehandlungsanspruch, indem sie im Frontalunterricht jederzeit mit allen SuS am gleichen Material arbeiten möchten:

(...) weil wenn ich Blätter ausgabe, kriegen alle die gleichen, das ist mal sowieso klar und was sie sich davon merken und auch nehmen und weiterentwickeln, darf ja jeder selber machen. (...) Mir schwebt vor, da gar nicht so einen Unterschied zu machen“ (LP 06, 40; 129).

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Bedeutet die Bestellung ungleicher Schulbücher für Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigungen von Vorneherein die Stigmatisierung über das Schulbuch, wie LP 03 (2, 92) überlegt? Darf man die beeinträchtigten SuS nicht besonders behandeln, um das Gleichwertigkeitsprinzip aller SuS nicht zu verletzen? Diese Fragen werden in den Interviews thematisiert.

Manche LP halten prinzipiell nichts von der Sonderstellung von behinderten Kindern. Diese müssten wie alle anderen behandelt werden (LP 01, 75), denn es sei nicht eine Frage der Behinderung, wie sich jemand verhält, sondern eine Frage der Erziehung, so LP 08 (78-79) oder eine Frage des normalen Umgangs miteinander, wie hier erläutert wird:

(...) das heißt, ich finde dich heute blöd, ob du eine Beeinträchtigung hast oder nicht, das ist mir wurscht, ich finde dich heut einfach blöd, und übermorgen finde ich es total super was du anhast, das gefällt mir und übermorgen bist du meine Freundin, so wie's halt einfach ist in dem Alter. (LP 01\_2, 75)

Die Frage nach der Gleichbehandlung spitzt sich bei der Leistungsbeurteilung nochmals zu. Wenn beeinträchtigte SuS gleich wie alle anderen behandelt werden sollen, bzw. dies selber möchten, dann müssten sie letztlich mit den gleichen Maßstäben beurteilt werden (LP 02\_2, 363-367). Dass dies nicht zielführend ist, wird an Kindern mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen sehr deutlich: „Die S 02 muss man irgendwo separat betrachten“ (LP 01-1, 16). Schwieriger zu erfassen ist dies für die SuS mit Lernbeeinträchtigungen und ihren Mit-SuS, die in ihren Leistungen nicht so weit von anderen abweichen. Auch für LP am MORG ist die Herausforderung in dieser Hinsicht (gleich oder anders behandeln) größer.

So erlebt LP 01 mit dem Wunsch alle SuS gleich zu behandeln häufig Herausforderungen im Unterricht, da es nicht immer möglich ist, SuS mit Beeinträchtigungen teilhaben zu lassen, obwohl sie das gerne möchte. Diese Erkenntnis bezieht sich auf das Vorführen mancher, emotional schwer aushaltbarer Filme, oder auf den Einsatz von Literatur des 20. Jhdts. im Deutschunterricht (bspw. „Woyzeck, der Marie so grauslich umbringt“), weil die SuS mit Beeinträchtigungen sensibler reagieren als die anderen und ihnen das Verständnis für die Komplexität der Situation fehle (LP 01\_1, 83).

Auf Schulebene lautet folglich die Frage: Darf man die I-Klasse, bzw. Begebenheiten in der I-Klasse nicht besonders herausheben, damit die Gleichwertigkeit aller Klassen nicht untergraben wird, wie LP 01 befürchtet?

Wenn ich so Großereignisse herausheben würde, dann ist es für mich nicht mehr so, dass es eine Klasse ist, dann würde ich es ja unterstützen, dass das eine, ah, etwas Besonderes ist, dass hier die beeinträchtigten Jugendlichen sind und die anderen und was ist jetzt mit den beeinträchtigten Jugendlichen ganz besonders? (LP 01\_1, 6)

Ähnliches gilt für sie im Umgang mit der Presse und den Besucherinnen und Besuchern. Das Hervorheben der I-Klasse und einzelner Kinder durch Medienberichte zu Beginn des SV empfindet LP 01 in diesem Sinn als kontraproduktiv:

Sie [S 01] wollte nie etwas Anderes sein, sie wollte wie die anderen sein und plötzlich kommen permanent Leute daher, und zeigen mehr oder weniger mit dem Finger drauf: du bist behindert, du bist behindert und du bist behindert. (LP 01\_1, 21-22).

Auch im Kontext der Begleitung in den Arbeitsmarkt bzw. in weiterführende Schulen zeigt sich die Einstellung von LP 01, indem sie für alle SuS die gleichen Maßnahmen treffen möchte. Mit diesem Verständnis würde es bedeuten, die beeinträchtigten SuS nicht besonders zu unterstützen, da ja auch alle anderen SuS auf diesem Weg keine Unterstützung erfahren (LP 01\_2, 76-79). In der Praxis stellte sich gegen Ende des SV trotz der beschriebenen Ambivalenzen auch für LP 01 im Sinne von Hinz und Kruschel (2015) die unbedingte Notwendigkeit heraus, rechtzeitig mit der Zukunftsplanung zu beginnen. Wie im Kapitel 4.1.4.4 beschrieben, sehen die Autoren Zukunftsplanung als „Schlüssel-element“ in der Unterstützung von beeinträchtigten Jugendlichen, um nur ansatzweise chancengerechte Bedingungen herstellen zu können.

### **8.2.1.5 Prädiktoren, welche Einstellungen von LP beeinflussen**

In der Literatur werden einige Faktoren benannt, welche die Einstellung zu Inklusion maßgeblich beeinflussen. Die vorliegende Studie geht insbesondere auf folgende Prädiktoren ein:

- Vor-Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen vor dem Berufseintritt,
- die Jahre der Lehrererfahrung,
- Berufserfahrung in integrativen Settings,

- das Geschlecht der LP und
- die Art der Behinderung.

### 8.2.1.5.1 Vor-Erfahrungen sind weniger determinierend für Einstellung zu Inklusion

Anhand individueller Berichte einiger LP über die Arbeit mit beeinträchtigten Menschen im vorschulischen und schulischen Bereich kann der Zusammenhang zwischen Einstellung und Vor-Erfahrung argumentiert werden. Insgesamt weisen die LP am MORG im Vergleich mit anderen Schultypen mit 31,6% und einem Signifikanzwert von 0,162\*\* (Spearman Berechnung) die geringsten Erfahrungen mit beeinträchtigten Menschen auf (siehe Tabelle 42). Deshalb kann statistisch kein Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung zu Inklusion, die am MORG sehr hoch ist, festgestellt werden.

### 8.2.1.5.2 Erfahrung kann Befürchtungen reduzieren

Einstellungen können sich durch die Erfahrung in inklusiven Settings verändern. In mehreren Studien konnte gezeigt werden, dass der Kontakt mit behinderten Menschen die Befürchtungen reduziert, mit den Herausforderungen eventuell nicht zurechtzukommen (Moberg, 2003; Avramidis und Kalyva, 2007, nach de Boer et al. 2011, S. 333, 343, 345; Kunz, Luder & Moretti, 2010, S. 93).

Am MORG berichten LP 02 und LP 03 unabhängig voneinander, dass sich die Einstellung von manchen Kolleginnen und Kollegen im Sinne der Inklusion sehr zum Positiven verändert hat. Eine eher ablehnende Kollegin habe in einer Konferenz für die Weiterführung des Schulversuchs plädiert und die Fähigkeiten eines Schülers mit Beeinträchtigungen hervorgehoben (LP 02\_2, 53-55). Bedeutend sei in diesem Kontext, dass die Gymnasial-LP verstehen lernen, wie das jeweilige beeinträchtigte Kind „tickt“, damit Ängste abgebaut werden können. Ein weiterer Faktor sei die Entwicklung der Mit-SuS ohne Beeinträchtigungen. Die SuS hätten zunehmend mehr gelernt mit den Besonderheiten eines verhaltensauffälligen Schülers umzugehen und somit bedrohliche oder schwierig zu handelnde Situationen präventiv abzuwenden (LP 02\_2, 67-69; LP 08, 5).

Mittlerweile gäbe es im Kollegium einen „kollektiv positiven Zugang“, so LP 03. Die Bereitschaft des Kollegiums ist für den Lehrer "eines vom Wichtigsten", weil sich diese Haltung auch auf die SuS auswirken würde. Die Akzeptanz der SuS wäre nicht durchgängig

vorhanden gewesen (LP 03, 17, 77- 80), wie das Ergebnis der quantitativen Befragung der SuS der I-Klasse im Kapitel 8.2.2 zeigt.

Neben der Erfahrung, Situationen gut gemeistert zu haben, spielen die Rahmenbedingungen sicherlich eine wesentliche Rolle. Im Unterschied zum Beginn des SV, wo bis kurz vor Schulstart im Herbst nicht klar war, ob der SV genehmigt würde, besteht für den nächsten SV viel mehr Sicherheit. Dieses Gefühl bezieht sich auf die Anzahl der Förderstunden, die Kooperation unter den LP und den besseren Wissensstand über die neuen SuS mit Beeinträchtigungen (LP 03\_2, 5; 7).

Beruhigend dürfte auch die Art der Beeinträchtigung der kommenden SuS sein, denn es werden keine SuS mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen in die Schule aufgenommen [siehe Analyse zur Inklusion von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen im Kapitel 8.2.5.3].

### 8.2.1.5.3 Weibliche LP am MORG haben eine geringfügig positivere Einstellung

Die Studien zur Einstellung von weiblichen und männlichen Lehrpersonen differieren in ihren Aussagen. Einige Belege konnten eruiert werden, welche den weiblichen LP eine integrationsfreundlichere Einstellung bescheinigen, als den männlichen (de Boer et al., 2011), andere fanden keine oder kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern (Feyerer et al., 2014, S. 25; Schwab et al., 2102, S.55)

Die Ergebnisse des nationalen LFB SACIE-R weisen ebenso kaum Unterschiede auf (Frauen erreichen einen MW von 2.89, Männer einen MW von 2.83). Statistisch ist das kein signifikanter Wert. Am MORG besteht ein Unterschied zwischen Männern (n=6) und Frauen (n=13) von 0.3 MW Punkten, was ebenfalls eine vernachlässigbare Größe darstellt. (Frauen erreichen einen MW von 3.49, Männer einen MW von 3.2) Auffällig ist jedoch ein Item indem sich Frauen (MW 3.85) und Männer (3.17) statistisch leicht signifikant unterscheiden: „SuS mit Beeinträchtigungen sollen die Sek. II besuchen“, welches als Gesamtbewertung berücksichtigt werden kann.

### 8.2.1.5.4 Sinn der Inklusion von SuS mit EFB wird infrage gestellt

Die Einstellungsforschung kommt in Bezug auf die Frage, ob die Art der Behinderung Einfluss auf die Einstellung zu Inklusion hat zu einem bejahenden Ergebnis. Insbesondere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und kognitiven Beeinträchtigungen werden von LP

genannt, um die Inklusion in Frage zu stellen (de Boer et al., 2011, S. 332 & 340; EA, 2003, S. 4; Gebhardt et al., 2011, S. 276).

Am Standort MORG wurden zwei SuS integriert, deren Beeinträchtigung diesen Kategorien zuzuordnen ist. Insofern ist es interessant, ob die LP hier ähnliche Bedenken äußern. Folgende Interviewanalysen bestätigen die These, dass eine kognitive Beeinträchtigung auch am MORG eine Kernfrage für die Weiterentwicklung der inklusiven Maßnahmen ist. Allerdings argumentieren die LP nicht mit persönlichen Abneigungen gegen Kinder mit eFB, sondern überlegen, ob diese vom Unterricht für das weitere Leben profitieren (Stichwort Lebenspraxis), der hohe Aufwand im Unterricht und für die berufliche Qualifizierung gerechtfertigt sei und sich die Ziele einer AHS mit der Bildung für Jugendliche mit eFB vereinbaren ließen. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob das Image einer Maturaschule unter einem zu hohen sozialen Engagement für kognitiv B. leiden würde, wie folgender Bericht verdeutlichen soll:

Ein Fachlehrer (LP 08) macht keinen Hehl daraus, dass er nicht hinter der Integration von SuS mit eFB steht. Für ihn macht Inklusion nur Sinn, wenn die Fähigkeiten der Jugendlichen mit Beeinträchtigungen nicht sehr stark von den Fähigkeiten der anderen SuS abweichen und das Ziel zumindest eine Teil-Matura wäre. Für Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf (in Folge eFB) würde er eher eine lebenspraktische Ausbildung empfehlen. Aus seiner Sicht sei es nicht die Aufgabe eines Oberstufenrealgymnasiums, Jugendliche mit eFB zu betreuen, auch wenn es soziale Vorteile für die Betroffenen bringen würde (LP 08, 183-195). Körperliche Beeinträchtigungen seien für ihn kein Hindernisgrund für eine inklusive Beschulung, wenn keine kognitive Beeinträchtigung damit einhergeht. Zur Veranschaulichung nennt er Rollstuhlbasketball, eine Sportart, die hier durchaus Berechtigung hat (LP 08, 70).

Die Schulleiterin spricht sich im Interview entschieden gegen die weitere Inklusion der angesprochenen Zielgruppe.

Die Integration von Kindern mit schweren Behinderungen sehe ich nicht machbar, das sehe ich nicht, dass das passt, muss ich sagen. Das können wir nicht leisten. (LP 01\_2, 140)

Dieses Zitat stellt eine Veränderung der Position zur ersten Befragung dar. Begründet wird diese Meinung zum einen durch den erhöhten pädagogischen Aufwand während

des Unterrichts und dem Gefühl, den Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen nicht gerecht werden zu können (LP 06, 183-195, LP 08, 109).

Zum anderen, und dieses Argument scheint wesentlich mehr Gewicht zu haben, bereiten die eingeschränkten Arbeitsmöglichkeiten am ersten Arbeitsmarkt nach vier Jahren Inklusion einigen LP große Sorge (LP 01\_2, 9; LP 02\_1, 114-116; LP 03\_2, 117, 119; LP 09, 115-116). Nunmehr haben die EB von S 02 und S 03 trotz weitreichender Kontakte keinen inklusiven Arbeitsplatz, bzw. auch keine weiterführende Schule gefunden. Selbst ein Platz in der geschützten Werkstätte der Lebenshilfe, eine Option die die EB zunächst gar nicht ins Auge gefasst hatten, kann dzt. nicht zur Verfügung gestellt werden (LP 01\_2, 9). Die LP 01 wirkt im Gespräch darüber sehr betroffen. Für sie ist es, als würde man Jemanden an einem Kuchen naschen lassen und danach den Teller wieder wegziehen. Das sei verantwortungslos, denn man müsse den Eltern ja auch Perspektiven geben können (LP 02\_2, 9 & 40-44). Im folgenden Absatz wird deutlich, wie sehr diese problematische nachschulische Situation auf die Entscheidung Einfluss hat, zukünftig Jugendliche mit schweren Beeinträchtigungen am MORG zu integrieren.

Was haben die Schüler und Schülerinnen davon, die da in diesen Schulversuch gehen definitiv dann anschließend. Dass sie alle irgendwo – auch der S 03 ist in ein Loch gefallen und die S 01 irgendwo auch. Es war ja auch dieses Suchen und nicht wissen. Ich glaub, dass es nicht fair ist, was heißt fair, das ist (.) wirklich zu reflektieren gilt, ob man junge Menschen 4 Jahre lang, 4 Jahre ihres Lebens mitnimmt und sie dann stehen lässt (...) Aber was macht man anschließend? Welche Aufgabe haben wir als Schule? Wir können nicht für sie die Zukunft weiter planen, das können wir nicht leisten, das geht nicht. (LP 01\_2, 7)

Ein weiteres, schlagendes Argument für diese Entscheidung, sind die bereits angesprochenen systemischen Bedingungen des Schultyps. Der Hauptfokus des MORG sollte auf dem Angebot liegen, SuS zur Matura zu führen. Diese Haltung unterstützen einige LP (LP 08, 186; LP 01\_1, 69; LP 03\_2, 17, 19, 98). Es wäre aus der Sicht von LP 01 ein Fehler die Inklusion zu sehr in den Vordergrund zu rücken, denn dann würden die Tore auch für SuS mit schlechten Abschlusszeugnissen geöffnet. Das sei nicht das Ziel (LP 01\_1, 144), verdeutlicht sie in dieser Aussage:

Natürlich kann man sagen, wir streben dieses Ziel an, aber ich sehe mich da jetzt noch nicht in dieser Position, muss ich ehrlich sagen. Ich glaube, das ist ein Paradigmenwechsel, der noch mindestens 20 Jahre braucht, ich glaube das ist ein 1. Schritt, den wir gehen, und wir sind nach wie vor die einzige AHS in ganz Österreich, ich glaube, dass das schon viel ist und ich glaube es wäre eine Überforderung. (LP 01\_1, 146)

Abgeleitet von den Interviewaussagen kann zusammenfassend gesagt werden, dass die meisten LP hinter dem SV, also zur Inklusion von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen stehen. Die Inklusion von SuS mit schweren Beeinträchtigungen wird im Laufe des SV immer mehr in Frage gestellt, eng verbunden mit der Sorge um die weitere Entwicklung der SuS mit eFB nach der Schule und der Aufrechterhaltung der Attraktivität der Schule für die Mehrheit der Erziehungsberechtigten. Würde die Inklusion von Jugendlichen mit eFB am Standort MORG zu sehr in den Mittelpunkt gerückt werden, befürchtet die Schulleitung einen Imageverlust, da nach wie vor das Erreichen der Matura ein zentrales Ziel des privat geführten Oberstufenrealgymnasiums darstellt.

### 8.2.2 Einstellungen der SuS

16 SuS (von 19) der I-Klasse wurden zur Vorbereitung auf eine Tagung zum Thema „Inklusion in der Schule“ spontan befragt und gefilmt, was für sie Inklusion bedeutet und ob sie eine flächendeckende Umsetzung der Inklusion auf der Sekundarstufe wünschen würden<sup>92</sup>.

Durch die Analyse der Aussagen wird schnell sichtbar, dass die Jugendlichen ohne vorheriges Briefing zumeist ein inklusives Paradigma (Hinz, 2002) ansprechen und trotz des aktuellen SV ein dichotomes Denkmuster verlassen.

Sie verbinden mit Inklusion die Zusammenarbeit bzw. ein Miteinander von Menschen mit unterschiedlichen Hautfarben, Religionen, verschiedener Herkunft, verschiedener Welten und Behinderungen (S 08, S 10, S 11, S 14, S 15). Auch das Miteinander nach der Schule in der Freizeit oder am Arbeitsplatz wird thematisiert (S 07, S 08). Zwei SuS weisen jedoch darauf hin, dass ein Recht auf Freiwilligkeit bestehen sollte und es auch mehr Probleme gäbe (S 13, S 15).

---

<sup>92</sup> Die Ergebnisse können auf der Website von SIS (Soziale Initiative Salzburg/Institut für inklusive Bildung) angesehen werden: <http://www.soziale-initiative.net/projekte/iib/>



Für die Lösung dieser Probleme sollten neue Wege gefunden und Grenzen übersprungen werden, „die manche Menschen gesetzt haben“ (S 07, S05).

Die voraussetzungslose Akzeptanz stellt für die Jugendlichen im Kontext von Inklusion einen hohen Wert dar (S 01, S 11, S 12, S 14, S 15, S 16, S 17). Folgende Aussage soll exemplarisch hervorgehoben werden.

„Wir müssen alle respektieren und akzeptieren, so wie wir sind und miteinander reden können und uns anvertrauen (...)“ (S 17).

In diesem Absatz wird die Denkfigur des Dialogischen (Rödler, 2013c) sehr stark in den Mittelpunkt gerückt.

Sehr interessant finde ich, dass zwei Jugendliche (S 05, S 11) die rechtlichen Grundlagen ansprechen, die auch in der Literatur als zentrale Voraussetzung für die gesellschaftliche Umsetzung von Inklusion gesehen wird (siehe Mecheril & Hazibar, 2013, S. 2; Schulze 2011, S. 11f; Booth zit. nach Amrhein, 2011, S. 16)

Jeder hat das Recht dazu, gemeinsam mit anderen zu lernen. Es soll auch keine bestimmten Ausschlusskriterien geben, warum manche jetzt in die Schule gehören, manche in die, ja! (S 05) Jeder soll die Chance dazu bekommen, weil es auch ein Menschenrecht ist – das Recht auf Bildung. (S 11)

Auf die Frage, ob sie es als wichtig erachten, zusammen zu lernen, besteht eine hohe Zustimmung (S 01, S 03, S 06, S 08, S 13, S 14, S 15, S 16). Vorteile werden darin gesehen, voneinander lernen und sich gegenseitig ergänzen zu können, zu lernen, wie man mit Menschen umgeht und „wie man jemandem hilft, dass man gibt und nimmt“ (S 14). S 05 bringt sehr emotionale Aspekte in ihre Aussage: „Für mich persönlich bringt es einfach sehr viel, weil es unglaubliche Erfahrungen sind, die ich hier machen kann.“ Einschränkungen werden bezüglich der Freiwilligkeit genannt. Man sollte sich selbst entscheiden können, eine Oberstufe zu besuchen, betont S 15.

Letztlich befürworten fast alle befragten Jugendlichen die Umsetzung der Inklusion auf der Sek. II, folgende zwei Aussagen zeigen besonders die Überzeugung der SuS:

Auf jeden Fall, nicht nur in ganz Salzburg, sondern in ganz Österreich und auf der ganzen Welt, weil jeder Mensch gleich ist im Prinzip. (S 11)

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Ja auf alle Fälle, weil an unserer Schule sieht man ja auch, dass es funktioniert, und wieso soll es dann in anderen Bundesländern nicht funktionieren? (S 17)

Ausnahmen bilden 2 SuS (S 01, S 10) welche vor der flächendeckenden Umsetzung die Einrichtung von Versuchsschulen bevorzugen würden.

Im SFB/S 01 beantworteten 5 SuS die Frage, ob es Unterschiede zum Beginn des SV gäbe. Diese sähen Großteils eine positive Entwicklung, sie seien „immer mehr zusammengewachsen“ und gute Freunde geworden. Vieles wäre man schon gewöhnt und das Verhalten von S 03 sei erfreulicherweise besser geworden.

Leicht abgeschwächt wird dieses durch die Auswertungsergebnisse des Fragebogens für SuS (SFB) der I-Klasse, der anonym ausgefüllt werden konnte. Eventuell spielte in den Interviews, die ja auch veröffentlicht wurden, die soziale Erwünschtheit eine größere Rolle. An dieser Befragung haben 18 SuS der I-Klasse teilgenommen. Bis auf drei SuS finden alle, dass die Diversität in der Klasse als eher gut bzw. sehr gut zu sehen ist. 2 SuS sprechen sich eher gegen und 2 definitiv gegen die Weiterführung des SV aus.

8 SuS haben zusätzlich einen Kommentar in den Bogen geschrieben. 6 davon sind sehr positiv, nur zwei Rückmeldungen zeigen eine bestehende Problematik auf, die hier verdeutlicht wird:

Meiner Meinung nach gehört an diesem SV noch viel gearbeitet. Viele Lehrer wissen oft nicht, wie sie mit den förderbedürftigen Schülern umgehen sollen. Zudem geht so gut wie kein Lehrer auf die individuellen Fähigkeiten der S ein. (S 12, excel)

Vergleicht man die Schulklassen am MORG zeigt sich insgesamt eine hohe Zustimmung zur Weiterführung. Von 80 befragten SuS sprechen sich ca. 90% für die Weiterführung des SV aus.

### **8.2.3 Einstellungen der EB**

Die Motivation, ihre Kinder am Schulversuch teilnehmen zu lassen, war bei drei allen Familien bereits vor dem SV-Start sehr hoch (LP 01\_2, 16). Sie haben teilweise aktiv an der Entwicklung des SV mitgearbeitet, denn der Vater von S 02 war zu diesem Zeitpunkt auch im Vorstand des Diakonievereins (EB 02, 10).

LP 01 beobachtete einmal einen sehr glücklichen Vater, „welch‘ Strahlen über sein Gesicht ging“, als er seine Tochter mitten unter den anderen Kindern in der Bibliothek gesehen hatte (LP 01\_2, 40). Der Tag an dem die Zusage gekommen ist, dass sein Mädchen an der Schule aufgenommen wurde, „das war der schönste Tag in seinem Leben“ (LP 01\_2, 40).

Aufgrund dieser Voraussetzungen kann prinzipiell von einer hohen Zustimmung für inklusive Bildungswege ausgegangen werden – auch wenn die damit verknüpften Hoffnungen von den Familien selbst sehr unterschiedlich beschrieben werden [bspw. Kapitel 8.2.3; 8.6.3.2.3].

Die Auswertung des EFB ergibt für die Gesamtauswertung (alle Klassen n=37) eine sehr hohe Zustimmung zur Weiterführung des SV, wie folgendes Diagramm veranschaulicht. 91,9% unterstützen die Weiterführung des SV. Die isolierte Auswertung Daten der EB der I-Klasse ergibt leider nur ein sehr eingeschränktes Ergebnis, da nur 7 EB den Bogen ausgefüllt und retour geschickt haben. 5 von 7 Personen stehen voll, 2 eher für die Fortführung des SV.

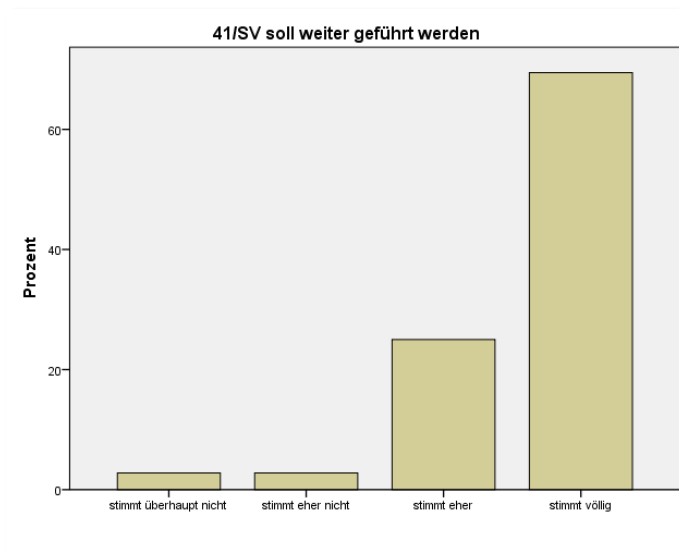


Abbildung 31: Weiterführung des SV aus Sicht der EB (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

### **8.3 Forschungsfeld 2: Selbstkonzept der LP in Bezug auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht und die Kooperation**

Ein sehr bedeutender Prädiktor für die konkrete Umsetzung eines realen Vorhabens ist nach Schmitz und Schwarzer (2002, S. 178) das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, welche als Selbstwirksamkeit definiert wird. Auch die Studienautorinnen und -Autoren der SACIE-R und TEIP Skalen, Sharma, Loreman und Forlin (2011, S. 1) beziehen sich auf Banduras kognitive Theorie von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (1977). Sie vertreten die Meinung, dass LP mit einer hohen Selbstwirksamkeitseinschätzung daran glauben, SuS mit Beeinträchtigungen in inklusiven Klassen erfolgreich unterrichten zu können, also Einfluss auf die Steuerung von Unterricht und das (Lern-)verhalten von SuS haben. Infolge war auch für mich als Forscherin und das SE-Team spannend, welches Selbstkonzept die Lehrpersonen mitbringen, vereinfacht ausgedrückt, wie kompetent sie sich fühlen mit den Herausforderungen in einer inklusiven Klasse zu arbeiten und welche Zusammenhänge mit der Ausprägung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hergestellt werden können.

Bundesweite Erhebungen (*LFB TEIP*) national ermöglichen einen Vergleich der Einschätzungen zum Selbstkonzept der LP der Versuchsklasse (*LFB TEIP MORG*) mit den LP an anderen Schultypen. Die Sichtweise der SuS aller Klassen zu „Umgang mit Verhalten“ und „Individualisierungskompetenz“ kann den Ergebnissen des Schülerfragebogens (*SFB MORG*) entnommen werden.

Zur Frage nach den Zusammenhängen zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Einstellungen zu Inklusion werden das Instrument *TEIP* und Interviewanalysen (*Interviews LP*) miteinander in Beziehung gesetzt, die in den Forschungsfeldern 3+4 bearbeitet werden.

Konkret lauten die Forschungsfragen im Forschungsfeld 2 folgendermaßen:

- *In welchem Ausmaß fühlen sich die LP kompetent, im inklusiven Setting zu unterrichten? Wie sehen das die SuS?*

Diese Frage zielt im Detail auf die Kategorien: SuS mit Beeinträchtigungen unterrichten, mit herausforderndem Verhalten umgehen, Unterricht individualisieren und differenzieren, mit EB Fachleuten und im Team zusammenarbeiten.

- *Verändern sich die Selbstwirksamkeitseinschätzungen nach drei Jahren Unterricht in der I-Klasse?*

- *Bestehen Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitseinschätzungen der LP, den Erfahrungen im inklusiven Unterricht und der Einstellung zu Inklusion?*

### **8.3.1 Einschätzung der Lehrpersonen zu ‚Vertrauen in die Fähigkeiten, Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten‘ - Schultypenvergleich**

Die Studienautorinnen und -Autoren der SACIE-R und TEIP Skalen, Sharma, Loreman und Forlin (2011, S. 1) beziehen sich auf Theorien von Selbstwirksamkeitserwartungen. Sie vertreten die Meinung, dass LP mit einer hohen Selbstwirksamkeitseinschätzung daran glauben, SuS mit Beeinträchtigungen in inklusiven Klassen erfolgreich unterrichten zu können. Deshalb soll vor weiteren und detaillierten Analysen grundsätzlich überprüft werden, *welches Vertrauen in Fähigkeiten LP haben, um SUS mit Beeinträchtigungen zu unterrichten* (Frage E als unabhängige Variable im Vorspann zu den SACIE-R und TEIP Skalen)

Das Item wurde nach einer 5-stufigen Skala bewertet und lautet folgendermaßen:

Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten Kinder mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist...

1=sehr niedrig, 2=niedrig, 3=durchschnittlich, 4=hoch, 5=sehr hoch

Vergleicht man die Ergebnisse der MORG-LP mit dem nationalen Datensatz ist ihr Vertrauen in ihre Fähigkeiten, Kinder mit Beeinträchtigungen zu unterrichten bei einem Mittelwert von ca. 3,4 etwas geringer als das der Pflichtschullehrer/innen (MW 3,5) aber etwas höher als das der anderen Oberstufen LP (MW 2,9).

Im Kontrast zu anderen I-Klassen-LP (MW 3,8; 61,8% hoch bzw. sehr hoch) ist ihr Vertrauen mit 31,6% (hoch bzw. sehr hoch) um ca. die Hälfte geringer, wie in dieser Tabelle ersichtlich ist. Das Ergebnis ist mit einem Wert von  $-,351^{**}$  hoch signifikant (0,01 Niveau, Spearman Berechnung).

Allerdings ist auch zu sehen, dass die MORG-LP ihre Fähigkeiten nur mit 5,3% als sehr niedrig, bzw. niedrig einschätzen, die meisten finden, dass ihre Fähigkeiten als durchschnittlich zu bewerten sind (63,2%).

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

<b>Vertrauen in Fähigkeiten, SuS mit B zu unterrichten * Schultyp 3 Gruppen und I-Klassen</b>			MORG	Oberstufen	Pflichtschulen	I-Klassen
Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten	sehr niedrig	Anzahl	0	1	19	3
		% innerhalb von Typ	0,0%	1,9%	5,5%	2,4%
Beeinträchtigung zu unterrichten ist:	niedrig	Anzahl	1	14	34	2
		% innerhalb von Typ	5,3%	26,9%	9,8%	1,6%
Gesamt niedrig		% innerhalb von Typ	5,3%	28,8%	15,3%	4%
	durchschnittlich	Anzahl	12	24	121	42
		% innerhalb von Typ	63,2%	46,2%	34,9%	34,1%
hoch		Anzahl	4	12	116	55
		% innerhalb von Typ	21,1%	23,1%	33,4%	44,7%
sehr hoch		Anzahl	2	1	57	21
		% innerhalb von Typ	10,5%	1,9%	16,4%	17,1%
Gesamt hoch		% innerhalb von Typ	31,6%	25%	49,8%	61,8%
Gesamt		Anzahl ges. innerhalb von Typ	19	52	347	123

*Tabelle 47: Vertrauen in Fähigkeiten, SuS mit B zu unterrichten \* Schultyp 3 Gruppen und I-Klassen ohne MORG*

Könnte es sein, dass im Zusammenhang mit der eher niedrigen Kompetenzeinschätzung die geringeren Erfahrungen eine Rolle spielen? Bis auf die Sonderpädagogin und einen Gymnasiallehrer mit langjähriger Erfahrung im Unterricht mit beeinträchtigten Kindern hatten die weiteren LP des MORG zum Zeitpunkt der Erhebung erst ein Jahr Unterrichtserfahrung in der I-Klasse und insgesamt wesentlich weniger Jahre Lehrerschaft. So stellt sich die Frage, wie sie selber ihre Erfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Kindern bewerten?

### **8.3.2 Zusammenhang zwischen ‚Vertrauen in die Fähigkeiten Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten‘ und ‚Erfahrung im inklusiven Unterricht‘**

Auf der 5-stufigen Skala (1=keine Erfahrung, 2=sehr gering, 3= mittel, 4= hoch, 5= sehr hoch), schätzen sich die MORG LP ebenfalls mit ihrem Erfahrungswert deutlich niedriger ein als alle

I-Klassen. MORG: MW 3,7; I-Klassen: MW 4,5. Zum Vergleich: Die Sonderschullehrer/-innen (SACIE-R und TEIP nationale Erhebung) geben sehr hohe Erfahrungen an, die sich durch einen MW von 4,9 ausdrücken.

„Erfahrungen“ und „Vertrauen in die Fähigkeiten“ korrelieren bei einem Koeffizienten von 0,64\*\* statistisch sehr signifikant (0,01 Niveau, Spearman Berechnung). Mit diesem Ergebnis werden die Forschungen von de Boer et al. 2011 und Kunz, Luder und Moretti, 2010, S. 93 bestätigt: Je mehr Erfahrungen die LP im inklusiven Unterricht sammeln können, desto weniger Befürchtungen hegen sie.

Dieser Theorie folgend, müsste sich mit der zunehmenden Erfahrung im SV auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten verändern. Die Auswertung des Lehrerfragebogens (t2) könnte potenziell darüber Auskunft geben. Durch die geringe Rücklaufquote (etwas mehr als die Hälfte der LP) ist folgendes Ergebnis allerdings nur sehr bedingt für die Schlussfolgerung zu berücksichtigen.

<b>6/Vertrauen in die Fähigkeiten, SuS mit B zu unterrichten</b>				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
durchschnittlich	4	36,4	36,4	36,4
hoch	6	54,5	54,5	90,9
sehr hoch	1	9,1	9,1	100,0
Gesamt	11	100,0	100,0	

*Tabelle 48: Vertrauen, SUS mit Beeinträchtigungen zu unterrichten. (Quelle: SPSS basieret Datenauswertung)*

Wie in der Tabelle ersichtlich, fällt im Vergleich zur Ersterhebung die Fähigkeits-Einschätzung „niedrig“ weg und die Werte „hoch“ bzw. „sehr hoch“ erhöhen sich um 32 %. Anhand dieses Ergebnisses würde sich die theoretische Grundannahme auch am MORG bestätigen, dass mit zunehmender Erfahrung in der I-Klasse die allgemeine Kompetenzeinschätzung positiver ausfällt. Durch die Gespräche mit den Lehrpersonen [siehe Kapitel 8.2.1.5] kann ich dieses Ergebnis bestätigen. Im Laufe des SV entstand wesentlich mehr Zuversicht, mit den herausfordernden Situationen gut umgehen zu können.

### 8.3.3 Einschätzung der Lehrpersonen zu ‚Umgang mit Verhalten‘ und ‚Classroom-Management‘ - Schultypenvergleich

Gutes Klassenmanagement, in der englischen Literatur als Classroom-Management bezeichnet (CM), wird als Gradmesser für die soziale Entwicklung und die Lernentwicklung der SuS gesehen [siehe Kapitel 4.2.6.2]. Nach Lenske & Mayr (Seethaler, 2015) fokussiert das Konzept CM die Dimensionen Beziehung, Kontrolle und Unterricht. 6 folgende, miteinander hoch korrelierende Items im Lehrerfragebogen TEIP zielen auf den Umgang mit Verhalten, um präventiv unerwünschtes Verhalten durch Classroom-Management-Strategien zu verhindern, bzw. bei Auftreten von Störungen adäquate Methoden anzuwenden:

- 23 Ich kann den Schülern und Schülerinnen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.
- 24 Ich bin in der Lage, störende oder laute SuS zu beruhigen.
- 29 Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.
- 30 Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.
- 33 Ich bin in der Lage, SuS dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen.
- 39 Wenn SuS andere in der Klasse ausgrenzen, setze ich mein Wissen und Methoden ein, um dagegen vorzugehen.

Die Einschätzung erfolgte auf einer 6-stufigen Skala: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft fast nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4= trifft eher zu, 5= trifft fast zu, 6= trifft zu.

In der anschließenden Tabelle ist ersichtlich, dass die MW der MORG-LP am geringsten und die der Pflichtschul-LP am höchsten ausfallen. Es zeigt sich demnach eine leichte Tendenz einer höheren Selbstwirksamkeitseinschätzung bezüglich des Classroom-Managements im Pflichtschulbereich. LP der Oberstufe verfügen über geringfügig höhere Selbstwirksamkeitserwartungen im Bereich des Umgangs mit störendem Verhalten. Jedoch sind die Ergebnisse nur bei Item T11 leicht signifikant (-,117\*; 0,05 Niveau, Spearman).



## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Schultyp_3 Gruppen		T1 Kann Erwar- tungen an Ver- halten klar ver- mitteln	T2 Bin in der Lage stö- rende SuS zu beruhi- gen	T7 Habe die Fähig- keit, stö- rendes Verhalten vor Auf- treten zu verhin- dern	T8 Kann mit stö- rendem Verhal- ten gut umge- hen	T11 Kann SuS dazu bringen, Klassen- regeln zu befolgen	T17 Bei Aus- grenzung von SuS setze ich Wissen und Methoden ein	Insgesamt MW
MORG	MW (t1)	4,83	4,52	4,21	4,36	4,42	5,00	4,56
	N	18	19	19	19	19	19	
MORG	MW (t2)	4,55	4,91	4,18	4,45	4,82	4,73	4,61
	N	11	11	11	11	11	11	
Ober- stufen	MW	4,97	4,79	4,31	4,82	4,92	5,23	4,84
	N	39	39	38	39	39	38	
Pflicht- schu- len	MW	5,15	4,93	4,52	4,60	4,95	5,43	4,93
	N	296	298	296	297	296	294	
Insgesamt	MW	5,11	4,89	4,48	4,61	4,92	5,38	4,90
	N	353	356	353	355	354	351	

Tabelle 49: Selbsteinschätzung der LP. TEIP national/MORG (t1)+ (t2). (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

Die Detailauswertung in Prozenträngen ergibt folgendes Ergebnis:

Die Einschätzungen der MORG-LP lassen erkennen, dass es noch relativ einfach erscheint, Verhaltenserwartungen klar zu vermitteln. Annähernd 78% fühlen sich in diesem Bereich sehr, ca. 6% nicht, oder eher nicht kompetent. Präventive Maßnahmen anzuwenden, scheint nicht so leicht zu gelingen. Mehr als 20% der LP sagen aus, dass sie kaum über Strategien verfügen, störendes Verhalten vor Auftreten zu verhindern. Der (sehr) gute Umgang mit störendem Verhalten wird von ca. 42% der LP bejaht. Die Fähigkeit störende SuS zu beruhigen trauen sich ca. die Hälfte der LP zu.

Wiederum stellt sich die Frage, ob sich die Fähigkeit CM anzuwenden, mit der Erfahrung verändert. Die LP an anderen Oberstufen weisen wesentlich mehr Lehrerfahrung auf

und tendieren dazu, keine gravierenden Defizite in allen genannten Bereichen zu nennen. Auch im präventiven CM schätzen sie sich besser ein, als ihre Kolleginnen und Kollegen am MORG. Wie ist dieses Ergebnis zu interpretieren?

Wird berücksichtigt, dass an anderen Oberstufenformen kaum Jugendliche mit gravierenden Verhaltensbeeinträchtigungen aufgenommen werden, sind die Ergebnisse m.E. nicht zu vergleichen.

An dieser Stelle zeigt sich die schlechte Verwertbarkeit dieser Items in Bezug auf den Umgang mit gravierenden Verhaltensauffälligkeiten im Vergleich mit Personen, die wenig Erfahrungen mit SUS mit Beeinträchtigungen machen konnten.

Die Auswertung der Ergebnisse des LFB TEIP/t2 könnte Aufschluss über die Annahme geben, dass LP im Laufe der Entwicklung bessere CM-Strategien entwickeln:

Mit dem Verweis auf die statistisch höchst bedenkliche Verwertbarkeit der Ergebnisse (t2: n=11) können die kaum verbesserten Mittelwerte aufgrund der Erfahrungen im Schulentwicklungsprozess<sup>93</sup> folgendermaßen interpretiert werden:

Sollte dieses Ergebnis die Realität annähernd abbilden, gehe ich davon aus, dass erst mit dem Auftreten und Erleben von wirklich schwierigen Situationen den LP bewusst wird, wie herausfordernd es sein kann, Probleme zu lösen und CM-Strategien zu finden, die situationsadäquat eingesetzt werden können. Die Interviewauswertungen im Kapitel 8.4.5.7 (Umgang mit aggressivem Verhalten) zeigen die komplexen Problemstellungen und Lösungsansätze der LP.

### **8.3.4 Einschätzung der Schüler/innen zu ‚Umgang der LP mit Verhalten‘ und ‚Classroom-Management‘**

Die Datenauswertung des SFB zum Umgang mit Classroom-Management bezieht sich auf folgende Items:

- 2 Lehrer/innen sind Ansprechpartner bei Problemen.
- 4 Lehrer/innen achten konsequent auf die Einhaltung der Klassenregeln.
- 7 Bei Problemen verwenden wir Zeit zur Lösung.
- 15 Klassenregeln werden gemeinsam geschrieben.
- 21 Fühle mich mit meinen Sorgen und Problemen alleine gelassen.

---

<sup>93</sup> Die LP berichten in den Interviews von erfolgreich bewältigten Situationen mit Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten.

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Die Einschätzung erfolgte auf einer 4-stufigen Skala: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt völlig.

Item	Klasse	Stimmt (eher) nicht in %	Stimmt (eher) schon in %
Lehrer/innen sind Ansprechpartner bei Problemen.	5	6,3	93,8
	6	8,0	92,0
	7	9,5	90,5
	I-Klasse	36,8	63,2
Lehrer/innen achten konsequent auf die Einhaltung der Klassenregeln.	5	21,1	78,9
	6	8,0	92,0
	7	50,0	50,0
	I-Klasse	30,0	80,0
Bei Problemen verwenden wir Zeit zur Lösung.	5	20,0	80,0
	6	8,3	91,7
	7	23,8	77,2
	I-Klasse	40,0	60,0
Klassenregeln werden gemeinsam geschrieben.	5	57,9	42,1
	6	4,0	96,0
	7	47,4	52,6
	I-Klasse	68,8	31,3
Fühle mich mit meinen Sorgen und Problemen alleine gelassen.	5	100	0,0
	6	86,4	13,6
	7	77,8	22,2
	I-Klasse	56,3	43,8

*Tabelle 50: Übersicht zum Umgang mit Problemen/ Classroom-Management (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierete Datenauswertung)*

In dieser klassenübergreifenden Auswertung zeigt sich die starke Heterogenität der Klassen. Interessant ist, dass die I-Klasse den Umgang mit Problemen in der Klasse am kritischsten beurteilt, obwohl sich hier die meisten LP sich mit diesen Aspekten befassen.

Die überwiegende Mehrheit der Klassen sagt aus, dass die LP Ansprechpartner bei Problemen sind, außer der I-Klasse stimmen diesem Item zu über 90% zu. (I-Klasse 63,2%). Auch auf die Einhaltung der Klassenregeln wird, außer in der 7. Klasse, sehr konsequent geachtet. Die 5. Klasse fühlt sich anscheinend sehr gut betreut, hier geben 100 % der SuS an, dass sie sich nicht allein gelassen fühlen. In der I-Klasse sind es besorgenswerte 43%. Vergleicht man nun die Gesamteinschätzung der LP mit den Rückmeldungen der SuS, kann die eher schlechte Kompetenzeinschätzung hinsichtlich des Umgangs mit Problemen der LP nicht generell bestätigt werden. Hier ist eine starke Streuung zwischen den Klassen zu beobachten. In der I-Klasse sind offensichtlich besondere Probleme zu bewältigen, umso mehr gilt es, der sozialen Entwicklung Aufmerksamkeit zu schenken.

### 8.3.5 Einschätzung der Lehrpersonen zu ‚Individualisierungs- und Differenzierungskompetenzen‘ - Schultypenvergleich

Entsprechend der Definition von inklusiven Unterricht (Korff, 2016, S. 54) zielt ein Teilaspekt auf die Fähigkeiten von LP, den Unterricht individualisiert und differenziert gestalten zu können [siehe Kapitel 4.2]. Um die Selbstwirksamkeitseinschätzung der LP zu diesen Kompetenzen analysieren zu können, wurden folgende 4 Statements des LFB TEIP herangezogen.

28 Ich schaffe es, talentierte SuS angemessen zu fordern.

32 Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Bedürfnisse von Schülern und Schülerinnen mit Förderbedarf berücksichtigt werden.

36 Ich schaffe es gut, SuS zur Partnerarbeit oder zur Arbeit in kleinen Gruppen zu führen.

37 Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren

(z. B.: Portfolio, Lernzielorientierte Beurteilung, etc.).

Die Einschätzung erfolgte auf einer 6-stufigen Skala: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft fast nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4= trifft eher zu, 5= trifft fast zu, 6= trifft zu.

Schultyp_3 Gruppen		T6 Schaffe es, talentierte SuS zu fördern	T10 Kann bei Aufgaben Lernbedarf der SuS mit Berücksichtigen	T14 Schaffe es gut, Sozialformen zu organisieren	T15 Verwende unterschiedliche Bewertungsverfahren	Insgesamt
MORG	Mittelwert	4,63	4,31	4,84	4,89	4,67
	N	19	19	19	19	
Oberstufen	Mittelwert	4,66	3,57	5,28	4,68	4,55
	N	39	38	39	38	
Pflichtschulen	Mittelwert	4,86	4,42	5,21	4,69	4,80
	N	297	296	296	295	
Insgesamt	Mittelwert	4,8282	4,3258	5,2062	4,7045	4,77
	N	355	353	354	352	

Tabelle 51: Selbsteinschätzung der LP zu Individualisierungs- und Differenzierungskompetenzen. LFB TEIP national/MORG (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

Auf den ersten Blick ist eine ähnliche Tendenz erkennbar, wie beim Thema Umgang mit CM. Die MW sind durchwegs bei den Pflichtschul-LP geringfügig höher, als bei den anderen LP. Die selbst eingeschätzte Stärke der MORG-LP liegt in der Berücksichtigung des Lernbedarfs der SuS (68,4% volle Zustimmung) und in der Verwendung unterschiedlicher Bewertungsverfahren (73,7% volle Zustimmung). Dies entspricht den Anforderungen des MORG, mit Kompetenzportfolios und anderen Rückmeldeformaten, sowie mit offenen Aufgabenstellungen eine höhere Passung zu erreichen. Die Selbstwirksamkeitserwartung der Pflichtschullehrpersonen in Bezug auf die Förderung von talentierten SuS ist meiner Einschätzung nach mit annähernd 78% (volle Zustimmung) überraschend hoch, beanspruchen doch zumeist die höheren Schulen die Domäne der Begabungsförderung. Zudem erstaunt, dass sich Pflichtschullehrpersonen, die in Österreich bereits viele Erfahrungen in Schulversuchen zu Formen alternativer Leistungsbeurteilung gesammelt haben, beim Verwenden von unterschiedlichen Bewertungsverfahren etwas schlechter einschätzen als Oberstufenformen. Das Management unterschiedlicher Sozialformen scheint eine Kompetenz zu sein, die von anderen Schulformen annähernd gleich gut eingeschätzt wird. LP im MORG haben hier nach eigenen Angaben noch Nachholbedarf.

Die geringen Abstände der Werte lassen bereits darauf schließen, dass statistisch kaum signifikante Werte vorhanden sind. Lediglich das Item T 14 (Schaffe es gut, Sozialformen zu organisieren) ist in Bezug auf die Schultypen bei einem negativen Wert von  $- ,108^*$  leicht signifikant. (0,05 Niveau, Spearman Berechnung).

### **8.3.6 Einschätzung der Schüler/innen zu ‚Individualisierungs- und Differenzierungskompetenzen‘ der Lehrpersonen**

Die Individualisierungskompetenz der LP am MORG wird in dieser Auswertung aus mehreren Faktoren betrachtet, folgende Items zeigen die unterschiedlichen Zugänge zu Beurteilung dieser Kompetenz.

**11** In der FA kann ich meinen Interessen nachgehen.

**14** Im Sport nehmen die L Rücksicht auf Langsamere, mit Koordinationsproblemen.

**16w** Die Lösungswege zur Bewältigung von Aufgaben in der FA können wir oft selbstständig finden.

**17i** LP verwenden Zeit und Engagement den Unterricht zu individualisieren.

**18i** Lerne zu wenig, weil die langsameren S zu viel Zeit der L in Anspruch nehmen.

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

27 Auf unterschiedliche Interessen von Mädchen und Burschen wird im Unterricht Rücksicht genommen.

32 Es werden an alle hohe Erwartungen gestellt.

28 Fühle mich mit dem Lernstoff oft überfordert.

Die Einschätzung erfolgte auf einer 4-stufigen Skala: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt völlig.

Das sind zunächst die Fähigkeiten der LP die FA so zu gestalten, dass individuelle Stärken berücksichtigt werden können und den SuS so viel Autonomie zuzugestehen, um Lösungswege selber zu finden. 64 % aller SuS finden, dass individuelle Stärken Platz finden und sogar 84% erleben die angesprochene Autonomie.

Nur die I-Klasse wurde befragt, ob die LP für Individualisierung Zeit und Engagement aufwenden. 63,2 % bejahen dies.

Eine Individualisierungskompetenz ist die Fähigkeit, die Stärken und Schwächen der Mädchen und Burschen speziell zu berücksichtigen. An dieser Stelle schneiden die LP mit 46,4% Zustimmung am MORG relativ schlecht ab im Gegensatz zur Fähigkeit auf Beeinträchtigungen Rücksicht zu nehmen. Diese wird mit 89% als sehr hoch wahrgenommen. Nur in der I-Klasse ist dieser Wert mit 73,7 % etwas niedriger. Letzteres Ergebnis könnte damit zusammenhängen, dass in der I-Klasse die Differenzierungsanforderungen wesentlich höher sind, als in anderen Klassen und deshalb die SuS mehr Referenzpunkte zur Einschätzung heranziehen können.

In der Literatur findet sich häufig die Befürchtung der EB, ihre Kinder ohne Beeinträchtigungen könnten unter dem gemeinsamen Unterricht in Bezug auf die Leistungsergebnisse leiden (vgl. Feyerer, 1998). Diese Sorge scheint am MORG aus Sicht der SuS völlig unberechtigt zu sein. 100% finden, dass dies (eher) nicht zutrifft.

Wenn SuS sich mit dem Lernstoff oft überfordert fühlen, kann dies vorwiegend mit zwei Gründen zusammenhängen. Entweder die LP schaffen es nicht, eine Passung zwischen den Anforderungen und den Fähigkeiten der SuS herzustellen, oder die Fähigkeiten der SuS entsprechen bei Weitem nicht den Anforderungen eines Schultyps – oder beides. Aufgrund der Tatsache, dass in allen Klassen, außer der Sonderpädagogin etwa die gleichen LP eingesetzt sind, kann davon ausgegangen werden, dass die intellektuellen Fähigkeiten der SuS der I-Klasse mit denen anderer Klassen nicht mithalten können. Zudem

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

ist die Herausforderung an die LP höher, mit der Diversität zurecht zu kommen. 76 % fühlen sich in der I-Klasse überfordert, hingegen nur 30% in der 7. Klasse.

Es werden an alle SuS hohe Erwartungen gestellt – eine Forderung der inklusiven Pädagogik, um die Inklusion nicht nur auf soziale Aspekte zu reduzieren. Diesen Anspruch erleben die Jugendlichen in der I-Klasse mit einer Zustimmung von 77,8% besonders deutlich.

Item	Klasse	Stimmt (eher) nicht in %	Stimmt (eher) schon in %
In der FA kann ich meinen Interessen nachgehen.	5	20	80
	6	34,6	65,4
	7	42,9	57,1
	I-Klasse	47,4	52,6
Im Sport nehmen die L Rücksicht auf Langsamere, mit Koordinationsproblemen.	5	5,0	95,0
	6	4,5	95,5
	7	5,6	94,4
	I-Klasse	26,3	73,7
Die Lösungswege zur Bewältigung von Aufgaben in der FA können wir oft selbstständig finden.	5	18,8	81,3
	6	18,2	81,8
	7	10,5	89,5
	I-Klasse	-	-
LP verwenden Zeit und Engagement den Unterricht zu individualisieren.	5	-	-
	6	-	-
	7	-	-
	I-Klasse	36,8	63,2
Lerne zu wenig, weil die langsameren S zu viel Zeit der L in Anspruch nehmen.	5	-	-
	6	-	-
	7	-	-
	I-Klasse	100	0
Auf unterschiedliche Interessen von Mädchen und Burschen wird im Unterricht Rücksicht genommen.	5	47,1	52,9
	6	31,6	68,4
	7	77,8	22,2
	I-Klasse	60,0	40,0
Es werden an alle hohe Erwartungen gestellt.	5	31,6	68,4
	6	25,0	75,0
	7	38,1	61,6
	I-Klasse	22,2	77,8
Ich fühle mich mit dem Lernstoff oft überfordert.	5	50,0	50,0
	6	46,2	53,8
	7	70,0	30,0
	I-Klasse	23,5	76,5

*Tabelle 52: Übersicht zur Individualisierungsfähigkeit der LP aus Sicht der SuS (Quelle: Eigene Darstellung . SPSS basierte Datenauswertung)*

Vergleicht man die Einschätzungen der LP und die der SuS am MORG in Bezug auf die Individualisierungskompetenzen, finden sich durchaus Übereinstimmungen. LP wie SuS nehmen die Methodenkompetenz im Umgang mit der Freiarbeit wahr, die Passung für

heterogene Gruppen, wie sie in I-Klassen häufig auftreten, erscheint noch ausbaufähig zu sein.

### **8.3.7 Einschätzung der Lehrpersonen zu ‚Kooperationskompetenzen im Team und mit anderen Fachleuten‘ - Schultypenvergleich**

Gute Kooperationsfähigkeiten werden in der Literatur vielfach als Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht genannt (bspw. Booth & Ainscow, 2011; Reiche, 2013; EA, 2012). Zur Beantwortung der Frage, wie sich LP am MORG und an anderen Schultypen bezüglich der Kooperationskompetenz einschätzen und ob Unterschiede zu beobachten sind, wurden folgende 4 hoch miteinander korrelierende Items aus dem LFB TEIP herangezogen:

**25** Ich schaffe es, Eltern in die Entscheidungen der Schulgemeinschaft gut einzubinden.

**26** Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern mit Förderbedarf zu helfen, in der Schule gut voranzukommen.

**34** Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (z. B. Sonderpädagogin oder Psychologin) zusammenarbeiten.

**35** Ich bin in der Lage, SuS mit Förderbedarf gemeinsam mit anderen Fachleuten und Personal (z.B.: Helfer, andere Lehrer) zu unterrichten.

Die Einschätzung erfolgte auf einer 6-stufigen Skala: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft fast nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4= trifft eher zu, 5= trifft fast zu, 6= trifft zu.

Die MW Berechnung zeigt wiederum ein ähnliches Bild, wie bei den Kompetenzeinschätzungen im Bereich CM und Individualisierung/Differenzierung. Pflichtschul-LP schätzen sich im Bereich der Einbindung und Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Fachleuten am höchsten ein, lediglich die Zusammenarbeit im Team wird von den MORG-LP als besondere Stärke betont. Dies liegt aufgrund der Routine in der I-Klasse nahe. Ein Vergleich mit anderen I-Klassen (MW von 5.6) bestärkt die These.

Hoch signifikant sind die Werte (-,214\*\*; 0,01 Niveau, Spearman Berechnung) nur bei Item T3 (Schaffe es, Eltern in die Entscheidung der Schulgemeinschaft gut einzubinden). In diesem Aufgabenbereich könnte es sein, dass den MORG-LP die berufliche Erfahrung fehlt, um sehr hohe Werte angeben zu können.



## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Schultyp_3 Gruppen		T3 schaffe es, Eltern in SG einzubinden	T4 Kann Familien mit SuS mit B unterstützen	T12 Kann zur Entw. von IFP mit Fachleuten zusammenarbeiten	T13 Bin in der Lage im Team SuS mit B zu unterrichten	insgesamt
MORG	Mittelwert (t1)	3,72	3,84	5,05	5,57	4,54
	N	18	19	18	19	
	Mittelwert (t2)	3,90	3,80	4,45	5,36	4,37
	N	10	10	11	11	
Oberstufen	Mittelwert	4,35	3,78	4,36	4,70	4,29
	N	37	37	38	37	
Pflichtschulen	Mittelwert	4,91	4,29	5,05	5,09	4,83
	N	297	292	296	297	
Insgesamt	Mittelwert	4,79	4,21	4,97	5,07	4,76
	N	352	348	352	353	

*Tabelle 53: Selbsteinschätzung der LP zu Kooperation und Teamarbeit. LFB TEIP national/ MORG (t1&t2). (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)*

Die Frage nach einer möglichen Verbesserung der Kompetenzeinschätzung nach drei Jahren ist aufgrund der geringen Rückmeldung kaum möglich. Die 10 bzw. 11 LP am MORG, die ihre Einschätzungen quantitativ abgegeben haben, erleben sich nicht selbstwirksamer.

Wie beim Thema „Individualisierung“ könnte ein Faktor des Ergebnisses das erhöhte Bewusstsein der LP sein, welche Anforderungen tatsächlich zu bewältigen sind. Die Interviewaussagen zeigen, welchen hohen Stellenwert die LP am MORG der Zusammenarbeit einräumen [siehe Kapitel 8.4.2].

### **8.3.8 Zusammenhang zwischen ‚Einstellung zu Inklusion‘ und ‚Umsetzung‘**

Im Kapitel 8.2 konnte gezeigt werden, dass die LP am MORG im Vergleich zu LP aus anderen Schultypen eine sehr hohe Bereitschaft zeigen, Jugendliche mit Behinderungen im Unterricht zu integrieren. Mit Bezug auf umfangreiche Forschungsarbeiten (bspw. Kuhl et. al, 2013; de Boer, 2012; Dlugosch, 2014; Schwab & Seifert, 2014 – siehe Kapitel

3.6.1.3) könnte abgeleitet werden, dass auch die Umsetzung am MORG erfolgreich erfolgen kann. Zumindest scheinen positive Einstellungen eine gute Grundlage zu sein, um integrativ zu arbeiten (ebd.). Die Datenauswertung der Interviews mit den LP und der quantitativen Erhebung (hohe Zustimmung zum SV) deuten darauf hin, dass die pro-aktive Einstellung zur Integration von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen die konstruktive Auseinandersetzung und Weiterentwicklung des heterogenen Unterrichts günstig beeinflusst [siehe Kapitel 8.4 und 8.5]. Dennoch sind die Jugendlichen in der I-Klasse weniger zufrieden als ihre Kolleginnen und Kollegen in anderen Klassen. Die Interpretation der LP ist nachvollziehbar: In der I-Klasse sind die Herausforderungen bezüglich der Heterogenität der SuS höher als in anderen Klassen – und dies ist nicht nur auf die SuS mit Beeinträchtigungen bezogen.

### **8.3.9 Zusammenhang zwischen ‚Selbstwirksamkeitseinschätzung‘ und ‚Einstellung zu Inklusion‘**

Forschungsarbeiten von Weisel und Dror (2006), Almog und Shechtman (2007), sowie von Sharma et al. (2012) stellen einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitseinschätzungen der LP und der Umsetzung im Unterricht, insbesondere in Bezug auf Schulklima, demokratische Prinzipien, kooperatives Lernen, Leadership-Fähigkeiten und Autonomie, her. Personen mit einem niedrigen Selbstwirksamkeitskonzept wären demnach ängstlicher und lehnen inklusiven Unterricht eher ab (ebd.).

Aufgrund der nationalen Erhebung (LFB SACIE-R und TEIP) konnte gezeigt werden, dass die Einschätzung der LP am MORG in Bezug auf ihre Kompetenzen für inklusiven Unterricht - trotz eher positiver Einstellung zu Inklusion - als durchschnittlich, bzw. etwas unter dem bundesweiten Durchschnitt einzureihen ist. Dennoch liegen die Gesamt-MW im internationalen Vergleich (Loreman, Sharma, Forlin, 2013 nach Feyerer et al., 2014, S. 24) auf einem etwas höheren Niveau, einem MW von ca. 4,6 in allen drei Bereichen auf einer sechs-stufigen Skala.

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Dimension	Stichprobe	Mittelwert
Efficacy in using inclusive instructions	Hong Kong	4,37
	Indonesien	4,37
	Kanada	4,54
	Australien	4,81
	New York	4,89
	Österreich 2014 OÖ/VBG	4,71
	Österreich 2015 national	4,77
	Österreich 2015 MORG	4,67
Efficacy in collaboration	Hong Kong	3,84
	Indonesien	4,39
	Kanada	4,40
	Australien	4,47
	New York	5,00
	Österreich 2014 OÖ/VBG	4,44
	Österreich 2015 national	4,76
	Österreich 2015 MORG	4,54
Efficacy in managing behaviour	Hong Kong	3,91
	Indonesien	4,36
	Kanada	4,51
	Australien	4,42
	New York	4,64
	Österreich 2014 OÖ/VBG	4,61
	Österreich 2015 national	4,90
	Österreich 2015 MORG	4,56

*Tabelle 54: Internationaler Vergleich TEIP (Quelle: angelehnt an Feyerer et al., 2014 ergänzt durch selbst erstellte Daten 2015)*

Die leicht besseren Einschätzungen in Österreich 2017 lassen sich eventuell darauf zurückführen, dass 2014 vor allem Studierende und Novizinnen/Novizen befragt wurden, 2017 vorwiegend LP mit mehr Erfahrung. Zwischen den Ergebnissen der Erhebungen am MORG und in OÖ/VBG – beide Zielgruppen hatten wenig Erfahrung – ist der Abstand wesentlich geringer. Diese Interpretation würde wiederum die Erfahrungsthese bestätigen: LP mit Erfahrung fühlen sich kompetenter.

Nun zur Frage, ob Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen hergestellt werden können? Diese ist kaum zu beantworten, da meines Erachtens die Streuung zwischen den nationalen und internationalen Erhebungsgruppen zu gering ist, um tatsächlich aussagekräftig argumentieren zu können. Dennoch ist es interessant, dass die New Yorker Studierenden trotz kleinerer Zustimmungswerte zu Inklusion (New York MW 2,66; Österreich MW zw. 2,86 und 3,38, je nach Zielgruppe) annähernd gleiche oder höhere Kompetenzwerte erreichen.

Eine These könnte sein, dass kulturelle Aspekte eine bedeutendere Rolle spielen, als die Zusammenhänge zwischen Einstellung und Kompetenzeinschätzung, bzw. am MORG die Unerfahrenheit der LP schlagend wird.

### **8.4 Forschungsfeld 3: Entwicklung inklusiver Kulturen**

Mit Cloerkes (2007), Jantzen (2015b), Rödler (2015a), Ziemer (2003) und weiteren Vertreterinnen und Vertretern der kulturhistorischen Schule konnte im theoretischen Teil der Arbeit eindrucksvoll gezeigt werden, welche enorme Bedeutung der sozialen Einbettung und dialogischen Begegnung der positiven (Identitäts-) Entwicklung des Menschen zugeschrieben wird. Dieses damit verbundene Menschenbild und entsprechende Handeln in der Praxis bewirke ein Herausführen aus der sozialen Isolation, in der viele Menschen mit Beeinträchtigungen ansonsten verbleiben würden (Cloerkes, 2007, S. 175-189; Scherr, 2013, S. 34). Unter Bedingungen der Inklusion verlaufe die Identitätsentwicklung von (behinderten) Menschen positiver und führe eher zu Entstigmatisierung, so Markowitz (1998, nach Cloerkes, 2007, S. 201). Im Kern geht es also um das Respektieren und Anerkennen des Anderen (Buber, 1965), wie Dilcher (2007) in seiner Dissertationsschrift so bemerkenswert herausarbeiten konnte. Dieser Ansatz findet sich bspw. auch bei Meyer (2004, S. 68), der die Einstellungen und Werte einer Gemeinschaft hervorhebt, welche ein lebendiges und von gegenseitiger Achtung getragenes Klima ermöglichen sollen. Nicht zuletzt sind diese Werte in den Leitzielen der Sekundarstufe verankert, die ich hier noch einmal zentral hervorheben möchte:

Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit und Einzigartigkeit aller Menschen sowie die Solidarität insbesondere mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule. (BMBF, 2015a)

Die programmatische Umsetzung wird in der Schulforschung als *inklusive Schul- und Lernkultur* bezeichnet, deren Einfluss auf das Sozialverhalten, die Einstellungen zur Schule und zum Unterricht, sowie zur Leistungsbereitschaft und Leistungsverhalten nachgewiesen werden konnte (bspw. Meyer, 2004, S. 47; Altrichter, 2012, o.S.; Bruneforth et al., 2016, S. 100; Timmons & Wagner, 2008, S. 7). Bildlich gesprochen kann ein positives Schul- und Lernklima, mit einer biologisch gedüngten und reichhaltigen Erde

verglichen werden, auf der die Pflanzen optimal wachsen und gedeihen können und die Biodiversität erhalten wird.

