

Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung

Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011

Endbericht, April 2014

Prof. Dr. Ewald Feyerer (Projektleiter, PH OÖ)

Prof. Dr. Andrea Dlugosch, Eva Prammer-Semmler MA,
Dr. Harald Reibnegger (PH OÖ)

Prof. Dr. Claudia Niedermair, Mag. Petra Hecht (PH V)

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung (Feyerer)	3
1.1 Einleitung	3
1.2 Ziele und Anliegen des Projektes	3
1.3 Forschungsdesign	4
1.4 Projektablauf	5
1.5 Disseminationsaktivitäten	7
1.6 Weiterführende Aktivitäten	8
1.7 Projektmitarbeiter	9
1.8 Literatur	10
Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse (Feyerer, Reibnegger)	11
2. Quantitativer Teil	13
2.1 Anlage	13
2.2 Instrumente	13
2.3 Beschreibung der Stichprobe	18
2.4 Ergebnisse	23
2.5 Resümee	53
2.6 Verwendete Literatur	58
2.7 Anhang	59
Teilstudie 2: Qualitative Ergebnisse – Fallstudien und Fallstudienvergleich (Dlugosch)	71
3. Qualitative Zugänge zu Einstellungen und Kompetenzen im Kontext inklusiver Bildung	73
3.1 Zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg	73
3.2 Fallstudien als Ergebnispräsentation	77
3.3 Vergleich der Fallstudien	77
3.4 Literatur	90
3.5 Anhang	91
Teilstudie 3: Qualitative Ergebnisse – Gruppendiskussionen (Niedermair, Hecht, Prammer-Semmler)	106
4. Gruppendiskussionen	108
4.1 Einleitung	108
4.2 Gruppendiskussion und Gruppeninterview als Methoden der qualitativen Sozialforschung	108
4.3 Gruppendiskussion Vorarlberg	116
4.4 Gruppendiskussion Oberösterreich	144
4.5 Zusammenfassende Diskussion	155
4.6 Literatur	159
4.7 Anhang	161
5. Zusammenfassung und Empfehlungen (Feyerer)	169
5.1 Ziele und Anliegen des Projektes	169
5.2 Forschungsdesign und Ablauf	170
5.3 Zusammenführung der Ergebnisse der Teilstudien	172
5.4 Empfehlungen für die PädagogInnenbildungNEU	184
5.5 Literatur	189

1. Einführung (*Ewald Feyerer*)

1.1 Einleitung

Mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Österreich gemeinsam mit vielen anderen Staaten verpflichtet, ein inklusives Schulsystem umzusetzen. Ein entscheidender Faktor für das Gelingen sind die Einstellungen und Haltungen der LehrerInnen, denn „Das Ausmaß getrennter bzw. gemeinsamer Erziehung und Bildung scheint beliebig zu sein und weniger vom Elternwunsch als den Einstellungen und Haltungen der Professionellen und dem vorhandenen Angebot abzuhängen“ (Feyerer, 2009, S. 88). Soll die Umsetzung der UN-Konvention erfolgreich sein, gilt es, Lehrerinnen und Lehrern entsprechende Kompetenzen auf der Basis inklusiver Haltungen und Einstellungen zu vermitteln, damit sie mit der Vielfalt der SchülerInnen nicht nur zurechtkommen, sondern diese als Chance nutzen können. Die Schweizerische Konferenz der RektorInnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen drückt diesen Auftrag so aus: „Ein kompetenter Umgang mit Heterogenität gehört zur Grundkompetenz und zum Grundauftrag jeder Lehrperson der Regelschule. Die Vermittlung dieser Grundkompetenz im Umgang mit heterogenen Klassen in der Grundausbildung der Pädagogischen Hochschulen, in der Berufseinführung und in der Weiterbildung hilft mit, die Delegation von SchülerInnen und Schülern mit Schwierigkeiten an Institutionen außerhalb der Regelschule zu mindern und integrative und inklusive Unterrichts- und Kooperationsformen zu unterstützen“ (COHEP, 2008, S. 8).

Auch das Positionspapier des österreichischen Ministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (Feyerer, Niedermair & Tuschel, 2006, S. 20ff.) fordert, dass sonder- und integrationspädagogisches Grundwissen in allen Lehramtsstudien ausreichend vermittelt wird. In den Jahren 2009 – 2011 hat das Projekt „Teacher Education for Inclusion“ der European Agency for Special Needs Education ein europäisches Profil mit den grundlegenden Einstellungen und Kompetenzen für inklusive Praktiken als Richtlinie für die Ausbildung aller LehrerInnen ausgearbeitet (Moser 2011). Im Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012 - 2020 ist in den Maßnahmen 130 und 135 festgehalten, dass „**Inklusive Pädagogik**“ als Teil der zukünftigen Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Pädagogischen Hochschulen und für Studierende der Lehramter an Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen“ zu verankern ist und die „Abstimmung der von Pädagogischen Hochschulen autonom erstellten **Curricula** im Hinblick auf **inklusive** Bildung“ erwartet wird (bmask, 2012, S. 65). Zu dieser Verankerung der Inklusiven Pädagogik in der PädagogInnenbildungNEU will das Forschungsprojekt wertvolle Beiträge liefern.

1.2 Ziele und Anliegen des Projektes

Im Forschungsprojekt „Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung“ geht es einerseits darum, die Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen in den ersten beiden Dienstjahren zu erfassen. Andererseits sollen optimale Handlungsmöglichkeiten für die Ausbildung zur Vermittlungen dieser Grundhaltungen und Kompetenzen identifiziert werden.

Wie LehrerInnen wirksam auf inklusive Bildung vorbereitet werden können ist somit die Hauptfrage dieses Forschungsprojektes. Die Ergebnisse können direkt in den Prozess der Curriculumgestaltung im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU einfließen. Das Projekt will damit auch wertvolle Beiträge für die Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung liefern.

Forschungsmethodisch ist das Hauptanliegen die Adaptierung und Weiterentwicklung der beiden englischen Fragebögen SACIE-R (= Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education–Revised) und TEIP (= Teacher Efficacy for Inclusive Practice) zur Messung von inklusiven Einstellungen und Fähigkeiten für den deutschsprachigen Raum. Gemäß diesen Zielsetzungen ergaben sich folgende Forschungsfragen:

- *Welche grundlegenden Einstellungen und Haltungen zur Umsetzung inklusiver Bildung erwerben Studierende an Pädagogischen Hochschulen? Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?*
- *Was verstehen Lehramtsstudierende und AbsolventInnen unter dem Begriff Inklusion?*
- *In welchem Ausmaß fühlen sich Studierende auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen vorbereitet? Welche Kompetenzen denken sie, erworben zu haben?*
- *Welche Lehr- und Studienarrangements begünstigen aus Sicht der Befragten Einstellungen und Kompetenzen, die für die Entwicklung inklusiver Bildung förderlich sind?*
- *Welche Empfehlungen können daraus für die Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung abgeleitet werden?*

1.3 Forschungsdesign

Für die quantitative Messung wurden zwei englische Skalen SACIE-R und TEIP ins Deutsche übersetzt. Diese Skalen wurden bereits in Canada, USA, UK, Irland, Mexico, Australien, Hong Kong, Pakistan, China, Vietnam, Indonesien und Indien verwendet und im Rahmen der ISEC 2010 (= Inclusive and Supportive Education Conference) in Belfast vorgestellt. Dort wurde auch darauf hingewiesen, dass es noch keine Beteiligung eines deutschsprachigen Landes gibt. In weiterer Folge wurde das Institut für Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik, innovative Lehr- und Lernkultur der PH OÖ von der Universität Prag, die sich ebenfalls am Projekt beteiligt, zur Kooperation eingeladen. Nach Prüfung der Skalen und vorhandener Forschungsergebnisse (z.B.: Sharma, Loreman & Forlin 2011) erschien es sinnvoll, diese Skalen auch in Österreich einzusetzen und damit wichtige Erkenntnisse zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung zu bekommen.

Weiters sollen diese beiden Instrumente und das Forschungsdesign weiterentwickelt werden, denn: „One limitation of the study was that no qualitative data were collected (...) A combination of qualitative and quantitative data will provide researchers with an in-depth understanding of teacher efficacy and about factors that may contribute in the formation of their efficacy as well as those that may sustain high level of efficacy amongst teachers.” (Sharma, Loreman & Forlin 2011, 5). Zielsetzungen, Instrumente und Ergebnisse des quantitativen Teils werden im 1. Teil dieses Berichts ausführlich dargestellt.

Mit qualitativen Methoden sollte vor allem herausgefunden werden, wie, mit welchen didaktischen Ansätzen und Methoden Einstellungen und Kompetenzen zur inklusiven Bildung wirksam erworben werden können. Dazu waren offene Fragen bei der Fragebogenerhebung und Gruppeninterviews im 1., 2., 4. und 6. Semester geplant. Weiters wurden in zehn LehrerInnenfallstudien AbsolventInnen der beteiligten Hochschulen, die sich im ersten bzw. zweiten Dienstjahr im integrativen Bereich befanden, sowie deren schulisches Umfeld befragt. In den Fallstudien geht es einerseits darum, Haltungen und Kompetenzen der AbsolventInnen bzw. JunglehrerInnen und wie sie diese entwickeln konnten zu erfahren. . Nach dem Motto „Es ist nicht an jeder Schule gleich einfach eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer zu sein“, sollte auch das systemische Umfeld (SchuleiterIn, KollegInnen, SPZ-LeiterIn) in den Blick genommen werden, um daraus Erkenntnisse über die Wirkung der

Ausbildung sowie Empfehlungen für eine Weiterentwicklung der Ausbildung (insbesondere über eine gelingende Induktionsphase) zu gewinnen.

Die 10 Fallstudien werden im Anhang als eigene Ergebnisse präsentiert. In Teil 3 dieses Endberichts erfolgt die Darstellung des Fallstudienvergleiches der 10 Fallstudien und in Teil 4 werden Zielsetzungen, Design und Ergebnisse der Gruppeninterviews dargestellt.

1.4 Projektablauf

Den geplanten Ablauf und die Erhebungskohorten gibt die folgende Übersicht aus dem Projektantrag wieder:

WS 2011/12	SS 2012	WS 2012/13	SS 2013	2013/14 - 2017/18
<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung der Instrumente - Pretestung - Analyse der Curricula und Kompetenzmodelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Datenerhebung bei den 2., 4. und 6. Semestrigen - Datenerhebung bei den LehrerInnen im 1. und 2. Dienstjahr 	<ul style="list-style-type: none"> - Datenerhebung bei den 1. Semestrigen - Fertigstellen der Fallstudien - Auswertung und Interpretation der quantitativen Daten 	<ul style="list-style-type: none"> - Fallstudienvergleich - Erstellen des Abschlussberichts - Dissemination 	Fortsetzung der echten Längsschnittstudie nach Projektende (gegen Ende des 3. und 6. Semesters sowie zu Ende des 1. und 2. Dienstjahres)

LehrerInnenfallstudien und quantitative Erhebung Gruppendifkussionen und quantitative Erhebung

Nach Genehmigung des Projektes im Oktober 2011 wurde unverzüglich mit der planmäßigen Umsetzung des Forschungsprojektes begonnen. Im Großen und Ganzen konnte dieser Zeitplan gut eingehalten werden, bloß die Erstellung des Fallstudienvergleiches und des Endberichts verschob sich aus verschiedenen Gründen (nicht vorgesehener Wechsel einiger Teammitglieder, Überfülle an Datenmaterial, Betrauung des Projektleiters mit der Leitung eines Bundeszentrums) etwas nach hinten. Im Detail fanden folgende Aktivitäten statt:

Zeitraum Oktober 2011 – Juni 2012 (1. Zwischenbericht)

- Zusammensetzung eines Projektteams
- Einigung über Aufgabenpakete, Zeitablauf und Abschluss von Werkverträgen
- Übersetzung und Adaptierung der Fragebögen ins Deutsche
- Pretestung und Fertigstellung der beiden Fragebögen (für Studierende, für AbsolventInnen)
- Planung der Haupterhebung
- Vollerhebung (alle Studierende des 2., 4. und 6. Semesters, alle AbsolventInnen der beiden letzten Jahre)
- Literaturrecherche und Analyse der Curricula und Kompetenzmodelle
- Planung der Fallstudien, Erstellen der Leitfäden für die Interview, Durchführen aller Interviews für 10 Fallstudien
- Planung der Gruppeninterviews, Erstellung der Stimuli, Durchführen von jeweils 3 Gruppeninterviews pro PH
- Eingabe der Fragebogendaten
- Beginn der Transkription der Interviews und Gruppendiskussionen

Gegenüber der Planung haben sich folgende Änderungen ergeben:

- für die Befragung der AbsolventInnen wurde zusätzlich ein Online Fragebogen errichtet, der den Rücklauf deutlich erhöhte
- für Vorarlberg erfolgt bei den 6. Semestrigen auch eine Auswertung der vier offenen Fragen aus dem Pre-Test

Zeitraum Juli 2012 – Dezember 2012 (2. Zwischenbericht)

- Transkription aller Interviews und Gruppendiskussionen in OÖ und Vbg.
- Erarbeitung eines gemeinsamen Auswertungsschemas für die Fallstudien
- Erstellen der Erstfassung der Fallstudien über 6 AbsolventInnen der PH OÖ durch Irene Moser, Eva Prammer-Semmler, Sabine Bruch, Christine Plaimauer, Harald Reibnegger
- Erstellen der Erstfassung der Fallstudien über 4 AbsolventInnen der PH V durch Klaudia Niedermair, Petra Hecht und Johannes Bechtold
- Erste Analyse der quantitativen Daten zur faktoren- und skalenanalytischen Überprüfung und Optimierung der Formulierung einzelner Items der SACIE-R Skala
- Austausch der Auswertungsmatrix mit dem Mercy College, New York
- Start der echten Längsschnittuntersuchung (Befragung der Erstsemestrigen an der PH OÖ mit einem Online Fragebogen)
- Durchführung der Gruppendiskussionen mit den Erstsemestrigen im Oktober 2012 (je eine Diskussion an der PH OÖ und an der PH V), Transkription der Gruppendiskussionen
- Erste Präsentation des Projektes im Rahmen der Tagung „Lernen in der /für die Praxis durch Forschung“ am 9.11.2012 in Linz
- Start des Fallstudienvergleiches mit einem Arbeitstreffen zur vergleichenden Auswertung der Fallstudien am 3. und 4. Dezember 2012 in Linz
- Fortbildungsseminar zum Thema Gruppendiskussion an der PH V am 13.12.2012

Abweichungen vom geplanten Ablauf:

- Die Auswertung der Gruppendiskussionen und damit auch der Vergleich mit der Curriculumsanalyse und die schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse als ein Baustein für den Fallstudienvergleich müssen aufgrund von unerwarteten Verzögerungen bei der Transkription auf das Frühjahr 2013 verschoben werden.

Zeitraum Jänner 2013 – Juli 2013 (3. Zwischenbericht)

- Fertigstellung aller 10 Fallstudien mit einheitlicher Zitation und Anonymisierung
- Adaption des Auswertungsschema für alle Fallstudien für den Fallstudienvergleich gemäß der Ergebnisse der Arbeitsgruppentreffens im März; aufgrund der knappen Zeitressourcen erfolgt nur eine fokussierte Analyse in Bezug auf Aussagen und Schlussfolgerungen zur Ausbildung (inklusive „Induktion“)
- Entwicklung eines Auswertungsschemas für die Gruppendiskussion; Ziel der für OÖ und Vbg. getrennt zu erstellenden Berichte sind zusammenfassende Darstellungen von Aussagen auf der „manifesten Ebene“ zu Inklusionsbegriff, Kompetenzen und Ausbildung. Überzeugungen/beliefs werden laut der Definition nach Kuntner/Pohlmann 2009 und Biedermann 2013 auf vier Systemebenen analysiert: das Selbst, der Lehr-Lern-Kontext, das Bildungssystem und die Gesellschaft.

- Analyse der quantitativen Daten, Präsentation der Ergebnisse und Austausch der Ergebnisse zwischen New York und Österreich bei der International Week im Mai 2013 an der PH OÖ
- Konzeptentwicklung und Call for papers für die gemeinsame Publikation des Projektes als Themenschwerpunktheft in E&U. Federführend ist die PH Vorarlberg.

Abweichungen vom geplanten Ablauf:

- Einreichung eines Beitrages für die ÖFEB-Tagung im Oktober 2013, Innsbruck mit dem Titel: „Inklusive Bildung - Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Zur Wirksamkeit der Ausbildung auf die Entwicklung inklusiver Einstellungen und Kompetenzen“
- Die Auswertung der Fallstudien nach dem adaptierten Auswertungsschema sowie die Auswertung der Gruppendiskussionen und damit auch die schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse als Baustein für den Fallstudienvergleich mussten aufgrund von Arbeitsüberlastung der Projektmitglieder in den Herbst verschoben werden. Aus dem gleichen Grund musste die Erstellung des Zwischenberichts zu den quantitativen Daten auf den Herbst verschoben werden.
- Das Arbeitstreffen im Juli in Vorarlberg wurde daher abgesagt und auf den September verschoben.

Zeitraum August 2013 – April 2014 (Endbericht)

- Zwischenbericht zur quantitativen Auswertung (Reibnegger, Feyerer)
- Fertigstellung des Fallstudienvergleiches über alle Fallstudien (Dlugosch, einmal auf Basis der Auswertungen durch die FallstudienleiterInnen und einmal auf der Basis eigener Analysen)
- Inhaltsanalytische Auswertung der Gruppendiskussionen und Erstellung eines Zwischenberichts (Nidermair/Hecht und Prammer-Semmler)
- Präsentation auf der ÖFEB-Tagung in Innsbruck (Hecht, Nidermair, Feyerer)
- Ausarbeitung eines Antrages zur Fortführung des Projektes mit Partnern aus Deutschland und der Schweiz (Dlugosch)
- Zusammenführung aller Ergebnisse in diesem Endbericht (Feyerer)

1.5 Disseminationsaktivitäten

Das Projekt wurde bereits zweimal bei ÖFEB-Tagungen der scientific community präsentiert:

- Am 9.11.2012 erfolgte im Rahmen der Sektionstagung LehrerInnenbildung und LehrerInnenbildungsforschung mit dem Titel „Lernen in der /für die Praxis durch Forschung“ in Linz die Diskussion des Forschungsdesigns und der ersten Ergebnisse. Dazu wurde sogar ein eigenes Panel (Panel 4: Forschung über LehrerInnenbildung: Einstellungen zur inklusiven Schule) eingerichtet. Neben unserem Projekt, vorgestellt von Feyerer, Reibnegger, Hecht und Nidermair, wurde dort auch noch das Projekt „Die Relevanz von beliefs von LehrerInnen für die Unterrichtsgestaltung. Implikationen für die LehrerInnenaus- und-fortbildung“ von Anke Langner präsentiert und diskutiert.
- Bei der Haupttagung der ÖFEB in Innsbruck zum Thema „*Bildung im Zeitalter der Individualisierung*“ wurden am 31. 10. 2013 von Hecht und Nidermair (PH V) ausgewählte Aspekte zu quantitativen und qualitativen Ergebnissen präsentiert.

Weiteres wurde das Projekt am 25.5.2013 im Rahmen der International Week an der PH OÖ einer internationalen Gruppe von LehrerInnen/bildnerInnen präsentiert. Susan Lapidus präsentierte die New Yorker Ergebnisse (“Evoking Perceptions of Inclusion: Surprising Findings From the Field”) und Ewald Feyerer die österreichischen (“Attitudes & Competences of Students in Teacher Education Programs as well as Teachers about Inclusive Education”) im Rahmen eines Workshops. Das Mercy College hat ja die quantitativen Teile des Forschungsdesigns übernommen. Der Austausch und Vergleich der jeweiligen Ergebnisse und Schlussfolgerungen zeigte deutliche Unterschiede, die zu einem Großteil auf die unterschiedlichen Studierendengruppen zurückzuführen sein dürften (in New York wurden vor allem Post-graduate-StudentInnen befragt). Für eine differenziertere Auseinandersetzung und Darstellung wären aber noch weitere Analysen und Interpretationen notwendig, die aufgrund der räumlichen Distanz und der fehlenden Ressourcen bisher aber nicht gemacht werden konnten.

In Form wissenschaftlicher Artikel wurde das Projekt und seine Ergebnisse umfassend in der Nummer 3&4, 2014 der Zeitschrift *Erziehung und Unterricht* disseminiert. Das Heft zum Themenschwerpunkt *„Einstellungen und Haltungen von Studierenden und Lehrpersonen hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung“* (siehe extra Anhang), konzeptionell und redaktionell betreut von Hecht und Niedermair (PH V), besteht in seinem Kern aus sechs Artikeln von ProjektmitarbeiterInnen, die trotz der gebotenen Kürze die wesentlichsten Ergebnisse des Forschungsprojektes umfassend aufzeigen. Eingebettet ist dieser Kern in einleitende Artikel des Vorsitzenden des Entwicklungsrates, Andreas Schnider und Georg Feusers sowie in vier assoziierte Artikel mit weiteren Forschungsergebnissen deutscher und österreichischer Hochschulen. Die Artikel der ProjektmitarbeiterInnen wurden im Druckstadium bereits Frau Schwab von der Uni Graz zur Verfügung gestellt, die die Präsentation bei der ÖFEB-Tagung in Innsbruck gehört hat und die Erkenntnisse unseres Forschungsprojektes auch für ihren Artikel für die Zeitschrift ZBF verwenden möchte.

1.6 Weiterführende Aktivitäten (Mai 2014 -)

Aus dem Projekt ergeben sich vielfältige Fortführungsaktivitäten auf verschiedensten Ebenen:

- *Weiterführung der echten Längsschnittstudie an der PH OÖ:* Die Studierenden, die im WS 2012/13 in Linz mit ihrem Studium begonnen haben, wurden bereits im März 2014 zur Mitte ihres Studiums noch einmal befragt. Weiteres ist geplant, die Befragung zu Ende ihres Studiums (Mai 2015) sowie nach dem ersten (Juli 2016), zweiten, fünften und zehnten Dienstjahr (Juli 2025) nochmals zu befragen.
- *Weiterführende Analysen der vorhandenen Daten:* Die Fallstudien würden sich sehr gut für weitergehende, diskursanalytische Analysen eignen, die im Rahmen dieses Projektes aber nicht eingeplant waren und von den Ressourcen her auch nicht abgedeckt werden konnten (z.B. Analysen zur Frage, wie Inklusion momentan umgesetzt wird, welche Beliefs diese Umsetzung fördern bzw. hemmen). Aber auch die Gruppendiskussionen könnten noch differenzierter ausgewertet werden.
- *Englischsprachige Disseminationen:* Ewald Feyerer wird vom 15. – 16.9.2014 eine Paper Präsentation bei der „Building Bridges Among Researchers and Practitioners Conference“, in Sydney, Australia, machen und einen achtseitigen englischen Artikel im Tagungsband publizieren. Dort soll auch über weitere Vernetzungsmöglichkeiten und ev. weitere Forschungsprojekte verhandelt werden.
- *Deutschsprachige Disseminationen:* Der Zwischenbericht zu den quantitativen Daten könnte Grundlage für einen Artikel in der Empirischen Sonderpädagogik zur

deutschsprachigen Übersetzung der Instrumente und den wichtigsten quantitativen Ergebnisse von Feyerer sein. Auch Hecht und Niedermair planen einen Artikel für die Empirische Sonderpädagogik.