Was ist unter einer inklusiven Schul- und Lernkultur zu verstehen? Folgt man Ainscow und Booth, den Autoren des Index für Inklusion, soll eine *Feedback- und Gesprächskultur* etabliert werden, zu der *gelebte Formen der Zusammenarbeit zwischen und mit den Personen* an der Schule (LP, EB, SuS), sowie mit außerschulischen Akteuren zählen (Booth & Ainscow, 2011, S. 15). Peschel setzt auf die *Stärkung der Mit- und Selbstverantwortung* als Bedingung für die Entwicklung einer demokratischen Schul- und Lernkultur (2012). In Schulen mit einer reichen Schulkultur schenken die Lehrpersonen „der Gestaltung des *schulischen Lebens über den Unterricht hinaus große Aufmerksamkeit*“, denn an den Ereignissen und Aktivitäten einer Schule materialisiert sich der Wertehintergrund des Lehrpersonals (Fend, 2008, S. 178).

Trotz günstiger Voraussetzungen bedarf es einer *hohen Achtsamkeit der Beteiligten Akteure*, denn Gefühle der Isolation und des Ausschlusses können auch in inklusiven Settings entstehen. Dieses Ergebnis zeigen mehrere Studien auf, oftmals mit dem Verweis, in der Praxis besonders sensibel mit Anzeichen dieser Art umzugehen und bereits präventiv pädagogische Maßnahmen zu setzen, welche Ausgrenzung verhindern bzw. minimieren können (Timmons & Wagner, 2008, S. 7; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011, S. 332).

Welche Spuren können am MORG diesbezüglich rekonstruiert werden? Im folgenden Kapitel möchte ich durch die Analyse und Zusammenschau des Erhebungsmaterials (*Interviews LP/SuS/EB; Bericht S 02; Team-Pr.; LFB SACIE-R & TEIP/MORG/I-Klasse; SFB/MORG/I-Klasse*) Antworten auf folgende Fragen finden:

- *Welche Faktoren unterstützen aus Sicht der LP, der EB und der SuS eine lebendige Schulkultur?*

Theoriegeleitet zielt die Frage auf die gelebten Formen des schulischen Lebens (Kulturelle Ereignisse, Projekte, Klassenfahrten und Starttage) und die Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten (inner- und außerschulische Kooperation). Des Weiteren sollen die Rollen und Aufgabenverteilungen im Team in den Blick genommen werden.

Besonderes Augenmerk wird in der Analyse der Etablierung von Unterstützungsstrukturen in Bezug auf

- die Zusammenarbeit im Klassen- und Schulteam

- die Kooperation mit außerschulischen Personen und Organisationen
- die Sozial- und Lernentwicklung (Förderung der Gemeinschaft und Autonomieentwicklung) der Jugendlichen
- die Begleitung von Lernprozessen und schulischen Übergangsphasen
- die Etablierung einer Feedbackkultur/ Transparenz der Leistungsbeurteilung
- der faire Umgang mit den Leistungen der SuS
- die Schulentwicklung im Kontext von Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung

geschenkt.

- *Welche sozialen Herausforderungen und Entwicklungen beschreiben die LP und SuS?*
- *Wie nehmen die LP und SuS das Schul- und Klassenklima wahr?*

### **8.4.1 Lebendige Schulkultur - Gewinnbringende Starttage und Auslandsreisen**

Die Analyse der Website ergibt etliche Hinweise, dass die Schule eben diesem Bild entsprechen möchte und Inklusion von Jugendlichen mit Behinderungen als selbstverständlicher Teil der Schul- und Lernkultur gesehen werden soll. Ebenso zählen viele Schulveranstaltungen, theaterpädagogische und bildnerische Zugänge zu den Kernelementen des Schulkonzepts. Fotos und Berichte auf der Website zeugen von diesem reichhaltigen Schulleben, an dem alle SuS teilhaben. Ich hatte bspw. die Gelegenheit eine Theateraufführung zu besuchen, an der auch SUS mit Beeinträchtigungen gleichberechtigt mit den anderen mitgewirkt haben.

Wovon berichten die LP in den Interviews, was erscheint ihnen bedeutsam hinsichtlich der Etablierung einer demokratischen und sozial sensiblen Lern- und Schulkultur?

Die Starttage und Auslandsreisen sind nach Angaben der Sonderpädagogin für alle Jugendlichen ein Highlight im Ablauf des Jahres und stellen für die SUS mit Beeinträchtigungen, sowie die LP eine besondere Herausforderung dar. Um Jugendliche mit einer körperlichen und kognitiven Beeinträchtigung auf eine Reise mitzunehmen braucht es besonderes organisatorisches Geschick (Zimmerbelegung, Barrierefreiheit, Abschätzen der körperlichen und mentalen Belastbarkeit), die Kooperation der LP mit unterschiedlicher Expertise und die enge Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten (LP

02\_2, 31). Sie berichtet über die Herausforderungen, die sie als Junglehrerin zu bewältigen hatte. Diese beziehen sich auf die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Übernahme von Verantwortung für die SuS mit Beeinträchtigungen, bspw. auf Sorgen, was im Falle von epileptischen Anfällen oder massiven Zornausbrüchen passieren würde. (Wann) können die Eltern die Kinder abholen? Wer steht als Teampartner zur Verfügung? Auf wen kann ich mich im Notfall einerseits fachlich, aber auch rechtlich verlassen? Das sind bedeutende Fragen zur Organisation einer Klassenfahrt im Allgemeinen und insbesondere mit beeinträchtigten SuS, wie an folgender Aussage abzulesen ist:

(...) sondern ich hab' wirklich gemerkt, dass sie am Ende ist, also von ihren Kräften, dass sie auch völlig verzweifelt war und auch arg gemerkt hat sie kann nicht mehr, sie hat nicht schlafen können, sie ist im Meer umgekippt, ich war natürlich ständig bei ihr, sie ist am Klo umgekippt, also das waren schon Sachen, wo wir gesagt haben: So jetzt reicht's für sie. Wir müssten schauen, dass wir sie heimschicken. (LP 02\_2, 31)

Auch der Umgang mit Gefühlen des Ausgeschlossen Seins, wenn bspw. Kinder im Zimmer nicht erwünscht sind oder an manchen Aktivitäten aufgrund ihrer B. nicht teilhaben können, stellt an die LP hohe Anforderungen (LP 02\_2, 33-35; LP 04, 153). Die Entscheidung, sich mit den beiden Mädchen mit Beeinträchtigungen, bzw. der Förder-Lehrer mit dem Jungen das Zimmer zu teilen, hätten sich die Förder-LP nicht leichtgemacht, aber sie hatten aufgrund von unerwarteten räumlichen Distanzen zwischen den Quartieren und gesundheitlichen Problemen der SuS keine andere Wahl. Wie man sich bei Jugendlichen vorstellen kann, waren sie über die Verpflichtung, mit den LP ein Zimmer im Ferienort zu teilen, nicht gerade erfreut. Die LP bemühte sich, ihnen Freiraum zu lassen, was nach Anlaufschwierigkeiten gelungen sei (LP 02\_2, 35).

Der Wert dieser Klassenfahrten wird dennoch sehr hoch gehalten und bietet gerade Kindern, die noch wenig Möglichkeiten hatten zu reisen, optimale Entwicklungschancen. Genannt werden neben dem gerade beschriebenen Beispiel (Aushalten von Frustration, wenn es nicht nach Wunsch verläuft) die Entwicklung lebenspraktischer, sprachlicher und sozialer Kompetenzen (Konfrontation mit Heimweh, Flugangst, Teambuildingstraining, Umgang mit körperlichen Beschwerden/ Krankheiten und körperlichen Herausforderungen beim Reisen, Französisch im Alltag sprechen) (LP 02\_2, 24-30; LP 04, 158-165; LP 06, 113).

Eine Schülerin mit Beeinträchtigungen äußert sich schriftlich in einem Bericht zu den Starttagen:

Wir haben ein Floß gebaut aber doch im Regen. Ich bin sehr gerne mit Bogen Schießen Bei den Starttagen bin ich mit den Mädchen im Zimmer (...) Ich bin bis ein Uhr Nacht aufgeblieben. Wir waren wandern und spazieren auf einem Kletterturm und in einer Disco. Ich habe auch eine Aufgabe beim Theater übernommen. Das Haarewaschen war spannend, die Mädels haben immer meine Haare geföhnt. (Bericht, S 02, S. 1)

Offensichtlich hat sie die Zeit mit den Mit-Schülerinnen sehr genossen und bewältigte neue Herausforderungen. Ähnliches schreibt sie als Erinnerung an eine Klassenfahrt nach Florenz: In einer Anlage war ein Pool, in den sie sich erst nach einiger Überwindung hinein traute. Dieses Ereignis dürfte für sie bedeutend gewesen sein, da sie im Bericht über die Klassenfahrten zum Großteil davon berichtet (Bericht, S 02, S. 1). Beide Szenen zeigen, dass die Schulveranstaltungen zur Autonomieentwicklung der Schülerin beigetragen haben und die sozialen Kontakte zu den anderen Mädchen gestärkt werden konnten.

Ein Blick in die Auswertung des SFB der I-Klasse veranschaulicht die hohe Zustimmung zum Engagement der LP aus Sicht der SuS. 79% der SuS stimmen der Aussage eher bzw. voll zu, dass Unterricht und Schulveranstaltungen so geplant werden, dass alle mitmachen können.

Bevor ich in der weiteren Analyse auf die sozialen Herausforderungen im Detail eingehe, möchte ich auf die Rollen und Aufgaben im Team eingehen, die für die Gelingensbedingungen der Integration eine entscheidende Rolle spielen - wie sich im Folgenden herausstellt.

### **8.4.2 Rollen und Aufgaben der Lehrpersonen im Team**

Der gut abgesprochenen Rolle der Lehrpersonen im Team wird in der Fachliteratur besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Kolleginnen und Kollegen sollen zur Planung von Unterricht und im Unterricht miteinander kooperieren, sowie nach dem Unterricht zur Reflexion und Qualitätsverbesserung zusammenarbeiten. Die Praxis am MORG bestätigt diesen Zugang, sie arbeiten in Tandems, Fachteams und wöchentlichen Konferenzen (Team-Pr. 1-7; LP 06, 41-42), wie Reiche empfiehlt (2013, S. 89).



Dass diese Zusammenarbeit strukturell verankert sein soll, zeigt die Teamkonferenz jeweils am Mittwochnachmittag. Diese findet regelmäßig statt und wird unter anderem für die Entwicklung des Unterrichts verwendet.

Ja in der Teamsitzung an Mittwohabenden, wo Freiarbeit immer ein ganz wichtiges Thema ist. Da wird immer wieder getüftelt. (LP 06, 42)

Die Organisation anderer Teamsitzungen, die sich aufgrund von neuen Projekten während des Jahres entwickeln, gelingt nicht immer so friktionsfrei, wie im folgenden Kapitel beschrieben wird.

### **8.4.2.1 Rolle der Förder-Lehrperson**

Die Förder-LP haben im MORG einen besonderen Organisationsaufwand zur Absprache mit allen Fach-LP in ca. 10 Fächern. Da die meisten LP die Freistunden, die großen Pausen und Sprechstunden – sofern keine EB kommen – zur Absprache und Planung nutzen, bedarf es auch eines hohen organisatorischen Geschicks, in dieser Zeit die nötigen Absprachen treffen zu können (LP 02\_1, 12-13).

Aus Sicht der Sonderpädagogin funktioniert die Zusammenarbeit gut, weil alle Kolleginnen und Kollegen unterstützend seien, wie folgender Textauszug belegt:

Von den Kollegen mit denen ich jetzt zusammenarbeite, gibt es niemanden der sagt: ‚Ja kann ich dir nicht helfen, schau‘ dass du dir das Buch organisierst und dir das selber anschaust.‘ Wenn ich selber Fragen habe, oder bspw. in Mathematik Nachhilfe brauche, das kommt vor, dass ich sage, wie war das damals in meiner Schulzeit, das hab‘ ich schon vergessen, wie funktioniert jetzt diese Wahrscheinlichkeitsrechnung, ja dann erklärt mir das der Kollege. Das ist auch wichtig, wenn man Zeit hat, dann einfach auf den Kollegen, die Kollegin im Konferenzzimmer zugeht. Dann einfach mal nachfragen muss. Dann sagt man: Mei, ich bräuchte für Geschichte Unterlagen, hättest du was für mich und wenn die Kollegin was hat, dann bekomme ich das und sonst schau ich, dass ich da selbstständig irgendwas zusammenbauen kann. (LP 02\_1, 9)

Die Förder-LP müssen dennoch zur Adaption der Unterrichtsinhalte extrem flexibel sein, wie Lindmeier (2017, S. 52) bereits festgestellt hat. Wenn sie von manchen LP nur kurz-

fristig von den Inhalten oder der jeweiligen Unterrichtsform (Freiarbeit oder gebundener Unterricht) erfahren, ist Organisationstalent gefragt. Die Zeit ist trotz hoher Bereitschaft zur Zusammenarbeit limitiert, oder manche vergessen schlichtweg, dass sie ihre Planungen mit der Kollegin teilen sollen um die Unterrichtsthemen für die SuS mit Beeinträchtigungen zu adaptieren, wie diese Geschichte illustriert:

Das ist ein paar Mal so gegangen, das war nicht böswillig oder so, sondern einfach, weil sie vergessen haben, dass es quasi mich auch noch gibt, dass wir ja andere Schüler haben, die ein bisschen Ähnliches brauchen, dass sie mir zum Beispiel rechtzeitig den Test schicken. (LP 02\_1, 134)

Dieses Beispiel macht deutlich, dass sich die Rollen und Aufgaben in einer I-Klasse mit Teamteaching ändern müssen. Obwohl die Förder-LP nach Clasen besondere Verantwortung für die SuS mit Beeinträchtigungen hat, obliegt es den im Team arbeitenden Fachleuten, die Aufgaben und Verantwortlichkeiten abzusprechen (Clasen, 2013, S. 15) und so auch die Arbeitsbelastung mehr aufzuteilen (LP 10, 21). Die Sonderpädagogin bringt viel Engagement für die Betreuung ihrer Schützlinge auf, es geht jedoch auch um die Fähigkeit des Loslassens, und um das Vertrauen, dass entweder die SuS selber, oder die anderen LP die Sache in die Hand nehmen können. Die Geschichte des Fern-Coachings einer Schülerin während eines Urlaubaufenthalts der Sonderpädagogin zeigt die Kehrseite des sich-verantwortlich-Fühlens.

Ich habe dann zurückgeschrieben: Ich kann auch den LP 03 wegen der Befreiung oder der Entschuldigung nicht fragen, ich bin grad nicht im Lande. Ähm, aber sie [die Schülerin] hätte in den Stundenplan schauen können oder was auch immer und das ist dann schon sehr gebunden an Bezugspersonen. Natürlich, weil man so blöd ist und auch noch zurückschreibt und immer parat ist. (LP 02, 261-267)

LP 02 erkennt die Problematik der Situation in dieser Aussage selbst. Es ist mitunter auch der freiwilligen Verantwortungsübernahme zuzuschreiben, wenn andere LP diese nicht wahrnehmen. In meiner Karriere als Sonderpädagogin und Schulentwicklungsbegleiterin konnte ich diesen besonderen Einsatz von Sonderschul-LP häufig beobachten. Führt man sich folgende Szene vor Augen, wird erkennbar, wie sehr die Förder-LP mit den

Kindern verbunden ist, sich für deren Wohlergehen verantwortlich fühlt und sich die Frage nach professioneller Nähe bzw. Distanz stellt (siehe Lindmeier, 2017, S. 66).

Sobald sie [S 01] raus ist und dann in der Sonne gestanden hat, ist sie wieder umgekippt, hat dann geschlafen und das war schon eine Belastung, im Nachhinein gesehen, weil ich dann geträumt habe von ihr, also das war dann nach dem letzten Schultag und dann gemerkt habe, unbewusst ist es schon so, dass man sich Gedanken macht und man denkt: ‚Nicht, dass sie dann einen großen Anfall bekommt, dass dann doch das Krankenhaus ins Spiel kommt und man dann Probleme hat wegen der Medikamente etc.‘ (LP 02\_2, 31)

Im Sinne eines Advokaten oder einer Advokatin wird das Engagement der Förder-LP häufig dringend benötigt, weil sich im System zu wenig Personen für die lernschwachen oder auch kranken Kinder einsetzen (Astl, 2015)<sup>94</sup>. Um der Gefahr des Isoliert-Seins (Cloerkes, 2007, S. 175-189) aktiv zu begegnen, oder auch um Unfälle oder körperliche Verletzungen und Krankheiten zu vermeiden, engagieren sie sich mehr als die berufliche Rolle ihnen abverlangen würde. Nur – wo ist die Grenze zu ziehen?

Die Kehrseite der wohlwollenden Behütung und notwendigen Fürsorge zeigt sich in der Einschränkung der Autonomieentwicklung und Verantwortungsübernahme. „Hilf mir es selbst zu tun“, kann an dieser Stelle als Leitsatz der Montessori-Pädagogik herangezogen werden, oder auch das Prinzip der Nichteinmischung, wie es Weinhäupl (2002, S. 467) darstellt.

Wie ging die Geschichte weiter? Nach einem Gespräch mit EB 01b (Vater von S 01) zieht die Sonderpädagogin die Reißleine. Das Mädchen habe sich über sie beschwert, dass sie überbehütet wäre. Nun würde sie mehr Distanz halten und ihr mehr Freiraum gewähren, was für beiden Seiten herausfordernd, aber notwendig gewesen wäre (LP 02\_2, 285). Mit Lindmeier kann gesagt werden, dass in der Zusammenarbeit zwischen Förder-LP und Regel-LP ein enormes Potenzial steckt, bspw. die Nähe-Distanz Problematik neu zu definieren und die Rollen auf beiden Seiten flexibler und situationsspezifischer anzulegen (2017, S. 67).

---

<sup>94</sup> Roland Astl war im Bezirk Reutte, einem Bezirk ohne Sonderschulen, SPZ Leiter und Koordinator für Inklusion. Im Rahmen einer Fortbildung in Salzburg sprach er über die seines Erachtens notwendigen Grundvoraussetzungen für eine inklusive Schule.

### 8.4.2.2 Zusammenhänge von Rollenklarheit, Gleichwertigkeit und gelingender Inklusion

Ein weiterer Aspekt, auf den Clåßen hinweist, ist die Notwendigkeit, im Team auf Gleichwertigkeit zu achten. Gut funktionierende und erfahrene Teams haben Erfahrung im Absprechen der Rollen und im sensiblen Umgang mit Gleichwertigkeit, auch im Wissen um die Transferwirkung auf die SuS (Clåßen, 2013, S. 15). Wenn die Förderlehrperson nur für die SuS mit Beeintråchtigungen zuständig ist, mindert dies zum einen ihre soziale Stellung in der Wahrnehmung der Regel-SuS und fårbt auf die Wertigkeit der SuS mit Beeintråchtigungen ab (Friend & Cook, 2010 zit. nach Arndt & Werning, 2013, S. 25). Aufgrund der geringen Erfahrung und wenig Wissen um diese Zusammenhånge sind die LP am MORG zu Beginn in die Teamarbeit erst langsam hineingewachsen (LP 10, 22). S 01 ist die Schålerin, die am deutlichsten aufzeigt, wie wichtig es ist, dass alle LP für alle SuS ansprechbar und zumindest fallweise auch zuständig sein sollten. Wie im Kapitel 8.4.2.2 ausgearbeitet, leidet S 01 mehr als andere SuS unter der anfånglichen Unsicherheit einiger Gymnasial-LP, wie sie mit den beeintråchtigten SuS umgehen sollen und der fehlenden Rollendefinition. Ihr Bild bei der Abschlusspråsentation vor der Matura-Kommission zeigt die Problematik.

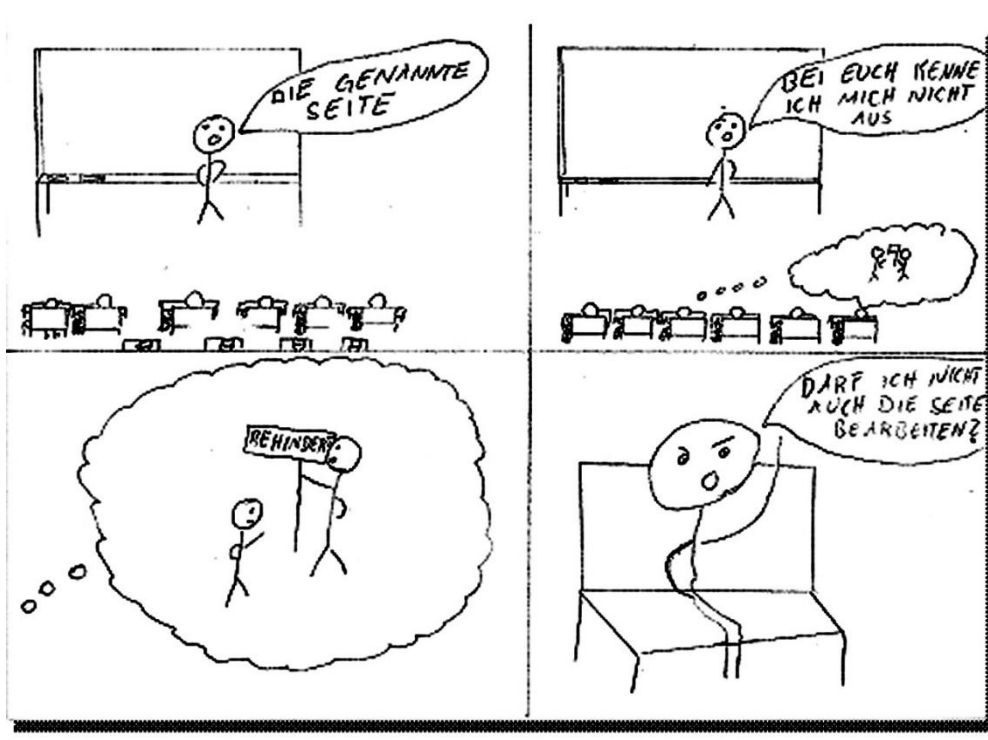


Abbildung 32: Zeichnung 1 zum Thema Rolle und Verantwortlichkeiten der LP (Quelle: S 01 Abschlusspråsentation, 2015)

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

S 01 wünscht sich vor allem nicht ausgeschlossen zu werden, genau wie andere SuS von der Gymnasial-LP unterrichtet zu werden und nicht von der Förder-LP. Bereits die Anwesenheit der Förder-LP oder der Einsatz anderer Unterrichtsmaterialien, die extra für sie angefertigt wurden, erinnert sie daran, dass sie anders ist als andere.

Manche Gymnasial-LP mein(t)en, sie wären nur für die Regel-SuS zuständig und fühlten sich auch unzureichend kompetent im Umgang mit den beeinträchtigten SuS, bzw. mit neuen Verantwortlichkeiten überfordert (LP 03\_2, 17; LP 07\_2, 75-76). Auch in dieser Aussage wird die Unsicherheit deutlich:

Das ist für mich schon schwierig, diese Mischung. Ich kenne auch keine Lösung, aber ich finde auch nicht, dass das meine Aufgabe ist. Also das muss jemand anderer präsentieren. Jedenfalls sind sie drin und ich hab' das Gefühl, ich hab zu wenig Zeit für Sie darauf einzugehen (LP 10, 15)

Die Sonderpädagogin wurde, wie in der Theorie von Arndt & Werning (2013) beschrieben, auch von den Regel-SuS zumindest in der ersten Zeit als nicht gleichwertig betrachtet, wie sich im Zitat einer weiteren LP zeigt: „Sie [die SuS] haben auch gesagt, naja, Sie sind eh nur für die beeinträchtigten Schüler zuständig und uns brauchen Sie gar nichts sagen“ (LP 10, 22). In einer Teamsitzung wird dieses Thema explizit angesprochen:

Dazu Gedanke von LP 02: sie erlebt immer wieder, dass sie von den Schülerinnen und Schülern nicht als gleichwertige Lehrkraft wahrgenommen wird. Auch im Fragebogen, den S 01 ausgeteilt hat, kommt dieser Aspekt vor. Schüler „beschweren“ sich, dass sich LP 02 in Dinge einmischt, die sie „nichts angehen“, andererseits Sachen übersieht, die sie sehen sollte.

LP 02 sagt dazu, dass sie am meisten in der Klasse ist und auch auf Ordnung achtet.

Die SuS nehmen sie auch gerne als Lernberaterin an, wenn sie gebraucht wird. Andererseits fühlen sich die SuS manchmal zu kontrolliert. (Team-Pr. 5, S.2)

Zu erfahren, dass dieser Einsatz nicht entsprechend gewürdigt wird, ist vermutlich nicht so leicht hinzunehmen. Denn gerade sie war sehr bemüht, das Gefühl der SuS mit Beeinträchtigungen, nicht gleichwertig zu sein, auszugleichen und sich um soziale Belange in der Klasse zu kümmern, da sie ja mehr Stunden in der Klasse anwesend war, als die Gymnasial-LP (Team-Pr. 5, S. 2).

Dieses Zwei-Gruppen Denken, behindert/nichtbehindert, und damit die passende Verteilung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten hat sich mit der Zeit laut Auskunft der beiden Förder-LP im Sinne der Inklusion verändert. Zunehmend übernahmen die Gymnasial-LP mehr Verantwortung für zwei der drei SuS mit Beeinträchtigungen (LP 02\_2, 135-155) und haben so zum „Dazugehören-Gefühl“ der SuS mit Beeinträchtigungen beigetragen. S 01 verbildlicht diese „positive Entwicklung“ aus ihrer Sicht.



Abbildung 33: Zeichnung 2 zum Thema Rolle und Verantwortlichkeiten der LP (Quelle: S 01, Abschlusspräsentation, 2015)

Die Klasse müsse als Ganzes gesehen werden, an diesem Bild müsse zukünftig noch mehr gearbeitet werden, auch wenn das in manchen Fächern nicht so einfach sei, so LP 03 (17). Die Schulleitung sieht das ähnlich, aber erklärt die Situation mit der Überlastung der Gymnasial-LP mit mehr als 20 SuS, da sie es selber in dieser Rolle in der I-Klasse erlebt und ihre Grenzen aufzeigt:

Und da ist es natürlich auch die Frage. Ich meine, wenn ich jetzt mich selbst reflektiere, aus dem Deutschunterricht in der 8. Klasse, das stimmt schon, dass ich mich selbst nicht für den Lernerfolg der S 01 verantwortlich gefühlt habe, äh, oder für den vom S 03. (...) Ist auch ein bisschen schwierig in dem Moment, weil wie soll ich das machen, denk ich mir jetzt mal, (unv.) auseinandersetzen mit seinen Anforderungen, die er jetzt hat. (LP 01\_1, 59-60)

Für manche LP kommt die starke Trennung der Aufgabenteilung bis zuletzt sehr gelegen, wie folgende Aussagen zeigen:

Und dann um diese Integrationsschüler kümmert sich auf alle Fälle mal die Integrationslehrerin, ja weil die ist ja für die zuständig. Die kommen dann schon oft zu ihr oder die bearbeiten halt dann einfach etwas mit ihr. Es ist dann eher selten, dass sich dann wer an mich wendet. (LP 10, 30)

Das hat der LP 03 getan, also das ist die Aufgabe vom LP 03, ich habe mich eigentlich relativ wenig darum gekümmert, weil der LP 03 das alles abgefangen hat, wir haben da ganz eine klare Aufgabenteilung gehabt. Der LP 03 übernimmt den S 03, wenn irgendetwas ist und ich kümmere mich um den Rest. (LP 08, 11-13)

In diesem Kontext äußert LP 03 eine interessante Hypothese: Er meint, dass es den Gymnasial-LP im kommenden Jahr mit den neuen SuS ohne Kinder mit eFB leichter fallen würde, alle einzubeziehen. Sie hätten nicht von vornherein die Chance die Verantwortung abzuschieben, weil das kognitive Level der Jugendlichen zu stark differiert (LP 03\_2, 230). Ob sich diese These bestätigen lässt, kann im Rahmen der SV-Zeit nicht mehr beantwortet werden.

### **8.4.2.3 Unklare Rollenaufteilung – die Sicht der Erziehungsberechtigten**

Auch von den EB wird die unklare Rollenaufteilung zwischen sonderpädagogischen Fachkräften und den Fachlehrpersonen sowie eine anfängliche Inkompetenz der Fachlehrpersonen im Umgang mit den beeinträchtigten Jugendlichen kritisiert. (P\_EB 01a, S. 1). Diese Unklarheiten führten bei ihrer Tochter zu Gefühlen von Isolation. Noch nie habe sie sich so „anders gefühlt“ als an dieser Schule (P\_EB 01a, S. 1) kommentiert der Vater die Anfangsprobleme.

### **8.4.2.4 Gegenseitiges Verständnis und Respekt**

Die Förder-LP tendieren in den Interview-Aussagen dazu, die Gymnasial-LP in Schutz zu nehmen und bleiben trotz manchem Ärgernis sprachlich auf einer sehr wertschätzenden Ebene, die mir Respekt abverlangt. Sätze wie: „Manche Kollegen haben eine Zweitschule oder haben auch privat so viel zu tun, ...“ (LP 02\_2) oder „Das ist ein paar Mal so gegangen, das war nicht böswillig oder so ...“ (LP 02\_2, 134), sowie „(...) mit dieser ganzen

Matura, da waren sie einfach so unglaublich eingespannt (...)“ (LP 03, 224). Dieses Verständnis für die bestehende Situation ist sehr nobel und trägt sicherlich dazu bei, Konflikte nicht aufflammen zu lassen. Vermutlich waren die Förder-LP auch mir gegenüber bemüht, ihre Mitkollegen und Kolleginnen nicht anzuschwärzen. Dennoch zeigen diese Aussagen die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und viel Verständnis für die jeweiligen Rollen und Herausforderungen. Eine Aussage von Booth und Aincow: „When two or more people are in dialogue there is a mutual exploration of each other’s opinions and assumptions, on the basis of equality, honesty and trust“ (2011, S. 19), dürfte sich mit dieser Haltung in der schulischen Realität verankern.

Auch die Gymnasial-LP sprechen sehr respektvoll über die Förder-LP und schätzen die Zusammenarbeit mit ihnen, wie im nächsten Kapitel dargestellt wird.

### ***8.4.2.5 Bedingung für die Inklusion an der AHS – zumeist eine durchgehend anwesende Förderlehrperson***

Die Anwesenheit der Förderlehrpersonen wird von vielen Pädagoginnen und Pädagogen sehr geschätzt und ihre sonderpädagogische Expertise wird mehrfach explizit hervorgehoben (LP 01\_1, 67; LP 08 & LP 09 Excel LFB, 2; LP 08, 111). Die Schulleiterin ist überzeugt, dass die Weiterführung der Inklusion nur durch den Einsatz einer zweiten LP, vorzugsweise einer Sonderpädagogin bzw. einem Sonderpädagogen, mit folgender Begründung möglich ist:

Weil ich nicht glaube, dass es so gut laufen würde ohne diese Arbeit, die die beiden leisten. Vor allem wenn dann ein Teil des Lehrkörpers sozusagen verpflichtet ist, ohne zweite Lehrkraft in der Klasse, drei oder vier oder fünf beeinträchtigte Jugendliche mitzubetreuen, dass das nicht funktioniert. Das geht nicht und das möchte ich ihnen nicht zumuten. (LP 01\_1, 67)

Wie die Schulleiterin, die im weiteren Gespräch die hohe Verantwortung für die Regel-SuS anspricht, diese zur Matura führen zu müssen (LP 01\_1, 69), argumentiert auch LP 08 mit dem Aspekt der Überlastung:

Also ich kann dir sagen, wenn mir das jetzt wer sagt, du hast jetzt diese I-Kinder ohne irgendeine Begleitung dann würde ich sagen, da such ich mir eine andere Schule, weil auf Dauer brenn’ ich aus. (LP 08, 111)



Die sonderpädagogischen Fachkräfte bestätigen zwar grundsätzlich den Wert der Doppelbesetzung, stellen aber zur Diskussion, ob nicht fallweise die zweite LP eine ausgebildete Fach-LP sein könnte. Folgendes Kapitel befasst sich mit dieser Thematik.

### **8.4.2.6 Flexibler Einsatz der zweiten Lehrperson– Bedeutung der Fachexpertise**

Auf die Frage, ob es denn nicht grundsätzlich möglich sei, mehr Fach-LP als Zweitlehrer einzuteilen, bejaht die Sonderpädagogin. Dennoch dürften es nicht zu viele sein, man brauche Jemanden, der alles in der Hand hält und einen organisatorischen Überblick über die Maßnahmen bewahren könne (Studienbücher und Protokolle schreiben, Starttage planen, ...). So bedeutet die Zusammenarbeit mit einer weiteren Förderlehrperson für LP 02 eine immense psychohygienische Entlastung in ihrer Arbeit und fachliche Austauschmöglichkeiten, eine Wahrnehmung, auf die Lindmeier (2017) bereits hingewiesen hat. Laut Auskunft der Sonderpädagogin haben sie sich die Fächer aufgeteilt, die sie als Zweitlehrer in der Klasse eingesetzt sind und harmonisierten in ihren pädagogischen Werten.

Gerade weil es so gut funktioniert hat. So weil wir sehr ähnlich getickt haben, oder ähnlich ticken einfach auch und dann Spaß macht, wenn man sich besprechen kann, wenn man das Gefühl hat, man ist jetzt nicht alleine mit irgendwas, sondern man Beschlüsse zu zweit fassen, man kann drüber reden wie man vorgeht, sich eine zweite Meinung holen, sich dann denken ‚ja, eigentlich hast Du auch recht, sehe ich das jetzt so, oder wie machen wir das jetzt?‘ Das ist wichtig, finde ich. (LP 02\_2, 227)

Ein Aspekt, der besonders in der Oberstufe nicht vernachlässigt werden kann, ist die Fachorientierung und die Expertise der LP. In der Sek. I sei es noch relativ einfach, alle Schulfächer begleiten zu können, was in der Sek. II, bspw. in Mathematik oder Physik bereits eine größere Herausforderung darstellen würde:

Ich als Nichtmathematiklehrer tu mir selber relativ schwer es didaktisch so aufzubereiten und so zu erklären, dass es jemand versteht, der von Haus aus Probleme hat. (LP 03, 17).

So stellt sich die Frage, wie können zusätzlich eingesetzte LP in Fächern, in denen sie keine Expertise aufweisen, Lernprobleme erkennen und didaktische Konzepte erarbeiten? LP 03 vor, für die Funktion der Förder-LP eine weitere Fach-LP einzusetzen. Davon

könnten alle SuS profitieren und das „Platzwechseln“, also das Wechseln der Rolle und Zuständigkeiten, sei für die beiden dann kein Problem (LP 03\_2, 18). In einer Teambesprechung bringt er die Idee ein, die PH Salzburg könnte insbesondere für LP in der Sek. II eine Zusatzausbildung konzipieren, um die Zusammenarbeit der LP in der Sek. II zu optimieren (Team-Pr. 5, S. 2). Aufgrund der hohen fachlichen Herausforderung auf der Sek. II sei die optimalste Lösung eine durchgehende Doppelbesetzung mit Gymnasial-LP mit einer sonderpädagogischen Zusatzqualifikation (LP 03\_2, 72).

Im Kontext des Einsatzes von sonderpädagogischen Fachkräften spricht LP 03 eine sehr diffizile Angelegenheit an, nämlich den sensiblen und passenden Einsatz der zweiten LP in der Klasse. Es sei für ihn durchaus möglich, seine Fähigkeiten flexibel und situationsadäquater einzusetzen, als das bis jetzt der Fall ist. Wird er bspw. in Musik in der I-Klasse nicht gebraucht – ein Gefühl das sich bei ihm einstellt, weil er seinen Aussagen zufolge aufgrund von mangelnder Kompetenz im Fach Musik aufpassen müsse „nicht als Wachhund“ gesehen zu werden – könne er in einer anderen Klasse als Co-Lehrer schwächere Kinder im Lernen unterstützen (LP 03, 220). Eine mutige Aussage, denn meiner Erfahrung nach werden Ressourcen von den Behörden schnell umgeschichtet oder eingespart und infolge stehen diese dem Standort nicht mehr zur Verfügung. Auch LP 02 macht sich diesbezüglich Sorgen:

Das sehe ich für das kommende Jahr, was ich eigentlich erwartet hab, dass sie Stunden streichen. Wobei sie sagen ‚natürlich ist es eine Budget-Sache‘ und dass sie darum sagen ‚warum muss in allen Nebenfächern jemand dabei sein?‘ Weil sie wahrscheinlich argumentieren und sagen, dass das keine Tests sind, keine Schularbeiten (...). (LP 02\_1, 243)

Zudem muss die jeweilige LP ihre Komfort-Zone durch höhere Flexibilitätsanforderungen verlassen, wofür sich nicht jede/r begeistern lässt.

So finde ich es auch bemerkenswert, dass eine LP Hypothesen über negative Aspekte des kontinuierlichen Teamteachings anstellt. Die SuS hätten die zusätzliche Aufmerksamkeit durch eine zweite LP auch ausgenutzt und Konflikte provoziert, die möglicherweise in einer Regelklasse nicht entstanden wären (LP 05, 44).

#### **8.4.2.7 Kooperation der Schüler/innen ermöglichen – eine freiwillige Sache**

Nach dem Prinzip der Montessori-Pädagogik werden SuS methodisch nicht dazu angehalten, zusammenzuarbeiten, wie bspw. bei der Methode des Kooperativen Lernens (Green & Green, 200&) oder im Dialogischen Lernen, in dem eine Lernpartnerin bzw. -Partner im Dialog über die Sache *die* zentrale Rolle beim Wissenserwerb spielt (Feuser, 1995, S. 128). In der Montessori- Pädagogik wird davon ausgegangen, dass sich kooperative Lernsituationen, angeregt durch die vorbereitete Umgebung und das Lern- und Forschungsinteresse der SuS von selber ergeben (Meisterjahn-Knebel, 2013, S. 24; Zimpel, 2014, S.42 & 171) und die LP nur eine sehr moderat lenkende Rolle in der Freiarbeit einnimmt. Durch die FA, mit Betonung auf Freiheit in Bezug auf die Form des Wissenserwerbs, soll vornehmlich eine erhöhte Konzentration, nämlich die „polarisierte Aufmerksamkeit“ (Venohr, 2015, S. 16) beim Lernen entstehen und damit die individuelle, sowie intensive Auseinandersetzung mit der Sache ermöglicht werden [siehe Kapitel 4.2.5].

Diesem Konzept folgen viele LP am MORG, denn gelingen würde es nur, wenn man den SuS die Freiheit lässt, mit anderen zusammenzuarbeiten (LP 02\_1, 55-56), so die exemplarische Aussage einer Lehrerin. Die Kolleginnen und Kollegen ermutigen die SuS zur verstärkten Zusammenarbeit erst dann, wenn im Unterricht Ansätze zur Kooperation beobachtet werden.

Als Tutoren werden die SuS demnach situationsadäquat eingesetzt. Mentoring oder Peer- learning wird von einigen SuS sehr gut genutzt, andere wollen eher nicht mit den SuS mit Beeinträchtigungen zusammenarbeiten (LP 04, 84-87).

Die Förder-LP bemüht sich die SuS zur Zusammenarbeit und zum gegenseitigen Helfen zu motivieren (LP 02\_1, 25-26), weil sie auch die Erfahrung gemacht habe, dass es den SuS mit Beeinträchtigungen manchmal ein wenig unangenehm sei, wenn immer nur sie selbst als Unterstützung neben ihnen säße (LP 02\_1, 26-27).

Dass das gemeinsame Lernen mit Schulkolleginnen mehr Spaß machen kann, als mit der LP, zeigen diese beiden Geschichten. Hervorzuheben ist, dass nicht immer nur die Regel-SuS als Mentorinnen bzw. Mentoren fungieren:

Ja, da versuch ich dann schon dass, also wir haben mit der anderen Schülerin eine „Conversation“ zum Thema Essen gemacht, weil das Thema in der Unit auch bei den anderen war, und da hab ich eine Menükarte, eine Speisekarte zusammengestellt

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

und hab' sie zuerst das üben lassen mit mir und dann hab' ich gesagt, jetzt suchst dir irgendwen und ich horch zu, oder ich bin sozusagen die Kellnerin, geh hin und lass die zwei bestellen. Und dann ist für sie das ganz was Anderes, als wenn sie mit mir den Dialog alleine macht, oder wenn sie zu zweit, mit einer Mitschülerin Gäste sind bei mir und ich mit beiden spreche. Da schau ich schon, dass sich das ein bisschen durchmischt, weil sonst haben sie immer das Gefühl, jetzt müssen sie das mit mir machen. (LP 02\_1, 47-50)

Es ist witzigerweise einer von unseren Schülern daneben gesessen, den hab' ich mir gleich geschnappt und hab gesagt, so, setz dich her, erklär' es der Schülerin. Und der hat es dann erklärt, weil, ich gewusst hab er kann das und der ist total aufgeblüht. Der ist momentan etwas abwesend und nicht so fit, geistig, einfach langsam und sehr müde, sehr sehr müde. Da war er total fit und aufgeweckt und hat sich richtig gefreut, dass er einer regulären Mitschülerin etwas erklären kann, weil sie es nicht verstanden hat. Das war dann auch schön. (LP 02\_2, 27)

Freiwilligkeit hat für LP 02 einen besonders hohen Stellenwert, welche sich nicht nur auf die Zusammenarbeit, sondern auch auf die Kommunikation zwischen den SuS bezieht. Sie freut sich darüber, dass die Regel- SuS wie selbstverständlich und ohne gebeten zu werden beginnen, sich mit S 02, einem behinderten Mädchen zu unterhalten. Das ist besonders erwähnenswert, weil S 02 von sich aus zwei Monate kaum geredet habe:

Sie stehen dann bei ihr und fangen dann mit ihr über die Lektüre zu sprechen an, die auf ihrem Platz liegt und die strahlt über das ganze Gesicht, weil ein Mädels aus der Klasse mit der sie sonst nichts zu tun hat, einfach mit ihr redet und (...) das sind dann sehr schöne Momente. (LP 02\_1, 76-83)

Auch die Sportlehrerin (LP 10) teilt mir ihre Gedanken zum Thema Zusammenarbeit der SuS mit. Zu Beginn des SV dachte sie, sie müsse die Zusammenarbeit fördern, merkte aber bald, dass dies nicht möglich sei. Es müsse von selber wachsen, oder durch die Vorbildwirkung anderer SuS. Letzteres sei wirksamer, als wenn LP das vorgeben oder einen "Rahmen mühsam konstruieren würden". Die Vorbildwirkung der LP, wie sie mit beeinträchtigten Menschen umgehen, sei besonders bedeutsam. Sie freut sich, dass die SuS mittlerweile gut zusammenarbeiten und sich gegenseitig helfen (LP 10, 55).

Mit dem Sportlehrer wurde die Frage der Tutorenrolle im Kontext von zusätzlicher Unterstützung für die LP im Unterricht thematisiert. Im Falle, dass ein Schüler im Unterricht ein nicht tragbares Verhalten zeigt, könnte ein anderer kurzfristig die Lehrerrolle übernehmen und bspw. ein Spiel anleiten, damit dieses nicht unterbrochen werden muss – so meine These. LP 08 findet diesen Gedanken etwas abwegig, es käme ihm sehr eigenartig vor, wenn SuS eingesetzt würden um den Unterricht anzuleiten, nur damit er als LP einen verhaltensauffälligen Schüler beruhigen könne (LP 08, 94-101). Sein Anspruch sei es, einen anspruchsvollen und bewegungsintensiven Sportunterricht anbieten zu können. Das sei nur durch die aktive Beteiligung seiner Person möglich, dann würde es auch den SuS mehr Spaß machen (LP 08, 109-111). Zusammenfassend kann aufgrund der vorhandenen Interview-Daten festgestellt werden, dass die meisten befragten Lehrpersonen die SuS zur Zusammenarbeit und gegenseitiger Hilfestellung ermutigen, sofern diese freiwillig erfolgt.

Wie sehen die SuS die Zusammenarbeit? Die Auswertung des SFB I-Klasse ergibt folgendes Bild:

Ca. 68 % der SuS sind der Meinung, dass die LP Wert auf Zusammenarbeit legen.

70% der SuS ohne Beeinträchtigungen finden, dass sie oft mit beeinträchtigten SuS zusammenarbeiten, ca. ein Drittel arbeitet nicht oder kaum mit ihnen zusammen. Etwas weniger, nämlich 63% der SuS finden, dass die gegenseitige Unterstützung in der Klasse ‚eher‘ bis ‚sehr‘ selbstverständlich ist und Hilfe angeboten wird, wenn sich jemand mit dem Lernstoff nicht auskennt.

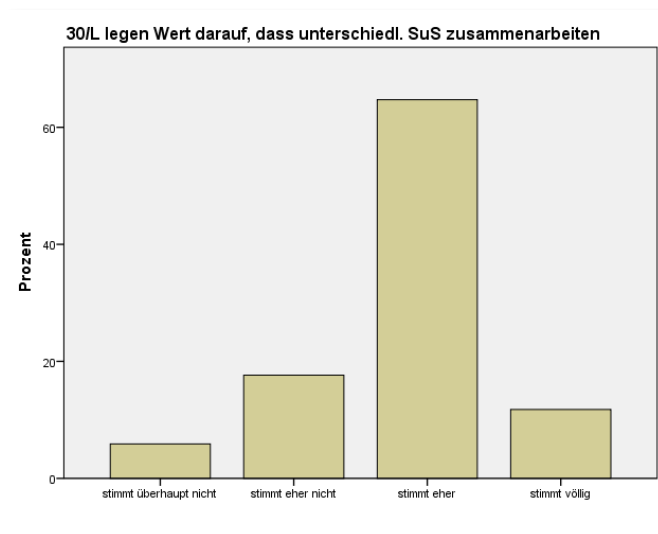


Abbildung 34: Wert auf Zusammenarbeit legen- Sicht der SuS (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

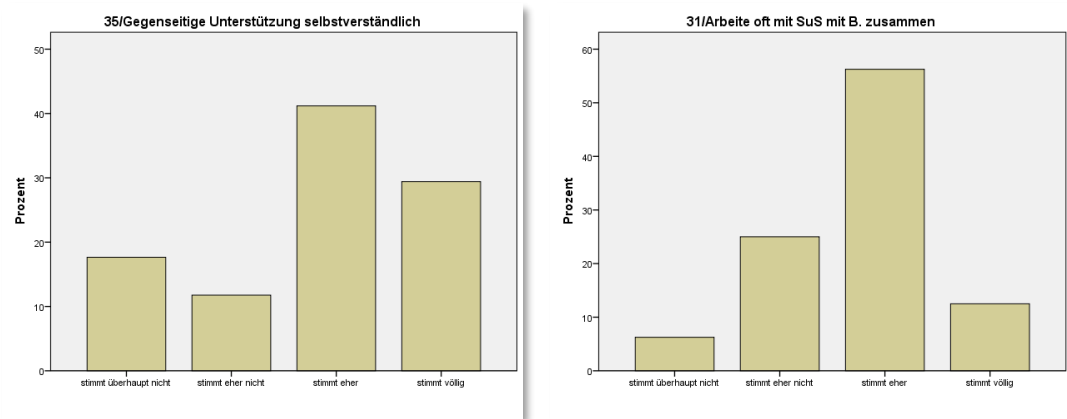


Abbildung 35: Unterstützung als selbstverständlich erachten- Sicht der SuS (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

Abbildung 36: Mit SuS mit Beeinträchtigungen zusammenarbeiten – Sicht der SuS (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

### 8.4.2.8 Kooperation mit den Erziehungsberechtigten

Die intensive und geregelte Kooperation mit den Eltern scheint eine wichtige Kategorie für eine gelingende Schulpartnerschaft zu sein (Altrichter et al., 2012).

So wie an anderen Oberstufenrealgymnasien, sind am MORG Schulgemeinschaftsausschüsse, Sprechtag und Sprechstunden für die EB institutionell geregelt. SuS können diese ebenfalls nutzen, falls gewünscht (LP 02, 38). Diese Form der Kommunikation scheint ausreichend zu sein, um anstehende Probleme bewältigen zu können (LP 05, 87). Jedenfalls wird in keinem Interview eine sehr problematische Kommunikation zwischen LP und EB thematisiert, wenn es um die Regel-SuS geht.

Die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten von SuS mit Beeinträchtigungen stellt sich etwas herausfordernder dar, was m.E. nicht nur mit der Besonderheit der Kinder zu erklären ist, sondern mit den strukturellen Bedingungen für die schulische Laufbahn von Kindern mit Beeinträchtigungen.

Eltern erleben die schulische Karriere zumeist hürdenreich, insbesondere dann, wenn ein inklusiver Schul-Weg eingeschlagen wird. Die Interviewaufzeichnungen von EB 02 und insbesondere von EB 03 zeugen von der Mühsal und der aufwändigen Suche nach dem richtigen Schulplatz für ihre Kinder. Obwohl in Österreich bereits seit mehr als 20 Jahren das Recht auf inklusive Beschulung besteht, kann die Umsetzung nach wie vor mühsam sein. Im Falle von Einzelintegration im Pflichtschulbereich sind meiner Erfahrung nach oft zu wenig Ressourcen vorhanden um den Bedarf an Lernbegleitung abdecken zu können, die Übergänge schaffen meist Probleme, die Nachmittagsbetreuung wird oft nicht

inklusive angeboten und die Behördenwege sind wesentlich mühsamer und umfangreicher als bei einem Kind ohne Beeinträchtigungen, um nur einige Herausforderungen zu nennen, die Eltern mit behinderten Kindern zu bewältigen haben. So ist es erfreulich, dass zwei der drei Familien mit beeinträchtigten Kindern an dieser Schule mit der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus sehr zufrieden sind EB 01 (a+b) und EB 03 (a+b). Dieser Protokollauszug belegt meine Wahrnehmung:

Die Kooperation habe ich sehr geschätzt. Man hatte immer das Gefühl, auch kritische Punkte ansprechen zu können. Die Persönlichkeit der Lehrkräfte ist eine große Stärke! (P-EB. 3, S. 3)

### 8.4.2.8.1 Autonomieentwicklung der SuS stärken

Diese oft jahrelange intensive Unterstützung der Kinder und die Sorge um sie bedingt häufig eine sehr enge Eltern-Kind-Beziehung, das Loslassen und in die Autonomie entlassen fällt nicht so leicht. LP am MORG beobachten bspw. einen hohen Leistungsdruck von EB auf ihr Kind aus Sorge, es würde ohne diesen keinen adäquaten Abschluss erreichen (LP 01\_1, 73; LP 06, 6; Team-Pr. 5, S. 1).

In einem anderen Fall holt eine Mutter ihr Kind häufig vom Unterricht ab oder sie steht direkt vor der Klasse, noch bevor der Unterricht zu Ende ist (LP 07\_2, 10-11). Hier bedarf es viel Fingerspitzengefühl vonseiten der LP, einerseits die Sorgen der EB ernst zu nehmen und andererseits die Autonomieentwicklung der Jugendlichen entwicklungsadäquat unterstützen zu können. Dazu ein längerer Textauszug aus dem Team-Protokoll.

Thema für beide Kinder: sie erlernen mehr Selbstständigkeit und drücken ihren Unmut aus, wenn etwas nicht passt. Um diese Selbstständigkeit zu fördern, wurde eine Materialbox für S 02 eingerichtet. In dieser befinden sich Materialien für Haupt- und Nebengegenstände für eine Woche, die sie selbst zum Bearbeiten aussuchen kann. Als Rückmeldung zur Wochenplanarbeit werden Punkte verteilt. (Team-Pr. 5, S.1)

„Nein“ Sagen fällt ihr nach wie vor schwer, wobei zu beobachten ist, dass sie immer mehr lernt, ihre eigenen Wünsche auszudrücken und diese auch gegenüber der Mutter zu artikulieren. Eine Mitschülerin (S 01) sagt dazu in ihrem Lerntagebuch: „S 02 sagt was sie will und traut sich immer mehr.“ (Team-Pr. 5, S.1)

LP 07 berichtet eine Begebenheit zu den Autonomiebestrebungen des Mädchens, als die Mutter eines Tages gerade in die Klasse gekommen ist, um es abzuholen:

S 02 war ausgerechnet grad in dem Moment am Wort, hat dann auch noch zu Ende formuliert was sie zu sagen hatte und hat sich dann zu ihrer Mutter gewendet und hat vollkommen klar und flüssig gesagt: ‚Aber das sag ich dir, nächste Woche bleib ich bis dreiviertelsechs‘, und das war der längste Satz, den ich in diesem Zusammenhang von ihr gehört habe. Sie hat sich da einigermäßen entwickelt! (S 07\_2, 7)

Im Fall von S 02 scheint den LP dieser Spagat zwischen der Begleitung hin zu mehr Autonomie (LP 04, 166-169) und dem Wahrnehmen der Elternsorgen, zur Zufriedenheit der Familie gelungen zu sein. Die Mutter schildert beim abschließenden Interview, wie entlastet sie war, als beschlossen wurde, dass zur Autonomiestärkung die Hausübungen in der Schule, ohne mütterliche Unterstützung, gemacht werden sollen (EB 03, 121) bzw. auch sehr viel Wert auf Autonomie vonseiten der LP gelegt wurde. Die Mutter wendet sich im Interview an ihre Tochter:

Du hast ja deine eigene Box, wo du dich selber organisierst, da haben sie sehr darauf geschaut, dass sie das selbstständig erledigt, und in Eigenverantwortung, dass du das erledigst, das hat aber ganz gut geklappt soweit, gell? (EB 02, 110)

### 8.4.2.9 Ungenügende Kommunikation und Transparenz der Entscheidungen

Die Kooperation mit der Familie von EB 03 verlief weniger geglückt.

Die Schulleiterin berichtet, dass die EB mit der Schule keinen Kontakt mehr haben wollen. Die Enttäuschung der Eltern, dass ihr Sohn die Matura nicht machen konnte, würde so tief sitzen, denn im Endeffekt würde ihm von den vier Jahren Oberstufe für eine weiterführende Schule nichts angerechnet. Was zählt, sei der Hauptschulabschluss, wie sich im Rahmen einer Bewerbung des Jungen an der Abendschule herausgestellt hat.

Diese Erfahrung empfindet LP 01 sehr frustrierend. Um das künftig zu vermeiden, sollte man Eltern und Kindern frühzeitig bspw. an einem Elternabend über Inklusion informieren und sich separat mit den Eltern absprechen, was sie sich von einem Abschluss erwarten. Zusätzlich sollten zweimal jährlich, also früher als in diesem Schulversuch, Entwicklungskonferenzen geführt werden. Noch negativer bis hin zu Gefühlen von Verbitterung erlebt die Mutter die Kooperation mit der Schule. Ihre Wahrnehmung bezieht



sich auf die, aus ihrer Sicht, nicht passende Einstellung der Schulleitung zur Inklusion, ungenügende Transparenz bei essenziellen Entscheidungen und die unzureichende fachliche Förderung (EB 03, 280). Obwohl zu Beginn die Motivation zur integrativen Beschulung sehr hoch war – der Junge wurde davor acht Jahre zur Zufriedenheit der EB in integrativen Klassen beschult - stellten sich alsbald Enttäuschungen ob der neuen Rahmenbedingungen ein.

Der Eindruck, von der Schulleitung bzw. der Behörde in Bezug auf die Lehrplaneinstufung nicht richtig oder nicht ausreichend informiert worden zu sein, wird im Interview in mehreren Passagen angesprochen (EB 03, 76-77 & 73-78). Auch die Frage, ob es für die weiteren Möglichkeiten des Schülers besser gewesen wäre, den SPF aufzuheben oder eine Lehrplaneinstufung für SuS mit Verhaltensbeeinträchtigungen zu erhalten, wurde für die Familie letztlich nicht ausreichend geklärt. Im Lauf der Jahre entstanden viele Mutmaßungen, der Eindruck hintergangen worden zu sein und infolge ein Gefühl der Verbitterung (EB 03, 376-380), die in folgender Aussage gut nachzuspüren ist:

(...) hat's geheißen [unv.] das hat sie nie behauptet, also die Frau war, also wir haben nie nie richtige Informationen bekommen. Nie! Das einzige, was wir in den 4 Jahren erfahren haben ist das, was nicht geht. (EB 03, 32)

### 8.4.3 Erziehung zur mündigen Bürgerschaft und Selbstverantwortung

Der SFB-MORG gibt anhand von 3 Items Einblick in die Bemühungen der LP, die SuS in ihrer Selbstverantwortung zu stärken, eine kritische reflexive Haltung einzunehmen und sich mit verschiedenen Sichtweisen auseinanderzusetzen (Items 16a, 20, 29, 40). Die Items korrelieren hoch miteinander und zeigen Zusammenhänge mit dem Themen Fairness, Individualisierung, soziale Verantwortung und aktive Bürgerschaft auf.

		Fairness, Individualisierung, soziale Verantwortung, aktive Bürgerschaft				
		4/Lehrer/innen achten konsequent auf Einhaltung der Regeln	27/Auf unterschiedliche Interessen von Mädchen und Burschen wird im Unterricht Rücksicht genommen	29/Werde von den L ermuntert, mich mit versch. Sichtweisen auseinanderzusetzen	35/Gegenseitige Unterstützung selbstverständlich	40/Lerne Verantwortung für mich und andere zu übernehmen
20/Wichtig, sich zu aktuellen Entwicklungen kritisch und konstruktiv zu äußern	Korr.koeffizient	,366**	,371**	,320**	,401**	,348**
	N	73	64	72	73	72

Tabelle 55: „Bedeutung sich kritisch und konstruktiv zu äußern“ und signifikante Korrelationen (Quelle: Eigene Darstellung, SPSS basierte Datenauswertung)

Wie sehen die SuS die Initiativen der LP diesbezüglich?

Die nachstehende Mittelwerttabelle zeigt mit Werten über 3 die hohe Affinität der SUS mit Beeinträchtigungen zu Themen von Verantwortung und mündiger Bürgerschaft. Besonders wahrgenommen wird von den SuS die Lernchance, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen (durchschn. MW 3,29), die weiteren Bereiche liegen in der Einschätzung etwas darunter (MW ca. 2,75)

0/Art des Schülers/ der Schülerin		20/Wichtig, sich zu aktuellen Entwicklungen kritisch und konstruktiv zu äußern	29/Werde von den L. ermuntert, mich mit versch. Sichtweisen auseinanderzusetzen	40/Lerne Verantwortung für mich und andere zu übernehmen
SUS mit Beeinträchtigungen I-Kl.	MW	4,00	3,00	3,33
	N	1	3	3
SuS I-Kl.	MW	2,50	2,67	2,92
	N	12	12	12
SuS Repetent	MW	2,75	3,00	3,00
	N	4	4	3
SuS 5.Kl	MW	3,00	2,72	3,45
	N	17	18	20
SuS 6.Kl	MW	2,87	2,73	3,44
	N	23	26	25
SuS 7. Kl	MW	2,47	2,80	3,20
	N	19	20	20
Insgesamt	MW	2,75	2,76	3,29
	N	76	83	83

Tabelle 56: MW zu mündiger Bürgerschaft (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

#### 8.4.4 Bedeutung des Classroom-Managements für die Entwicklung einer neuen Lernkultur

Um Vielfalt und Lebendigkeit zu erhalten und zu fördern, fanden Forscher/innen übereinstimmend heraus, dass es klare Regeln, eine Kontrolle des Arbeitsverhaltens, Lernstandrückmeldungen und das Fördern der sozialen Beziehungen braucht (bspw. Meyer, 2004; Seethaler, 2005; Winter, 2008). Im Forschungsfeld 2 (Einschätzung der LP und SuS zu den Kompetenzen) wurde das Kompetenzfeld „Umgang der LP mit Problemen und Classroom-Management“ bereits analysiert.

In diesem Kapitel möchte ich darstellen, welche Zusammenhänge statistisch zwischen der Einhaltung von Regeln und weiteren Dimensionen einer neuen Lernkultur am MORG bestehen. Kann die Bedeutung, die ihr in der Literatur beigemessen wird, bestätigt werden?

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Anhand der Auswertung der Daten aller SuS am MORG konnten hoch signifikante Zusammenhänge zwischen der Einhaltung der Regeln und problemlösendem Verhalten, individualisiertem Lernen, demokratischer Vereinbarungen zu den Klassenregeln sowie der Entwicklung einer mündigen Bürgerschaft im Sinne der Autonomieentwicklung. Einen besonderen Stellenwert erlangt die Transparenz der Leistungsbeurteilung im Kontext von Classroom-management. Folgende Tabellen zeigen im Detail die statistischen Korrelationen nach Spearman. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant.

		Gemeinsames Problemlösen			Akzeptanz unter den SuS	Individualisierung		
		2/Lehrer/innen sind Ansprechpartner bei Problemen	7/Bei Problemen in der Klasse verwenden wir Zeit zur Lösung	21/Fühle mich mit Problemen und Sorgen allein gelassen	24/Mit den Mitschüler/innen verstehe ich mich zu meist gut.	9/In der FA ist es spannend, selbstständig an unterschiedlichen Themen arbeiten zu können	27/Auf unterschiedliche Interessen von Mädchen und Bur-schen wird im Unterricht Rücksicht genommen	39/L können mit unterschiedlichen Begabungen der Jugendlichen gut umgehen
4/Lehrer/innen achten konsequent auf Einhaltung der Regeln	Korr.koeffizient	,400**	,490**	-,428**	,420**	,310**	,507**	,348**
	N	78	81	72	81	82	66	76

Tabelle 57: „Einhaltung der Klassenregeln“ und signifikante Korrelationen 1 (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierte Datenhebung)

		Transparenz der Leistungsbeurteilung und Regeln				Mündige Bürgerschaft und Autonomie		
		34/L geben regelmäßig Rückmeldung zu Lernergebnissen	37/Es ist mir klar, wie meine Beurteilung zustande kommt.	38/Wir finden es wichtig, dass wir gute Leistungen erbringen	22w/das Studienbuch ist mir wichtig	15/Klassenregeln wurden gemeinsam mit den L geschrieben	20/Wichtig, sich zu aktuellen Entwicklungen kritisch und konstruktiv zu äußern	40/Lerne Verantwortung für mich und andere zu übernehmen
4/Lehrer/innen achten konsequent auf Einhaltung der Regeln	Korr.koeffizient	,347**	,305**	,320**	,562**	,299**	,366**	,316**
	N	81	80	77	60	75	73	78

Tabelle 58: „Einhaltung der Klassenregeln“ und signifikante Korrelationen 2 (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierte Datenhebung)

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Sich die Zeit nehmen, um Probleme zu lösen scheint ebenso wesentlich zu sein, wie das Achten auf die Einhaltung der Regeln. Korrelationen konnten mit gutem Klassenklima, einer interessenbezogenen und strukturierten Freiarbeit, Beachtung von Fairness und Fördern der Sozialentwicklung.

		Klassenklima und Akzeptanz unter den SuS				
		1/Freude, Mitschüler/innen nach WE wieder zu sehen	19/In der Klasse herrscht gutes Klima zw. L und S	21/Fühle mich mit Problemen und Sorgen allein gelassen	23/Muss mich jeden Morgen überwinden, in die Schule zu gehen	24/Mit den Mitschüler/innen verstehe ich mich zumeist gut.
7/Bei Problemen in der Klasse verwenden wir Zeit zur Lösung	Korr.koeffizient	,298**	,302**	-,452**	-,285**	,314**
	N	80	86	77	86	83

*Tabelle 59: Zeit um Probleme zu lösen und statistisch signifikante Korrelationen 1 (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierte Datenauswertung)*

		FA ist strukturiert und interessenbezogen			Fairness	Sozialentwicklung
		5/Arbeitspensum in der Freiarbeit ist überschaubar	9/In der FA ist es spannend, selbstständig an unterschiedlichen Themen arbeiten zu können	27/Auf unterschiedliche Interessen von Mädchen und Burschen wird im Unterricht Rücksicht genommen	13/Mädchen und Burschen werden in der Schule gleichberechtigt behandelt	29/Werde von den LP ermuntert, mich mit versch. Sichtweisen auseinanderzusetzen
7/Bei Problemen in der Klasse verwenden wir Zeit zur Lösung	Korr.koeffizient	,293**	,363**	,339**	,320**	,309**
	N	82	83	66	85	83

*Tabelle 60: „Zeit um Probleme zu lösen“ und signifikante Korrelationen 2 (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierte Datenauswertung)*

Die Bedeutung des Regel-Einhaltens kann aufgrund dieser Berechnungen sehr hoch eingeschätzt werden. Die hohe Anzahl an signifikanten Korrelationen zeigt dies auf.

### 8.4.5 Soziale Herausforderungen in der I-Klasse

Also ich hab' immer gesagt - so wenn die ersten drei Stunden erledigt sind, dann kann die Woche gar nicht mehr so viel passieren, weil sie auch so viel Energie von mir genommen haben am Anfang, weil das Zusammenfinden in der Klasse sehr sehr schwierig war, auch das, ich glaub in jeder Klasse ist es in der 5. Klasse schwierig, aber es war eine zusätzliche Herausforderung mit der Integration, weil viele sich schwer getan haben. (LP 04, 146)

Diese Interviewpassage verdeutlicht m.E. sehr plastisch die Herausforderung für LP im Umgang mit Heterogenität. Die Arbeit in einer I-Klasse bedeutet hohe Anforderungen an die Beteiligten, die Klasse gut managen zu können, aber auch mit der eigenen Energie gut haushalten zu können.

Welche weiteren zentralen Herausforderungen im Kontext von Sozialentwicklung beschreiben LP und SuS in einer inklusiven Klasse im Entwicklungsalter zwischen 14 und 20 Jahren?