Auf der DGfE-Sektionstagung Sonderpädagogik, gleichzeitig die 49. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten der Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern am 26. & 27. 09. 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin, wird Andrea Dlugosch ein Paper mit dem Titel „Inklusion als Mehrebenkonstellation? Ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg“ präsentieren, Petra Hecht und Claudia Niedermair eines mit dem Titel „Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angehender Lehrpersonen aus quantitativer und qualitativer Perspektive - Methodentriangulation zwischen Gegenstandskonstituierung und Erkenntniszuwachs“.

Es wurde grundsätzlich vereinbart, dass es jedem/jeder ProjektmitarbeiterIn frei steht, auf Basis der vorhandenen Daten eigene Analysen vorzunehmen und Artikel zu schreiben. Es ist aber auf jeden Fall eine Abstimmung mit der Projektleitung vorzunehmen.

1.7 Projektteam

Das Projektteam setzte sich aus folgenden Personen mit folgenden Hauptaufgaben zusammen:

PH OÖ	Dr. Ewald Feyerer	Projektleitung, quantitative Erhebung, Dissemination
	<i>Dr. Katharina Soukup-Altrichter (1. Projektjahr)</i>	<i>Koordination qualitative Erhebung, Gruppendiskussionen</i>
	<i>Dr. Sabine Bruch (1. Projektjahr)</i>	<i>Koordination qualitative Erhebung, 2 Fallstudien</i>
	Eva Prammer-Semmler, MA	1 Fallstudie, Gruppendiskussionen
	Dr. Christine Plaimauer	1 Fallstudie, Curriculumsanalyse
	Irene Moser, MA	1 Fallstudie
	Dr. Harald Reibnegger	1 Fallstudie, quantitative Analyse
	<i>Dr. Andrea Dlugosch (2. Projektjahr)</i>	<i>Koordination qualitative Erhebung, Cross-Case-Analyse</i>
	Dr. Johann Engleitner	Koordination der Dateneingabe und der Transkriptionen
PH Vbg.	Dr. Claudia Niedermair	Curriculumsanalyse, qualitative Analyseinstrumente, 1 Fallstudie, Gruppendiskussion
	Mag. Petra Hecht	Koordination, quantitative Erhebung in Vbg., 1 Fallstudie, Gruppendiskussion
	Dr. Johannes Bechtold	2 Fallstudien
Mercy College, New York	Susan Mariano-Lapidus, Ph.D.	Quantitative Erhebung, Koordination

Im Folgenden werden in drei Teilstudien die quantitativen und qualitativen Ergebnisse ausführlich dargestellt, bevor die Ergebnisse insgesamt zu Empfehlungen für die PädagogInnenbildungNeu zusammengefasst werden.

1.8 Literatur

- Biedermann, Horst (2013): Auf den Ausbildungsort kommt es an? Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung und berufsbezogene Überzeugungen bei Studierenden am Ende der Lehrerausbildung. In: *Erziehung und Unterricht*, Jahrgang 163, Nr. 1-2/2013, S. 62-70.
- bmask (2012). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Regierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- COHEP (2008). Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Dezember 2008. URL: www.cohep.ch [19.11.2013].
- Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 73-97). Graz: Leykam.
- Feyerer, E., Niedermair, C. & Tuschel, S. (2006). Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. Wien: Bm:bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006; URL: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358> [26.4.2010].
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2009): Lehrer. In: Wild, Elke & Möller, Jens (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg 2009, S. 261-282.
- Moser, Irene (2011). Internationale Impulse zur Entwicklung einer inklusiven LehrerInnenbildung. Ansätze und erste Ergebnisse des Projekts „Teacher Education for Inclusion“. *Journal für Lehrerbildung*, 11.Jg., Heft 4, S. 62-66.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, Ch. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. NASEN.

Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse

Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011

Prof. Dr. Ewald Feyerer (PH OÖ)
Dr. Harald Reibnegger (PH OÖ)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	12
2. Quantitativer Teil	13
2.1 Anlage	13
2.2 Instrumente	13
2.2.1 Übersetzung und Pre-Test.....	14
2.2.2 Skalengüte	15
2.3 Beschreibung der Stichprobe	18
2.3.1 Studierendestichprobe im Detail.....	19
2.3.2 Stichprobe der LehrerInnen im Detail	20
2.4 Ergebnisse	23
2.4.1 Ergebnisse im internationalen Vergleich	23
2.4.2 Analyse nach Geschlecht, Alter und Schulort	24
2.4.3 Zugang zur Hochschule und Vorbildung	29
2.4.4 Vergleich nach Bundesland.....	30
2.4.5 Lehramt - Studierende	35
2.4.6 Studiendauer.....	36
2.4.7 LehrerInnen, Arbeitsumfeld und Lehramt	39
2.4.8 Erfahrung im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigung	41
2.4.9 Schulisches Umfeld und Inklusion	43
2.4.10 Ausmaß der eigenen pädagogischen Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen	45
2.4.11 Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen	48
2.4.12 (Vor)Erfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen	50
2.4.13 Stichprobe der LehrerInnen und Studierenden im Vergleich.....	52
2.5 Resümee	53
2.6 Verwendete Literatur	58
2.7 Anhang	59
2.7.1 Tabellenverzeichnis	59
2.7.2 Deskriptive Ergebnisse Österreichstichprobe	61
2.7.3 Verwendete Fragebögen	62

2. Quantitativer Teil

2.1 Anlage

Für die quantitative Messung werden zwei englische Skalen (SACIE -R = The Sentiment, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale-Revised und TEIP (= Teacher Efficacy for Inclusive Practice) ins Deutsche übersetzt. Diese Skalen wurden bereits in Canada, USA, UK, Irland, Mexico, Australien, Hong Kong, Pakistan, China, Vietnam, Indonesien und Indien verwendet und im Rahmen der ISEC 2010 (= Inclusive and Supportive Education Conference) in Belfast vorgestellt. Dort wurde auch darauf hingewiesen, dass es noch keine Beteiligung eines deutschsprachigen Landes gibt. In weiterer Folge wurde das Institut für Inklusive Pädagogik an der PH OÖ von der Universität Prag, die sich nun ebenfalls am Projekt beteiligt, zur Kooperation eingeladen. Nach Prüfung der Skalen und vorhandener Forschungsergebnisse (z.B.: Sharma, Loreman & Forlin 2011) erschien es sinnvoll, diese Skalen auch in Österreich einzusetzen und damit wichtige Erkenntnisse zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung zu erhalten.

Weiters sollen diese beiden Instrumente und das Forschungsdesign weiterentwickelt werden: „One limitation of the study was that no qualitative data were collected (...) A combination of qualitative and quantitative data will provide researchers with an in-depth understanding of teacher efficacy and about factors that may contribute in the formation of their efficacy as well as those that may sustain high level of efficacy amongst teachers” (Sharma, Loreman & Forlin 2011, 5).

Mit qualitativen Methoden soll vor allem herausgefunden werden, wie, mit welchen didaktischen Ansätzen und Methoden Einstellungen und Kompetenzen zur inklusiven Bildung wirksam erworben werden können. Dazu waren offene Fragen bei der Fragebogenerhebung und Gruppeninterviews im 1., 2., 4. und 6. Semester geplant.

2.2 Instrumente

Im Detail werden mit den beiden Fragebögen vier Bereiche abgetestet: Dies sind die **Einstellungen, Haltungen** und **Bedenken** (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education: SACIE-R) und die **Selbstwirksamkeit** (Teacher Efficacy for Inclusive Practice: TEIP) von Studierenden und LehrerInnen bezogen auf wichtige Kompetenzen für inklusiven Unterricht.

Die beiden Originalversionen sollen nun überblicksweise in ihrer Struktur dargestellt werden.

Der SACIE-R Fragebogen (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education - Revised) besteht aus insgesamt 15 Einzelitems, die drei Faktoren (Sentiments, Attitudes, Concerns) zu je 5 Items zugeordnet werden konnten. (Forlin et al., 2011)

Der TEIP Fragebogen (Teacher Efficacy for Inclusive Practices) besteht aus insgesamt 18 Einzelitems, die faktorenanalytisch 3 Faktoren (Teacher Efficacy for Inclusive Practices, Efficacy in collaboration, Efficacy in managing behaviour) zu je 6 Items zugeordnet werden konnten. (Sharma et al., 2011) Hier wird gemessen, inwiefern sich die Befragten selbst zutrauen, für inklusiven Unterricht notwendige Kompetenzen umzusetzen. Da manche Studierende bei manchen Items eventuell noch keine Erfahrungswerte mitbringen, wurde folgender Einleitungssatz formuliert:

„Für manche Aussagen verfügen Sie vielleicht noch über zu wenig Praxiserfahrung. Geben Sie dann an, wie sie heute glauben, mit diesen Situationen in Zukunft umgehen zu können.“

Die quantitative Forschung des beschriebenen Forschungsprojekts teilte sich grob in zwei Abschnitte. Als erstes wurden die englischen Originalskalen für SACIE-R und TEIP aus dem Englischen übersetzt und in mehreren projektinternen Qualitätssteigerungsschritten wurde eine deutsche Version der beiden Erhebungsinstrumente erstellt. Für dieses Forschungsvorhaben wurden also diese beiden Werkzeuge in einer deutschen Version zu einem gemeinsamen Erhebungsinstrument vereint. Die

erste Fragebogenversion wurde vor der eigentlichen Hauptuntersuchung einem Pre-Test unterzogen. Ziel der Pre-Test Phase war es die deutsche Version hinsichtlich Faktorenstruktur und der Verständlichkeit zu analysieren. Dabei war insbesondere von Interesse, inwieweit die deutsche und englische Version bezüglich Faktorenstruktur übereinstimmen und ob es gelungen ist, die englischen Items situationsgerecht ins Deutsche zu übertragen.

2.2.1 Übersetzung und Pre-Test

Für die Übersetzung wurde neben dem Projektteam auch auf die Expertise einer Native-Speakerin (Canada) zurückgegriffen. Im WS 2011/12 entstanden so durch einen kontinuierlichen Verbesserprozess, in den auch Seminargruppen eingebunden wurden, insgesamt 5 Fragebogenversionen. Zusätzlich zu den geschlossenen Fragen der Originalversion wurden folgende vier offene Fragen entwickelt:

- *Hat sich Ihre Einstellung in Bezug auf Inklusion durch die Ausbildung an der PH verändert? Wenn ja, wie?*
- *Welche Kompetenzen haben Sie in der Ausbildung im Bereich der Inklusion erhalten bzw. sich aneignen können?*
- *Was empfinden Sie im Rückblick auf Ihre Aus-, Fort- und/oder Weiterbildung als besonders hilfreich für Ihre Arbeit in inklusiven Klassen?*
- *Was hat Ihnen für den Unterricht in inklusiven Klassen aus heutiger Sicht in Ihrer Ausbildung gefehlt?*

Im Dezember 2011 wurde die Pretest Version fertig gestellt, mit der die deutsche Version der beiden Skalen getestet werden sollte. Die Stichprobe des Pretests setzt sich aus insgesamt 8 Seminargruppen der beiden PHs zusammen. Im Jänner und Februar 2012 wurden insgesamt 131 Studierende aus allen Studiengängen und Semestern befragt. Nach den Ergebnissen des Pretest wurden geringfügige textliche Änderungen bei einzelnen Items durchgeführt. Auf die im Pretest erprobten offenen Fragen wurde in der Endversion verzichtet, da einerseits eine Auswertung bei mehr als 1000 Befragten einen enormen Aufwand bedeutet hätte und andererseits diese Fragen ja Teil der qualitativen Analyse (Gruppeninterviews, Fallstudien) sind.

Die Übersetzung ins Deutsche erwies sich als sehr schwierig, wobei insbesondere die Übersetzung der Begriffe *regular class*, *inclusive classroom*, *students with disability* (Behinderung oder Beeinträchtigung??) aber auch einige Situationsbeschreibungen große Diskussionen hervorriefen, da diese für deutsche Verhältnisse eher ungewöhnlich wirken, was folgende Items beispielhaft veranschaulichen sollen:

i14: I dread the thought that I could eventually end up with a disability. (Ich fürchte mich bei dem Gedanken, dass ich auch einmal behindert sein könnte.)

i17: I tend to make contacts with people with disabilities brief and I finish them as quickly as possible. (Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich).

i23: I am afraid to look a person with a disability straight in the face. (Ich scheue mich davor, einer Person mit Beeinträchtigung in die Augen zu schauen.)

Da davon auszugehen ist, dass für Studierende im ersten Semester der Begriff Inklusion noch keine und für viele eine unterschiedliche Bedeutung hat, entschied sich das Projektteam, diesen zu Beginn der Befragung kurz folgendermaßen zu erklären:

„Die folgenden Aussagen beziehen sich auf inklusive Bildung, bei der alle Schüler/innen, unabhängig von ihren vielfältigen Fähigkeiten und sozialen Hintergründen, gemeinsam (= inklusiv) unterrichtet werden. Um der Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, wird der Unterricht den unterschiedlichen Bedürfnissen angepasst (= Individualisierung und innere Differenzierung).“

Die in der Hauptuntersuchung verwendete deutsche Version besteht aus einem vierseitigen Bogen mit Deckblatt, insgesamt 11 (bei Studierenden) bzw. 13 unabhängigen Variablen (bei den Lehrer/innen) zur Demografie, zur Ausbildung, zu persönlichen Vorerfahrungen und zur Qualität der Studien- bzw. Berufsumwelt. Wie schon in den beiden Originalwerkzeugen bestehen auch jene der deutschen Version aus 15 Einzelitems bei der SACIE-Skala bzw. 18 bei der TEIP-Skala. (siehe Anhang, Kap. 2.7.3, S. 62)

2.2.2 Skalengüte

Mittels Faktorenanalyse (explorativ) konnten für die deutsche SACIE-R-Skala vier Faktoren extrahiert werden. Für die einzelnen Skalen ergaben sich folgende Cronbachs- α Werte (in Klammer):

- **Attitudes** (= **Positive Haltungen** zur inklusiven Schule, grundsätzlich und allgemein) – A (.80)
- **Concerns** (= **Bedenken** bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts) – C (.66)
- **Sentiments** (= **Negative Einstellungen** bzgl. Beeinträchtigungen) – S (.65)

Betrachtet man die Ergebnisse der Faktorenanalyse im Detail, so fällt auf, dass sich aus der österreichischen Stichprobe der Faktor Attitudes und Concerns wie in der Originalstichprobe zusammensetzt. Der Faktor Sentiments zerfällt in zwei Faktoren, was auch den schwachen Cronbachs- α für den Faktor Sentiments erklärt. Das Item i26 lädt auch nahezu gleich stark in Faktor 2 und 3.

Tabelle 1: Faktorenanalyse SACIE-R Skalen (in Klammer Zuordnung zu A, C, S Originalfaktoren)

Rotierte Komponentenmatrix	1	2	3	4
i27: Schüler/innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (A)	,823			
i24: Schüler/innen, die an den Leistungsanforderungen häufig scheitern, sollten in der Regelklasse bleiben. (A)	,774			
i15: Schüler/innen, die sich schwer tun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (A)	,718			
i18: Auch Schüler/innen, die unkonzentriert sind, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (A)	,687			
i20: Schüler/innen, die alternative Kommunikationssysteme (zB.: Braille Blindenschrift, Gebärdensprache) benötigen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden. (A)	,673			
i22: Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe. (C)		,777		
i19: Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe. (C)		,757		
i26: Ich habe die Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, um Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten. (C)		,588		
i16: Ich habe die Sorge, dass es schwierig sein wird, allen Schüler/innen in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben. (C)		,569		
i13: Ich habe die Sorge, dass Schüler/innen mit Beeinträchtigungen von den übrigen Schüler/innen der Klasse nicht akzeptiert werden. (C)		,333		
i23: Ich scheue mich davor, einer Person mit Beeinträchtigungen in die Augen zu schauen. (S)			,802	
i25: Es fällt mir schwer, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Behinderungen begegne. (S)			,780	
i17: Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich. (S)			,711	
i14: Ich fürchte mich beim Gedanken, dass ich auch einmal behindert sein könnte. (S)				,842
i21: Es wäre für mich schlimm, wenn ich eine Beeinträchtigung hätte. (S)				,787

Ebenso konnten für die TEIP Skala drei Faktoren mittels Faktorenanalyse extrahiert, die jenen der Originalskala nicht deckungsgleich entsprachen. Im Detail konnte folgende Faktorenstruktur identifiziert werden:

Tabelle 2: Faktorenanalyse TEIP Skala (in Klammer Zuordnung zu F1, F2, F3 Originalfaktoren)

	1	2	3
i35: Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen. (F3)	,747		
i34: Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt. (F3)	,747		
i44: Ich kann mit aggressiven Schülern/innen gut umgehen. (F3)	,703		
i29: Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler/innen zu beruhigen. (F3)	,684		
i32: Ich kann genau abschätzen, was Schüler/innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben. (F1)	,509		
i33: Ich schaffe es, talentierte Schüler/innen angemessen zu fordern. (F1)	,499		
i38: Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen. (F3)	,498		,472
i45: Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler/innen etwas nicht verstanden haben. (F1)			
i37: Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/innen mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden. (F1)		,706	
i43: Ich kann andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien zur Integration beeinträchtigter Schüler/innen wissen, informieren. (F2)		,690	
i40: Ich bin in der Lage, Schüler/innen mit Behinderung gemeinsam mit anderen Fachleuten und Personal (z.B.: Helfer, andere Lehrer) zu unterrichten. (F2)		,674	
i36: Es gelingt mir, Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen in schulische Aktivitäten einzubinden. (F2)		,667	
i39: Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (z. B. mobile Lehrer/innen oder Logopäd/innen) zusammenarbeiten. (F2)		,634	
i42: Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren (z. B.: Portfolio, Lernzielorientierte Beurteilung, etc.). (F1)		,585	
i30: Ich schaffe es, Eltern das Gefühl zu geben, in der Schule willkommen zu sein. (F2)			,664
i31: Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen. (F2)			,569
i28: Ich kann den Schüler/innen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln. (F3)			,544
i41: Ich schaffe es gut, Schüler/innen zur Partnerarbeit oder zur Arbeit in kleinen Gruppen zu führen. (F1)			,540

Faktor 1 der Österreichstichprobe entspricht nahezu den beiden Faktoren F3 und F1 aus der Originalstichprobe. Der zweite Faktor ist abgesehen von Doppelladungen mit dem Faktor 2 der Originalstichprobe ident. Der dritte Faktor lässt sich inhaltlich nicht auf die Originalstichprobe zurückführen. Eine Ursache für die Unmöglichkeit der Replizierung könnte u.U. darin liegen, dass es sich bei den Items der TEIP Skala um solche handelt, die sehr stark auf die Einschätzung der Selbstwirksamkeit in der schulischen Praxis handelt. Befragte in anglikanischen Ländern sind bereits LehrerInnen an Schulen, die sich einer postgradualen Ausbildung unterziehen. Befragte der Österreichstichprobe sind Studierende in einer Grundausbildung für sehr unterschiedliche Schultypen mit vergleichsweise geringer praktischer Erfahrung.

Die Skalengüteprüfung der Originalversion ergab dieses Ergebnis (Cronbachs- α Werte):

- Efficacy to use **inclusive instructions** (= Zutrauen in die eigenen **Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung**) – F1 (.73)
- Efficacy in **collaboration** (= Zutrauen in die eigenen **Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation**)– F2 (.76)
- Efficacy in **managing behaviour** (= Zutrauen in die eigenen **Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten**)– F3 (.81)

Im vorliegenden Bericht wurde basierend auf den ausreichend guten Cronbachs- α Werten bei den Berechnungen auf die Originalskalen vertraut. Dadurch sollen auch Vergleiche mit internationalen Partnern (Mercy College) und weiteren Ergebnissen aus anderen Ländern gewährleistet werden.

2.2.3 Antwortformate der beiden Skalen

Für die beiden Antwortskalen wurden die Originalskalen als Vorbild genommen, um eine Vergleichsmöglichkeit der Ergebnisse abzusichern.

SACIE-R-Items verfügen über eine vierstufige Skala, die im Zuge der Datenaufbereitung wie folgt kodiert wurden (stimmt überhaupt nicht=1, stimmt eher nicht=2, stimmt eher=3, stimmt völlig=4). Bei den drei Skalen Concerns, Sentiments und Attitudes bedeutet ein hoher Wert eine starke Ausprägung bzw. ein niedriger Wert eine niedrige Ausprägung der jeweiligen Skala.

Bei den TEIP-Items war eine sechsstufige Antwortskala vorgegeben, die ebenso im Zuge der Datenaufbereitung kodiert wurde (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). Die TEIP-Items zeigen ebenso alle in die gleiche Richtung, ein hoher Wert bedeutet eine hohe Merkmalsausprägung, umgekehrt ein niedriger Wert eine geringe Ausprägung.

2.2.4 Datenerhebung – Ablauf - Methodenwahl

Die Datenerhebung wurde mit den im Anhang (vgl. S. 62) befindlichen Fragebogenversionen durchgeführt. Die Datenerhebung lässt sich zusammenfassend in drei Phasen einteilen.

Für die Studierendenbefragung wurden die Items der Papierversion verwendet. Im SS 2012 wurde an beiden Pädagogischen Hochschulen eine Gesamterhebung der Studierenden, die im Mai und Juni 2012 im 2., 4. oder 6. Semester studierten, durchgeführt und die Daten anschließend maschinell erstellt. Insgesamt konnten dabei 1067 StudentInnen befragt werden.

Die Lehrer/innen, alle Absolvent/inn/en der beiden Hochschulen, wurden in einer ersten Erhebungswelle ebenso postalisch ersucht an der Befragung teilzunehmen. Während in Oberösterreich die LehrerInnen von der Hochschule direkt angeschrieben wurden, erfolgte dies in Vorarlberg über den Landesschulrat. Wegen des zu geringen Rücklaufs, insbesondere in Oberösterreich, wurde hier in einer zweiten Befragungswelle versucht jene Lehrer/innen, die in der ersten Welle noch nicht rückgemeldet hatten, mit Hilfe eines Onlinefragebogens die Rücklaufquote zu erhöhen. Somit konnte die Zahl der Rückmeldungen auf immerhin 143 erhöht werden.

In einem zweiten Schritt wurden die Studienanfänger der beiden Hochschulen des Studienjahres 2013/14 gleich zu Beginn ihres Studiums im Oktober 2013 befragt. Mit dieser Stichprobe von 322 Studierenden wird in Folge eine echte Längsschnittstudie durchgeführt. Um einen sicheren Datenrücklauf bzw. Aufbau des Querschnittsdatensatzes zu gewährleisten, wurde für diese Gruppe auf eine digitale Befragung in einem Online-Panel-System zurückgegriffen.

In diesem Bericht werden nach der Darstellung der Stichprobenzusammensetzung und deskriptiver Ergebnisse der Untersuchung verschiedene Gruppen (z.B.: Einschätzung der Ausbildung, Vorbildung,...) der Stichprobe mittels einfaktorierlicher ANOVA (mehr als zwei unabhängige Stichproben) und dem Test nach Scheffé verglichen. Der Test nach Scheffé wurde wegen seiner Unempfindlichkeit gegenüber ungleichen Gruppengrößen und Varianzinhomogenität ausgewählt.

Für Vergleiche zwischen zwei Gruppen (z.B.: Bundesländer, Studierende-Lehrer/innen) wurden jeweils einfache t-Tests zur Hypothesenprüfung herangezogen.

2.3 Beschreibung der Stichprobe

Zu Beginn werden hier die Details der Stichprobenzusammensetzung dargestellt. Die ersten beiden Tabellen erlauben einen Überblick über die Verteilung auf die beiden Bundesländer und des Geschlechts innerhalb der beiden ersten Befragungsgruppen (Studierende, Lehrer/innen).

Tabelle 3: Gesamtzahl aller Befragten

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Gruppe * Bundesland	1530	99,9%	2	0,1%	1532	100,0%

Tabelle 4: Alle Befragten nach Bundesland und Status

			Bundesland		
			OÖ	V	Gesamt
Gruppe	Student/innen	Anzahl	1038	349	1387
		Anzahl der Zeilen (%)	74,8%	25,2%	100,0%
		Anzahl der Spalten (%)	93,1%	84,1%	90,7%
	Lehrer/innen	Anzahl	77	66	143
		Anzahl der Zeilen (%)	53,8%	46,2%	100,0%
		Anzahl der Spalten (%)	6,9%	15,9%	9,3%
	Gesamt	Anzahl	1115	415	1530
		Anzahl der Zeilen (%)	72,9%	27,1%	100,0%
		Anzahl der Spalten (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 5: Alle Befragten nach Geschlecht und Status

			Geschlecht		
			weiblich	männlich	Gesamt
Gruppe	Student/innen	Anzahl	1143	223	1366
		Anzahl der Zeilen (%)	83,7%	16,3%	100,0%
		Anzahl der Spalten (%)	89,9%	94,1%	90,5%
	Lehrer/innen	Anzahl	129	14	143
		Anzahl der Zeilen (%)	90,2%	9,8%	100,0%
		Anzahl der Spalten (%)	10,1%	5,9%	9,5%
	Gesamt	Anzahl	1272	237	1509
		Anzahl der Zeilen (%)	84,3%	15,7%	100,0%
		Anzahl der Spalten (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 6: Alle Befragten nach Bundesland und Status

			Bundesland		
			OÖ	V	Gesamt
Lehramt	Volksschule	Anzahl	607	219	826
		Anzahl der Zeilen (%)	73,5%	26,5%	100,0%
		Anzahl der Spalten (%)	55,4%	53,2%	54,8%
	Sonderschule	Anzahl	117	3	120
		Anzahl der Zeilen (%)	97,5%	2,5%	100,0%
		Anzahl der Spalten (%)	10,7%	0,7%	8,0%
	Sekundarstufe	Anzahl	371	190	561
		Anzahl der Zeilen (%)	66,1%	33,9%	100,0%
		Anzahl der Spalten (%)	33,9%	46,1%	37,2%
	Gesamt	Anzahl	1095	412	1507
		Anzahl der Zeilen (%)	72,7%	27,3%	100,0%
		Anzahl der Spalten (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Nun soll auf die beiden Befragungsgruppen (Studierende, Lehrer/innen) detailliert eingegangen werden.

2.3.1 Studierendenstichprobe im Detail

Zunächst einmal die Details der Studierendenstichprobe hinsichtlich Alter, Studienjahre, Lehramt und Hochschulberechtigung (Vorbildung).

Die Altersverteilung zeigt, dass sich knapp über die Hälfte der Studierenden in der Altersgruppe der 18-24jährigen befinden. Bis zur Altersgruppe „45 und älter“ nimmt der Anteil der Studierenden auf 4 % ab. Die Studierenden in den höheren Altersgruppen sind großteils jene in den berufsbegleitenden Studiengängen der PH OÖ. Aber auch „Spätberufene“ in der Tagesform finden sich hier.

Tabelle 7: Verteilung der Studierenden nach Alter

		Alter			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	18-24	738	53,1	53,8	53,8
	25-29	215	15,5	15,7	69,5
	30-34	143	10,3	10,4	79,9
	35-39	119	8,6	8,7	88,6
	40-44	99	7,1	7,2	95,8
	45 und älter	58	4,2	4,2	100,0
	Gesamt	1372	98,8	100,0	
Fehlend	System	17	1,2		
Gesamt		1389	100,0		

Bei genauerer Betrachtung der Verteilung über die Studienjahre fällt der hohe Anteil der Studierenden im 1. Studienjahr auf. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich in dieser Gruppe auch die oben erwähnten Studienanfänger des Jahres 2013/14 (im 1. Semester, wirklich zu Beginn des Studiums befragt) gemeinsam mit den Studienanfängern des Jahres 2012/13 (im 2. Semester befragt) befinden.

Tabelle 8: Verteilung der Studierenden nach Studiendauer

		Studienjahr			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1. Studienjahr	749	53,9	55,1	55,1
	2. Studienjahr	323	23,3	23,8	78,8
	3. Studienjahr	288	20,7	21,2	100,0
	Gesamt	1360	97,9	100,0	
Fehlend	System	29	2,1		
Gesamt		1389	100,0		

Die Aufteilung der Studierenden nach gewählter Studienrichtung zeigt ein übliches Bild. Studierende im Sonderschullehramt bilden im Vergleich zu jenen des Lehramts für Volksschulen bzw. Sekundarschulen mit 7 % eine kleine Gruppe. Dies auch deshalb, weil das Lehramt für Sonderschulen an der PH Vorarlberg nicht studiert werden kann, sondern nur an der PH Oberösterreich. Etwas mehr als die Hälfte (54%) studieren das Lehramt für Volksschulen, 38 % das Lehramt für Sekundarschulen.

Tabelle 9: Verteilung der Studierenden nach Lehramt

Lehramt					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Volksschule	745	53,6	54,6	54,6
	Sonderschule	99	7,1	7,3	61,8
	Sekundarstufe	521	37,5	38,2	100,0
	Gesamt	1365	98,3	100,0	
Fehlend	System	24	1,7		
Gesamt		1389	100,0		

Betrachtet man nun den Weg der Studierenden vor dem Eintritt in die Hochschule, dann fällt hier auch der hohe Anteil an AHS Absolventen (39%) und die geringe Anzahl an Absolvent/inn/en anderer Schultypen auf. Insbesondere der Anteil von Absolvent/inn/en der BAKIP (6%) und HTL (4%) erscheint sehr gering.

Tabelle 10: Verteilung der Studierenden nach Vorbildung

Matura					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	AHS	535	38,5	39,2	39,2
	HAK	186	13,4	13,6	52,8
	HLW	260	18,7	19,0	71,8
	HTL	59	4,2	4,3	76,1
	BAKIP	85	6,1	6,2	82,4
	sonstiges	241	17,4	17,6	100,0
	Gesamt	1366	98,3	100,0	
Fehlend	System	23	1,7		
Gesamt		1389	100,0		

2.3.2 Stichprobe der LehrerInnen im Detail

Die nächsten sechs Tabellen ermöglichen einen detaillierten Blick auf die Gruppe der befragten LehrerInnen. Genauer handelt es sich hier um JunglehrerInnen, konkret um Absolvent/inn/en der beiden Hochschulen, die entweder im Jahr 2010 oder 2011 ihr Studium abgeschlossen, also in den Jahren 2007 bis 2011 dort studiert haben.

Da es sich um Absolvent/inn/en handelt, die ihr Studium vor einem oder zwei Jahren beendet haben, ist der Anteil der bis 24jährigen mit 59% am größten und nimmt bis zur Altersgruppe bis 44 kontinuierlich ab. Jeweils ein Drittel befand sich im 1. bzw. 2. Dienstjahr, ein Viertel hatte noch keine Anstellung. Bei den 4%, die mehr als zwei Dienstjahre angaben, handelt es sich wahrscheinlich um Aufbaustudierende, die vor dem Studienabschluss im Jahr 2010 oder 2011 bereits ein anderes Lehramtsstudium abgeschlossen hatten.

Tabelle 11: Verteilung der LehrerInnen nach Alter

		Alter			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	18-24	84	58,7	59,2	59,2
	25-29	43	30,1	30,3	89,4
	30-34	8	5,6	5,6	95,1
	35-39	6	4,2	4,2	99,3
	40-44	1	,7	,7	100,0
	Gesamt	142	99,3	100,0	
Fehlend	System	1	,7		
Gesamt		143	100,0		

Tabelle 12: Verteilung der LehrerInnen nach Dienstjahren

		Dienstjahre			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	noch keine Dienstjahre	36	25,2	26,1	26,1
	1. Dienstjahr	51	35,7	37,0	63,0
	2. Dienstjahre	45	31,5	32,6	95,7
	mehr als 2 Dienstjahre	6	4,2	4,3	100,0
	Gesamt	138	96,5	100,0	
Fehlend	System	5	3,5		
Gesamt		143	100,0		

Interessant ist die Verteilung hinsichtlich des Lehramts. 15% der Befragten kommen aus der Gruppe der LehrerInnen für Sonderschule, das ist in etwa doppelt so viel wie in der Studierendengruppe. Der Anteil an VolksschullehrerInnen ist ident mit jenem in der Studierendengruppe, in der Sekundarschule ist der Anteil jedoch geringer. Möglicherweise sind hier schon ein stärkeres Interesse und eine größere Nähe zum Thema seitens der SonderschullehrerInnen von Bedeutung.

Tabelle 13: Verteilung der LehrerInnen nach Lehramt

		Lehramt			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Volksschule	81	56,6	57,0	57,0
	Sonderschule	21	14,7	14,8	71,8
	Sekundarstufe	40	28,0	28,2	100,0
	Gesamt	142	99,3	100,0	
Fehlend	System	1	,7		
Gesamt		143	100,0		

In der Gruppe der LehrerInnen ist der Anteil der AHS Absolvent/inn/en am größten. Auch hier ist die Gruppe der HTL bzw. BAKIP Absolvent/inn/en sehr gering.

Tabelle 14: Verteilung der LehrerInnen nach Vorbildung

Matura					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	AHS	74	51,7	54,8	54,8
	HAK	10	7,0	7,4	62,2
	HLW	23	16,1	17,0	79,3
	HTL	2	1,4	1,5	80,7
	BAKIP	7	4,9	5,2	85,9
	sonstiges	19	13,3	14,1	100,0
	Gesamt	135	94,4	100,0	
Fehlend	System	8	5,6		
Gesamt		143	100,0		

Die LehrerInnen wurden im Vergleich zu den Studierenden ergänzend noch zum Arbeitsumfeld bzw. zum Schulsetting befragt. Es zeigt sich, dass 60% der befragten LehrerInnen in einer Regelklasse unterrichten. Unter Regelklasse ist hier eine Klassensituation gemeint, in der keine Kinder mit besonderen Bedarfen zur Schule gehen. Die restlichen 40% verteilen sich auf Klassen mit mehr oder weniger inklusiven bzw. segregativen Settings.¹

Tabelle 15: Verteilung nach Klassenstatus

Klasse					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Integrationsklasse	26	18,2	19,8	19,8
	Stützlehrerklasse	8	5,6	6,1	26,0
	Sonderschulklasse	12	8,4	9,2	35,1
	Regelklasse	85	59,4	64,9	100,0
	Gesamt	131	91,6	100,0	
Fehlend	System	12	8,4		
Gesamt		143	100,0		

Tabelle 16: Verteilung der LehrerInnen nach Wohnortgröße

Wohnortgröße					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weniger als 1500	14	9,8	11,9	11,9
	1500-5000	28	19,6	23,7	35,6
	5000-10000	19	13,3	16,1	51,7
	10000-50000	39	27,3	33,1	84,7
	50000-100000	6	4,2	5,1	89,8
	über 100000	12	8,4	10,2	100,0
	Gesamt	118	82,5	100,0	
Fehlend	System	25	17,5		
Gesamt		143	100,0		

¹ Der Begriff Regelklasse ist problematisch, weil eigentlich alle Klassen Regelklassen sind, präziser wäre hier „... Klasse ohne Kinder mit SPF...“ gewesen. Das heißt es könnten auch Lehrerinnen mit SPF-Kindern Regelklassen angekreuzt haben.

2.4 Ergebnisse

Ein entscheidender Faktor für das Gelingen einer inklusiven Schule sind die Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen der LehrerInnen (vgl. Feyerer, 2009). Diese Haltungen und Kompetenzen zu vermitteln, ist eine Aufgabe der LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung. Die quantitative Untersuchung soll vor allem Daten liefern, in welchen Ausmaß Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen im Rahmen der LehrerInnenausbildung vermittelt werden. Einschränkend muss dazu festgehalten werden, dass mit den verwendeten Instrumenten bloß subjektive Selbsteinschätzungen gemessen werden können. „Kompetenzen“ konnten mit der TEIP Skala nur im Sinne einer Selbstwirksamkeitseinschätzung in Bezug auf wichtige Fähigkeiten im Umgang mit unterschiedlichen Bedarfen, die Kooperationsfähigkeit und die Fähigkeiten im Umgang mit störendem Verhalten gemessen werden.

Zusätzlich sollen Aussagen gemacht werden, von welchen Faktoren die Einstellungen, Haltungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen beeinflusst sein könnten. Im diesem Kapitel werden daher zuerst die Gesamtergebnisse über alle Befragten hinweg dargestellt, bevor auf einzelne Faktoren wie Geschlecht, Alter, Vorbildung, Bundesland, Lehramt, Studiendauer, Qualität der Ausbildungsstätte, Qualität des beruflichen Umfeldes sowie Vorerfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen eingegangen wird.

Die Ergebnisse werden zunächst deskriptiv mit internationalen Ergebnissen verglichen. Im Anschluss werden die untersuchten Faktoren der beiden Skalen gesamt nach Alter, Geschlecht, Schulort, Bundesland, Zugang zur Hochschule und Vorbildung, Wahl des Lehramts, Studiendauer, Erfahrungen im Unterrichten von beeinträchtigten Kindern dargestellt und analysiert. Anschließend wurden die beiden Skalen vor dem Hintergrund des inklusiven Settings des schulischen Umfelds, die Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen analysiert.

Am Ende der Ergebnisdarstellung wurden die Gruppen der LehrerInnen und Studierenden eingehend untersucht.

Für die gesamte Darstellung der Ergebnisse wurden Mittelwertvergleiche der sechs abhängigen Variablen nach den jeweils unabhängigen Variablen mittels T-Test für unabhängige Stichproben und Einfaktorierter ANOVA (inkl. Scheffé-Prozedur) berechnet. Bei signifikanten Werten wurde versucht, durch weitere Analysen die Bedeutung anderer Faktoren zu überprüfen (z.B. Bundesland / Lehramt).

2.4.1 Ergebnisse im internationalen Vergleich

Da im beschriebenen Forschungsvorhaben internationale Werkzeuge verwendet wurden soll hier nun ein kurzer Überblick über die beiden Skalen SACIE und TEIP im internationalen Vergleich geboten werden. Konkrete deskriptive Daten der österreichischen Stichprobe können im Anhang nachgelesen werden. (vgl. Anhang, S. 59)

Am Beginn werden die Ergebnisse der einzelnen Skalen (SACIE, TEIP Original) deskriptiv im Vergleich zu den Daten aus New York und anderen Ländern dargestellt.

Tabelle 17: SACIE und TEIP im Vergleich Österreich - New York (M, SD)

Dimension	Österreich (N = 1433)	New York (N = 122)	Signifikanz
Attitudes	3,15 (.57)	2,66 (.52)	,000
Concerns	2,56 (.54)	2,50 (.49)	,243
Sentiments	1,96 (.51)	2,13 (.41)	,000
Efficacy to use inclusive instructions	4,71 (.65)	4,89 (.58)	,004
Efficacy in collaboration	4,44 (.83)	5,00 (.59)	,000
Efficacy in managing behavior	4,61 (.66)	4,64 (.69)	,709

Aus den Mittelwerten lässt sich ablesen, dass die Befragten Studierenden und LehrerInnen in Österreich mit ihren Haltungen zur inklusiven Schule im deutlich positiven Bereich sind ($M = 3,15$ vom max. 4) sind, während die Studierenden aus New York nur knapp über dem theoretischen Mittelwert liegen. Die Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts sind in beiden Stichproben ungefähr gleich groß. Signifikant, aber im Ausmaß nur sehr gering, unterscheiden sich die negativen Einstellungen bzgl. Beeinträchtigungen zwischen den beiden Stichproben.

Bezüglich des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten, Unterricht individualisiert zu gestalten, unterscheiden sich die beiden Stichproben ebenso signifikant. Die Mittelwertunterschiede sind zwar bei den US-Studierenden nur geringfügig höher, aber die Minimalwerte liegen in Österreich bei 1, in den USA aber bei 2,76. D.h. die US-Studierenden erleben sich signifikant selbstwirksamer in dieser Dimension. Dies kann auch für die Fähigkeit zur interdisziplinären Kooperation festgestellt werden. Hier ist auch der Mittelwertunterschied sehr groß. Hinsichtlich des Umgangs mit herausforderndem Verhalten weisen beide Stichproben ein ähnlich großes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten auf. Auch bei den TEIP-Dimensionen liegen die Mittelwerte klar über dem theoretischen Mittelwert von 3.

Im Gegensatz zu SACIE-R Skala konnten für die TEIP-Skala auch internationale Vergleichswerte in der Literatur ausfindig gemacht werden. Aus der folgenden Tabelle ist ersichtlich, dass die Studierenden und LehrerInnen in der Dimension „Efficacy in managing behaviour“ den höchsten Wert aufweisen. In den beiden anderen Dimensionen liegen die Werte knapp unter den Höchstwerten. In der Dimension „Efficacy in collaboration“ streuen die Werte im internationalen Vergleich etwas stärker. Dies könnte auf ein differentes Begriffsverständnis für „Zusammenarbeit“ bzw. auf die Möglichkeiten der Zusammenarbeit in inklusiven Rahmenbedingungen zurückzuführen sein.

Tabelle 18: TEIP – Internationaler Vergleich (vgl. Loreman, Sharma, Forlin 2013)

Dimension	Stichprobe	MW (SD)
Efficacy in using inclusive instructions	Hong Kong	4,06 (.53)
	Indonesien	4,37 (.69)
	Canada	4,54 (.69)
	Österreich	4,71 (.65)
	Australia	4,81 (.57)
Efficacy in collaboration	Hong Kong	3,84 (.54)
	Indonesien	4,39 (.65)
	Australia	4,40 (.70)
	Österreich	4,44 (.83)
	Canada	4,47 (.74)
Efficacy in managing behaviour	Hong Kong	3,91 (.63)
	Indonesien	4,36 (.70)
	Australia	4,42 (.66)
	Canada	4,51 (.73)
	Österreich	4,61 (.66)

2.4.2 Analyse nach Geschlecht, Alter und Schulort

Die Analyse der SACIE-R Skalen (Tab. 19) ergibt einen signifikanten Unterschied bei den Attitudes, männliche Befragte haben hier einen signifikant positiveren Wert als weibliche Befragte. Bei den TEIP-Skalen (Tab. 20) weisen signifikant die weiblichen Befragten bei den inklusiven Instruktionen und der Zusammenarbeit positivere Werte auf als die Männer, diese schreiben sich hingegen bei der Verhaltenskontrolle signifikant höhere Werte zu.

Tabelle 19: SACIE – Vergleich Geschlecht

Gruppenstatistiken					
	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard-Abweichung	Sig. (2-seitig)
Concerns	weiblich	1244	2,5625	,54014	,738
	männlich	230	2,5757	,54728	
Sentiments	weiblich	1243	1,9530	,49915	,773
	männlich	230	1,9638	,52380	
Attitudes	weiblich	1242	3,1640	,56808	,015
	männlich	230	3,0626	,57688	

Tabelle 20: TEIP – Vergleich Geschlecht

Gruppenstatistiken					
	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard-Abw.	Sig. (2-seitig)
Efficacy to use inclusive instructions	weiblich	1205	4,7292	,64565	,040
	männlich	225	4,6377	,60580	
Efficacy in collaboration	weiblich	1201	4,4572	,83049	,019
	männlich	224	4,3112	,85283	
Efficacy in managing behaviour	weiblich	1209	4,5949	,66482	,004
	männlich	225	4,7255	,61649	

Die Analyse der SACIE-Skalen hinsichtlich des Alters zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den Altersgruppen bei Concerns und Attitudes.