In den Interviews konnten folgende Themen identifiziert werden:

- Soziale Integration
- Autonomieentwicklung
  - Anderssein akzeptieren
  - Identitätsfindung bez. der sexuellen Orientierung
- Anderes Geschlecht
- Soziale Medien
- Mobbing
- Ungewöhnliches und aggressives Verhalten
- Geringe Antriebsfähigkeit und eingeschränkte sprachliche Kommunikation
- Soziale Medien
- Leistungsdruck und Termine
- Berührungssängste (Schmutz und Hygiene)
- Gruppenbildung innerhalb der Klasse
- Egoistische Sichtweisen

Folglich sollen Details zu den angeführten Themen erläutert werden.

### ***8.4.5.1 Soziale Integration in der I-Klasse***

Ob sich die SUS mit Beeinträchtigungen integriert fühlten, ist nicht einfach mit ja oder nein zu beantworten. Wie bei jeder Schulkarriere gibt es auch im Leben der SUS mit Beeinträchtigungen Höhen und Tiefen, die sie dazu veranlassen positiv oder negativ über die Schule zu denken, bzw. sich zugehörig oder ausgeschlossen zu fühlen. Der Faktor „soziale Integration“ spielt für die Jugendlichen diesbezüglich die größte Rolle. Sie wollen nicht als anders gesehen werden und nicht anders behandelt werden. Spürbar

wird dies für die Jugendlichen, wenn sie im Frontalunterricht andere Bücher oder Unterrichtsmaterialien benutzen sollen, vorwiegend von der Sonderpädagogin unterrichtet werden oder „nur“ eine Verbalbeurteilung bekommen.

Das Mädchen mit einer Lernbeeinträchtigung hätte sich erwartet, mehr am Regelunterricht teilhaben zu können und von den Gymnasiallehrpersonen unterrichtet zu werden. Trotz vielfacher Bemühungen der Förder-LP die SUS mit Beeinträchtigungen bei allen Aktivitäten einzubeziehen, fühlt sich S 01 sehr häufig „anders“ und damit ausgeschlossen (S 01, AP, 2015).

S 01 hat sich in ihrer Abschlussarbeit mit der Theorie von Inklusion und Integration ansatzweise auseinandergesetzt und ist der Überzeugung, dass es sich in diesem SV nur um Integration und nicht um Inklusion, im Sinne der Hinz'schen Definition (2002, S. 359) handle. Die Zeichnung von S 01 verrät, was sie sich unter einer positiven Entwicklung vorstellt, nämlich das Nichtausschließen aus dem gemeinsamen Unterricht in den Inputphasen (im Vergleich dazu Zeichnung 1, Kap. 8.4.2.3). Sie genießt es ebenfalls von der Gymnasial-LP unterrichtet zu werden und mit den gleichen Medien zu arbeiten, wie ihre Mit-SuS (siehe Abbildung 33: Zeichnung 2, S mit Beeinträchtigungen).

### **8.4.5.2 Zum Anderssein stehen können - ein Entwicklungsprozess**

Am Beispiel dieses Mädchens mit Beeinträchtigungen wird deutlich, wie wichtig es ist, am schulischen Leben teilhaben zu können und weder durch räumliche -, noch durch Sachbarrieren ausgeschlossen zu werden, also gleiche Rechte zu haben. Vermutlich ebenso bedeutsam ist die Entwicklung, zum Anderssein stehen zu können. Wiederum ist S 01 eine Lehrmeisterin für die Erkenntnisgewinnung der LP im Team. Sie hat ihren Erzählungen zufolge drei Jahre damit gekämpft, über ihre Beeinträchtigung sprechen zu können. Im Nachhinein denkt sie, dass es besser gewesen wäre, gleich zu Beginn darüber zu reden. Im späteren Verlauf des SV wurde es ihr möglich einen Perspektivenwechsel einzunehmen und die Probleme der Mit-SuS durch ihre Erkrankung zu erkennen. Eine kleine Episode während einer Landschulwoche verdeutlicht die Herausforderungen für alle Beteiligten:

Und da waren die Mitschülerinnen überfordert, das war auch der Grund warum die A. [ein Mädchen das mit S 01 befreundet war; Name wurde von der Verfasserin abgekürzt] gesagt hat, sie will nicht mehr mit der S 01 im Zimmer [unv.] bzw. sie braucht

auch ein bisschen Pause, sie kann sich nicht um sie kümmern, was nie ihre Aufgabe war, das war auch schon klar, aber sie hat dann auch gesagt, sie ist ein bisschen überfordert. (LP 02\_2, 31)

Im Team wird im Kontext dieser Beobachtungen über Begrifflichkeiten und Zuschreibungen gesprochen. Es stellt sich die Frage, ob es günstig sei, bereits zu Beginn einer I-Klasse über „Anderssein“ zu reden und damit die Beeinträchtigungen für alle anderen Kinder offen auszusprechen. Die in der Rolle der Sonderpädagogen tätigen LP plädieren für einen sehr sensiblen Umgang im Offenlegen von behinderungsspezifischen Phänomenen. Man solle zunächst eine Gesprächs- und Vertrauensbasis in der Klasse schaffen, bevor dies möglich sei (LP 03\_2, 101-110). Insofern ging eine Förder-LP bezüglich der genaueren Information über ihre Beeinträchtigung sehr zulassend und abwartend um, sie meint, dass mit den SuS gleich zu Beginn geklärt werden müsste, ob sie über ihre Beeinträchtigung sprechen wollen, oder ob eine Lehrperson das für sie übernehmen könnte (LP 02\_2). Ihr ist es wichtig zu betonen, dass es jedem selbst überlassen sein müsste, über den Zeitpunkt zu bestimmen, wann sie/er bereit sei, über ihre/seine Beeinträchtigung zu reden. Die SuS müssten Gelegenheit erhalten, die anderen besser kennenlernen zu können und Vertrauen zu fassen, bevor sie über ihre B. informieren (LP 02\_2, 135). Diese Meinung zeigt meines Erachtens sehr eindrucksvoll, wie viel Autonomie die LP den Jugendlichen gewährt und wie respektvoll sie mit diesen Entscheidungen umgeht.

### ***8.4.5.3 Vorteile des Andersseins wahrnehmen***

Trotz des Gleichsein-wollens ist sich das Mädchen über ihre Sonderstellung im SV bewusst und ist auch ein wenig Stolz auf dieses Alleinstellungsmerkmal. Als sie hört, dass der SV weitergeführt werden soll, kann sie sich das zunächst gar nicht vorstellen:

... ja, also ich kann mir keine Klasse bilden im Kopf, wo Menschen drin sind, die ich nicht kenne, die das gleiche nochmal durchmachen. Und das ist das was, äh mich so verwundert hat, dass es nochmals wiederholt wird. (S 01, 26)

Interessant an dieser Passage ist, dass sie davon spricht, andere müssten „das Gleiche nochmals durchmachen“. In diesem Ausdruck steckt auch eine Bürde und eine Anstrengung, die sie zu bewältigen hatte. Auf die Frage im Interview, worum es hier

ginge, erzählt sie die Geschichte ihrer Schulkolleginnen und Kollegen, die ein Jahr früher die Schule abgeschlossen haben und die sie nun als Stütze vermissen würde. Auch die Tatsache, dass die Mit-SuS Matura machen und sie nicht, wird als Problem angesprochen.

Mit diesem Sonderstatus verbindet sie zudem etwas Angenehmes, wohl wissend, wie viele Ambivalenzen darin verborgen sind. Sie lacht im Interview über sich selbst und meint, dass es auch ein wenig bequem sei, aufgrund des Beeinträchtigten-Status nicht immer so unter Druck zu stehen.

Dass man sagt, ich kann es mir aussuchen und es ist so praktisch und da kann ich nein dazu sagen und da kann ich ja dazu sagen und da kann ich sagen, interessiert mich nicht. Muss ich das machen? Nö, wenn es dich nicht interessiert, dann lass'. (S 01, 26)

### **8.4.5.4 Bedeutende Rolle der Peers**

Ob sich ein Kind der schulischen Gemeinschaft zugehörig fühlt, hängt nicht nur von den LP ab. Freunde, die Halt geben sind ein wesentlicher Parameter in einer Schulklasse. Entwicklungspsychologische und inklusionspädagogische Erkenntnisse stützen diese These, denn im Jugendalter werden Peers bedeutsamer als im Kindesalter (bspw. bei Timmons & Wagner, 2008, S.4; de Boer, 2012, S. 11; Peschel, 2012, S.12) Interessanterweise kann dieses stärkende Gefühl sogar noch Jahre später wirken, wie S 01 erzählt. Sie hat als Schülerin der OST, also noch im Jahr vor dem Besuch der Integrationsklasse, mit Jugendlichen des MORG in einem Theaterstück mitgespielt. Diese etwas älteren SuS befanden sich bis zur Matura am MORG und haben demnach die Schule verlassen, als S 01 in der 7. Klasse war.

(...) die Klasse, dass ich weiß da ist jemand der mich auffängt und wenn ich mich da nicht wohl fühle, dann ist zumindest im Nebenraum Jemand der mich mag und wo ich weiß, mit dem hab' ich etwas geschafft und äh, ja, und als sie gegangen sind, das war, als würde ich irgendwie fallen. Das ist das, das war schrecklich, ja! (S 01)

Die Schülerin beschreibt diesen Halt eher als ein Gefühl, denn sie hatte später mit diesen Jugendlichen gar nicht so viel zu tun. Es war einfach die Anwesenheit der SuS, mit denen sie früher etwas "geschafft hat", das habe ihr Selbstvertrauen gegeben und sie in einer Art „inneren Monolog“ gestärkt:



## Forschungsfelder und Forschungsfragen

(...) wenn ich weiß die sind da neben mir und wenn ich dann weiß, oh Mann, wenn wieder so was kommt wie 'ich kann nichts' und 'ich weiß nichts' und es sagt: ‚doch!‘  
(S 01, 52-63)

Dieses Wissen um Akzeptanz und die mentale Unterstützung von anderen Jugendlichen halfen ihr u.a. selbstbewusster zu werden und auf ihre Stärken vertrauen zu können. So bewertet sie letztlich in ihrer Abschlusspräsentation vor der Maturakommission die Zeit im Gymnasium eher positiv:

Doch was hat ein Mensch mit Förderbedarf davon, in einem Gymnasium zu sein? Ich denke es ist wichtig, dass diese Menschen über Ihren eigenen Schatten springen und damit zeigen, dass mehr in ihnen steckt als sie sich zutrauen. Hier haben sie die Chance Anerkennung, Akzeptanz, Freundschaft und einen Einblick in das Leben eines Gymnasiasten zu bekommen. Was, wie ich erfahren habe, sehr viel wert ist. Und natürlich nicht nur für die Schüler mit Förderbedarf, sondern wie wir gerade gehört haben auch für die anderen Schüler. (AP, S 01)

Eine weitere Schülerin tat sich etwas schwer, mit Fremden über ihre Gefühlslage zu sprechen, weshalb das Interview im Beisein der Mutter geführt wurde. Die Schülerin verstärkte entweder die Aussagen der Mutter oder äußerte sich nicht.

EB 02 ist überzeugt, dass sich ihre Tochter von Anfang an wohlfühlte und sie von den anderen Mädchen sehr akzeptiert wird. S 02 bestätigt diese Aussage (34-35 & 83-84). Die Mutter ortet zu Beginn des SV etwas Zurückhaltung seitens der anderen SuS bezüglich der Inklusion ihrer Tochter. Aber jetzt würden die Mitschülerinnen, insbesondere zwei Freundinnen sehr aktiv auf sie zugehen und hätten auch körperlich keine Scheu mehr, ihr nahe zu sein (EB 36-44). S 02 bestätigt, dass sie sich in der Klasse wohlfühlt (S 02, 53-57), was auch in einem schriftlichen Bericht von ihr zu lesen ist, den sie während des Unterrichts verfasst hat:

Ich bin froh, dass ich in die Klasse gehöre und nicht ausgeschlossen bin. Ich habe viele Freundinnen [Sie benennt drei Mädchen der Klasse]. Sie haben mich zum Essen mitgenommen. Im Turnen hab' ich sehr viel Spaß. (Bericht, S 02, S. 2)

Wie für S 01 bedeutet für sie das Verbleiben in der Stammgruppe mit den Mädchen ohne Beeinträchtigungen einen Mehrwert:

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Ich habe mit meiner Frau LP 02 und Herrn LP 03 gearbeitet [Namen der LP wurde entfernt und durch Code ersetzt]. Ich wollte beim normalen Unterricht mitmachen. Meine Mitschülerinnen haben mit mir etwas gemacht und alleine arbeiten ist doch langweilig. (Bericht, S 02, S. 2)

Mit S 03 wurde das Interview erst nach der Schulzeit im Herbst geführt. Er erinnert sich an gute Zeiten, weil er Freunde hatte. Diese würden ihm heute noch schreiben, hin und wieder würde er sich auch noch mit ihnen treffen (S 03, 46-49).

Dennoch gab es mitunter Mit-SuS die ihn hänselten und mit seiner Beeinträchtigung, einer ASS, konfrontierten. Er könne dies nicht nachvollziehen, denn seiner Einschätzung nach habe er zwar eine etwas andere Wahrnehmung als die anderen Menschen, aber grundsätzlich würde er sich zu „60-65 % als normal“ betrachten (S 03, 124). In dieser kleinen Gesprächsepisode zeigt sich seine Fähigkeit, sehr humorvoll zu sein, denn er lacht anschließend mit mir über diese Aussage. „Normal“ zu werden bzw. als normal von den anderen gesehen zu werden, hat für ihn einen sehr hohen Stellenwert, wie auch bei S 01 gezeigt werden konnte. Als kleines Kind sei er sehr verhaltensauffällig gewesen, aber seine Eltern hätten ihm frühzeitig zu verstehen gegeben, dass er selbst dafür Verantwortung übernehmen könne, „(...) dass man ihm ein normales Leben anvertrauen“ könne (S 03, 150).

### ***8.4.5.5 Umgang mit Medien durch Unterstützung der Peers***

Dieser Junge postete häufig in Facebook und stieß dabei bei den Mädchen auf Ablehnung. Er habe es schwer verkraftet, dass Mit-SuS im Facebook seine Freundschaftsanfragen nicht annahmen. Nach Erzählungen von einigen LP halfen Klassenkollegen dem Jungen, den richtigen Umgang mit Facebook zu lernen (LP 01\_1, 10; LP 02\_1; LP 04, 23-26; LP 06, 7-12).

Irgendein Satz beschäftigt ihn stundenlang, wenn nicht tagelang und das führt dann dazu, dass er in sich zusammenbricht und wieder aufgebaut werden muss. Und das haben die vollkommen alleine gemanagt. Das ist eigentlich ganz toll! (LP 01\_1, 10)

### ***8.4.5.6 Förderung der Autonomieentwicklung***

Die Begründung zur Förderung der Autonomieentwicklung kann im Kontext von Schule und Lernen auf zwei wesentliche theoretische Ansätze bezogen werden. Zunächst ist

der demokratische und auf Menschenrechten beruhende Ansatz zu nennen, im Rahmen dessen die Entwicklung des Kindes zum eigenständigen, reflektierenden und empathiefähigen Menschen für eine demokratische Gesellschaft bedeutsam wird (bspw. zu finden bei Reich, 2012, S. 30; Markowetz, 2007; Meisterjahn-Knebel, 2013, S. 29-30; Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 20). Folgt man den Prinzipien einer moderat konstruktivistischen Lerntheorie, sind Menschen autonome Wesen, die als Lernende die Steuerung, Kontrolle und Verantwortung für ihr Lernen übernehmen (Slavin, 2003, nach Gottein, 2016, S. 30). In diesem Zusammenhang ist zu verstehen, dass jede Schülerin und jeder Schüler im Sinne des Erziehungsauftrages im Lehrplan zu mehr Autonomie und Selbstverantwortung geführt werden sollte, um ihr Lernen so gut wie möglich selbstständig steuern zu können und nach der Schule ein selbstständiges und selbstverantwortetes Leben in Gemeinschaft mit anderen zu führen in der Lage sind.

Die gute Nachricht dabei ist, dass Kinder nach entwicklungspsychologischer Erkenntnis nach Autonomie streben – man muss sie also prinzipiell nicht dazu zwingen, autonomer zu werden und zu wachsen (Montessori, 1969, S. 70-71).

Welche Themen werden von den LP und den SuS am MORG im Kontext von Autonomieentwicklung wahrgenommen?

In den Erzählungen der LP finden sich viele Situationen, welche die Autonomieentwicklung beschreiben. Die LP tragen aktiv dazu bei, indem sie bspw. im Förderplan den Aspekt bei allen drei SUS mit Beeinträchtigungen im Auge behalten. LP 02 arbeitet daran, das Soziale und das Selbstbewusstsein der jungen Leute zu stärken, damit sie nach der Schule mehr Möglichkeiten haben werden (LP 02, 123). Zunächst als zurückhaltend und schüchtern beschriebene SuS entwickeln sich im Lauf der Jahre zu mehr Selbstständigkeit, stellen sich neuen Herausforderungen und öffnen sich mehr, auch wenn sie dabei manchmal ihre Fähigkeiten überschätzen. Es spricht für die pädagogische Arbeit in der Klasse, wenn sich Jugendliche trauen, Fehler zu machen, wie an diesem Beispiel deutlich wird:

Neulich gab es die Möglichkeit zum ersten Mal auszuprobieren: "Acting and directing" vor der Kamera, ich hab' eine Seite Drehbuch geschrieben und hab' gesagt: Einer darf jetzt versuchen den Rest [unv.] wie machst du das, wer möchte? Und da hat

sich S 01 sofort gemeldet, und war aber dann doch relativ schnell auch wieder überfordert. Und hat dann doch ziemlich blockiert und war dann relativ schockiert über sich selber als sie nichts mehr machen konnte mit der Situation, ja. (LP 07\_2, 20)

Aber nicht nur die LP, sondern auch die Regel-SuS würden die Autonomieentwicklung insbesondere bei einer Schülerin mit eFB unterstützen. Die Klasse habe nach Ansicht einer LP große Fortschritte im Umgang mit einer Schülerin mit Beeinträchtigungen gemacht. Sie hätten durch die Vorbildwirkung der LP gelernt, das Mädchen in seiner Autonomieentwicklung zu unterstützen.

Als Beispiel nennt LP 02 die passive Haltung der Schülerin, wenn sie etwas nicht alleine bewältigen kann. Anstatt um Hilfe zu bitten, würde sie einfach dastehen und warten, bis jemand ungefragt zu Hilfe eilt. Mittlerweile fordern auch die anderen SuS von ihr eine verbale Äußerung ein, bevor sie Unterstützung anbieten (LP 02\_2, 175-179). Der Kontakt von S 02 zu den Mit-SuS sei sehr gut, es gäbe bspw. einige Mädchen ohne Beeinträchtigungen denen sie die Hand reicht, oder bspw. mit Erlaubnis der Mutter gemeinsam Pizza essen geht. Mit den Burschen sei sie etwas zurückhaltender und würde von selber keinen Kontakt aufnehmen. Manchmal biete ihr ein Junge, sehr zur Freude der Schülerin, sein Handy zum Spielen an (LP 02\_2, 181-184).

### ***8.4.5.7 Umgang mit aggressivem Verhalten***

In der Literatur mehren sich die Hinweise, dass der Umgang mit aggressivem Verhalten LP im Unterricht am meisten herausfordert und die Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten sehr schwierig erscheint (EA, 2003, S. 4; Avramidis, Bayliss & Burden nach de Boer et al., 2011, S. 332). So kann angenommen werden, dass auch am MORG das Verhalten eines Jungen mit ASS häufig thematisiert wird.

Die Lehrpersonen schildern, dass sie dieses auffällige Verhalten im ersten Schuljahr sehr herausgefordert hat, weil alle Beteiligten ihn erst kennenlernen mussten, um die Bedeutungszusammenhänge seines teilweise sonderbaren oder auch aggressiven Verhaltens zu verstehen.

Gerade im Sportunterricht sei es immer wieder zu Überforderungssituationen gekommen, weil die Frustrationstoleranz des Schülers sehr gering sei. Verlieren-Können stellt für S 03 eine absolute Herausforderung dar, obwohl es auch bessere und schlechtere Phasen gegeben habe. Da die Jungen sehr häufig Wettkämpfe spielen, kam es im Laufe

des Sportunterrichts immer wieder zu Eklats. Einmal habe er auf eine Tür eingetreten, oder herumgeschrien und sich, seine Situation beklagend, auf dem Boden gewälzt. Das genannte Verhalten habe sich in den Jahren kaum verändert, nur die anderen SuS hätten gelernt, damit besser umzugehen (LP 08, 9 & 21). Sehr hilfreich erleben die Sportlehrer die Doppelbesetzung, um dieses herausfordernde Verhalten besser handeln zu können (LP 03\_2, 43).

Die Förderpädagogen arbeiten kontinuierlich an Strategien, den Schüler in seiner Emotionsregulation zu unterstützen. Aufgrund der Beobachtung, dass er Schwierigkeiten hat, seine Gedanken in deutscher Sprache gut zu verbalisieren, hat LP 02 ihn vieles aufschreiben lassen, um seine Gedanken zu strukturieren und besser mit anderen zu kommunizieren. Zudem habe ihre Fähigkeit, den Schüler ausreichend gut zu verstehen, in der Kommunikation mit der Klasse geholfen:

Wenn er dann Vorschläge bringt und alle schauen: Was meint er? Und ich denke dann, ja ich glaube ich weiß was er meint und habe dann versucht und gefragt: Meinst Du das und das damit? So und so siehst du das? Und dann hat er meistens bestätigt und dann wussten die anderen auch was er sagen will und es hat oft gereicht nur noch mal nach zu fragen, mit anderen Worten, damit alle wissen wovon er spricht. Manche verstehen ihn halt besser und manche nicht, auch von den Schülern nicht. (LP 02\_2, 63)

In Folge sei es auch den anderen SuS immer besser gelungen seine Sprache und seine Reaktionen zu verstehen, „(...) ihn auch zu beruhigen, wenn er Schwierigkeiten gemacht hat oder gehabt hat“, bzw. Geduld aufzubringen, wenn er mehrfach nachfragen muss. Das Wissen, dass er mit Sarkasmus schlecht umgehen kann, habe ebenfalls dazu beigetragen, Situationen zu entschärfen (LP 02\_2, 64-68). Die Mutter von S 03 bestätigt diese Wahrnehmung:

Ja, das ist für mich auch so. Weil ich weiß, dass mein Sohn nicht einfach ist, nicht einfach und und, dass die daraus gelernt haben Kompromisse zu machen (...). (EB 03, 256)

Durch den Leistungsdruck in der Vorbereitungsphase der Matura erhöhte sich nach Auskunft von LP 02 das Konfliktpotenzial wieder, aber selbst in dieser Zeit hätten die SuS

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Geduld bewiesen, indem sie ihn mit überlegten, klaren Anweisungen zu beruhigen wussten (LP 02\_2, 69). Das aggressive Verhalten habe sich im Laufe der Zeit, aber dennoch situations- und fachabhängig, verbessert.

Also dieses Aufstehen und jetzt einfach mal Rausgehen oder an die Wand oder so, das kommt da gar nicht vor. Ich glaube, dass er da speziell durch den Inhalt sehr gut gebunden ist. Das sind Themen die ihn sehr interessieren, er weiß sehr viel im Voraus, er beobachtet messerscharf, also er hat große Freude Filmclips anzuschauen und die zu beschreiben, er sieht alles. (LP 07\_2, 21)

Der Junge selbst erzählt im Interview nach der SV-Zeit von einer besonders guten Phase in der 7. Klasse. Er bezeichnet sie als den „Höhepunkt“ seines „sozialen Lebens“ (S 03, 65). Obwohl er es sich nicht erklären könne warum - seine Erinnerungen an die Schulzeit seien eher vage -, fühlte er sich nach den Weihnachtsferien von den anderen plötzlich sehr geschätzt (S 03, 65-73). Eine Aussage, die darauf schließen lässt, dass es ihm sehr wichtig ist, von seinen Mit-SuS gemocht zu werden. Diese Vermutung bestätigt sich anhand einer weiteren Geschichte, die er aus seiner Erinnerung heraus schildert. Meines Erachtens ist diese Szene zentral für das Verstehen von Verhaltensregulation, die durch die Einbettung in eine soziale Gruppe positiv unterstützt werden kann.

Mit einer Schülerin hat er sich, seinen Schilderungen zufolge, gar nicht vertragen, die habe ihn „zur Weißglut gebracht“ (S 03, 63). Es ist sehr spannend, wie es ihm gelingt, die sozialen Konsequenzen von möglicher Gewalt abzuschätzen und sein Verhalten danach auszurichten. Meines Erachtens ist dies ein Indiz für die Bedeutung der Gemeinschaftstheorie, die sich in dieser Geschichte herauskristallisiert:

S 03: Für mich war's meistens stressig [mit dieser Schülerin]. Einmal habe ich sogar geträumt, sie würde mir irgendetwas sagen und ich springe raus.

Ich: Mhm...

S 03: Ich springe raus, wo sie mir sagt äh: „Halt Dein Maul“. Keine Ahnung. Durch die Tische zu ihr und dann – [macht gruselige Geräusche]

Ich: wütend?

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

S 03: Ja. Anschreien, ich habe mir die Szene immer wieder vorgestellt. Anfangs würde ich wie mit einem harten aber ganz schön äh, einfach so, harten, verärgerten aber lässigen ook wegkommen, aber je näher ich das gesehen habe, desto mehr wär', sah ich meine Konsequenzen. Ich (.) hätte vielleicht den Respekt vor meinen Kollegen verloren für eine Weile. Brauchen's dann eine Weile bis sie mich dann wieder wollen (...).

Ich: Mhm... Also es war Dir schon wichtig, dass sie Dich auch mögen, oder?

S 03: Ja!

### **8.4.5.8 Erfrischend „anderes“ Verhalten**

S 03 sorgte aber auch immer wieder für Heiterkeit in der Klasse, weil seine Ausdrücke fallweise sehr überraschend waren. Folgende Episode einer LP gibt einen kleinen Einblick, wie einprägsam das Verhalten von Jugendlichen auf LP sein kann:

Eine eindrucksvolle Szene war ganz am Anfang im Theaterunterricht. Als ich die Teilnehmer gebeten habe, Zweier- oder Dreiergruppen zu bilden und der S 03 mich dann sofort ziemlich deutlich zur Rede gestellt hat, dass es keine Zweier- oder Dreiergruppen gibt, sondern ich müsste mich sofort festlegen ob ich Zweier- oder Dreiergruppen wolle und das hat die Atmosphäre im Raum ziemlich verändert. Gerade in unserer Schule, wo die Schüler eher fragen, ob man auch Fünfer-Gruppen bilden kann, waren dann irgendwie erstaunt wie hart da durchgegriffen wird (.) [lacht]. Ja das war ein eigenartiges Schlüsselerlebnis. Aber es war auch die Aufforderung präzise zu sein, die von ihm sehr stark kommt. Das hat mich als Lehrer in der Klasse einigermaßen beeinflusst. (LP 07\_2, 5-7)

Letztlich ist es für alle Beteiligten sicher beglückend zu hören, dass sich die Bemühungen der LP aus Sicht des Schülers gelohnt haben. Der Junge meint, dass „(...) sie [die LP] einen guten bis sehr guten Job gemacht haben“ und sich für ihn eingesetzt und ihm Rat und Schutz gegeben haben, wenn es schwierig wurde (S 03, 92 & 96-98).

### **8.4.5.9 Umgang mit einer psychischen Beeinträchtigung**

Obwohl in den Interviews nur selten von den Auffälligkeiten des Jungen S 04 berichtet wird – er war nur im ersten SV Jahr in der Klasse und viel abwesend – möchte ich dennoch versuchen, ein paar Eindrücke zu sammeln. Dies erscheint mir entscheidend, da es

einen Einblick in die vielfältigen Formen der Herausforderungen gibt, mit denen die SuS, sowie die LP im ersten Schuljahr konfrontiert waren. S 04 wohnte in einer sozial betreuten Wohngemeinschaft und wird als psychisch beeinträchtigt beschrieben. Ein Junge, der es aufgrund seiner Beeinträchtigung und vielen weiteren Umfeldfaktoren sehr schwer hatte, sich auf fachliche Themen zu konzentrieren. Der Satz „Er hat schon sehr sehr bald, im Grunde aufgehört zu arbeiten und eigentlich nur noch zwischen der Couch und dem Teppich hin und her gerollt ist“ (LP 02\_2, 25), zeigt meines Erachtens die schwierige Situation mit einem pubertierenden Jugendlichen.

Eine LP berichtet aber auch von einem sehr positiven Beitrag, den dieser Junge in der Klasse geleistet hat, obwohl auch dieser Aspekt für alle Beteiligten herausfordernd war:

Außer dieser P., der ganz viel diskutieren will. Der hat einfach, ja, letztes Mal ist er gekommen: Finden Sie nicht auch, dass eine Putzfrau so viel verdienen sollte, wie ein Anwalt", oder so. Der wirft so ganz viele Fragen auf, ja, ja das löst dann auch wieder Diskussionen aus, da gibt es viele, die sind sehr, die tun gerne diskutieren. Der bringt sich dann gerne ein. Das ist manches Mal für die anderen glaub ich schon mühsam, weil er immer so viel fordert und manchmal wollen sie a Ruh. (LP 09, 30)

### **8.4.6 Soziale Kompetenz und Klassenklima aus Sicht der Lehrpersonen, Schüler/innen und der Erziehungsberechtigten**

#### ***8.4.6.1 Hohe soziale Kompetenz der Schüler/innen***

Etliche LP sind davon überzeugt, dass die SuS der I-Klasse durch die vielfältigen, hier genannten Herausforderungen, eine hohe soziale Kompetenz entwickelt haben (LP 01\_1, 13-14; LP 02\_1, 75; LP 03\_2, 15; LP 04, 23-26; LP 10, 63). LP 10 führt diese Entwicklung unter anderem auch auf die strukturellen Angebote der FA zurück. Sie müssten lernen miteinander auszukommen. An einer anderen Schule wäre das durch das Unterrichtsetting mit viel Frontalunterricht nicht möglich (LP 10, 63).

LP 01 nimmt sogar eine besonders hohe Problemlösekompetenz wahr, die sie so in anderen Klassen nicht beobachten konnte (LP 01\_1, 15-16).

Dann glaube ich, dass dieses Soziale, dieses Miteinander, dass beide profitieren – glaub' ich, ist sehr stark gegeben! Auch wenn sie in der Klasse etwas besprechen,



## Forschungsfelder und Forschungsfragen

wenn jemand ein Problem hat, dass sie sich gegenseitig helfen. Und auch, dass sie erkennen, glaub ich funktioniert auch in diesem Jahr sehr gut, dass jeder anders sein darf und dass jeder anders ist (...). (LP 04, 23-26)

Ich glaub' dass die Klasse (...) wirklich gut zusammengewachsen ist. (LP 04, 153-155)

Diese positive Sichtweise entwickelte sich erst mit den Jahren. Die LP berichten über gravierende Fortschritte der Jugendlichen nach dem ersten Jahr in der I-Klasse, in dem es viele Schwierigkeiten gegeben habe. Dies sei unter anderem darauf zurückzuführen, dass die SuS ohne Beeinträchtigungen nur zum Teil im Umgang mit den beeinträchtigten SuS vertraut waren (LP 03\_2, 15). Zwei LP relativieren das Entwicklungsthema ‚Umgang mit Beeinträchtigung‘. Ihrer Ansicht nach sei es für alle SuS eine herausfordernde und entwicklungsintensive Zeit, vom Eintritt ins MORG mit 14 Jahren bis zur Matura. Es gehe um die Entwicklung der Sozialkompetenz im Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher Auffassungen (LP 05, 76). Genannt werden Grundregeln der Kommunikation, wie sich gegenseitig zuzuhören und aussprechen zu lassen, Meinungen zu respektieren, sich in andere Menschen hineindenken zu können, also sensibel werden für die Lebenswelt anderer (LP 04, 91-92). Veranschaulicht wird letzteres Thema durch eine Situation, in der die SuS besonders unsensibel reagiert haben:

Ja, aber würde ich jetzt gar nicht so auf die Integrationskinder beziehen sondern auf allgemeine Dinge. Es ist um die Putzfrau vor kurzem gegangen, dass halt die Klasse dreckig war und sie ihre Sachen wegräumen müssen und sie versuchen müssen ihr eigenes Zeug wegzuräumen, wo dann so der Tenor war, mh, die Putzfrauen sollen doch froh sein, dass sie das wegräumen können, weil dann haben sie Arbeit und wir tun ihnen ja einen Gefallen. Wo der Herr LP 03 und ich drinnen gestanden sind und ja, man muss dann schlucken. (LP 04, 94)

Insbesondere der Sportunterricht biete durch die Bewegung und häufiges Platzwechseln viele Chancen, im sozialen Bereich Kompetenzen zu erwerben, welche nach der Schule beruflich genutzt werden können:

Weil man muss eigentlich viel mehr als woanders schauen, dass man, wie man ist mit anderen, wo man sich abgrenzt, was man gemeinsam schafft, man soll ja was schaffen, wie man das macht, was für eine Rolle man einnimmt, und das ganze natürlich

gewaltfrei mit guter Kommunikation, wenn es geht, und das ist ja gar nicht so einfach und das ist ja eigentlich was, was später auch eine ganz wichtige Kompetenz ist. In jedem Beruf denk ich mir, niemand arbeitet mehr allein, ganz ohne Team." (LP 10, 66)

### **8.4.6.2 Lernchancen zur Verantwortungsübernahme**

Die SuS sind etwas kritischer, was die Lernchancen zur Verantwortungsübernahme angeht. In der quantitativen Befragung des SFB denken ca. zwei Drittel, dass sie in der I-Klasse lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

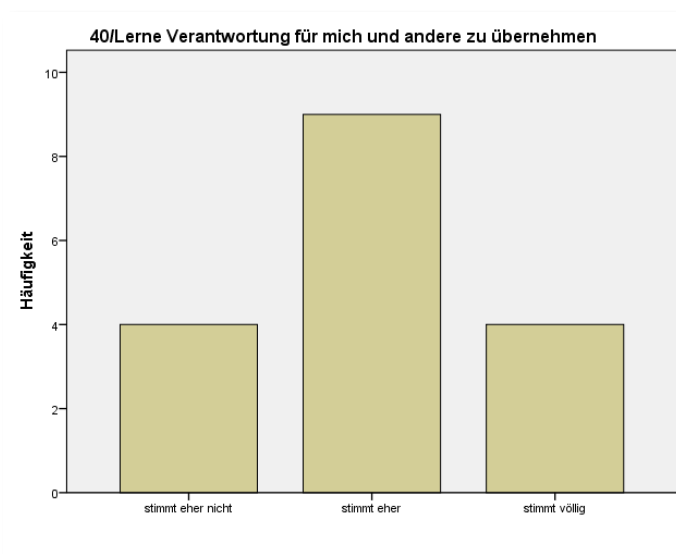


Abbildung 37: Verantwortungsübernahme lernen, aus Sicht der SuS (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

Der Mittelwertvergleich mit anderen Klassen (I-Klasse MW: 3.00/ andere Klassen MW 3.36) verdeutlicht eine Problematik in der I-Klasse, die sich zum Thema Sozialentwicklung und Klassenklima in mehreren Variablen zeigt: Die SuS anderer Klassen fühlen sich sozial kompetenter, erleben ein besseres Klassenklima und fühlen sich weniger mit ihren Problemen alleine gelassen. Das folgende Kapitel gibt darüber Auskunft.

### **8.4.6.3 Gesamtbewertung des Klassenklimas aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/innen**

Auch den quantitativen Daten des SFB kann eine Bewertung bezüglich des Klassenklimas entnommen werden:

Einem positiven Klassenklima wird zu 63% eher bzw. völlig zugestimmt. Allerdings sind 7 von 19 nicht dieser Meinung, was in dieser eher kleinen Klasse mit drei SuS mit Beeinträchtigungen eine Problematik darstellen kann. Die Aufteilung zwischen ca. 1/3 zu 2/3

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

zieht sich durch viele Rückmeldungen der I-Klasse, die sich mit klimatischen Bedingungen befassen. In diesem Kontext war es für das SE-Team interessant, ob in den anderen Klassen eine ähnliche Wahrnehmung festgestellt werden kann.

In allen Klassen finden durchschnittlich 89,6% das Klassenklima ‚eher‘ oder ‚völlig‘ gut, dies übertrifft sogar den Durchschnittswert der österreichischen Schulen (Bruneforth et al., 2016, S. 104).

Die Mittelwertüberprüfung der unterschiedlichen Gruppen ergibt ein eindeutiges Bild zuungunsten der I-Klasse. Ein Mittelwert von 2,35 (I-Klasse) steht einem Mittelwert von 3,33 (andere Klassen) gegenüber, wie folgende Tabelle zeigt:

Art des Schülers/der Schülerin	Mittelwert	N
SUS mit Beeinträchtigungen, I-Klasse	2.33	3
Regel-SuS, I-Klasse	2.38	13
Regel-SuS, I-Klasse (Repetent)	3.25	4
Regel-SuS, 5.Klasse	3.29	21
Regel-SuS, 6.Klasse	3.36	25
Regel-SuS, 7.Klasse	3.35	20

*Tabelle 61: Mittelwertvergleiche zum Klassenklima am MORG (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierte Datenauswertung)*

Angesprochen auf die Ergebnisse der schriftlichen Befragung, begründen zwei LP dieses auffällig „höhere Konfliktpotenzial“ (LP 10, 27) mit vielen eher schwierigen Charakteren in der Klasse. Das habe nichts mit der I-Klasse, also mit den SUS mit Beeinträchtigungen zu tun: „(...) die nicht beeinträchtigten Jugendlichen untereinander, die haben sich’s einfach gegeben“, so LP 01 (135-136). In dieser Klasse seien eben viele „unterschiedliche Charaktere“ (LP 01\_1, 135), bzw. Jugendliche, die in ihrer Persönlichkeit „noch nicht so gefestigt sind“ (LP 10, 27). Im Mädchen-Sportunterricht war es bspw. Thema, sich nicht schmutzig zu machen, sich von anderen anzugreifen zu lassen und extreme Hygienevorstellungen abzubauen. Es ging zu Beginn sehr darum sich abzugrenzen, was in einer I-Klasse besonders schwer sei. Die Mädchen seien an den Herausforderungen sehr gewachsen und hätten gelernt, die Berührungsängste zu überwinden (LP 10, 27-31).

LP 07 hat den Eindruck, dass die Einzelpersönlichkeiten sehr wahrgenommen werden und nicht grundsätzlich zwischen behindert und nichtbehindert unterschieden wird. Derzeit würde gruppendynamisch etwas Interessantes passieren, da sich die Klasse in

diesem Jahr auf 16 SuS dezimiert hat. Die ursprünglichen Gruppenbildungen seien deshalb auseinandergebrochen, so würden sich die SuS weniger als Teil einer Gruppe, sondern eher als Individuum wahrnehmen (LP 07\_2, 36-37).

Die Aussagen einer Schülerin (S 01) zeigen ebenso die komplexe Situation in der I-Klasse: Sie macht sich Sorgen, dass dies mit der Verpflichtung der SuS zusammenhänge, in dieser Klasse mit beeinträchtigten Kindern zusammen sein zu müssen. Dieses Unbehagen wird im Kontext ihrer Abschlussarbeit deutlich, da sie den Titel folgendermaßen, sehr bewusst, formuliert hat: „Wie geht es den Schüler/innen & Lehrer/innen damit, mit diesem Schulversuch konfrontiert zu sein“? (Abschlussarbeit, S 01)

Also es ist nicht so, dass ähm, Klasse, wir sind eine Klasse und ahm wir sind ja alle super, sondern dass es wirklich schwierig ist! (S 01, 240)

Aufgrund dieser Analyse stellte sich das SE-Team die Frage, ob genügend Zeit und Raum verwendet wird, um die anstehenden Probleme zu lösen?

Besonders die Förder-LP und der Klassenvorstand berichten davon, dass sie im Rahmen der bereits beschriebenen Konzepte (Kap. 8.4.5) dem gemeinsamen Lösen von Problemen viel Zeit widmen. Im Team ist Bewusstsein für die Notwendigkeit vorhanden, im sozialen Bereich viel zu investieren, viele Interviewpassagen und die Teamprotokolle zeigen es.

Dies sehen auch mehr als zwei Drittel (66,6%) der SuS. Im SFB geben sie an, dass die LP genügend Zeit aufwenden, um Probleme mit ihnen zu lösen und Ansprechpartner seien. Allerdings fühlt sich ca. ein Drittel (33,3%) mehr oder weniger mit seinen Problemen alleine gelassen. Das erscheint eine sehr hohe Zahl verglichen mit den von den LP beschriebenen Anstrengungen, um soziale Probleme zu lösen. Das Phänomen könnte allerdings mit den „unterschiedlichen Charakteren“ (S 01\_1, 135) in der I-Klasse zu erklären sein, wie oben angeführt.

Wie sieht die Situation in den anderen Klassen aus? Wiederum zeigt sich im Mittelwertvergleich die ungünstigere Situation der I-Klasse (I-Klasse MW: 2.80/ Andere Klassen durchschn. MW: 3.24). Da nach den Interviewaussagen anzunehmen ist, dass insbesondere in der I-Klasse vermehrt auf das Lösen sozialer Probleme geachtet wird, dürfte die Situation, wie qualitativ beschreiben, von anderen Faktoren abhängig sein.

#### **8.4.6.4 Bewertung des Klimas aus Sicht der Familien**

Alle drei Familien, also auch die Mutter eines Kindes mit eFB, äußern sich in Bezug auf die soziale Entwicklung ihrer Kinder und die Akzeptanz von anderen Jugendlichen in der Klasse sehr positiv. Sie goutieren den sozialen Zusammenhalt in der Klasse und die Entwicklung der sozialen Kompetenzen (EB 03, 262 & 272; EB 02, 34-35 & 83-84).

Zur Illustration eine Aussage von EB 03:

Auf S 03 bezogen, eben die soziale Integration, das ist sehr gut gelungen. Ob das eine Eintagsfliege war, ob es eher Zufall ist, dass wirklich die ganze Klasse so gut zusammengepasst hat und so homogen war, dass das ja alles zusammen gespielt hat, das weiß ich nicht. (EB 03, 262)

#### **8.4.7 Strukturelle Bedingungen zur Unterstützung der Jugendlichen**

Über Inklusion zu schreiben, ohne strukturelle Bedingungen zu benennen, würde der Theorie nicht gerecht werden (bspw. Booth & Ainscow, 2011; Amrhein, 2010; UNESCO, 1994; UN-BRK, 2006). So zeigte sich in den bisherigen Analysen die zentrale Bedeutung der Kooperation zwischen den Beteiligten, die sich nicht nur zufällig ergeben, sondern strukturell verankert werden soll. Des Weiteren sind Ressourcen notwendig, um den zusätzlichen Einsatz der LP zu gewährleisten.

Nicht minder wichtig erscheinen zeitliche und räumliche Strukturen sowie Fachkompetenzen, um diese lebendige Schulkultur aufbauen und aufrechterhalten zu können, um nur einige zu nennen. Welche Strukturen werden aus Sicht der LP noch benötigt, um der Vielfalt im schulischen Alltag gerecht werden und anstehende soziale Herausforderungen meistern zu können?

##### **8.4.7.1 Unterstützung von außerschulischen Expertinnen und Experten**

Der Unterstützung von und der Kooperation mit außerschulischen Expertinnen und Experten wird in der Fachwelt hohe Bedeutung für das Gelingen der Inklusion beigemessen (Booth & Ainscow, 2011, S. 19; EA, 2014, S. 6).

Auch am MORG nehmen die LP bei schwer bewältigbaren Problemen die Hilfe von außerschulischen Expertinnen und Experten an. In einem geschilderten Fall haben sie, angeregt durch die Gruppe der ausgebildeten Peer-Mediatorinnen und Mediatoren, die

Unterstützung eines Psychologen im Rahmen der Stunden für 'Soziales Lernen' in Anspruch genommen (LP 04, 120; LP 08, 146). Obwohl dieser bei den SuS nicht gut angekommen sei - weil er die SuS durch sein anscheinend unsensibles Kommunizieren über die Ergebnisse eines Soziogramms sehr vor den Kopf gestoßen hat - habe er dennoch etwas Positives bei den SuS bewirkt. "Ok, aber Gott sei Dank gut ausgegangen", resümiert die LP erleichtert (LP 04, 120-145).

Ein andermal wurde in meinem Beisein eine regionale Expertin eingeladen, um sie bezüglich des Jungen mit ASS zu beraten. Auch im Zusammenhang mit dem Übergang von der Schule ins Berufsleben haben die Förder-LP Kontakt zu außerschulischen Experten und Einrichtungen aufgenommen (Team-Pr. 5, S.1). Aufgefallen ist mir allerdings ein unterschiedlicher Zugang zur Organisation von außerschulischer Expertise. In den Teamprotokollen wird nach den Zukunftsgesprächen mit den Erziehungsberechtigten vermerkt, wohin sich diese wenden können und sehr stark auf deren Selbstorganisation gesetzt.

Da ich selber viele Jahre in einer Sonderschule unterrichtet hatte, erinnere ich mich, dass wir im Lehrerteam an der Sonderschule in Thalgau mit viel größerer Selbstverständlichkeit Hilfe organisierten und damit Eltern Unterstützung anboten. Es kann sein, dass diese Eltern von Sonderschulkindern tatsächlich auch mehr Unterstützung benötigten, aber vielleicht habe ich ihnen auch zu wenig zugetraut und ihre Autonomie mit diesem förderpädagogischen Selbstverständnis eingeschränkt? Die Vermutung liegt nahe, dass mit dem Transfer der Sonderpädagogik in die Kultur des Gymnasiums ein stärkeres Empowerment ermöglicht wird. Dieser Hypothese sollte in weiteren Forschungsarbeiten nachgegangen werden.

### **8.4.7.2 Soziales Lernen, Klassenrat, Freiarbeit, Lernberatung, Pausen**

Um an diesen herausfordernden Situationen zu wachsen, Probleme regelmäßig ansprechen und bearbeiten zu können, die Jugendlichen für die Lebenswelten anderer Menschen zu sensibilisieren, sowie grundsätzliche Kommunikationskompetenzen zu erwerben, eignen sich der Klassenrat im Fach Soziales Lernen, die Lernberatung und die Peermediation, wie auch in der Literatur angeführt wird (Claßen, 2013, S. 45).

Eine LP schlägt im Kontext der Peermediation vor, regelmäßige Treffen abzuhalten, an denen Beschwerden, Wünsche und Anregungen ausschließlich unter den SuS dargelegt

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

werden können. Sie ist davon überzeugt, dass die SUS einer I-Klasse sozial mehr leisten müssen (LP 10, 7-11).

Aber auch in der Freiarbeit, nach Unterrichtseinheiten, in der Lernberatung und in den Pausen werden die aktuellen Herausforderungen thematisiert, um sie nicht anstehen zu lassen.

Und gerade in der Freiarbeit, wo man eh extra unterwegs sein kann. Ob man da jetzt das eine Thema betreut oder das andere, mit ihm spricht oder ein Problem klärt, ihm klarmacht, dass er jetzt da voll dabei ist, weil er oft das Gefühl hat, er macht das schlecht, wo er also voll dabei ist (...). (LP 06, 120)

Die Lernberatung wird eine neue Sache im Zusammenhang mit der freien Wahl der Arbeit, weil da ein Arbeitsplan, es wird einen Arbeitsplan geben, wo die Lernberater sich dann jede Woche mit dem Schüler zusammensetzen müssen und das ist eine wesentliche Geschichte. (LP 01\_2, 93-123)

Am MORG wurde die Lernberatung institutionalisiert, LP haben demnach die Verpflichtung eine kleine Anzahl an SuS in ihrem Lernen zu begleiten. Wie wird die Lernberatung von den SuS angenommen? Die Auswertung des SFB-MORG zeigt anhand von zwei Items die relativ hohe Bedeutung des Angebots. Ca. 70% finden es gut und ca. 80% nehmen die Hilfe in Anspruch, wenn sie sie brauchen. Sicherlich ist auch hier noch „Luft nach oben“, dennoch dürfte diese Initiative im Sinne einer pädagogischen Diagnostik in die richtige Richtung gehen.

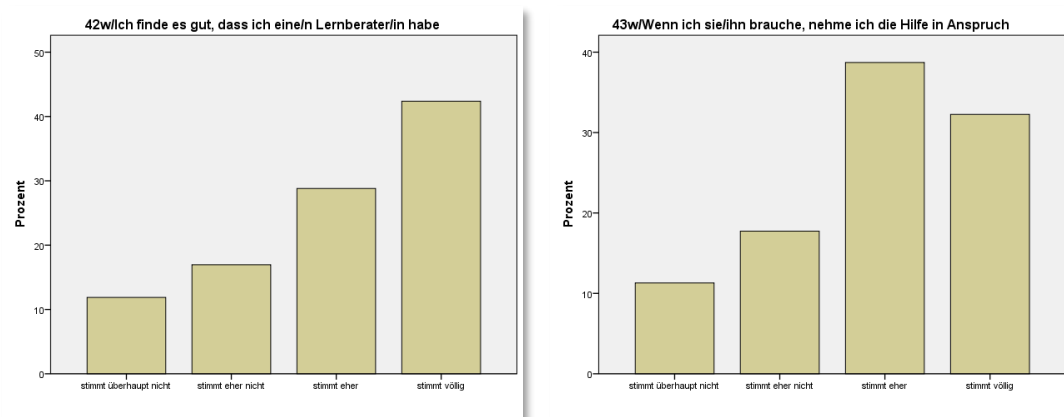


Abbildung 38: Einschätzungen zur Lernberatung 1- Sicht der SuS (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

Tabelle 62: Einschätzungen zur Lernberatung 2 (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

### **8.4.7.3 Peer-Mediation**

Die Ausbildung der SuS zum Peer-Mediator bzw. -Mediatorin läuft nach Auskunft eines Sportlehrers, der selber eine Fortbildung in der Volkshochschule absolviert hat, sehr gut. Die etwa 30-stündige Ausbildung sei an einer anderen Schule sehr begehrt, die SuS würden erkennen, dass sie hier lebensrelevante Kompetenzen erwerben können.

Die strukturelle Verankerung von Peer-Mediation sei auch im MORG bedeutend, auch wenn es nicht viele Fälle im Jahr gäbe, die mithilfe der SuS in diesem Gremium gelöst werden müssten (LP 08, 146-158). Wesentlich sei, dass alle SuS Bescheid wissen, dass sie sich im Falle von Problemen auch an die „Peers“ wenden können. Diese stellen sich in allen Klassen vor und gestalten manchmal auch Einheiten im Fach 'Soziales Lernen' (LP 08,165-179). Auch LP 10 bestätigt die Bedeutung der Problemlösung unter Gleichgestellten. Die SuS im Sinne der Peermediation einzubinden, das würde ihrer Ansicht nach noch mehr Sinn machen, als wenn LP die Konfliktlösung praktizieren (LP 10, 14-18).

### **8.4.7.4 Übergänge begleiten**

Die Phase der Übergänge wird in der Literatur als maßgeblich für die weitere Entwicklung der integrativen Arbeit am Standort beschrieben (bspw. Hinz & Kruschel, 2015). Im Kontext der Sek. II geht es vornehmlich um den Übergang von der Abnehmerschule, bspw. einer NMS in das MORG und vom MORG in weiterführende Schulen oder ins Berufsleben.

#### **8.4.7.4.1 Übergang von der Abnehmerschule**

Aus Sicht einiger LP war der Start nicht optimal. Es gab zu wenige Informationen über die SUS mit Beeinträchtigungen, und die Rahmenbedingungen des SV an sich. Die LP bedauern, dass sie zu wenig informiert worden seien, man hätte sich um die Rahmenbedingungen vor der Beantragung rechtzeitig kümmern müssen, gibt LP 02 zu bedenken:

Wir sind so quasi in die Klasse reingekommen im 1. Dienstjahr oder im 1. Schuljahr ohne genauere Infos zu bekommen. Wir haben natürlich von den Eltern schon auch Sachen bekommen, oder gesagt bekommen, woher die Absenzen zum Beispiel kommen, aber was die S 02 betrifft weiß ich bis heute nicht, welches Syndrom sie hat, welche Art der Beeinträchtigung ist es. Ist es seit der Geburt, oder nicht oder wie auch immer, also das sind Dinge, die fragt man natürlich auch nicht mehr nach, da



haben wir nie irgendwelche Anamnesebogen oder irgendwas bekommen. (LP 02\_2, 118)

Sie erlebten die Art und Weise, wie der Übergang der SUS mit Beeinträchtigungen organisiert wurde, als "unglaubliche Zeitvergeudung". In der Abnehmerschule wäre schon so viel Know-How vorhanden gewesen, welches man sehr gut für die Entwicklung der Studienbücher und Lehrpläne hätte nutzen können. Nunmehr sei zur Entwicklung des neuen SV vieles anders und wesentlich günstiger. Es fände bald ein Treffen mit der NMS statt, um auf Basis der bestehenden Förderpläne Übergangsgespräche zu führen (LP 03\_2, 7). Zudem möchte LP 03 für die Zusammenstellung der kommenden Klasse am Tag der Aufnahmebewerbung viel mehr beobachten um das Leistungsniveau kennenzulernen. Anschließend könnten Ziele und Förderansätze definiert werden (LP 03\_2, 172-17)

### 8.4.7.4.2 Übergang von der Schule in die Zukunft

Nicht nur der Übergang von der Abnehmerschule, sondern auch die Organisation des Übergangs von der Schule in eine zumeist ungewisse Zukunft, spielt für die Begleitung von Menschen in Übergangsprozessen eine entscheidende Rolle. In der Literatur werden diese strukturellen Angebote als Gemeinsame Zukunftsplanung, oder Entwicklungskonferenz bezeichnet (Hinz & Kruschel, 2015). Für die Regel-SuS stellt sich zwar prinzipiell auch die Frage, wie deren Zukunft nach der Matura aussehen kann, aber zumeist stehen ihnen aufgrund der Studienberechtigung Studienplätze oder der Arbeitsmarkt mit diversen Angeboten zur Verfügung. Jugendliche mit Beeinträchtigungen beenden die Oberstufe ohne Matura, ein gravierender Unsicherheitsfaktor für alle Beteiligten, wie sich gegen Ende des SV herausgestellt hat. Ein Mädchen mit Beeinträchtigungen bringt es m.E. sehr deutlich auf den Punkt:

(...) und dann kommt nichts mehr und dann kommt die Matura für die anderen und dann ist es aus. Man steht praktisch an und man kann nicht mehr weitergehen, man kommt nicht mehr höher und höher, sondern man ist schon oben. (S 01, 71)

Das abschließende Zertifikat verleiht den Jugendlichen mit Beeinträchtigungen keine Berechtigung, an weiteren Institutionen aufgenommen zu werden. Das Beispiel und die Kritik der der Familie EB 03 bringt die Problematik auf den Punkt:

Trotz Unterstützung des AMS und des Jugend-Coachings gestaltet sich die Suche nach einem Arbeitsplatz sehr schwierig. Sowohl an der Abendschule, an der S 03 gerne eine Matura-Externisten Prüfung gemacht hätte, als auch auf einem potenziellen Lehrplatz und in der geschützten Werkstätte der Lebenshilfe wurde der Junge nicht aufgenommen (EB 03, 304-311 & 246). Der Wunsch der Mutter, dem Jungen einen Platz mitten in der Gesellschaft zu ermöglichen, ist nicht nur aufgrund der langjährigen Inklusion gut nachvollziehbar. Der Junge sei auch nicht gerne mit anderen Behinderten aus der Lebenshilfe zusammen, weshalb die Angebote dieser Institution von der Familie nicht mehr in Anspruch genommen werden (EB 03, 256-258).

Letztlich kommt die Enttäuschung mit der schwierigen nachschulischen Situation anhand dieses Belegs komprimiert zum Ausdruck:

Das ist die schlimmste Erfahrung, die wir in unserem Leben erlebt haben! (EB 03, 162)

Nach wie vor werden in Österreich vor allem formale Abschlüsse, wie bspw. der Hauptschul- bzw. NMS-Abschluss als Grundlage für eine weitere Berufsausbildung anerkannt. Die informell erworbenen Kompetenzen, welche von den SUS mit Beeinträchtigungen am MORG zweifellos zu einem hohen Ausmaß erworben werden, zählen für die Bewerbung, bspw. an einer Abendschule mit Matura, nicht (LP 03\_2, 111-117). Die Schulleiterin teilt die Sorgen der Familie:

Was passiert mit diesen Jugendlichen, wenn sie in der 8. Klasse sind. Und da ist, glaube ich, die große äh, das ist der eigentliche Knackpunkt. Das ist ein Knackpunkt, weil die Schüler und Schülerinnen sind dann fertig mit diesen 4 Jahren, haben aber definitiv eigentlich nichts in der Hand. (LP 01\_2, 7)

Deshalb sei angeraten, so früh wie möglich, also bereits bei der Bewerbung für die Schule, mit den EB und den Jugendlichen die Frage der Abschlüsse und die damit verbundenen Berechtigungen zu besprechen. So könne man späteren Enttäuschungen von EB und SuS vorbeugen, sowie die Erwartungen in einem realistischen Rahmen halten (LP 02\_2, 87-97). Ein Protokollauszug aus den Elterngesprächen nach Ende des SV belegt die vermuteten Zusammenhänge zwischen den Unsicherheiten und unklaren Abschlüssen:

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Glaube, dass es damit zusammenhängt, dass die Schüler mit FB keine Matura machen. Das war von Anfang an nicht klar, wie der Abschluss aussehen wird. (EB-Pr. S. 2)

Eine LP gibt zu bedenken, dass EB von Kindern mit eFB oft froh seien, einen weiteren integrativen Schulplatz bekommen, ohne die Sinnhaftigkeit zu hinterfragen (LP 06, 114-118). EB von begabteren SuS könnten sich eventuell zu viel von der Beschulung am MORG erwarten, wie Äußerungen von EB 03 mehrfach belegen (EB 03, 408-414). Zur optimalen Kompetenzentwicklung während der Schulzeit am MORG sollen Stärken- und Schwächenanalysen, sowie klare Zielvereinbarungen dienen, sind sich mehrere Parteien einig (LP 01\_2, 9; LP 03\_2, 111-118; EB 03, 408-414). Im Fall von S 03 hätten die LP eventuell früher die Fähigkeiten des Schülers entdecken und den Hauptschulabschluss bereits in der 6. Klasse anstreben können, mutmaßt EB 03 mit dieser Äußerung:

Es ist schwierig, es ist schwierig was zu sagen, das sind nur meine Vorstellungen, meine Wünsche, Wunschdenken, was ich jetzt da grad, am Anfang hab ich nicht, man hat ihm am Anfang nicht getraut, dass er was kann. Das ist er vorsichtig angegangen. Ich habe immer gedacht, das wäre am Anfang einfach, vielleicht hätten wir wirklich das Hauptschulabschluss früher machen können, ja, ich glaub schon, er war ja fähig Hauptschulabschluss in der 6. Klasse zu machen. Und das ist das wo ich sage, vielleicht hätte man ihm mehr zugetraut. Was seine schulischen Leistungen sozusagen oder Möglichkeiten, das hat man nicht heraus gekitzelt. (EB 03, 284)

In der 7. und 8. Klasse fanden Entwicklungskonferenzen mit allen EB und SUS mit Beeinträchtigungen statt. Wie in der Literatur beschrieben, bildete sich am MORG ein kleiner Unterstützungskreis, in dem die EB, die SUS mit Beeinträchtigungen, zwei Förder-LP und ich anwesend waren. Es sollte gemeinsam geklärt werden, welche Herausforderungen anstünden und wer sich um mögliche Lösungen bemühen könnte (Hinz & Kruschel, 2015, S. 36). Die Protokolle (EB/Mail-Pr. 1-4) belegen, dass sich die Themen einerseits rund um das Erreichen des Hauptschulabschlusses bzw. der Anrechnungen und Anerkennungen bei diversen Institutionen und Staaten (in einem Fall in Deutschland) bewegen, andererseits die Kompetenzen der Jugendlichen und die berufliche Eignung thematisiert werden. Die LP aktivierten ihre Kontakte zu weiteren schulischen Institutionen,

um abzuklären, unter welchen Rahmenbedingungen Zertifikate erworben werden können. Des Weiteren nahmen sie Kontakt zu außerschulischen Institutionen auf, bspw. zum Verein Pro Mente in Salzburg mit dem Angebot „Jugendcoaching<sup>95</sup>“, welche die EB und ihre Kinder in der Entscheidung für die weitere Bildungs- bzw. beruflichen Laufbahn unterstützen können:

Im Raum stehen nun diese Überlegungen: In welcher Berufssparte sind für S 03 die besten Möglichkeiten gegeben. G., die Betreuerin, wird sich an Jugendcoaching von Pro Mente wenden, der Vater von S 03 wird sich bzgl. Firmen informieren, die mit Menschen mit ASS arbeiten. Ebenso wird der Vater sich an der NMS erkundigen, ob S 03 hier den Hauptschulabschluss in den ausstehenden Fächern (D, Ph, Ch) nachholen kann oder ob andere Weg bestritten werden müssen bzw. wird G. sich wegen einer Externistenprüfung informieren, da sie hier Kontakte hat (EB-Pr. 4, S. 2)

Dass diese Form der Zusammenarbeit von den LP gewinnbringend erlebt wird, zeigt sich an folgender Rückmeldung in einem Mail-Protokoll:

Es war ein sehr gutes Gespräch und ich denke wir können von diesem "gemeinsamen" Punkt und Anliegen nun produktiv und zielorientiert weiterarbeiten. (Mail-Pr. 1, S. 2)

### **8.4.8 Strukturelle Bedingungen zur Entwicklung einer inklusiven Schule**

#### ***8.4.8.1 Schulentwicklung und Fort- und Weiterbildung***

Seit Beginn der Schulversuche zur Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen haben sich in Österreich Schulen auf den Weg gemacht und gezeigt, dass Leitbildentwicklung, Programmplanung, Selbstreflexion und Selbstevaluation - ähnlich dem Kreislauf der pädagogischen Diagnostik - ein inhärenter Bestandteil inklusiver Schulkultur sein müssen, um die Herausforderungen bewältigen zu können (Laimer & Moser, 2009, S. 111; Langner & Feyerer, 2014, S. 99). Altrichter et al. (2012) bezeichnen die Personalentwicklung als einen von sechs Qualitätsparametern der Schulentwicklung, regelmä-

---

<sup>95</sup> Info zu Pro Mente und Jugendcoaching unter <http://www.promentesalzburg.at/index.php/angebot/betreuungsangebote/arbeitsrehabilitation/netzwerk-berufliche-assistenz-neba/jugendcoaching/was-ist-jugendcoaching.html> (abgerufen am 4.4.2017)

ßige Fort- und Weiterbildung auf Basis eines konzertierten Plans wird als ein wesentliches Steuerelement der Personalentwicklung wahrgenommen. Auch die EA sehen die kontinuierliche persönliche berufliche Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens als eine bedeutsame Grundhaltung für die inklusive Pädagogik (EA, 2012, S. 1).

So stellt sich auch für diese Studie die Frage, ob der Fort- und Weiterbildung am MORG eine ähnliche bedeutende Rolle zuteilwird? Wenn ja, welche Themen werden im Kontext der SE bearbeitet und wie wird diese von den LP wahrgenommen?

Nach vier Jahre Begleittätigkeit an MORG kann ich ohne Zweifel feststellen, dass regelmäßige Schulentwicklung, sowie laufende Fortbildungsmaßnahmen ein wesentlicher Teil der Arbeiten der LP und im Fokus der Schulleitung liegen. Die Integrationsklasse ist aus Sicht der Schulleitung ein selbstverständlicher "nicht-mehr-weg-zu-denkender" Teil der Schulentwicklung (LP 01\_2, 71).

### 8.4.8.1.1 Schulentwicklung – Drehscheibe für Organisation, Koordination und Innovation

Während der SV-Jahre erlebte ich mehrtätige Konferenzen zu Beginn des Schuljahres und wöchentlich stattfindende Teamkonferenzen aller LP, sowie das Engagement von Arbeitsgruppen für spezifische Themen wie die Weiterentwicklung des offenen Lernens, der Integrationsklasse, die Intensivierung des Montessori-Fokus, der Umbau der Schule, fächerübergreifende Projekte, die Öffnung einer zweiten Klasse pro Jahrgang mit dem Schwerpunkt globale Entwicklung udgl. An den Konferenzen zur Entwicklung der inklusiven Klasse nahm ich regelmäßig teil, die Protokolle zeigen die intensiven fortlaufenden Bemühungen der LP um die Qualität der pädagogischen Arbeit (Team-Pr. 1-8).

Schulentwicklung würde ich am Standort als *den* Motor für neue Entwicklungen bezeichnen. Am MORG werden laufend neue Konzepte entwickelt, bzw. ältere wieder neu aufgegriffen. Als Beispiel nennt LP 01 die Installation von fix im Stundenplan verankerten Freiarbeitsstunden, welche im darauffolgenden Jahr in der 6. Klasse zwei Stunden und in der 7.- 8. Klasse drei Stunden täglich angeboten werden – eine Abmachung, die im Rahmen der Schulentwicklung vereinbart wurde. Ein weiterer Entwicklungsschwerpunkt wird die Einrichtung einer 2. Klasse mit einem kreativen Schwerpunkt Theater, Musik und Tanz und einem Wahlpflichtfach „Sozialprojekt“.

### 8.4.8.1.2 Innovation gewünscht – realpolitisch wenig gefördert

Die Schulleiterin sprüht vor Innovationsgeist und lässt durchblicken, dass es nicht immer ganz einfach ist, sich im Rahmen der Vorgaben des Regelschulsystems zu bewegen, indem die Möglichkeiten Schulversuche einzureichen, limitiert seien (LP 01\_2, 93-123). Die Zusammenarbeit mit dem Ministerium und die bestehenden gesetzlichen Rahmenbedingungen für Inklusion beschreibt LP 01 als besonders hinderlich. Alles was nicht gesetzlich geregelt ist, sei besonders mühsam zu verändern, wie am Beispiel der nicht gelungenen Installation einer Teil-Matura ersichtlich wurde. Ohne das Engagement einzelner Personen, insbesondere auch eines Vaters und des Schulerhalters, wäre der SV wahrscheinlich nicht zustande gekommen. (LP 01\_1, 63).