Tabelle 21: ANOVA SACIE hinsichtlich Alter

		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Concerns	Zwischen den Gruppen	5,203	5	1,041	3,589	,003
	Innerhalb der Gruppen	427,366	1474	,290		
	Gesamt	432,569	1479			
Sentiments	Zwischen den Gruppen	1,426	5	,285	1,129	,343
	Innerhalb der Gruppen	372,264	1473	,253		
	Gesamt	373,691	1478			
Attitudes	Zwischen den Gruppen	5,625	5	1,125	3,490	,004
	Innerhalb der Gruppen	474,573	1472	,322		
	Gesamt	480,198	1477			

Tabelle 22: Concerns nach Altersgruppen

Alter	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
45 und älter	56	2,4170	
40-44	99	2,4394	
30-34	147	2,5143	2,5143
25-29	250	2,5228	2,5228
35-39	124		2,5899
18-24	804		2,6084
Signifikanz		,160	,213

Tabelle 23: Sentiments nach Altersgruppen

Alter	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.
		1
45 und älter	56	1,8375
40-44	99	1,9189
30-34	147	1,9194
25-29	249	1,9491
35-39	124	1,9665
18-24	804	1,9747
Signifikanz		,058

Tabelle 24: Attitudes nach Altersgruppen

Alter	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
25-29	249	3,1031	
18-24	803	3,1144	
40-44	99	3,2015	3,2015
35-39	124	3,2359	3,2359
30-34	147	3,2493	3,2493
45 und älter	56		3,3098
Signifikanz		,069	,173

Der Vergleich der TEIP-Skalen innerhalb der Altersgruppen im Faktor Efficacy in collaboration einen signifikanten Unterschied. Die Befragten bis 30 zeigen niedrigere Werte als die Gruppe der über 35.

Tabelle 25: ANOVA TEIP nach Altersgruppen

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Efficacy to use inclusive instructions	Zwischen den Gruppen	3,827	5	,765	1,875	,096
	Innerhalb der Gruppen	583,735	1430	,408		
	Gesamt	587,562	1435			
Efficacy in collaboration	Zwischen den Gruppen	14,870	5	2,974	4,317	,001
	Innerhalb der Gruppen	981,723	1425	,689		
	Gesamt	996,594	1430			
Efficacy in managing behaviour	Zwischen den Gruppen	3,955	5	,791	1,831	,104
	Innerhalb der Gruppen	619,318	1434	,432		
	Gesamt	623,272	1439			

Tabelle 26: Efficacy to use inclusive instructions nach Altersgruppen

Alter	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.
		1
25-29	243	4,6807
18-24	777	4,6914
45 und älter	54	4,7043
30-34	143	4,7253
35-39	123	4,8089
40-44	96	4,8594
Signifikanz		,056

Tabelle 27: Efficacy in collaboration nach Altersgruppen

Alter	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
25-29	241	4,3441	
18-24	776	4,3885	
30-34	143	4,4619	4,4619
40-44	95		4,6226
45 und älter	54		4,6287
35-39	122		4,6516
Signifikanz		,302	,106

Tabelle 28: Efficacy in managing behaviour nach Altersgruppen

Alter	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.
		1
18-24	779	4,5814
30-34	144	4,5843
35-39	123	4,6453
25-29	243	4,6468
45 und älter	54	4,7191
40-44	97	4,7584
Signifikanz		,065

Die Analyse, ob sich der Schulort auf die einzelnen untersuchten Bereiche auswirkt wird nur für die befragten LehrerInnen durchgeführt, weil diese Information („Wo befindet sich Ihre Schule?“) natürlich nur von LehrerInnen eingeholt wurde. Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurde dieser Vergleich mit Rangsummentest (Kruskal-Wallis) durchgeführt. Es ergeben sich zwischen den Schulortgrößen bei den Faktoren der SACIE Skalen keine signifikanten Unterschiede. Beim Faktor „Efficacy in managing behaviour“ könnte man bei einer Signifikanz von .055 zumindest von einem Trend sprechen, dass in Schulen in größeren Orten dieser Faktor stärker ausgeprägt ist. Dies ist hier jedoch aufgrund der geringen Fallzahl (N=4) äußerst problematisch.

Tabelle 29: Deskriptive Statistiken Schulortgröße und SACIE

	N	Mittelwert	Standardabweichung
Concerns	1485	2,5637	,54310
Sentiments	1483	1,9573	,50569
Attitudes	1480	3,1491	,56988

Tabelle 30: Ränge Schulortgröße und SACIE

	Wohnortgröße	N	Mittlerer Rang
Concerns	1500	14	60,96
	1500-5000	27	63,39
	5000-10000	19	56,34
	10000-50000	39	51,01
	50000-100000	5	63,60
	über 100000	12	70,25
	Gesamt	116	
Sentiments	1500	14	46,50
	1500-5000	27	68,87
	5000-10000	19	48,45
	10000-50000	39	55,09
	50000-100000	5	64,70
	über 100000	12	73,58
	Gesamt	116	
Attitudes	1500	14	59,11
	1500-5000	27	64,96
	5000-10000	19	57,00
	10000-50000	39	60,55
	50000-100000	5	57,50
	über 100000	12	39,38
	Gesamt	116	

Tabelle 31: H-Test (Kruskal-Wallis) Schulort SACIE

	Concerns	Sentiments	Attitudes
Chi-Quadrat	4,290	9,177	5,155
df	5	5	5
Asymptotische Signifikanz	,508	,102	,397

Tabelle 32: Deskriptive Statistiken Schulortgröße und TEIP

	N	Mittelwert	Standardabweichung
Efficacy to use inclusive instructions	1442	4,7082	,65221
Efficacy in collaboration	1433	4,4356	,83495
Efficacy in managing behaviour	1443	4,6133	,66131

Tabelle 33: Ränge Schulortgröße und TEIP

	Wohnortgröße	N	Mittlerer Rang
Efficacy to use inclusive instructions	1500	14	59,96
	1500-5000	27	53,28
	5000-10000	18	65,03
	10000-50000	39	58,35
	50000-100000	4	33,75
	über 100000	11	52,91
	Gesamt	113	
Efficacy in collaboration	1500	14	64,39
	1500-5000	27	60,91
	5000-10000	18	64,11
	10000-50000	39	53,54
	50000-100000	4	45,50
	über 100000	11	42,82
	Gesamt	113	
Efficacy in managing behaviour	1500	14	61,32
	1500-5000	27	51,30
	5000-10000	18	65,33
	10000-50000	39	63,00
	50000-100000	4	57,50
	über 100000	11	30,41
	Gesamt	113	

Tabelle 34: H-Test (Kruskal-Wallis) Schulort TEIP

	Efficacy to use inclusive instructions	Efficacy in collaboration	Efficacy in managing behaviour
Chi-Quadrat	3,815	4,952	10,843
df	5	5	5
Asymptotische Signifikanz	,576	,422	,055

2.4.3 Zugang zur Hochschule und Vorbildung

Die Analyse des Zugangs zum Lehramtsstudium zeigt, dass die Vorbildung insgesamt keine großen Auswirkungen auf die Haltungen, Ängste und Bedenken zu haben scheint. Es konnten keine Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden. Lediglich bei der Wirksamkeit des Umgangs mit dem Verhalten von SchülerInnen scheinen sich Absolvent/inn/en der BAKIP (Schule für Kindergartenpädagogik) sicherer zu fühlen. Diese unterscheiden sich signifikant von den Absolvent/inn/en der HLW, HAK und AHS. Vermutlich ist die in der BAKIP erfolgte praktische und theoretische Ausbildung dafür verantwortlich.

Tabelle 35: Signifikante Unterschiede nach Vorbildung

F3 Efficacy in managing behaviour			
Scheffé-Prozedur			
		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Matura	N	1	2
3 HLW	273	4,4785	
2 HAK	188	4,5931	
1 AHS	584	4,6189	
4 HTL	59	4,6610	4,6610
6 sonstiges	241	4,6911	4,6911
5 BAKIP	89		4,9011
Signifikanz		,216	,109

2.4.4 Vergleich nach Bundesland

Tabelle 36: Mittelwertvergleich nach Bundesland (Signifikanz nach Levene-Test)

	Bundesland	N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)
Concerns	OÖ	1082	2,55	,55	,615
	V	402	2,57	,52	
Sentiments	OÖ	1080	1,94	,51	,074
	V	402	1,99	,49	
Attitudes	OÖ	1077	3,18	,56	,001
	V	402	3,06	,56	
Efficacy to use inclusive instructions	OÖ	1050	4,74	,64	,001
	V	391	4,61	,64	
Efficacy in collaboration	OÖ	1041	4,43	,85	,845
	V	391	4,42	,79	
Efficacy in managing behaviour	OÖ	1051	4,63	,67	,119
	V	391	4,57	,66	

Vergleicht man die Mittelwerte der einzelnen Skalen in den beiden Bundesländern, so sind zwar hoch signifikante, aber nur eher geringe Unterschiede zwischen OÖ und V bei den *Attitudes* und *Efficacy to use inclusive instructions* feststellbar. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Gruppengrößen und der hohen Standardabweichung ist dieser Unterschied in der Realität daher eher kritisch zu sehen. Weiters ist zu bedenken, dass in der OÖ-Stichprobe auch SonderschullehrerInnen integriert sind. In jener von Vorarlberg fehlen diese, weil an der PH Vorarlberg kein Lehramtsstudium für Sonderschulen angeboten wird. Keine Unterschiede bestehen zwischen den Bundesländern in den Concerns und den Sentiments, sowie in der Efficacy of collaboration und der Efficacy in managing behavior.

In der folgenden Tabelle wurde nun nur das Lehramt für Volksschule und Sekundarschule berücksichtigt, da es in Vorarlberg keine Sonderschullehrerausbildung gibt. Im Gruppenvergleich unterscheiden sich die beiden Bundesländer wiederum signifikant in den Dimensionen Attitudes und Efficacy to use inclusive instructions. Bei den Attitudes zeigt sich eine Annäherung der Werte aus OÖ und Vorarlberg, bei den Instruktionen für inklusiven Unterricht bleiben die Werte gleich. Die Unterschiede sind also nicht durch die unterschiedlichen Lehramtsstudien bedingt.

Tabelle 37: Vergleich Bundesland ohne Lehramt Sonderschule

	Bundesland	N	Mittelwert	SD	
Concerns	OÖ	958	2,6227	,52487	n.s.
	V	398	2,5768	,52287	
Sentiments	OÖ	957	1,9797	,50645	n.s.
	V	398	1,9982	,49261	
Attitudes	OÖ	957	3,1435	,56271	,024
	V	398	3,0670	,56799	
Efficacy to use inclusive instructions	OÖ	928	4,7435	,63780	,001
	V	387	4,6134	,65157	
Efficacy in collaboration	OÖ	923	4,4032	,86001	n.s.
	V	387	4,4252	,79344	
Efficacy in managing behaviour	OÖ	932	4,6335	,66265	n.s.
	V	387	4,5716	,66762	

Der Vergleich der LehrerInnen zwischen den beiden Bundesländern zeigt nur mehr einen signifikanten Unterschied im Faktor „Efficacy in managing behaviour“. Hier ist in Vorarlberg eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung vorhanden. Die unterschiedliche Integrationspraxis der beiden Bundesländer scheint sich in Bezug auf die Einstellungen der AbsolventInnen im ersten und zweiten Dienstjahr nicht auszuwirken.

Tabelle 38: Vergleich Bundesland - Lehrer/innen

	Bundesland	N	Mittelwert	SD	
Concerns	OÖ	68	2,5968	,65167	n.s.
	V	66	2,6106	,43963	
Sentiments	OÖ	68	1,9154	,45820	n.s.
	V	66	1,9197	,45488	
Attitudes	OÖ	68	3,0993	,62834	n.s.
	V	66	3,0985	,47862	
Efficacy to use inclusive instructions	OÖ	65	4,5497	,74644	n.s.
	V	66	4,7146	,61583	
Efficacy in collaboration	OÖ	65	4,1759	,78552	n.s.
	V	66	4,3510	,83931	
Efficacy in managing behaviour	OÖ	65	4,4846	,85884	,002
	V	66	4,8934	,62012	

Tabelle 39: Signifikanz Vergleich Bundesland - Studierende

	Bundesland	N	Mittelwert	SD	
Concerns	OÖ	1014	2,5569	,54422	n.s.
	V	336	2,5680	,53643	
Sentiments	OÖ	1012	1,9452	,51382	,043
	V	336	2,0101	,49844	
Attitudes	OÖ	1009	3,1854	,56463	,001
	V	336	3,0612	,58139	
Efficacy to use inclusive instructions	OÖ	985	4,7566	,64144	,000
	V	325	4,5946	,65477	
Efficacy in collaboration	OÖ	976	4,4562	,85170	n.s.
	V	325	4,4452	,78546	
Efficacy in managing behaviour	OÖ	986	4,6382	,64288	,002
	V	325	4,5084	,65855	

Der Vergleich der Studierenden der beiden Bundesländer in den einzelnen Bereichen zeigt signifikante Unterschiede beim Faktor Sentiments und hoch signifikante Unterschiede bei Attitudes, „Inclusive instructions“ und „Managing behaviour“. Aber auch hier sind die Mittelwertunterschiede nur sehr gering

Als Nächstes soll die Frage beantwortet werden, bei welchen demografischen Variablen sich nun die Bundesländerwerte unterscheiden, die ebenfalls die Unterschiede erklären könnten. Dies ist beim Alter und bei den LehrerInnen bei der Größe des Schulortes der Fall. Letzteres ist durch die regionalen und geografischen Besonderheiten erklärbar, hat aber laut obiger Analyse eher wenig Einfluss auf die Unterschiede. Da in Oberösterreich überproportional mehr ältere Befragte sind, könnte dies auch die bestehenden Unterschiede erklären.

Tabelle 40: Geschlecht * Bundesland Kreuztabelle

			Bundesland		Gesamt
			OÖ	V	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	915	357	1272
		% innerhalb von Geschlecht	71,9%	28,1%	100,0%
		% innerhalb von Bundesland	83,6%	86,2%	84,3%
	männlich	% der Gesamtzahl	60,6%	23,7%	84,3%
		Anzahl	180	57	237
		% innerhalb von Geschlecht	75,9%	24,1%	100,0%
	Gesamt	% innerhalb von Bundesland	16,4%	13,8%	15,7%
		% der Gesamtzahl	11,9%	3,8%	15,7%
		Anzahl	1095	414	1509
Gesamt	% innerhalb von Geschlecht	72,6%	27,4%	100,0%	
	% innerhalb von Bundesland	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	72,6%	27,4%	100,0%	

Tabelle 41: Geschlecht * Bundesland - Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	1,618 ^a	1	,203
Kontinuitätskorrektur ^b	1,423	1	,233
Likelihood-Quotient	1,654	1	,198
Exakter Test nach Fisher			
Zusammenhang linear-mit-linear	1,617	1	,204
Anzahl der gültigen Fälle	1509		

Tabelle 42: Alter * Bundesland Kreuztabelle

		Bundesland		Gesamt	
		OÖ	V		
Alter	18-24	Anzahl	546	276	822
		% innerhalb von Alter	66,4%	33,6%	100,0%
		% innerhalb von Bundesland	49,6%	66,7%	54,3%
	25-29	% der Gesamtzahl	36,1%	18,2%	54,3%
		Anzahl	195	63	258
		% innerhalb von Alter	75,6%	24,4%	100,0%
	30-34	% innerhalb von Bundesland	17,7%	15,2%	17,0%
		% der Gesamtzahl	12,9%	4,2%	17,0%
		Anzahl	120	31	151
	35-39	% innerhalb von Alter	79,5%	20,5%	100,0%
		% innerhalb von Bundesland	10,9%	7,5%	10,0%
		% der Gesamtzahl	7,9%	2,0%	10,0%
	40-44	Anzahl	102	23	125
		% innerhalb von Alter	81,6%	18,4%	100,0%
		% innerhalb von Bundesland	9,3%	5,6%	8,3%
45 und älter	% der Gesamtzahl	6,7%	1,5%	8,3%	
	Anzahl	88	12	100	
	% innerhalb von Alter	88,0%	12,0%	100,0%	
Gesamt	% innerhalb von Bundesland	8,0%	2,9%	6,6%	
	% der Gesamtzahl	5,8%	0,8%	6,6%	
	Anzahl	49	9	58	
	% innerhalb von Alter	84,5%	15,5%	100,0%	
	% innerhalb von Bundesland	4,5%	2,2%	3,8%	
	% der Gesamtzahl	3,2%	0,6%	3,8%	
	Anzahl	1100	414	1514	
	% innerhalb von Alter	72,7%	27,3%	100,0%	
	% innerhalb von Bundesland	100,0%	100,0%	100,0%	
		% der Gesamtzahl	72,7%	27,3%	100,0%

Tabelle 43: Alter * Bundesland Kreuztabelle - Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	41,680 ^a	5	,000
Likelihood-Quotient	44,286	5	,000
Zusammenhang linear-mit-linear	37,822	1	,000
Anzahl der gültigen Fälle	1514		

Tabelle 44: Wohnortgröße * Bundesland Kreuztabelle

		Bundesland		Gesamt	
		OÖ	V		
Wohnortgröße	1500	Anzahl	7	7	14
		% innerhalb von Wohnortgröße	50,0%	50,0%	100,0%
		% innerhalb von Bundesland	12,1%	11,7%	11,9%
		% der Gesamtzahl	5,9%	5,9%	11,9%
	1500-5000	Anzahl	15	13	28
		% innerhalb von Wohnortgröße	53,6%	46,4%	100,0%
		% innerhalb von Bundesland	25,9%	21,7%	23,7%
		% der Gesamtzahl	12,7%	11,0%	23,7%
	5000-10000	Anzahl	8	11	19
		% innerhalb von Wohnortgröße	42,1%	57,9%	100,0%
		% innerhalb von Bundesland	13,8%	18,3%	16,1%
		% der Gesamtzahl	6,8%	9,3%	16,1%
	10000-50000	Anzahl	10	29	39
		% innerhalb von Wohnortgröße	25,6%	74,4%	100,0%
		% innerhalb von Bundesland	17,2%	48,3%	33,1%
		% der Gesamtzahl	8,5%	24,6%	33,1%
	50000-100000	Anzahl	6	0	6
		% innerhalb von Wohnortgröße	100,0%	0,0%	100,0%
		% innerhalb von Bundesland	10,3%	0,0%	5,1%
		% der Gesamtzahl	5,1%	0,0%	5,1%
über 100000	Anzahl	12	0	12	
	% innerhalb von Wohnortgröße	100,0%	0,0%	100,0%	
	% innerhalb von Bundesland	20,7%	0,0%	10,2%	
	% der Gesamtzahl	10,2%	0,0%	10,2%	
Gesamt	Anzahl	58	60	118	
	% innerhalb von Wohnortgröße	49,2%	50,8%	100,0%	
	% innerhalb von Bundesland	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	49,2%	50,8%	100,0%	

Tabelle 45: Wohnortgröße * Bundesland Kreuztabelle - Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	27,847 ^a	5	,000
Likelihood-Quotient	35,201	5	,000
Zusammenhang linear-linear	3,044	1	,081
Anzahl der gültigen Fälle	118		

2.4.5 Lehramt - Studierende

Die nächsten Tabellen zeigen, dass das gewählte Lehramt Unterschiede in den Bedenken, Einstellungen und Haltungen, sowie bei zwei Wirksamkeitsskalen bedingt. Auffällig ist hier vor allem der Unterschied zwischen Studierenden des Sonderschullehramts und den anderen beiden Lehramtern. So zeigen SonderschulstudentInnen geringere Bedenken bzgl. der Umsetzung inklusiven Unterrichts, haben weniger Scheu im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen, eine grundsätzlich positivere Haltung zur gemeinsamen Schule und schätzen sich selbst in ihren Fähigkeiten zur inklusiven Unterrichtsgestaltung und Teamarbeit auch wirksamer ein. Nur in Bezug auf einen wirksamen Umgang mit störendem Verhalten zeigen sich keinerlei Unterschiede zwischen den Lehramtern, obwohl diese Fähigkeiten ja häufig als besondere Expertise von SonderschullehrerInnen dargestellt wird.

Tabelle 46: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts bei Studierenden nach Lehramt

Concerns			
Scheffé-Prozedur			
		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Lehramt	N	1	2
Sonderschule	99	2,0455	
Volksschule	731		2,5825
Sekundarstufe	510		2,6273
Signifikanz		1,000	,661

Tabelle 47: Negative Einstellungen zum Thema Beeinträchtigung bei Studierenden nach Lehramt

Sentiments			
Scheffé-Prozedur			
		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Lehramt	N	1	2
Sonderschule	99	1,6098	
Volksschule	730		1,9649
Sekundarstufe	510		2,0188
Signifikanz		1,000	,520

Tabelle 48: Positive Haltungen zur inklusiven Schule bei Studierenden nach Lehramt

Attitudes				
Scheffé-Prozedur				
		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
Lehramt	N	1	2	3
Sekundarstufe	510	3,0207		
Volksschule	730		3,1955	
Sonderschule	98			3,5466
Signifikanz		1,000	1,000	1,000

Tabelle 49: Selbstwirksamkeit bzgl. Individualisierung im Unterricht bei Studierenden nach Lehramt

F1 Efficacy to use inclusive instructions			
Scheffé-Prozedur			
		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Lehramt	N	1	2
Sekundarstufe	496	4,6615	
Volksschule	707	4,7493	4,7493
Sonderschule	96		4,8392
Signifikanz		,354	,337

Tabelle 50: Selbstwirksamkeit bzgl. interdisziplinärer Kooperation bei Studierenden nach Lehramt

F2 Efficacy in collaboration			
Scheffé-Prozedur			
		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Lehramt	N	1	2
Sekundarstufe	495	4,3164	
Volksschule	703	4,5100	
Sonderschule	96		4,7500
Signifikanz		,052	1,000

Tabelle 51: Selbstwirksamkeit bzgl. Umgang mit störendem Verhalten bei Studierenden nach Lehramt

F3 Efficacy in managing behaviour		
Scheffé-Prozedur		
		Untergruppe für Alpha = 0.05.
Lehramt	N	1
Sekundarstufe	499	4,6082
Volksschule	708	4,6102
Sonderschule	96	4,6559
Signifikanz		,756

2.4.6 Studiendauer

Die Studiendauer, die Auskunft über den Einfluss der Ausbildung gibt, ergibt ambivalente Ergebnisse. So scheint zuerst einmal das Ergebnis eindeutig zu sein. Analysiert man nämlich den Studienverlauf nach Studienjahren, zeigt sich nur in einer Dimension, dem wirksamen Umgang mit störendem Verhalten, eine signifikante Steigerung vom Studieneintritt bis zum Studienende. In allen anderen Dimensionen zeigen sich zuerst einmal keine signifikanten Unterschiede zwischen dem 1. und 3. Studienjahr.

In Bezug auf die grundsätzlich positiven Haltungen zur inklusiven Schule kommt es zwar zu einer signifikanten Verbesserung zwischen 1. und 2. Studienjahr, im 3. Studienjahr fallen die Werte aber wieder auf die des 1. Studienjahres zurück (siehe Tab. 54). Damit bestätigt sich eine Beobachtung, die bei einer Evaluation des Studienfaches Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ vor 10 Jahren gemacht wurde. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die von den Studierenden zuerst positiv aufgenommenen theoretischen Inputs oft durch negative, den Theorien widersprechende Praxiserfahrungen unwirksam gemacht werden.

Tabelle 52: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts bei Studierenden nach Studiendauer

Concerns		
Scheffé-Prozedur		
		Untergruppe für Alpha = 0.05.
Studienjahr	N	1
1	432	2,5534
3	286	2,6143
2	322	2,6311
Signifikanz		,174

Tabelle 53: Negative Einstellungen zum Thema Beeinträchtigung bei Studierenden nach Studiendauer

Sentiments		
Scheffé-Prozedur		
		Untergruppe für Alpha = 0.05.
Studienjahr	N	1
3	285	1,9434
2	322	1,9738
1	432	1,9920
Signifikanz		,468

Tabelle 54: Positive Haltungen zur inklusiven Schule bei Studierenden nach Studiendauer

Attitudes			
Scheffé-Prozedur			
		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Studienjahr	N	1	2
1	432	3,1298	
3	284	3,2179	3,2179
2	322		3,2585
Signifikanz		,128	,646

Tabelle 55: Selbstwirksamkeit bzgl. Individualisierung im Unterricht bei Studierenden nach Studiendauer

F1 Efficacy to use inclusive instructions		
Scheffé-Prozedur		
		Untergruppe für Alpha = 0.05.
Studienjahr	N	1
1	431	4,7242
2	321	4,7452
3	285	4,7977
Signifikanz		,297

Tabelle 56: Selbstwirksamkeit bzgl. interdisziplinärer Kooperation bei Studierenden nach Studiendauer

F2 Efficacy in collaboration		
Scheffé-Prozedur		
		Untergruppe für Alpha = 0.05.
Studienjahr	N	1
2	319	4,4087
1	429	4,4572
3	284	4,4624
Signifikanz		,711

Tabelle 57: Selbstwirksamkeit bzgl. Umgang mit störendem Verhalten bei Studierenden nach Studiendauer

F3 Efficacy in managing behaviour			
Scheffé-Prozedur			
Studienjahr	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
1	433	4,5919	
2	321	4,6075	
3	286		4,7578
Signifikanz		,952	1,000

Verfeinert man die Analyse, dann zeigt sich, dass es doch mehr Unterschiede zwischen 1.Semstrigen und den anderen Studierenden gibt. Dazu wird das erste Studienjahr in zwei Gruppen aufgeteilt. Die erste Gruppe (1a) besteht aus jenen Studierenden, die an der echten Längsschnittstudie teilnehmen und „wirklich“ am Beginn ihres Studiums befragt wurden. Die zweite Gruppe (1b) umfasst jene Studierende, die am Beginn des zweiten Semesters für die erste Hauptuntersuchung befragt wurden. Damit soll eine genauere Analyse des Verlaufs während des Studiums hinsichtlich der Entwicklung der einzelnen Skalen erreicht werden und es zeigen sich nun für die Bereiche Concerns, Attitudes und Managing Behaviour signifikante Unterschiede:

Tabelle 58: Concerns – Studienverlauf

Studienverlauf	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
1a (1SJ/1.Sem)	299	2,4462	
1b (1. SJ/2.Sem)	432	2,5534	2,5534
3. Studienjahr	286		2,6143
2. Studienjahr	322		2,6311
Signifikanz		,090	,331

Tabelle 59: Attitudes – Studienverlauf

Studienverlauf	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
1a (1SJ/1.Sem)	299	3,0194		
1b (1. SJ/2.Sem)	432	3,1298	3,1298	
3. Studienjahr	284		3,2179	3,2179
2. Studienjahr	322			3,2585
Signifikanz		,103	,267	,840

Tabelle 60: Efficacy in managing behaviour – Studienverlauf

Studienverlauf	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
1a (1SJ/1.Sem)	262	4,4898	
1b (1. SJ/2.Sem)	433	4,5757	
2. Studienjahr	321	4,6075	
3. Studienjahr	286		4,7578
Signifikanz		,151	1,000

Zusammenfassend muss hier also festgestellt werden, dass die Studiendauer hinsichtlich der Einstellungen, Werte und Kompetenzen für eine inklusive Pädagogik sehr unterschiedliche Ergebnisse bringt.

So verändern sich die Werte bzgl. der negativen Einstellungen gegenüber Beeinträchtigungen innerhalb der 3 Studienjahre nicht. Wahrscheinlich sind Einstellungen wie Ängste im Umgang mit

Beeinträchtigungen stark von persönlichen Erfahrungen geprägt und werden wohl kaum in der Ausbildung thematisiert.

Sehr wohl veränderten sich die Werte in Bezug auf die Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts (concerns) und der grundsätzlichen positiven Haltung gegenüber einer inklusiven Schule (attitudes). Es scheint so zu sein, dass es gelingt, die grundlegende Haltung in der Ausbildung zu verbessern, dabei aber die Bedenken bezgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts zu steigern.

Auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Fähigkeiten zur Individualisierung des Unterrichts und zur interdisziplinären Kooperation hat die Studiendauer keinerlei Einfluss. Die Stabilität dieser Werte könnte mitunter darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden im Zuge der Ausbildung noch keine bzw. nur geringe Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit ExpertInnen und Eltern (efficacy in collaboration) machen konnten bzw. noch keine Gelegenheit hatten in inklusiven Klassen zu unterrichten (efficacy to use inclusive instructions). Da Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gemäß ihrer theoretischen Konzeption aus Erfolgserfahrungen resultieren, wäre dies eine denkbare Interpretation. Es wäre somit zu überlegen, welche Möglichkeiten bestehen, den Studierenden in der Ausbildung diese Erfolgserfahrungen zukommen zu lassen.

Ausgenommen ist der Umgang mit störendem Verhalten. Diesbezüglich erfahren sich die Studierenden im Zuge der Ausbildung zunehmend selbstwirksamer. Möglicherweise haben erste schulpraktische Erfahrungen oder ein entsprechender Wissenszuwachs im Umgang mit schwierigen Kindern in der Ausbildung zu dieser Steigerung geführt.

Der obige Befund kann auch als positives Indiz dafür gesehen werden, dass in der Ausbildung keinerlei Einbrüche in den Selbstwirksamkeits-Dimensionen zu verzeichnen sind. Denn auch diese sind auf Grund von möglichen Misserfolgen im Studium durchaus vorstellbar. Da der Mittelwert aller TEIP-Dimensionen schon mit Studienbeginn im oberen Wertebereich liegt, und diese auch im internationalen Vergleich sehr hoch sind (vgl. Tab. 18), stellt sich zudem die Frage, inwiefern eine weitere Steigerung erwartbar ist.

Ob diese Ergebnisse auch im Rahmen der echten Längsschnittstudie bestätigt werden, bleibt aber noch abzuwarten. Interessant werden auch diesbezügliche Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen sein.

2.4.7 LehrerInnen, Arbeitsumfeld und Lehramt

Hier soll ein spezieller Blick auf die Stichprobe der LehrerInnen, also den AbsolventInnen der Jahre 2010 und 2011 gewährt werden. Speziell scheinen nur die Ergebnisse der Skala Concerns zu sein, wenn man bei der Gruppe der LehrerInnen das Arbeitsumfeld in Betracht zieht. LehrerInnen, die in einer Sonderschulklasse arbeiten, haben geringere Bedenken im Umgang mit Beeinträchtigungen als LehrerInnen in Regelschulklassen. Bei allen anderen Skalen wurden hinsichtlich der Klasse, in der die LehrerInnen arbeiten, keine Unterschiede erkannt. Ebenso hatte der Wohnort auf die Haltungen und die Selbstwirksamkeit keine Auswirkungen. Dies unterstreicht die bereits bei den Studierenden dargestellten Ergebnisse.

Tabelle 61: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts bei LehrerInnen nach Arbeitssituation

Scheffé-Prozedur			
Concerns			
Klasse	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
3 Sonderschulklasse	12	2,1778	
1 Integrationsklasse	25	2,3560	2,3560
2 Stützlehrerklasse	8	2,5500	2,5500
4 Regelklasse	80		2,7631
Signifikanz		,250	,179

Vergleicht man die Gruppe der AbsolventInnen hingegen nach dem Lehramt, dann zeigen sich hinsichtlich der einzelnen Skalen doch wieder interessante Ergebnisse. So unterscheiden sich die LehrerInnen mit Sonderschullehramt bei den Concerns und Sentiments signifikant von beiden anderen Gruppen, sie haben hier deutlich geringere Werte. Insofern dürfte der oben dargestellte Effekt nach Arbeitssituation ein versteckter Effekt des Lehramtes sein, da in Sonderschulklassen ja vor allem SonderschullehrerInnen tätig sind. Keinen Unterschied erkennt man bei den Attitudes, diese sind über alle drei Schularten gleich, was insofern interessant ist, da sich die positiven Haltungen zur inklusiven Schulen bei den Studierenden noch sehr signifikant nach dem Lehramt unterscheiden. Mit dem Berufseinstieg verlieren also die SonderschullehrerInnen ihre in der Studienzeit positivere Haltung zur inklusiven Schule.

Tabelle 62: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts bei LehrerInnen nach Lehramt

Concerns			
Scheffé-Prozedur			
		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Lehramt	N	1	2
Sonderschule	19	2,0281	
Volksschule	76		2,6342
Sekundarstufe	39		2,8244
Signifikanz		1,000	,309

Tabelle 63: Negative Einstellungen zum Thema Beeinträchtigung bei LehrerInnen nach Lehramt

Sentiments			
Scheffé-Prozedur			
		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Lehramt	N	1	2
Sonderschule	19	1,6316	
Volksschule	76		1,9342
Sekundarstufe	39		2,0244
Signifikanz		1,000	,711

Tabelle 64: Positive Haltungen zur inklusiven Schule bei LehrerInnen nach Lehramt

Attitudes			
Scheffé-Prozedur			
		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Lehramt	N	1	
Sekundarstufe	39	2,9756	
Sonderschule	19	3,1368	
Volksschule	76	3,1526	
Signifikanz			,438

So wie die positivere Haltungen bei den Sonderschulstudierenden bei den LehrerInnen nicht mehr zu messen ist, zeigt sich auch kein Unterschied mehr bei der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die konkrete Umsetzung von Individualisierung. Die Werte bzgl. der Kooperationsfähigkeit sind bei LehrerInnen etwas geringer als bei den Studierenden. Auch wenn drei Dimensionen (concerns, sentiments und efficacy in managing behaviour) keine Veränderung zwischen Studierenden und LehrerInnen zeigen, liegt die Vermutung nahe, dass die positiveren Werte der Sonderschulstudierenden in Bezug auf attitudes und die efficacy in inclusive instructions durch einen „Praxisschock“ beim Berufseinstieg, der die Grenzen in einem nicht wirklich inklusiven Berufsfeld aufzeigt, egalisiert werden.

Die Wirksamkeit von LehrerInnenbildung auf die Situation besonders in der Berufseinstiegsphase wird auch in der Literatur schon lange diskutiert. Dann et. al. (1978) beschäftigten sich mit den

Zusammenhängen zwischen Umweltvariablen, Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungsveränderungen. Sie konnten zeigen, dass es unabhängig von konkreten Umweltvariablen zu einer konservativeren Einstellungsänderung bei JunglehrerInnen kommt. Das Ausmaß an Zunahme von konservativen Einstellungen ist abhängig von den Diskrepanzerfahrungen, die JunglehrerInnen erlebten. Erhebliche Diskrepanzerfahrungen konnten auch zu Veränderungen wichtiger Persönlichkeitsvariablen führen (Dann et. al. 1978, S. 293, Lipowsky 2003, S. 49). Die Phase des Berufseinstiegs ist besonders durch die Gefährdung der Selbstsicherheit gekennzeichnet, sie kann hier nachhaltig gestört werden (Dann et. al. 1978, S. 313). Wenn die Selbstunsicherheit bei JunglehrerInnen ausgeprägt ist, steigt deren Druckorientierung, selbstunsichere JunglehrerInnen bewerten Druck und Kontrolle vergleichsweise hoch (Dann et. al. 1978, 301ff.).

Diesbezüglich sind Aussagen aus den Fallstudien besonders interessant. Jedenfalls erhalten bleiben die positiveren Werte der SonderschullehrerInnen im Bereich der interdisziplinären Kooperation.

Tabelle 65: Selbstwirksamkeit bzgl. Individualisierung im Unterricht bei LehrerInnen nach Lehramt

F1 Efficacy to use inclusive instructions		
Scheffé-Prozedur		
		Untergruppe für Alpha = 0.05.
Lehramt	N	1
Sekundarstufe	38	4,6193
Volksschule	74	4,6205
Sonderschule	19	4,7079
Signifikanz		,875

Tabelle 66: Selbstwirksamkeit bzgl. interdisziplinärer Kooperation bei LehrerInnen nach Lehramt

F2 Efficacy in collaboration			
Scheffé-Prozedur			
		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Lehramt	N	1	2
Sekundarstufe	38	4,0934	
Volksschule	74	4,2435	4,2435
Sonderschule	19		4,6860
Signifikanz		,752	,087

Tabelle 67: Selbstwirksamkeit bzgl. Umgang mit störendem Verhalten bei LehrerInnen nach Lehramt

F3 Efficacy in managing behaviour		
Scheffé-Prozedur		
		Untergruppe für Alpha = 0.05.
Lehramt	N	1
Sekundarstufe	38	4,6570
Volksschule	74	4,6914
Sonderschule	19	4,7544
Signifikanz		,881

2.4.8 Erfahrung im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigung

Die folgenden sechs Tabellen zeigen nun den Einfluss der *Erfahrung des Unterrichts von Kindern mit Beeinträchtigung* auf die Ausprägung der einzelnen Skalen. Zusammenfassend kann erkannt werden, dass sich ein höheres Maß an Erfahrung im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigung offenbar günstig auf die Concerns, Sentiments und Attitudes auswirkt.

Ebenso wenig überraschend ist bei den Skalen zur Selbstwirksamkeit (TEIP) ein positiver Einfluss durch eine stärkere Unterrichtserfahrung bei Kindern mit Beeinträchtigung feststellbar.

Tabelle 68: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen

Concerns				
Scheffé-Prozedur				
Meine Erfahrung SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist				
	N	1	2	3
hoch (min 30d)	110	2,1630		
mittel	215		2,4272	
gering	395		2,5573	2,5573
sehr gering (-1d)	744			2,6663
Signifikanz		1,000	,072	,179

Tabelle 69: Negative Einstellungen zum Thema Beeinträchtigung bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen

Sentiments				
Scheffé-Prozedur				
Meine Erfahrung SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist				
	N	1	2	3
hoch (min 30d)	110	1,7127		
mittel	215	1,8415	1,8415	
gering	394		1,9131	
sehr gering (-1d)	744			2,0503
Signifikanz		,052	,494	1,000

Tabelle 70: Positive Haltungen zur inklusiven Schule bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen

Attitudes				
Scheffé-Prozedur				
Meine Erfahrung SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist				
	N	1	2	3
sehr gering (-1d)	743	3,0828		
gering	394	3,1556	3,1556	
mittel	215		3,2819	3,2819
hoch (min 30d)	110			3,3255
Signifikanz		,597	,129	,880

Tabelle 71: Selbstwirksamkeit bzgl. Individualisierung im Unterricht bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen

Efficacy to use inclusive instructions			
Scheffé-Prozedur			
Meine Erfahrung SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist			
	N	1	2
sehr gering (-1d)	707	4,6438	
gering	389	4,7222	4,7222
hoch (min 30d)	110		4,8638
mittel	214		4,8782
Signifikanz		,631	,077

Tabelle 72: Selbstwirksamkeit bzgl. interdisziplinärer Kooperation bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen

Efficacy in collaboration				
Scheffé-Prozedur				
Meine Erfahrung SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist				
	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
sehr gering (-1d)	704	4,3059		
gering	388	4,4686	4,4686	
mittel	213		4,6788	4,6788
hoch (min 30d)	110			4,7367
Signifikanz		,217	,060	,905

Tabelle 73: Selbstwirksamkeit bzgl. Umgang mit störendem Verhalten bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen

Efficacy in managing behaviour			
Scheffé-Prozedur			
Meine Erfahrung SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist			
	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
sehr gering (-1d)	711	4,5312	
gering	389	4,6385	4,6385
hoch (min 30d)	110		4,7876
mittel	214		4,7988
Signifikanz		,403	,089

2.4.9 Schulisches Umfeld und Inklusion

Die nachfolgenden sechs Tabellen geben einen Überblick über die Wirkungen des jeweiligen beruflichen Umfeldes in Bezug auf Inklusion und deren Auswirkung auf die einzelnen Skalen. Bei den Studierenden bezog sich dieses Item auf die Qualität der momentanen Ausbildungsstätte, bei den AbsolventInnen auf die Qualität des momentanen schulischen Umfeldes. Die Idee dahinter ist, dass sich ein hoch inklusives Umfeld auch entsprechend positiv auf die Einstellungen und Haltungen auswirken wird. Diese Hypothese kann als bestätigt angesehen werden, da jene Befragten, die ihrem beruflichen Umfeld hinsichtlich Inklusion eine sehr hohe Qualität zuschreiben in allen Dimensionen signifikant bessere Werte aufweisen. Andererseits könnte es auch sein, dass jene, die sich als sehr selbstwirksam erleben, ihr berufliches Umfeld auch stärker beeinflussen und damit auch positiver einschätzen. Am stärksten wird die Bedeutung des beruflichen Umfeldes bei den Bedenken bzgl. der konkreten Unterrichtsgestaltung und der Selbstwirksamkeit bzgl. Individualisierung im Unterricht sichtbar. Auch die Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit scheint wichtig für das Erleben der beruflichen Umwelt zu sein bzw. sehr stark von der inklusiven Qualität des beruflichen Umfeldes abzuhängen.

Tabelle 74: Concerns - Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion

Concerns				
Scheffé-Prozedur				
Die Qualität meines momentanen beruflichen Umfeldes in Bezug auf Inklusion schätze ich ... ein.				
	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
5 sehr hoch	63	2,2817		
4 hoch	236		2,4855	
3 durchschnittlich	624		2,5217	
2 niedrig	385		2,6418	
1 sehr niedrig	109			2,8798
Signifikanz		1,000	,168	1,000

Tabelle 75: Sentiments - Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion

Sentiments			
Scheffé-Prozedur			
Die Qualität meines momentanen beruflichen Umfeldes in Bezug auf Inklusion schätze ich ... ein.		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
	N	1	2
5 sehr hoch	63	1,8601	
3 durchschnittlich	624	1,9147	1,9147
4 hoch	236	1,9155	1,9155
2 niedrig	385	2,0215	2,0215
1 sehr niedrig	109		2,0549
Signifikanz		,099	,208

Tabelle 76: Attitudes - Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion

Attitudes			
Scheffé-Prozedur			
Die Qualität meines momentanen beruflichen Umfeldes in Bezug auf Inklusion schätze ich ... ein.		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
	N	1	2
1 sehr niedrig	109	3,0422	
2 niedrig	384	3,1161	
3 durchschnittlich	624	3,1329	3,1329
4 hoch	236	3,2257	3,2257
5 sehr hoch	63		3,3230
Signifikanz		,100	,080

Tabelle 77: F1- Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion

F1 Efficacy to use inclusive instructions				
Scheffé-Prozedur				
Die Qualität meines momentanen beruflichen Umfeldes in Bezug auf Inklusion schätze ich ... ein.		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
	N	1	2	3
1 sehr niedrig	101	4,4351		
2 niedrig	375		4,6746	
3 durchschnittlich	605		4,7182	
4 hoch	232		4,8106	
5 sehr hoch	61			5,0885
Signifikanz		1,000	,503	1,000

Tabelle 78: F2 - Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion

F2 Efficacy in collaboration				
Scheffé-Prozedur				
Die Qualität meines momentanen beruflichen Umfeldes in Bezug auf Inklusion schätze ich ... ein.		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
	N	1	2	3
1 sehr niedrig	101	4,0995		
2 niedrig	370	4,3342	4,3342	
3 durchschnittlich	604		4,4644	
4 hoch	233		4,5805	4,5805
5 sehr hoch	61			4,8749
Signifikanz		,210	,167	,056

Tabelle 79: F3 - Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion

F3 Efficacy in managing behaviour			
Scheffé-Prozedur			
Die Qualität meines momentanen beruflichen Umfeldes in Bezug auf Inklusion schätze ich ... ein.	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
1 sehr niedrig	102	4,4206	
2 niedrig	375	4,5426	
3 durchschnittlich	606	4,6500	
4 hoch	233	4,6592	
5 sehr hoch	61		4,9891
Signifikanz		,055	1,000

2.4.10 Ausmaß der eigenen pädagogischen Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen

Nun werden die Ausprägung der drei SACIE-Skalen hinsichtlich der Einschätzung der eigenen Ausbildung und signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen dargestellt. Es soll der Frage nachgegangen werden, wie sich die Einschätzung der Ausbildung der Befragten auf die Ausprägung der untersuchten Faktoren der Befragten auswirkt.

Schon im Diagramm ist ersichtlich, dass die Ausprägung des Merkmals Concerns umso höher ausfällt, je geringer die Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigung ist. Der Gruppenvergleich ergibt einen signifikanten Unterschied ($p < .05$) zwischen den vier Ausprägungen.