Innovationsgeist geht jedoch nicht nur von der Schulleitung aus. Gestärkt von einer gemeinsam erlebten Studienreise nach Berlin thematisieren die LP der I-Klasse, vermehrt fächerübergreifende Angebote anzubieten und im Zuge dessen die Kürzung der Fächerinhalte zu forcieren.

Überschneidungen und Synergieeffekte ließen sich auf diese Weise besser erkennen. LP 01 und LP 03 haben durch die gemeinsame Arbeit im Bereich der Mythologie und Geschichte und Sport Überlappungen entdeckt. Wichtig wäre nur, dass die SuS in der 8. Klasse alle Kompetenzen erreichen. „Wenn wir die Kompetenzen verlangen, dann könnte viel Stoff eingespart werden“, meint LP 03. (Team-Pr., 7, S. 1)

Auch an eine Auflösung der Jahrgangsguppen, sowie mehr Zusammenarbeit mit der NMS Diakonie wird gedacht. Hier zeigt sich nicht nur das enorme Innovationspotenzial an dieser Schule, sondern auch der Stellenwert von gemeinsamen Fortbildungen. Diese ermöglichen ein Heraustreten aus dem Alltag und beflügeln neue Konzepte, in diesem Fall die Umsetzung kompetenzorientierter Ansätze, wie im Kapitel 2.3.2.4 theoretisch ausgeführt wurde.

Folgendes Bild zeigt einen Ausschnitt aus einer „Umfeld-Analyse“, die im Rahmen eines SE- Nachmittages erstellt wurde. Mithilfe dieser Methode werden auf Moderationskarten relevante Umfelder bzw. Themen visualisiert. Ziel ist, eine bessere Übersicht über Aufgabenfelder und personelle Ressourcen bzw. Verantwortlichkeiten zu bekommen und nächste Schritte setzen zu können.



Abbildung 39: Schulentwicklung am MORG (Foto: Irene Moser)

### 8.4.8.1.3 Fort- und Weiterbildung – Qualitätssicherung und Quell neuer Inspiration

Das Datenmaterial und die Teamprotokolle belegen eine rege Fortbildungstätigkeit. Die LP nehmen die Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschule in Anspruch, indem sie sich entweder fachspezifisch und individuell Seminare besuchen, oder schulinterne Fortbildung in Anspruch nehmen, die von der Schulleitung organisiert wird.

In den Interviews berichten die Kolleginnen und Kollegen von weiteren gewinnbringenden schulinternen Fortbildungen zum Montessori-Unterricht (LP 05, 117; LP 07\_2, 76; LP 08, 165; LP 09, 45-46) und von individuell gewählten Fort- und Ausbildungen, wie bspw. der Besuch einer Fortbildung zum Thema ASS (Team-Pr. 4, S 1), eine Ausbildung zum pädagogischen Coaching (LP 06, 59), zum Peer-Mediator (LP 08, 130), die der schulischen Arbeit zugutekommen. LP 10 schwärmt bspw. von inklusiven Tanzprojekten, und trägt sich mit dem Gedanken, eine „Danceability-Ausbildung“ (84) zu machen. Im Schuljahr 2015 besuchten die LP des MORG innovative Schulen in Berlin, um neue Anregungen für die Weiterarbeit zu erhalten. Als die Lehrpersonen von der Reise zurückgekehrt waren, erlebte ich Kolleginnen und Kollegen in der SE-Gruppe, die voller Elan sprühten. Gleichzeitig wird im folgenden Protokollauszug deutlich, dass die LP und die Schulleitung durch viele neue Entwicklungen sehr herausgefordert und belastet sind:

Beim Eintreten in die Direktion bemerke ich heute eine andere Stimmung. Sie sind gelöster und lustiger miteinander. Helga, die oft durch die überbordende Arbeit als

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Schulleiterin und Lehrerin bedrückt wirkt, ist heiter und offen, sich mit pädagogischen Themen auseinanderzusetzen. Sie hatten nach ihren Erzählungen viel Spaß in Berlin gehabt und viele Anregungen mitgenommen. (Team-Pr. 7, S. 1)

Die Schulleiterin ist laufend bemüht, aktuelle Entwicklungsarbeiten durch qualitätsvolle Fortbildung zu unterstützen (LP 01\_1, 59-61), was nicht immer, aber sehr häufig mit Interesse angenommen wird. Die folgende Aussage zeigt, wie Begeisterung durch Fortbildung geweckt werden kann.

Jaahh, das ist grundsätzlich, wenn man, egal ob wir in der Schule eine Fortbildung haben oder wie es war, wie wir die Montessori-Fortbildung an der Schule gehabt haben oder wie wir später Leute da gehabt haben die von Reformschulen von Konzepten erzählt haben, dann ist man immer so schwer fasziniert, Wahnsinn, weil dann Sachen aufgezeigt werden, die alle möglich sind. (LP 05, 117)

Auf Wunsch der Schulleitung wurde ein Seminar mit Urs Ruf und Peter Gallin zum Thema „Dialogisches Lernen“ organisiert, an dem annähernd alle MORG-LP teilgenommen haben. Im letzten SV-Jahr moderierte ich bei einer Einstiegskonferenz einen pädagogischen Nachmittag, an dem ausgewählte Ergebnisse dieser Arbeit allen LP am MORG präsentiert und Rückschau gehalten wurde. Zudem konnten die Erkenntnisse validiert werden. Das folgende Foto ist während einer Fortbildung entstanden und veranschaulicht die Bemühung der Schulleitung, die Anfangskonferenz im Herbst im Geiste Montessoris [siehe Kapitel 4.2.5] auch atmosphärisch ansprechend zu gestalten.



Abbildung 40: Team-Fortbildung am MORG (Foto: Irene Moser)



Nicht zuletzt spielt der kollegiale Kompetenztransfer – bspw. in Bezug auf Methoden, Teamarbeit und den sozialen Umgang miteinander – durch die Zusammenarbeit mit der OST und der 5. Klasse und den Teampartnerinnen und -Partnern eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der pädagogischen Qualität (LP 01\_1, 67; LP 01\_2, 80-82; LP 10, 15-22). Exemplarisch für die große Zustimmung zur Bedeutung der Zusammenarbeit mit der OST bezüglich des Kompetenztransfers und der Entlastung stehen folgende Aussagen:

Also ein Jahr vor dem offiziellen Start hatte ich bereits die Zusammenarbeit im Theater mit der OST, dort ausreichend wunderbare Lehrerpартner, sodass man nicht Angst hat, dass das an mir hängen könnte, da irgendwas zu bewältigen oder nicht zu bewältigen. Ich war positiv eingestellt, ich hatte Lust auf Menschen die irgendwie anders sind! (LP 07\_2, 76)

Ja und in politischer Bildung bin ich mit dem Kollegen gemeinsam, da teilen wir uns die Unterrichtsvorbereitung auf und von daher bekomme ich mit, was wird denn da so speziell zugeschnitten auf die Schüler von meinem Kollegen. Ja und von ihm kann ich mir viel abschauen. (LP 09, 15)

Auch wenn die Schulentwicklung oftmals, wie hier geschildert, als bereichernd oder zumindest als notwendiger Bestandteil der Tätigkeit am MORG beschrieben wird, enthalten die Daten auch Hinweise auf eher anstrengende und problematische Aspekte der Schulentwicklung und der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen.

### 8.4.8.1.4 Hoher organisatorischer und zeitlicher Aufwand

Die Initiativen in der Schule sind vielen LP ein Anliegen, die Umsetzung scheitert fallweise an den fehlenden terminlichen Möglichkeiten der Kolleginnen und Kollegen, schildert eine LP folgendermaßen: Obwohl es zunächst so aussieht, als wäre ein Treffen möglich, kommt bspw. ein Arzttermin dazwischen, der Termin wird verschoben und in Folge können andere nicht mehr teilnehmen. Letztlich findet eine Sitzung zu zweit statt, die nicht sehr ergiebig sei (LP 05, 128). Auch Kommunikationsprobleme zwischen der Schulleitung und einer Arbeitsgruppe wird einmal als Beispiel genannt, welche die Motivation der Arbeitsgruppenmitglieder verringerte:

(...) so was frustriert dann einfach. In dem Fall hat es mich nicht betroffen, aber da denk ich mir auch, ok, nächstes Mal überleg ich mir auch, mach ich es oder mach ich es nicht, wenn es sowieso keinen interessiert, dann tu ich mir die Mühe gar nicht an. Also da gibt es schon ein paar Faktoren die da manchmal zusammenspielen, dass nicht immer alles so fruchtbar dann durchgeführt wird. (LP 05, 129)

### **8.5 Forschungsfeld 4: Entwicklung inklusiver Praktiken**

Im Kap. 5.3 wurde der Unterrichtsalltag am MORG anhand von zur Verfügung stehenden Unterlagen und einer Website-Recherche beschrieben. Es konnte dargestellt werden, dass die LP im Unterricht zwischen lehrer- und schülerzentrierten Phasen wechseln. Erstere nennen sie Input-phasen, also eine Form des sogenannten Frontalunterrichts, letztere sind freie Formen des Unterrichts nach dem Konzept Montessoris und werden als „Freie Wahl der Arbeit“, (in Folge FA), bezeichnet. Kreative Zugänge mit theater- und kunstpädagogischen Methoden, sowie Videoproduktionen nehmen ebenso einen hohen Stellenwert ein. Die Produkte wie Theateraufführungen, Kunstausstellungen und Filmvorführungen entstehen häufig projektorientiert. Soweit zu den unterrichtsstrukturellen und pädagogischen Bedingungen, die sich seit der Gründung der Schule laufend weiterentwickelt haben.

Die vorhandene quantitative und qualitative Datengrundlage ermöglicht nun die Analyse methodisch-didaktischer Begründungen – denn es zeichnet sich guter Unterricht, unter anderem nach Lipowsky (2007, S. 28), nur durch „(...) intelligente und didaktisch begründete Verknüpfung lehrer- und schülerzentrierte Phasen aus.“ Ziel ist, die Lernausgangslagen und Lernziele aller SuS berücksichtigen zu können. Vielfalt bzw. Diversität wird demnach als neurologische Tatsache anerkannt (Katz, 2012, S.3) auf welche die LP, im Sinne einer moderat konstruktivistischen Lerntheorie, pädagogische Antworten finden sollen. Die Individualisierung und Differenzierung der Lernwege, bspw. durch komplexe und für alle SuS herausfordernde Aufgabenstellungen, in Verbindung mit der „Einführung einer (neuen) Kultur des eigenständigen Lernens“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 20) scheint derzeit der Königsweg pädagogischen Handelns zu sein, welcher zur Kompetenzentwicklung führen soll. „Autonomie und Selbstbestimmung“ werden im Zuge dieser Lernkultur häufig genannt, Begrifflichkeiten die ebenso als Ziele in den Lehrplangrundlagen, sowie als Entwicklungsziele des Jugendalters (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 224), angeführt sind. Aktuellen Studien zufolge erzielen SuS bessere akademische

Leistungen und erleben sich motivierter, wenn LP sie in ihrer Autonomie fördern (Reeve, Vansteenkiste, Assor, Ahmad & Cheon, 2013, nach Reeves & Cheon, 2016, S. 178f).

Folgt man den Theorien der inklusiven Pädagogik, ist Entwicklung nur in einem gemeinsamen Kulturraum (Rödler, 2013b, S. 143) möglich. Individualisierung als alleiniges pädagogisches Konzept würde ohne den Dialog mit anderen zu kurz greifen. Um kognitive Kompetenzen zu entwickeln, geht es in der inklusiven Didaktik um die Berücksichtigung sozialer Beziehungen sowie der Vielseitigkeit der Inhalte. Kompetenz- und Autonomieentwicklung kann - so gesehen - nur im Kontext von demokratisch orientierter Beziehungsgestaltung, Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität verstanden werden (Textor, 2015, S. 121; Klafki, 2007, nach Textor, 2015, S. 127), wie bereits im letzten Kapitel im Kontext von Schul- und Lernkultur gezeigt werden konnte. Nach Feuser können diese Bedingungen vor allem im Projektunterricht gewährleistet werden. Obwohl die Montessori-Pädagogik in Österreich von den LP in den ersten Integrations-Pionierklassen als günstige Voraussetzung erlebt wurde, muss darauf hingewiesen werden, dass die Stärke der Montessori-Freiarbeit nicht in der Kooperation bzw. im Dialog, sondern in der Entwicklung der Aufmerksamkeitspolarisation des Individuums liegt.

Ausgehend von diesen grundlegenden theoretischen Annahmen stellen sich in diesem Forschungsfeld die Fragen:

- *Welche methodisch-didaktischen Zugänge verwenden und entwickeln die LP und wie argumentieren sie diese?*

Theoriegeleitet interessiert in diesem Kontext, ob sie Lernkonzepte entwickeln, welche die Gemeinsamkeit und die Individualität stärken? Können von diesen Konzepten SuS mit und ohne Beeinträchtigungen profitieren?

Eignet sich die Montessori-Pädagogik, wie sie am MORG gelebt wird, um dialogische Lernerfahrungen zu ermöglichen?

Darüber hinaus sind für den Erkenntnisgewinn des inklusiven Unterrichts folgende Fragen von Bedeutung:

- *Wie sehen die SuS ihren Unterricht in Bezug auf Individualisierung und Differenzierung?*
- *Welche Lernfortschritte machen SuS mit Beeinträchtigungen aus Sicht der LP und der Betroffenen?*

- *Gelingt es den LP die Selbstorganisation und -Verantwortung der SuS für ihr eigenes Lernen zu fördern?*
- *Welche Formen der Leistungsbeurteilung werden am MORG verwendet und entwickelt?*
- *Wie wirkt sich die Leistungsbeurteilung auf die SuS aus?*

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden die Ergebnisse der Interviews (*Interviews LP*) die Sichtweise der SuS (*Interviews SuS*) und (*SFB/MORG/I-Klasse*) herangezogen.

### **8.5.1 Gebundener Unterricht – Struktur und fachliche Inhalte**

Die sogenannten Inputphasen werden von den LP sehr unterschiedlich genutzt. Je nach fachlichen und individuellen pädagogischen Zugängen halten sie kurze Vorträge oder erarbeiten die Inhalte im fragend-entwickelnden Unterricht. Inputphasen wechseln mit Phasen der Einzel- Partner- oder Gruppenarbeit ab (LP 04, 49-51).

Zumeist sind die Gymnasial-LP für den gebundenen Unterricht zuständig, LP 06 berichtet davon, dass auch die Sonderpädagogin fallweise in kleineren Teilbereichen Inputphasen übernimmt (24-25). Am Beispiel des Deutschunterrichts und des Fremdsprachenunterrichts sollen in Folge die methodisch-didaktischen Zugänge erfasst werden.

#### **8.5.1.1.1 Deutschunterricht**

Im gebundenen Deutsch-Unterricht von LP 07 arbeiten die SuS sehr häufig allein. Wie an anderer Stelle (im Kap. 8.5.2.4) noch dargestellt wird, ist er davon überzeugt, dass die SuS Partnerarbeit und Gruppenarbeit nicht effizient nutzen. Sie würden die Haltung vertreten: „Gruppenarbeit ist super, wir sind da hinten und wir machen einfach mal nichts“ (LP 07\_2, 251-256). So hat er folgendes Lernsetting entwickelt, das sehr auf seinen persönlichen Lehrstil zugeschnitten ist: Nachdem Einzelergebnisse von den SuS fertiggestellt sind, werden diese von ihm zusammengefasst oder ergänzt. Ein Format, das er bspw. im Rahmen einer Literaturphase anbietet, ist das "Literatur-Wicki". Hier gibt er konkrete Fragen an der Tafel vor und lässt alle SuS, ausgehend von den jeweils individuell erstellten Arbeiten, ergänzen, gruppieren, oder eine Mind Map erstellen, um zum Beispiel das Bild einer Epoche entstehen zu lassen. Mit dieser Methode erweitert er die individuelle Phase durch ein kollektive. Seiner Ansicht nach eine gute Möglichkeit vom

„ICH zum WIR“ zu kommen, wie es Ruf und Gallin (2003) theoretisch anlegen (LP 07, 235-240).

### 8.5.1.1.2 Fremdsprachenunterricht

Eine Englischlehrerin hebt die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen in ihrem Fach hervor (bspw. "listening comprehension", "grammar" oder "language in use") um den Zielen der standardisierten Reifeprüfung (kurz Zentral-Matura) zu entsprechen. Schwächere SuS erhielten weitere Übungsblätter und Unterstützung. Die einzelnen Aufträge würden regelmäßig mit sogenannten „check-ups“ überprüft (LP 04, 59-63). Ihren Ausführungen zufolge legt sie sehr viel Wert auf Kommunikation. Zur Veranschaulichung beschreibt sie eine Methode, genannt "prompt cards", welche einen kommunikativen Aufforderungscharakter haben und zur Bearbeitung von gesehenen Theaterstücken gut eingesetzt werden können. Des Weiteren setzt sie gerne den PC als Unterstützung im Unterricht ein (LP 04, 44-47). Eine weitere Sprachlehrerin für Französisch legt im gebundenen Unterricht ebenfalls stark auf Kommunikation, Vokabelwiederholungen, Sprachverständnisübungen, Sprechen und Lesen wert. Diese Elemente seien wesentlicher Bestandteil des zumeist lehrergelenkten Unterrichts. Fallweise erarbeiten und präsentieren auch die SuS etwas, das würde je nach Thema variieren (LP 05, 61-64).

LP 09 habe keine guten Erfahrungen gemacht, Präsentationen den SuS zu überlassen, denn es fehlten Arbeitsunterlagen oder die SuS hätten die Termine verschoben. Aus diesem Grund würde sie die Inputphase etwas ausdehnen, was zwar nicht im Sinne des Montessori-Unterrichts sei, aber sie fühle sich durch die relativ junge Schule frei, Methoden auszuprobieren.

Ich mein', wir sind eine neue Schule und wir probieren halt jedes Jahr und jedes Semester und immer wieder halt, dass wir anders herangehen, und ja, das was sich nicht bewährt hat, wird wieder überarbeitet oder überdacht und dann tun wir wieder anders. (LP 09, 27-28)

### **8.5.1.2 Teilnahme der SUS mit Beeinträchtigungen am gebundenen Unterricht - Differenzierung**

Wie viele und welche SUS mit Beeinträchtigungen am gebundenen Unterricht teilnehmen, bzw. teilnahmen, veränderte sich im Lauf der Jahre und variierte auch in den einzelnen Unterrichtsfächern, je nach Thema und Fähigkeiten der SuS. Prinzipiell wird darauf geachtet, dass den Input, also den fachlichen Gesamtüberblick und die organisatorischen Hinweise im gebundenen Unterricht, alle SuS bekommen (LP 06, 27). Die Sonderpädagogin berät sich mit den Fachkolleginnen und Kollegen, ob die Inhalte auch für SUS mit Beeinträchtigungen bewältigbar sind und wägt bewusst ab, ob und wie diese im gebundenen Unterricht teilhaben könnten. Manchmal wäre lt. LP 01 die Herausnahme das „kleinere Übel“, denn manche Inhalte seien für die SUS mit Beeinträchtigungen kaum verkraftbar. An dieser Stelle führt die Sonderpädagogin das bereits im Kapitel 8.2.1.4.6 angesprochene Problem an, dass die beeinträchtigten SuS eine andere mediale Sozialisation erlebt hätten und wesentlich sensibler auf schwer ertragbare Filmszenen reagieren würden (LP 01\_1, 83-95). Am Beispiel des Englisch- und des Sportunterrichts soll die Partizipation der SUS mit Beeinträchtigungen veranschaulicht werden.

#### 8.5.1.2.1 Englischunterricht

Im Englischunterricht nahmen bspw. zu Beginn der 6. Klasse zwei SUS mit Beeinträchtigungen am gebundenen Unterricht teil und für die beiden Mädchen wurde der Lehrplaninhalt mit demselben Thema differenziert angeboten. Gegen Ende der 6. Klasse sei nur mehr ein Schüler mit Beeinträchtigungen regelmäßig in der Stammgruppe, S 04 käme sehr häufig nicht mehr mit, weshalb er mit der Sonderpädagogin arbeite (LP 04, 11-17). Die SuS wären zu Beginn des SV sehr scheu gewesen und hätten sich nicht getraut, vor der Klasse zu reden. Deshalb haben es die LP vermieden Settings zu schaffen, die freies Reden vor der Gruppe notwendig machen würden (LP 04, 18-19).

#### 8.5.1.2.2 Sportunterricht

Sehr viele Daten bezüglich der Teilnahme von SUS mit Beeinträchtigungen liegen im Fach Sport vor. Das führe ich darauf zurück, dass ich mit einem Sportlehrer mehr Kontakt hatte, weil er gleichzeitig in der Rolle des Sonderpädagogen im Sportunterricht eingesetzt wurde und im Lauf seiner jungen Karriere sowohl im Behinderten- als auch im integrativen Sportunterricht in zwei Schultypen Erfahrungen sammeln konnte.

Für den Sportunterricht der Mädchen stand eine Fach-LP als Gesprächspartnerin zur Verfügung, die viele Details aus ihrer methodisch-didaktischen Entwicklung preisgegeben hat. Ihre Erfahrungen bezüglich der Sozialentwicklung der Mädchen wurden bereits im Kapitel 8.4.6.1 analysiert.

Leider ist es mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, sportpädagogisch sehr in die Tiefe zu gehen und die Erkenntnisse mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorien zu verknüpfen. Dennoch möchte ich auf das vorhandene Datenmaterial nicht verzichten und ansatzweise darauf eingehen, wie unterschiedlich die Herausforderungen des Sportunterrichts für Jungen und Mädchen von den LP geschildert werden. Kurz zusammengefasst gehe es im Jungensport sehr viel um Wettkampf und um die optimale körperliche Herausforderung aller SuS, hingegen stehe im Mädchensport das gemeinsame lustvolle Bewegen im Vordergrund. Auf Basis dieser Annahmen ist nachvollziehbar, dass die Inklusion im Mädchensport wesentlich leichter umzusetzen erscheint, als im eher wettkampfbetonen Jungensport. Letzterer bedinge zeitweise den Ausschluss von SuS mit Beeinträchtigungen, um die einen vor Verletzungen zu schützen, bspw. bei SuS mit einer Sehbehinderung, und den anderen das Recht einzuräumen etwa im Raum zu sprinten oder Völkerball zu spielen, so LP 03 (LP 03\_2, 39). Eine optimale Förderung aller SuS sei nur durch den Einsatz von zwei LP möglich.

Die Sportlehrerin verwendete zu Beginn des SV viel Zeit, um die Lerninhalte für S 02 differenziert anbieten zu können. Wie viele andere LP war sie der Meinung, dass die Lerninhalte stark differenziert werden müssten. Mittlerweile hat sie erfahren, dass die Schülerin überall mitmachen kann, "halt manchmal anders als die anderen" (LP 10, 69). Zudem hätten auch die anderen SuS mit der Zeit dafür gesorgt, dass S 02 mitmachen kann (69-74). Derzeit wechselt sie, wie die Sportlehrer den Fokus in der Aufmerksamkeit. Manchmal schaue S 02 nur zu, dafür entstünden andere Bewegungsangebote, an denen die Schülerin gut teilnehmen könne (LP 10, 69-74). Tanzpädagogik sei eine besonders günstige Methode, um alle SuS in den Unterricht einbeziehen zu können. Im Bereich Tanz, Improvisation und Pantomime bestünden viele Möglichkeiten das Bewegungs- und Kommunikationsrepertoire auszubauen (LP 10, 82-84).

Ob die SuS diese Wahrnehmung mit den Lehrpersonen teilen, interessierte das SE-Team. Im SFB gibt eine Variable Hinweise auf die Einschätzung der SuS.

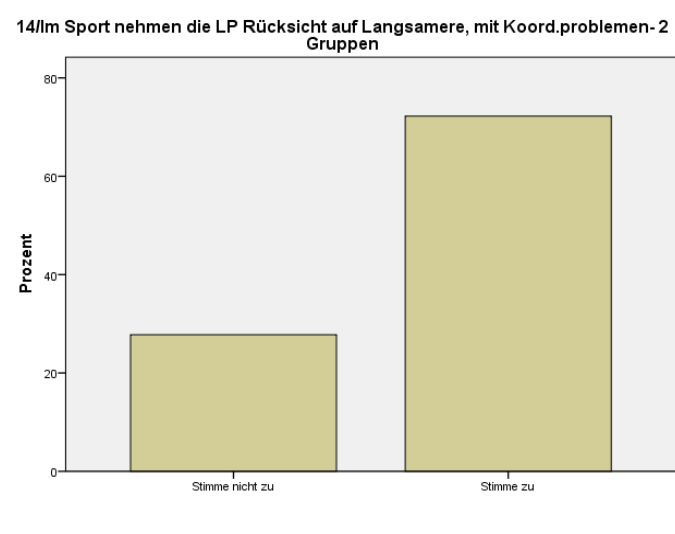


Abbildung 41: Rücksicht auf Langsamere im Sport – Sicht der SuS (Quelle: SPSS basieret Datenauswertung)

In der Grafik ist ersichtlich, dass ein überwiegender Teil der SuS (72%) die Bemühungen der LP wahrnehmen, im Sportunterricht auf langsamere SuS, bspw. solchen mit Koordinationsproblemen Rücksicht zu nehmen.

### 8.5.1.2.3 Gewinn für SuS mit und ohne Beeinträchtigungen

LP 09 schildert eine Episode, die den Vorteil des inklusiven Unterrichts für die Jugendlichen ohne Beeinträchtigungen aufzeigt. Sie gehe im Fach Politische Bildung oft davon aus, dass die SuS ohnehin mit vielen Begriffen vertraut seien. Da die SUS mit Beeinträchtigungen eher nachfragen, würde ihr bewusst, wie bedeutsam es sei, Begriffe für alle zu klären – eine Erkenntnis die im Rahmen eines EU Projekts der EA als zentral herausgearbeitet wurde: „Was für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut ist, ist für alle Lernenden gut.“ (EA, 2014, S. 14)

Dann stell ich die Frage anderen, da hat mich die S 01 zum Beispiel gefragt, warum heißt das "Arabischer Frühling", wieso Frühling? Ja das finde ich eine interessante Frage. Ich hab' es ihnen gar nicht gesagt, manche Sachen sind für mich dann irgendwie klar und dann hab ich die Frage an die Klasse weiter gegeben und dann wissen sie es auch nicht, ja. Das wissen halt einer oder zwei (...). Das Vereinfachen brauchen in Wirklichkeit dann eh alle. (LP 09, 33-44)



### **8.5.2 Die FA – ideale Voraussetzung zur Individualisierung mit pädagogischen Herausforderungen**

Die FA wird von den meisten befragten LP und einer Mutter (LP 01\_2, 50-53; LP 02\_2, 169; LP 03\_2, 193-195; LP 06, 34-36; LP 10, 63; EB 02, 128-132) als sehr geeignete Methode für den inklusiven Unterricht bezeichnet. Durch die Freiarbeit sei es möglich individualisierter zu arbeiten, und die Vielfalt (Fähigkeiten und Interessen) der SuS, nach der Grundhaltung Montessoris, mehr zu berücksichtigen (LP 03\_2, 193-195; LP 06, 40). Dazu eine beispielhaft ausgewählte Aussage aus dem Datenmaterial:

Also ich glaube dass, ahm die Struktur, die wir da hier an der Schule haben, mit der Freiarbeit, wo sie einfach viel mehr Chancen haben, wo sie miteinander, ahh, also auskommen zu müssen, auf irgendeine Art und Weise, dass diese Struktur ahm Inklusion auf jeden Fall fördert. Also in einer anderen Schule wo Frontalunterricht ist, kann es ja gar nicht so stattfinden. (LP 10, 65)

#### ***8.5.2.1 Die Sozialform ist frei wählbar - Zusammenarbeit ist erwünscht***

Jeder könne sich im Rahmen des Möglichen auf Basis der Lehrplanziele und der Phasenpläne weiterentwickeln (LP 04, 48-49; LP 06, 34-36) und die Sozialform frei wählen (LP 01, 50-53). Ein weiterer Vorteil der freien Wahl der Arbeit bestehe darin, dass die Unterschiedlichkeiten nicht so auffallen würden, denn jede/r könne sich entsprechend seinen Interessen und Bedarfen entwickeln (LP 06, 34-36). Durch die FA würde das Arbeiten an unterschiedlichen Themen selbstverständlicher. Zudem verhindere die FA das Gefühl bei den SuS, dass alle das Gleiche machen müssten – ein Faktor, der sich als sehr inklusionshinderlich herauskristallisiert hat [siehe Kapitel 8.5.2.1].

Dass es den SuS prinzipiell freisteht, die Sozialform frei zu wählen, findet auch ein Großteil der SuS, wie die quantitativen Ergebnisse des SFB zeigen. Ca. 74% bestätigen diese Frage mit ‚eher‘ oder ‚völlig‘. Auf Basis eines Mittelwertvergleichs mit anderen Klassen und Schülergruppen am MORG ist ersichtlich, dass sich die Mittelwerte zwischen 2,75 und 3,86 auf einer 4-stufigen Skala bewegen. Es können statistisch keine signifikanten Korrelationen zwischen Klassen bzw. SuS und „Sozialformwahl“ beobachtet werden.

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

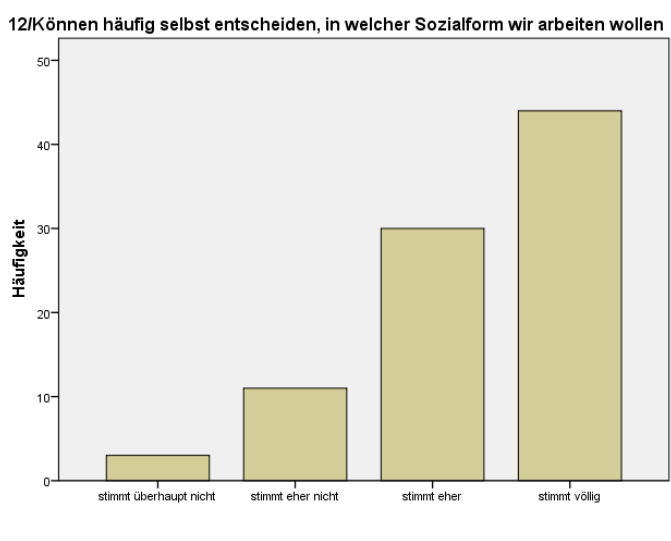


Abbildung 42: Freiheit, Sozialform selbst zu entscheiden - Sicht der SuS (Quelle: SPSS basierte Auswertung)

12/Können häufig selbst entscheiden, in welcher Sozialform wir arbeiten wollen			
0/Art des Schülers/der Schülerin	Mittelwert	N	Standardabweichung
SUS mit Beeinträchtigungen_I-Klasse	3,67	3	,577
SuS _I-Klasse	3,00	13	1,080
SuS. Repetent	2,75	4	,957
SuS -5.Kl	3,68	22	,568
SuS -6.Kl	3,48	25	,586
SuS-7.Kl	2,95	21	,921
Insgesamt	3,31	88	,822

Tabelle 63: Mittelwertvergleiche in Bezug auf SuS, Klassen und "Entscheidung der Sozialform" (Quelle: SPSS basierte Auswertung)

Die Frage im SFB, ob die SuS in Freiarbeitsphasen auch mit anderen zusammenarbeiten, zielt direkt auf die eingangs gestellte Frage, ob der Montessori-Unterricht für ein dialogisches Miteinander aufgrund seines hohen Individualisierungskonzepts geeignet sei. Um die diesbezügliche Schulkultur zu erforschen, wurden die Daten von 67 SuS des MORG (ausgenommen der I-Klasse, weil diese Frage in der ersten Version des SFB nicht enthalten war) zur Auswertung herangezogen. Die Grafik zeigt eine erstaunlich hohe Zustimmung zur Zusammenarbeit der SuS. 92,6 % der SuS bestätigen eher oder völlig, dass sie in der Freiarbeit voneinander lernen, weil sie oft zusammenarbeiten.

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

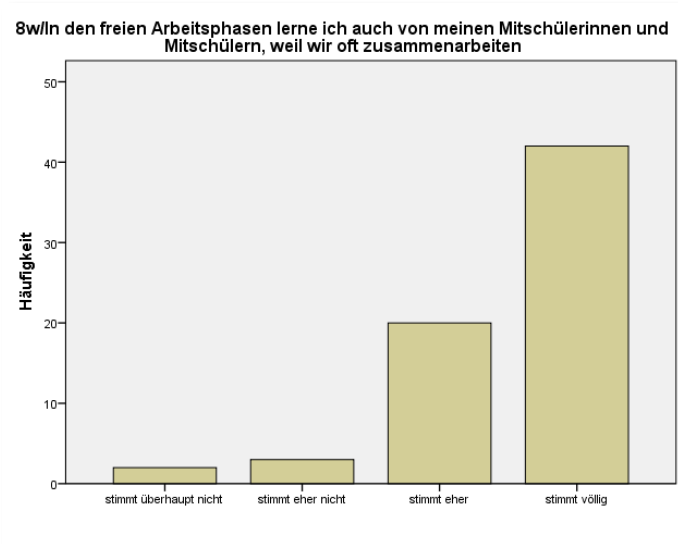


Abbildung 43: Zusammenarbeit in Freiarbeitsphasen – Sicht der SuS (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

Die Datenauswertung der relevanten Items zum Thema FA in Bezug auf alle Klassen am MORG ergibt interessante Werte, da sich die Einschätzung der SuS bei den Items teilweise gravierend unterscheidet. Berücksichtigt man, dass in den Klassen annähernd die gleichen LP eingesetzt sind, kann davon ausgegangen werden, dass sich einerseits die Klassen sehr voneinander unterscheiden, andererseits die Interaktion zwischen den LP und den SuS vermutlich sehr unterschiedlich sind. Bspw. empfinden mehr als die Hälfte der SuS der I-Klasse, dass das Arbeitspensum nicht überschaubar ist. In der 7. Klasse scheint es überwiegend, nämlich zu 90,5 % bewältigbar zu sein. Hier dürfte es sich nicht um strukturelle Bedingungen handeln, wie mit Überschaubarkeit am MORG umgegangen wird, sondern tatsächlich das Schülerklientel im Umgang mit Strukturen etwas schwächer zu sein, wie von einigen LP berichtet wird. Dass der gebundene Unterricht sich keiner großen Beliebtheit erfreut, eint alle Klassen. Besonders in der 7. Klasse scheint die FA der „Hit“ zu sein. Nur 4,8 % wünschen sich mehr gebundenen Unterricht. Selbstständig an unterschiedlichen Themen arbeiten zu können, scheint in allen Klassen möglich zu sein. Wiederum findet die I-Klasse mit der bereits bekannten 1/3 zu 2/3 Aufteilung die geringste Zustimmung. Ob sie in der Freiarbeit ihren Interessen nachgehen können, wird von den Klassen different wahrgenommen. So sagen die SuS der 5. Klasse überwiegend (80%), dass dem so sei, die I-Klasse nur ca. zur Hälfte (52,6%).

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Item	Klasse	Stimmt (eher) nicht in %	Stimmt (eher) schon in %
Arbeitspensum ist in der FA überschaubar.	5	23,8	76,2
	6	56	44
	7	9,5	90,5
	I-Klasse	63,1	36,9
Gebundener Unterricht ist mir lieber als FA.	5	85	15
	6	78,	21,7
	7	95,2	4,8
	I-Klasse	76,5	23,5
In der FA ist es spannend, selbständig an unterschiedlichen Themen arbeiten zu können.	5	19	81
	6	4	96
	7	9,6	90,4
	I-Klasse	30	70
In der FA kann ich meinen Interessen nachgehen.	5	20	80
	6	34,6	65,4
	7	42,9	57,1
	I-Klasse	47,4	52,6

*Tabelle 64: Übersicht in % zum Themenbereich Freiarbeit (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierte Datenauswertung)*

Aus Sicht der LP hat die FA noch andere Vorteile. Sie ermöglicht das Freispielen für Beobachtungen, Beratungen und individuelle Unterstützung. Im Sinne der pädagogischen Diagnostik (Horstkemper, 2006, S. 7) dienen die Erkenntnisse dem adäquateren Umgang mit den SuS (LP 03\_2, 193-195; LP 05, 64-66, LP 06, 21 & 34-36).

Wie die bisherigen Ergebnisse zeigen hat die FA eine große Bedeutung für alle SuS hinsichtlich der Wahl der Sozialform und der Passung an die Fähigkeiten und Interessen der SuS. Für die LP ist in diesem Zusammenhang noch wichtig, dass SuS sich nicht so sehr vergleichen und lernen, an der Individualnorm zu wachsen. Im Sinne der Pädagogischen Diagnostik ermöglicht ihnen die Freiarbeit vermehrte Beobachtungsmöglichkeiten und individuelle Unterstützungspraktiken.

Die genannten Vorteile stellen sich insbesondere für die SUS mit Beeinträchtigungen als bedeutend heraus, da sie nicht immer in der Lage sind, einem traditionellen Frontalunterricht aufgrund von kognitiven Beeinträchtigungen zu folgen.

### ***8.5.2.2 Hohe Bedeutung der freien Wahl der Arbeit für SUS mit Beeinträchtigungen***

Auf die Frage, wie die Förder-LP das Konzept didaktisch umsetzen, erklärt LP 02 das System der Phasenpläne in der Freiarbeit. Für jede Schülergruppe würden entsprechende Aufgaben formuliert, welche sie im Rahmen der vorgegebenen Zeit zur Erreichung der

Kompetenzen erarbeiten müssten. Gemeinsam mit den Fachlehrpersonen werde besprochen, ob und wie die SUS mit Beeinträchtigungen am gemeinsamen Unterricht teilhaben könnten. Grundsätzlich bemühen sich die Förder-LP, von einem gemeinsamen Gegenstand für die Unterrichtsplanung auszugehen. Auf ihren Niveaustufen sollen die SUS mit Beeinträchtigungen zum Unterricht beitragen können. Folgendes Beispiel veranschaulicht die Arbeitsweise:

Also auch Englisch war so, dass bei einer Unit das Thema Jugendliche/Schwangerschaft war und ich hab' da einen Text für eine Schülerin selbstständig zusammengestellt, der ein einfacheres Niveau gehabt hat, also einfache Worte, einfache Sätze. Bevor sie in der Diskussion nichts versteht und da nicht mitkommt, hat sie diesen Text selbstständig übersetzt, hat die Fragen zum Teil mit meiner Hilfe übersetzt, und dann die Fragen beantwortet. Somit war sie auch beim selben Thema. Es war derselbe Inhalt, nur halt für die Schülerin in einer langsameren, einfacheren Form." (LP 02\_1, 21)

Auch andere Fachkollegen würden Ideen einbringen, um mehr Teilhabe zu ermöglichen. Bspw. wurde im Deutschunterricht eine Gebrauchsanweisung (ein Sachtext) mit einem Märchen verknüpft, um auch das Mädchen mit eFB einzubinden (LP 02\_1, 23).

Wenn die SUS mit Beeinträchtigungen an bestimmten Themen nicht teilhaben können, versucht LP 02 mit den SUS mit Beeinträchtigungen Basiswissen nachzuholen, zu üben oder lebenspraktische Fertigkeiten zu festigen. Zumeist lohne sich diese Investition, weil das Ergebnis sehr gut sei (LP 02\_1, 43-46). Als Beispiel führt die Sonderpädagogin Kopfrechnen an. Es war abzuschätzen, dass S 02 gerade im diesem Bereich trotz Förderung keine Fortschritte mehr machen würde. Also haben die Förder-LP Unterrichtsinhalte des gymnasialen Stoffs, in diesem Fall Dekodierungsrechnungen, für die Schülerin so adaptiert, um ihre lebenspraktischen Kompetenzen im Bereich der Arbeitsfertigkeiten (genau arbeiten, nach einem System arbeiten) zu schulen. Dafür wurde auf andere Unterrichtsinhalte des Lehrplans verzichtet (LP 02\_2, 224-226).

Im Deutschunterricht arbeite LP 02 ähnlich. Sind die Texte für die SUS mit Beeinträchtigungen schwer zu verstehen, werden Bücher mit denselben Themen auf dem Niveau eines Volksschul-Kindes gesucht. Manchmal fände sich kein geeignetes Beispiel, aber zumeist gelänge es, wie zuletzt mit einer Geschichte von Christine Nöstlinger, eine leichtere Version zu erhalten (LP 02\_1, 17-21).

Folgt man der Theorie der kulturhistorischen Schule, entstehen vor allem dann Lerneffekte, die in die Zone der nächsten Entwicklung führen (Vygotskij, 2002), wenn Menschen unterschiedlicher Niveaus miteinander arbeiten.

Wann und wo finden sich solche Lernanlässe für eine Jugendliche mit eFB in der inklusiven Klasse?

Diese Kooperation sei nach Auskunft der Sonderpädagogin nicht so einfach, weil sich ihre Lernausgangslage mit der von anderen Jugendlichen sehr unterscheidet (LP 02\_2, 169). Beim Erzählen fallen ihr jedoch mehrere Begebenheiten im Englischunterricht ein, wo eine Zusammenarbeit zwischen dem Mädchen und Schülerinnen ohne Beeinträchtigungen stattgefunden hat. Ein Mädchen ohne Beeinträchtigungen habe der S 02 Fotos von sich in verschiedenen Lebenslagen geschickt, damit daraus ein Memory für die Übung mit Verben entstehen könne. LP 02 erzählt:

Frau L. [Name wurde von der Verfasserin abgekürzt] sagt die Schülerin, wenn ich Ihnen Bilder von mir schicke, beim Essen, eating, beim Autofahren, driving, würde sie daraus ein Memory machen? Und das kann ich dann mit der S 02 machen, so wie es passt. Ich werde das Memory nämlich heute fertigmachen und dann haben wir neue Wörter für S 02 und dann kann ich das mit ihr machen. Und auch die Schülerin, die mir wirklich diese Fotos geschickt hat und die dann auch total lieb gemeinsam mit ihr den Unterricht macht. (LP 02\_2, 171)

In einer Unit des Englischbuches geht es um Konversation zum Thema Essen. Damit die Schülerin mit eFB Sicherheit im Gebrauch der Vokabeln erlangt, hat die Förder-LP mit S 02 zunächst die wesentlichen Wörter anhand einer Speisekarte geübt, um anschließend mit einem Mädchen aus der Klasse in ihrem Beisein die Dialoge zu üben:

Und dann ist für sie das ganz etwas anderes, als wenn sie mit mir den Dialog alleine macht, oder wenn sie zu zweit, mit einer Mitschülerin Gäste sind bei mir und ich mit beiden spreche. Da schau ich schon, dass sich das ein bisschen durchmischt, weil sonst haben sie immer das Gefühl, jetzt müssen sie das mit mir machen. (LP 02\_1, 48)

Der Mathematikunterricht stellt die LP bezüglich der Individualisierung vor große Herausforderungen. LP 03 spricht in diesem Kontext die fehlende Fachkompetenz an, die er in der Rolle des Zweitlehrers missen würde, denn das Fach Mathematik würde von den

SuS am Schwierigsten wahrgenommen. Ebenso sei für die Begleitung der SuS mit Beeinträchtigungen eine hohe Fachexpertise von Vorteil, damit diese SuS. verstehen würden, warum es bei bspw. bei Exponentialfunktionen gehe (LP 03\_2, 17-29).

Spannend ist die Bewertung eines Jungen mit Beeinträchtigungen im Abschlussinterview darüber, was seine LP gut gemacht hätten. Hilfreich wäre gewesen, dass er angehalten wurde, sich vieles selbst zu lernen und dass er Instruktionen bekommen habe, wie Aufgaben durchzuführen seien (S 03, 326). Das ist meines Erachtens ein konkreter Hinweis darauf, dass der Selbstverantwortung fürs Lernen und der klaren Strukturierung der Aufgabenstellung ein hoher Stellenwert zukommen soll.

### ***8.5.2.3 Erfolg der FA durch Strukturierung – Classroom Management***

Wie das letzte Kapitel gezeigt hat, ist FA für einige Lerntypen sehr effektiv, für andere eher ineffektiv. Es hänge stark davon ab, wie die SuS in der Lage sind, sich die Zeit einteilen zu können. Für manche sei diese Arbeitsform die ideale Vorbereitung auf eine tertiäre Ausbildung, andere würden einfach zu viel Zeit vergeuden und bekämen letztendlich großen Stress, ausreichende Leistungen zu bringen (LP 03\_2, 202-203). Den idealen Umgang damit schildert eine LP folgendermaßen:

(...) ihnen Freiheiten zu lassen, ihnen aber auch Führung zu geben, dass sie nicht ganz irgendwo herum schweben. Das ist auch nicht so (...) und wir haben auch festgestellt und das ist für uns ganz wichtig, ihnen Selbstverantwortung zu geben und ihnen zu lassen, vor allem ihnen zu lassen, wenn sie es einmal haben, sie aber nicht führungslos sein zu lassen. Das ist das andere Thema. Man kann Jemanden nicht Selbstverantwortung übergeben, wenn er noch nicht bereit ist diese zu nehmen. (LP 06, 40)

Nach Meinung eines Fachlehrers mit sonderpädagogischer Expertise besteht die Rolle der LP, die SuS bei den Aufgaben zu begleiten und zu beraten, sie zum Arbeiten anzuhalten und das Classroom-Management wahrzunehmen. Wie LP 06 ist er der Überzeugung, man könne die SuS nicht gänzlich der Selbstverantwortung überlassen. Zum Zeitpunkt des Interviews mit LP 03 gab es für ihn bedauerlicherweise darüber keinen Konsens im Lehrkörper (LP 03\_2, 207-216), was sich im letzten Jahr des SV veränderte.

Die Schulleiterin, die eine hohe Verantwortung für die Leistungsergebnisse der SuS trägt, befasst sich mit ihrem Lehrerteam intensiv mit der Umstrukturierung der FA. Ihrer Er-

fahrung nach sei der Erfolg dieser Methode stark verknüpft mit der Klarheit und Strukturiertheit der Phasenpläne und der Deadlines zum Abgeben der Arbeiten (LP 01\_1, 55). Bevor die Entscheidung im Team gefällt wurde, den Freiheitsgrad bezüglich der zeitlichen Vorgaben einzuschränken - der Schulleiterin ist wichtig, dass sie diesbezügliche Entscheidungen nicht im Alleingang fällt -, versuchten die LP Lernräume in einer Achtwochenphase zu ermöglichen (LP 01\_1, 54-61).

Allerdings zeigte die Praxis, dass dies nicht funktionieren würde. Nur wenn wöchentliche Aufträge gegeben werden, könne der Erfolg garantiert werden. Diese Erkenntnis stünde nach Ansicht des Fachlehrers LP 07 im Konflikt mit den Prinzipien der Montessori-Arbeit und es sei für ihn „keine Kleinigkeit“, diese „einfach über Bord zu werfen“, wie er sich bildlich ausdrückt (LP 07,143-145).

Trotz dieser teilweise vorhandenen Widerstände, konnte noch vor Ende des SV im Lehrkörper der Konsens darüber hergestellt werden, dass der Grad der Strukturierung ebenso nicht der Beliebigkeit überlassen wird, wie die Dauer der Freiarbeit [siehe Zitat von LP 09 im Kapitel 8.5.2 und Zitat LP 01\_2, 93-97].

Die Freiarbeitszeiten werden im Sinne von mehr Verlässlichkeit im darauffolgenden Schuljahr, auch auf Wunsch der SuS, zeitlich fixiert (LP 03\_2, 202-203). In der 5. und 6. werden es zwei Stunden, in der 7. und 8. drei Stunden Freiarbeit täglich sein. Das flexible und nach persönlichen Vorlieben der LP orientierte System, wann die FA umgesetzt wird, hat sich in der Wahrnehmung von LP 01 und LP 03 nicht bewährt (LP 01\_2, 93-97). Die Schulleiterin drückt sich hier unmissverständlich aus: „Das ist einfach ein Chaos und das will ich nicht mehr. Ich will das klar strukturiert haben, dass ist eh schon beschlossen“ (LP 01\_2, 96).

### **8.5.2.4 Die „professionellen“ SuS und die „Flumberparty“**

Eine besondere Hürde beim Arbeiten in der FA sei die inkonsequente Arbeitshaltung der SuS (LP 01\_1, 54-61; LP 04, 52-53; LP 07\_2, 260-261). Die SuS hätten nicht diese „hohe Eigenmotivation“ (LP 01) und würden zu viel Zeit mit Spaß verbringen und somit vom eigentlichen Auftrag abgelenkt sein (LP 07). "Der professionelle Schüler", ein Ausdruck den LP 07 von einer Fortbildung mit Ruf und Gallin (2003) mitgenommen hat, ist ihm noch in guter Erinnerung. Die SuS seien sehr gut darin Arbeit zu vermeiden, ja



„hochprofessionell“ im Umgang mit „freien“ Arbeitsphasen. An einer Stelle, die mit sprachlichem Witz vorgetragen wird, sagt die LP:

Und das war in der Klasse, in der es ja auch oft schwierig war den Leuten zu sagen: Freiarbeit heißt nicht Freizeit und "Flumberparty". Ganz ganz schwieriges Signal und das hohe Maß an Trägheit und das hat sich bis zum Schluss durchgezogen. (LP 07\_2, 25)

Für manche SuS sei es einfach undenkbar, Freude an der Anstrengung beim Wissenserwerb zu empfinden. "Ich sehe, die sind eben professionell, die scannen mich und den Raum so danach ab, wo kommt Arbeit auf mich zu und das wird sofort abgewehrt" (LP 07\_2, 260-261). Wie Breidenstein (2006, S. 94) und Meyer (2004, S. 33) stellt er fest, dass die SuS „Weltmeister im Vorgaukeln von Aufmerksamkeit“ sind. Insofern hält der Fachlehrer wenig von Gruppenarbeiten, seiner Ansicht nach brächten individuell bewältigte Arbeitsaufträge kein schlechteres Ergebnis, als im Team erstellte.

Das Item 26 im SFB gibt Hinweise darauf, wie das die SuS selber einschätzen.

In der FA arbeite ich die Pflichtaufgaben schnell ab, damit ich meinen Freizeitinteressen nachgehen kann.

Die Gesamtauswertung der Klassen 5, 6 und 7 (die I-Klasse wurde diesbezüglich nicht erhoben) bestätigt die These in etwas weniger als der Hälfte aller SuS. 47,7% stimmen dieser Aussage eher oder völlig zu. Am meisten dürfte die 6. Klasse mit 60% Zustimmung am schnellen Abarbeiten interessiert sein. Anhand dieser Auswertung ist erkennbar, dass dieses Abarbeiten von Aufgaben doch ein Problem darstellt, mit dem sich die LP auseinandersetzen müssen. Die Wahrnehmung der LP 07 ist nicht von der Hand zu weisen.

### **8.5.3 Projektorientierter Unterricht**

Projektunterricht wird von den Lehrpersonen in den Interviews nur selten angesprochen, obwohl viele Formate, insbesondere die künstlerisch kreativen, projektorientiert angeboten werden. Dies wird vermutlich damit zusammenhängen, dass ich kaum Interviews mit den Lehrpersonen im Kunstbereich geführt habe und für die anderen Fach-LP die Input-phasen sowie die Freiarbeit einen wesentlich höheren Stellenwert im Unterricht haben.

Im Wahlfach zur Erstellung eines Videos beobachtet der dafür verantwortliche Fachlehrer ein höheres Maß an Gelöstheit bei den SuS mit Beeinträchtigungen, als in der Stammklasse im Jahr davor. Er führt dies darauf zurück, dass in der Filmklasse besonders

... aufgeweckte kreative, sensible, kommunikative Menschen [anwesend sind], die sehr sehr bedachtsam mit Menschen im Allgemeinen umgehen. Und das ist nicht bei allen in der Stammklasse so, aber das ist wahrscheinlich ein Zufall wer in der Gruppe drin ist. (LP 07,14-18)

Der Projektunterricht wird demnach aufgrund der Wahlfreiheit als sehr geeignet erachtet, um der Vielfalt der SuS begegnen zu können. Aber auch inhaltlich sei er eine günstige Methode, damit sich alle SuS einbringen können (LP 07\_2, 47). Die Auflösung dichotomer Zuschreibungen sei im Rahmen des Projektunterrichts unproblematisch, denn hier müsste nicht differenziert werden. Alle SuS arbeiten am gemeinsamen Gegenstand (LP 07, 42-43).

### **8.5.4 Lernfortschritte aus Sicht der LP und SuS mit Beeinträchtigungen**

Am Beispiel der drei Jugendlichen mit Beeinträchtigungen soll gezeigt werden, welche Lernfortschritte SuS mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen im kognitiven Bereich in einem inklusiven Ausbildungskonzept in der Sek. II machen können. Obwohl diese sehr individuell beschrieben werden, kann auf Basis der Einschätzungen eindeutig festgehalten werden, dass sich alle Jugendlichen kognitiv sehr gut entwickelt und somit vom inklusiven Unterricht profitiert haben. Folgende Details werden von LP und aus der Sicht der Betroffenen berichtet.

#### **8.5.4.1 Lernfortschritte von S 01**

Die Lernfortschritte von S 01 werden von den LP gewürdigt. Sie gehe sehr in die Tiefe und könne ihre Ansichten relativieren, was sich zum Beispiel bei der Präsentation ihrer Abschlussarbeit deutlich gezeigt habe (LP 01\_1, 41-43; LP 01\_2, 7). LP 07 berichtet von einer ihn beeindruckenden Unterrichtssituation, in der er das Mädchen sehr gelöst, humorvoll und außerordentlich kreativ erlebt habe (LP 07, 9). LP 01 schätzt zudem die hohe Reflexionskompetenz des Mädchens.

#### **8.5.4.2 Lernfortschritte von S 02**

Über S 02, ein Mädchen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wird berichtet, dass sie sehr dazu gelernt und gute Ergebnisse in den Tests, die auf ihr Niveau zugeschnitten sind, geschrieben habe (LP 02\_1, 42-44). Ihre Lernfortschritte werden aber nicht nur auf der interindividuellen Ebene miteinander verglichen. Als eine LP der Klasse eines Tages ein Bild zur Interpretation herzeigte, fand S 02 als Einzige die richtige Antwort, die sich auf einer sehr abstrakten Ebene bewegte. LP 01 drückt im Interview unverhohlen ihre Begeisterung aus.

Die S 01 ist unglaublich aufgetaut. Wirklich, das ist Wahnsinn! (...) Also, ja, und das ist glaub ich, wirklich das Maximum- ehrlich! (LP 01\_2, 73-81)

Das Mädchen selber denkt, dass sie durch die Unterstützung der Förder-LP viel selbstständiger geworden ist. Die Mutter lobt das pädagogische Engagement der beiden Lehrpersonen mit sonderpädagogischer Erfahrung. Sie bemühen sich sehr "die Mitte zu finden" zwischen zu viel und zu wenig fordern, so EB 02 & S 02 (144-146). Mit Stolz erzählen Mutter und Tochter, dass das Mädchen ein Referat mit etwas Unterstützung von LP 02 vorbereitet und vor den anderen SuS gehalten habe (EB 02 & S 02, 113-122).

#### **8.5.4.3 Lernfortschritte von S 03**

Am meisten bewegt die LP in den Interviews die Kompetenzentwicklung von S 03. Die Leistungen des Jungen werden zu Beginn des SV im Vergleich mit anderen SuS als durchaus gleichwertig, ja fallweise sogar besser dargestellt (LP 06, 6; LP 05, 56). Wie bereits an anderer Stelle berichtet, können sich die LP in der 6. Klasse noch gut vorstellen, ihm in Mathematik und Englisch eine Teil-Matura zu ermöglichen, falls überhaupt die rechtlichen Grundlagen dafür hergestellt werden könnten (LP 02\_1, 115).

Im Bereich Fremdsprachen soll S 03 sehr begabt sein und Freude daran haben, sich auszudrücken. Er würde in Französisch die Sprache sehr versiert einsetzen und wenn ihm mal die Vokabel nicht einfallen, verwende er einfach englische Worte. Dieser Zugang sei sehr lebenspraktisch, denn auch im Urlaub ginge es eher um die Fähigkeit miteinander zu kommunizieren, als die Sprache fehlerfrei einzusetzen (LP 05, 22-23). Die LP hat Sinn für Humor und ist in der Lage ein von der Altersnorm abweichendes Verhalten wert zu

schätzen, da sie seine Präsentationen als sehr originell bezeichnet. Genauso gut könnte sie es als albern und kindlich abwerten:

(...) da hat er Drums dabei die er imitiert. Da ist er sozusagen eine andere Person dann in der Situation [lacht]. (LP 04, 21-22)

Eine weitere Fachlehrerin ist froh über die Fähigkeit des Schülers, direkt anzusprechen zu können, was er benötige. Sie vergleicht sein Verhalten mit dem eines Schülers ohne Beeinträchtigungen und befindet, dass es viel angenehmer sei, gefragt oder gebeten zu werden, als wenn Jemand „nichts von selber“ bringt (LP 06, 14-16).

Ein Deutschlehrer hebt seine großartigen Leistungen beim Suchen von Fehlern in einem Film-Quiz hervor. In dieser Kompetenz wäre der Junge weltweit „vollkommen uneinholbar“ (LP 07, 48-51). Der Junge selber ist sehr stolz darauf, dass er die Hauptschulprüfung in der 1. Leistungsgruppe geschafft hat, selbstbewusst bekundet er eines Tages in meinem Beisein diesen Erfolg in der Klasse (LP 02\_2, 70-82).

Dass der Schüler die Matura nicht schaffen wird, zeichnete sich bereits in der 7. Klasse ab und wurde gegen Ende des SV immer deutlicher. Die Deutschlehrerin führt den Leistungseinbruch in Mathematik auf seine Beeinträchtigung zurück, mit kompetenzorientierten Aufgaben schlecht umgehen zu können, sowie auf seine schlechten Deutschkenntnisse und Kommunikationsprobleme. Eine durchgeführte Probe-Maturaarbeit öffnete den Fach-LP die Augen:

Da hat er katastrophal abgeschnitten, weil er diese Textreflexion nicht hat. Und die Aufgaben bestehen aus ganz vielen Bereichen und aus Texten und das ist sein Handicap. Das war für ihn natürlich auch ein Schock. In dem Moment wo er eine Rechnung hat, kann er die wunderbar lösen, aber in Kombination mit einem Text hat es sich gezeigt, dass das nicht möglich ist. Selbst wenn es [rechtlich] ginge wäre das keine Option. Auch in Englisch geht es nicht. (LP 01\_1, 47-49)

### **8.5.5 Pädagogische Diagnostik - Leistungsbeurteilung**

Inklusive Pädagogik vertritt ein Ethos der Anerkennung, weshalb traditionelle Formen der Leistungsbeurteilung (ausschließlich summative Beurteilung am Ende von Lernprozessen) abgelehnt werden müssen. Mit prozessorientierten Formen sollen Schüler/innen lernen, sich aus einer anderen Perspektive zu sehen und über individuelle Stärken

und Schwächen berichten zu können (Hoppe, 2013, S. 223). Im diesem Sinne sollen SuS lernen

- sich eigene Ziele zu setzen und diese zu erreichen,
- notwendige Hilfe dafür einzuholen,
- sich mit ihrer eigenen Leistung und Leistungsbereitschaft auseinanderzusetzen,
- über Motive Gedanken und Absichten ihrer Arbeit zu reflektieren,
- Feedback zu geben und anzunehmen,
- Lernen als Aufgabe zu sehen, die ihre Bereitschaft und ihren Einsatz braucht,
- mit Fremd- und Selbsteinschätzung umzugehen. (Prammer, 2003, S. 150)

Durch die im Kapitel 5.10 beschriebene Arbeitsweise am MORG berichten viele LP, dass sie diesen eben genannten Kriterien gerecht werden können. Die SuS werden im Rahmen der Kompetenzportfolios aufgefordert, sich selber Ziele zu setzen und diese mit den LP nach einer selbstgewählten Zeit zu überprüfen (LP 04, 64). So erhalten sie die Chance, ihre Leistungen besser einschätzen zu lernen, noch bevor Noten eingetragen werden:

Da kommen dann die Schülerinnen zu uns, also letzte Woche ist eine Schülerin gekommen und hat gefragt ob sie das mit mir machen kann, ihre eigene Einschätzung, wie ist das Hörverständnis, wie gut kann ich über „Growing up“ sprechen, was darf ich mit 16 Jahren, was darf ich nicht. Und da geb' ich sozusagen meine Meinung dazu auch noch ab. Und da kriegen sie das Feedback und da sagen wir: da hast du dich zu schwach eingesetzt, das kannst du besser, das hab' ich gesehen. Da würd' ich sagen das kannst du gut, aber da kriegst du noch ein bisschen Lernzeit. Aber das [Evaluation] ist rein für uns. (LP 02\_1, 40)

Im Englischunterricht werden zur Überprüfung der Leistungen Schularbeiten, die Ergebnisse der FA, die Mitarbeit und sogenannte „talks“ herangezogen. Pro Lernphase überprüft die LP mit einzelnen SuS mündlich, ob und wie sie die Ziele der Phasen bewältigt haben. Dies entspricht einer Mischung aus summativen und formativen Leistungsbeurteilungsformen, wie Expertinnen und Experten empfehlen (LP 04, 56-58).

Für die SuS bestehe die große Herausforderung in der FA, mit der vorgegebenen Freiheit adäquat umgehen zu können. Wie im Kapitel 8.5.2.4 Die „professionellen“ SuS dargestellt, besteht der Lernprozess für die SuS darin, die FA wirklich als ernstzunehmende Arbeitszeit anzuerkennen, sich die Zeit gut zu strukturieren, die Lernfortschritte selber

besser einschätzen zu lernen und selbstständig nach Unterstützung zu fragen. Im Datenmaterial finden sich weitere Hinweise, dass LP die SuS im Sinne einer positiven Fehlerkultur in diesem Lernprozess zu unterstützen (Ruf & Gallin, 2003).

Die können mir das abgeben und dann schau ich es ihnen an und dann bekommen sie es wieder retour. Sie sollen das auch verbessern, wo sie die Fehler gemacht haben, weil ich glaub, dass man aus den eigenen Fehlern immer sehr, sehr viel lernen kann. Sie können jederzeit Zusatzmaterial haben, also es gibt immer wieder ein paar Schüler, aber die halten sich in Grenzen, die dann sagen ich bin mit dem und dem fertig, das und das hab' ich nicht so gekonnt, kann ich da noch was machen? Aber die halten sich sehr in Grenzen und die anderen freuen sich, dass sie fertig sind. Und die, die nicht fertig sind, haben dann meist am Ende der Phase einen ziemlichen Stress. Mittlerweile haben sie es halbwegs verinnerlicht, dass nach einer Deadline nichts mehr angenommen wird. (LP 04, 64-64)

In der nachstehenden Tabelle wird ersichtlich, welche Bedeutung Leistung für die SuS in den unterschiedlichen Klassen hat, ob klar ist, wie die Leistung zustande kommt und ob die LP sie in ihren Bemühungen unterstützen.

In allen Klassen wissen die SuS ziemlich genau, welche Leistungen sie erbringen sollen. Auf einer Skala von 1-4 erreichen sie einen MW von 3,27. Nur die Regel-SuS der I-Klasse und die Repetenten haben offensichtlich mehr Schwierigkeiten, die Leistungserwartung gut einzuschätzen. Dieses Ergebnis verstärkt die Vermutung, dass die SuS ohne Beeinträchtigungen eher leistungsschwächer sind. Ein analoges Bild zeigt sich bei der Rückmeldung der Leistungen und der Frage nach dem Zustandekommen der Beurteilung. Die Leistungsorientierung der SUS mit Beeinträchtigungen scheint sehr hoch zu sein, sie wissen, wie ihre Beurteilung zustande kommt, finden es wichtig gute Leistungen zu bringen und erleben hohe Erwartungen an ihre Leistungen. Die Frage nach der Wichtigkeit der Rückmeldung zum Studienbuch wurde der I-Klasse nicht gestellt. In den weiteren Klassen ist erkennbar, dass die Bedeutung dieser Rückmeldung, außer in der 6. Klasse höher eingeschätzt werden könnte. Sie liegt im Durchschnitt etwas unter dem Wert von 3 (stimme eher zu).

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

0/Art des Schülers/der Schülerin		31w/Das Feedback der Lehrer/ des Lehrers im Studienbuch ist für mich wichtig	32/Es werden an alle hohe Erwartungen gestellt	33/Weiß genau, welche Leistungen ich erbringen soll	34/L geben regelmäßig Rückmeldung zu Lernergebnissen	35/Gegenseitige Unterstützung selbstverständlich	37/Es ist mir klar, wie meine Beurteilung zustande kommt.	38/Wir finden es wichtig, dass wir gute Leistungen erbringen
SUS mit Beeinträchtigungen_I-Klasse	MW		3,33	3,67	3,33	3,50	4,00	4,00
	N		3	3	3	2	3	2
SuS_I-Klasse	MW		2,69	2,75	2,31	2,58	2,08	3,09
	N		13	12	13	12	13	11
SuS-Repetent	MW		3,00	2,67	2,50	3,00	2,25	3,00
	N		2	3	4	4	4	4
SuS-5.KI	MW	2,67	2,95	3,30	3,00	3,76	3,16	3,16
	N	21	19	20	21	21	19	19
SuS-6.KI	MW	3,20	2,83	3,46	2,79	3,12	3,04	3,16
	N	25	24	24	24	25	26	25
SuS-7.KI	MW	2,71	2,67	3,35	3,10	2,90	3,20	3,10
	N	21	21	20	21	20	20	20
Insgesamt	MW	2,88	2,82	3,27	2,85	3,15	2,95	3,15
	N	67	82	82	86	84	85	81

Tabelle 65: MW zu Leistung und Leistungserwartung (Quelle: SPSS basierte Datenauswertung)

### 8.5.5.1 Zusammenhänge mit ‚Transparenz der Leistungsbeurteilung‘

Die Transparenz der Leistungsbeurteilung wird aufgrund der Erkenntnisse der Auswertungen des SFB-MORG durch die Entwicklung einer dialogischen Lernkultur im Sinne einer Pädagogischen Diagnostik ermöglicht. Folgende Korrelationen geben einen vertieften Einblick in die Zusammenhänge, welche auch in der Literatur als maßgeblich beschrieben werden (Hoppe, 2013, S. 223; Ruf & Gallin, 2003; Horstkemper, 2006, S.7).

		Einhalten der Regeln/ CM	Lernen im Dialog/ Feedbackkultur			
			4/Lehrer/innen achten konsequent auf Einhaltung der Regeln	5/Arbeitspensum in der Freizeit ist überschaubar	34/L geben regelmäßig Rückmeldung zu Lernergebnissen	42w/lch finde es gut, dass ich eine/n Lernberater/in habe
37/Es ist mir klar, wie meine Beurteilung zustande kommt.	Korr.koeffizient	,305**	,473**	,406**	,355**	,387**
	N	80	83	83	56	55

Tabelle 66: ‚Klarheit, wie Beurteilung zustande kommt und signifikante Korrelationen 1 (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierte Datenauswertung)

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

		Fairness		Individualisierung		Überforderung
		10/Eindruck, dass manche S von L bevorzugt werden	13/Mädchen und Burschen werden in der Schule gleichberechtigt behandelt	39/L können mit unterschiedlichen Begebungen der Jugendlichen gut umgehen	9/In der FA ist es spannend, selbstständig an unterschiedlichen Themen arbeiten zu können	28/Fühle mich mit dem Lernstoff oft überfordert
37/Es ist mir klar, wie meine Beurteilung zustande kommt.	Korr.koeffizient	-,390**	,318**	,538**	,280**	-,383**
	N	75	85	78	84	80

Tabelle 67: „Klarheit, wie Beurteilung zustande kommt“ und signifikante Korrelationen 2 (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierte Datenauswertung)

In der nachstehenden Korrelationstabelle ist ersichtlich, dass das Führen eines Studienbuchs, wie es am MORG etabliert wurde, neben dem konsequenten Einhalten der Regeln (CM) eng mit einer dialogischen Führungskultur zu tun hat. LP benötigen dazu Wissen im Bereich der Individualisierung, verlangen hohe Leistungen von den SuS und zielen auf eine aktive und kritische Bürgerschaft, in der die SuS Verantwortung für ihr Lernen übernehmen.

		Classroom-Management	Lernen im Dialog/ Feedbackkultur		
		4/Lehrer/innen achten konsequent auf Einhaltung der Regeln	31w/Das Feedback der Lehrer/ des Lehrers im Studienbuch ist für mich wichtig	42w/Ich finde es gut, dass ich eine/n Lernberater/in habe	43w/Wenn ich sie/ihn brauche, nehme ich die Hilfe in Anspruch
22w/das Studienbuch ist mir wichtig	Korr.koeffizient	,562**	,466**	,368**	,349**
	N	60	64	56	59

Tabelle 68: „Bedeutung des Studienbuchs“ und signifikante Korrelationen 1 (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierte Datenerstellung)

		Individualisierung		Hohe Leistungsanforderungen	Aktive Bürgerschaft/ Autonomie	
		25/Bin mit den Aufgaben schnell fertig und langweile mich im Unterricht	27/Auf unterschiedliche Interessen von Mädchen und Burschen wird im Unterricht Rücksicht genommen	38/Wir finden es wichtig, dass wir gute Leistungen erbringen	40/Lerne Verantwortung für mich und andere zu übernehmen	20/Wichtig, sich zu aktuellen Entwicklungen kritisch und konstruktiv zu äußern
22w/das Studienbuch ist mir wichtig	Korr.koeffizient	,351**	,435**	,266*	,329**	,434**
	N	65	52	61	62	58

Tabelle 69: „Bedeutung des Studienbuchs“ und signifikante Korrelationen 2 (Quelle: Eigene Darstellung. SPSS basierte Datenerstellung)



### **8.5.5.2 Leistungsbeurteilung von SUS mit Beeinträchtigungen**

Wie kann man sich nun die Leistungsbeurteilung für SUS mit Beeinträchtigungen vorstellen?

Wie alle SuS arbeiten die beeinträchtigten SuS an den Aufträgen im Rahmen der Phasenpläne und erhalten die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten mündlich und/oder schriftlich unter Beweis zu stellen.

Tests und Schularbeiten werden an die Lernziele des Lehrplans und des IFP angepasst. Die Fragen betreffen zumeist dieselben Themengebiete, aber es werden nicht wortwörtlich dieselben Fragen gestellt, um die kognitiven Fähigkeiten zu beurteilen. Anfänglich wäre das schwierig gewesen, es habe sich aber bereits verbessert (LP 02\_2). Zur Vorbereitung erhalten die beeinträchtigten SuS Übungsfragen, die ihnen helfen sollen, inhaltlich als auch formal mit den Testfragen besser zurecht zu kommen.

Am Beispiel von S 03 wird deutlich, wie problematisch und diskriminierend es sein kann, anders als die anderen SuS beurteilt zu werden (LP 03\_2, 179). Er wird als sehr ehrgeiziger und zielstrebig Junge beschrieben, der schlecht damit zurechtkam, nicht mit den anderen mithalten zu können (LP 06, 56). Die Vermutung liegt nahe, dass er auch seitens des Elternhauses sehr unter Druck stand, eine entsprechende Leistung zu bringen (LP 05, 21). Obwohl er wie die anderen SUS mit Beeinträchtigungen keine Noten auf die Tests und Schularbeiten erhielt, war es für ihn möglich, genaue Leistungsvergleiche anzustellen, weil er zumeist dieselben Prüfungsfragen bekam. Es habe ihn oft „ganz bitter getroffen“ (LP 05, 56).

(...) und ich ihm dann schon einmal klargemacht hab, du S 03, du musst da jetzt nicht das erreichen, was die anderen erreichen. Sondern sei doch froh, dass du jetzt nicht die Noten auf die Schularbeiten kriegst und nicht auf Biegen und Brechen das Niveau erreichen musst, was die anderen erreichen. (LP 05, 56)

In dieser Aussage zeigt sich das Bemühen der LP, den Schüler zu trösten, damit er die Vorteile des geringeren Leistungsdrucks, wie S 01 erkennen möge.

Dass die unterschiedliche Leistungsbeurteilung nicht gerecht sein könne, wenn die SuS gleiche Leistungen erbringen, gibt auch LP 06 zu denken:

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

Wie stuft man ihn ein, er bekommt keine Matura, obwohl er vielleicht das Gleiche leistet, oder sogar mehr Leistung bringt? Ich hätte ihm gerne eine Note drauf geschrieben. Genauso wie bei den anderen auch. (LP 06, 121)

Dennoch gäbe es keine Alternative zu den Verbalbeurteilungen der SUS mit Beeinträchtigungen, zumal es von der Schulbehörde gar nicht anders bewilligt werden würde. Ein Gymnasium könne kein HS oder NMS Zeugnis ausstellen und ein/e Schüler/in mit SPF könne kein Maturazeugnis erhalten (LP 01\_2, 140). Dennoch hätten aus Sicht von LP 03 die SUS mit Beeinträchtigungen und deren Eltern ein Anrecht darauf konkret zu wissen, wie sie bezüglich ihrer individuellen Leistungen stehen.

Natürlich, wir dürfen keine Noten drunter schreiben, ahm, aber ich glaub trotzdem, dass man sich irgendwie ein anderes kryptisches System einfallen lässt, dass der Schüler einfach weiß, 10 Sterne sind optimal, ein Stern ist ..., ja, hast nix getan. Irrendwas ... (LP 03\_2, 178-179)

Aus Sicht von LP 03 seien Verbalzeugnisse ohnehin aussagekräftiger als Zeugnisse mit einer Ziffernbeurteilung. Allerdings sei zu bedenken, dass es sehr aufwändig ist, für alle SuS Verbalzeugnisse zu schreiben – eine Arbeit, die bei 120 SuS mehr als eine Woche benötigen würde (LP 03\_2, 197?)

### **8.5.6 Vorbereitung, Dokumentation und Evaluation der Unterrichtstätigkeit**

Nach Aussagen der Förder-LP sei der Vorbereitungs- und Dokumentationsaufwand enorm, der mit dem Schulversuchsstatus zusammenhänge. Um den Unterricht von SUS mit Beeinträchtigungen zu legitimieren, also zu überprüfen, ob sie sozial und kognitiv vom Unterricht profitieren, sind folgende Dokumentationsarbeiten vonnöten:

Für jedes Fach, jede Unterrichtsstunde und jeden Schüler bzw. jede Schülerin mit Beeinträchtigungen wurde ein Dokumentationsblatt über die Fachinhalte, das Aktivitätsniveau und die Effizienz der Arbeit mithilfe von Kodierungen geführt (siehe Tabelle 15 & 16) (LP 02\_1, 30). LP 02 stellt im Interview ein Dokumentationsblatt vor und erläutert sprachlich die schriftlichen Eintragungen:

Und das war eher in dem Bereich, das heißt, sporadisch macht er hin und wieder was, aber so, dass es max. zwei Minuten am Stück sind und dann ist wieder so, dass er eine halbe Stunde herumgeht oder einfach in die Luft schaut (...). Die Schülerin ist

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

meistens sehr selbstständig, sie hat dieses Arbeitsblatt, ich glaub sogar mit mir gemacht, mit Hilfestellung, da war sie einfach dabei, da kann ich sehen, sie war sehr konzentriert, sie hat es verstanden und bei der S 02, ahm, Quadratzahlen ... das war was, das sie selber machen hat können und immer, wenn sie so das Gefühl hat, sie hat eine Sache gemacht, dann schaut sie halt wieder herum. Da merk ich, sie war nicht konzentriert dabei. Das war so mittelmäßig und das dokumentieren wir halt und haben den Überblick über das ganze Semester. (LP 02\_1, 31-37)

Zu Beginn des SV wurde diese Dokumentationsvorlage als sehr wertvoll erlebt, weil sich die Förder-LP die Unterrichtsarbeit aufteilten und so mehr Bescheid wussten, was in der Zeit passiert ist, in der sie nicht in der Schule waren (LP 02\_1, 41-42).

Gegen Ende des SV wurde für beide Förder-LP immer klarer, dass dieser Dokumentationsaufwand die Erwartungen nicht erfüllte. Hinsichtlich der Entwicklung der neuen I-Klasse (mit neuen SUS mit Beeinträchtigungen) spricht es LP 03 deutlich aus:

Ganz simpel: ich weigere mich nächstes Jahr das zu machen, so wie wir es die letzten vier Jahre gemacht haben. Erstens haben wir 5 Schüler statt vier, statt drei. Einen Zettel pro Stunde, für 5 Leute ausfüllen und gleichzeitig das allgemeine Ziel- ich sag ganz ehrlich ich hab' zum Teil dann nur mehr dreißig % von dem gemacht, was ich Endeffekt machen hätte sollen, weil es zum Teil zeitlich nicht gegangen ist. Dann muss ich das ganze fünfmal kopieren, muss es fünfmal in die Ordner einfächern, das ist ein Zeitaufwand, das sind Stunden in der Woche, wo ich ganz andere Arbeit machen könnte. LP 03\_2, 144-147)

Die Dokumentation könnte wesentlich kürzer gehalten werden, in etwa so, wie früher Klassenbucheintragungen für die Fächer gemacht wurden. In wenigen Worten könnte man wesentliche Aspekte, wie abweichende Lehrplaninhalte und Auffälligkeiten im sozialen und fachlichen Bereich, dokumentieren. Als Beispiel nennt der Fachlehrer Kompetenzbereiche, die längerfristig verfolgt werden müssten: Die Eigenständigkeit bei einer Schülerin mit eFB oder die Fähigkeit, mit Leistungsversagen besser umgehen zu lernen. Zusätzlich bestehe der IFP als hilfreiches Instrument für die Dokumentation der Ziele und der Zeiträume - korrelierend mit dem Lehrplan. LP 03\_2, 148-171)

Ein weiterer Aufwand sei die Differenzierung für SUS mit Beeinträchtigungen Sie müsse sich auf ca. 10 Fächer und vier Niveaustufen vorbereiten, was auch Auswirkungen auf

die differenzierten Formen Leistungsbeurteilung habe (LP 02\_1, 29-30; LP 02\_1, 128). Zudem würde viel Engagement erwartet, bspw. bei jedem Kino- und Theaterbesuch sowie bei allen Proben anwesend zu sein. Das bedeute manche Wochenenden und Freizeiten zu opfern (LP 02\_1, 170).

### **8.6 Forschungsfeld 5: Systemische Rahmenbedingungen zur Etablierung einer inklusiven Pädagogik**

Im Kapitel 2 „Politische und strukturelle Bedingungen in Österreich“ wurde die strukturelle Ausgangslage für Schulen in Österreich, mit dem Fokus auf die Sekundarstufe thematisiert. Es konnte der Zusammenhang zwischen den Bildungsbedingungen (bspw. frühe Selektion der SuS nach der 4. Schulstufe) und den ungleichen Bildungschancen theoretisch abgeleitet werden: Strukturen haben Auswirkungen auf Bildungschancen. Diese Erkenntnis trifft im Besonderen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen zu, da sie gesetzlich nur bis zur 9. Schulstufe das Recht haben, mit anderen Jugendlichen gemeinsam zu lernen. Schwächer Lernende (bspw. aufgrund von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund, kognitiver Einschränkung, Krankheit, psychischer Befindlichkeit, etc.), ist der Zutritt zur Oberstufe der AHS ebenso verwehrt, da sie kognitiv nicht in der Lage sind, das allgemeine Bildungsziel der AHS mit einem Maturaabschluss zu erreichen. Nun könnte man aufgrund der österreichischen Bildungstraditionen irritiert nachfragen, warum denn nun dieses etablierte System keine Berechtigung mehr haben soll? Es bestehen doch genügend andere Ausbildungszweige und die Lehre, die für den Besuch dieser Klientel viel besser geeignet erscheint.

Die Antwort darauf gründet sich in der Forderung nach Chancengleichheit für alle Schüler/innen im Sinne der Menschenrechtmodelle und des „Ermöglichungsansatzes“ (Reich, 2012, S. 25). Diejenigen, die eine weitere Schulbildung in den Oberstufenformen der Gymnasien anstreben, sollte sie im Rahmen einer inklusiven Pädagogik, zieldifferent am „gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 1995) ermöglicht werden. Bildungspolitisch kann diesbezüglich kein Konsens hergestellt werden, dennoch sind Ansätze und Bemühungen der Bundesregierung erkennbar, diese Schulform zumindest für Jugendliche mit Beeinträchtigungen zu öffnen. Im Kapitel 2.3.2 wurden diese dargestellt.

So stellt sich in dem letzten der 5 Forschungsfelder die Frage welche systemischen Bedingungen zur Etablierung einer inklusiven Schul- und Lernkultur von den LP am MORG

als förder- bzw. hinderlich erlebt werden. In den Forschungsfeldern 4 und 5 wurden bereits etliche strukturelle Bedingungen thematisiert, die sich nicht immer trennscharf von den systemischen Rahmenbedingungen auf nationaler Ebene abgrenzen lassen. Bspw. trifft der Aspekt der Reife- und Diplomprüfung ebenso für den Bereich „Entwicklung inklusiver Praktiken“ zu, als auch für den Bereich „Systemische Rahmenbedingungen“. An dieser Stelle soll nochmals der Fokus vorwiegend mittels der Aussagen in den Interviews auf strukturelle Aspekte geschärft werden, die im starken Zusammenhang mit Vorgaben und Erwartungen stehen, die außerhalb der Schule vorzufinden sind. In der Abbildung 1 wurde das entsprechend komplexe Bedingungsgefüge zwischen Schule und Umfeld grafisch dargestellt. Die konkrete Forschungsfrage dazu lautet:

- *Welche systemischen Strukturen bzw. Rahmenbedingungen werden als förderlich oder hinderlich wahrgenommen, um am Standort eine „inklusive Schul- und Lernkultur“ zu entwickeln?*

### **8.6.1 Gesetzliche Bedingungen für Teilhabe**

Einleitend konnte festgestellt werden, dass die schulischen Bedingungen sich eher noch als sehr un-inklusiv darstellen und die gesetzlichen Bedingungen für Teilhabe an der Oberstufe nur im Rahmen eines Schulversuchs gegeben ist (Kap.1.1).

Aus Sicht der Schulleiterin sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Inklusion besonders hinderlich. „(...) weil, es einfach das nicht gibt und alles was es nicht gibt ist problematisch umzusetzen“ sagt LP 01 in ihrem ersten Interview (LP 01\_1, 63). Besonders unterstützend erlebte sie in diesem Kontext die Initiative des Schulerhalters (Diakonie) und eines Vaters, von einem Kind mit Beeinträchtigungen. Im Kapitel 2.2.4 wurden die rechtlichen Bedingungen für SUS mit Beeinträchtigungen an der Sek. II dargestellt und demnach kann die Inklusion von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen nur im Rahmen eines umfangreich zu beantragenden Schulversuchs erfolgen.

Die Forderung der UN-BRK, Jugendlichen auf der Sek. II ebenfalls Teilhabe zu ermöglichen, ist derzeit nur mit Hürden zu erreichen.

Hinderlich seien zudem die Vorgaben der Leistungsbeurteilung und der Zentralmatura. Ein Gymnasium könne kein HS oder NMS Zeugnis ausstellen und ein/e Schüler/in mit SPF könne kein Maturazeugnis erhalten (LP 01\_2, 140). In dieser Hinsicht sei wesentlich mehr Flexibilität gefordert.

### **8.6.2 Dienstrechtliche Rahmenbedingungen für Bundes- und Landeslehrpersonen**

Nach den Vorstellungen der Österreichischen Industriellenvereinigung sollen an den Schulen „(...) verantwortliche, gut ausgebildete, motivierte, engagierte und motivierende Pädagoginnen und Pädagogen“ unterschiedlicher Professionen auf Basis eines klar definierten Profils miteinander arbeiten. Diese Vorstellung deckt sich mit den Zielen der inklusiven Pädagogik, wie etwa dem Profil für inklusiv unterrichtende LP der EA (2012) zu entnehmen ist.

Allerdings wird den LP diese Kooperation in Österreich nicht leichtgemacht, da für Landes- und Bundesbedienstete unterschiedliche dienst- und besoldungsrechtliche Grundlagen gelten. Bis 2016 wurde zudem die Ausbildung der LP an zwei verschiedenen Institutionen, Pädagogische Hochschulen bzw. Universitäten durchgeführt, weshalb auch die Bildungsabschlüsse der im Dienst stehenden LP noch differieren. Wenn eine Landes-LP mit sonderpädagogischer Qualifikation an einem Gymnasium angestellt wird, bedeutet das für sie, etliche Nachteile in Kauf zu nehmen, wie den Daten zu entnehmen ist. Trotz gleicher Aufgaben, bspw. bei Abhaltung von Supplierstunden, bekäme die als Landeslehrerin angestellte Sonderpädagogin weniger bezahlt, als ihre Kolleginnen und Kollegen. Sie fühle sich ihnen gegenüber benachteiligt, da sie auch in der unterrichtsfreien Zeit für Theaterproben oder bei den Ausflügen sehr viel investiere (LP 02\_1, 165).

Gegen Ende des SV zieht sie Resümee und nimmt sich vor, hinkünftig als Landeslehrerin rechtlich ausreichend Informationen einzuholen, um vor dem Start in der Bundesschule besser Bescheid zu wissen, worauf sie sich einlassen wird (LP 02\_2, 118).

Die Meinung, dass die beachtenswerte Leistung der Sonderpädagogin nicht genügend finanziell honoriert wird, teilen weitere Fach-LP (LP 06, 82-83; LP 09, 91-93; LP 10, 19-22). Exemplarisch dafür steht folgende Aussage:

Wenn z. B. LP 02 zuständig ist für diese ganzen Sorgen und Probleme die da rundherum entstehen, dann ahm hat sie meiner Meinung nach auch den gleichen Verdienst zu bekommen, wenn sie die gleichen Pflichten hat, dann hat sie auch die gleichen Rechte. (LP 10, 19-22)

Nachvollziehbar im Zusammenhang mit der Novizen-Situation der Sonderpädagogin sind auch die Berichte zu überbordenden Belastungen bezüglich neuer Aufgaben und

Verantwortlichkeiten. Erschwerend kommt hinzu, dass am Gymnasium systemisch gesehen wenig Traditionen und Erfahrungen im Umgang mit rechtlichen Grundlagen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen existieren. Genannt werden bspw. Unsicherheiten in Bezug auf die Verantwortungsübernahme bei Auslandsfahrten und Exkursionen:

...wir hatten 15 Anfälle, mh, epileptische Anfälle in vier Tagen, was ist wenn sie die Rettung brauchen und die Eltern sagen, sie holen sie nicht. Solche Dinge. Da will ich wissen, wie schaut es aus mit der Verantwortung. Also natürlich ist es meine Verantwortung, und ob ich jetzt fahrlässig handle oder nicht, aber wenn ich meine Bedenken vorher äußere möchte ich eigentlich schon wissen, was passiert, wenn etwas passiert. (LP 02\_1, 156)

Zur Sprache kommen zudem die Betreuung von vorwissenschaftlichen Arbeiten von Landesbediensteten, die Verpflichtung zur Supplierbereitschaft (Supplierung der sonderpädagogisch eingesetzten LP und der Gymnasial-LP) u. Ä. (LP 02\_1, 23; 132). An Pflichtschulen besteht zumindest die Tradition der Unterstützung der Inklusion seitens eines Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik [ehemals sonderpädagogisches Zentrum siehe Kapitel 2.3.2.7] – diese Ressource und strukturelle Unterstützung fällt am Gymnasium weg und ist m.E. gerade für Junglehrer/innen problematisch.

### **8.6.3 Nationale Vorgaben und Wahrnehmungen bezüglich Kompetenzorientierung und Leistungsbewertung**

#### **8.6.3.1 Formalisierungsdruck**

Die im Kapitel 2.3.2.4 angesprochene Kompetenzorientierung wird von einer LP als Einschränkung ihrer Autonomie, als Uniformierung für SuS und die LP erlebt. Sie spricht den Vereinheitlichungsdrang an, der anscheinend als Paradigma an der Schule gelebt wird und von der Schulbehörde gefordert wird. Die Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Inklusion, jede Person mit ihren Stärken zu sehen und den vermehrten Reglements wird in einer I-Klasse besonders sichtbar. SuS ohne Beeinträchtigungen würden ebenso gerne, wie diejenigen mit Beeinträchtigungen, einen individualisierten Leistungsanspruch für sich in Anspruch nehmen:

## Forschungsfelder und Forschungsfragen

(...) weil das war ja etwas was die Schüler in der Klasse ja ständig genervt hat, also in der Restklasse, ja dieser Cartoon, den ich jetzt wirklich nimmer sehen kann, weil ich ihn jede Woche irgendwo sehe, ja, mit dem Baum, ah, die haben sich im Grund zu-recht darauf berufen, die haben gesagt, weil wir werden alle über einen Leisten ge-schlagen. (LP 07\_23, 220)

Die Ausweitung der Vereinbarungskultur im Rahmen von kompetenzorientierten Portfolios und Phasenplänen sehen nicht alle LP als Fortschritt: Der Druck sei größer geworden, sich gegenüber den SuS rechtfertigen zu müssen. Formulare müssten produziert werden, um die Arbeit für die SuS kleinschrittiger zu gestalten und Feedback zu geben, das zu kurz greifen würde. Damit würde den SuS aber auch das Denken abgenommen werden, denn Lernen sei eigentlich ein intensiver Prozess und kein Abhaken von Arbeitsaufgaben (LP\_07\_2, 271). Jugendliche, die Maturareife erreichen wollen, sollten fähig sein, einen Perspektivenwechsel einzunehmen, um Aspekte von mehreren Seiten beleuchten zu können. Die in der Schulentwicklung vereinbarte Vorgangsweise, die seines Erachtens auch ein Produkt nationaler Entwicklungen sei, widerstrebe ihm sehr, weil individuelle Lernwege eher verhindert würden (LP 07\_2, 275f).

### **8.6.3.2 Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung erhöht den Druck**

#### 8.6.3.2.1 Druck auf leistungsschwächere SuS und LP

Ein Umstand, mit dem nicht alle LP so zufrieden sind, ist das kognitive Potenzial der Regel-SuS. Das MORG ziehe mit seiner humanistischen Ausrichtung (evangelische Privatschule mit Montessori-Unterricht) eine Klientel an, die in der Wahrnehmung mancher LP als weniger leistungsbereit beschrieben wird. Besonders in der I-Klasse häuft sich die Vielfalt der SuS. Folgende Meinungen stehen für die Sorge, mit anderen AHS Standorten nicht mithalten zu können.

Ich glaube wir haben wirklich von der Ausdrucksfähigkeit, auch von der, ah... allgemeinbildungsmäßigen Voraufrüstung relativ, relativ viele schwache Schüler drinnen (...) für die es eigentlich nur darum geht, die Zeit tot zu schlagen und eben nicht zu arbeiten und Pseudoarbeiten abzugeben, was eben schnell hingeschrieben, wieder was fertig – aus (LP 07, 148 & 165).



LP 03 ist der Meinung, dass man schwächere SuS, welche häufig die Leistungsanforderungen kognitiv nicht schaffen, bspw. bei den Schularbeiten häufig negativ abschneiden, nicht bis in die achte Klasse mitnehmen sollte.

...größere Bedenken hab ich einfach in Mathematik, weil sich da gezeigt hat, dass für die Schüler die das Ziel Matura haben, natürlich ganz klar, ganz ein strikter Fahrplan herrscht, den sie im Endeffekt einhalten müssen, um die Zentralmatura bestehen zu können und ahm, dass es, das weiß ich jetzt schon, bei zwei oder bei drei Schülerinnen (...), bestehen in Mathe einfach große Schwächen. (LP 03\_2, 17)

Die Einführung der standardisierten Reife und Diplomprüfung (Zentralmatura), [siehe Kapitel 2.3.2.3.2] hat vermutlich diese Sorge noch verschärft. Einige LP fühlen sich verpflichtet, frühzeitig zu selektieren, um spätere Enttäuschungen zu vermeiden (LP 03\_2, 216). Die Zentralmatura sei eine große Herausforderung und deshalb sei es unverantwortlich zu sagen:

(...) du wir tragen dich jetzt durch und dann stehst vor der Zentralmatura, dann wirst du verzweifeln, dann wirst du sehen, dass du es nicht schaffst. (LP 03\_2, 207-216)

Obwohl dies nicht seine Vorstellung von Schule sei, sähe er es als die Aufgabe der LP in einer AHS, die SuS auf diese Vorgaben hin vorzubereiten (LP 03\_2, 216). Der Lehrer ortet wegen der neuen Aufgabenformate bereits mehr Stress in der Unterstufe eines Gymnasiums, in dem er auch noch unterrichtet. Die Kollegen bekämen mehr Stress und würden „beinhart den Schülern mehr Stoff vermitteln“ (LP 03\_2, 30-33). An einer anderen Stelle ist zu hören: Die AHS mit Matura enge „wie ein Korsett“ ein (LP 06, 40).

### 8.6.3.2.2 Druck auf die Integrationsklasse

Der von den LP gefühlte vermehrte Druck wirke sich auch auf die Inklusion von SuS mit Beeinträchtigungen aus. Einerseits wäre es eine Herausforderung den SuS ohne Beeinträchtigungen das Ziel der Matura klar vor Augen zu führen und sie zu motivieren, etwas zu investieren um das Ziel zu erreichen. Andererseits werde damit den Jugendlichen mit FB deutlicher, dass sie dieses Ziel nicht erreichen werden können. "Für manche Schüler ist das kein Problem, für manche ist das einfach wieder das Zeichen, [Schlag mit der Hand auf den Tisch] ich bin anders" (LP 03\_2, 181). Am Ende sei es bspw. für S 03 so frustrierend gewesen, es hätte ihn "nichts mehr wirklich interessiert", weil er ohne

Chance auf Matura nicht mehr weiterkommen würde (EB 03, 282), wie folgender Bericht veranschaulicht.

### 8.6.3.2.3 Keine Teil-Matura für SUS mit Beeinträchtigungen

Große Erwartungen haben die EB darin gesetzt, dass der Junge die Schule mit Matura abschließen könne (EB 03, 414). Offensichtlich bestanden diese Hoffnungen zu Beginn auch bei einigen Lehrpersonen, der Schulleitung und der Geschäftsführung des Diakonievereins, zumindest eine Teil-Matura zu ermöglichen (LP 08, 186; LP 02\_1, 115; LP 01\_1, 47; Team-Pr. 4, S. 1; Schilly, DerStandard, 2012). Dieses Ziel wurde jedoch aufgrund der mangelnden Kompetenzen im Bereich Textverständnis zunehmend mehr in Frage gestellt, ja auch die Sinnhaftigkeit des Konzepts Teil-Matura wurde nicht nur aus rechtlichen Erwägungen gegen Ende der SV Zeit hinterfragt:

(...) wobei die Frage ist, wenn man jetzt einen maturaähnlichen Abschluss macht, wäre durchaus möglich, bleibt trotzdem im Endeffekt - es ist keine konkrete Ausbildung. Es ist kein konkretes Ende. Das heißt, unter Anführungszeichen geht es "nur" um vier zusätzliche Jahre Allgemeinbildung, und das ist ein riesengroßes Vorhaben und es ist ein riesengroßer Gewinn, aber ich hab' jetzt nicht schwarz auf weiß, was mir das bringt, denn bringen tut mir nur ein Abschluss. Wie ich den erreicht habe - komplett egal. (LP 03\_2, 117)

Die Mutter mutmaßt, dass die Fähigkeiten ihres Sohnes zu Beginn nicht entsprechend richtig eingeschätzt worden sind. Vielleicht hätte man bereits in der 6. Schulstufe (Gymnasium) einen Hauptschulabschluss anstreben können, stellt sie im Interview fragend in den Raum (EB 03, 284-286 & 412-415). Die Leistungsrückmeldungen mancher LP wären sehr positiv gewesen, was auch mit einigen Interviewaussagen von LP belegt werden kann (LP 05, 23-25; LP 06, 119; LP 02\_2, 75-77). Umso enttäuschender kam für die Familie die Mitteilung kurz vor Weihnachten in der 7. Klasse, dass der Junge die Voraussetzungen für einen Maturaabschluss nicht erfüllen würde (EB 03, 324). Die Gründe für diese Entscheidung seien für EB 03 nicht nachvollziehbar.

Sie hätten gerne direkt mit dem Ministerium Kontakt aufgenommen und ein Ansuchen gestellt, wurden jedoch „nicht vorgelassen“ (EB 03, 284). Vielleicht hätte sie, im Gegensatz zur Schule, als EB etwas bewirken können? In der Österreichischen Schulgeschichte konnte ja schon einmal eindrücklich gezeigt werden, wie machtvoll Eltern sein können,

wenn politisch eine günstige Stunde schlägt<sup>96</sup>. EB 03 bedauert rückblickend, dass sie diesbezüglich nicht mehr insistiert habe.

### **8.6.4 Lehrplanentwicklung und Adaption der Studienbücher**

Die Curriculumsentwicklung stellt bspw. für die Autoren des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2011, S. 15) ein zentrales Anliegen inklusiver Bemühungen dar. In Österreich ist die schulinterne Curriculumsentwicklung eher ein Novum, da LP für diese Arbeit bis dato kaum zuständig waren. Die Rahmenlehrpläne werden staatlich vorgegeben, lediglich für die Entwicklung von Schulversuchen oder standortspezifischen Schwerpunkten wird es zunehmend mehr Usus, am Standort Curricula zu entwickeln und diese bei der Behörde genehmigen zu lassen. So mussten die Curricula für die SUS mit Beeinträchtigungen auf Basis der Regel-Curricula gänzlich neu erstellt und infolge auch die Studienbücher adaptiert werden. Beispiele dazu finden sich im Anhang.

Dass diese Entwicklungstätigkeit einen enormen Arbeitsaufwand bedeutet, kann vermutlich jeder Experte/ jede Expertin im Bildungsbereich bestätigen – so auch die LP am MORG. Grundsätzlich war für sie der Erstellungsauftrag des Landesschulrates im Sinne der Qualitätsentwicklung sehr einsichtig, aber der unklare zeitliche Rahmen und der damit verbundene Zeitdruck stellte sie vor zusätzliche Herausforderungen.

Wird einfach wahrscheinlich noch nicht- sich noch niemand überlegt haben. Nur, wenn dann wieder dieses "Jetzt geht es los" ihr habt jetzt Zeit, und wir brauchen es in eineinhalb/zwei Wochen, dann ist es unsere Initiative, dass wir sagen wir setzen uns jetzt schon vor Weihnachten hin und fangen an. Wenn wir es nicht machen, sind wir eh selber schuld. Ich hätte gerne einen Rahmen, dass man sich orientieren kann, was wird verlangt und in welchem Zeitrahmen. (LP 02\_1, 138-145)

### **8.6.5 Bauliche Maßnahmen - Ausstattung**

Im Rahmen der Schulentwicklung kommen nach der Schulversuchszeit im Herbst in meinem Beisein die baulichen Ausbaumaßnahmen zur Sprache. Ein Schulumbau wird in Österreich an Gymnasien finanziell vom Bund getragen, im Gegensatz zu Pflichtschulen, die von den Gemeinden finanziert werden. Umfangreiche Vorbereitungsarbeiten sind notwendig, um die beengte Situation am MORG zu verbessern [siehe Kapitel 5.1]. Dazu

---

<sup>96</sup> Gesetz statt Gnade. Der mühsame Weg zur Integration. 1984-1996. Ein Film von Christa Polster. Abgerufen von <https://www.youtube.com/watch?v=NCTag-ZrnAk> am 12.4.2017

wird eine eigene Arbeitsgruppe eingerichtet, an der sich neben der Schulleiterin eine Kunsterzieherin und interessierte LP beteiligen. Weitere Informationen konnten in den Interviews nicht erhoben werden, da diese Entwicklungen gerade starteten, als der SV beendet wurde.

Dennoch ist interessant, dass sich die LP über die räumliche Situation am MORG kaum äußern, noch beschweren – obwohl sie seit einigen Jahren teilweise im Containeranbau unterrichten und das Konferenzzimmer dort eingerichtet ist.

Auch die Ausstattung der Räumlichkeiten kommt in den Interviews, außer durch LP 03 und einem Dokument auf der Website von LP 01 kaum zur Sprache, obwohl in der Praxis die Bemühungen sichtbar sind, die Klassen wohnlich und für die SuS einigermaßen attraktiv zu gestalten und im Sinne Montessoris theoretisch der Gestaltung des Raumes ein hoher Stellenwert zukommt [siehe Kapitel 4.2.5.3]. In der I-Klasse sind bspw. im zweiten Raum eine großzügige Couch, mehrere Regale und ein Kommunikationstisch vorhanden. Die Wand wurde farblich mit einem Comic-Motiv gestaltet, wie im Video<sup>97</sup> ersichtlich ist. Offensichtlich sind die räumlichen Bedingungen in der Sek. II am MORG nicht so wichtig, wie andere Aspekte des gemeinsamen Unterrichts – oder werden mit dem Schulumbau zukünftig wichtiger.

### **8.6.6 Handeln im System: „Das ist schön, wenn es da ist, aber...“**

Die gesellschaftlichen Erwartungen an eine AHS in Österreich (mit eindeutiger und historisch bedingter Selektionsfunktion) beeinflussen die strukturellen Bedingungen maßgeblich. Erziehungsberechtigte erwarten sich von einer maturaführenden Schule, dass sie dieses Ziel verfolgt und ihre Kinder letztlich das Zertifikat in Händen halten, das zum Aufstieg in die Universität berechtigt. Die Schulleiterin spricht es im Interview eindeutig aus: „(...) unsere Hauptklientel sind einfach Jugendliche, die maturieren wollen. Das darf man nicht aus den Augen verlieren. (LP 01\_1, 140).

#### **8.6.6.1 Eine Privatschule steht unter Konkurrenzdruck**

Die Privatschule MORG steht zusätzlich unter Druck, am Bildungsmarkt bestehen zu können. Sie hebt im Gegensatz zu staatlichen Schulen Gebühren ein und bietet ein Schul-

---

<sup>97</sup> Siehe <http://www.soziale-initiative.net/projekte/iib/>

programm, das sich deutlich von anderen Programmen abheben muss, um entsprechend attraktiv zu sein. Würde die Schule im Sinne der Inklusion tatsächlich ihr Tore für alle SuS aufmachen, also auch für die leistungsschwachen und kognitiv schwer beeinträchtigten SuS, bestünde die Sorge, vom Stammklientel aus vorwiegend bürgerlichem Hintergrund nicht mehr gewählt zu werden. So ermöglicht das MORG mit einer humanistischen Ausrichtung zwar die Inklusion von SuS mit Beeinträchtigungen, aber hält an den traditionellen Zielen fest: „Das ist schön, wenn es da ist, das ist das was die meisten sagen, aber unsere Kinder sollen maturieren und wir sind ein Oberstufengymnasium“ (LP 01\_1, 140) oder wie es ein Fachlehrer ausdrückt: „In diesem Rahmen versucht man das Beste zu machen“ denn für wirkliche Inklusion würden „umfassender Maßnahmen“ notwendig sein. Als „umfassender“ versteht er bspw. die räumliche Barrierefreiheit für Kinder mit sehr basalen Bedürfnissen (LP 03\_2, 72-74). Die EB eines Schülers mit Beeinträchtigung mit Begabungsschwerpunkten auf AHS Niveau spüren dieses Paradigma mehr als an anderen Schulen, an denen er bereits inklusiv unterrichtet worden ist. So sehr der Leistungsanspruch, junge Menschen zur Matura zu führen, auch von diesen Eltern unterstützt wird, in dem Moment in dem klar wurde, dass ihr Junge keine Chance auf einen Maturaabschluss haben wird, wurden alle weiteren Bemühungen der LP nicht mehr entsprechend wahrgenommen.

Die Auswertungen des SACIE-R Items 12 (siehe Forschungsfeld 1, Kapitel 8.2) könnte ein Hinweis darauf sein, dass besonders die MORG LP die Grenzziehung zwischen behindert und Lernschwierigkeiten fokussieren. Um die Befürchtungen in Schach zu halten, das MORG würde mit anderen AHS Formen nicht konkurrenzfähig sein, könnte der soziale Ansatz der Schule ins andere Extrem kippen: eine frühe Selektion leistungsschwacher SuS, wie folgendes Gedankenspiel einer LP zeigt.

Sicher, die Idee wäre, wenn das denkbar wäre (...), dass wir als Privatschule sagen, wir haben ein bestimmtes Profil von einem Schüler, der bei uns irgendwie hereinpasst und es gibt jedes halbe Jahr Perspektivgespräche über Schüler, wo sehr viele Lehrer sagen, mein Eindruck ist, das hat eigentlich gar keinen Sinn und dann müsste man unabhängig von ob die Noten jetzt so und so sind, wir verlängern den Schulvertrag nicht. Wir bieten ihn als Dienstleistung nicht an, weil wir unsere Einrichtung nicht beschädigen. Da hab' ich natürlich leicht reden, weil ich bin ja nur ein Lehrer, ich muss das Ganze ja ökonomisch nicht tragen. (LP 07\_2, 269)

### **8.6.6.2 Die Entwicklung zu einer ‚Schule für alle‘ ist nicht erkennbar**

In den letzten Kapiteln konnte m. E. sehr klar nachvollzogen werden, wie wenig Möglichkeiten die LP haben, den Systemlogiken zu entkommen. Diesbezüglich kann auch anhand dieser Inklusions-Studie mit Fend (2006) und Amrhein (2011) behauptet werden, „dass sich zwar Handlungsspielräume im Verlauf von Schulentwicklungsprozessen eröffnen, diese jedoch auch immer eng an die Grenzen der Systemlogiken gebunden bleiben“ (2011, S. 253). Diese Gestaltungsspielräume werden von den LP am MORG sehr engagiert genutzt, wie die Analysen in den Forschungsfeldern 3 und 4 zeigen konnten.

Zwei Interviewaussagen stehen exemplarisch für die gefühlten Systemzwänge der Akteure im System und ihrem Agieren in der Praxis:

(...) aber es ist halt leider immer wieder die bittere Wahrheit oder einfach die Realität das wir nicht viel auskönnen aus unserem System, dass uns aus vielen Gründen her oder aus der Bildungsstruktur in Österreich generell so ist, und der Mut fehlt, anders zu agieren. (LP 05, 117)

Da versucht man in diesem Rahmen das Beste zu machen (...), das ist alles irgendwie nicht wirklich im Sinne des eigentlichen Erfinders. (LP 03, 74)

Diese beiden Aussagen zum Abschluss der Auswertungen zeigen nochmals die Diskrepanz zwischen den systemischen Bedingungen und den theoretischen Vorstellungen. Dennoch sollen sie den Wert der engagierten Arbeit der LP am Standort nicht schmälern. Bevor im abschließenden Kapitel nochmals resümierend auf die Stärken und Schwächen der Arbeit im Schulversuch eingegangen wird, möchte ich eine Einschätzung zur Qualität der Forschungsarbeit abgeben, die sich auf die Gütekriterien der Aktionsforschung und der quantitativen, als auch qualitativen Methoden beziehen.

## 9 Reflexion zum methodischen Vorgehen

Das methodische Vorgehen am MORG im Rahmen einer Aktionsforschungsmethode über den Zeitraum von drei Jahren war ein sehr anspruchsvolles. Neben der Herausforderung, die unterschiedlichen Rollen in diesem Prozess gut auseinanderzuhalten und sich für die Darstellung der Thematik auf die wesentlichen Daten zu beziehen – im Forschungszeitraum entstanden weit mehr Dokumente, als hier aufgearbeitet wurden – galt es die Kriterien des Aktionsforschungsansatzes sowie qualitativer und quantitativer Gütekriterien zu erfüllen. In diesem abschließenden Kapitel werde ich beschreiben, ob es in meiner Einschätzung nach gelungen ist, diesen Qualitätskriterien zu entsprechen und somit methodische Stärken sowie Schwächen darlegen.

### 9.1 Problem der Reifizierung

Weiteren Analysen vorausschickend ist dezidiert festzustellen, dass der Schulversuch auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen zielt und somit die „Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule“ (Hinz, 2002, S. 11) gemeint ist, wie Hinz in der Gegenüberstellung von integrativer und inklusiver Pädagogik [siehe Kapitel 3.3.4] aufzeigt. Ein inklusiver Ansatz, der alle Schülerinnen und Schüler einbeziehen würde, wie etwa von Korff (2016, S. 28 & 55, siehe Kapitel 4.2.1) definiert und menschenrechtlich begründet wird (UN-BRK, 2006), war konzeptionell nicht angedacht und wäre systemisch ein massiver Bruch mit den bestehenden Aufgaben des Oberstufenrealgymnasiums, welche ausgewählte Schülerinnen und Schüler<sup>98</sup> ohne Beeinträchtigungen zur Matura führen soll [siehe Kapitel 2.2.4]. Auch der Auftrag des Landesschulrates bestand nicht darin zu evaluieren, inwieweit es möglich wäre das System auf Basis der Erkenntnisse des SV zu reformieren. Mit Dlugosch (2014b, S. 77) muss somit selbstkritisch danach gefragt werden, ob die Bedingungen dieser Forschungsarbeit nicht den Fokus auf bestimmte soziale Kategorien verstärkt.

Damit ist ein methodologisches und erkenntnistheoretisches Problem aufgeworfen, nämlich die Frage, wie sich Konstruktionen von Differenz analysieren lassen, ohne

---

<sup>98</sup> Das MORG führt alljährlich Aufnahmetests durch, da sie zum Zeitpunkt des SV nur eine Klasse auf jeder Schulstufe führen. Die Anmeldezahlen sind höher als die Kapazität der Schule.

Differenzkategorien zu reifizieren. Reifizierung meint, dass soziokulturelle Heterogenität als vorgängig betrachtet und im Forschungsprozess lediglich rekonstruiert wird (...). (Budde 2013, S. 171, zit. nach Dlugosch, 2014b).

Die Gefahr der symbolischen Verstärkung der Zwei-Gruppen-Theorie durch die Anwesenheit meiner Person als wissenschaftliche Begleitung mit sonderpädagogischer Expertise und mit diesem speziellen Auftrag war forschungsinhärent und konnte trotz meinem Bewusstsein darüber kaum aufgelöst werden. So ist es in dieser Studie nicht gelungen, den Inklusionsbegriff intersektional zu beleuchten. Dieses Ansinnen hatte ich zu Beginn in der Anlage der Untersuchung, doch die in der Praxis drängenden Herausforderungen in Bezug auf die Inklusion von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und die formellen Strukturen am MORG rückten den Fokus davon immer wieder ab. Inklusion von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde ebenso wenig Thema, wie unterschiedliche Religionen. Beide Diversitätlinien sind in der Summe am MORG kaum vertreten und wurden von den Lehrpersonen auch nicht thematisiert, obwohl ein Junge mit ASS und seine Mutter Migrationshintergrund aufweisen. Zudem hätte der Gender-Perspektive mehr Platz eingeräumt werden können. Letztlich ist nur das Item 13 (Die Mädchen und Burschen werden in dieser Schule gleichberechtigt behandelt) im SFB übriggeblieben, der diese interessierende Kategorie in den Blick nahm, ein Aspekt mit interessanten Ergebnissen. Diesem vertieft nachzuspüren, hätte weitere Erkenntnisse für intersektionale Zusammenhänge eröffnet.

### **9.2 Stärke und Herausforderung des Aktionsforschungsansatzes**

Angelpunkt war in der Begegnung mit den Kolleginnen und Kollegen die Verständigung um die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik. In diesem Arbeitskontext wurden Einstellungen häufig sehr offen angesprochen. Aus meiner Sicht existiert kein Forschungskonzept mit dem man weiter hinter Masken blicken kann, als mit einem AF-Ansatz, der allerdings Regeln zu beachten hat, um Fallen im Forschungsprozess zu entdecken und zu bearbeiten.

Die Arbeit am MORG hat mir als Forscherin die Möglichkeit geboten, durch die „soziale Einbettung“ (Altrichter & Feindt, 2001, S. 156) die eigenen Deutungen mit denen einzelner Akteure oder einer Gruppe zu vergleichen und damit neue Denkansätze zu ent-



wickeln und Daten aus mehreren Blickwinkeln interpretieren zu können. Die „Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven“ (Altrichter & Feindt, 2001, S. 156) sollte zudem helfen, eingelernte Denkmuster zu hinterfragen. Das ständige Suchen nach einem eventuellen „Falschliegen“ war inhärenter Teil dieses Forschungsansatzes. Darüber hinaus war das Wissen um die Publikation der Forschungsergebnisse ein Anreiz, sich nicht laufend in vertrauten Gesprächen selbst zu bestätigen, sondern die entwickelten Theorien kritisch(er) zu reflektieren. Maxwell (2005) verweist in diesem Kontext auf die „Korrektheit und Glaubwürdigkeit einer Beschreibung, Schlussfolgerung, Erklärung und Interpretation“ (zit. nach von Unger, 2014, S. 59).

Ein wesentlicher Teil der Forschung war darauf zu achten, dass die Forschungsansätze und die Ergebnisse die Praxis selbst beeinflussen können (O' Hanlon, 2009, S. 121; Altrichter & Posch, 1990, S. 90; Lamnek, 2005, S. 146), was im respektvollen Dialog mit den Lehrpersonen möglich wurde. Im Bemühen um die Wertschätzung gegenüber den Kolleginnen und Kollegen am Standort sowie den starken Fokus auf den Prozess, passierten strukturelle Fehler, die im Nachhinein nicht mehr wettgemacht werden können. Bspw. nahm ich auf den hohen Arbeitsdruck der Lehrpersonen gegen Ende der SV Zeit Rücksicht und verzichtete darauf, den LFB SACIE-R und TEIP nochmals auszuteilen bzw. wieder einzufordern. In der Meinung dieses Prozedere könne im Herbst ohne Probleme nachgeholt werden, täuschte ich mich. Manche Lehrpersonen waren zu diesem Zeitpunkt nicht mehr an der Schule, oder hatten das Interesse verloren, nochmals einen Fragebogen auszufüllen. So erhielt ich statt 19 Bögen nur 11 zurück. Mit diesem kleinen und inkompletten Datensatz ist es nahezu unmöglich, die Daten der zwei Messzeitpunkte valide auszuwerten. Deshalb verwendete ich die Ergebnisse lediglich als Hinweise, um in weiteren Daten nach Spuren der Falsi- oder Verifizierung meiner Thesen zu suchen.

### **9.3 Ausmaß der Umsetzung eines partizipatorischen Ansatzes am MORG**

Die Forschung am MORG kann meines Erachtens zum Teil als partizipative Aktionsforschung definiert werden. Nachfolgend stelle ich ein vierstufiges Konzept von Chung und Lounsbury (2006, zit. nach von Unger, 2014, S. 38) vor, nach diesem ich unsere Studie zwischen „Gegenseitiger Beratung“ (Stufe 3) und „Stärkender Partnerschaft“ (Stufe 4)

## Reflexion zum methodischen Vorgehen

einordnen würde. Das bedeutet eine längerfristige Zusammenarbeit zwischen Community- Mitgliedern und Wissenschaftler/innen mit Tendenzen zum gleichberechtigten Zusammenarbeiten.

- Übliche Form der Teilnahme (Community- Mitglieder werden über die Studie aufgeklärt und geben ihr informiertes Einverständnis zur Teilnahme)
- Gesteuerte Beratung (Einzelne Community- Mitglieder werden gezielt um Rat gefragt, z.B. im Rahmen von Expert/innen- Interviews)
- Gegenseitiger Beratung (Länger währende Zusammenarbeit von Wissenschaftler/innen mit Community Mitgliedern)
- Stärkender Partnerschaft (Gleichberechtigte Zusammenarbeit von Forscher/innen und Community Partnern)

Einschränkungen der vollständigen Teilhabe sind bspw. in der Konzeption der Interviewleitfragen zu erkennen, welche nicht gemeinsam mit den Lehrpersonen am Standort konzipiert worden sind. Dessen ungeachtet haben mich die laufenden Erkenntnisse, welche im Team entdeckt worden sind, in der Interviewführung beeinflusst. Die Auswertung der Daten wurde ebenfalls nur von mir durchgeführt, in zyklischen Abschnitten den Lehrpersonen im SE-Team vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Das stellte für die Lehrpersonen am Standort eine wesentliche Erleichterung dar, da die Arbeit im SV ohnehin sehr zeit- und planungsintensiv war. Schülerinnen und Schüler in diese Evaluation einzubeziehen ist ansatzweise gelungen. Sie haben in Interviews und einem Kurzvideo Stellung genommen, waren aber nicht Teil des SE-Teams. Eine Schülerin mit Beeinträchtigungen verfolgte mit Interesse meine Forschungstätigkeit in der Klasse und setzte eine Forschungsidee im Rahmen der Erstellung ihrer Abschlussarbeit um. Ihre ‚Minisstudie‘ (zur Einschätzung der Inklusion am MORG) erfolgte sehr intrinsisch motiviert. Diese selbstständige Forschungstätigkeit wurde von der Sonderpädagogin und mir sehr unterstützt. Zum einen passte dieses Vorhaben ausgezeichnet zu unserem partizipativen Forschungsansatz, zum anderen haben wir gesehen, wie sich die Schülerin in der Tätigkeit des Beobachtens, Entwickelns, Reflektierens und Schreibens weiterentwickelt hat, also im wahrsten Sinne eine Empowerment- Strategie verfolgt hat! Ihre Sichtweise, die sie in ihrer Abschlusspräsentation vor der Maturakommission formuliert hat, ist für alle Beteiligten sehr aufschlussreich und fließt in die Konzeption des neuen SV ein [siehe Kapitel 8.4.2.2].

## Reflexion zum methodischen Vorgehen

Die folgende Grafik soll verdeutlichen, wie die von O' Hanlon geforderten Qualitätskriterien von I-PAF am MORG nach meiner Einschätzung umgesetzt werden konnten:

Anspruch an inklusive PAF (nach O'Hanlon, 2009, S. 127; deutsche Kurzform IM)	Grad der Umsetzung und Beispiel			
	ja	teilweise	nein	Beispiel
Aktive Teilhabe von Jugendlichen – aktive Partnerinnen in einem Veränderungsprozess		x		Schülerin wurde in ihrem Forschungsvorhaben unterstützt, Ergebnisse fließen in die Entwicklung ein
Ermöglichung von Wahrnehmung und Diskussion zu Ambiguitäten		x		Im SE-Team, im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten
Ermöglichen eines reflexiven Arbeitsstils		x		Im SE-Team im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten
Thematisieren der Anschauungen zu Kategorisierungen und Inklusion	x			In der Gesamtkonferenz und im SE-Team
Unterstützung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen durch Zusammenarbeit mit anderen Expertinnen/ Experten mit dem Ziel, Bildung und Entwicklung durch geteilte Entscheidungen in der Praxis zu unterstützen		x		Organisation von Fortbildung, Einladung einer Expertin zum Thema ASS, Angebot zur Teilnahme an ARGE ASS (für einzelne LPen)
Vereinbarungen über die Forschungsthemen und Mittel mit Einzelnen und Gruppen von Lehrpersonen in der Schule	x			Mit Schulleitung und SE-Team
Vereinbarte Guidelines über die Forschungsaktivitäten in der Schule	x			Einverständnis der Erziehungsberechtigten und Jugendlichen, an der Studie teil zu nehmen und gefilmt zu werden. Absprache zur Veröffentlichung mit Jugendlichen.
Ermutigung zu regelmäßigen Diskussionen und Vereinbarungen mit den Forschungsteilnehmenden über die Aufzeichnungen der Forschung und die Art der Publikationen	x			In der Gesamtkonferenz und im SE-Team
Einbeziehen und Wahrnehmen aller Teilnehmer/innen, insbesondere der Jugendlichen (mit und ohne Beeinträchtigungen) in einer respektvollen, demokratischen und fairen Art		x		Insbesondere mit dem SE-Team, in der Gesamtkonferenz durch die Präsentation der Ergebnisse und Validierung von Aussagen. Vermehrt mit den SUS mit Beeinträchtigungen in Form von Gesprächen während bzw. nach dem Unterricht, weniger mit SuS ohne Beeinträchtigungen

*Tabelle 70: Qualität der Forschungsarbeit: Anspruch an inklusive Forschung (Quelle: Eigene Darstellung, nach Hanlon, 2009)*

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Teilhabe von Lehrpersonen und Betroffenen zum Teil berücksichtigt werden konnte. Mit der gewonnenen Erfahrung in diesem Aktionsforschungsprozess wird es mir zukünftig eher möglich sein, Prozess- und Produktorientierung besser im Auge zu behalten, bzw. die Partizipation von beteiligten Schülerinnen und Schülern aktiver anzusteuern, als dies zum jetzigen Zeitpunkt möglich war. Studien von König und Buchner (2011) zeigen die reichhaltige erkenntnistheoretische Verwertbarkeit von Partizipationsstudien.

### **9.4 Beachtung der qualitativen Gütekriterien**

In Folge werden einige Gütekriterien der qualitativen Forschung hinsichtlich ihrer Umsetzung in dieser Arbeit in den Blick genommen.

#### **9.4.1 Rollenklarheit und Feldnähe**

Die Doppelung meiner Rolle als Schulentwicklungsberaterin, Evaluatorin und fallweise Fachberaterin kann als „Glatteis“ mit möglichen Folgen einer Rollenkonfusion beschrieben werden. Dieser konnte ich m.E. gut durch Supervision und durch Gespräche mit Fachkolleginnen begegnen, die mich auf meinem Weg an der PH Salzburg begleiteten. Eine weitere Herausforderung stellte die Nähe zum Feld und den Akteuren dar. Diese entpuppte sich gleichzeitig aber auch als Stärke im Forschungsprozess. Ich bin mir sicher, dass sich die Lehrpersonen mir gegenüber nicht so geöffnet hätten, wenn sie mich als fremde Forscherin wahrgenommen hätten. Die oftmalige Auseinandersetzung im Team, das Hinterfragen der Positionen und das Offenlegen meiner eigenen Sichtweisen und Unsicherheiten, sowie die Achtung vor der „Komplexität des Lehrberufs“ (Altrichter & Feindt, 2011, S. 156) hat gegenseitiges Vertrauen geschaffen und etlichen Lehrpersonen ermöglicht, ihre eigenen Unklarheiten und Schwierigkeiten zu thematisieren und sich nicht hinter der Maske der Professionalität zu verstecken.

#### **9.4.2 Kommunikative Validierung der Aussagen**

Im Herbst 2015, also nach Beendigung des SV wurde ich von der Schulleiterin eingeladen, einen Schulentwicklungsnachmittag zu moderieren [siehe Kapitel 8.4.6.1.1]. In diesem Kontext war möglich, allen anwesenden Lehrpersonen quantitative und qualitative Ergebnisse vorzustellen. Während des SV war ich hauptsächlich mit dem SE-

## Reflexion zum methodischen Vorgehen

Team in Kontakt, zusammenfassende Analysen für alle fanden bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht statt.

Folgende Auswertungen wurden den Lehrpersonen zur Einschätzung vorgelegt: Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler im Schülerfragebogen (SFB)

- Freie Wahl der Arbeit
- Arbeitspensum der Schülerinnen und Schüler
- Freie Wahl der Arbeit vs. gebundenen Unterricht
- Wahl der Sozialform und Einhaltung der Regeln
- Individualisierung/ Passung des Unterrichts
- Mögliche Lerneinschränkungen durch Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen
- Haltung zu Leistung und Leistungsbeurteilung
- Rolle der Lehrpersonen im Team
- Übernahme von Verantwortung für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen

Die verbalen Rückmeldungen der Lehrpersonen ergaben insgesamt eine hohe Zustimmung zu den Ergebnissen. Es entspann sich nach der Präsentation eine Diskussion zum Thema „bessere Strukturierung der Freiarbeit“, ein Unterrichtsentwicklungsprojekt, das ohnehin bereits im Gange war. Daran anschließend diskutierten die Teilnehmer/innen über eine Verschiebung der Wahrnehmungen über die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen. Zunächst stand bei vielen Lehrpersonen die Beeinträchtigung im Vordergrund und die Sorge, wie sie im Unterricht damit umgehen könnten. Gegen Ende des SV wurde die Sichtweise über die Jugendlichen vielfältiger, Stärken und Schwächen konnten ihren Aussagen zufolge genauso gesehen werden, wie bei anderen Schülerinnen und Schülern der Klasse. Damit einhergehend veränderten sich für viele Anwesende Zuschreibungen und Klassifizierungen. So brachten sie für den kommenden Schulversuch die Frage ein, wie denn nun die Schüler/innen zu benennen wären. In der Diskussion schienen die bis dato verwendeten Begriffe wie Schüler/in mit Förderbedarf oder Integrationskind plötzlich nicht mehr so passend. Dürfe denn überhaupt noch von Behinderung gesprochen werden, fragte eine Teilnehmerin in die Runde. Obwohl ich wäh-

rend dieser Diskussion kein Tonband mitlaufen ließ und deshalb nur ein Gedankenprotokoll vorliegt, notierte ich ins Forschungstagebuch nach dem Schulentwicklungsnachmittag: „Ich bin beeindruckt über die Tiefe und Ernsthaftigkeit der Diskussion zum Thema Behinderung. Das ist eine gute Ausgangslage für die Weiterentwicklung des Schulversuchs“ (FT, IM).

Im Anschluss an diese Diskussion präsentierte ich den 19 Lehrpersonen anonymisierte Aussagen ihrer Kollegen und Kolleginnen, indem ich diese kurzen Texte mit Statements betitelte und auf ein Blatt klebte.

Anschließend bat ich sie, die auf den Tischen liegenden Blätter zu lesen und je nach persönlicher Zustimmung oder Ablehnung mit den vorbereiteten Markern zu kodieren (rot=stimme nicht zu, schwarz=weder noch, oder grün= stimme zu). Aufgrund der zeitlichen Limitation, ist es nicht gelungen, zu allen interessierenden Aussagen Rückmeldungen von allen Anwesenden zu erhalten. Zudem blieben nicht alle bis zum Schluss der Veranstaltung. 15 Personen waren zum Zeitpunkt der Validierung der Aussagen im Raum. Das Ergebnis wurde mit den bestehenden Daten verglichen und in die Interpretation einbezogen. Die Auswertungstabelle ist im Anhang „Validierung der Interviewaussagen“, ersichtlich.

Auf Basis dieser Rückmeldungen kann angenommen werden, dass in dieser Studie eine hohe kommunikative Validität (Lamnek, 2005, S. 147) erreicht werden konnte.

### **9.4.3 Weitere Gütekriterien**

Bezogen auf weitere, in der Theorie genannte Gütekriterien der qualitativen Forschung, achtete ich sehr detailliert auf die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* (Lamnek, 2005, S. 155; Gläser & Laudel, 2010, S. 115), versuchte die Methoden theoriebasiert auf den Untersuchungsgegenstand hin auszurichten (Steinke, 2015, S. 327) und das *Prinzip der Offenheit* (Kühn & Koschel, 2011, S. 178) zu beachten. Letzteres gelang mir im Laufe des Forschungsprozesses, auch aufgrund der Analyse meiner Interviewhaltung, immer besser. Steinke empfiehlt, die Theorien „dicht an den Daten“ zu generieren (2015, S. 238), mithilfe des Datenverarbeitungsprogramms und des Auswertungsprozederes nach Kuckartz (2014), versuchte ich diesem Qualitätsanspruch zu folgen.

Die Frage, ob *Fälle verallgemeinert* werden können (Steinke, 2015, S. 330), wurde anhand der bestehenden Erkenntnisse auf der Sek. I Inklusions-Forschung kontrastiert. Alt-richter & Posch (2007, S. 15) vertreten die Position, dass Erkenntnisse *eine Relevanz für die Praxis* haben sollten. Mittels des Aktionsforschungsansatzes konnte diese größtmöglich umgesetzt werden und war mein persönliches Anliegen.

### **9.5 Beachtung der quantitativen Gütekriterien**

Die Gütekriterien der quantitativen Forschung, Objektivität, Validität und Reliabilität, wurden meines Erachtens nach Bortz und Döring (2005) in folgendem Ausmaß erfüllt:

*Zur Erhebung der Einstellungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen* der Lehrpersonen wurde ein international und national erprobter Fragebogen verwendet. Dieses statistisch mehrfach geprüfte Instrument (*SACIE-R und TEIP*) wurde faktorenanalytisch nochmals zufriedenstellend analysiert [siehe Kapitel 7.6.1].

*Der Fragebogen für Schüler/innen und Erziehungsberechtigte* konnte dieser statistischen Prozedur aufgrund der zu niedrigen Personenanzahl nicht unterzogen werden. Obwohl dieser Fragebogen passgenau die Fragen der Praxis adressiert (Kriterium Nützlichkeit) und diese theoretisch begründet werden können, müsste er bei einer weit größeren Zielgruppe getestet werden, um ihn als verlässliches Instrument benutzen zu können.

Die *Durchführungsobjektivität* ist bei beiden Instrumenten zu einem hohen Ausmaß gegeben, da die Lehrpersonen und Schüler/innen im vorgegebenen Zeitrahmen und nach derselben Anleitung die Bögen ausfüllten. Die Störeinflüsse während des Ausfüllens von Erziehungsberechtigten konnten nicht überprüft werden, da diese zu Hause und womöglich nicht alleine, die Bögen ausfüllten. Ebenso problematisch ist diesbezüglich der online ausgefüllte Bogen (*SACIE-R und TEIP/ national*) zu erachten.

Die *Auswertungsobjektivität* ist aufgrund des Auswertungsverfahrens mit SPSS gegeben. Die sorgfältig eingegebenen Daten wurden empirisch nach standardisierten Vorgaben berechnet (non-parametrische Testverfahren).

Als *Interpretationsobjektivität* wird bezeichnet, wenn verschiedenen Testauswerter die Daten gleich interpretieren. Dazu stand mir ein Reflexionsteam in der Schule zur Verfügung. Viele Daten wurden auf dem Erfahrungshintergrund und der Theorie gemeinsam

interpretiert. Die Vorstellung einiger quantitativer Ergebnisse im Rahmen eines Schulentwicklungstages nach Ende des Schulversuchs bei allen Kolleginnen und Kollegen des MORG ergab eine hohe Übereinstimmung mit ihren Sichtweisen.

Bezüglich der *Inhaltsvalidität* kann angenommen werden, dass die Items zumeist das messen, was gemessen werden soll. Die Fragen konnten theoretisch eingeordnet und eine gewisse „Augenscheinvalidität“ (Moosbrugger & Kevala, 2007, S. 15) kann bestätigt werden, da besonders die Items des Schülerfragebogens aus der Praxis formuliert und geprüft wurden. Es gab nur wenige auffällige Items, die im Kontext der Auswertung bereits besprochen wurden.

Das Ausfüllen der Tests stellte meines Erachtens für die Personen keine Zumutung dar, sie konnten innerhalb von 10- max. 15 Minuten ausgefüllt werden. Die *Testökonomie* war ebenso gegeben wie die *Nützlichkeit*, da die ausgewerteten Daten direkt der Praxis zur Verfügung gestellt werden konnten.

Resümierend kann davon ausgegangen werden, dass die Instrumente in einem relativ hohen Ausmaß valide sind und sich als geeignet erwiesen haben, den Forschungsfragen nachzugehen. Lediglich der Fragebogen für Schülerinnen und Schüler sowie für Erziehungsberechtigte müsste für weitere Verwendungen hinsichtlich der Items und entsprechenden Faktoren eingehender geprüft und weiterentwickelt werden. Die geringe Anzahl an Test- Personen stellte ein Problem für die Entwicklung der Konsistenz dar. Als direkte Rückmeldung für den Standort und zur Rekonstruktion sowie Darstellung der Position einer zusätzlichen Akteursgruppe erscheint er sehr geeignet.