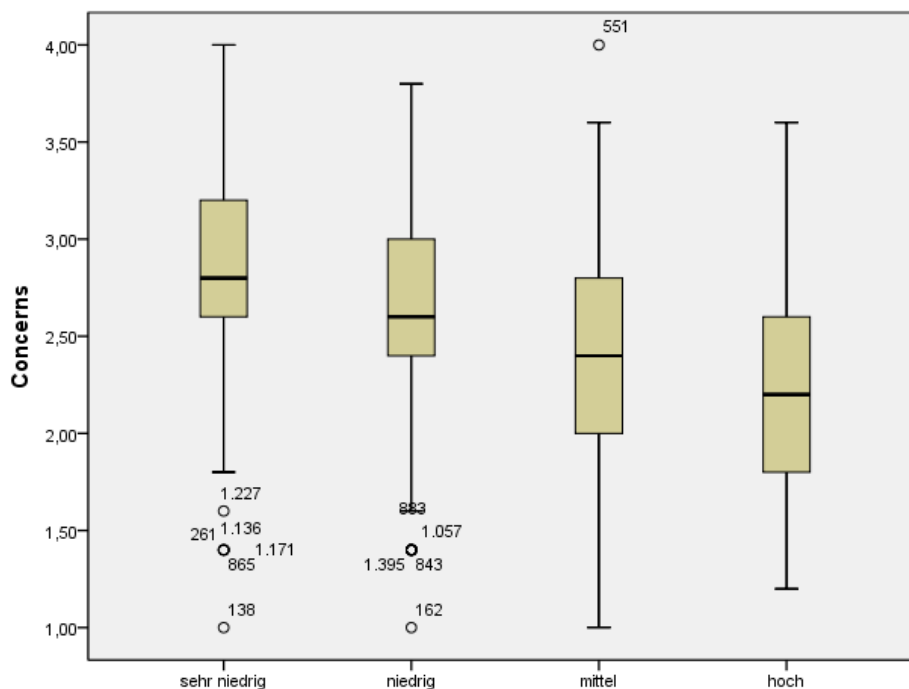


Abbildung 1: Concerns - Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung

Tabelle 80: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – Concerns

Concerns					
Scheffé-Prozedur					
Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen		Untergruppe für Alpha = 0.05.			
	N	1	2	3	4
4 hoch	103	2,2			
3 mittel	551		2,4		
2 niedrig	598			2,6	
1 sehr niedrig	225				2,9
Signifikanz		1,000	1,000	1,000	1,000

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Ausprägung der Sentiments. Hier ist ein signifikanter Unterschied innerhalb der vier Gruppen aber nur zwischen hoch, mittel/niedrig und sehr niedrig gegeben.

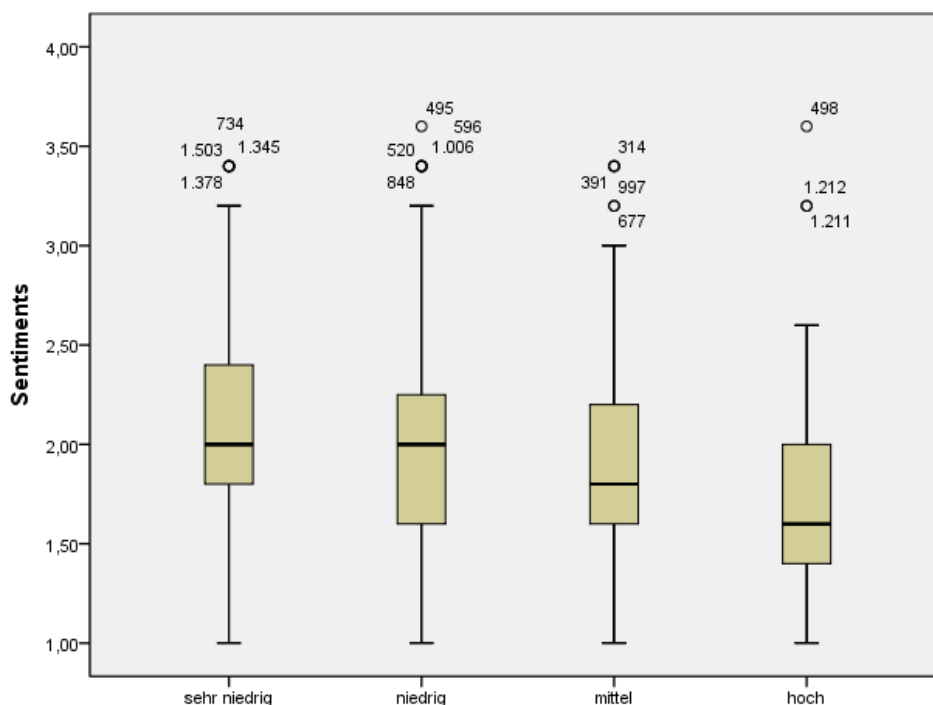


Abbildung 2: Sentiments - Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung

Tabelle 81: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – Sentiments

Sentiments				
Scheffé-Prozedur				
Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
	N	1	2	3
4 hoch	103	1,7		
3 mittel	551		1,9	
2 niedrig	597		1,9	1,9
1 sehr niedrig	225			2,1
Signifikanz		1,000	,237	,102

Bei den Attitudes zeigt sich im Boxplot zwar auch ein Anstieg der Ausprägung bei höherer Zustimmung, signifikant ist dieser Unterschied jedoch nur mehr zwischen den Gruppen sehr niedrig und hoch. Dies ist möglicherweise ein Indiz dafür, dass positive Haltungen zur inklusiven Schule weniger durch die die Dauer der Ausbildung für Schüler mit Beeinträchtigungen beeinflussbar sind, als beispielsweise Concerns und Sentiments.

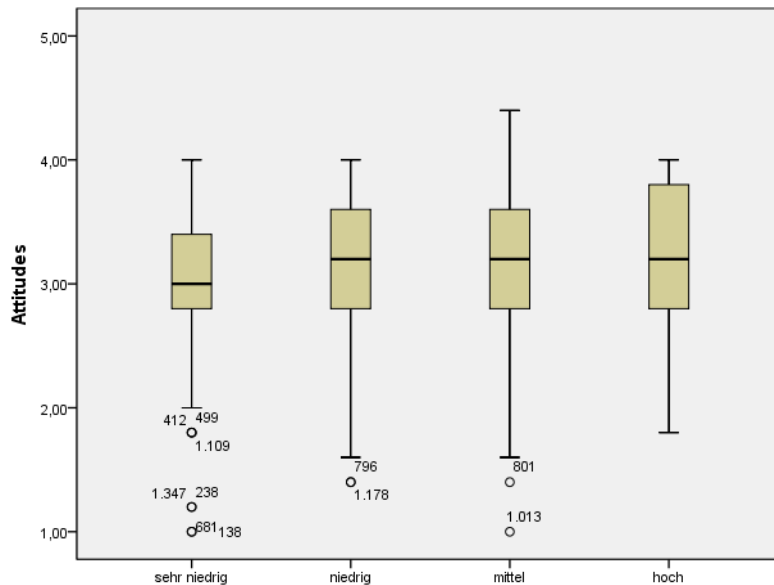


Abbildung 3: Attitudes - Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung

Tabelle 82: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – Attitudes

Attitudes			
Scheffé-Prozedur			
Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
	N	1	2
1 sehr niedrig	225	3,0	
3 mittel	550	3,1	3,1
2 niedrig	597	3,1	3,1
4 hoch	103		3,2
Signifikanz		,346	,693

Betrachten wir nun die TEIP Skala und deren Zusammenhang mit der Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung für Kinder mit Beeinträchtigungen, so fällt auf, dass alle vier Gruppen (sehr niedrig bis hoch) insgesamt hohe Werte (über 4) für jede einzelne Skala annehmen. Signifikante Unterschiede zeigen sich jedoch nur zwischen den Gruppen sehr niedrig, niedrig/mittel und hoch.

Tabelle 83: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – F1

F1 Efficacy to use inclusive instructions			
Scheffé-Prozedur			
Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
	N	1	2
1 sehr niedrig	216	4,4932	
2 niedrig	585		4,7301
3 mittel	535		4,7433
4 hoch	97		
Signifikanz		1,000	,997

Tabelle 84: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – F2

F2 Efficacy in collaboration				
Scheffé-Prozedur				
Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
	N	1	2	3
1 sehr niedrig	217	4,0200		
2 niedrig	582		4,4436	
3 mittel	533		4,5273	
4 hoch	96			4,7953
Signifikanz		1,000	,768	1,000

Tabelle 85: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – F3

F3 Efficacy in managing behaviour				
Scheffé-Prozedur				
Einschätzung der eigenen pädagogischen Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
	N	1	2	3
1 sehr niedrig	218	4,4076		
2 niedrig	587		4,6140	
3 mittel	535		4,6694	4,6694
4 hoch	97			4,8375
Signifikanz		1,000	,861	,075

2.4.11 Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen

Wenig überraschend zeigt das *Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten Kinder mit besonderen Beeinträchtigungen zu unterrichten* Auswirkungen auf die Bedenken, Haltungen und Einstellungen, sowie auch auf die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit. Vergleicht man in diesem Zusammenhang auch das Lehramt mit dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, dann zeigen sich deutlich zwei Gruppen: jene der SonderschullehrerInnen weist ein signifikant höheres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten auf, wie jene der beiden anderen Gruppen.

Tabelle 86: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen – Concerns

Scheffé-Prozedur					
Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten Kinder mit besonderen Beeinträchtigungen zu unterrichten ist...		Untergruppe für Alpha = 0.05.			
	N	1	2	3	4
5 sehr hoch	44	1,9030			
4 hoch	321		2,2609		
3 durchschnittlich	667			2,5433	
2 niedrig	340				2,8565
1 sehr niedrig	88				3,0426
Signifikanz		1,000	1,000	1,000	,057

Tabelle 87: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen – Sentiments

Scheffé-Prozedur Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten Kinder mit besonderen Beeinträchtigungen zu unterrichten ist...		Untergruppe für Alpha = 0.05.			
	N	1	2	3	4
5 sehr hoch	44	1,4955			
4 hoch	321		1,7450		
3 durchschnittlich	666			1,9456	
2 niedrig	340				2,1393
1 sehr niedrig	88				2,2574
Signifikanz		1,000	1,000	1,000	,435

Tabelle 88: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen – Attitudes

Scheffé-Prozedur Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten Kinder mit besonderen Beeinträchtigungen zu unterrichten ist...		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
	N	1	2	3
1 sehr niedrig	88	2,8034		
2 niedrig	340		3,0486	
3 durchschnittlich	666		3,1596	3,1596
4 hoch	320			3,3221
5 sehr hoch	44			3,3727
Signifikanz		1,000	,660	,064

Tabelle 89: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen – F1- Efficacy to use inclusive instructions

Scheffé-Prozedur Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten Kinder mit besonderen Beeinträchtigungen zu unterrichten ist...		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
	N	1	2	3
1 sehr niedrig	87	4,3192		
2 niedrig	327		4,5940	
3 durchschnittlich	648		4,7339	
4 hoch	311		4,8357	
5 sehr hoch	43			5,2016
Signifikanz		1,000	,065	1,000

Tabelle 90: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen - F2 Efficacy in collaboration

Scheffé-Prozedur Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten Kinder mit besonderen Beeinträchtigungen zu unterrichten ist...		Untergruppe für Alpha = 0.05.			
	N	1	2	3	4
1 sehr niedrig	87	3,7057			
2 niedrig	325		4,1398		
3 durchschnittlich	646			4,4846	
4 hoch	310			4,7236	
5 sehr hoch	43				5,2519
Signifikanz		1,000	1,000	,240	1,000

**Tabelle 91: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen- F3
Efficacy in managing behaviour**

Scheffé-Prozedur		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten Kinder mit besonderen Beeinträchtigungen zu unterrichten ist...	N	1	2	3
1 sehr niedrig	87	4,2337		
2 niedrig	330	4,4855	4,4855	
3 durchschnittlich	649		4,6541	
4 hoch	311		4,7361	
5 sehr hoch	43			5,1395
Signifikanz		,070	,072	1,000

**Tabelle 92: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen – Einfluss
Lehramt**

Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten Kinder mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Lehramt	N	1	2
Scheffé-Prozedur			
1 Volksschule	806	2,84	
3 Sekundarstufe	552	2,86	
2 Sonderschule	117		3,87
Signifikanz		,986	1,000

2.4.12 (Vor)Erfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen

Mittels T-Test für unabhängige Stichproben soll zuerst geklärt werden, ob sich *Vorerfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen* auf die untersuchten Merkmale auswirken. Dieses Item sollte mit „ja“ beantwortet werden, wenn Erfahrungen mit Beeinträchtigungen im persönlichen bzw. privaten Umfeld, in der eigenen Schul- bzw. Studienzeit oder während des Zivildienstes bzw. des freiwilligen Sozialjahres gemacht wurden (vgl. Fragebogen Item 10 und 10a). Etwas mehr Befragte geben an, dass sie relevante Vorerfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen besitzen. Diese Vorerfahrungen scheinen sich auf die Bedenken, Einstellungen und Haltungen offensichtlich günstig auszuwirken, ebenso wie auf die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit im Kontext des Unterrichtens.

Tabelle 93: Variable Vorerfahrungen – Mehrfachantworten

		N
ein Mensch mit Beeinträchtigungen lebt in der Familie, Verwandtschaft, direkten Nachbarschaft, im nahen Bekanntenkreis	nein	809
	ja	368
	k.A.	6
habe selbst eine Integrationsklasse als Pflichtschüler/in besucht	nein	1090
	ja	83
	k.A.	4
Zivildienst in einer Sondereinrichtung	nein	1079
	ja	94
	k.A.	1
Soziales Jahr in einer Sondereinrichtung	nein	817
	ja	356
Praktikum in einer Integrationsklasse	nein	850
	ja	323

Tabelle 94: Einfluss von Vorerfahrungen auf Bedenken, Haltungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeit

Gruppenstatistiken					
Ich besitze relevante Vorerfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen.					
		N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)
Concerns	1 nein	654	2,6778	,52984	,000
	2 ja	804	2,4726	,52982	
Sentiments	1 nein	654	2,0748	,49546	,000
	2 ja	803	1,8604	,48857	
Attitudes	1 nein	654	3,0202	,55316	,000
	2 ja	802	3,2535	,56176	
Efficacy to use inclusive instructions	1 nein	624	4,6118	,67355	,000
	2 ja	790	4,7877	,60395	
Efficacy in collaboration	1 nein	622	4,2828	,81704	,000
	2 ja	787	4,5544	,82467	
Efficacy in managing behaviour	1 nein	628	4,5139	,66658	,000
	2 ja	790	4,6993	,66590	

Um die die Bedeutung der (Vor)Erfahrungen noch präziser zu vergleichen wurde eine neue Variable berechnet, die sich aus folgenden drei Einzelitems zusammensetzt:

- Item 8: Ausmaß der pädagogischen Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen
- Item 10: relevante Vorerfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen (privat und/oder beruflich)
- Item 12: Erfahrungen, SchülerInnen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten

Damit wird die Variable 10 (Vorerfahrung ja/nein) um die Erfahrungen in der Ausbildung bzw. im Unterrichten erweitert. Die Werte aus den drei Einzelitems wurden in der neuen Variable summiert. Die geringste Ausprägung der Variable (Vor)Erfahrung besitzt den Wert 3, jene mit der höchsten Ausprägung besitzt den Wert 10. Für den Vergleich wurde diese Variable in drei Gruppen klassiert, Gruppe 1 besitzt geringe Vorerfahrung (Werte <=5), Gruppe 2 besitzt mittlere Vorerfahrung (Werte über 5 und unter 8) und Gruppe 3 zeichnet sich durch hohe Vorerfahrung (Wert 8 und höher) aus.

Betrachtet man nun die einzelnen Skalen so zeigt sich bei allen ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der gesamten (Vor)Erfahrungen. Personen mit mehr (Vor)Erfahrungen weisen bei allen Skalenwerten deutlich positivere Werte auf.

Tabelle 95: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen

Concerns				
Scheffé-Prozedur ^{a,b}				
(Vor)Erfahrung (klassiert)	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
3 8,00+	299	2,2505		
2 6,00 - 7,00	502		2,5228	
1 <= 5,00	547			2,7638
Signifikanz		1,000	1,000	1,000

Tabelle 96: Negative Einstellungen zum Thema Beeinträchtigung nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen

Sentiments				
Scheffé-Prozedur ^{a,b}				
(Vor)Erfahrung (klassiert)	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
3 8,00+	299	1,7361		
2 6,00 - 7,00	501		1,8986	
1 <= 5,00	547			2,1360
Signifikanz		1,000	1,000	1,000

Tabelle 97: Positive Haltungen zur inklusiven Schule bei LehrerInnen nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen

Attitudes				
Scheffé-Prozedur ^{a,b}				
		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
(Vor)Erfahrung (klassiert)	N	1	2	3
1 <= 5,00	547	3,0063		
2 6,00 - 7,00	500		3,2062	
3 8,00+	299			3,3375
Signifikanz		1,000	1,000	1,000

Tabelle 98: Selbstwirksamkeit bzgl. Individualisierung im Unterricht nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen

F1 Efficacy to use inclusive instructions				
Scheffé-Prozedur ^{a,b}				
		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
(Vor)Erfahrung (klassiert)	N	1	2	3
1 <= 5,00	523	4,5733		
2 6,00 - 7,00	488		4,7654	
3 8,00+	296			4,9153
Signifikanz		1,000	1,000	1,000

Tabelle 99: Selbstwirksamkeit bzgl. interdisziplinärer Kooperation nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen

F2 Efficacy in collaboration				
Scheffé-Prozedur ^{a,b}				
		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
(Vor)Erfahrung (klassiert)	N	1	2	3
1 <= 5,00	521	4,1644		
2 6,00 - 7,00	486		4,5522	
3 8,00+	295			4,7986
Signifikanz		1,000	1,000	1,000

Tabelle 100: Selbstwirksamkeit bzgl. Umgang mit störendem Verhalten nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen

F3 Efficacy in managing behaviour				
Scheffé-Prozedur ^{a,b}				
		Untergruppe für Alpha = 0.05.		
(Vor)Erfahrung (klassiert)	N	1	2	3
1 <= 5,00	527	4,4761		
2 6,00 - 7,00	488		4,6395	
3 8,00+	296			4,8125
Signifikanz		1,000	1,000	1,000

2.4.13 Stichprobe der LehrerInnen und Studierenden im Vergleich

Betrachtet man nun die beiden befragten Gruppen, LehrerInnen im ersten und zweiten Dienstjahr und Studierende, so zeigt sich lediglich ein signifikanter Unterschied bei der Skala Zusammenarbeit. Hier haben die Studierenden einen signifikant höheren Wert als die LehrerInnen. Möglicherweise zeigt sich hier eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen bezogen auf Zusammenarbeit während des Studiums und der Realität im späteren Berufsleben.

Tabelle 101: LehrerInnen und Studierende im Vergleich

Gruppenstatistiken					
	Gruppe	N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)
Concerns	Student/innen	1351	2,5597	,54192	,372
	Lehrer/innen	134	2,6036	,55537	
Sentiments	Student/innen	1349	1,9612	,51045	,340
	Lehrer/innen	134	1,9175	,45485	
Attitudes	Student/innen	1346	3,1541	,57105	,285
	Lehrer/innen	134	3,0989	,55753	
Efficacy to use inclusive instructions	Student/innen	1311	4,7157	,64852	,166
	Lehrer/innen	131	4,6328	,68613	
Efficacy in collaboration	Student/innen	1302	4,4529	,83532	,014
	Lehrer/innen	131	4,2641	,81469	
Efficacy in managing behaviour	Student/innen	1312	4,6056	,64894	,226
	Lehrer/innen	131	4,6906	,77299	

2.5 Resümee

Die Analyse der SACIE-R- und der TEIP-Skalen sollte vor allem Erkenntnisse liefern, welche Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen (im Sinne von wesentlichen Fähigkeiten für inklusiven Unterricht) bei Studierenden und AbsolventInnen vorhanden sind und von welchen Faktoren diese beeinflusst sein könnten. Um dies beantworten zu können, wurden Mittelwertvergleiche der drei SACIE-R- und der drei TEIP-Skalen mittels T-Test für unabhängige Stichproben und Einfaktorieller ANOVA (inkl. Scheffé-Prozedur) nach den unabhängigen Variablen (Alter, Geschlecht, Schulort, Bundesland, Zugang zur Hochschule und Vorbildung, Lehramt, Studiendauer, Vorerfahrungen) durchgeführt. Bei signifikanten Werten wurde durch weitere Analysen die Bedeutung anderer Faktoren überprüft (z.B. Bundesland / Lehramt).

In diesem Kapitel werden die oben präsentierten Ergebnisse im Sinne kurzer Thesen zusammengefasst und interpretiert.

These 1: Die erstellten Erhebungsinstrumente eignen sich für die Analyse der Einstellung von PädagogInnen zur inklusiven Schule im deutschsprachigen Raum, kulturelle Unterschiede sind aber zu beachten.

Ein Schwerpunkt des beschriebenen Forschungsvorhabens war es, die beiden international verwendeten Instrumente (SACIE-R und TEIP) für den Einsatz im deutschsprachigen Raum einsatzfähig zu machen. Nach den Übersetzungen und einer Pre-Test Phase zeigten sich einige der verwendeten Begriffe und deren Bedeutung in den unterschiedlichen nationalen und kulturellen Umfeldern als problematisch. Dies auch deshalb, weil im deutschsprachigen Raum Begriffe zum Thema Behinderung / Beeinträchtigung und Inklusion noch stark in Diskussion sind.

Auch die unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen lassen eine direkte Vergleichbarkeit der Instrumente nicht ohne Widerspruch zu. So sind z.B. amerikanische Sonderschulstudierende Pre-Service Teacher, die schon stärker in schulischen Settings eingesetzt sind und die schulische Praxis daher genauer aus der Sicht einer LehrerIn kennen als beispielsweise Studierende an österreichischen Pädagogischen Hochschulen. Dies scheint auch der Grund der nicht eindeutig replizierbaren Faktorenanalysen bei der TEIP-Skala mit der österreichischen Stichprobe zu sein. Bei der SACIE-R Skala konnten die Faktoren Attitudes und Concerns wie im Original abgebildet werden, der Faktor Sentiments zerfiel in zwei Faktoren. Der erste der beiden beschreibt eher die Einstellungen im Umgang mit beeinträchtigten Personen, der zweite bezieht sich auf Ängste, wenn man selber von Beeinträchtigung betroffen wäre. Bei beiden Skalen konnte aber eine ausreichend gute Skalengüte erreicht werden, so dass bei den dargestellten Analysen unter Bedachtnahme auf angestrebte Vergleiche mit internationalen Ergebnissen der Originalstruktur der Faktoren der Vorzug gegeben werden kann.

These 2: Im internationalen Vergleich zeigen österreichische Studierende und JunglehrerInnen hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf ihre Fähigkeiten für Individualisierung, Zusammenarbeit mit Eltern und ExpertInnen und den Umgang mit herausforderndem Verhalten.

Österreichische Studierende und LehrerInnen weisen am Beginn Ihrer Berufslaufbahn im internationalen Vergleich hohe Werte auf, vergleichbar mit den Ergebnissen aus Australien und Kanada (Tab. 18). Im Vergleich mit der allerdings sehr kleinen Stichprobe aus New York (Tab. 17) zeigen sie deutlich geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf interdisziplinäre Kooperation und zur Gestaltung von individualisierendem Unterricht, dafür aber eine positivere Grundhaltung zur inklusiven Schule und eine weniger negative Einstellung bzgl. Beeinträchtigungen.