In der abschließenden Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse möchte ich die wesentlichen Erkenntnisse der Studie nochmals hervorheben und auch den positiven Entwicklungen Raum geben. Mit Niedermair sollen im Hinblick auf das Resümee folgende Gedanken inhaltlich unterstrichen werden:

Es ist mir bewusst, dass jede Fokussierung auf einen Faktor in einem hochkomplexen System, wie es Lernsysteme in Schulen sind, die Gefahr in sich birgt, als linear-kausales Erklärungsmodell missverstanden zu werden, vor allem, weil andere wirkmächtige Faktoren nicht im selben Ausmaß oder gar nicht berücksichtigt werden. (Niedermair, 2002, S. 293)



## **10 Zusammenfassung, Interpretation und Empfehlungen**

### **10.1 Ziele und Anliegen der Forschungsarbeit**

Ein Salzburger Oberstufenrealgymnasium mit musikischem Schwerpunkt und Montessori-Pädagogik (MORG) machte sich auf den Weg, eine inklusive Schule zu werden. Geleitet von persönlichen Wertvorstellungen der Akteure, den Forderungen des privaten Schulerhalters Diakonieverein und den Absichtserklärungen der Bundesregierung, schulische Inklusion auch nach der gesetzlichen Schulpflicht zu forcieren (auf Basis der ratifizierten UN-Konvention für Menschen mit Behinderungen, Art. 24), reichte der Standort 2012 einen Schulversuch zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen ein. Dieser wurde in Österreich als erstes Inklusionsmodell einer allgemeinbildenden höheren Schule ab dem Schuljahr 2012/13 genehmigt. Vier Jugendliche mit Beeinträchtigungen starteten im Herbst den gemeinsamen Unterricht mit den Regel-Schülerinnen. Für die Schüler/innen am MORG und deren Erziehungsberechtigte verknüpfte sich die Hoffnung mit der realen Möglichkeit, in einem inklusiven Setting eine vertiefende Allgemeinbildung zu erhalten und Kompetenzen zu entwickeln, welche die späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen sollen.

Diese Schule und die beteiligten Familien können somit als Pioniere für Inklusion in der gymnasialen Oberstufe bezeichnet werden, denn trotz politischer Willenserklärungen wurde das Recht auf Inklusion für Jugendliche mit Beeinträchtigungen in den gesetzlichen Grundlagen noch nicht berücksichtigt.

So ein innovatives Vorhaben, in einem traditionell auf Selektion ausgerichteten Schultyp, weckte mein Erkenntnisinteresse an einer „akteurbasierten und institutionenbezogenen“ (Fend, 2008, S. 99) schulischen Thematik. Immerhin bestand die Chance eines idealen Zusammentreffens von bottom-up und top-down Bewegungen, wenn dem eingangs genannten politischen Interesse Glauben geschenkt werden kann.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung hat sich die Möglichkeit geboten, auf der „Meso- und Mikroebene“ (Fend, 2008) zu erforschen, welche Einstellungen die schulischen Akteure vertreten und wie sie die Integration der Jugendlichen in der Praxis umsetzen.

Auf Basis der Theorie einer inklusiven Pädagogik müsste die Schule tiefgreifende Veränderungen vornehmen, welche die gesamte Lern- und Schulkultur betrifft und sich letztlich zu einer „Schule für alle“ weiterentwickeln (Rödler, 2017; Feuser, 2001). Es stellt sich die Frage, welche Faktoren am Standort MORG wirksam werden, diese Entwicklung zu fördern, bzw. zu behindern.

### **10.2 Forschungsdesign und Ablauf**

Im Rahmen *eines partizipatorischen Aktionsforschungsansatzes* wurden die Lehrpersonen und Schüler/innen am Montessori-Oberstufenrealgymnasium (MORG) drei Schuljahre, von 2012-2015 auf ihrem Weg zu einer inklusiven Schule begleitet. Mittels umfangreicher qualitativ und quantitativ erhobener Daten konnte rekonstruiert werden, von welchem Verständnis die Lehrpersonen am MORG (n=19) geleitet wurden und welche Kompetenzen sie aus ihrer Sicht für die Entwicklung einer inklusiven Bildung mitgebracht haben. Zur Erhebung der Einstellungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Lehrpersonen wurden die international und national erprobten SACIE-R (= Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education-Revised) und TEIP (= Teacher Efficacy for Inclusive Practice) Skalen in einer deutschsprachigen Fassung verwendet, die bereits in einer Vorläuferstudie an der PH Oberösterreich in Zusammenarbeit mit der PH Vorarlberg ihren Einsatz fanden (Feyerer et al., 2014). Ferner wurde die empirische Erhebung im Rahmen einer webbasierten nationalen Befragung von Lehrpersonen an mehreren Schultypen erweitert (n= 427).

Damit ist es gelungen, die Erkenntnisse eines Standortes im Kontext nationaler Bedingungen und Sichtweisen einer größeren Kohorte einzuordnen, Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Kompetenzen zu orten sowie Prädiktoren festzumachen, welche die Einstellungen möglicherweise beeinflussen.

Im Kern des Interesses standen die praktische Umsetzung der pädagogischen Arbeit im MORG und die Verwertbarkeit der Erkenntnisse für weitere Standorte auf der Sekundarstufe II. Hierzu wurden *Fragebögen für die Schüler/innen aller Klassen (n=108) und ihre Erziehungsberechtigten* mit einem Schulentwicklungsteam erstellt. Die von mir ausgewerteten Daten wurden den Lehrenden zeitnah zur Verfügung gestellt und dienten im Rahmen des gewählten Aktionsforschungsansatzes zur Weiterentwicklung einer in-

klusiven Schul- und Lernkultur. Dies stellte sich als eine zeitaufwendige, aber sehr günstige Forschungsstrategie heraus, in der die schulischen Akteure Ko-Forscher/innen zur konstruktiven Veränderung der Unterrichtspraxis sein können (Altrichter & Feindt, 2011, S. 149). Durch die Einbindung einer kleinen, *selbst erstellten Forschungsarbeit einer Schülerin mit Lernbeeinträchtigung* konnte der Forderung eines inklusiven partizipatorischen Ansatzes entsprochen werden (O' Hanlon, 2009, S. 121).

*Protokolle des Schulentwicklungsteams* geben Einblick in die aktuellen Themen der Arbeitsphasen der Lehrpersonen. Diese wurden inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2014, S. 77) ausgewertet.

Um persönliche und systemische Bedingungen besser zu verstehen und Zusammenhänge mit dem Agieren in der Praxis herstellen zu können, wurden während des Schulversuchszeitraumes *Interviews mit den handelnden Personen* geführt. Die inhaltsanalytische Analyse von Einstellungen und Sichtweisen über den Schulversuch von 13 Regel-Schüler/innen, 3 Schüler/innen mit Beeinträchtigungen, 4 Erziehungsberechtigten und 10 Lehrpersonen ergibt ein sehr komplexes Konstrukt einer sozialen Wirklichkeit, die auf Basis der forschungsleitenden Fragen nachvollzogen wird. Dlugosch bringt es bereits in der nationalen Vorgängerstudie auf den Punkt: „Das Potenzial, das die befragten Personen (...) u.a. zur Verfügung stellen konnten, ist das Erfahrungspotenzial integrativer Praxis aus den Blickwinkeln unterschiedlicher Rollen und Beteiligungen. Was für die Umsetzung inklusiver Pädagogik notwendig erscheint, wird so vor dem Hintergrund der bestehenden schulischen Praxis formuliert“ (Dlugosch, 2014, S. 73). Die Gesamtauswertung wurde zur vertiefenden Erkenntnis trianguliert durchgeführt (Flick, 2015, S. 310).

Die Ergebnisse dieser Studie basieren somit auf folgenden Instrumenten:

- Fragebögen SACIE-R und TEIP (Erhebung der Einstellungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen von Lehrpersonen zu Inklusion) – nach Feyerer et al. (2014)
- Fragebogen für Schüler/innen und Erziehungsberechtigte (Erhebung der Einstellungen und Sichtweisen zur schulischen Praxis) – im Schulentwicklungsteam erstellt
- Fragebogen für Schüler/innen der Integrationsklasse (Erhebung der Einstellung zur Inklusion von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen) – von einer Schülerin erstellt

- Interviews mit 30 handelnden Akteuren im Feld (davon 16 Kurzinterviews mit den Jugendlichen)
- Protokolle des Schulentwicklungsteams – vom Team bzw. mir erstellt

### **10.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse**

Mithilfe der beschriebenen Instrumente wurde der Versuch unternommen, die sozialen Bedingungen im komplexen Feld Schule zu rekonstruieren. Folgende übergeordnete Forschungsfrage leitete mein Erkenntnisinteresse während der Erhebungs- und Auswertungsphase:

- *Wie kann eine inklusive Lern- und Schulkultur an einem Oberstufenrealgymnasium im Bildungssystem der Sekundarstufe II in Österreich etabliert werden, welches von seiner Ausrichtung her hoch selektiv ist?*<sup>99</sup>

Die Datenmenge erforderte eine klare Fokussierung auf weitere Detailfragen, welche im Rahmen von folgenden 5 Forschungsfeldern bearbeitet wurden:

1. Einstellung zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen
2. Selbstkonzept der Lehrpersonen in Bezug auf Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht und der Kooperation
3. Entwicklung inklusiver Kulturen
4. Entwicklung inklusiver Praktiken
5. Systemische Rahmenbedingungen zur Etablierung einer inklusiven Pädagogik

*Welche Kernergebnisse lassen sich auf Basis der Analysen von Einstellungen zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen ableiten?*

#### **10.3.1 Einstellung zu Inklusion und schulischer Umsetzung im systemischen Kontext**

Mit Rödler, Jantzen und Buber konnte in der Theorie [siehe Kapitel 3.3.3] deutlich gezeigt werden, dass die Schule nur dann zur sozialen und kognitiven Entwicklung der Kinder und Jugendlichen positiv beitragen kann, wenn die Lehrenden – im Sinne der inklusiven Pädagogik – fähig sind, den Unterricht dialogisch zu gestalten und ein höchst anregendes Umfeld zu schaffen. Dilcher bringt es auf den Punkt: Im Kern geht es um die Achtung und Anerkennung des anderen in der dialogischen Begegnung [2007, S. 152].

---

<sup>99</sup> Zur Hervorhebung der von mir gestellten Fragen wurden diese kursiv gesetzt.

Vielfalt wird demnach nicht nur als vorhandene Bürde, sondern als Chance und Bereicherung wertgeschätzt (Bielefeldt, 2009, S. 6-7). Wenn das Bejahen der inklusiven Bildung, also das gemeinsame Lernen aller Schüler/innen so bedeutsam ist, muss im Kontext einer Fallstudie zur Inklusion in der Schule nachgefragt werden, ob diese Einstellung bei den Lehrenden, Erziehungsberechtigten und Schülerinnen und Schülern zu erkennen ist.

### ***10.3.1.1 Einstellung zu Inklusion***

Mit der Auswertung der schriftlichen Befragung auf lokaler und nationaler Ebene (SACIE-R und TEIP) konnte nachgewiesen werden, dass die am Schulversuch Beteiligten (Lehrpersonen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte) inklusive Bildung zu einem sehr hohen Prozentsatz befürworten. Trotz der geringeren Vorerfahrungen vor dem beruflichen Einstieg und der kurzen Berufserfahrung liegt der erhobene Mittelwert bei den Lehrpersonen über dem national und international getesteten Wert (SACIE-R und TEIP/national/PH OÖ & VBG).

Im Datenvergleich zeigt sich ein sehr interessantes Ergebnis, das die Einstellungen der Pflichtschullehrpersonen offenbart und als systemischer Faktor für Inklusion in Österreich berücksichtigt werden muss: Ein Drittel der Pflichtschullehrpersonen befürwortet Exklusion von leistungsschwachen Schüler/innen. 38,4% der befragten Lehrpersonen an Pflichtschulen (n= 233) vertreten nach 26 Jahren Recht auf schulische Inklusion in den Pflichtschulen die Meinung, leistungsschwächere Schüler/innen sollten ‚eher nicht‘ oder ‚nicht‘ in ihrem Schultyp beschult werden. Dieses Ergebnis verstärkt die These, dass nicht nur die Ausgangslage für Lehrpersonen an Gymnasien un-inklusiv ist, sondern nach wie vor in der schulischen Bildung Exklusionshaltungen stark wirksam sind. Trotz vieler Fort- und Weiterbildungsinitiativen, Festschreibung von inklusiven Zielen in den Lehrplänen und der UN-BRK ist es offensichtlich nicht gelungen, diesen entgegen zu wirken. *Wie ist es im Kontext dieser Erkenntnisse möglich, dass eine kleine Schule in Salzburg mit Lehrpersonen arbeitet, die so eine hohe Zustimmung zu Inklusion zeigen?*

Zunächst ist festzuhalten, dass die Lehrpersonen am MORG zum Erhebungszeitpunkt im Durchschnitt viel jünger waren, als ihre Kolleginnen und Kollegen an anderen Standorten und über weniger Unterrichtserfahrungen verfügten. Die Auswertungen des Fragebogens (TEIP/MORG) zeigen zudem in den Dimensionen Umgang mit Individualisierung,

Verhalten managen und Kooperation mit Schulpartnern, dass sie sich zumeist auch etwas weniger kompetent einschätzten, die Herausforderungen mit behinderten Kindern bewältigen zu können, als Lehrende an den Pflichtschulen. Unabhängig davon, dürfte die Motivation in der Schule etwas bewirken zu können, maßgeblich gewesen sein. Denn sie haben sich freiwillig an diese Pilotschule beworben und nahmen (mehr oder weniger<sup>100</sup>) die Herausforderung an, laufend an Innovationen zu arbeiten. Dazu zählen die Montessori-Pädagogik in der Schule der 15-18-Jährigen, Inklusion von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, Sozialprojekte mit anderen Institutionen, die modularisierte Oberstufe, kompetenzorientiertes Lernen und Beurteilen, um nur einige Initiativen zu nennen. Auch die Erziehungsberechtigten meldeten deren Kinder bewusst an dieser Schule an, weil sie das Schulprofil attraktiv fanden und ein alternatives Angebot zu anderen Gymnasien wünschten. Diese besondere Situation einer Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht ermöglichte die Konzentration von Personen mit überdurchschnittlich positiver Einstellung zu Inklusion [siehe Kapitel 8.1 und 8.2].

*Was genau bedeutete für die Beteiligten Inklusion? Bezieht sich Inklusion nur auf die Integration von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, oder können Ansätze eines erweiterten Inklusionsbegriffs festgestellt werden?*

Einige Lehrpersonen waren wie die Autorinnen Mecheril & Hazibar (2013, S. 2), Schulze (2011, S. 11f) und Booth zit. nach Amrhein (2011, S. 16) der Ansicht, Inklusion sollte auf einer Rechtsgrundlage beruhen und für alle Menschen und Diversitätskategorien gelten. Die Forderung nach mehr Partizipation und Nachteilsausgleich für Menschen mit erhöhtem Förderbedarf tauchte als Thema sichtbar auf. Damit lehnten sich die Vertreter/innen dieses Anspruchs theoretisch an die Forderungen von Dyson et al. (2010), Reich, (2012, S. 29) und Prengel (2012, S. 23) an. Einige sprachen sich dafür aus, dass Inklusion eine Frage von Fairness und Chancengerechtigkeit sein sollte. Diversität wertzuschätzen ist ein Gedankengut, das in der Schule zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Dieser Aspekt bezog sich nicht nur auf die Schüler/innen, sondern auch auf die vielfältigen Kompetenzen der Lehrenden mit ihren persönlichen Stärken und diversen Rollen.

---

<sup>100</sup> Zwei Lehrpersonen sprechen im Interview das Innovationstempo an, das für sie zu hoch sei.

Manche Schüler/innen vertraten in den Interviews philosophische Ansätze und politische Forderungen, wie sie inhaltsgleich bei den oben genannten Autorinnen und Autoren zu finden sind. Folgende Aussage verdeutlicht dies exemplarisch:

Jeder hat das Recht dazu, gemeinsam mit anderen zu lernen. Es soll auch keine bestimmten Ausschlusskriterien geben, warum manche jetzt in die Schule gehören, manche in die, ja! (S 05).

Die theoretischen Ansätze der Beteiligten können demnach als Basis für das Handeln in der Praxis gesehen werden.

*Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese Einstellungen und Werte in der Umsetzung sichtbar werden, oder anders gesagt: Besteht ein Zusammenhang zwischen Einstellungen und Handeln?*

In der vorliegenden Studie wurde davon ausgegangen, dass positive Einstellungen der Lehrpersonen zum inklusiven Unterricht zumeist als handlungsleitend gelten, bzw. diese zumindest einen moderaten Einfluss auf das Verhalten im Unterricht (Kuhl et. al, 2013; de Boer, 2012; Dlugosch, 2014; Schwab & Seifert, 2014) haben. Dies konnte in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf gegenseitige Wertschätzung und Achtung beobachtet werden (SFB/MORG). Dennoch war erkennbar, dass zwischen Einstellungen und Umsetzung in der Praxis Diskrepanzen bestehen, die sich vor allem auf die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf<sup>101</sup> und auf schwächer Lernende<sup>102</sup> auswirken.

*Welche Faktoren bedingen diese Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit?*

### **10.3.1.2 Diskrepanzen zwischen inklusivem Gedankengut und Verhalten**

Mit Amrhein argumentiert (2011, S. 241) sind Lehrpersonen institutionelle Akteure, die sich einer zwingenden Systemlogik nicht entziehen können, wie diese Aussage sehr klar zum Ausdruck bringt:

---

<sup>101</sup> Im schulischen Bereich wurden in Österreich diese Kinder und Jugendlichen bis 2015 als „schwerstbehindert“ klassifiziert und seit 2015 wird der Begriff „erhöhter Förderbedarf“ verwendet. Für eine Jugendliche am MORG bestand erhöhter Förderbedarf aufgrund einer kognitiven und körperlichen Beeinträchtigung. Weitere Informationen zu den Klassifizierungen finden sich im Kapitel 3.4.

<sup>102</sup> Mit „schwächer Lernende“ sind Kinder und Jugendliche gemeint, die keinen SPF-Bescheid haben, aber bspw. aufgrund von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund, kognitiver Einschränkung, (chronischer) Krankheit oder psychischer Befindlichkeit häufig nicht die Lehrziele der Schule erreichen.

## Zusammenfassung, Interpretation und Empfehlungen

(...) aber es ist halt leider immer wieder die bittere Wahrheit oder einfach die Realität das wir nicht viel auskönnen aus unserem System, dass uns aus vielen Gründen her oder aus der Bildungsstruktur in Österreich generell so ist, und der Mut fehlt, anders zu agieren. (LP 05, 117)

Das System stellt sich in der Sekundarstufe II mit seinem auf Auslese ausgerichteten Ansatz in Österreich als sehr exkludierend dar, wiewohl am MORG vonseiten des Schulerhalters (Evangelischer Diakonieverein) soziale sowie caritative Werte eine große Rolle spielen und Inklusion von Kindern mit Behinderungen in allen schulischen Bildungseinrichtungen des Vereins umgesetzt wird. Im Kontext einer christlichen Haltung wird eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erwartet [siehe Kapitel 5].

Diese Institution kann sich trotzdem nicht von Vorgaben des Bundes abkoppeln, solange sie den Schülerinnen und Schülern mit der Reife- und Diplomprüfung einen national anerkannten Bildungsabschluss anbieten möchte und finanziell von den Mitteln des Bundes zur Bezahlung der Lehrpersonen und zur Aufrechterhaltung des Schulbaus abhängig ist. Sie steht in Konkurrenz zu anderen Schulen und muss als junge Einrichtung nach wie vor um ihre Klientel werben.

Das ist schön, wenn es [Inklusion] da ist, das ist das was die meisten sagen, aber unsere Kinder sollen maturieren und wir sind ein Oberstufengymnasium. (LP 01\_1, 140)

Wäre die Inklusion von Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf am Standort MORG zu sehr in den Mittelpunkt gerückt worden, hätten die Schulleitung und etliche Lehrpersonen einen Imageverlust befürchtet, da nach wie vor das Erreichen der Matura für die Erziehungsberechtigten und Schüler/innen das zentrale Ziel darstellte. Als weitere Erschwernisgründe nannten die Lehrpersonen den erhöhten Differenzierungsaufwand, die nicht vorhandene bauliche Barrierefreiheit und die fehlenden beruflichen Perspektiven für die beeinträchtigten Schüler/innen nach der Schule [siehe Kapitel 8.6.6].

Die Schulverantwortlichen trafen gegen Ende des Schulversuchs aus besagten Gründen die Entscheidung, im kommenden Schulversuch keine Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf mehr aufzunehmen, auch wenn die Erziehungsberechtigten und die Schülerin mit erhöhtem Förderbedarf die Inklusion als sehr gelungen erachteten. Somit wird die



in der Literatur beschriebene Problematik bestätigt: Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen werden als hohe Belastung erlebt (de Boer et al., 2011, S. 333; EA, 2003, S. 4; Reicher, 1988). Manche Lehrpersonen sind sich dieser Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis bewusst:

Da versucht man in diesem Rahmen das Beste zu machen (...), das ist alles irgendwie nicht wirklich im Sinne des eigentlichen Erfinders. (LP 03, 74)

Ein weiteres sehr auffälliges Ergebnis dieser Untersuchung ist die Systemkonformität in Bezug auf die Auswahl der Schüler/innen. Die Auswertung des Fragebogens (SACIE-R/MORG) gibt bereits einen Hinweis darauf, dass sich das MORG für schwächer Lernende, also Schüler/innen, die nur mit sehr viel Mühe einen Maturaabschluss erreichen, nicht (weiter) öffnen möchte [siehe Kapitel 8.2.1]. Die Interviews erhärten die Datenlage, denn die Sorge mit vielen schwachen Schülerinnen und Schülern für die Erziehungsberechtigten als Schule nicht mehr attraktiv zu sein, wurde auch im Zusammenhang mit der zentral verwalteten Reifeprüfung mehrfach ausgesprochen: Man habe Verantwortung für die Schüler/innen zu tragen und sie frühzeitig zu selektieren, um spätere Enttäuschungen zu vermeiden [siehe Kapitel 8.6.3.2.1].

Ob sich das MORG zu einer ‚Schule für alle‘ entwickeln könnte, wie eingangs angesprochen, wurde vonseiten der Schulleitung zum Erhebungszeitpunkt entschieden verneint:

Natürlich kann man sagen, wir streben dieses Ziel an, aber ich sehe mich da jetzt noch nicht in dieser Position, muss ich ehrlich sagen. Ich glaube, das ist ein Paradigmenwechsel, der noch mindestens 20 Jahre braucht, ich glaube das ist ein 1. Schritt, den wir gehen, und wir sind nach wie vor die einzige AHS in ganz Österreich, ich glaube, dass das schon viel ist und ich glaube es wäre eine Überforderung. (LP 01\_1, 146)

So konnte auch am Standort MORG gezeigt werden, dass sich das Verhalten der Personen, trotz sehr hoher Motivation und positiver Einstellung zu Inklusion, wenig von institutionellen Forderungen und Bedingungen entfernen kann [siehe Kapitel 8.6].

### **10.3.2 Faktoren einer inklusiven Lern- und Schulkultur**

Die Nutzung des von Amrhein (2011) angesprochenen Gestaltungsspielraums ist eindeutig auf der Meso- und Mikroebene zu beobachten. Im Rahmen der Etablierung einer

Schul- und Lernkultur sind viele positive Entwicklungen sichtbar, die dem Anspruch eines inklusiven Paradigmas entsprechen, wie folgende Ausführungen zeigen.

In den Interviews mit Lehrenden und Jugendlichen wurden viele theorierelevante Aspekte angesprochen, wie soziale, kulturelle und künstlerische Aktivitäten außerhalb des regulären Unterrichts, die Stärkung der Autonomie, sowie der Mit- und Selbstverantwortung der Schüler/innen im Rahmen einer demokratischen Schul- und Lernkultur. Des Weiteren kamen die Zusammenarbeit im Klassen- und Schulteam, die Kooperation mit außerschulischen Personen und Organisationen, die Sozial- und Lernentwicklung (Förderung der Gemeinschaft und Autonomieentwicklung) der Jugendlichen, die Begleitung von Lernprozessen und schulischen Übergangsphasen, die Etablierung einer Feedbackkultur, Transparenz der Leistungsbeurteilung, der faire Umgang mit den Leistungen der Schüler/innen und die Schulentwicklung im Kontext von Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung zur Sprache. Die Datenlage ist zu diesem Thema so reichhaltig, dass im Rahmen einer Zusammenfassung der Blick nur auf einige ausgewählte Faktoren ermöglicht werden kann. Die Detailergebnisse finden sich im Kapitel 8.4.

### ***10.3.2.1 Autonomieentwicklung und Teilhabe***

Im Schulentwicklungsteam kreisten viele Fragen rund um das Thema faire Partizipation und Autonomieentwicklung der Jugendlichen mit Beeinträchtigungen bei außerschulischen Aktivitäten und im Klassenraum. Insbesondere bei Reisen im In- und Ausland wurde vonseiten der Lehrpersonen zur erfolgreichen Teilhabe viel Energie investiert. Obwohl die Organisation als aufwendig beschrieben wurde und die rechtlichen Bedingungen im Vorfeld nicht immer gut geklärt werden konnten, waren die Lehrpersonen mit dem Ergebnis zufrieden. Dieses Engagement wurde auch von den Jugendlichen in einem sehr hohen Ausmaß gesehen – ein Ergebnis der Auswertung des Schülerfragebogens (SFB/MORG/I-Klasse). Ein Mädchen mit einer kognitiven und körperlichen Beeinträchtigung berichtete mit Stolz von bewältigten Herausforderungen und Situationen in denen sie sich von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern wertgeschätzt fühlte. Das Gefühl dabei zu sein, aufgehoben zu sein und für jemanden wertvoll zu sein, trug entschieden dazu bei, sich gut entwickeln zu können. Hier bestätigt sich der Stellenwert des Dialogs in einem höchst anregenden Umfeld für die soziale Einbindung (Rödler, 2015a) und die Entstigmatisierung (Cloerkes, 2007).

### ***10.3.2.2 Kooperation und Gleichwertigkeit***

In den Publikationen zum Thema Inklusion wurde bereits Ende des auslaufenden Jahrhunderts vielfach auf die Bedeutung von Teamarbeit und der interdisziplinären Kooperation hingewiesen. Die am MORG gewonnenen Ergebnisse zeigen einmal mehr die Notwendigkeit, Teamarbeitskonferenzen regelmäßig abzuhalten. Es braucht, mit Booth und Ainscow (2017, S. 107) und mit Reiche (2013, S. 89) argumentiert, klare Strukturen, die von Schulleitungen oder Steuerungsteams etabliert und eingefordert werden. Gegenseitiges Verständnis und Respekt vor den unterschiedlichen Aufgaben und Persönlichkeiten förderte die Kooperation der Lehrenden mit ihren unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten.

Überraschend deutlich kam im Datenmaterial der von Claßen (2013, S. 15) beschriebene Zusammenhang zwischen *Rollenklarheit und Gleichwertigkeit* der Lehrpersonen in Bezug auf das *Gefühl der Schüler/innen integriert zu sein*, zum Vorschein. Die Übertragung von Verhaltensmustern des Teams auf die Schüler/innen ist nicht zu unterschätzen. Die starke Verbindung von Förderlehrperson mit Schüler/innen mit Behinderungen bringt letzteren wenig Anerkennung seitens der Peer-Gruppe, wenn Förderlehrperson nicht als gleichwertig wie andere Lehrende betrachtet wird. Eine Erkenntnis, die sich ebenso bei Arndt & Gieschen (2013, S. 51) findet. Um Stigmatisierungen zu vermeiden, sollten die Förderlehrpersonen nicht nur für die Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zuständig sein (siehe auch bei Arndt & Werning, 2013, S. 27) und die Regel-Lehrpersonen sollten sich für alle verantwortlich fühlen. Dass dieses Wissen für das Gelingen der Inklusion von hoher Bedeutung ist, zeigte die Analyse der Abschlussarbeit und der Interviews von einer Schülerin mit Beeinträchtigungen [siehe Kapitel 8.4.2.2].

### ***10.3.2.3 Kooperation mit Erziehungsberechtigten***

*Die enge Kooperation mit den Erziehungsberechtigten* von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen hat sich im Laufe der Arbeit als ein weiterer Hauptfaktor herauskristallisiert, der zur gelingenden Inklusion beiträgt.

Am Beispiel einer Familie mit einem Jungen mit einer Autismusspektrumstörung konnte herausgearbeitet werden, wie problematisch es für Familien sein kann, wenn ihnen die Schule wenig Sicherheiten geben kann. Dies bezog sich auf die Beibehaltung bzw. Auflösung des Förderbedarfs, die Unsicherheit, ob eine Teil-Matura ermöglicht wird und die Unklarheiten, wann und in welchem Rahmen der Hauptschulabschluss gemacht

werden sollte. Dazu kamen Kommunikationsprobleme und Missverständnisse zwischen der Schulleitung und der Familie. Die Lehrenden beklagten die, aus ihrer Sicht, zu hohen Ansprüche der Familie an die Schulleistungen des Jungen. Der Junge sei unter einem zu großen Druck gestanden. Im Interview mit den Eltern wurde deutlich, dass sie aufgrund ihrer Enttäuschungen vieles nicht wertschätzen konnten, was für die Kompetenzentwicklung im kognitiven Bereich, aber vor allem für die Entwicklung im Bereich des Verhaltens von den Lehrenden geleistet wurde [siehe Kapitel 8.4.6 und 8.5.4.3]. Mit den weiteren Familien konnte die Zusammenarbeit als geglückt bezeichnet werden. Diese waren wesentlich zufriedener mit den Lernergebnissen ihrer Kinder und äußerten sich in den Interviews sehr positiv über die Lehrenden und die Schulleitung. Es hat sich als günstig erwiesen, die gegenseitigen Erwartungen klar auszusprechen und auf eventuell unerfüllbare Wünsche frühzeitig aufmerksam zu machen. Zudem ist es notwendig, den rechtlichen Rahmen mit den Eltern im Detail zu klären und zu überprüfen, ob sie die Informationen verstanden haben.

### ***10.3.2.4 Umgang mit Verhalten***

In der Literatur wird neben *schweren Beeinträchtigungen* (erhöhter Förderbedarf) das *aggressive Verhalten* von Kindern und Jugendlichen als besonders problematisch für die Lehrenden dargestellt (EA, 2003, S. 4; de Boer et al., 2011, S. 332). Am MORG entwickelten die Lehrenden in der I-Klasse erfolgreiche Strategien, mit dem Verhalten eines Jungen mit Autismus umzugehen. Das bestätigten auch die Schüler/innen, indem sie die Problemlösekompetenz Ihrer Lehrerinnen und Lehrer in den Fragebögen (SFB MORG/I-Klasse) als sehr hoch einschätzten. Die Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen (TEIP/MORG) war allerdings geringer, als die von Lehrpersonen anderer Schularten (MORG: MW 4,56 / Pflichtschulen: MW 4,93 auf einer sechststufigen Skala).

Classroom-Management ist ein bedeutender Faktor für ein positives Schul- und Lernklima. Diese vielfach rezipierte Aussage [siehe Kapitel 8.4.4] bestätigt sich anhand der durchgeführten statistischen Analysen. Am MORG konnten hoch signifikante Zusammenhänge zwischen der Einhaltung der Regeln und problemlösendem Verhalten, individualisiertem Lernen, demokratischer Vereinbarungen zu den Klassenregeln sowie der Entwicklung einer mündigen Bürgerschaft im Sinne der Autonomieentwicklung festgestellt werden. Einen besonderen Stellenwert erlangt die Transparenz der Leistungsbeur-

teilung im Kontext von Classroom-management. Korrelationen konnten mit gutem Klassenklima, einer interessenbezogenen und strukturierten Freiarbeit, Beachtung von Fairness und Fördern der Sozialentwicklung festgestellt werden. Damit reiht sich dieses Ergebnis in einer Vielzahl an Forschungsarbeiten zum Thema ein (bspw. Meyer, 2004; Winter, 2008).

### ***10.3.2.5 Achtsamkeit auf soziale Prozesse***

Trotz günstiger schulkultureller Voraussetzungen, bedarf es einer hohen Achtsamkeit der beteiligten Akteure, denn Gefühle der Isolation und des Ausschlusses können auch in inklusiven Settings entstehen. Die Berichte der Schüler/innen mit Beeinträchtigungen bestätigen die publizierten Befunde (bspw. bei Timmons & Wagner, 2008, S. 7; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011, S. 332): Sie sind sehr sensibel und verletzlich. Die Herausforderungen in einer I-Klasse, mit sozialen Problemen zurechtzukommen, stellen sich höher dar, als in anderen Klassen. Obwohl sich die Sonderpädagogen sehr um die Jugendlichen bemüht haben - in den Auswertungen der Interviews ist dies nachzuvollziehen [siehe Kapitel 8.4.5] - spielten offensichtlich viele weitere Faktoren eine Rolle, ob sich Jugendliche integriert, bzw. ausgeschlossen fühlten. Als unterstützend wurde von ihnen eine lebendige Schulkultur mit Festen, inklusiven Theateraufführungen und künstlerischen Aktivitäten genannt. Die Unterstützung von Peers, die achtsame und gut vorbereitete Teilhabe der Schüler/innen mit Beeinträchtigungen an Exkursionen und Auslandsfahrten, eine klare Rollenaufteilung im Team und die Zuständigkeit aller Lehrpersonen für alle Kinder wurde betont.

Insbesondere in segregativen Lernsettings, wenn nur die Schüler/innen mit Beeinträchtigung im Nebenraum lernen mussten, fühlten sich die Betroffenen eher ausgeschlossen. Es war den Jugendlichen sehr wichtig, im gebundenen Unterricht so viel wie möglich dabei sein zu können und mit ihren Peers zusammen zu lernen [siehe Kapitel 8.4.5.4]. Das machte offensichtlich mehr Spaß und vermittelte ein Gefühl des Gleichwertig-Seins, wie folgende Aussage einer Schülerin deutlich macht:

Ich habe mit meiner Frau LP 02 und Herrn LP 03 gearbeitet [Namen der LP wurde entfernt und durch Code ersetzt]. Ich wollte beim normalen Unterricht mitmachen. Meine Mitschülerinnen haben mit mir etwas gemacht und alleine arbeiten ist doch langweilig. (Bericht, S 02, S. 2)

### **10.3.2.6 Kompetenz der Lehrpersonen**

Der Wunsch der Schüler/innen und der Anspruch der inklusiven Pädagogik, am gemeinsamen Gegenstand zu lernen, stellte für die Lehrenden eine Herausforderung dar. Es bedarf etwa einer hohen Aufgabenkompetenz und viel Wissen um die soziale Entwicklung aller in der Klasse, um unterschiedliche Bedürfnisse nach Nähe und Abgrenzung gut ausbalancieren zu können.

Mittels der nationalen Vergleichswerte konnte erhoben werden, dass sich die im Durchschnitt sehr jungen Lehrpersonen am MORG etwas weniger kompetent fühlten, mit den Herausforderungen einer inklusiven Pädagogik zurechtzukommen, als ihre Kolleginnen und Kollegen in anderen Schularten, insbesondere in Pflichtschulen. Zu Beginn des Schulversuchs konnte diese Unsicherheit beobachtet werden, da der Umgang mit Jugendlichen mit Beeinträchtigungen für viele Gymnasial-Lehrpersonen völlig neu war und die Rollen nicht gut genug geklärt waren. Dennoch war es den Lehrenden auf Basis einer Inklusionsunterstützenden und wertschätzenden Haltung [siehe Kapitel 8.29] sowie mit Grundkompetenzen im Bereich des individualisierten und gemeinsamen Lernens [siehe Kapitel 8.5] möglich, an den Aufgaben zu wachsen, Fehler zu machen und sich miteinander weiter zu entwickeln.

Aufgrund der Interviewauswertungen konnte gezeigt werden, dass die Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in sozialer sowie kognitiver Hinsicht sehr profitiert haben. Auch die Regel-Schüler/innen in der I-Klasse sind an den Herausforderungen gewachsen und konnten aufgrund der komplexen sozialen Situation Kompetenzen entwickeln, die in traditionellen Settings nicht möglich wären [siehe Kapitel 8.4.3, 8.4.5 und 8.5.4].

### **10.3.2.7 Gleichbehandlung versus Andersbehandlung**

Der Forderung einer Schülerin mit Beeinträchtigungen nach Gleichbehandlung nachzukommen und gleichzeitig den Unterricht zu individualisieren, stellte manche Regel-Lehrpersonen vor große Herausforderungen. Lindmeier (2017) sieht das nicht als Problem von einzelnen Lehrpersonen, sondern als spezielle Herausforderung der Regel-Lehrpersonen im Sinne einer „Differenzierungsantinomie“. Aufgrund der Traditionen an Regelschulen war es eher üblich, Schüler/innen nicht als Individuen, sondern als Teil einer gleichen Gruppe anzuerkennen, der man gleiche Rechte und Verpflichtungen zuschreibt. Der Individualisierungsanspruch findet langsam Einzug ins MORG, fordert(e)

aber die Lehrpersonen aufgrund der schriftlichen Zentralmatura und normierten Kompetenzvorgaben immens heraus.

*Wie kann es gelingen, individuelle Stärken zu fördern und wertzuschätzen und gleichzeitig einen normierten Abschluss anzustreben?*

### **10.3.2.8 (Neue) Lehr- und Lernformen**

Die Antwort findet sich in den gewählten Lehr- und Lernformen am MORG. Die Lehrpersonen bieten gebundenen Unterricht, Projekte und die freie Wahl der Arbeit im Sinne Montessoris an. Diese Arbeitsformen erwiesen sich als sehr praktikabel im gemeinsamen Unterricht und ermöglichten gemeinsames sowie individuelles Lernen.

Der gebundene Unterricht wurde von den Lehrpersonen sehr individuell gestaltet, einiges wurde ausprobiert, wieder verworfen und erneut fokussiert. Bspw. dehnten manche die gebundenen Arbeitszeiten zuungunsten der Freiarbeit aus, was gegen Ende der Schulversuchszeit wieder revidiert wurde. Der Lehrervortrag stand nicht im Vordergrund des gebundenen Unterrichts, sondern wurde mehr und mehr als Vorbereitung der Freiarbeit und zur Ergebnissicherung verwendet, wie z.B. bei Mattes (2011, S. 91) beschrieben.

Untersuchungsergebnisse, welche die Beliebtheit des Frontalunterrichts bezeugen (Breidenstein, 2006, S. 95), können in dieser Studie nicht bestätigt werden. Der gebundene Unterricht war bei den Schülerinnen und Schülern am MORG nicht so beliebt, wie die Freiarbeit. Die Auswertung des Schülerfragbogens (SFB/MORG) ergab nur eine ca. 20%ige Zustimmung zum gebundenen Unterricht, kein einziger Schüler bzw. Schülerin favorisierte ihn ausschließlich.

Nach Korff (auf Basis Feusers Theorien) zielt inklusiver Unterricht stets darauf, die soziale Eingebundenheit nicht zugunsten der Erfüllung individueller Lernbedürfnisse aufzugeben (2016, S. 54).

*Wie steht es nun mit diesem Anspruch an die Freiarbeit, die theoriebezogen (Schulz-Benesch, 2007a, S. 67) eher als ein individuums-zentrierter Ansatz gesehen werden muss, in dem die Lernenden selbständig und womöglich in tiefer Konzentration ihre Kompetenzen erweitern?*

Die meisten Lehrenden benennen die Freiarbeit als die einzige Möglichkeit, der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Dazu eine beispielhaft ausgewählte Aussage aus dem Datenmaterial:

## Zusammenfassung, Interpretation und Empfehlungen

Also ich glaube dass, ahm die Struktur, die wir da hier an der Schule haben, mit der Freiarbeit, wo sie einfach viel mehr Chancen haben, wo sie miteinander, ahh, also auskommen zu müssen, auf irgendeine Art und Weise, dass diese Struktur ahm Inklusion auf jeden Fall fördert. Also in einer anderen Schule wo Frontalunterricht ist, kann es ja gar nicht so stattfinden. (LP 10, 65)

Dazu zeigt die Auswertung des Schülerfragebogens [siehe Kapitel 8.5.2] die Übereinstimmung der Lehrenden- mit der Lernenden-meinung. Die Schüler/innen waren tendenziell der Überzeugung, dass sie im Rahmen der Freiarbeit die Sozialform frei wählen konnten, viel miteinander kooperierten und gegenseitige Hilfe zumeist selbstverständlich war. Allerdings konnten zwischen den Klassen Unterschiede festgestellt werden. Die I-Klasse war diesbezüglich etwas zurückhaltender als andere Klassen.

Ein weiteres Indiz für die Kooperation unter den Lernenden sind Aussagen der Lehrpersonen, welche sich besorgt über die hohe Kommunikationsfreude äußerten. So könnte es durchaus sein, dass die Lernenden unter „Zusammenarbeit“ etwas anderes verstanden haben, nämlich miteinander Spaß haben, „Flumberparty“ (LP 07\_2, 25) feiern, wie es ein Lehrer pointiert ausdrückte und die Sache nicht allzu ernst nehmen. Auch die Jugendlichen fanden, dass sie in der Freiarbeit ihren Interessen nachgehen konnten, wobei nicht deutlich wurde, ob diese Interessen von den vorgegebenen Zielen der Phasenpläne abwichen.

Aus Sicht der Lehrpersonen hatte die Freiarbeit noch andere Vorteile. Sie ermöglichte das Freispiel für Beobachtungen, Beratungen und individuelle Unterstützung. Im Sinne der pädagogischen Diagnostik (Horstkemper, 2006, S. 7) dienen die Erkenntnisse dem adäquateren Umgang mit den Schülerinnen und Schülern.

Wie die bisherigen Ergebnisse zeigen, hatte die Freiarbeit große Bedeutung für alle Schüler/innen hinsichtlich der Wahl der Sozialform und der Passung an ihre Fähigkeiten und Interessen. Für die Lehrpersonen war in diesem Zusammenhang wichtig, dass sich die Schüler/innen nicht so sehr vergleichen und lernen, an der Individualnorm zu wachsen. Im Sinne der Pädagogischen Diagnostik ermöglichte die Freiarbeit den Lehrenden vermehrte Beobachtungsmöglichkeiten und individuelle Unterstützungspraktiken.

Zur Unterstützung der Jugendlichen etablierte die Schule strukturierte Beratungsangebote, namens Lernberatung, welche von den Schülerinnen wahrgenommen wurden, aber aus Sicht der Lehrenden durchaus noch mehr effektiv genutzt werden könnte.



Nach Feuser (1995) ist dennoch nicht Freiarbeit, sondern Projektunterricht *die* ideale Methode, um individuell und gemeinsam auf unterschiedlichen Niveaus lernen zu können. Wie im Kapitel 5.5 beschrieben und anhand von Fotos dokumentiert, wurden auch Projekte an der Schule durchgeführt. Die Interviewaussagen belegen, dass diese von den Schülerinnen und Schülern sehr geschätzt wurden [siehe Kapitel 8.5.3]. Von den Lehrenden wurde der Projektunterricht aufgrund der Wahlfreiheit als sehr geeignet erachtet, um der Vielfalt der Schüler/innen begegnen zu können. Die Auflösung dichotomer Zuschreibungen sei im Rahmen des Projektunterrichts unproblematisch, denn hier müsse nicht differenziert werden. Alle Schüler/innen arbeiteten in diesem Kontext am „gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 1985, S. 168), äußerte sich ein Lehrer im Interview (LP 07, 42-43). Allerdings war er einer der wenigen, die zum Projektunterricht Stellung genommen haben. Vermutlich lag es daran, dass wenig Vertreter/innen der kreativen Fächer befragt wurden, in welchen vermehrt Projekte abgehalten wurden.

### **10.3.2.9 Veränderung der Berufsbilder**

Dass sich das Berufsbild der Förderlehrpersonen im inklusiven Unterricht verändert, bzw. hin zu mehr Begleitung und Beratung verändern sollte, um den Prinzipien der inklusiven Pädagogik zu entsprechen, ist Ergebnis dieser Studie und publizierte Erkenntnis (bspw. Lindmeier, 2017, S. 52). Wie Dederich (2014, S.53) plädierten die Regel-Lehrpersonen für eine kompetente pädagogische Diagnostik (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 13) und eine hohe sonderpädagogische Fachexpertise [siehe Kapitel 8.5.5]. Dazu brauchte es zu Schulversuchsbeginn die durchgehende Anwesenheit der sonderpädagogisch Ausgebildeten im Team, um Kompetenzen zu transferieren.

Trotzdem darf die Fachkenntnis der Sonderpädagoginnen und -pädagogen nicht überbewertet werden. Die Heterogenität der Schülerschaft in einer Integrationsklasse ist so groß, dass dieser nur im interdisziplinären Diskurs aller Lehrpersonen entsprochen werden kann. Zudem sind sie gefordert, sich individuell mit den Jugendlichen der Klasse auseinanderzusetzen und situationsspezifisch zu agieren [siehe Kapitel 8.4.2].

Eine flexiblere Gestaltung des Einsatzes erschien einigen Lehrenden nach drei Jahren Erfahrung möglich und sinnvoll. Bspw. könnte eine weitere Fachlehrperson mit Zusatzausbildung in manchen Fächern die Rolle eines Sonderpädagogen/einer Sonderpädagogin übernehmen. Mathematik wurde aufgrund der notwendigen Fachkenntnis und der

hohen Anforderungen für die Regelschüler/innen hinsichtlich der Zentralmatura als besondere Problematik bezeichnet.

### **10.4 Zusammenfassende Schlussfolgerungen und Thesen**

In der Einleitung dieser Arbeit wurde der Anspruch erhoben, für spezielle Bedingungen der Inklusion auf der Sekundarstufe II besonders hellhörig zu sein, um neue Erkenntnisse zu gewinnen, bzw. leitende Prinzipien der Arbeit in allen inklusiven schulischen Settings zu eruieren. Die Analysen zeigen vor allem eines: Die Prinzipien der inklusiven Pädagogik lassen sich auf der Meso- und Mikroebene auch in der Sekundarstufe II herstellen. Den Akteuren im MORG ist es gelungen, eine lernförderliche und reichhaltige Schulkultur zu etablieren [siehe Kapitel 8.4.1], die mit Unterstützung von verpflichtenden Schulentwicklungsmaßnahmen [siehe Kapitel 8.4.8.1] laufend weiterentwickelt wurden und werden. Für die Integration von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen haben die Schulleitung und die Lehrpersonen auf Basis eines wertschätzenden Klimas viele notwendige Strukturen geschaffen, um Ausgrenzung und Stigmatisierung zu vermeiden. Als Beispiele sind Lernbegleitung, Klassenrat, regelmäßige und zeitnahe Aufarbeitung der anstehenden Probleme zu nennen [siehe Kapitel 8.4.7.2]. „Lernen im Dialog“ fand zwar selten nach den Methoden von Ruf und Gallin (2003) statt, was eine weitere Bereicherung dargestellt hätte, dennoch konnten auf Basis der Pädagogik Montessoris Lernkonzepte identifiziert werden, die individuelles und gemeinsames Lernen ermöglichen.

#### **10.4.1 Bekanntes Wissen bestätigt sich**

Folgende Forschungsergebnisse im Bereich der inklusiven Bildung, wie in den theoretischen Ausführungen erläutert wurde, können demnach hinsichtlich der Umsetzung in der Oberstufe des MORG inhaltlich zu einem hohen Ausmaß bestätigt werden: Gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen kann unter Berücksichtigung folgender Aspekte gelingen:

- ✓ *Inklusionsunterstützende Einstellungen der Lehrpersonen tragen zum Gelingen der Integration von Schülerinnen und Schülern mit SPF bei (Specht 1995).*  
[siehe Auswertungen in den Kapiteln 8.3.8, 8.4.5, 8.4.6, 8.5.4]
- ✓ *Die Bedeutung einer reichhaltigen Schulkultur für ein positives Schul- und Klassenklima ist sehr hoch einzuschätzen (Booth & Ainscow, 2011, S. 15; Preuss-Lausitz, 2015, S. 95).*

[siehe Auswertungen im Kapitel 8.4.1]

- ✓ *Formen des individualisierten und gemeinsamen Unterrichts fördern eine gedeihliche kognitive und soziale Entwicklung aller Kinder und Jugendlicher (Feuser, 1995, S. 168; Korff, 2016, S. 54).*

[siehe Auswertungen in den Kapiteln 8.4.2.8.1, 8.4.5, 8.4.6, 8.5.1- 8.5.4]

- ✓ *Classroom-Management, im Sinne des pro-aktiven und gemeinsamen Umgangs mit sozialen Herausforderungen ist ein zentrales Kriterium für die Bewältigung der Probleme, die in komplexen sozialen Gefügen entstehen können (Kounin, 1976/2009; Meyer, 2004, S. 25-38; Katz, 2012, S. 121; Claßen, 2013, S. 8.)*

[siehe Auswertungen in den Kapiteln 8.4.3, 8.4.4, 8.4.5]

- ✓ *Transparente Assessment-Maßnahmen im Kontext einer pädagogischen Diagnostik sind sehr bedeutend für Fairness und die Entwicklung einer positiven Fehlerkultur (Hoppe, 2013, S. 223; Ruf & Gallin, 2003; Horstkemper, 2006, S.7).*

[siehe Auswertungen in den Kapiteln 3.4.3, 8.5.5]

- ✓ *Die Kooperation aller Beteiligten, insbesondere die rollenübergreifende Kooperation der Lehrpersonen und entsprechende strukturelle Bedingungen sind Schlüsselfaktoren für gelingende Inklusion (Zimpel, 2014, S. 136; Booth & Ainscow, 2017, S. 107; Reiche, 2013, S. 89; EA, 2014).*

[siehe Auswertungen in den Kapiteln 8.4.2, 8.4.7, 8.4.8, 8.5.2.1]

- ✓ *Regel-Lehrpersonen und Sonderpädagoginnen und -pädagogen brauchen klare Absprachen zur Neudefinition<sup>103</sup> ihrer Rollen und Aufgaben. Althergebrachte Muster taugen in inklusiven Settings nur bedingt (Reiche, 2013, S. 97; Moser et al., 2007, S. 451; Lindmeier, 2017, S. 63-67).*

[siehe Auswertungen im Kapitel 8.4.2]

#### **10.4.2 Neue Herausforderungen auf der Sekundarstufe II - Thesen**

*Welche Ergebnisse konnten als besonders relevant für die Herstellung von inklusiven Bedingungen in der Sek. II identifiziert werden?*

Auf Basis der vorhandenen Daten handelt es sich um Themenfelder, die in starkem Zusammenhang mit den systemischen Rahmenbedingungen des Gymnasiums in der

---

<sup>103</sup> Dazu zählt bspw. die geteilte Zuständigkeit aller Lehrpersonen für alle Jugendlichen

Oberstufe stehen [siehe Kapitel 8.6, 8.4.2 und 8.4.7.4]. In Folge werden Thesen aufgestellt, die sich aus den gegebenen Problemstellungen ableiten lassen:

- *Abschlüsse für Jugendliche mit Beeinträchtigungen müssen zu weiteren Berechtigungen führen.*

Das MORG ist eingebettet in segregierende nationale Strukturen, welche auch in dieser Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht auf Schulebene vollzogen werden. Für die Regelschüler/innen besteht das Ziel nach vier Jahren gemeinsamen Unterricht darin, mit Matura abzuschließen. Für die Schüler/innen mit Beeinträchtigungen bestehen zurzeit noch keine anerkannten Abschlüsse. Sie erhalten einen kompetenzorientierten verbalen Leistungsnachweis, der nach der Schule mit keinen weiteren Berechtigungen verbunden ist. In der Sek. I haben die Schüler/innen mit Beeinträchtigungen die Möglichkeit, den gleichen Bildungsabschluss zu machen, wie alle anderen auch. Sollte der SPF aufgrund entsprechender schulischer Leistungen aufgehoben werden können, erhalten sie einen regulären NMS Abschluss, im Falle der Beibehaltung wird ein Vermerk eingetragen, in welchen Fächern sie nach den Anforderungen des Sonderschul-Lehrplans benotet wurden. In der Sek. II existiert rechtlich der Terminus „sonderpädagogischer Förderbedarf“ de facto nur bis zur 9. Schulstufe. Danach sind die Reglements des Schulversuchs und die damit zusammenhängenden Vorgaben des Bundes verbindlich.

Derzeit haben die Schulleitungen und Lehrenden des Oberstufenrealgymnasiums weder die Möglichkeit den Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen eine Teil-Matura in bestimmten Fächern, noch einen NMS Abschluss anzubieten. Die Berechtigung für Letzteren muss externen Anbietern ausgesprochen werden (bspw. NMS oder Volkshochschule).

- *Jugendliche mit Beeinträchtigungen benötigen anerkannte Abschlüsse, die ihre individuellen Kompetenzen wesentlich mehr berücksichtigen, als dies bis jetzt der Fall ist.*

Als weiterer systemimmanenter Faktor kann die schriftliche teilstandardisierte Matura erachtet werden. Die damit verbundenen Anforderungen vermitteln den Lehrenden zumindest in den Hauptfächern subjektiv das Gefühl, stark unter Druck zu stehen und in der Lehre nicht mehr so frei und an den Interessen sowie Stärken der Schüler/innen orientiert agieren zu können, wie noch vor der Umsetzung dieser Bundesinitiative. Stan-

standardisierte Bildungsabschlüsse erhöhen zwar die Garantie, dass die Jugendlichen in Österreich vergleichbare Anforderungen zu erfüllen haben, für Jugendliche mit Beeinträchtigungen und mit speziellen Begabungsschwerpunkten erschweren normierte Tests, Abschlüsse zu erreichen [siehe Kapitel 2.3.2.3]. Im Sinne des Nachteilsausgleichs (Reich, 2012; Prengel, 2012), sollten den Lernenden vielfältigere Wege und Aufgabenformate ermöglicht werden, um ihr Wissen und ihre Kompetenzen darstellen zu können.

- *Gesetzliche Rahmenbedingungen zur Inklusion und unterschiedlich rechtlich anerkannte Bildungsabschlüsse würden die Öffnung zu einer ‚Schule für alle‘ erleichtern.*

Aufgrund der fehlenden rechtlichen Verankerung der Inklusion, müssen sich Gymnasien zwangsweise vorwiegend auf ihre Kernaufgabe (Schüler/innen zur Matura zu führen) zurückziehen. Das Renommee der Schule würde leiden, wenn sie sich zu sehr auf die Inklusion von Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf konzentrieren würde.

Unter den gegebenen un-inklusionen Umständen [siehe Kapitel 8.6] kann es als hohe Leistung eines Oberstufenrealgymnasiums erachtet werden, Inklusion für Jugendliche mit Beeinträchtigungen anzubieten.

- *Netzwerke zur Unterstützung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen am Gymnasium müssen aufgebaut werden, um entscheidende Unterstützungsangebote zu gewährleisten. Dies betrifft die Schulzeit und insbesondere die Übergangsphasen.*

Bei Problemen, die von der Schule alleine nicht bewältigt werden können, braucht es die Zusammenarbeit mit weiteren schulischen und außerschulischen Institutionen. Erfahrene Förderlehrpersonen können auf diese Ressource zurückgreifen und bspw. mit den Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik und Vereinen zusammenarbeiten, die kompetente Hilfe und Unterstützung anbieten können. Diese Expertise ist am Gymnasium nur ansatzweise vorhanden [siehe Kapitel 8.6].

Die Erfahrungen von zwei Jugendlichen mit Beeinträchtigungen haben gezeigt, dass es sehr schwer ist, einen Arbeitsplatz am ersten Arbeitsmarkt zu erhalten. Auch die Chance in eine weitere Ausbildung einzusteigen zu können, ist gering. Nach der Sek. I ist es für die Jugendlichen zwar ebenso relevant, den Übergang gut zu schaffen, hier bestehen jedoch Strukturen wie Berufsvorbereitung, Zukunftsplanung und Netzwerkaktivitäten

(Jugendcoaching). Am Gymnasium ist die Tradition, für die Zukunft der Schüler/innen zu sorgen, kaum etabliert.

- *Das fachlich hohe Anforderungsniveau in der Oberstufe erfordert mehr Fachwissen der Sonderpädagoginnen und -pädagogen in Bezug auf die Schulfächer und mehr Rollenflexibilität aller Lehrenden.*

So groß wie in der Altersgruppe der 15-18-jährigen war die Herausforderung für Sonderpädagoginnen und -pädagogen noch nie, Wissen auf einer hohen Abstraktionsebene vermitteln zu müssen, bzw. dieses für die Schüler/innen mit Beeinträchtigungen aufzubereiten. Lernen am „gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 1995) gewann damit für die MORG Lehrenden an Bedeutung [siehe Kapitel 8.5.2].

Um fachlich kompetente Unterstützung beim Lernen anbieten zu können, ist die derzeitige Rollenaufteilung (Gymnasial-Lehrer/innen sind fürs Fach zuständig, Förder-Lehrpersonen für die Unterstützung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen) nicht mehr adäquat. Die Lehrenden sollten je nach Situation und Anforderung ihre Kompetenzen flexibel einsetzen und im gegenseitigen Kompetenztransfer voneinander profitieren [siehe Kapitel 8.4.2].

- *Fachkompetenzen zur Erstellung von Curricula und Kompetenzportfolios werden benötigt.*

In diesem Zusammenhang sind die Curricula und die Kompetenzportfolios zu nennen, die von den Lehrenden für Regelschüler/innen und Schüler/innen mit Beeinträchtigungen differenzierter ausformuliert werden müssen. Kompetenzportfolios werden in der Montessori-Pädagogik seit Jahren verwendet und weiterentwickelt [siehe Kapitel 4.2.5], aber für das Verfassen von Curricula waren bis dato die Lehrenden in Österreichs Schulen nicht zuständig [siehe Kapitel 8.6.4]. Diese Kompetenz wird von Inklusionsforscherinnen und -forschern (bspw. Booth & Ainscow, 2011, S. 15; Claßen, 2013, S. 61) als wesentliche Voraussetzung für den gemeinsamen Unterricht erachtet.

- *Die dienstrechtlichen Bedingungen zwischen Förder-Lehrpersonen und Gymnasial-Lehrpersonen und die Gehälter müssen angepasst werden.*

Noch ist die Ausbildung der Landeslehrer/innen auf einem akademisch niedrigeren Niveau, als das der Bundeslehrer/innen. Das hat zur Folge, dass die Entlohnung trotz gleicher Arbeitszeit und ähnlicher Aufgabenfelder differiert. Das wird sich zwar mit der Lehr-

erbildung NEU verändern, seit letztem Jahr wird „Inklusive Pädagogik“ als Fach an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Kooperation angeboten, aber bis genügend hoch akademisch qualifizierte Fachkräfte ausgebildet und gleichwertig einsetzbar sind, wird es noch einige Jahre dauern.

Letztlich kann auf Basis des Datenmaterials zusammenfassend gesagt werden, dass die schulpolitischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung inklusiver Maßnahme auf der Sek. II sehr unzufriedenstellend sind, oder wie es Feuser pointiert auf der Tagung der deutschsprachigen Inklusionsforscherinnen und -forscher 2017 in Linz formulierte: Es geht in der aktuellen politischen Entwicklung um die „Integration der Inklusion in die Segregation“.

### **10.5 Empfehlungen**

Ungeachtet dieser Erkenntnisse machen sich möglicherweise einige Schulen auf der Sekundarstufe II auf den Weg, sich mehr mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen und Chancengleichheit nicht nur als philosophisches Konstrukt zu begreifen.

*Was kann ihnen auf Basis der Studienergebnisse und meines Wissens durch die langjährige Begleitung von Integrationsteams, neben den bereits festgehaltenen Erkenntnissen, empfohlen werden?*

#### **10.5.1 Innerhalb des Systems Visionen pragmatisch umsetzen**

Gemeinsames Lernen ist in Österreich auf der Sek. II, sofern es nicht von einem privaten Träger ohne Öffentlichkeitsrecht angeboten wird, nur im Rahmen von Schulversuchen möglich. Die Öffnung zu einer Schule für alle Schüler/innen bleibt ohne eine Strukturreform Utopie. Im Sinne der eigenen Psychohygiene haben es die Lehrenden am MORG wohl richtiggemacht: Sie haben ihre Visionen für die Fortführung des Schulversuchs im pragmatischen Sinne soweit beschränkt, dass die zukünftige Klientel, nämlich Regelschüler/innen und Lernbeeinträchtigte mit SPF (keine Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf) optimal von den guten Ressourcen und dem Engagement der Beteiligten profitieren können. Für einige Familien und deren Kinder schließt sich damit eine weitere Tür, nach der Pflichtschulzeit inklusive Bildung zu erhalten [siehe Kapitel 2.2.4].

Innerhalb einer innovativen Organisation sollte der Blick auf den Gesamtzusammenhang des Systems gerichtet werden, wie eingangs dieser Arbeit [siehe Kapitel 1.1] mit dem St.

Gallener Modell veranschaulicht wurde. Das dient dem Verständnis der Zusammenhänge zwischen den Bedingungen der Makro- Meso- und Mikroebene und ermöglicht den Beteiligten, gemeinsam ihr berufliches Engagement zu verfolgen. Die Visionen sollten groß bleiben, damit die Dynamik der Entwicklung dauerhaft vorhanden bleibt. Gleichzeitig sollten die entsprechenden praktischen Schritte in Einklang mit den Gegebenheiten der Schule (Lehrerpotenzial, Gebäude, finanzielle Ressourcen für Ausstattung und Aktivitäten) gebracht werden können, um die Gesundheit der Beteiligten nicht zu gefährden.

Schulentwicklung mit Beratung von Expertinnen und Experten sowie regelmäßige Fort- und Weiterbildung helfen, diese Bedingungen regelmäßig zu analysieren und in gemeinsamen Aushandlungsprozessen die Pendelbewegung zwischen Vision und praktischer Umsetzung zu balancieren (Schratz & Steiner-Löffler, 1999). Insbesondere die Arbeit im Rahmen von nationalen und internationalen Projekten eröffnet neue Denkwelten, die zur Reflexion der eigenen Gegebenheiten dienen und Quelle neuer Inspiration sein können. Die Verwendung des Index für Inklusion (Booth und Ainscow, 2011) hat sich in diesem Kontext als ein sehr praktikables Instrument zur Weiterentwicklung inklusiver Bemühungen bewährt, da er zu allen relevanten schulischen Themen für Lehrpersonen verständliche Fragen bereithält<sup>104</sup>.

Wenn sich die Lehrpersonen und weitere Mitarbeiter/innen dieser Bedingungen im systemischen Kontext bewusst sind, werden die Schulentwicklungsprozesse m.E. als sinnstiftend erlebt, denn auch im Rahmen der Systemgrenzen ist viel zu entwickeln, wie gezeigt werden konnte.

Feuser (1995) spricht allerdings von einer Befriedigungsfunktion für das System, wenn in inklusiven Settings nur ausgewählte Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen unterrichtet werden. So propagieren bspw. Landesschulräte und Ministerien einzelne Initiativen, wie diese am MORG, als Vorzeigeprojekte, ohne jedoch systemische Veränderungen auf der Sek. II im Sinne der UN-BRK voranzutreiben [siehe Artikel 24 [1] im Kapitel 3].

---

<sup>104</sup> Die Erfahrungen beziehen sich auf die Begleitung von SE Prozessen in Stadt und Land Salzburg und im internationalen Kontext im Rahmen des Erasmus+ Projekts „Implementing Inclusion in Schools“



Dabei könnte diese visionäre Dynamik von Einzelschulen strukturelle Reformen anstoßen, weil Inklusion grundsätzlich einen Wandel auf Systemebene anstrebt [siehe Kapitel 3.3].

*Welche Möglichkeiten stehen den handelnden Akteuren zur Verfügung, um systemische Veränderungen zu forcieren?*

### **10.5.2 Wandel auf Systemebene anstreben**

Wollten staatlich geförderte Schulen trotz der beschriebenen Situation die derzeitigen Grenzen sprengen und eine ‚Schule für alle‘ auf der Sek. II umsetzen, wäre es mit Muth argumentiert unerlässlich, gesellschaftspolitisch tätig zu sein (Muth, 1988, S. 43). Die Geschichte in Österreich konnte Anfang der 1990er Jahre schon einmal zeigen, dass der Zusammenschluss zwischen Lehrpersonen, Elternverbänden und weiteren Unterstützungsorganisationen zu gesetzlichen Änderungen führen kann. Wenn top-down und bottom-up Bewegungen optimal ineinandergreifen (Schratz & Steiner, Löffler, 1999), also auch politische Entscheidungsträger/innen überzeugt werden können, sind Veränderungen im schulischen System möglich. Amrhein bemerkt auf Basis ihrer Studie treffend: Graswurzelbewegungen alleine werden es nicht schaffen, Umschwung einzuläuten (2011, S. 254). Unter der Führung einer inklusionsoffenen und innovationsfreudigen Schulleitung würde es auf lokaler Ebene gelten, Verbündete in der Schulverwaltung und auf politischer Ebene zu suchen, Elternverbände zu mobilisieren und Veranstaltungen zu organisieren. Bundesweit bestehen in Österreich etliche Initiativen zur Förderung von Inklusion in der Schule, denen sich Interessierte anschließen können. Zudem erleichtern soziale Netzwerke und Interessensplattformen die Kooperation und die Durchsetzungskraft von Gleichgesinnten.

Wichtig scheinen mir in diesem Zusammenhang die Interviewstatements einiger Schüler/innen des MORG, deren Sozialentwicklung von einer inklusiven Schulkultur in der Oberstufe geprägt wurde [siehe Kapitel 8.4]. Im Spiegel dieser Aussagen wird eine neue Generation denkbar, die das gemeinsame Lernen ALLER Jugendlichen auf der Sek. II als Selbstverständlichkeit und rechtliche Notwendigkeit ansieht.

## Zusammenfassung, Interpretation und Empfehlungen

Auf die Frage, ob auch an anderen Gymnasien Inklusion umgesetzt werden sollte, dominierten neben zwei Vorschlägen, noch mehr Schulversuche durchzuführen, folgende Meinungen<sup>105</sup>:

Ja auf alle Fälle, weil an unserer Schule sieht man ja auch, dass es funktioniert, und wieso soll es dann in anderen Bundesländern nicht funktionieren? (S 17)



Abbildung 44: Integration ist möglich. Sicht einer Schülerin mit Beeinträchtigungen (Quelle: Grafik Abschlusspräsentation S 01)

„(...) weil jeder Mensch gleich ist – im Prinzip. (S 11)“

---

<sup>105</sup> Alle Interviewaussagen der Schüler/innen der I-Klasse können in einem Video auf der website: <http://www.soziale-initiative.net/projekte/iib/> gesehen und gehört werden.

## Literaturverzeichnis

1. *Korintherbrief 13*. (2016). Von <http://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/bibel/1kor13.html> am 20.2.2016 abgerufen
- Achleitner, R. (2015). Teamteaching in der neuen Mittelschule. *phscript, Pädagogische Hochschule Salzburg. Beiträge aus Wissenschaft und Forschung, 09*, S. 40-46.
- Ahrbeck, B. (2011/2012). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aktion Mensch. (2016). *Was ist Inklusion?* Von <https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/was-ist-inklusion.html> am 20.2.2016 abgerufen
- Alicke, T., & Linz-Dinchel, K. (2012). *Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland. Grundlagen und theoretischer Hintergrund*. Von [http://www.iss-ffm.de/publikationen/publikationen/134.Inklusive\\_Gesellschaft\\_minus\\_Teilhabe\\_in\\_Deutschland.html](http://www.iss-ffm.de/publikationen/publikationen/134.Inklusive_Gesellschaft_minus_Teilhabe_in_Deutschland.html) am 26.7.2017 abgerufen
- Allendörfer, M. (2003). Chancengleichheit im Bildungswesen und Eliteförderung. Studienarbeit. Internetbibliothek: Grin.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading : Addison-Wealey.
- Altrichter, H., & Eder, F. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2011a). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Aktionsforschung. In E. Terhardt, H. Brenowitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 214-231). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2011b). Aktionsforschung als ein Konzept der Schulforschung. In H. Altrichter, A. Feindt, & H. Moser (Hrsg.), *Forschung in der Lehrerbildung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 214-231). Baltmannsweiler: Schneider.
- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, J. Wissinger, H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55-103). Wiesbaden.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Helm, C., & Kanape-Willigshofer, A. (2012). SQA - Unterrichts- und Schulqualität. (BMUKK, Hrsg.) Von <http://www.sqa.at/course/view.php?id=49> am 18.5.2016 abgerufen
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften der Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning, & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In R. Werning, & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aus der Schmitt, I. (1985). *Schwachsinnig in Salzburg. Zur Geschichte einer Aussonderung*. Von [http://bidok.uibk.ac.at/library/q?author=1&author\\_id=740](http://bidok.uibk.ac.at/library/q?author=1&author_id=740) am 20.2.2016 abgerufen

## Literaturverzeichnis

- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, Nr. 22, S. 367–389.
- Bacher, J., & Eder, F. (2013). *BIFIE. Schlussfolgerungen aus dem nationalen Bildungsbericht 2012*. Von <https://www.bifie.at/node/2085> am 20.2.2016 abgerufen
- Bauer, L., & Moser, I. (2009). Die European Agency for Development in Special Needs Education – ein internationales Netzwerk zur Verbesserung der sonderpädagogischen Förderung auf Europäischer Ebene. In bm:ukk (Hrsg.), *Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht* (S. 45-52). Wien: Jugend und Volk.
- Bauer, L., Seifner, C., & Raditsch, D. (2009). Schulorganisation und Schulrecht - Gesetzliche Grundlagen. In bm:ukk (Hrsg.), *Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht* (S. 71-85). Wien: Jugend und Volk.
- Becker, F. (2017). *Wirtschaftspsychologische Gesellschaft. Die elektronische Befragung*. Von <http://www.wpgs.de/content/view/380/336/> am 25.7.2017 abgerufen
- Benthien, V., & Boban, I. (2015). Zukunftsplanung ohne die Hauptperson? Über heilige Kühe und cshwere Verstöße... In R. Kruschel, & A. Hinz (Hrsg.), *Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung* (S. 98-106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BHAK Fürstenfeld. (2016). *Bundeshandelsakademie. Modulare Oberstufe - Modulsystem*. Von <http://www.bhak.at/cms/bhakff/index.php/ausbildung/unterricht/modulare-oberstufe> am 27.2.2016 abgerufen
- Bielefeldt, H. (2009). *Essay. Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Bonn und Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Regensburg: Klinkhardt.
- BIFIE. (2016a). *Bundesinstitut für Bildungsforschung. Standardisierte Reife- und Diplomprüfung*. Von <https://www.bifie.at/srdp> am 27.2.2016 abgerufen
- BIFIE. (2016b). *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Kompetenzen und Modelle*. Von <https://www.bifie.at/node/49> am 9.3.2016 abgerufen
- BIZEPS. (2015). *Behindertenberatungszentrum - Zentrum für selbstbestimmtes Leben*. Von <https://www.bizeps.or.at/news.php?nr=16113> am 20.2.2016 abgerufen
- BM:BWK/BMB. (2004). *Bundesministerium für Bildung und Frauen. Lehrplan Mathematik für AHS Oberstufe*. Von [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html) am 26.7.2017 abgerufen
- BMB. (2016). *Bundesministerium für Bildung. SQA auf einen Blick*. Von <http://www.sqa.at/course/view.php?id=151> am 23.7.2016 abgerufen
- BMB. (2017a). *Bundesministerium für Bildung. Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung*. Von <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/bm/index.html> am 24.7.2017 abgerufen
- BMB. (2017b). *Bundesministerium für Bildung. PädagogInnenbildung NEU*. Von <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/index.html> am 24.7.2017 abgerufen
- BMB. (2017c). *Bundesministerium für Bildung und Frauen. Die neue Oberstufe*. Von <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/index.html> am 26.7.2017 abgerufen
- BMB. (2017d). *Bundesministerium für Bildung. SQA. Qualität von Unterricht und Schule. Landkarte Unterrichts- und Schulqualität*. Von <http://www.sqa.at/course/view.php?id=49> am 13.9.2017 abgerufen
- BMBF. (2014). *Bildungsstandards für beste Qualität an Österreichs Schulen*. Wien: BMBF.
- BMBF. (2015a). *Bundesministerium für Bildung und Frauen. Allgemeine Lehrplanbezüge - Neue Mittelschule*. Von

## Literaturverzeichnis

- [https://www.bmbf.gv.at/schulen/bo/rg/allglpbeznmns\\_23226.pdf?4dts3](https://www.bmbf.gv.at/schulen/bo/rg/allglpbeznmns_23226.pdf?4dts3) am 10.11.2015 abgerufen
- BMBF. (2015b). *Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verbindliche Richtlinien zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Von [https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/rl\\_inklusive\\_modell\\_2015.pdf?5te7g0](https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf?5te7g0) am 24.7.2017 abgerufen
- BMBF. (2016). *Bundesministerium für Bildung und Frauen. Das österreichische Schulsystem*. Von [https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungssystem\\_grafik\\_2014\\_19002.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungssystem_grafik_2014_19002.pdf?4dzgm2). am 22.3.2016 abgerufen
- BMUKK. (2011). *Individualisierung, das Geheimnis guter Schulen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl. Produktion Archiv der Zukunft*. Beltz.
- BMUKK. (2013). *Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung*. Von [https://www.bmbf.gv.at/ministerium/.../bildungsreform\\_2013\\_19400.pdf](https://www.bmbf.gv.at/ministerium/.../bildungsreform_2013_19400.pdf) am 27.2.2016 abgerufen
- Boban, I., & Hinz, A. (2011). "Index für Inklusion" - ein breites Feld von Möglichkeiten zur Umsetzung der UN-Konvention. In P. Flieger, & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte. Integration. Inklusion* (S. 169-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. (M. Vaughan, Hrsg., A. Hinz, & I. Boban, Übers.) Bristol & Halle: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing, learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bortz, J., & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *"Soziale Ungleichheiten"*. (Soziale Welt Sonderband 2) (S. 183-198). Göttingen. Von <http://unirot.blogspot.de/images/bourdieu> am 20.2.2015 abgerufen
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1991). *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brejcha, H., Moser, I., Wetzels, G., Weiß, S., & Riedler, H. (1999). Kinder mit Auffälligkeiten und Praxis des Unterrichts in Volksschulklassen. *Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift* 9/10.
- Brügelmann, H. (1997). *Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden*. Von <http://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/res/bruegelmann.pdf> am 4.1.2014 abgerufen
- Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnig, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H., Feyerer, E., . . . Herzog-Punzenberger, B. (2016). Indikatoren C: Prozessfaktoren. In M. Bruneforth, L. Lassnig, S. Vogtenhuber, C. Schreiner, & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 71-128). Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., Weber, C., & Bacher, J. (2012). Kaptiel 5: Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In M. Bruneforth, B. Herzog-Punzenberger, & L. Lassnig (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Indikatoren und Themen im Überblick* (S. 24-25). Graz: Leykam.

## Literaturverzeichnis

- Buchner, T., & König, O. (2011). *Von der Ausgrenzung zur Inklusion: Entwicklung, Stand und Perspektiven gemeinsamen Forschens*. Von BIDOK:  
<http://bidok.uibk.ac.at/library/buchner-ausgrenzung.html> am 21.8.2017 abgerufen
- Budde, J. (2009). Bildung als sozialer Prozess. In J. Budde, & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 11-16). Weinheim und München: Juventa.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards Inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education, 125*, S. 163-172.
- Burow, O.-A. (2009). Wertschätzende Schulentwicklung: Wie LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern ihr verborgenes Wissen entdecken und es zur gemeinsamen Schulentwicklung nutzen können. *Journal für Schulentwicklung, 1*, S. 48-55.
- BZIB. (2016). Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik. Schwerpunkt inklusive Pädagogik [Video]. Von <http://www.bzib.at/news/read/article/anmeldung-zum-aufbaustudium-sonderschule-bis-21052014.html> am 17.1.2016 abgerufen
- Cho, S., Crenshaw, K., & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectional Studies: Theory, Applications, and Praxis, 4. *Journal of Women in Culture and Society*, S. 785-810.
- Claßen, A. (2013). *Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten vorbeugen und angemessen reagieren*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Winter.
- Corell, L. (2008). *Flüchtiges Wissen. Auswirkungen des Wandels von Arbeitsinhalten in der Internetbranche*. Saarbrücken: VDM.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australien Journal of Teacher Education, 38/4*, S. 129-143.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). Flow. Von <https://www.youtube.com/watch?v=JjliwSJGDiu> am 25.4.2016 abgerufen
- De Boer, A. (2012). *Inclusion, a question of attitudes. A study of those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Von [www.rug.nl/research/portal/files/14120991/proefschrift.pdf](http://www.rug.nl/research/portal/files/14120991/proefschrift.pdf) am 1.2.2016 abgerufen
- De Boer, A., Pijl, S.-J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*, S. 331-353.
- Dederich, M. (2014). Intersektionalität und Behinderung. *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 1*, S. 47-53.
- Dederich, M. (2015). Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention. *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 4/5*, S. 27-34.
- Demmer-Dieckmann, & Preuss-Lausitz, U. (2008). Gemeinschaftsschule als inklusive Schule. Neue Wege der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Gemeinschaftsschule - Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen* (S. 140-155). Weinheim und Basel: Beltz.
- Deppe-Wolfinger, H. (2009). Schulische Integration im Prozess gesellschaftlicher Desintegration. In H. Eberwein, & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 46-51). Weinheim und Basel: Beltz.
- Deppe-Wolfinger, H., & Preuss-Lausitz, U. (2007). Zwanzig Jahre Integrationsforschung: Aufbrüche, Ansprüche, Widersprüche. Ein Gespräch über Vergangenes in der Zukunft. In A. Textor, & I. Demmer-Dieckmann (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 229-237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. (J. Oelkers, Hrsg.) Weinheim & Basel: Beltz.

## Literaturverzeichnis

- Diakonie. (2015). *Oberstufenrealgymnasium Diakonieverein Salzburg. Unveröffentlichtes Verbalzeugnis*. Grödig.
- Diakonie. (2016). *Oberstufenrealgymnasium Diakonieverein Salzburg*. Von <http://www.diakonie.cc/ahs-beschreibung.shtml> am 15.3.2016 abgerufen
- Diakonie. (2016). *Orientierungsstufe Diakonieverein Salzburg*. Von <http://www.diakonie.cc/ost-alltag.shtml> am 17.3.2016 abgerufen
- Dilcher, D. (2007). *Didaktik der Kernideen. Grundlage einer allgemeinen Didaktik*. Berlin: dissertation.de.
- DIMDI. (2005). WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen. ICF. Genf.
- Dlugosch, A. (2013). Inklusive Regionen in Österreich. *Journal für Schulentwicklung*, 4, S. 38-45.
- Dlugosch, A. (2014). ...weil es eben jeden treffen kann. Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung – ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. *Erziehung und Unterricht*, 3/4, S. 236-245.
- Dlugosch, A. (2014). Teilstudie 1: Qualitative Ergebnisse - Fallstudien und Fallstudienvergleich. *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*, 71-91. (E. Feyerer, A. Dlugosch, C. Niedermaier, & P. Hecht, Hrsg.) Linz.
- Dorrance, C., & Dannenbeck, C. (2013). Doing Inclusion. Zur Einführung in den Band. In C. Dorrence, & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing inclusion. Inklusion in einer nichtinklusive Gesellschaft*. (S. 9-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dorsch. (2016). Lexikon der Psychologie. Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/de> am 17.7.2016 abgerufen
- Duden. (2017). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. Von <http://www.duden.de/rechtschreibung/Integration> am 18.9.2017 abgerufen
- Duden online. (2016). Kompetenz. Von <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Kompetenz> am 20.5.2016 abgerufen
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education Theorie from an English perspective. Keynote paper presented to the conference "Inclusive Education in Europe"*. Von [http://gul.gu.se/public/pp/public\\_noticeboard\\_attachment/fetch?messageId=1020742&fileId=24118821](http://gul.gu.se/public/pp/public_noticeboard_attachment/fetch?messageId=1020742&fileId=24118821) am 20.2.2016 abgerufen
- EA. (2003). *European Agency for Development in Special Needs Education. Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht*. Von <https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices> am 8.1.2016 abgerufen
- EA. (2012). *European Agency for Development in Special Needs Education. Profile of Inclusive Teachers*. Von Profile of Inclusive <https://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers> am 4.12.2015 abgerufen
- EA. (2014). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Fünf Kernaussagen in Bezug auf inklusive Bildung. In S. Victoria (Hrsg.). Odense: Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung.
- Eagly, E.-H., & Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. In A.-H. Eagly, & S. Chaiken (Hrsg.), *The psychology of attitudes* (S. 1-21). Fort Worth: Harcourt Brace College.
- Eberwein, H., & Knauer, S. (2009). In H. Eberwein, & S. Knauer, *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 17-35). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ehlers, A. (2009). *Inklusion, Selbstbestimmung und Partizipation als Qualitätsmerkmale von Bildung. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Bildung. im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Schleswig Holstein. Dissertation*. Koblenz.
- Einöder, S. (2012). Kinder unterrichten und nicht Fächer. *Die Furche*, 6.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.

## Literaturverzeichnis

- Engelbrecht, P. (2014). International Perspectives on Teacher Education for Inclusion. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser, & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 11-25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erasmus+ Jugend in Aktion*. (2016). Von <http://www.jugendinaktion.at/inklusion> am 14.3.2016 abgerufen
- Erler, I. (2014). Soziale Ungleichheit und die Institution Schule in Österreich. *Erziehung und Unterricht, 1/2*, S. 22-27.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M., & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik, 28*, S. 4-48.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In A. Hildeschiedt, & I. Schnell (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Schule für alle* (S. 19-35). Weinheim: Juventa.
- Feuser, G. (1999). *Integration, eine Frage der Didaktik einer allgemeinen Pädagogik*. Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-frage.html> am 3.1.2014 abgerufen
- Feuser, G. (2001). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 2*, S. 25-29.
- Feuser, G. (2002). *Perspektiven für die Selbstbestimmung behinderter Menschen im Kontext gesellschaftlicher Diskurse und Praktiken ihrer Ermöglichung und Beschränkung*. Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/bartuschat-perspektiven.html> am 4.1.2013 abgerufen
- Feuser, G. (2009). *Was braucht der Mensch? Reflexionen zu Grundfragen der Integration für Josef Fragner. Kooperation und Dialog - Grundlagen einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-6-09-feuser-mensch.html> am 21.11.2015 abgerufen
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte?* Innsbruck: StudienVerlag.
- Feyerer, E. (2007). Bildungsstandards nein - Qualitätsstandards ja! In I. Demmer-Dieckmann, & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 71-80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E. (2010). *Integrative Didaktik. Lehrbrief für das Modul im Fernstudiengang Integrate. Universitäre Fernstudien Schweiz*. Studienzentrum Brig.
- Feyerer, E. (2012). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter Berücksichtigung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“*. Endbericht 2012. Von <https://ph-ooe.at/studium/inklusive-paedagogik/publikationen.html> am 22.5.2017 abgerufen
- Feyerer, E. (2015). Wie schaut es in Österreich mit der inklusiven Schule aus? *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 4/5*, S. 58-61.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, K., & Hecht, P. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Endbericht 2014. Forschungsprojekt BMUKK*. Von <http://www.ph-ooe.at/inklusive-paedagogik/publikationen.html> am 26.8.2014 abgerufen
- Field, S., Pont, B., & Kuczera, M. (2007). *Education and Training Policy. No more Failures. Ten steps to Equity in Education*. (OECD, Hrsg.) Von [www.oecd.org/education/school/49623744.pdf](http://www.oecd.org/education/school/49623744.pdf). am 24.2.2016 abgerufen
- Fischer, D. (2007). Gerechtigkeit im Bildungssystem. In V. Elsenbast, & D. Fischer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem* (S. 7-14). Münster: Waxmann.



## Literaturverzeichnis

- Flick, U. (2015). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 309-318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2015). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. Kapitel 1. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flieger, P., & Plangger, S. (2013). *Aus der Nähe. Zum wissenschaftlichen und behindertenpolitischen Wirken von Volker Schönwiese*. (P. Flieger, & S. Plangger, Hrsg.) Neu Ulm: AG SPAK.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–66.
- Fragner, J. (2009). Normal oder anormal - eine historische Grundlegung. In bm:ukk (Hrsg.), *Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht* (S. 27-32). Wien: Jugend und Volk.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2016). *Inclusion versus full inclusion*. Von [http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/2357/2414567/Volume\\_medialib/Profiles/pp2b.pdf](http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/2357/2414567/Volume_medialib/Profiles/pp2b.pdf). am 20.2.2016 abgerufen
- Gallin, P. (2010). Dialogisches Lernen. Von einem Konzept zum täglichen Unterricht. [www.grundschulunterricht.de](http://www.grundschulunterricht.de), 2, S. 4-9.
- Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, H. (2002). *Intelligenzen: die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 275-290.
- Gelhard, A. (2012). *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphanes.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Glossary of Education Reform. (2014). *For Journalists, Parents and Community Members*. (S. Abbott, Herausgeber) Von <http://edglossary.org/classroom-management/> am 18.7.2016 abgerufen
- Gottein, H.-P. (2016). *Tun sie denn, was sie wissen? Hochschuldidaktische Überlegungen für eine kompetenzorientierte und handlungspsychologisch begründete Lernumgebung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gottein, H.-P., & Hofmann, F. (2011). Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bereitschaft zur Individualisierung im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, S. 55-67.
- Graf, E. O. (2014). Solidarität - Inklusion. *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 1, S. 39-45.
- Green, K., & Green, N. (2006). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Grödig. (2016). *Foto der Grödiger Kirche und Untersberg*. Von [https://www.google.at/search?q=Einwohner+von+Gr%C3%B6dig&ie=utf-8&oe=utf-8&gws\\_rd=cr&ei=LGnxVuGqIciYsgHe7IXABg](https://www.google.at/search?q=Einwohner+von+Gr%C3%B6dig&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=LGnxVuGqIciYsgHe7IXABg) am 22.3.2016 abgerufen
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Anand Pant, & P. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-40). Wiesbaden: Springer.
- Grossrieder, I. (2013). Voraussetzungen schaffen für inklusive Schulen. *Journal für Schulentwicklung. Inklusion II*, 4, S. 8-12.

## Literaturverzeichnis

- Gruber, K. H. (2014). Gesamtschule - Anatomie und Pathologie der Reform der Sekundarstufe I in Österreich und Deutschland im internationalen Kontext. *Erziehung und Unterricht*, 1/2, S. 29-45.
- Gutiérrez Lizarazu, A. (2017). *Universität Koblenz*. Von <https://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/sose14/gtdi.pdf>. am 3.9.2017 abgerufen
- Haberl, H., & Hammerer, F. (2002). 95 Jahre Montessori-Pädagogik in Österreich. Rückblick, aktueller Stand und Perspektiven. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, S. 444-465.
- Hascher, T. (2008). *Pädagogische Diagnostik. Unveröffentlichte Seminarunterlage*. Pädagogische Hochschule: Salzburg.
- Hatti, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge.
- Hatti, J. (2012). *Visible learning for teachers : maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge.
- Häußler, A. (2008). *Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus : Einführung in Theorie und Praxis*. Dortmund: Borgmann Media.
- Hecht, P. (2014). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kompetenzselbsteinschätzungen von LehrerInnen im Berufseinstieg. *Pädagogische Hochschule Vorarlberg. F&E Edition 21* , S. 19-27.
- Hellbrügge, T. (2009). Vorzüge der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. In H. Eberwein, & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 326-335). Weinheim und Basel: Beltz.
- Helmke, A., & Schrader, F. (1996). Unterrichtsbeurteilung durch externe Beobachter. In F. Weinert, & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: PVU.
- Hinz, A. (2002). *Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Wechselspiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html> am 20.9.2013 abgerufen
- Hinz, A., & Kruschel, R. (2015). Geschichte und aktueller Stand von Zukunftsplanung. In R. Kruschel, & A. Hinz (Hrsg.), *Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion* (S. 35-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann, R., & Thumser, L. (2002). Selbstbestimmtes Lernen in mehrstufig geführten Klassen. *Erziehung & Unterricht*, S. 476-484.
- Hollenweger, J. (2005). *Fortbildung: „Behinderung und Teilhabe“ & Bedeutung der ICF für die Praxis. Power-Point Präsentation vom 27.10.2005*. Von [http://lga-archiv.landbw.de/www.gesundheitsamt-bw.de/sitecollectiondocuments/30\\_gesundheitsth\\_fruehfoerd/bedeutung-icf\\_2005\\_handout-hollenweger.pdf](http://lga-archiv.landbw.de/www.gesundheitsamt-bw.de/sitecollectiondocuments/30_gesundheitsth_fruehfoerd/bedeutung-icf_2005_handout-hollenweger.pdf). am 14.12.2015 abgerufen
- Hollenweger, J. (2006). Die ICF im Spiegel der schweizerischen Sonderpädagogik. Einige kritische Anmerkungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, S. 34-40. Von [http://www.pulsmesser.ch/wp-content/uploads/2010/11/Artikel\\_hollenweger\\_06.pdf](http://www.pulsmesser.ch/wp-content/uploads/2010/11/Artikel_hollenweger_06.pdf). am 4.12.2015 abgerufen
- Hölzl, C. (2012). *SonderpädagogInnen als GutachterInnen. Der Prozess des Begutachtens aus der Perspektive von SonderpädagogInnen*. Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/hoelzl-gutachterinnen.html#idp16566832> am 24.7.2017 abgerufen
- Hoppe, H. (2013). Anerkennung als differenzierte Reflexion von Studienleistungen in der Lehrerbildung. In B. Hafenecker, P. Henkenborg, & A. Scherr (Hrsg.). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Hörmanneder, E.-M. (2013). *Schulbildung zwischen Politik und Realität. Diplomarbeit an der Universität Wien*. Von [http://othes.univie.ac.at/27279/1/2013-03-22\\_0303470.pdf](http://othes.univie.ac.at/27279/1/2013-03-22_0303470.pdf). am 17.11.2015 abgerufen
- Horstkemper, M. (2006). Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. *Friedrich-Jahresheft: Diagnostizieren und Fördern*, XXIV, S. 4-7.

## Literaturverzeichnis

- Hug, T., Poscheschnik, G., Lederer, B., & Perzy, A. (2010). *Empirisch Forschen*. Wien: Huter & Roth KG.
- Hurrelmann, K. (1994). Mut zur demokratischen Erziehung. *Pädagogik*, S. 7-8.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend*. Weinheim & Basel: Beltz.
- IIB. (2015). *Institut für inklusive Bildung*. Von <http://www.soziale-initiative.net/projekte/iib/> am 27.2.2016 abgerufen
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- IV. (2014). *Industriellenvereinigung Österreich. Beste Bildung für Österreichs Zukunft. Bildung neu denken. Schule besser leben*. Von [http://www.iv-net.at/d4300/beste\\_bildung.pdf](http://www.iv-net.at/d4300/beste_bildung.pdf) am 18.2.2016 abgerufen
- Jantzen, W. (2008). Eine Schule für alle - nicht ohne umfassende Integration behinderter Kinder. In K. Ziemer (Hrsg.), *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle* (S. 15-34). Oberhausen: Athena.
- Jantzen, W. (2010). *Allgemeine Behindertenpädagogik Band 1. Sozialwissenschaftliche Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (2014). Das behinderte Ding wird Mensch. Inklusion verträgt keine Ausgrenzung. *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 1, S. 17-29.
- Jantzen, W. (2015a). Inklusion als Paradiesmetapher. *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 3, S. 13-16.
- Jantzen, W. (2015b). Soziale Inklusion behinderter Menschen und der Einfluss der Kunst auf die Entwicklung der Persönlichkeit. *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 4/5, S. 63-74.
- Kahl, R. (2008). Kinder! - Reinhard Kahl über das Lerngenie der Kinder [Video].
- Katz, J. (2012). *Teaching to Diversity. The Three-Block Model of Diversity for Learning*. Winnipeg: Portage & Main Press.
- Kinne, T. (2011). *Die Unterstützung der sozialen Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung im Kontext erlebnispädagogischer Lernarrangements*. Berlin: Logos.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klemm, K. (2009). *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? . *Pädagogik*, 6, S. 10-13.
- Klinkhammer, J., & von Salisch, M. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klippert, H., & Müller, F. (2003/2007). *Methodenlernen in der Grundschule*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kluge, F. (2011). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin und New York: De Gruyter.
- Kogelnik, L., & Nimmervoll, L. (2016). Bildungsreform in der Warteschleife, 26.1.2016. *Der Standard*.
- König, O., Postek, N., & Stadler-Vida, M. (2011). *Nichts über uns ohne uns. Informationen über den zukünftigen Arbeitsplatz aus Sicht von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Sinne des Betroffenen- Mainstreamings*. Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/koenig-nichts.html#idp30470704> am 1.9.2015 abgerufen
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Literaturverzeichnis

- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 5-24.
- Korff, N. (2016). *Basiswissen Grundschule. Band 31. Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe. Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Hohengehren: Schneider.
- Korff, N., & Scheidt, K. (2011). Inklusive (Fach)-Didaktik und LehrerInnenexpertise: Ergebnisse zweier Pilotstudien. In P. Flieger, & Schönwiese, Volker (Hrsg.), *Menschenrechte. Integration. Inklusion* (S. 91-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kounin, J. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster : Waxmann.
- Kräusslein-Leib, K. (2010). Eine neue Lernkultur (Teil 2). Merkmale einer neuen Lernkultur. *Grundschule*, 11, S. 42-43.
- Krohne, J.-A., Meier, U., & Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, S. 373-391.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kühberger, C., & Windischbauer, E. (2013). *Individualisierung und Differenzierung im Politikunterricht*. Wochenschau: Schwalbach.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L., & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und –lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 3-24.
- Kühn, C. (2012). Einstellung von Studierenden der Lehramter Förderschule und Gymnasium zur Inklusion. Eine quantitative Studie. Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/kuehn-einstellung-bac.html#idm8603808> am 6.8.2016 abgerufen
- Kühn, T., & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 262-280). Heidelberg: Springer.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung zur Einstellung von Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, S. 83-94.
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In T. Brüsemeister, & J. Kussau (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287-303). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laimer, G., & Moser, I. (2009). Die Implementierung qualitätsfördernder Maßnahmen im hierarchischen Organisationsstrukturen. Die Wirksamkeit einer Top-down Maßnahme dargestellt an der Implementierung des "Standortbezogenen Förderkonzepts" im Hauptschulbereich ab dem Schuljahr 2005/06. *Masterarbeit an der Universität Salzburg*.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Langner, A., & Feyerer, E. (2014). Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht. In A. Langner, & E. Feyerer (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt* (S. 92-113). Linz: Trauner.
- Large, R.-H. (2009). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.
- Lederer, B. (2016). *Was sind Kompetenzen, was heißt Kompetent-Sein ? Zur sozialen Logik des Kompetenzdiskurses – ein Essay*. Von [https://www.uibk.ac.at/iez/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd\\_lederer/downloads/was-sind-kompetenzen-was-bedeutet-kompetent-sein.pdf](https://www.uibk.ac.at/iez/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/was-sind-kompetenzen-was-bedeutet-kompetent-sein.pdf). am 28.2.2016 abgerufen
- Lee, J.-H. (2012). *Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz*. Oberhausen: Athena.

## Literaturverzeichnis

- Leiprecht, R. (2012). Integrativ – inklusiv – diversitätsbewusst: Fachdiskurse und Praxisformen in Bewegung. In S. Seitz, K. Finner, N. Korff, & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 46-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leitgöb, H., Bacher, J., Bruneforth, M., & Weber, C. (2014). Primäre und sekundäre Ungleichheitseffekte in maturaführenden Schulen. *Erziehung und Unterricht, 1/2*, S. 48-55.
- Leitgöb, H., Bacher, J., Bruneforth, M., & Weber, C. (2014). Primäre und sekundäre Ungleichheitseffekte in maturaführenden Schulen in Österreich. *Erziehung und Unterricht, 1/2*, S. 48-57.
- Liebenwein, S., Barz, R., & Randoll, D. (2013). *Bildungserfahrungen an Montessorischulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindmeier, B. (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft*, S. 51-79.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht. *Friedrich Jahresheft. XXV*, S. 26-30.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Löser, J. M. (2013). "Support Teacher Model" - Eine internationale Perspektive auf Lehrerverbände an inklusiven Schulen. In R. Werning, & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 107-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luder, R., & Kunz, A. (3 2013). Sonderpädagogik in einer inklusiven Schule: Widerspruch oder Selbstverständlichkeit? *Journal für Schulentwicklung*, S. 14-19.
- Mannewitz, K., & Steffens, J. (2014). Behinderung: ein soziales Konstrukt. In E. Feyerer, & A. Langer (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für inklusive Bildung* (S. 39-51). Linz: Trauner.
- Manske, C. (2015). Mein Name ist DUMM. *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 4/5*, S. 20-25.
- Markowetz, R. (2016). Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In E. Fischer, & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 239-287). Stuttgart: Kohlhammer.
- Marktgemeinde Wiener Neudorf. (2016). *Inklusion in Wiener Neudorf*. Von <http://www.wiener-neudorf.gv.at/Zusammenleben/Inklusion/Inklusionsprojekt> am 23.7.2016 abgerufen
- Martina Lassacher, Schönwiese, V., Marini, V., Schwanninger, E., Schiestl, H., Trager, H., & Initiativegruppe. (1982). Initiativegruppe von Behinderten und Nichtbehinderten. In R. Forster, & V. Schönwiese (Hrsg.), *BEHINDERTENALLTAG - wie man behindert wird* (S. 377 - 390). Innsbruck und Wien: Jugend und Volk. Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/initiativgruppe-befreiungsversuche.html> am 27.2.2016 abgerufen
- Mattes, W. (2011). *Methoden für den Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Mayer, N. (2011). *Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern an Berliner Grundschulen zur Inklusion. Eine empirische Studie*. Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/mayer-einstellung-dipl.html> am 9.1.2016 abgerufen
- Mayerl, J. (2009). *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens. Framing, Einstellungen und Rationalität*. Wiesbaden: Springer.
- Mecheril, P., & Hazibar, K. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen: Widerspruch als Grundkategorie einer Behindernpädagogik. *online-Zeitschrift für Inklusion, 1*, S. 1-11. Von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/202/183> am 20.9.2015 abgerufen
- Meuser, M., & Nagel, U. (2010). ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In R. Becker, & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: Springer.

## Literaturverzeichnis

- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Monitoringausschuss. (2014). *Unabhängiger Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Von <https://monitoringausschuss.at/stellungnahmen/handlungsempfehlungen-des-un-fachausschusses-umsetzungsstand-09-09-2014/> am 24.7.2017 abgerufen
- Montessori, M. (1969). *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Moosbrugger, H., & Kevala, A. (2007). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger, & A. Kevala (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 7-25). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- MORG. (2013). *Jahresbericht an den Landesschulrat (unveröffentlicht)*. Salzburg.
- Moser, I. (1997). "Auf der Insel der Seligen", Beitrag zur Fallstudie des BMUK zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe Bd. 3. Salzburg und Graz: BMUK.
- Moser, I. (2000). Integration in der HS Uttendorf. "der spitzer", S. 44-49.
- Moser, I. (2000). Umgekehrte Integration am Landesinstitut für Hörbehinderte. "der spitzer", 7, S. 37-41.
- Moser, I. (2001). *Expertenmeeting an der VS Prückelmayrgasse/ Wien - Projektbericht*. Salzburg.
- Moser, I. (2006). Zur Qualitätsverbesserung integrativer Pädagogik: die norwegische Erfahrung. *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder*, 1-2, S. 29-37.
- Moser, I. (2011). Integration und Inklusion in Europa. *Heilpädagogik*, 3, S. 2-10.
- Muth, J. (1988). Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In H. Eberwein, & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik (2009)* (S. 38-45). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mutzek, W. (2014). *Kooperative Beratung: Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Weinheim und Basel: Beltz.
- NEBA. (2016). Netzwerk berufliche Assistenz. Von [www.neba.at](http://www.neba.at) am 14.7.2016 abgerufen
- Niedermaier, K. (2002). *Zur Pragmatik der Vision einer Schule für alle. Integrative Unterrichtsgestaltung im Spiegel von Theorie und Alltagspraxis am Beispiel der ersten Hauptschulintegrationsklassen in Vorarlberg. Dissertation*. Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/niedermaier-schule-index.html> am 20.2.2016 abgerufen
- Nolting, H.-P. (2002). *Störungen in der Schulklasse*. Basel: Beltz.
- O' Hanlon, C. (2009). Using Action Research to support Students with Special Educational Needs. In S. Noffke, & B. Somek (Hrsg.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (S. 118-129). Los Angeles: Sage.
- Oberlechner, M. (2014). Unter InklusionistInnen oder vom Recht auf Fremdheit. *phscript. Pädagogische Hochschule Salzburg. Beiträge aus Wissenschaft und Forschung*, 7, S. 6-16.
- OECD/BMUKK. (2013). *Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung. Förderung benachteiligter Schüler/innen und Schulen*. Wien: BMUKK.
- Oelker, J., & Reusser, K. (2008). *Bildungsforschung Band 27. Qualität entwickeln - Standards Sichern - mit Differenz umgehen*. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2010). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Parragh, A. (2013). Drei Schulen, drei Parallelwelten. *Salzburger Nachrichten*, 19.9.2013.
- Pechar, H. (2007). Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz in der Wissensgesellschaft. Länderbericht Österreich. In S. K. Erziehungsdirektoren (Hrsg.). Innsbruck: StudienVerlag.
- Pechar, H. (2007). Inklusion und Fairness. Kriterien von Chancengerechtigkeit in der Wissensgesellschaft. In B. Hackl, & H. Pechar (Hrsg.), *Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform* (S. 160-177). Innsbruck: StudienVerlag.

## Literaturverzeichnis

- Peschel, F. (2012). Selbstbestimmt arbeiten. Offener Unterricht praxiserprobt. *Fördermagazin*, 1, S. 8-12.
- Philosophenstübchen. (2002). *Die Blinden und der Elefant*. Von <http://www.thur.de/philo/hegel/elefant.gif> am 22.3.2016 abgerufen
- Pinetz, P., & Prammer, W. (2010). Die integrative Berufsausbildung in Österreich- eine Ausbildungsform für behinderte Jugendliche?! *online-Zeitschrift für Inklusion*. Von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/148/148> am 9.11.2015 abgerufen
- Pracht, G. (2008). *Pädagogische Diagnostik. Unveröffentlichtes Seminarprotokoll*. Salzburg: Pädagogische Hochschule.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Prenzel, A. (2012). Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In S. Seitz, N.-K. Finnen, N. Korff, & K. Scheidt (Hrsg.), *Kann inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? Paradoxien eines demokratischen Bildungsprozesses* (S. 16-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (2008). *Gemeinschaftsschule - Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2009). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Ziele der Integrationsforschung. In H. Eberwein, & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 458-470). Weinheim und Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2015). Implementation schulischer Inklusion in Deutschland. In T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radnitzky, E. (2004). *Q.I.S. Qualität in Schulen - Leitfaden*. Von <http://www.sqa.at/mod/page/view.php?q=Radnitzky+&id=193> am 24.7.2017 abgerufen
- Rauch, F., & Schuster, A. (2013). Aktionsforschung aus internationaler Perspektive: Entwicklungen in den USA und in England (Collaborative Action Research Network – CARN). *Erziehung und Unterricht*, 3/4, S. 209-216.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason, & H. Bradbury (Hrsg.), *The Sage Handbook of Action Research* (S. 1-10). Los Angeles: Sage.
- Reeve, J., & Cheon, S. (2016). Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, S. 178-189.
- Reich, K. (2008). Demokratie und Didaktik. In K. Ziemer (Hrsg.), *Reflexive Didaktik* (S. 35-54). Oberhausen: Athena.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reiche, D. (2013). Entwicklung der Zusammenarbeit von multiprofessionellen Klassenteams im Sekundarstufenbereich I anhand einer Arbeitsplatzbeschreibung für Förderschullehrkräfte im Rahmen des Regionalen Konzepts Hannover Nordwest. In R. Werning, & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 86-106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reindl, H. (2000). Beobachten und Beurteilen. Zur Leistungsbeurteilung in Integrationsklassen. In J. Fragner (Hrsg.), *10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern? Beiträge zum 5. Praktikerforum* (S. 122-126). Linz: Trauner.
- RIS. (1985). *Rechtsinformationssystem. Schulpflichtgesetz §8 (1)*. Von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> am 20.2.2016 abgerufen
- RIS. (2015). *Rechtsinformationssystem. Österreichische Verfassung Art. 14 (5a)*. Von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40064335> am 18.2.2016 abgerufen

## Literaturverzeichnis

- RIS. (2016). Rechtsinformationssystem. Verordnung über Lehrpläne für die Fachschule für wirtschaftliche Berufe. Von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009276> am 14.7.2016 abgerufen
- Rödler, P. (2011). Ein wahrer Einblick in eine unheimliche Inklusionsdiskussion. *Behindertenpädagogik*, 4, S. 342-355.
- Rödler, P. (2012). Inklusion und Standards – eine verständliche, aber paradoxe Forderung. *gemeinsam leben*, 1, S. 33-40.
- Rödler, P. (2013a). *Stellungnahme zum Forschungsvorhaben von I. Moser: Wege zu einer inklusiven Lernkultur*. Koblenz: unveröffentlichtes Dokument.
- Rödler, P. (2013b). Behinderung und Dekulturation. In G. Feuser, & J. Kutscher (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Entwicklung und Lernen* (Bd. 7, S. 143-151). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rödler, P. (2013c). „Ihr sollt sie nicht spüren“. *Zur Ästhetisierung inhumaner Verhältnisse*. Von <http://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/res/zis.pdf>. am 3.1.2014 abgerufen
- Rödler, P. (2015a). *Ein inklusives Menschenbild – 3 Versuche*. Von <http://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/autsem/menschenbild.pdf>. am 3.12.2015 abgerufen
- Rödler, P. (2015b). Menschengerecht – Zur Frage des 'anthropologischen Minimums' und dessen Bedeutung für die Konstitution von Subjekt, Mündigkeit und Verantwortung. In P.-A. Albrecht, S. Kirsch, U. Neumann, & S. Sinner (Hrsg.), *Festschrift für Walter Kargl zum 70. Geburtstag* (S. 451–458). Berlin: BWV.
- Rödler, P. (2015c). *Menschengerecht – Zur Frage des ‚anthropologischen Minimums‘ und dessen Bedeutung für die Konstitution von Subjekt, Mündigkeit und Verantwortung*. Von <https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/autsem/material.htm> am 24.7.2017 abgerufen
- Rödler, P. (2017). Behinderung als soziale Kategorie. In H. Oberreuter (Hrsg.), *Staatslexikon der Görres-Gesellschaft. Bd. 1, A-B*. München: Herder.
- Rohlf, C. (2006). *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien*. Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1995). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Roth, E. (1997). *Mensch und Unmensch*. München: Carl Hanser.
- Ruf, U., & Gallin, P. (2003). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen*. Seelze: Kallmeyer.
- Ruf, U., & Gallin, P. (2016). *IDL. Institut für dialogisches Lernen und Unterrichtsentwicklung*. Von <http://www.lerndialoge.ch/> am 5.11.2016 abgerufen
- Ruf, U., & Gallin, P. (2017). *IDL. Institut für dialogisches Lernen und Unterrichtsentwicklung*. Von <http://www.lerndialoge.ch/> am 24.7.2017 abgerufen
- Ruf, U., & Winter, F. (2012). *Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten, 1-2*. Von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/60/60> am 5.11.2016 abgerufen
- Sander, A. (2001). *Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland*. Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> am 2.10.2013 abgerufen
- Sander, A. (2009). Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein, & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 99-108).
- Sauter, S. (2007). *Schule macht Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malmen, O.-P. (2012). Understanding teachers attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal for Special Needs*, 27, S. 51-68.



## Literaturverzeichnis

- Schilly, J. (2012). Erste AHS-Oberstufe für Schüler mit und ohne Behinderung startet. DerStandard vom 30.8.2012. Von [www.derstandard.at](http://www.derstandard.at) am 10.10.2012 abgerufen
- Schmidinger, E., Hofmann, F., & Stern, T. (2016). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 59-94). Graz: Leykam.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. (M. Jerusalem, & D. Hopf, Hrsg.) *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, S. 192-214.
- Schnebel, S. (2003). *Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen*. Hohengehren : Schneider.
- Schneeberger, A. (2009). Nationaler Bildungsbericht. Bildungsgarantie bis zum 18./19. Lebensjahr. Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsbildung. BIFIE. Von <https://www.bifie.at/buch/1024/a/3> am 14.7.2016 abgerufen
- Schöler, J. (2000). *Gemeinsames Lernen für alle Kinder*. Von <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-lernen.html> am 2.10.2013 abgerufen
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schreiner, M. (2013). Teilhabe und Anerkennung - Maßstäbe für Werkstattbeschäftigung. In C. Dorrance, & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inclusion in einer nichtinklusiven Gesellschaft* (S. 85-95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrittesser, I. (2014). *Kompetenzorientierung: einige Überlegungen zu Trends in der Curriculumentwicklung*. Von [homepage.univie.ac.at/ilse.../c/.../Schrittesser-Kompetenzorientierung.pdf](http://homepage.univie.ac.at/ilse.../c/.../Schrittesser-Kompetenzorientierung.pdf) am 28.2.2016 abgerufen
- Schulz-Benesch, G. (2007a). Zu Geschichte und Aktualität der Montessori-Pädagogik. In A. Hellmich, & P. Teigeler (Hrsg.), *Montessori-, Freinet-, Walddorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis* (S. 61-90). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schulz-Benesch, G. (2007b). Maria Montessori. In A. Hellmich, & P. Teigeler (Hrsg.), *Montessori-, Freinet-, Walddorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis* (S. 33-37). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schulze, M. (2011). Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In P. Flieger, & Schönwiese, Volker (Hrsg.), *Menschenrechte Integration Inklusion: Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Von <http://bidok.uibk.ac.at> am 20.2.2016 abgerufen
- Schuppener, S., Bernhardt, N., Hauser, M., & Poppe, F. (2014). Einführung. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser, & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit* (S. 11-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüßler, I. (2012). Lernkultur. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2* (S. 306). Bad Heilbrunn: Klinkardt.
- Schwab, S. &. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Online-Zeitschrift für Bildungsforschung*. Von [https://www.researchgate.net/publication/269100439\\_Einstellungen\\_von\\_Lehramtsstudierenden\\_und\\_Padagogikstudierenden\\_zur\\_schulischen\\_Inklusion\\_Ergebnisse\\_einer\\_quantitativen\\_Untersuchung](https://www.researchgate.net/publication/269100439_Einstellungen_von_Lehramtsstudierenden_und_Padagogikstudierenden_zur_schulischen_Inklusion_Ergebnisse_einer_quantitativen_Untersuchung) am 2.10.2015 abgerufen
- Schwab, S. &. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Online-Zeitschrift für Bildungsforschung*, S. 73-87. Von [https://www.researchgate.net/publication/269100439\\_Einstellungen\\_von\\_Lehramtsstudierenden\\_und\\_Padagogikstudierenden\\_zur\\_schulischen\\_Inklusion\\_Ergebnisse\\_einer\\_quantitativen\\_Untersuchung](https://www.researchgate.net/publication/269100439_Einstellungen_von_Lehramtsstudierenden_und_Padagogikstudierenden_zur_schulischen_Inklusion_Ergebnisse_einer_quantitativen_Untersuchung) am 2.10.2015 abgerufen

## Literaturverzeichnis

- Schwab, S. (2014). Schulische Förderung und soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – Eine explorative Analyse in der Steiermark. *Empirische Pädagogik*, 3, S. 259-274.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Tretter, T., Rossmann, P., Reicher, H., Ellmeier, B., . . . Gasteiger-Klicpera, B. (2012). Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung - eine empirische Analyse von LehrerInneneinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, Bd. XXXVIII, 1, S. 54-65.
- Seethaler, E. (2012). *Selbstwirksamkeit und Klassenführung. Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden. Dissertation.* Von <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/167> am 18.7.2016 abgerufen
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, S. 1-10.
- Sliwka, A. (2013). *Kooperatives Lernen im Rahmen einer Schulentwicklung für das 21. Jahrhundert. Power-Point Präsentation.* Von [http://lpcomet.eu/wp-content/uploads/04\\_Materialien/01\\_Vortr%C3%A4ge\\_und\\_Pr%C3%A4sentationen/Zu\\_Videos/Vortrag\\_Sliwka\\_Koop\\_Sofia\\_2013.pdf](http://lpcomet.eu/wp-content/uploads/04_Materialien/01_Vortr%C3%A4ge_und_Pr%C3%A4sentationen/Zu_Videos/Vortrag_Sliwka_Koop_Sofia_2013.pdf). am 7.1.2015 abgerufen
- Specht, W. (1995). Integration in den Schulen der Sekundarstufe (INTSEK): Ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt. In H. Gruber, & W. Specht (Hrsg.), *Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe: Berichte zur Situation der Schulversuche in den Bundesländern* (S. 14-35). Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Specht, W. (1997). *Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band I.* Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Specht, W. (2007). *Die Ausbildung der Lehrenden. Konzeptpapier anlässlich eines Workshops der Österreichischen Forschungsgemeinschaft zur Schulqualität: Leistungskontrolle, Standards, Evaluationen.*
- Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E., & Wohlhart, D. (2007). Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Graz: BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens). Von [www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Bifie-Report\\_2007\\_5.10.07.pdf](http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Bifie-Report_2007_5.10.07.pdf) am 15.3.2016 abgerufen
- Speck, O. (2011). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität.* München: Ernst Reinhardt.
- Statistik Austria. (2014). *Frühe Schulabgänger und Schulabgängerinnen 1995-2014.* Von [http://www.statistik-austria.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/fruehe\\_schulabgaenger/index.html](http://www.statistik-austria.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/fruehe_schulabgaenger/index.html) am 14.1.2016 abgerufen
- Statistik Austria. (2015). *Bildung in Zahlen 2013/14.* Von [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&pubId=508&sectionName=Bildung%2C+Kultur](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&pubId=508&sectionName=Bildung%2C+Kultur) am 6.11.2015 abgerufen
- Statistik Austria. (2016). *Bildung in Zahlen. Tabellenband.* Wien.
- Steiner, M. (2009). Nationaler Bildungsbericht. Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. BIFIE. Von <https://www.bifie.at/buch/1024/b/1> am 14.7.2016 abgerufen
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Suffenplan, W. (2004/2016). *Checkliste für Eltern. Über geplante Untersuchungsprojekte und den verwendungsbereiten Evaluierungsbogen "Kriterien einer Montessori-Grundschulklasse".* Von Montessori Salzburg: <http://www.montessorisalzburg.at/web/de/montessoripaedagogik/index.asp?dat=checkliste> am 27.4.2016 abgerufen

## Literaturverzeichnis

- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes towards students with disabilities. *Education*, 130/1, S. 53-56.
- Terfloht, K. (2013). *Exklusion. Lexikon*. Von [http://www.inklusion-lexikon.de/Exklusion\\_Terfloht.php](http://www.inklusion-lexikon.de/Exklusion_Terfloht.php). am 21.11.2015 abgerufen
- Tervooren, A. (2012). Tanz der Gefühle. Bildungsprozesse Gleichaltriger. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, S. 82.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *online-Zeitschrift für Inklusion*, 1/2. Von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59> am 20.11.2015 abgerufen
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Stuttgart : Klinkhardt.
- Theunissen, G., & Plaute, W. (1995). *Empowerment und Heilpädagogik*. Freiburg: Lambertus.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. *Friedrich Jahresheft*, XXII, S. 6-9.
- Tillmann, K.-J. (2009). Lehrerforschung und Schulentwicklung oder: Was kann schulische Praxisforschung leisten? In J. Budde, & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 95-110). Weinheim und München: Juventa.
- Timmons, V., & Wagner, M. (2008). *Connection between Inclusion and Health*. Von [http://www.integration-tirol.at/dokumente/upload/c1ebd\\_canada\\_2008\\_h&l.pdf](http://www.integration-tirol.at/dokumente/upload/c1ebd_canada_2008_h&l.pdf). am 21.2.2016 abgerufen
- Tomasello, M. (2017). *3sat Mediathek*. Von <https://www.3sat.de/page/?source=/scobel/bt/190419/index.html> am 14.4.2017 abgerufen
- Traxler, H. (2016). *Cartoon zum Thema Chancengleichheit*. Von <https://shiftingschool.wordpress.com/2009/02/19/gedanken-zum-individualisierten-unterrachten/> am 22.3.2016 abgerufen
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V., & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 241-256.
- UN-BRK. (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Von <http://www.behindertenrechtskonvention.info/> am 20.2.2016 abgerufen
- UNESCO. (1994). *Die Salamanka Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Von [http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca\\_erklaerung.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf). am 12.10.2013 abgerufen
- UNESCO. (2014). *Deutsche UNESCO-Kommission. Inklusion, Leitlinien für die Bildungspolitik*. Von [http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf). am 4.1.2015 abgerufen
- Varela, F. (1975). A calculus for self-reference. *International Journal of General Systems* 2, Auszüge übersetzt und zitiert in. In P. Watzlawick, *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (S. 5-22). München und Zürich.
- Venohr, D. (2015). *Inklusion in der Montessori-Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Vester, M. (2008). Die selektive Bildungsexpansion. In P. A. Berger, & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten* (S. 39-70). Weinheim und München: Juventa.
- Vogel, T., & Wänke, M. (2016). *Attitudes and Attitudes Change*. New York: Routledge.
- Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Gumpoldsberger, H., Toferer, B., Schmich, J., . . . Eder, F. (2012). Kapitel C: Prozessfaktoren. In M. Bruneforth, & M. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 61-108). Graz: Leykam.

## Literaturverzeichnis

- von Glasersfeld, E. (2005). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In H. Gumin, & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (S. 9-40). München: Piper.
- von Hentig, H. (1969). *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- von Hentig, H. (1996). *Bildung*. München und Wien: Hanser.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Voß-Rauter, H. (2007). Heterogene Klassen und die Montessori-Pädagogik. In A. Hellmich, & P. Teigeler (Hrsg.), *Montessori-, Freinet-, Walddorfpädagogik* (S. 87-90). Weinheim & Basel: Beltz.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. (J. Lompscher, G. Rückriem, Hrsg., J. Lompscher, & G. Rückriem, Übers.) Weinheim und Basel: Beltz.
- Waldschmidt, A., & Schneider, W. (2007). Disability studies und Soziologie der Behinderung. In A. Waldschmidt, & W. Schneider (Hrsg.), *Disability studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 9-30). Bielefeld: transkript.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Toronto und Opladen: Budrich.
- Watkins, A. (2007). Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Von <https://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice> am 30.11.2015 abgerufen
- Watkins, A. (2012). Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive Teachers. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Von <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/profile> am 30.11.2015 abgerufen
- Watzlawick, P. (2001). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit*. München: Piper.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinhäupl, W. (2002). Selbsttätiges und individuelles Lernen in freien Arbeitsphasen an der HS Lieferung, Salzburg. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, S. 466-473.
- Weinhäupl, W. (2016). *Geschichte des Montessori-Vereins Salzburg*. Von <http://www.montessorisalzburg.at/web/de/montessoriverein/index.asp?dat=geschichte> am 27.4.2016 abgerufen
- Wenzel-Anders, H. (2011). *Leistungsbeurteilung im Montessori-Oberstufenrealgymnasium*. Von [https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/4/44/179\\_Langfassung\\_Wenzel-Anders.pdf](https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/4/44/179_Langfassung_Wenzel-Anders.pdf) am 26.7.2017 abgerufen
- Werning, R., & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht*. Seelze: Klett.
- What-when-how. (2016). *Current understanding of interactions between the components of ICDH-2*. Von <http://what-when-how.com/acp-medicine/rehabilitation-of-geriatric-patients-part-1/> am 22.3.2016 abgerufen
- WHO-DIMDI. (2006). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionstüchtigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Von <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/> am 21.2.2016 abgerufen
- Winter, F. (2008). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wipperfurth, M. (2014). Fächerübergreifender Unterricht am MORG. Salzburg. Von <http://www.diakonie.cc/ahs-projekte.shtml> am 17.4.2016 abgerufen

## Literaturverzeichnis

- Witzany, T. (2013). Das fliegende Klassenzimmer. Karikatur. *Salzburger Nachrichten*, 19.9.2013, 2.
- Wocken, H. (2009). Integration und Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A. Stein (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Wohlmuth, G., Lehrer, J., & Neureiter, H. (2015). Unterrichtsentwicklung durch evidenzbasierte Diagnostik. *phscript. Pädagogische Hochschule Salzburg. Beiträge aus Wissenschaft und Forschung*, 09, S. 93-106.
- Zehetmeier, S. (2013). Aktionsforschung im Lehrberuf. *Erziehung und Unterricht*, 3/4, S. 202-208.
- Ziemen, K. (2003). *Integrative Pädagogik und Didaktik*. Aachen: Shaker.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion*. Vandenhoeck: Ruprecht.
- Zimpel, A. F. (2013a). Begabung, Intelligenz und Kreativität. In I. Beck, G. Feuser, W. Jantzen, & P. Wachtel (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Entwicklung und Lernen* (S. 125-132). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimpel, A. F. (2013b). Vorwort. In H. Barz, D. Randvoll, & S. Liebenwein, *Bildungserfahrungen an Montessori-Schulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen* (S. V-IX). Wiesbaden: Springer VS.
- Zimpel, A. F. (2014). *Einander helfen. Der Weg zur inklusiven Lernkultur*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: MEHREBENENSYSTEM, DARGESTELLT AM ST. GALLENER SCHULMODELL. (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN SEITZ & CAPAUL, NACH FEND, 2008, S. 157) .....	20
ABBILDUNG 2: "DAS FLIEGENDE KLASSENZIMMER" (QUELLE: WITZANY, 2013, S. 2) .....	26
ABBILDUNG 3: ANZAHL DER SUS MIT SPF VON 1994-2007 (QUELLE: WWW.BIFIE.AT) .....	32
ABBILDUNG 4: DAS ÖSTERREICHISCHE SCHULSYSTEM (QUELLE: BMBF, 2016) .....	35
ABBILDUNG 5: MORBIDITÄT MACH MÄNNCHEN (QUELLE: MICHAEL MOSER, 2017).....	37
ABBILDUNG 6: DIE BILDUNGSREFORM FÜR ÖSTERREICH (QUELLE: BMUKK, 2013, S. 3) .....	51
ABBILDUNG 7: GRAFISCHE DARSTELLUNG VON EXKLUSION, INTEGRATION UND INKLUSION. (QUELLE: AKTION MENSCH, 2016).....	75
ABBILDUNG 8: ALTER WEIN IN NEUEN SCHLÄUCHEN (QUELLE: MICHAEL MOSER, 2017).....	80
ABBILDUNG 9: ETIKETTEN (QUELLE: MICHAEL MOSER, 2017) .....	87
ABBILDUNG 10: DIE BLINDEN UND DER ELEFANT. VERFASSERIN UNBEKANNT. (QUELLE: ANETTES PHILOSOPHENSTÜBCHEN, 2002).....	88
ABBILDUNG 11: CURRENT UNDERSTANDING OF INTERACTIONS BETWEEN THE COMPONENTS OF ICIDH-2. (QUELLE: WHAT-WHEN-HOW, 2016) .....	92
ABBILDUNG 12: LEHRERINNEN UND LEHRER UNTER SICH (QUELLE: MICHAEL MOSER, 2017).....	145
ABBILDUNG 13: PLAKAT ZUR SCHULENTWICKLUNG (FOTO: IRENE MOSER. VOLKSSCHULE PRÜCKELMAYRGASSE/ WIEN, 2005) .....	154
ABBILDUNG 14: DIE LANDKARTE VON QUALITÄT IN DER SCHULE (QUELLE: BMB 2017D).....	158
ABBILDUNG 15: DAS BAUMMODELL (QUELLE: FEUSER, 1989, S. 13).....	168
ABBILDUNG 16: FOTO DER GRÖDIGER KIRCHE, IM HINTERGRUND DER UNTERSBERG. (QUELLE: GRÖDIG, 2016) .....	204
ABBILDUNG 17: SUS DES MORG NEBEN DEM SCHULHAUS. (QUELLE: DIAKONIE - MORG, 2016) .....	207
ABBILDUNG 18: DRUCKGRAFIKKURS IN DER GRAFIKWERKSTATT IM TRAKLHAUS. (QUELLE: DIAKONIE - MORG, 2016).....	207
ABBILDUNGEN 19 A+B: LICHTOBJEKTE IM RAHMEN DES BWG. (QUELLE: DIAKONIE - MORG, 2016).....	208
ABBILDUNGEN 20A+B: WOLFRAM PAULUS BEIM VIDEODREH MIT DER INTEGRATIONSKLASSE. (QUELLE: DIAKONIE - MORG, 2016).....	209
ABBILDUNG 21: EBENEN DES FÄCHERÜBERGREIFENDEN ARBEITENS AM MORG. (QUELLE: DIAKONIE - MORG, 2016).....	211
ABBILDUNG 22: DER KREISLAUF VON REFLEXION UND AKTION – SCHRITTE EINES AKTIONSFORSCHUNGSPROZESSES (QUELLE: NACH ALTRICHTER & FEINDT, 2011, S. 155) .....	224
ABBILDUNG 23: EINSATZ DER FORSCHUNGSINSTRUMENTE UND ZEITLICHE EINORDNUNG (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	243
ABBILDUNG 24: SCHULTYPEN DER LP: GESAMTSAMPLING SACIE-R UND TEIP NATIONAL (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	261

## Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 25: DIENSTJAHRE DER LP: GESAMTSAMPLING N=427 (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	262
ABBILDUNG 26: ABLAUFSCHEMA EINER INHALTLICH STRUKTURIERENDEN INHALTSANALYSE (QUELLE: NACH KUCKARTZ, 2014, S. 78) .....	279
ABBILDUNG 27: DIENSTJAHRE AM MORG N=19 (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	286
ABBILDUNG 28: DIENSTJAHRE AN ANDEREN SCHULTYPEN N= 408 (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	286
ABBILDUNG 29: WEITERFÜHRUNG DES SV - SICHT DER LP (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	292
ABBILDUNG 30: WUNSCH, WEITERHIN IN DER I-KLASSE ZU UNTERRICHTEN- SICHT DER LP (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	292
ABBILDUNG 31: WEITERFÜHRUNG DES SV AUS SICHT DER EB (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	307
ABBILDUNG 32: ZEICHNUNG 1 ZUM THEMA ROLLE UND VERANTWORTLICHKEITEN DER LP (QUELLE: S 01 ABSCHLUSSPRÄSENTATION, 2015).....	332
ABBILDUNG 33: ZEICHNUNG 2 ZUM THEMA ROLLE UND VERANTWORTLICHKEITEN DER LP (QUELLE: S 01, ABSCHLUSSPRÄSENTATION, 2015).....	334
ABBILDUNG 34: WERT AUF ZUSAMMENARBEIT LEGEN- SICHT DER SUS (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	341
ABBILDUNG 35: UNTERSTÜTZUNG ALS SELBSTVERSTÄNDLICH ERACHTEN- SICHT DER SUS (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	342
ABBILDUNG 36: MIT SUS MIT BEEINTRÄCHTIGUNGEN ZUSAMMENARBEITEN – SICHT DER SUS (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG).....	342
ABBILDUNG 37: VERANTWORTUNGSÜBERNAHME LERNEN, AUS SICHT DER SUS (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	362
ABBILDUNG 38: EINSCHÄTZUNGEN ZUR LERNBERATUNG 1- SICHT DER SUS (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	367
ABBILDUNG 39: SCHULENTWICKLUNG AM MORG (FOTO: IRENE MOSER).....	375
ABBILDUNG 40: TEAM-FORTBILDUNG AM MORG (FOTO: IRENE MOSER).....	376
ABBILDUNG 41: RÜCKSICHT AUF LANGSAMERE IM SPORT – SICHT DER SUS (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	384
ABBILDUNG 42: FREIHEIT, SOZIALFORM SELBST ZU ENTSCHEIDEN - SICHT DER SUS (QUELLE: SPSS BASIERTE AUSWERTUNG) .....	386
ABBILDUNG 43: ZUSAMMENARBEIT IN FREIARBEITSPHASEN – SICHT DER SUS (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	387
ABBILDUNG 44: INTEGRATION IST MÖGLICH. SICHT EINER SCHÜLERIN MIT BEEINTRÄCHTIGUNGEN (QUELLE: GRAFIK ABSCHLUSSPRÄSENTATION S 01).....	450

## Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: SUS MIT SPF IM VERGLEICH ZUR GESAMTSCHÜLERZAHL IN DEN BUNDESLÄNDERN 2014/15. (QUELLE: STATISTIK AUSTRIA, 2016 UND BILDUNGSDOKUMENTATION) .....	33
TABELLE 2: SUS MIT SPF 2014/15 NACH SCHULTYPEN UND IM VERGLEICH ZUR GESAMTSCHÜLERZAHL IN ÖSTERREICH (QUELLE: BMBF, ABTEILUNG IT/1 – BILDUNGSSTATISTIK) .....	33
TABELLE 3: SUS MIT BEEINTRÄCHTIGUNGEN IN DER SEK. II IM SCHULJAHR 2014/15 (QUELLE: HTTP://WWW.CISONLINE.AT/UEBERBLICK/STATISTIK/).....	36
TABELLE 4: PRAXIS DER INTEGRATION UND DER INKLUSION. (QUELLE: NACH HINZ, 2002, S. 11-12) .....	80
TABELLE 5: GEGENÜBERSTELLUNG DER WHO KLASSEFIKATION VON 1980 UND 2001. (QUELLE: SCHUNTERMANN NACH SANDER, 2009, S. 105F) .....	92
TABELLE 6: UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN DER ICIDH 2 UND DER ICF. (QUELLE: DIMDI, 2005, S. 5).....	95
TABELLE 7: DREI KOMPONENTEN-MODELL NACH ROSENBERG UND HOVLAND (1965). (QUELLE: MAYER, 2011) .....	108
TABELLE 8: UNTERSCHIEDLICHE DIMENSIONEN DER LEHRER-SELBSTWIRKSAMKEIT MIT BEISPIELEN AUS GÄNGIGEN FRAGEBÖGEN (QUELLE: KUNTER & POHLMANN, 2009, S. 269).....	123
TABELLE 9: DIDAKTIK DER KERNIDEEN. ICH-DU-WIR. UNTERRICHTSRELEVANTE ASPEKTE BEIM DIALOGISCHEN LERNMODELL. (QUELLE: GUTIÉRREZ LIZARAZU).....	173
TABELLE 10: DIMENSIONEN UND FACETTEN DER KLASSENFÜHRUNG (QUELLE: LENSKE & MAYR, 2015, S. 61, ZIT. NACH SEETHALER, 2015, S. 36).....	189
TABELLE 11: SCHÜLERANGABEN ZUR HÄUFIGKEIT VON MAßNAHMEN DES KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHTS IN DER SEKUNDARSTUFE II. (QUELLE: NATIONALER BILDUNGSBERICHT 2012, BAND 1. GRAFIKEN: ABB. C2.D) .....	198
TABELLE 12: STUNDENTAFEL MORG. (QUELLE: DIAKONIE - MORG, 2016) .....	210
TABELLE 13: GEGENÜBERSTELLUNG LEHRPLANZIELE AHS OBERSTUFE UND LEHRPLAN FÜR SUS MIT SPF, 10. SCHULSTUFE MATHEMATIK (QUELLE: BM:BWK/BMB, 2004; MORG, 2012).....	213
TABELLE 14: STUDIENBUCH FÜR SCHÜLER/IN MIT SPF (QUELLE: STUDIENBÜCHER VON LEHRPERSONEN AM MORG ENTWICKELT).....	215
TABELLE 15: AUFZEICHNUNGEN ZU INHALTEN UND ERGEBNISSEN EINER STUNDE JE SCHÜLER/IN MIT SPF. (QUELLE: MORG, 2014).....	216
TABELLE 16: AUFZEICHNUNGEN ZU INHALTEN UND ERGEBNISSEN EINER STUNDE JE SCHÜLER/IN MIT SPF. DIE NAMEN DER SCHÜLER/INNEN WURDEN VON DER VERFASSERIN ENTFERNT. (QUELLE: MORG, 2011).....	217
TABELLE 17: EINGESETZTE ERHEBUNGSINSTRUMENTE, RELEVANTE THEMEN PRO ERHEBUNG, ZEITLICHE ZUORDNUNG UND ZIELGRUPPE (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	244
TABELLE 18: ADAPTION VON ITEMS: DEUTSCHE ÜBERSETZUNG DES SACIE TEST - VERSION MORG (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	249