These 3: Das Geschlecht beeinflusst die grundsätzlich positive Haltung zur inklusiven Schule, aber nicht die Bedenken zur konkreten Umsetzung und auch nicht die negativen Einstellungen gegenüber Beeinträchtigungen. Bezüglich der Selbstwirksamkeitseinschätzung zeigen sich in allen drei Dimensionen Unterschiede nach dem Geschlecht.

Weibliche Befragte weisen geringfügig positivere Werte bei den Haltungen auf als Männer (Tab. 19). Bei den Einschätzungen zur Selbstwirksamkeit zeigt sich ein differenzierteres Bild (Tab.20). Schätzen sich weibliche Befragte beim Gestalten inklusiver Instruktionen und bei der Zusammenarbeit positiver ein, so ist dies beim Umgang mit herausforderndem Verhalten von SchülerInnen umgekehrt. Hier haben Männer einen signifikant höheren Wert.

These 4: Das Alter wirkt sich auf Bedenken und Haltungen sowie die Selbstwirksamkeitseinschätzung bzgl. der Zusammenarbeit mit ExpertInnen und Eltern aus.

Bei Vergleichen nach dem Alter ergeben sich ebenfalls signifikante, aber geringe Unterschiede (Tab. 21 – 28). So kann man sagen, dass die Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts umso geringer sind, je älter die Befragten sind. Die negativen Einstellungen gegenüber Beeinträchtigungen unterscheiden sich nicht. Bemerkenswert ist, dass ältere Personen eine grundsätzlich positivere Haltung zur inklusiven Schule einnehmen als die Jüngeren, unter 30-Jährigen. Ältere Befragte (über 30-Jährige) schätzen sich in Bezug auf die Zusammenarbeit mit anderen im schulischen Kontext Tätigen selbstwirksamer ein, weisen aber die gleichen Werte bzgl. des Umgangs mit herausforderndem Verhalten und Individualisierung aus. Interessant ist, dass sich die vorhandenen Unterschiede ab ca. Mitte 30 deutlich zeigen.

These 5: Die Größe des Schulorts hat keinen Einfluss auf die untersuchten Variablen.

Diese Analyse konnte nur bei der Gruppe der AbsolventInnen durchgeführt werden. Die LehrerInnen in den ersten beiden Dienstjahren zeigten bei keiner der untersuchten Variable Unterschiede, wenn man die Größe des Schulortes vergleicht. Es zeigte sich lediglich ein Trend, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Umgang mit der Steuerung schwierigen Schülerverhaltens in großen Orten höher ist (Tab. 34).

These 6: Die schulische Vorbildung hat keine großen Einflüsse auf die Bedenken, Ängste und Haltungen. Einzig feststellbarer Unterschied: KindergartenpädagogInnen schätzen sich im Umgang mit herausforderndem Verhalten deutlich selbstwirksamer ein.

Die schulische Vorbildung hat auf die untersuchten Variablen keine Auswirkungen (Tab. 35). So unterscheiden sich Absolventen der Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Schulen weder bei den Ängsten, Bedenken und Haltungen noch bei den Selbstwirksamkeitseinschätzungen. Hier weisen nur die SchülerInnen der BAKIP bei der Dimension managing behaviour signifikant bessere Werte auf.

These 7: Zwischen den Befragten aus Vorarlberg und Oberösterreich zeigen sich zwar signifikante, aber nur geringfügige Unterschiede zwischen einzelnen Dimensionen. Der Einfluss der konkreten Umsetzung der schulischen Integration im jeweiligen Bundesland dürfte eher marginal sein.

In Vorarlberg werden seit vielen Jahren rund 35% aller SchülerInnen mit SPF integriert, in Oberösterreich ca. 70%. Analysiert man die Stichprobe, bereinigt um die Studierenden des Sonderschullehramtes, da Vorarlberg hier keinen Studiengang anbietet und das Lehramt jedenfalls einen Einfluss hat (Tab. 37), dann zeigen Befragte aus Oberösterreich geringfügig günstigere Werte bei den grundsätzlichen Haltungen zur inklusiven Schule und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf die Fähigkeit, individualisierenden Unterricht zu gestalten. Geringer fallen die Unterschiede aus, wenn man die AbsolventInnen isoliert betrachtet (Tab. 38). Hier zeigt sich nur ein signifikanter Unterschied im Faktor „Efficacy in managing behaviour“. Die unterschiedliche Integrationspraxis der beiden Bundesländer scheint sich in Bezug auf die Einstellungen der AbsolventInnen im ersten und zweiten Dienstjahr somit überhaupt nicht auszuwirken. Da in Oberösterreich überproportional mehr ältere Personen befragt wurden, könnten die insgesamt die bestehenden Unterschiede auch durch das Alter bedingt sein (Tab. 42, 43).

These 8: Das Lehramt beeinflusst alle Dimensionen, ausgenommen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Umgang mit herausforderndem Verhalten.

Auffällig ist hier vor allem der Unterschied zwischen Studierenden des Sonderschullehramts und den anderen beiden Lehrämtern. So zeigen SonderschulstudentInnen signifikant geringere Bedenken bzgl. der Umsetzung inklusiven Unterrichts, haben weniger Scheu im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen, eine grundsätzlich positivere Haltung zur gemeinsamen Schule und schätzen sich selbst in ihren Fähigkeiten zur inklusiven Unterrichtsgestaltung und zur Zusammenarbeit wirksamer ein (Tab. 46. – 50). Nur in Bezug auf einen wirksamen Umgang mit störendem Verhalten zeigen sich keinerlei Unterschiede zwischen den Lehrämtern (Tab. 51), obwohl diese Fähigkeiten ja häufig als besondere Expertise von SonderschullehrerInnen dargestellt wird. Zwischen Volks- und SekundarstufenlehrerInnen zeigen sich nur bzgl. der grundsätzlichen Haltungen zur inklusiven Schule signifikante Unterschiede. Die SekundarstufenlehrerInnen haben eindeutig die geringste positive Haltung zur inklusiven Schule (Tab. 48).

Es liegt die Vermutung nahe, dass unterschiedliche Lehrämter Personen mit unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen anziehen. Jedenfalls ist das Lehramt als ein sehr bedeutsamer Einflussfaktor zu nennen.

These 8a: Die positivere Grundhaltung der Sonderschulstudierenden zur inklusiven Schule verliert sich in der Berufseinstiegsphase.

Auch wenn mit dem vorliegenden Forschungsprojekt das Phänomen des Praxisschocks von JunglehrerInnen nicht untersucht wurde, so zeigt sich dieses problematische Phänomen auch im Kontext dieser Untersuchung. So wie die positivere Haltungen bei den Sonderschulstudierenden bei den LehrerInnen in den ersten beiden Dienstjahren nicht mehr zu messen ist, zeigt sich auch kein Unterschied mehr bei der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die konkrete Umsetzung von Individualisierung (Tab. 64, 65). Offenbar besteht gerade bei dieser Gruppe eine große Diskrepanz zwischen der Phase der Ausbildung (hohes Ideal) und der Realität in der Schule. Möglicherweise sind wenig inklusive Settings und erlebtes Unvermögen bei der konkreten Umsetzung dafür verantwortlich.

Ein Vergleich der Gruppe aller LehrerInnen und Studierenden (Tab.101) zeigt nur im Bereich der Zusammenarbeit einen signifikanten Unterschied. LehrerInnen erleben sich in der Zusammenarbeit weniger selbstwirksam als die Studierenden. In allen anderen Bereichen gibt es zwischen beiden Gruppen keine Unterschiede. Diese Ergebnisse sollen durch die echte Längsschnittstudie noch

genauer analysiert werden. Auch die Analyse der Fallstudien könnte hier mehr Informationen generieren.

These 9: Die Studiendauer, die über den Einfluss der Ausbildung Auskunft gibt, führt zu ambivalenten Ergebnissen: positivere Haltungen zur inklusiven Schule, aber auch stärkere Bedenken in Bezug auf die konkrete Umsetzung.

Die Werte bzgl. der negativen Einstellungen gegenüber Beeinträchtigungen verändern sich innerhalb der drei Studienjahre nicht signifikant (Tab. 53). Wahrscheinlich sind Einstellungen wie Ängste im Umgang mit Beeinträchtigung stark von persönlichen Erfahrungen geprägt und werden auch kaum in der Ausbildung thematisiert.

Sehr wohl veränderten sich die Werte in Bezug auf die Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts (Tab. 58) und der grundsätzlichen positiven Haltung (Tab. 59). Es scheint so zu sein, dass es der Ausbildung gelingt, die grundlegende Haltung gegenüber einer inklusiven Schule zu verbessern. Allerdings werden gleichzeitig die Bedenken bezgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts gesteigert.

Auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Fähigkeiten zur Individualisierung des Unterrichts und zur interdisziplinären Kooperation hat die Studiendauer keinerlei Einfluss (Tab. 55, 56). Die Stabilität dieser Werte könnte mitunter darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden im Zuge der Ausbildung noch keine bzw. nur geringe Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit ExpertInnen und Eltern (efficacy in collaboration) machen konnten bzw. noch keine Gelegenheit hatten in inklusiven Klassen zu unterrichten (efficacy to use inclusive instructions). Da Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gemäß ihrer theoretischen Konzeption aus Erfolgserfahrungen resultieren, wäre dies eine denkbare Interpretation. Es wäre somit zu überlegen, welche Möglichkeiten bestehen, den Studierenden in der Ausbildung diese Erfolgserfahrungen zukommen zu lassen.

Bezüglich des Umgangs mit störendem Verhalten erfahren sich die Studierenden im Zuge der Ausbildung zunehmend selbstwirksamer (Tab. 60). Möglicherweise haben erste schulpraktische Erfahrungen oder ein entsprechender Wissenszuwachs im Umgang mit schwierigen Kindern in der Ausbildung zu dieser Steigerung geführt.

Eine theoretische Auseinandersetzung mit den Inhalten zur inklusiven Pädagogik macht zwar anscheinend sensibler, aber nicht unbedingt kompetenter.

These 10: Die konkrete Arbeitssituation der LehrerInnen (Sonderschul-, Integrations-, Stützlehrer-, Regelklasse) scheint keinen Einfluss auf die untersuchten Dimensionen zu haben.

LehrerInnen, die in einer Sonderschulklasse arbeiten, haben geringere Bedenken im Umgang mit Beeinträchtigungen als LehrerInnen in Regelschulklassen (Tab. 61). Bei allen anderen Skalen wurden hinsichtlich der Klasse, in der die LehrerInnen arbeiten, keine Unterschiede erkannt. Die beobachteten Unterschiede lassen sich aber eher mit dem Lehramt erklären (siehe These 8). Insofern dürfte der oben dargestellte Effekt nach Arbeitssituation ein versteckter Effekt des Lehramtes sein, da in Sonderschulklassen ja vor allem SonderschullehrerInnen tätig sind.

These 11: Je inklusiver die Qualität des beruflichen Umfelds eingeschätzt wird, desto inklusionsfreundlicher werden alle Dimensionen - außer „managing behaviour“ - gesehen.

Jene Befragten, die ihrem beruflichen Umfeld hinsichtlich Inklusion eine sehr hohe Qualität zuschreiben, weisen in allen Dimensionen signifikant bessere Werte auf. Die Unterschiede zeigen sich oft aber nur zwischen den Extremausformungen der Antwortmöglichkeiten sehr hohe/niedrige Qualität (Tab. 74 – 78). Die Hypothese, dass sich ein hoch inklusives Umfeld auch entsprechend positiv auf Einstellungen und Haltungen auswirkt, kann damit als bestätigt angesehen werden. Andererseits könnte es auch sein, dass jene, die sich als sehr selbstwirksam erleben, ihr berufliches Umfeld auch stärker beeinflussen und damit auch positiver wahrnehmen.

These 12: Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit beeinträchtigten Kindern stärkt alle Dimensionen.

Je höher das *Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Kinder mit besonderen Beeinträchtigungen zu unterrichten* ist (Item 11), desto positiver ist die grundsätzliche Haltung zur inklusiven Schule, desto geringer sind die Bedenken und negativen Einstellungen und desto höher ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung in allen Dimensionen. Erwartungsgemäß ist dieses Vertrauen bei den Sonderschulstudierenden am größten ausgeprägt. Volks- und SekundarstufenlehrerInnen unterscheiden sich nicht signifikant. Maßnahmen zur Verringerung der Ängste vor dem Fremden und zur Erhöhung der Sicherheit im Umgang mit beeinträchtigten Menschen könnten somit auch bei NichtsonderpädagogInnen die Haltungen und Einstellungen zur Inklusion allgemein verbessern.

These 13: Einer der einflussreichsten Faktoren scheint die (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen zu sein: Je mehr (Vor)Erfahrungen mit beeinträchtigten Menschen, desto positiver die Haltung zu inklusiven Schule, desto geringer die Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung und die negativen Einstellungen und desto höher die Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf Individualisierung, Zusammenarbeit und Umgang mit herausforderndem Verhalten.

Im Fragebogen werden (Vor)Erfahrungen mit drei verschiedenen Items abgefragt:

- Item 8: Ausmaß der pädagogischen Ausbildung für Schüler/innen mit Beeinträchtigungen
- Item 10: relevante Vorerfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen (privat und/oder beruflich)
- Item 12: Erfahrungen, Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten

Bereits eine Analyse nach den einzelnen Items zeigt, dass die (Vor)Erfahrungen ein bedeutsamer Einflussfaktor sind (Tab. 80 – 85; 94). Noch deutlicher wird dies, wenn die obigen Variablen zu einer gemeinsamen Variablen zusammengeführt werden, die Erfahrungen mit beeinträchtigten Menschen vor und während des Studiums in drei Stufen misst: geringe, mittlere und hohe (Vor)Erfahrung. Personen mit hohen (Vor)Erfahrungen weisen bei allen sechs Dimensionen deutlich günstigere Werte auf als solche mit mittleren (Vor)Erfahrungen, die wiederum deutlich günstigere Werte als solche mit geringen (Vor)Erfahrungen zeigen (Tab. 95 – 100).

Konkrete Erfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen scheinen somit jener Faktor zu sein, der Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen stark zu beeinflussen vermag. Je mehr (Vor)Erfahrungen bzw. Handlungsmöglichkeiten, desto positiver sind die Haltungen und die Selbstwirksamkeitseinschätzungen. Ängste und Bedenken verringern sich dadurch signifikant. In der künftigen Ausbildung sollten Erfahrungsräume diesbezüglich keinesfalls reduziert werden und auf spätere Zeitpunkte in der Ausbildung verlegt werden. Vielmehr ginge es darum, mehr an Begegnungsräumen zu schaffen, auch in Seminaren und Vorlesungen. Gerade für Ausbildung, besonders der zukünftigen Volks- und SekundarschullehrerInnen sollte eine verstärkte Auseinandersetzung, viel praktische Erfahrungsräume im Umgang mit beeinträchtigten Menschen und die Reflexion der gemachten Erfahrungen als Möglichkeit gesehen werden, die Attitudes zu verbessern, die Concerns und Sentiments dieser Gruppen zu minimieren und die Selbstwirksamkeit insgesamt zu stärken.

2.6 Verwendete Literatur

- Dann, H.-D., Müller-Fohrbrodt, G., Helmreich, G., 1978. Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Klett Verlag, Stuttgart.
- Feyerer, E.: Die Schule der Zukunft muss eine inklusive sein! Oder: Weiterhin das Mögliche im Unmöglichen suchen. In: BEHINDERTE MENSCHEN, Heft 6/09, 32. Jg., 44 – 58
- 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.
- Lipowsky, F., 2003. Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbronn/OBB.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. In: *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 38. S. 27-44.
- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C., 2011. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*.

2.7 Anhang

2.7.1 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Faktorenanalyse SACIE-R Skalen (in Klammer Zuordnung zu A, C, S Originalfaktoren)</i>	15
<i>Tabelle 2: Faktorenanalyse TEIP Skala (in Klammer Zuordnung zu F1, F2, F3 Originalfaktoren)</i>	16
<i>Tabelle 3: Gesamtzahl aller Befragten</i>	18
<i>Tabelle 4: Alle Befragten nach Bundesland und Status</i>	18
<i>Tabelle 5: Alle Befragten nach Geschlecht und Status</i>	18
<i>Tabelle 6: Alle Befragten nach Bundesland und Status</i>	18
<i>Tabelle 7: Verteilung der Studierenden nach Alter</i>	19
<i>Tabelle 8: Verteilung der Studierenden nach Studiendauer</i>	19
<i>Tabelle 9: Verteilung der Studierenden nach Lehramt</i>	20
<i>Tabelle 10: Verteilung der Studierenden nach Vorbildung</i>	20
<i>Tabelle 11: Verteilung der LehrerInnen nach Alter</i>	21
<i>Tabelle 12: Verteilung der LehrerInnen nach Dienstjahren</i>	21
<i>Tabelle 13: Verteilung der LehrerInnen nach Lehramt</i>	21
<i>Tabelle 14: Verteilung der LehrerInnen nach Vorbildung</i>	22
<i>Tabelle 15: Verteilung nach Klassenstatus</i>	22
<i>Tabelle 16: Verteilung der LehrerInnen nach Wohnortgröße</i>	22
<i>Tabelle 17: SACIE und TEIP im Vergleich Österreich - New York (M, SD)</i>	23
<i>Tabelle 18: TEIP – Internationaler Vergleich (vgl. Loreman, Sharma, Forlin 2013)</i>	24
<i>Tabelle 19: SACIE – Vergleich Geschlecht</i>	25
<i>Tabelle 20: TEIP – Vergleich Geschlecht</i>	25
<i>Tabelle 21: ANOVA SACIE hinsichtlich Alter</i>	25
<i>Tabelle 22: Concerns nach Altersgruppen</i>	25
<i>Tabelle 23: Sentiments nach Altersgruppen</i>	26
<i>Tabelle 24: Attitudes nach Altersgruppen</i>	26
<i>Tabelle 25: ANOVA TEIP nach Altersgruppen</i>	26
<i>Tabelle 26: Efficacy to use inclusive instructions nach Altersgruppen</i>	26
<i>Tabelle 27: Efficacy in collaboration nach Altersgruppen</i>	27
<i>Tabelle 28: Efficacy in managing behaviour nach Altersgruppen</i>	27
<i>Tabelle 29: Deskriptive Statistiken Schulortgröße und SACIE</i>	27
<i>Tabelle 30: Ränge Schulortgröße und SACIE</i>	28
<i>Tabelle 31: H-Test (Kruskal-Wallis) Schulort SACIE</i>	28
<i>Tabelle 32: Deskriptive Statistiken Schulortgröße und TEIP</i>	28
<i>Tabelle 33: Ränge Schulortgröße und TEIP</i>	29
<i>Tabelle 34: H-Test (Kruskal-Wallis) Schulort TEIP</i>	29
<i>Tabelle 35: Signifikante Unterschiede nach Vorbildung</i>	30
<i>Tabelle 36: Mittelwertvergleich nach Bundesland (Signifikanz nach Levene-Test)</i>	30
<i>Tabelle 37: Vergleich Bundesland ohne Lehramt Sonderschule</i>	31
<i>Tabelle 38: Vergleich Bundesland - Lehrer/innen</i>	31
<i>Tabelle 39: Signifikanz Vergleich Bundesland - Studierende</i>	31
<i>Tabelle 40: Geschlecht * Bundesland Kreuztabelle</i>	32
<i>Tabelle 41: Geschlecht * Bundesland - Chi-Quadrat-Tests</i>	32
<i>Tabelle 42: Alter * Bundesland Kreuztabelle</i>	33
<i>Tabelle 43: Alter * Bundesland Kreuztabelle - Chi-Quadrat-Tests</i>	33
<i>Tabelle 44: Wohnortgröße * Bundesland Kreuztabelle</i>	34
<i>Tabelle 45: Wohnortgröße * Bundesland Kreuztabelle - Chi-Quadrat-Tests</i>	34
<i>Tabelle 46: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts bei Studierenden nach Lehramt</i>	35
<i>Tabelle 47: Negative Einstellungen zum Thema Beeinträchtigung bei Studierenden nach Lehramt</i>	35
<i>Tabelle 48: Positive Haltungen zur inklusiven Schule bei Studierenden nach Lehramt</i>	35
<i>Tabelle 49: Selbstwirksamkeit bzgl. Individualisierung im Unterricht bei Studierenden nach Lehramt</i>	36
<i>Tabelle 50: Selbstwirksamkeit bzgl. interdisziplinärer Kooperation bei Studierenden nach Lehramt</i>	36
<i>Tabelle 51: Selbstwirksamkeit bzgl. Umgang mit störendem Verhalten bei Studierenden nach Lehramt</i>	36
<i>Tabelle 52: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts bei Studierenden nach Studiendauer</i>	37
<i>Tabelle 53: Negative Einstellungen zum Thema Beeinträchtigung bei Studierenden nach Studiendauer</i>	37
<i>Tabelle 54: Positive Haltungen zur inklusiven Schule bei Studierenden nach Studiendauer</i>	37
<i>Tabelle 55: Selbstwirksamkeit bzgl. Individualisierung im Unterricht bei Studierenden nach Studiendauer</i>	37
<i>Tabelle 56: Selbstwirksamkeit bzgl. interdisziplinärer Kooperation bei Studierenden nach Studiendauer</i>	37
<i>Tabelle 57: Selbstwirksamkeit bzgl. Umgang mit störendem Verhalten bei Studierenden nach Studiendauer</i>	38
<i>Tabelle 58: Concerns – Studienverlauf</i>	38
<i>Tabelle 59: Attitudes – Studienverlauf</i>	38