## Tabellenverzeichnis

TABELLE 19: ADAPTION VON ITEMS: DEUTSCHE ÜBERSETZUNG DES SACIE TEST - VERSION MORG (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	249
TABELLE 20: EXPLORATIVE FAKTORENANALYSE ONLINE FB SACIE- GESAMTSAMPLING (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	255
TABELLE 21: FAKTORENANALYSE ONLINE FB SACIE- GESAMTSAMPLING NACH ENTFERNUNG VON VARIABLE S2 UND S9 (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG).....	257
TABELLE 22: FAKTORENANALYSE ONLINE FB TEIP- GESAMTSAMPLING (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	259
TABELLE 23: GESCHLECHT DER BEFRAGTEN LEHRPERSONEN: GESAMTSAMPLING TEIP NATIONAL (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	260
TABELLE 24: ERFAHRUNGEN MIT INTEGRATION: GESAMTSAMPLING (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	261
TABELLE 25: KLASSENTYPEN: GESAMTSAMPLING (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG).....	262
TABELLE 26: DARSTELLUNG DER UNTERSCHIEDLICHEN ITEMS ZU EINEM INTERESSIERENDEN MERKMAL. (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	264
TABELLE 27: ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE ADAPTION: EB MIT UND OHNE KINDER MIT BEEINTRÄCHTIGUNGEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	265
TABELLE 28: NEUE ITEMS IM FRAGEBOGEN (SUS – WEITERE KLASSEN). (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	266
TABELLE 29: NEUE ITEMS IM FRAGEBOGEN (EB - WEITERE KLASSEN). (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	267
TABELLE 30: ANGABEN ZU ZIELGRUPPE, ANZAHL DER AUSGEGEBENEN UND RETOURNIERTEN BÖGEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	268
TABELLE 31: ÜBERSICHT ZU INTERVIEWPERSONEN UND CODES, ZEITLICHEM ABLAUF UND INTERVIEWWORT (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	275
TABELLE 32: TRANSKRIPTIONSREGELN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	277
TABELLE 33: AUSWERTUNGSKATEGORIE INTERVIEWS: EINSTELLUNGEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	281
TABELLE 34: AUSWERTUNGSKATEGORIE INTERVIEWS: DIVERSITÄT BEHINDERUNG (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	281
TABELLE 35: AUSWERTUNGSKATEGORIE INTERVIEWS: WEITERE DIVERSITÄTSLINIEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	281
TABELLE 36: AUSWERTUNGSKATEGORIE INTERVIEWS: LEHR-LERNFORMEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	282
TABELLE 37:AUSWERTUNGSKATEGIER INTERVIEWS: SCHUL- UND KLASSENKLIMA/ CLASSROOM- MANAGEMENT (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	282
TABELLE 38: AUSWERTUNGSKATEGORIE INTERVIEWS: LEISTUNGEN MANAGEMENT (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	283

## Tabellenverzeichnis

TABELLE 39: AUSWERTUNGSKATEGORIE INTERVIEWS: RAHMENBEDINGUNGEN/ STRUKTURELLE BEDINGUNGEN AM MORG(QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	283
TABELLE 40: ANGABEN ZU GESCHLECHT LP MORG UND LP NATIONALE ERHEBUNG (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	285
TABELLE 41: VORERFAHRUNGEN IM UMGANG MIT MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG AUF BASIS DER SPSS AUSWERTUNG).....	287
TABELLE 42: RELEVANTE VORERFAHRUNGEN*SCHULTYP DREI GRUPPEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG).....	287
TABELLE 43: KENNTNISSE ÜBER DIE GESETZESLAGE BEZ. SUS MIT BEEINTRÄCHTIGUNGEN IN % .....	288
TABELLE 44: MW-VERGLEICH EINSTELLUNGEN ZU INKLUSION UND SCHULTYPEN 3 GRUPPEN (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	291
TABELLE 45: VERGLEICH DER MW ZU EINSTELLUNGEN ZU INKLUSION. SACIE-R (QUELLE: VGL. FEYERER ET AL., 2014, S. 23 SOWIE EIGENE DARSTELLUNG) .....	291
TABELLE 46: AUSWERTUNG ZU ITEM 12: SUS DIE LEISTUNGSANFORDERUNGEN NICHT SCHAFFEN, SOLLTEN MEINEN SCHULTYP BESUCHEN. (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	293
TABELLE 47: VERTRAUEN IN FÄHIGKEITEN, SUS MIT B ZU UNTERRICHTEN * SCHULTYP 3 GRUPPEN UND I- KLASSEN OHNE MORG .....	310
TABELLE 48: VERTRAUEN, SUS MIT BEEINTRÄCHTIGUNGEN ZU UNTERRICHTEN. (QUELLE: SPSS BASIERET DATENAUSWERTUNG) .....	311
TABELLE 49: SELBSTEINSCHÄTZUNG DER LP. TEIP NATIONAL/MORG (T1)+ (T2). (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	313
TABELLE 50: ÜBERSICHT ZUM UMGANG MIT PROBLEMEN/ CLASSROOM-MANAGEMENT (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERET DATENAUSWERTUNG).....	315
TABELLE 51: SELBSTEINSCHÄTZUNG DER LP ZU INDIVIDUALISIERUNGS- UND DIFFERENZIERUNGSKOMPETENZEN. LFB TEIP NATIONAL/ MORG (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	316
TABELLE 52: ÜBERSICHT ZUR INDIVIDUALISIERUNGSFÄHIGKEIT DER LP AUS SICHT DER SUS (QUELLE: EIGENE DARSTELLUN . SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	319
TABELLE 53: SELBSTEINSCHÄTZUNG DER LP ZU KOOPERATION UND TEAMARBEIT. LFB TEIP NATIONAL/ MORG (T1&T2). (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG).....	321
TABELLE 54: INTERNATIONALER VERGLEICH TEIP (QUELLE: ANGELEHNT AN FEYERER ET AL., 2014 ERGÄNZT DURCH SELBST ERSTELLTE DATEN 2015) .....	323
TABELLE 55: „BEDEUTUNG SICH KRITISCH UND KONSTRUKTIV ZU ÄUßERN“ UND SIGNIFIKANTE KORRELATIONEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG).....	345
TABELLE 56: MW ZU MÜNDIGER BÜRGERSCHAFT (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	346
TABELLE 57: „EINHALTUNG DER KLASSENREGELN“ UND SIGNIFIKANTE KORRELATIONEN 1 (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENHEBUNG) .....	347

## Tabellenverzeichnis

TABELLE 58: „EINHALTUNG DER KLASSENREGELN“ UND SIGNIFIKANTE KORRELATIONEN 2 (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENHEBUNG) .....	347
TABELLE 59: ZEIT UM PROBLEME ZU LÖSEN UND STATISTISCH SIGNIFIKANTE KORRELATIONEN 1 (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	348
TABELLE 60: „ZEIT UM PROBLEME ZU LÖSEN“ UND SIGNIFIKANTE KORRELATIONEN 2 (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	348
TABELLE 61: MITTELWERTVERGLEICHE ZUM KLASSENKLIMA AM MORG (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	363
TABELLE 62: EINSCHÄTZUNGEN ZUR LERNBERATUNG 2 (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	367
TABELLE 63: MITTELWERTVERGLEICHE IN BEZUG AUF SUS, KLASSEN UND "ENTSCHEIDUNG DER SOZIALFORM" (QUELLE: SPSS BASIERTE AUSWERTUNG).....	386
TABELLE 64: ÜBERSICHT IN % ZUM THEMENBEREICH FREIARBEIT (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	388
TABELLE 65: MW ZU LEISTUNG UND LEISTUNGSERWARTUNG (QUELLE: SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	399
TABELLE 66: „KLARHEIT, WIE BEURTEILUNG ZUSTANDE KOMMT UND SIGNIFIKANTE KORRELATIONEN 1 (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	399
TABELLE 67: „KLARHEIT, WIE BEURTEILUNG ZUSTANDE KOMMT“ UND SIGNIFIKANTE KORRELATIONEN 2 (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENAUSWERTUNG) .....	400
TABELLE 68: „BEDEUTUNG DES STUDIENBUCHS“ UND SIGNIFIKANTE KORRELATIONEN 1 (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENERSTELLUNG).....	400
TABELLE 69: „BEDEUTUNG DES STUDIENBUCHS“ UND SIGNIFIKANTE KORRELATIONEN 2 (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG. SPSS BASIERTE DATENERSTELLUNG).....	400
TABELLE 70: QUALITÄT DER FORSCHUNGSARBEIT: ANSPRUCH AN INKLUSIVE FORSCHUNG (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG, NACH HANLON, 2009).....	419

## **Abkürzungsverzeichnis**

### *Schultypen*

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
ASO	Allgemeine Sonderschule
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BS	Berufsschule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schule
BHAK	Bundeshandelsakademie
GTS	Ganztageschule
HS	Hauptschule
MORG	Oberstufenrealgymnasium mit musischen Schwerpunkt
NMS	Neue Mittelschule
NOST	Neue Oberstufe
ORG	Oberstufenrealgymnasium
PTS	Polytechnische Schule
VS	Volksschule

### *Österreichische Institutionen*

BIZEPS	Behindertenberatungszentrum; Zentrum für Selbstbestimmtes Leben
BIFIE	Bildungsforschungsinstitut
IV	Industriellenvereinigung Österreich
LSR	Landesschulrat
PH	Pädagogische Hochschule

### *Bundesministerium für Bildung von 2007-2017*

BMB	Österreichisches Bundesministerium für Bildung (seit 2016)
BMBF	Österreichisches Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014-2016)
BMBWK	Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000-2007)
BMUKK	Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007-2014)

## Abkürzungsverzeichnis

### *International Organisations*

EA	European Agency for Special Needs and Inclusive Education
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

### *Abkürzungen für Personen*

EB	Erziehungsberechtigte
LP	Lehrperson, Lehrpersonen
LP 01-19	Code Nr. 1-19 für Lehrerin bzw. Lehrer
SuS	Schüler und Schülerinnen
S	Schülerin bzw. Schüler
S 01- S 19	Code Nr. 1-19 für Schülerin bzw. Schüler
SFB	Schüler bzw. Schülerin mit Förderbedarf
SoFB	Schüler bzw. Schülerin ohne Förderbedarf
SuS mit B.	Schüler und Schülerin mit Beeinträchtigungen
MM	Maria Montessori

### *Weitere Abkürzungen*

ASS	Autismus-Spektrum-Störung
ILB	Individuelle Lernbegleitung
ICT	Information and communications technology
IFP	Individueller Förderplan
I-Klasse	Integrationsklasse
OE	Organisationsentwicklung
PE	Personalentwicklung
SCHOG	Schulorganisationsgesetz
SCHUG	Schulunterrichtsgesetz
SE	Schulentwicklung
Sek.	Sekundarstufe
SE-Team	Schulentwicklungsteam

## Abkürzungsverzeichnis

SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SV	Schulversuch

### *Abkürzungen der verwendeten Instrumente*

AP/S01	Abschlusspräsentation von S 01 vor der Maturakommission
LFB	Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer am MORG (SACIE-R/MORG)
EFB/I-Klasse	Fragebogen für Erziehungsberechtigte der I-Klasse
EFB/MORG	Fragebogen für Erziehungsberechtigte der weiteren Klassen am MORG
P	Protokoll (bezieht sich auf SE-Teambesprechung und Gruppeninterview der Erziehungsberechtigten)
SFB/I-Klasse	Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der I-Klasse
SFB/MORG	Fragebogen für Schülerinnen und Schüler, adaptiert für die weiteren Klassen am MORG
SFB/S 01	Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der I-Klasse von S 01 erstellt und ausgewertet
SACIE-R	Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Revised (Fragebogen für Lehrpersonen)
SACIE-R/MORG	Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Revised/ Adaptiert für das Montessori- Oberstufenrealgymnasium
SACIE-R/national	Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Revised/ Adaptiert für eine nationale online Umfrage in Österreich
TEIP	Teacher Efficacy for Inclusive Practice
TEIP/MORG	Teacher Efficacy for Inclusive Practice/ Adaptiert für das Montessori- Oberstufenrealgymnasium
TEIP/national	Teacher Efficacy for Inclusive Practice/ Adaptiert für eine nationale online Umfrage in Österreich
t1	Zeitpunkt der 1. Erhebung
t2	Zeitpunkt der 2. Erhebung

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit Hilfe der angegebenen Quellen erstellt habe.

Irene Moser

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Irene Moser', written in a cursive style.

Salzburg, im September 2018

## **Anhang**



## Fragebögen für LP: SACIE-R/MORG und TEIP/MORG

Evaluation des Schulversuchs am Oberstufenrealgymnasium des Diakonievereins mit musikischem Schwerpunkt:  
Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf

Bitte trage in dieses Kästchen Deinen Code ein

					<b>x</b>
--	--	--	--	--	----------

### A. Je Zeile bitte Zutreffendes ankreuzen! ☒

- 1 **Geschlecht:**  weiblich  männlich  
2 **Dienstjahre:**  0-5  6-10  11-15  16-20  mehr

### B. Hast Du eine pädagogische Ausbildung im Kontext Schüler/innen mit Beeinträchtigungen: wenn ja: wie schätzt Du das Niveau der Ausbildung ein?

- 3  Nein  Ja  
 niedrig  mittel  hoch

### C. Ich besitze folgende Kenntnisse über die Gesetzeslage, die Kinder mit Beeinträchtigungen betreffen:

- 4  keine  schlechte  durchschnittliche  gute  sehr gute

### D. Ich besitze relevante Vorerfahrungen oder Vorkenntnisse im Umgang von Menschen mit Beeinträchtigungen

- 5 Frage wurde 2014 bereits beantwortet/ Informationen ändern sich nicht mehr

### E. Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten Kinder mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist

- 6  sehr niedrig  niedrig  durchschnittlich  hoch  sehr hoch

### F. Meine Erfahrung Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist

- 7  gering  mittel  hoch

**Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik  
(angelehnt an SACIE)**

Die folgenden Aussagen beziehen sich allgemein auf inklusive Bildung, bei der alle Schüler/innen, unabhängig von ihren vielfältigen Fähigkeiten und sozialen Hintergründen gemeinsam in Schulen unterrichtet werden. <b>Bitte kreuze die Antwort an, die am besten auf Dich zutrifft.</b>	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt völlig
8 Ich habe die Sorge, dass Schüler/innen mit Förderbedarf von den übrigen Schüler/innen der Klasse nicht akzeptiert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Ich fürchte mich beim Gedanken, dass ich auch einmal schwer beeinträchtigt sein könnte (auf den Rollstuhl angewiesen sein, nicht mehr sehen oder hören können, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Schüler/innen, die sich schwer tun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten ebenso wie andere die Möglichkeit bekommen, eine Sek2 in der AHS zu besuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Ich habe die Sorge, dass es schwierig sein wird, allen Schüler/innen in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Schüler/innen, die unkonzentriert sind, sollten ebenso wie andere die Möglichkeit bekommen, eine Sek2 in der AHS zu besuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Mein Arbeitspensum hat sich durch die Arbeit in der Integrationsklasse erhöht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Schüler/innen, die alternative Kommunikationssysteme (z.B.: Braille Blindenschrift, Gebärdensprache) benötigen, sollen eine Sek 2 in der AHS besuchen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Es wäre für mich schlimm, wenn ich eine Beeinträchtigung hätte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Ich bin durch die Anwesenheit der Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in der Integrationsklasse gestresster, als in anderen Klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Ich scheue mich davor, einer Person mit Beeinträchtigungen in die Augen zu schauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Schüler/innen, die in der AHS an Leistungsanforderungen häufig scheitern, sollten eine Lehre absolvieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Es fällt mir schwer, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Behinderungen auf der Straße begegne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Ich verfüge nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, um Schüler/innen mit schweren Beeinträchtigungen (geistige Behinderung, schwere körperliche Beeinträchtigung) zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Schüler/innen mit einem individuellen Förderplan, sollten ebenso wie andere die Möglichkeit bekommen, eine Sek 2 in der AHS zu besuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik (angelehnt an TEIP)

Die folgenden Fragen sollen dazu beitragen, die Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Klassenführung bei inklusivem Unterricht besser zu verstehen.  Bitte kreuze die Antwort an, die am besten auf Dich zutrifft.	Trifft überhaupt nicht zu	...	.	.	...	Trifft voll zu
23 Ich kann den Schülern und Schülerinnen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler/innen zu beruhigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Ich schaffe es, Eltern in die Entscheidungen der Schulgemeinschaft gut einzubinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern mit Förderbedarf zu helfen, in der Schule gut voranzukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 Ich kann sehr genau abschätzen, was Schüler/innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Ich schaffe es, talentierte Schüler/innen angemessen zu fordern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 Ich kann allen Schülerinnen und Schülern in der Integrationsklasse die entsprechende Aufmerksamkeit geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Bedürfnisse von Schülern und Schülerinnen mit Förderbedarf berücksichtigt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (z. B. Sonderpädagogin oder Psychologin) zusammenarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 Ich bin in der Lage, Schüler/innen mit Förderbedarf gemeinsam mit anderen Fachleuten und Personal (z.B.: Helfer, andere Lehrer) zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 Ich schaffe es gut, Schüler/innen zur Partnerarbeit oder zur Arbeit in kleinen Gruppen zu führen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren (z. B.: Portfolio, Lernzielorientierte Beurteilung, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 Ich traue mir zu, andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien im Kontext von Integration beeinträchtigter Schüler/innen wissen, darüber zu informieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 Wenn Schüler/innen andere in der Klasse ausgrenzen, setze ich mein Wissen und Methoden ein, um dagegen vorzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 Ich schaffe es eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler/innen etwas nicht verstanden haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Fragebogen für SuS in der I-Klasse

SCH	
-----	--

Sehr geehrte Schülerin, sehr geehrter Schüler!

Der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf wird an Deiner Schule als Schulversuch geführt. Um zu erfahren, wie Du den Unterricht und die Arbeit in der Schule wahrnimmst und wie es Dir in der Schule geht, bitte ich Dich, folgenden Fragebogen auszufüllen. Die gewonnenen Erkenntnisse dienen den Lehrkräften, ihre Arbeit weiter zu entwickeln und als Modell für andere Schulen zu Verfügung zu stehen.

Ich bedanke mich ganz herzlich für die Zeit, die Du zur Evaluation des Schulversuchs zur Verfügung stellst. Deine freiwilligen Angaben werden selbstverständlich anonymisiert und vertraulich behandelt. Rückschlüsse auf Dich oder andere Schüler/innen sind nicht möglich.

Bitte stecke den ausgefüllten Fragebogen in das beiliegende neutrale Kuvert, verschließe es und übergib es dem Klassenvorstand.

Prof. Irene Moser, MA  
Pädagogische Hochschule Salzburg

Salzburg am 23.6.2014

Evaluation des Schulversuchs am Oberstufenrealgymnasium des Diakonievereins mit musikischem Schwerpunkt:  
 „Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf.“

Bitte kreuzen die Antwort an, die für dich am besten zutrifft	Stimmt überhaupt	Stimmt e- her nicht	Stimmt e- her	Stimmt völ- lig	Weiß ich nicht
01 Nach dem Wochenende freue ich mich so richtig, meine Mitschüler/innen wieder zu sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02 Meine Lehrer/innen sind Ansprechpartner für Probleme, wenn es um Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03 Ich finde es gut, dass so viele unterschiedliche Jugendliche in unserer Klasse sind. (Mädchen und Burschen, langsamer und schneller Lernende, beeinträchtigte Jugendliche, Jugendliche mit unterschiedlichen Religionen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04 Die Lehrer/innen achten konsequent auf die Einhaltung der Klassenregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05 Das Arbeitspensum in der Freiarbeit ist überschaubar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06 Der gebundene Unterricht ist mir wesentlich lieber als die Freiarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07 Wenn es in der Klasse Probleme gibt, verwenden wir Zeit um diese gemeinsam zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08 Die Schüler/innen mit Förderbedarf sind ein wichtiger Teil der Klassengemeinschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09 Während der freien Arbeit ist es spannend, selbstständig an unterschiedlichen Themen arbeiten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Ich habe den Eindruck, dass manche Schüler/innen von Lehrkräften bevorzugt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 In der freien Wahl der Arbeit kann ich meinen Interessen nachgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Wir können häufig selbst entscheiden, ob wir alleine, zu zweit oder in Gruppen arbeiten wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Die Mädchen und Burschen werden in dieser Schule gleichberechtigt behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Im Sportunterricht nehmen die Lehrkräfte auf Schüler/innen Rücksicht, die langsamer sind, oder Koordinationsprobleme haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer Meinung nach am besten zutrifft	Stimmt überhaupt	Stimmt e- her nicht	Stimmt e- her	Stimmt völ- lig	Weiß ich nicht
15 Wir haben die Klassenregeln mit den Lehrer/innen gemeinsam geschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Ehrlich gesagt sehe ich keinen Sinn darin, dass Schüler/innen mit Förderbedarf in unsere Klasse gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Die Lehrer/innen investieren viel Zeit und Engagement, um den Unterricht entsprechend unserer individuellen Fähigkeiten zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Ich lerne in der Integrationsklasse zu wenig, weil die langsamer lernenden Mitschüler/innen die Aufmerksamkeit unserer Lehrer/innen zu stark beanspruchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 In unsere Klasse herrscht ein gutes Klima zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Es ist in dieser Schule wichtig, sich zu aktuellen Entwicklungen kritisch und konstruktiv zu äußern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Ich fühle mich mit meinen Sorgen und Problemen oft alleine gelassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Ich denke, dass sich die Kinder mit Förderbedarf in dieser Klasse wohl fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Ich muss mich jeden Morgen überwinden, in die Schule zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Mit den Mitschülerinnen und Mitschülern verstehe ich mich zumeist gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Ich bin mit den Aufgaben immer schnell fertig und langweile mich im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Der Unterricht und die Schulveranstaltungen werden von den Lehrkräften so geplant, dass alle mitmachen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 Auf unterschiedliche Interessen von Mädchen und Burschen wird im Unterricht Rücksicht genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Ich fühle mich mit dem Lernstoff oft überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer Meinung nach am besten zutrifft	Stimmt überhaupt	Stimmt e- her nicht	Stimmt e- her	Stimmt völ- lig	Weiß ich nicht
29 Ich werde von den Lehrkräften ermuntert, mich mit unterschiedlichen Meinungen und Sichtweisen auseinanderzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Unsere Lehrkräfte legen viel Wert darauf, dass wir mit vielen unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 Ich arbeite oft mit einer Schülerin oder einem Schüler mit Förderbedarf zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 In dieser Klasse werden von den Lehrkräften an alle hohe Erwartungen gestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 Ich weiß genau, welche Leistungen ich erbringen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 Die Lehrer/innen geben regelmäßig Rückmeldung zu meinen Lernergebnissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 In der Klasse ist die gegenseitige Unterstützung von Mitschülerinnen und Mitschülern selbstverständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 Wenn ich mich nicht auskenne, erhalte ich Unterstützung von Mitschülerinnen oder Mitschülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 Es ist mir klar, wie meine Beurteilung zustande kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 Wir Schüler/innen finden es wichtig, dass wir gute Leistungen erbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 Die Lehrer/innen können mit den unterschiedlichen Begabungen der Jugendlichen gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 Ich lerne in dieser Schule, Verantwortung für mich und andere zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 Ich finde, dass dieser Schulversuch weiter geführt werden soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Was ich sonst noch sagen möchte...

Bitte Zutreffendes ankreuzen! ☒

Geschlecht: weiblich  männlich

Alter: 15-16  16-17  17-18  älter

**Ich bedanke mich für deine Mitarbeit!**



## Fragebogen für EB der I-Klasse von SuS ohne Beeinträchtigungen



Evaluation des Schulversuchs am Oberstufenrealgymnasium des Diakonievereins mit musikischem Schwerpunkt:  
„Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf.“

E	
---	--

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte!

Der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf wird am MORG als Schulversuch geführt. Um Erkenntnisse zu gewinnen, wie Sie den Unterricht und die Arbeit in der Schule wahrnehmen und wie es Ihrer Tochter bzw. Ihrem Sohn in der Klasse geht, bitte ich Sie, folgenden Fragebogen auszufüllen.

Ich bedanke mich ganz herzlich für die Zeit, die Sie zur Evaluation des Schulversuchs zur Verfügung stellen. Ihre freiwilligen Angaben werden selbstverständlich anonymisiert und vertraulich behandelt.

Bitte stecken Sie den ausgefüllten Fragebogen in das beiliegende neutrale Kuvert und übergeben es dem Klassenvorstand, oder senden Sie es direkt zu meinen Händen an die PH Salzburg.

Prof. Irene Moser, MA  
Pädagogische Hochschule Salzburg  
Erzabt-Klotzstraße 11  
5020 Salzburg

Salzburg am 11.11.2014



Evaluation des Schulversuchs am Oberstufenrealgymnasium des Diakonievereins mit musikischem Schwerpunkt:  
 „Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf.“

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer Meinung nach am besten zutrifft	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt völlig	Weiß ich nicht
01 Nach dem Wochenende freut sich meine Tochter/mein Sohn so richtig, ihre/seine Mitschüler/innen wieder zu sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02 Die Lehrkräfte in der Klasse sind Ansprechpartner für Probleme, wenn es um Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03 Ich finde es gut, dass so viele unterschiedliche Jugendliche in die Klasse gehen. (Mädchen und Burschen, langsamer und schneller Lernende, beeinträchtigte Jugendliche, Jugendliche mit unterschiedlichen Religionen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04 Die Lehrkräfte achten konsequent auf die Einhaltung der Klassenregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05 Das Arbeitspensum in der Freiarbeit ist überschaubar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06 Mehr gebundener Unterricht würde dem Lerntyp meiner Tochter/meines Sohnes mehr entgegen kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07 Wenn es in der Klasse Probleme gibt, wird Zeit aufgewendet um diese gemeinsam zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08 Die Schüler/innen mit Förderbedarf sind ein wichtiger Teil der Klassengemeinschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09 Meine Tochter/mein Sohn findet es während der Freiarbeit spannend, selbstständig an unterschiedlichen Themen arbeiten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Ich habe den Eindruck, dass manche Schüler/innen von Lehrkräften bevorzugt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 In der freien Wahl der Arbeit kann meine Tochter/ mein Sohn ihren/seinen Interessen nachgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Sie/er kann häufig selbst entscheiden, ob sie/er alleine, zu zweit oder in Gruppen arbeiten will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Die Mädchen und Burschen werden in dieser Schule gleichberechtigt behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Im Sportunterricht nehmen die Lehrkräfte auf Schüler/innen Rücksicht, die langsamer sind, oder Koordinationsprobleme haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Evaluation des Schulversuchs am Oberstufenrealgymnasium des Diakonievereins mit musikem  
 Schwerpunkt: „Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf.“

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer Meinung nach am besten zutrifft	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt völlig	Weiß ich nicht
15 Die Klassenregeln werden mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Ehrlich gesagt sehe ich keinen Sinn darin, dass Schüler/innen mit Förderbedarf in diese Klasse gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Die Lehrer/innen investieren viel Zeit und Engagement, um den Unterricht entsprechend der individuellen Fähigkeiten zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Meine Tochter/mein Sohn lernt in der Integrationsklasse zu wenig, weil die langsamer lernenden Mitschüler/innen die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen zu stark binden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 In der Klasse meiner Tochter/meines Sohnes herrscht ein gutes Klima zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Meine Tochter/ mein Sohn wird an dieser Schule ermutigt, zu aktuellen Entwicklungen kritisch und konstruktiv Stellung zu nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Meine Tochter/mein Sohn fühlt sich mit ihren/seinen Sorgen und Problemen oft alleine gelassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Ich denke, dass sich die Kinder mit Förderbedarf in dieser Klasse wohl fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Meine Tochter/mein Sohn muss sich jeden Morgen überwinden, in die Schule zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Mit den Mitschülerinnen und Mitschülern versteht sich meine Tochter/mein Sohn zumeist gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Meine Tochter ist mit den Aufgaben immer schnell fertig und langweilt sich im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Der Unterricht und die Schulveranstaltungen werden von den Lehrkräften so geplant, dass alle mitmachen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 Auf unterschiedliche Interessen von Mädchen und Burschen wird im Unterricht Rücksicht genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Meine Tochter/mein Sohn fühlt sich mit dem Lernstoff oft überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Evaluation des Schulversuchs am Oberstufenrealgymnasium des Diakonievereins mit musikischem Schwerpunkt: „Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf.“

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer Meinung nach am besten zutrifft	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt völlig	Weiß ich nicht
29 Die Lehrkräfte ermuntern die Schüler/innen, sich mit unterschiedlichen Meinungen und Sichtweisen auseinanderzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Die Lehrkräfte legen viel Wert darauf, dass die Schüler/innen mit vielen unterschiedlichen Mitschülerinnen bzw. Mitschülern zusammen arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 Meine Tochter/mein Sohn arbeitet oft mit einer Schülerin bzw. einem Schüler mit Förderbedarf zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 In dieser Klasse werden von den Lehrkräften an jede/n Jugendliche/n hohe Erwartungen gestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 Meine Tochter/mein Sohn weiß genau, welche Leistungen sie/er erbringen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 Die Lehrer/innen geben regelmäßig Rückmeldung zu den Lernergebnissen meiner Tochter/meines Sohnes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 In der Klasse ist die gegenseitige Unterstützung von Mitschülerinnen und Mitschülern selbstverständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 Wenn meine Tochter/mein Sohn sich nicht auskennt, erhält sie/er Unterstützung von anderen Mitschülerinnen oder Mitschülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 Es ist mir klar, wie die Beurteilung meiner Tochter/meines Sohnes zustande kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 Gute Leistungen werden von den Mitschülerinnen und Mitschülern wert geschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 Die Lehrkräfte an dieser Schule managen das hohe Begabungsspektrum und die Vielfalt der Schüler/innen sehr gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 Meine Tochter/ mein Sohn lernt an dieser Schule, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 Der Schulversuch sollte jedenfalls weiter geführt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Was ich sonst noch sagen möchte...

Bitte Zutreffendes ankreuzen! ☒

Geschlecht: weiblich  männlich

Ich bedanke mich für Ihre Mitarbeit!

# Fragebögen für EB der I-Klasse von SUS mit Beeinträchtigungen



Evaluation des Schulversuchs am Oberstufenrealgymnasium des Diakonievereins mit musikischem Schwerpunkt:  
„Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf.“

EI	
----	--

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte!

Der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf wird am MORG als Schulversuch geführt. Um Erkenntnisse zu gewinnen, wie Sie den Unterricht und die Arbeit in der Schule wahrnehmen und wie es Ihrer Tochter bzw. Ihrem Sohn in der Klasse geht, bitte ich Sie, folgenden Fragebogen auszufüllen.

Ich bedanke mich ganz herzlich für die Zeit, die Sie zur Evaluation des Schulversuchs zur Verfügung stellen. Ihre freiwilligen Angaben werden selbstverständlich anonymisiert und vertraulich behandelt.

Bitte stecken Sie den ausgefüllten Fragebogen in das beiliegende neutrale Kuvert, verschließen Sie es und übergeben es dem Klassenvorstand, oder senden Sie es direkt zu meinen Händen an die PH Salzburg.

Prof. Irene Moser, MA  
Pädagogische Hochschule Salzburg  
Erzabt-Klotzstraße 11  
5020 Salzburg

Salzburg am 11.11.2014



Evaluation des Schulversuchs am Oberstufenrealgymnasium des Diakonievereins mit musikischem Schwerpunkt:  
 „Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf.“

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer Meinung nach am besten zutrifft	Stimmt überhaupt nicht		Stimmt eher nicht		Stimmt eher		Stimmt völlig		Weiß ich nicht	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01 Nach dem Wochenende freut sich meine Tochter/mein Sohn so richtig, ihre/seine Mitschüler/innen wieder zu sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02 Die Lehrkräfte in der Klasse sind Ansprechpartner für Probleme, wenn es um Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03 Ich finde es gut, dass so viele unterschiedliche Jugendliche in die Klasse gehen. (Mädchen und Burschen, langsamer und schneller Lernende, beeinträchtigte Jugendliche, Jugendliche mit unterschiedlichen Religionen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04 Die Lehrkräfte achten konsequent auf die Einhaltung der Klassenregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05 Das Arbeitspensum in der Freiarbeit ist überschaubar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06 Mehr gebundener Unterricht würde dem Lerntyp meiner Tochter/meines Sohnes mehr entgegen kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07 Wenn es in der Klasse Probleme gibt, wird Zeit aufgewendet um diese gemeinsam zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08 Meine Tochter/ mein Sohn ist ein wichtiger Teil der Klassengemeinschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09 Meine Tochter/mein Sohn findet es während der Freiarbeit spannend, selbstständig an unterschiedlichen Themen arbeiten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Ich habe den Eindruck, dass manche Schüler/innen von Lehrkräften bevorzugt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 In der freien Wahl der Arbeit kann meine Tochter/ mein Sohn ihren/seinen Interessen nachgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Sie/er kann häufig selbst entscheiden, ob sie/er alleine, zu zweit oder in Gruppen arbeiten will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Die Mädchen und Burschen werden in dieser Schule gleichberechtigt behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Im Sportunterricht nehmen die Lehrkräfte auf Schüler/innen Rücksicht, die langsamer sind, oder Koordinationsprobleme haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


Evaluation des Schulversuchs am Oberstufenrealgymnasium des Diakonievereins mit musikischem Schwerpunkt: „Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf.“

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer Meinung nach am besten zutrifft	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt völlig	Weiß ich nicht
15 Die Klassenregeln werden mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Ehrlich gesagt erlebe ich die Integration meiner Tochter/meines Sohnes als sehr schwierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Die Lehrer/innen investieren viel Zeit und Engagement, um den Unterricht entsprechend der individuellen Fähigkeiten zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Meine Tochter/mein Sohn lernt in der Integrationsklasse langsam, weil sie/ er zu wenig Unterstützung bekommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 In der Klasse meiner Tochter/meines Sohnes herrscht ein gutes Klima zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Meine Tochter/ mein Sohn wird an dieser Schule ermutigt, zu aktuellen Entwicklungen kritisch und konstruktiv Stellung zu nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Meine Tochter/mein Sohn fühlt sich mit ihren/seinen Sorgen und Problemen oft alleine gelassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Ich denke, dass sich meine Tochter/ mein Sohn in dieser Klasse wohl fühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Meine Tochter/mein Sohn muss sich jeden Morgen überwinden, in die Schule zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Mit den Mitschülerinnen und Mitschülern versteht sich meine Tochter/mein Sohn zumeist gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Meine Tochter ist mit den Aufgaben immer schnell fertig und langweilt sich im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Der Unterricht und die Schulveranstaltungen werden von den Lehrkräften so geplant, dass alle mitmachen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 Auf unterschiedliche Interessen von Mädchen und Burschen wird im Unterricht Rücksicht genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Meine Tochter/mein Sohn fühlt sich mit dem Lernstoff oft überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Evaluation des Schulversuchs am Oberstufenrealgymnasium des Diakonievereins mit musikischem Schwerpunkt: „Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf.“

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer Meinung nach am besten zutrifft	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt völlig	Weiß ich nicht
29 Die Lehrkräfte ermuntern die Schüler/innen, sich mit unterschiedlichen Meinungen und Sichtweisen auseinanderzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Die Lehrkräfte legen viel Wert darauf, dass die Schüler/innen mit vielen unterschiedlichen Mitschülerinnen bzw. Mitschülern zusammen arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 Meine Tochter/mein Sohn arbeitet oft mit einer Schülerin bzw. einem Schüler ohne Förderbedarf zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 In dieser Klasse werden von den Lehrkräften an jede/n Jugendliche/n hohe Erwartungen gestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 Meine Tochter/mein Sohn weiß genau, welche Leistungen sie/er erbringen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 Die Lehrer/innen geben regelmäßig Rückmeldung zu den Lernergebnissen meiner Tochter/meines Sohnes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 In der Klasse ist die gegenseitige Unterstützung von Mitschülerinnen und Mitschülern selbstverständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 Wenn meine Tochter/mein Sohn sich nicht auskennt, erhält sie/er Unterstützung von anderen Mitschülerinnen oder Mitschülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 Es ist mir klar, wie die Beurteilung meiner Tochter/meines Sohnes zustande kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 Gute Leistungen werden von den Mitschülerinnen und Mitschülern wert geschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 Die Lehrkräfte an dieser Schule managen das hohe Begabungsspektrum und die Vielfalt der Schüler/innen sehr gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 Meine Tochter/ mein Sohn lernt an dieser Schule, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 Der Schulversuch sollte jedenfalls weiter geführt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

 Was ich sonst noch sagen möchte...

Bitte Zutreffendes ankreuzen! ☒

Geschlecht: weiblich  männlich

Ich bedanke mich für Ihre Mitarbeit!

## Fragebogen für SuS der I-Klasse ohne Beeinträchtigungen von S 01

Dieser Fragebogen dient (zu) meiner Vorwissenschaftlichen Arbeit und ich würde euch bitten die Fragen so ehrlich wie möglich zu beantworten. In meiner Arbeit wird nicht euer Name erwähnt, sprich ihr bleibt anonym. Auf diesem Fragebogen müsst Ihr auch nicht euren Namen schreiben.

Vielen Dank

S 01

- I. Fühlst du dich verantwortlich für manche Schüler/innen mit Förderbedarf, wenn ja warum?

---

---

---

---

---

- II. Glaubst du, dass du durch den Schulversuch schulische Vor- bzw. Nachteile hast?

---

---

---

---

---

- III. Hättest du bei manchen integrativen Situationen Hilfe benötigt?

---

---

---

---

---

**IV.** Fühlst du dich von dem Schulversuch belastet oder überfordert?

---

---

---

---

---

**V.** An welches Ereignis denkst du zuerst, wenn du an die integrative Klassengemeinschaft denkst, sowohl positiv als auch negativ?

---

---

---

---

---

**VI.** Gibt es einen Unterschied im Gegensatz zu den vergangenen Jahren? Siehst du eine positive oder eine negative Entwicklung?

---

---

---

---

---

**VII.** Nimmst du Geschehnisse, die in der Schule passiert sind mit nachhause?

---

---

---

---

---

**VIII.** Denkst du deine Noten wären besser oder schlechter in einer Klasse ohne Integration?

---

---

---

---

---

**IX.** Wie geht es dir damit, dass die Lernpädagogen (LP 02, LP 03 ) zusätzlich in der Klasse sind bzw. waren?

---

---

---

---

---

**X.** Kommt bei dir manchmal der Wunsch auf nicht mit Integration im Schulalltag konfrontiert zu sein?

---

---

---

---

---

**XI.** Was hast du gelernt?

---

---

---

## Liste der Kurzcodes für die Ausgaben in SPSS

- S1 Sorge, dass SmB nicht akzeptiert werden
- S2 Fürchte mich bei Gedanken, schwer b. zu sein
- S3 SuS die sich schwer tun, sollten meinen Schultyp besuchen
- S4 Sorge, dass es schwierig sein wird, allen SuS Aufmerksamkeit zu geben
- S5 Neigung, Kontakte mit MmB kurz zu halten
- S6 Unkonzentrierte SuS sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden
- S7 Sorge, dass sich Arbeitspensum in I-Klasse erhöhen wird
- S8 Seh- und hörbehinderte SuS sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden
- S9 Schlimm, wenn ich Beeinträchtigung hätte
- S10 Sorge, durch Anwesenheit von SmB gestresst zu sein
- S11 Scheu, MmB in die Augen zu schauen
- S12 SuS die Leistungsanforderungen nicht schaffen, sollten meinen Schultyp besuchen
- S13 Schwer, Schock zu überwinden, bei Begegnung mit Mm schweren B.
- S14 Verfüge nicht über Kenntnisse, SmgB zu unterrichten
- S15 SuS mit IFP sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden
- T1 Kann Erwartungen an Verhalten klar vermitteln
- T2 Bin in der Lage störende SuS zu beruhigen
- T3 Schaffe es, Eltern in Schulgemeinschaft einzubinden
- T4 Kann Familien mit SmB unterstützen
- T5 Kann abschätzen, was SuS verstanden haben
- T6 Schaffe es, talentierte SuS zu fördern
- T7 Habe die Fähigkeit, störendes Verhalten vor Auftreten zu verhindern
- T8 Kann mit störendem Verhalten gut umgehen
- T9 Kann allen SuS in I-Klasse Aufmerksamkeit geben
- T10 Kann bei Aufgaben Lernbedarf der SmB berücksichtigen
- T11 Kann SuS dazu bringen, Klassenregeln zu befolgen
- T12 Kann zur Entwicklung von IFP mit Fachleuten zusammenarbeiten
- T13 Bin in der Lage im Team SmB zu unterrichten
- T14 Schaffe es gut, Sozialformen zu organisieren
- T15 Verwende unterschiedliche Bewertungsverfahren
- T16 Traue mir zu, andere über Gesetzeslage zu informieren
- T17 Bei Ausgrenzung von SuS setze ich Wissen und Methoden ein
- T18 Schaffe es bei Nichtverstehen, alternative Erklärungen zu finden
- Z1 Möchte weiterhin in einer I-Klasse unterrichten
- Z2 Unterstütze die Weiterführung des SV

## Vorbereitete Struktur für Interviews mit den Lehrpersonen

Persönliche Daten: m/w, Alter, Jahre im Schuldienst, Fächer, Aufgabenbereiche

Name Code

### 1.) Einleitende Worte

Vielen Dank, dass Sie sich für das Interview Zeit genommen haben. (Weitere aufmerksame Worte, Überleitung zum Interview)

### 2.) Vorerfahrungen

- Welche Vorerfahrungen haben Sie mit Kindern mit Beeinträchtigungen?

### 3.) Gegenwärtige Arbeitssituation (Motivation, Erfahrung, Rolle, Kompetenzen, didaktische Zugänge, Herausforderungen,

- Wie sind Sie an diese Schule bzw. in die Integrationsklasse gekommen? (auf eigenen Wunsch, Tradition, ist mir nichts Anderes übrig geblieben...)
- Seit wann arbeiten Sie in dieser Klasse?
- Beschreiben Sie bitte Ihre Rolle und Ihre Aufgaben in dieser Klasse.
- Seit wann beschäftigen Sie sich mit *behinderten SuS*?
- Erzählen Sie mir bitte ein bisschen mehr über Ihre *aktuelle Arbeit*.
- Welche Kompetenzen sind notwendig?
- Fühlen sie sich *ausreichend gerüstet*?
- Welche didaktischen und methodischen Vorteile bietet das Konzept *Montessori* für die SuS in der Oberstufe und für die SuS mit Förderbedarf im Speziellen?
  - o Bspw. zum Nachfragen: Selbstverantwortliches Arbeiten...
- Worauf achten Sie in der I-Klasse ganz besonders?
- Mit welchen Schwierigkeiten/ Herausforderungen sind Sie konfrontiert?
  - o Bspw. zum Nachfragen: Arbeit im Team, Umsetzung des Lehrplans, Kompetenzorientierung für Jugendliche mit SPF, Notengebung versus Kompetenzkatalog, soziale Herausforderungen im Jugendalter, insbesondere der Kinder mit Beeinträchtigungen im Bereich Lernen und Verhalten, Fragen der Solidarität, Entwicklung eines inklusiven Menschenbildes, Erwartungen der Eltern und Schüler/innen, Erwartungen des LSR, Erwartungen an die Ergebnisse des SV...

### Impulse für Geschichten

- Gab es in Ihrer Arbeit in der I-Klasse einmal eine *Episode* die Sie sehr fröhlich gestimmt hat?
- Eine, über die sie *mehrmals länger nachdenken* mussten?
- Worauf greifen Sie in *schwierigen Situationen* zurück?
- Wie ist der Ablauf/ der *Umgang mit schwierigen Situationen/* Fällen an Ihrer Schule?
- Wenn Sie Ihr *derzeitiges Arbeitsumfeld verändern* und gestalten könnten, frei nach Ihren Wünschen, wie würde das aussehen?

## **Einstellungen, Meinungen**

- Manche sagen, nicht alle können integriert werden. Was sagen Sie dazu?
- Unterschiede von Kindern sind Ressourcen, die man nutzen muss. Wie stehen Sie dazu? Wo sehen Sie Möglichkeiten und Grenzen?
- Können immer alle Kinder an allen Aktivitäten teilnehmen, oder sehen Sie hier Grenzen?

## **Nachhakenfragen**

- Warum haben Sie das gemacht?
- Was haben Sie dadurch gelernt?
- Was hat Ihnen geholfen?
- Wie haben Sie sich gefühlt?
- Was waren Ihre Motive...zu tun?
- Worauf konnten Sie als Ressource zurückgreifen?

## **Berufliche Perspektiven**

- Wenn die Schüler mit Behinderungen die Schule verlassen, welche beruflichen Möglichkeiten sehen Sie?
- Was würden Sie sich wünschen?
- Was wäre dazu notwendig?

## **Unterstützung**

- Welche Unterstützung wünschen Sie sich für Ihre Arbeit? (Unterstützung im Team, von der Direktion, wiss. Begleitung, Fort- und Weiterbildung, LSR, ...)

## **Weitere Wünsche/Vergessenes**

- Welche Wünsche haben Sie noch? (An den LSR, die Direktion, an Kollegen, etc.)
- Möchten Sie noch gerne etwas Wesentliches einbringen, das wir noch nicht besprochen haben?

*Danke für das Interview*



## **Schriftliche Information an die Lehrpersonen am MORG**

Sehr geehrte Frau Kollegin,  
sehr geehrter Herr Kollege!

Nach einem gemeinsamen Nachmittag an Ihrer Schule, an dem wir vorwiegend über die Thematik Integration und Inklusion nachgedacht haben, möchte ich Ihnen mit diesem mail meine Gedanken zur Schulversuchsbegleitung mitteilen.

Ein Schulversuch muss grundsätzlich evaluiert werden, weshalb Herr LSI Rudolf Mair an der PH nachgefragt hat, wer diese Begleitarbeit übernehmen könnte. Seit Ende letzten Jahres kenne ich Ihren Standort ein wenig und war auch mit der Curriculumsentwicklung befasst. Die ersten Kontakte mit einigen Lehrkräften und die Beschäftigung mit der Thematik „Integration im Gymnasium“ haben mich sehr beeindruckt und ich freue mich, dass ich auf diese Weise die Gelegenheit bekommen habe, die Evaluation zu übernehmen.

Allerdings habe ich auch bemerkt, dass mein Auftreten in der Rolle der Schulversuchsbegleitung zu Irritationen geführt hat. Aus einigen Rückmeldungen habe ich mehr den Wunsch nach einer fachlichen Begleitung und Hilfestellung herausgehört.

Leider kann ich diesem nur zum Teil folgen. Es wäre eine zu große Rollenvermischung, als Fachfortbildnerin aufzutreten und gleichzeitig auf den Prozess und die Ergebnisse zu achten.

Was ich anbieten kann, ist die Begleitung des Unterrichts und des Feedbacks zu den sonder- und inklusionsspezifischen Aspekten, mit meinen Erfahrungen als Evaluatorin, Beraterin und Sonderpädagogin. (Berücksichtigung der Heterogenität der SchülerInnen, der Lebenswelt, der pädagogischen Diagnostik im Bereich der Leistungsbeurteilung, Interaktionen zwischen den Beteiligten udgl.) Ebenso vorstellbar ist die Begleitung und Moderation von Teamprozessen. Wenn im Zuge dieser Arbeit Wünsche entstehen, zu bestimmten Themen ReferentInnen einzuladen, könnte ich diese in meiner Funktion als Fortbildungsplanerin an der PH ansprechen und die Organisation übernehmen.

Vielleicht ist es möglich, das Evaluationsdesign im Rahmen der ersten Gespräche miteinander zu entwickeln und auch den Zeitrahmen dafür gemeinsam zu stecken. Als Schulentwicklerin wähle ich gerne einen partizipatorischen Forschungsansatz, der nach der „People first“ Prämisse: „Nichts ohne uns, über uns“ funktioniert.

Zudem möchte ich mit Ihnen auch die Form der Veröffentlichung vereinbaren, damit jedem/ jeder KollegIn klar ist, was mit den Daten passiert. Ich möchte z.B. die geschriebenen Texte an Sie zurückspielen und Ihre Rückmeldungen und Sichtweisen dazu einarbeiten. Es sollen keinesfalls Einzelpersonen erwähnt werden, und Ihre Identität soll so weit wie möglich geschützt werden. Letztlich sollen die Ergebnisse des Schulversuchs anderen Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden können, damit diese von Ihren Prozessen, von den Methoden und verwendeten Didaktiken, sowie von der Art der Zusammenarbeit usw. lernen können.

Vielleicht gelingt es auf diese Weise miteinander einen Weg zu gehen, der uns alle bereichert.

Auf Rückmeldungen freue ich mich!

Irene Moser, MA

Salzburg, im Dez.2012

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'Irene Moser'.

## **Information an die Erziehungsberechtigten – Bitte um Einverständniserklärung**

An die sg. Eltern  
des Montessori-  
Oberstufenrealgymnasiums

Salzburg, am 18.1.2013

Betrifft: Information zur wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs und Bitte um Einverständniserklärung

Sehr geehrte Eltern des Montessori- Oberstufenrealgymnasiums der 6. Klasse!

Wie Sie vermutlich bereits wissen, soll der Schulversuch „Integration am MORG“ in den nächsten Jahren bis zum Abschluss evaluiert werden. Ziel einer Begleitforschung ist es, Daten und Informationen zu sammeln, um Erfolge und Misserfolge bzw. Stärken und Schwächen des Modells beurteilen zu können.

Die PH Salzburg wurde vom Landesschulrat beauftragt, diese Aufgabe zu übernehmen. Da ich an der PH für den Bereich Integration und Sonderpädagogik in der Lehre, Forschung und Planung von Fortbildungsmaßnahmen zuständig bin, freue ich mich, diesem Auftrag nachkommen zu können. Die wissenschaftliche Begleitung übernimmt Herr Dr. Peter Rödler, Universität Koblenz. Herr Dr. Rödler ist ein anerkannter Integrationsforscher im deutschsprachigen Raum.

Dieser Schulversuch ist in Österreich der erste, der in einem Gymnasium in der Oberstufe durchgeführt wird. Deshalb sind nicht nur das Ministerium und der Landesschulrat, sondern auch andere Schulen daran interessiert, wie der Unterricht mit einer so heterogenen Schülergruppe, im Alter der 15-18-jährigen methodisch-didaktisch zu meistern ist. Ich freue mich, dass eine Salzburger Schule so eine bedeutende Vorreiterrolle übernimmt und Sie und Ihre Kinder einen wesentlichen Beitrag dazu leisten.

Folgende Maßnahmen zur Evaluation sind geplant:

- Unterrichtsbeobachtungen mit Videoaufzeichnung zur detaillierten Analyse
- Interviews mit Lehrkräften und auch mit einigen Eltern (zwei bis drei Elternvertreter von SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigung) und Schülern/ Schülerinnen, um einige Sichtweisen im Detail berücksichtigen zu können
- Fragebögen, damit alle beteiligten Personen in die Erhebung einbezogen werden können

Ich bitte Sie, den Interviews mit Ihren Kindern und den Videoaufzeichnungen in der Klasse zuzustimmen und um die Bereitschaft, sich an der Fragebogenerhebung zu beteiligen. (Diese werden jedoch erst gegen Ende der Schulversuchszeit ausgeschickt)

Falls Sie Fragen haben, kontaktieren Sie mich bitte unter folgender Nummer, bzw. per mail.

Tel: 0650 4566690

Mail: [irene.moser@phtsalzburg.at](mailto:irene.moser@phtsalzburg.at)

Ich versichere Ihnen, dass das Datenmaterial vertraulich behandelt wird und bis zur anonymen Veröffentlichung (es werden keine Namen, sondern nur Funktionen wie Elternvertreter, Jugendlicher etc. genannt) bei mir verbleibt. Bevor die Arbeit publiziert wird, erhalten Sie eine vorläufige Version zur Stellungnahme. Vorgesehen ist auch ein Diskussionsabend, damit ihre Sichtweise in die Letztversion aufgenommen werden kann, bzw. evt. falsche Interpretationen korrigiert werden können.

Bitte geben Sie diesen Abschnitt Ihrem Sohn bzw. Ihrer Tochter in die Schule mit (Abgabe in der Direktion).

Name:
Ich stimme der Vorgangsweise zu: (Unterschrift)
Ich stimme nicht, oder teilweise nicht zu. Bitte tragen Sie hier Ihre speziellen Einwände ein:

Mit freundlichen Grüßen

Irene Moser, MA



## Validierung der Interviewaussagen

Thema und Aussagen n=15	stimme zu	weder noch	Stimme nicht zu
Das Engagement in Entwicklungstätigkeiten ist mühsam.	7	2	5
Persönliche Investition in Schulentwicklung ist fordernd.	10	3	0
Enthusiasmus wird durch strukturelle Bedingungen gebremst.	5	2	1
Klarheit in der Sache ist wesentlich.	12	2	0
Projekt Verantwortung ist wichtig, aber zu aufwändig.	7	3	2
Strukturen für die freie Wahl der Arbeit sind sehr wichtig.	9	2	1
Je klarer und präziser und genauer strukturiert der Phasenplan ist, desto klarer und besser kommen die Schülerinnen und Schüler damit zurecht.	9	2	2
Freie Wahl der Arbeit heißt nicht, nichts zu tun.	13	0	0
Wir tragen Verantwortung für die Ergebnisse in der FA.	12	2	1
Freiarbeit verwechseln sie mit Freizeit.	8	3	2
SuS brauchen Freiheiten und Führung.	13	0	0
Mehr Struktur nur durch Druck von Oben.	2	0	12
FA ist eine gute Methode, um mit der Vielfalt der Schüler/innen zurecht zu kommen.	12	2	0
Der Erfolg der FA hängt vom Typ des Schülers/ der Schülerin ab.	10	3	2
Strukturierte SuS haben bessere Lernerfolge.	12	2	0
Individualisierung in der FA ist gut möglich.	12	2	1
Grundsätzlich ist die M-Pädagogik etwas Wertvolles.	13	0	0
Es ist gut, dass alle unterschiedlich sind.	11	3	1
Integration von Jugendlichen mit so genannten geistigen Behinderungen macht in der AHS Oberstufe keinen Sinn.	5	5	2
Die Rahmenbedingungen passen nicht für Jugendlichen mit so genannten geistigen Behinderungen.	5	4	3
Die Integration von Jugendlichen mit so genannten geistigen Behinderungen macht in der AHS Oberstufe Sinn, wenn es die SuS selber wollen.	3	4	5
Bei der Integration von Jugendlichen mit so genannten geistigen Behinderungen profitieren die anderen mehr.	3	3	4

Thema und Aussagen n=15	stimme zu	weder noch	Stimme nicht zu
SUS mit Beeinträchtigungen haben Recht auf Allgemeinbildung.	9	3	0
Man sollte mehr dafür einstehen, dass Inklusion ein Grundrecht ist.	5	5	2
Inklusion sollte an vielen Standorten passieren.	12	2	2
Es ist ein geglückter Schulversuch.	12	2	2
Freude am Lehren trotz Anstrengung ist wichtig.	13	0	0
SV ist für die ganze Klasse gewinnbringend.	12	2	2
Der SV ist geglückt, weil die LP so engagiert sind.	13	0	0
Es ist nicht meine Aufgabe, SUS mit Beeinträchtigungen zu unterrichten.	2	3	10
Der SV zur Inklusion wurde zu früh eingeführt.	Kein Eintrag <sup>106</sup>		
Die Rollen müssen anders aufgeteilt werden.	10	2	2
Man sollte sich besser vorbereiten.	7	5	2
Man sollte mehr evaluieren.	Kein Eintrag		
Man sollte sich mehr überlegen, wie man die Klasse gut begleitet.	7	4	1
Wir müssten mehr hinhören.	6	4	3
Wir bräuchten eine differenziertere Betreuung.	Kein Eintrag		
Die EB sollten besser informiert werden.	Kein Eintrag		
Fachliche Entwicklungsbegleitung ist sehr wichtig.	13	2	0
Das Soziale sollte mehr gestärkt werden.	Kein Eintrag		

<sup>106</sup> Es wurde aus Zeitmangel, aber eventuell auch aufgrund von mangelndem Interesse an Aussagen keine Einschätzung abgegeben.

## Studienbuch für SUS m. Beeinträchtigungen: Mathematik 10. Schulstufe

	Lerninhalt	Kompetenzen	Selbsteinschätzung	Einschätzung LK
Phase 1: Wahrscheinlichkeitsrechnung, Statistik	<b>Rechnen mit Prozentsätzen</b>	- Ich kann prozentuelle Anteile einer Grundgesamtheit berechnen bzw. den Prozentsatz angeben.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich kann relative Häufigkeiten mit Hilfe der Prozentschreibweise oder in Bruchform darstellen.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich kann die Begriffe, Grundwert, Prozentwert und Prozentsatz Beispielen anwenden.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich kann WK für einzelne Ereignisse nach dem Laplace-Prinzip bestimmen („günstige/mögliche Fälle“).	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich kann WK in Bruchform, als Dezimalzahl und in Prozentschreibweise angeben und zwischen diesen Formen wechseln.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich kann einfache Zufallsversuche in Form eines Baumdiagramms darstellen.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	<b>Elementare Wahrscheinlichkeiten</b>	- Ich weiß, wann Wahrscheinlichkeiten multipliziert werden („UND-Regel“) und kann dieses Prinzip in Beispielen anwenden.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich weiß, wann Wahrscheinlichkeiten addiert werden („ODER-Regel“) und kann dieses Prinzip in Beispielen anwenden.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich weiß, wie mehrere mögliche Reihenfolgen (in geringer Anzahl) bei der Berechnung der WK berücksichtigt werden.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich kann zu einer gegebenen Datenliste die Zentralmaße Mittelwert und Median berechnen.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	<b>Statistik</b>	- Ich kann zu einer gegebenen Datenliste die Streuungsmaße Varianz und Standardabweichung berechnen.	😊 😐 😞	😊 😐 😞

	Lerninhalt	Kompetenzen	Selbsteinschätzung	Einschätzung LK
	Phase 2: Vektorrechnung im $\mathbb{R}^3$	<p><b>Grundlagen in der ebenen Koordinatengeometrie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann Konstruktionen (zB Spiegelpunkt) mit Hilfe der Koordinatengeometrie in der Ebene erstellen.</li> <li>- Ich kann im <math>\mathbb{R}^2</math> die Verbindung zwischen Zeichnung und Rechnung herstellen (zB Vektor zwischen zwei Punkten).</li> <li>- Ich kann die Schnittpunkte zweier Geraden im <math>\mathbb{R}^2</math> konstruktiv und rechnerisch ermitteln.</li> <li>- Ich kann Orts- und Richtungsvektoren an Hand einer 3D-Skizze grafisch darstellen.</li> <li>- Ich kann den Richtungsvektor zwischen zwei Punkten berechnen.</li> <li>- Ich kann Vektoren im Raum addieren und mit Skalaren multiplizieren.</li> <li>- Ich kann die Länge eines Richtungsvektors berechnen.</li> </ul> <p><b>Orts- und Richtungsvektoren im Raum</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann den Einheitsvektor zu einem Richtungsvektor berechnen.</li> <li>- Ich kann das Skalarprodukt zweier Vektoren berechnen.</li> <li>- Ich kann überprüfen, ob zwei Vektoren parallel sind bzw. Koordinaten entsprechend festlegen.</li> <li>- Ich kann überprüfen, ob zwei Vektoren normal sind bzw. Koordinaten entsprechend festlegen.</li> </ul> <p><b>Geraden im Raum</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann die Gleichung einer Geraden durch 2 Punkte in Parameterform angeben.</li> <li>- Ich kann überprüfen, ob ein Punkt auf einer Geraden liegt bzw. Koordinaten entsprechend festlegen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann Konstruktionen (zB Spiegelpunkt) mit Hilfe der Koordinatengeometrie in der Ebene erstellen.</li> <li>- Ich kann im <math>\mathbb{R}^2</math> die Verbindung zwischen Zeichnung und Rechnung herstellen (zB Vektor zwischen zwei Punkten).</li> <li>- Ich kann die Schnittpunkte zweier Geraden im <math>\mathbb{R}^2</math> konstruktiv und rechnerisch ermitteln.</li> <li>- Ich kann Orts- und Richtungsvektoren an Hand einer 3D-Skizze grafisch darstellen.</li> <li>- Ich kann den Richtungsvektor zwischen zwei Punkten berechnen.</li> <li>- Ich kann Vektoren im Raum addieren und mit Skalaren multiplizieren.</li> <li>- Ich kann die Länge eines Richtungsvektors berechnen.</li> <li>- Ich kann den Einheitsvektor zu einem Richtungsvektor berechnen.</li> <li>- Ich kann das Skalarprodukt zweier Vektoren berechnen.</li> <li>- Ich kann überprüfen, ob zwei Vektoren parallel sind bzw. Koordinaten entsprechend festlegen.</li> <li>- Ich kann überprüfen, ob zwei Vektoren normal sind bzw. Koordinaten entsprechend festlegen.</li> <li>- Ich kann die Gleichung einer Geraden durch 2 Punkte in Parameterform angeben.</li> <li>- Ich kann überprüfen, ob ein Punkt auf einer Geraden liegt bzw. Koordinaten entsprechend festlegen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann Konstruktionen (zB Spiegelpunkt) mit Hilfe der Koordinatengeometrie in der Ebene erstellen. 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann im <math>\mathbb{R}^2</math> die Verbindung zwischen Zeichnung und Rechnung herstellen (zB Vektor zwischen zwei Punkten). 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann die Schnittpunkte zweier Geraden im <math>\mathbb{R}^2</math> konstruktiv und rechnerisch ermitteln. 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann Orts- und Richtungsvektoren an Hand einer 3D-Skizze grafisch darstellen. 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann den Richtungsvektor zwischen zwei Punkten berechnen. 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann Vektoren im Raum addieren und mit Skalaren multiplizieren. 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann die Länge eines Richtungsvektors berechnen. 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann den Einheitsvektor zu einem Richtungsvektor berechnen. 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann das Skalarprodukt zweier Vektoren berechnen. 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann überprüfen, ob zwei Vektoren parallel sind bzw. Koordinaten entsprechend festlegen. 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann überprüfen, ob zwei Vektoren normal sind bzw. Koordinaten entsprechend festlegen. 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann die Gleichung einer Geraden durch 2 Punkte in Parameterform angeben. 😊 😐 😞</li> <li>- Ich kann überprüfen, ob ein Punkt auf einer Geraden liegt bzw. Koordinaten entsprechend festlegen. 😊 😐 😞</li> </ul>



	Lerninhalt	Kompetenzen	Selbsteinschätzung	Einschätzung LK
Phase 3: Rechnen mit Potenzen, Potenzfunktionen, Wachstumsprozesse	<b>Rechnen mit Potenzen</b>	- Ich kann Rechenregeln für Potenzen anwenden und damit Terme vereinfachen (zB Klammern auflösen).	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich kann Potenzen mit positiven Hochzahlen darstellen.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich kann (einfache) Bruchterme mit Potenzen vereinfachen.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	<b>Potenzfunktionen</b>	- Ich kann die binomischen Formeln zum Auflösen von Klammern anwenden.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich kann den Graf einer Potenzfunktion zeichnen und charakteristische Eigenschaften angeben.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	<b>Logarithmen</b>	- Ich weiß, was die Funktion log berechnet.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich kann Logarithmen beliebiger Basis mit dem TR berechnen.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	<b>Exponentialgleichungen</b>	- Ich kann einfache Exponentialgleichungen (zB $5 \cdot 3^x = 7$ ) lösen.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
		- Ich kann die Formel für exponentielles Wachstum anwenden (prozentuelle Änderung).	😊 😐 😞	😊 😐 😞
	<b>Wachstumsprozesse</b>	- Ich kann Anwendungsbeispiele zum exp. Wachstum lösen (Wachstumsfaktor, Zeitdauer, Endwert berechnen).	😊 😐 😞	😊 😐 😞

	Lerninhalt	Kompetenzen	Selbsteinschätzung	Einschätzung LK
	Phase 4: Folgen und Reihen; Reelle Funktionen; Ungleichungen	<p><b>Ungleichungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann die Lösungsmenge einer Ungleichung am Zahlenstrahl bzw. in Intervallschreibweise darstellen.</li> </ul>		😊 😐 😞
	<p><b>Folgen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann Zahlenfolgen in expliziter und impliziter Darstellung angeben.</li> <li>- Ich kann einzelne Folgenglieder berechnen.</li> <li>- Ich kann Eigenschaften von Folgen (Monotonie) für konkrete Beispiele angeben.</li> <li>- Ich kann an Hand einer gegebenen Funktionsgleichung Funktionswerte berechnen, eine Wertetabelle erstellen und den Funktionsgraf zeichnen.</li> </ul>		😊 😐 😞	😊 😐 😞
	<p><b>Reelle Funktionen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann Nullstellen reeller Funktionen berechnen.</li> <li>- Ich kann den Graf einer Funktion der entsprechenden Funktionsgleichung zuordnen.</li> <li>- Ich kann Änderungsmaße in einem gegebenen Intervall berechnen (absolute/relative/prozentuelle Änderung).</li> <li>- Ich kann die Umkehrfunktion ermitteln und diese grafisch darstellen.</li> <li>- Ich kann das Bogenmaß zur Winkelmessung anwenden.</li> <li>- Ich kann trigonometrische Funktionen auf Periodizität, Wertebereich, Nullstellen untersuchen.</li> </ul>		😊 😐 😞	😊 😐 😞