Tabelle 60: Efficacy in managing behaviour – Studienverlauf	38
Tabelle 61: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts bei LehrerInnen nach Arbeitssituation	39
Tabelle 62: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts bei LehrerInnen nach Lehramt	40
Tabelle 63: Negative Einstellungen zum Thema Beeinträchtigung bei LehrerInnen nach Lehramt	40
Tabelle 64: Positive Haltungen zur inklusiven Schule bei LehrerInnen nach Lehramt	40
Tabelle 65: Selbstwirksamkeit bzgl. Individualisierung im Unterricht bei LehrerInnen nach Lehramt	41
Tabelle 66: Selbstwirksamkeit bzgl. interdisziplinärer Kooperation bei LehrerInnen nach Lehramt	41
Tabelle 67: Selbstwirksamkeit bzgl. Umgang mit störendem Verhalten bei LehrerInnen nach Lehramt	41
Tabelle 68: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen	42
Tabelle 69: Negative Einstellungen zum Thema Beeinträchtigung bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen	42
Tabelle 70: Positive Haltungen zur inklusiven Schule bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen	42
Tabelle 71: Selbstwirksamkeit bzgl. Individualisierung im Unterricht bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen	42
Tabelle 72: Selbstwirksamkeit bzgl. interdisziplinärer Kooperation bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen	43
Tabelle 73: Selbstwirksamkeit bzgl. Umgang mit störendem Verhalten bei LehrerInnen nach Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Beeinträchtigungen	43
Tabelle 74: Concerns - Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion	43
Tabelle 75: Sentiments - Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion	44
Tabelle 76: Attitudes - Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion	44
Tabelle 77: F1- Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion	44
Tabelle 78: F2 - Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion	44
Tabelle 79: F3 - Einschätzung Qualität des beruflichen Umfeldes und Inklusion	45
Tabelle 80: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – Concerns	46
Tabelle 81: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – Sentiments	46
Tabelle 82: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – Attitudes	47
Tabelle 83: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – F1	47
Tabelle 84: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – F2	48
Tabelle 85: Einschätzung der Ausbildung für SchülerInnen mit Beeinträchtigungen – F3	48
Tabelle 86: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen – Concerns	48
Tabelle 87: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen – Sentiments	49
Tabelle 88: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen – Attitudes	49
Tabelle 89: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen – F1- Efficacy to use inclusive instructions	49
Tabelle 90: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen - Efficacy in collaboration	49
Tabelle 91: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen- F3 Efficacy in managing behaviour	50
Tabelle 92: Vertrauen in eigene Fähigkeiten im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedarfen – Einfluss Lehramt	50
Tabelle 93: Variable Vorerfahrungen – Mehrfachantworten	50
Tabelle 94: Einfluss von Vorerfahrungen auf Bedenken, Haltungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeit	51
Tabelle 95: Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen	51
Tabelle 96: Negative Einstellungen zum Thema Beeinträchtigung nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen	51
Tabelle 97: Positive Haltungen zur inklusiven Schule bei LehrerInnen nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen	52
Tabelle 98: Selbstwirksamkeit bzgl. Individualisierung im Unterricht nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen	52
Tabelle 99: Selbstwirksamkeit bzgl. interdisziplinärer Kooperation nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen	52
Tabelle 100: Selbstwirksamkeit bzgl. Umgang mit störendem Verhalten nach (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen	52
Tabelle 101: LehrerInnen und Studierende im Vergleich	53
Tabelle 102: Deskriptive Statistik Österreichstichprobe im Detail I	61
Tabelle 103: Deskriptive Statistik Österreichstichprobe im Detail II	61
Tabelle 104: Deskriptive Statistik Österreichstichprobe im Detail III	62

2.7.2 Deskriptive Ergebnisse Österreichstichprobe

Tabelle 102: Deskriptive Statistik Österreichstichprobe im Detail I

	Verarbeitete Fälle					
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Concerns	1485	96,9%	47	3,1%	1532	100,0%
Sentiments	1483	96,8%	49	3,2%	1532	100,0%
Attitudes	1480	96,6%	52	3,4%	1532	100,0%
Efficacy to use inclusive instructions	1442	94,1%	90	5,9%	1532	100,0%
Efficacy in collaboration	1433	93,5%	99	6,5%	1532	100,0%
Efficacy in managing behaviour	1443	94,2%	89	5,8%	1532	100,0%

Tabelle 103: Deskriptive Statistik Österreichstichprobe im Detail II

SACIE-R Skala		Statistik	SD	
Concerns	Mittelwert	2,5637	,01409	
	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	2,5360	
		Obergrenze	2,5913	
	5% getrimmtes Mittel	2,5664		
	Median	2,6000		
	Varianz	,295		
	Standardabweichung	,54310		
	Minimum	1,00		
	Maximum	4,00		
	Spannweite	3,00		
	Schiefe	-,035	,064	
	Kurtosis	-,231	,127	
Sentiments	Mittelwert	1,9573	,01313	
	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	1,9315	
		Obergrenze	1,9831	
	5% getrimmtes Mittel	1,9434		
	Median	2,0000		
	Varianz	,256		
	Standardabweichung	,50569		
	Minimum	1,00		
	Maximum	4,00		
	Spannweite	3,00		
	Schiefe	,404	,064	
	Kurtosis	,043	,127	
Attitudes	Mittelwert	3,1491	,01481	
	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	3,1201	
		Obergrenze	3,1782	
	5% getrimmtes Mittel	3,1736		
	Median	3,2000		
	Varianz	,325		
	Standardabweichung	,56988		
	Minimum	1,00		
	Maximum	4,40		
	Spannweite	3,40		
	Schiefe	-,425	,064	
	Kurtosis	,025	,127	

Tabelle 104: Deskriptive Statistik Österreichstichprobe im Detail III

TEIP Originalskalen				
Efficacy to use inclusive instructions	Mittelwert		4,7082	,01718
	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	4,6745	
		Obergrenze	4,7419	
	5% getrimmtes Mittel		4,7385	
	Median		4,8333	
	Varianz		,425	
	Standardabweichung		,65221	
	Minimum		1,00	
	Maximum		6,00	
	Spannweite		5,00	
	Schiefe		-1,004	,064
	Kurtosis		3,144	,129
	Efficacy in collaboration	Mittelwert		4,4356
95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Untergrenze	4,3923	
		Obergrenze	4,4789	
5% getrimmtes Mittel			4,4843	
Median			4,5000	
Varianz			,697	
Standardabweichung			,83495	
Minimum			1,00	
Maximum			6,00	
Spannweite			5,00	
Schiefe			-1,022	,065
Kurtosis			2,263	,129
Efficacy in managing behaviour		Mittelwert		4,6133
	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	4,5791	
		Obergrenze	4,6474	
	5% getrimmtes Mittel		4,6294	
	Median		4,6667	
	Varianz		,437	
	Standardabweichung		,66131	
	Minimum		1,00	
	Maximum		6,00	
	Spannweite		5,00	
	Schiefe		-,597	,064
	Kurtosis		2,091	,129

2.7.3 Verwendete Fragebögen



Inklusive Bildung

Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und LehrerInnen für die
Umsetzung inklusiver Bildung



Deutsche Version SACIE 2010 & TEIP 2010

© Feyerer, Reibnegger, Hecht, Niedermaier, Altrichter, Plaimauer, Prammer-Semmler, Moser, Bruch 2012

In Kooperation mit:



Gefördert von



Inklusive Pädagogik aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

01

A. Je Zeile bitte Zutreffendes ankreuzen! ☒

02

Geschlecht: weiblich männlich

03

Alter: 18-24 25-29 30-34 35-39 40-44 45 und älter

04

Berufsjahre im Schuldienst: 0 1 2 mehr als 2

05

Lehramt für: Volksschule Sonderschule Sekundarstufe Kindergarten

Ich arbeite in einer:

06

Integrationsklasse Stützlehrerklasse Sonderschulklasse Regelklasse

Einwohner im Ort, in der sich meine Schule befindet:

6a

1.500 1.501-5.000 5.001-10.000 10.001-50.000 50.001-100.000 über 100.000

B. Ausbildung bis zur Matura

07

AHS HAK HLW HTL BAKIP sonstiges

C. Das Ausmaß meiner pädagogischen Ausbildung für Schüler/innen mit Beeinträchtigungen schätze ich ...

08

sehr niedrig niedrig mittel hoch ...ein.

D. Ich besitze folgende Kenntnisse über die Gesetzeslage, die Kinder mit Beeinträchtigungen betrifft.

09

keine schlechte durchschnittliche gute sehr gute

E. Ich besitze relevante Vorerfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen. wenn ja: Welcher Art sind Ihre Vorerfahrungen? (Mehrfachantworten möglich)

10

Nein Ja

10a

ein Mensch mit Beeinträchtigungen lebt in der Familie, Verwandtschaft, direkten Nachbarschaft, im nahen Bekanntenkreis

habe selbst eine Integrationsklasse als Pflichtschüler/in besucht

Zivildienst in einer Sondereinrichtung

Soziales Jahr in einer Sondereinrichtung

Praktikum in einer Integrationsklasse

sonstiges:

F. Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten Kinder mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist

11

sehr niedrig niedrig durchschnittlich hoch sehr hoch

G. Meine Erfahrung Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist

12

sehr gering (bis zu 1 Tag) gering mittel hoch (mindestens 30 Tage)

H. Die Qualität meines momentanen schulischen Umfeldes in Bezug auf Inklusion schätze ich

12a

sehr niedrig niedrig durchschnittlich hoch sehr hoch ...ein.

Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik (SACIE)

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf inklusive Bildung, bei der alle Schüler/innen, unabhängig von ihren vielfältigen Fähigkeiten und sozialen Hintergründen, gemeinsam (=inklusiv) unterrichtet werden. Um der Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, wird der Unterricht den unterschiedlichen Bedürfnissen angepasst (= Individualisierung und innere Differenzierung). Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft.		Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt völlig
13	Ich habe die Sorge, dass Schüler/innen mit Beeinträchtigungen vom Rest der Klasse nicht akzeptiert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ich fürchte mich beim Gedanken, dass ich auch einmal behindert sein werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Schüler/innen, die sich schwer tun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	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"/>
17	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"/>
18	Auch unkonzentrierte, unruhige und impulsive Schüler/innen sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Schüler/innen, die zur Kommunikation Unterstützung (z.B.: Braille Blindenschrift, Gebärdensprache) brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Es wäre für mich schlimm, wenn ich eine Beeinträchtigung hätte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	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"/>
24	Auch Schüler/innen, die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollen gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Es fällt mir schwer, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Behinderungen begegne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Ich habe die Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, um Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Schüler/innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik (TEIP)

Die folgenden Fragen sollen dazu beitragen, die Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Klassenführung bei inklusivem Unterricht besser zu verstehen. Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft.		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft fast nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft fast zu	Trifft voll zu
28	Ich kann den Schüler/innen 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"/>
29	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"/>
30	Ich schaffe es, Eltern das Gefühl zu geben, in der Schule willkommen zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern 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"/>
32	Ich kann 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"/>
33	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"/>
34	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"/>
35	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"/>
36	Es gelingt mir, Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen in schulische Aktivitäten einzubinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/innen mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	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"/>
39	Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (z. B. mobile Lehrer/innen oder Logopäd/innen) zusammenarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Ich bin in der Lage, Schüler/innen mit Behinderung 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"/>
41	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"/>
42	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"/>
43	Ich kann andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien zur Integration beeinträchtigter Schüler/innen wissen, informieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Ich kann mit aggressiven Schülern/innen gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	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"/>



Inklusive Bildung

Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und LehrerInnen für die
Umsetzung inklusiver Bildung



Deutsche Version SACIE 2010 & TEIP 2010

© Feyerer, Reibnegger, Hecht, Niedermair, Altrichter, Plaimauer, Prammer-Semmler, Moser, Bruch 2012

In Kooperation mit:



Gefördert von



Inklusive Pädagogik aus Sicht der Studentinnen und Studenten

01

A. Je Zeile bitte Zutreffendes ankreuzen! ☒

02

Geschlecht: weiblich männlich

03

Alter: 18-24 25-29 30-34 35-39 40-44 45 und älter

04

Semester: 1. 2. 3. 4. 5. 6.

05

Lehramt für: Volksschule Sonderschule Sekundarstufe Kindergarten

B. Ausbildung bis zur Matura

07

AHS HAK HLW HTL BAKIP sonstiges

C. Das Ausmaß meiner pädagogischen Ausbildung für Schüler/innen mit Beeinträchtigungen schätze ich ...

08

sehr niedrig niedrig mittel hoch ...ein.

D. Ich besitze folgende Kenntnisse über die Gesetzeslage, die Kinder mit Beeinträchtigungen betrifft.

09

keine schlechte durchschnittliche gute sehr gute

E. Ich besitze relevante Vorerfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen. wenn ja: Welcher Art sind Ihre Vorerfahrungen? (Mehrfachantworten möglich)

10

Nein Ja

10a

- ein Mensch mit Beeinträchtigungen lebt in der Familie, Verwandtschaft, direkten Nachbarschaft, im nahen Bekanntenkreis
- habe selbst eine Integrationsklasse als Pflichtschüler/in besucht
- Zivildienst in einer Sondereinrichtung
- Soziales Jahr in einer Sondereinrichtung
- Praktikum in einer Integrationsklasse
- sonstiges:

F. Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten Kinder mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist

11

sehr niedrig niedrig durchschnittlich hoch sehr hoch

G. Meine Erfahrung Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten ist

12

sehr gering (bis zu 1 Tag) gering mittel hoch (mindestens 30 Tage)

H. Die Qualität meiner momentanen Ausbildungsstätte schätze ich in Bezug auf Inklusion...

12a

sehr niedrig niedrig durchschnittlich hoch sehr hoch ...ein.

Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik (SACIE)

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf inklusive Bildung, bei der alle Schüler/innen, unabhängig von ihren vielfältigen Fähigkeiten und sozialen Hintergründen, gemeinsam (=inklusiv) unterrichtet werden. Um der Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, wird der Unterricht den unterschiedlichen Bedürfnissen angepasst (= Individualisierung und innere Differenzierung). Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft.		Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt völlig
13	Ich habe die Sorge, dass Schüler/innen mit Beeinträchtigungen vom Rest der Klasse nicht akzeptiert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ich fürchte mich beim Gedanken, dass ich auch einmal behindert sein werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Schüler/innen, die sich schwer tun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	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"/>
17	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"/>
18	Auch unkonzentrierte, unruhige und impulsive Schüler/innen sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Schüler/innen, die zur Kommunikation Unterstützung (z.B.: Braille Blindenschrift, Gebärdensprache) brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Es wäre für mich schlimm, wenn ich eine Beeinträchtigung hätte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	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"/>
24	Auch Schüler/innen, die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollen gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Es fällt mir schwer, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Behinderungen begegne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Ich habe die Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, um Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Schüler/innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik (TEIP)

Die folgenden Fragen sollen dazu beitragen, die Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Klassenführung bei inklusivem Unterricht besser zu verstehen. Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft. Für manche Aussagen verfügen Sie vielleicht noch über zu wenig Praxiserfahrung. Geben Sie dann an, wie sie heute glauben mit diesen Situationen in Zukunft umgehen zu können.		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft fast nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft fast zu	Trifft voll zu
28	Ich kann den Schüler/innen 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"/>
29	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"/>
30	Ich schaffe es, Eltern das Gefühl zu geben, in der Schule willkommen zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern 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"/>
32	Ich kann 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"/>
33	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"/>
34	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"/>
35	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"/>
36	Es gelingt mir, Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen in schulische Aktivitäten einzubinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/innen mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	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"/>
39	Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (z. B. mobile Lehrer/innen oder Logopäd/innen) zusammenarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Ich bin in der Lage, Schüler/innen mit Behinderung 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"/>
41	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"/>
42	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"/>
43	Ich kann andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien zur Integration beeinträchtigter Schüler/innen wissen, informieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Ich kann mit aggressiven Schülern/innen gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	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"/>

Teilstudie 2: Qualitative Ergebnisse – Fallstudien und Fallstudienvergleich

Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011

Prof. Dr. Andrea Dlugosch (PH OÖ)

Inhaltsverzeichnis

3. Qualitative Zugänge zu Einstellungen und Kompetenzen im Kontext inklusiver Bildung.....	73
3.1. Zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg	73
3.1.1 Auswahl der InterviewpartnerInnen	74
3.1.2 Erhebung der Daten und Auswertungsdimensionen	75
3.1.3 Reichweite der Ergebnisse.....	76
3.2 Fallstudien als Ergebnispräsentation.....	77
3.3 Vergleich der Fallstudien	77
3.3.1 Die Sache mit der Haltung ... nicht alles ist erlernbar, muss man bereit sein für Inklusion?	78
3.3.2 „dass das Verständnis aufgebaut wird, dass alle unterschiedlich sind, alle sind anders, es gibt keine Extrawürste, sondern jeder Mensch braucht eben etwas anderes“ - Gelingensbedingungen inklusiver Bildung?.....	78
3.3.3 „...wie heißt das bei Adorno?“ - das leidige Thema: Verhältnisse von Theorie und Praxen	80
3.3.4 „...und wenn ich jetzt so einen drin sitzen hätte, wäre ich schlichtweg überfordert“	80
3.3.5 „...der Lehrer sollte auch Bescheid wissen eben über Beeinträchtigungen und, weiß ich nicht, vielleicht über Begabungsförderung und solche Sachen. Also wir bräuchten viel mehr als die Ausbildung derzeit bieten kann“	82
3.3.6 „Sie sind ein bisschen alleine...“ – unterschiedliche Unterstützungsszenarien (für JunglehrerInnen).....	83
3.3.7 „...dass eigentlich alle am gleichen Strang ziehen“ – Potenziale von Verschiedenheit in Teams?	83
3.3.8 Als erstes muss man lernen „hinzustehen“ - Mentoring und Induktion	86
3.3.9 Impulse des Fallstudienvergleichs für die LehrerInnenbildung und abschließende Pointierungen	88
3.4 Literatur.....	90
3.5 Anhang	91

3. Qualitative Zugänge zu Einstellungen und Kompetenzen im Kontext inklusiver Bildung

Neben dem quantitativ-methodischen Zugang zu den Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung, der über den Zugriff von den vorher beschriebenen Skalen erfolgte, sollte mit einem qualitativ-methodischen Zugang in dem Projekt insbesondere herausgearbeitet werden können, welche Lehr- und Studienarrangements aus Sicht der Befragten Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen begünstigen, die für die Entwicklung inklusiver Bildung förderlich sind. Damit konnte in dem Projekt sowohl dem Skaleneinsatz in einer deutschsprachigen Fassung entsprochen als auch einem in Vorläuferstudien beschriebenen Manko bisheriger Studien, dem Erheben qualitativer Daten, begegnet werden (vgl. Sharam, Loreman & Forlin 2012).

Hierzu wurden einerseits Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge aus verschiedenen Studiensemestern in Gruppeninterviews befragt (vgl. Teilstudie 3) und andererseits wurden im Zeitraum von 03/2012 bis 02/2013 zehn Fallstudien erstellt.

3.1. Zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg

Die Grundlage für die zehn Fallstudien bildeten Interviews mit Absolventinnen und Absolventen in den ersten (beiden) Dienstjahren, die in integrativen Settings an Schulen tätig sind, und mit Personen aus ihrem nahen beruflichen Umfeld und ggf. mit Personen aus Unterstützungssystemen, wie den Sonderpädagogischen Zentren. Die übergreifende Erkenntnisfragestellung lautete: „Welche grundlegenden Einstellungen und Kompetenzen zur Umsetzung inklusiver Pädagogik erwerben Studierende an Pädagogischen Hochschulen? Welche Lernsettings sind dabei besonders hilfreich?“ Durch die langjährige Auseinandersetzung in Bezug auf inklusive Bildung (durch Publikationen und wiss. Begleitungen) sind die beiden Bundesländer Oberösterreich und Vorarlberg prädestiniert für einen Fallstudienvergleich; auch die unterschiedlichen Integrationsquoten führen zu einer Hypothesenbildung im Hinblick auf relevante Faktoren im Kontext der Ausbildung. Der Erkenntnisbeitrag, den die Fallstudien hierfür in Aussicht stellen können, liegt in den Einschätzungen der Befragten zur Passung zwischen der Anforderungsstruktur inklusiver Pädagogik und den erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten (ggf. auch möglich erworbener Einstellungen) an den Pädagogischen Hochschulen. Das Potenzial, das die befragten Personen der jeweiligen Schulen u.a. zur Verfügung stellen konnten, ist das Erfahrungspotenzial integrativer Praxis aus den Blickwinkeln unterschiedlicher Rollen und Beteiligungen sowie das Erfahrungspotenzial der Junglehrerin/des Junglehrers aus dem Kontext der jeweiligen PH-Ausbildung. Das, was für die Umsetzung inklusiver Pädagogik notwendig erscheint, wird so vor dem Hintergrund der bestehenden schulischen Praxis formuliert. Dies bedeutet, dass der Erkenntnisfragestellung die folgende Struktur unterliegt: eigene Erfahrungen im Feld integrativer Praxis – Rückschlüsse auf Erworbenes und Notwendiges (der Ausbildung) für inklusive Bildung.

Es wird schnell sichtbar, dass hier ein Hiatus besteht, nämlich, dass nicht ohne Hindernisse von integrativer auf inklusive Praxis geschlossen werden kann. In den Fallstudien, dies sei als ein übergreifendes Ergebnis vorausschauend beschrieben, werden unterschiedliche Lesarten von Inklusion, inklusiver Bildung und inklusiver Pädagogik präsentiert. Das Verständnis reicht von der Auffassung, dass es sich um nur ein anderes Wort für Integration handle bis hin zu Vorstellungen, die übergreifend an Schulentwicklungsprozessen orientiert sind und damit die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule im Kontext regionaler Entwicklungen mit sich bringen. Das, was als inklusive Pädagogik gilt, wird jedoch überwiegend kaum oder nur ansatzweise konturiert nachvollziehbar oder bleibt oftmals dem Muster der Integration verhaftet. Dem zuträglich ist eine dominierende sonderpädagogische Perspektive, die sich entlang der Differenz „mit und ohne sonderpädagogischer Förderbedarf“ formiert und die sich in vielen Fällen als eine (z.T. alleinige) Zuständigkeit für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf konkretisiert.

Trotz Äußerungen zu den Potenzialen von Vielfalt und Verschiedenheit auf der manifesten Textebene, scheint sich latent auch hier ein Muster zu etablieren, das Mirja Silkenbeumer mit dem Begriff der „binäre(n) Distinktionslogik“ beschreibt (Silkenbeumer 2013, 131). Die Sicht von den Eigentlichen und den Anderen etabliert eine Zwei-Gruppen-Logik, die sich in beruflichen Zuständigkeiten für Schülerinnen und Schüler ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf manifestiert und die Marian Laubner im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts diskutiert [vgl. zur Figur des „Othering“ von Nohl 2006, 147, zit. n. Laubner 2013, 152f]. „Die Kinder sind eigentlich relativ gut mit der Klasse verknüpft, obwohl wir eigentlich relativ oft draußen sind“ (F VI FP 89f). Es zeichnet sich damit ein spezifisches Muster der Organisation von Heterogenität ab. Markant ist dabei nicht, dass überhaupt eine Gruppenbildung erfolgt, sondern wie, d.h. mit welchen Unterscheidungen und Akzentsetzungen, denn „(a)uf einer theoretischen Ebene beschreibt Heterogenität die Relationierung von Personen und/oder Gruppierungen im Verhältnis zu anderen Personen und/oder Gruppierungen. Dazu werden soziale Kategorien herangezogen, welche die Struktur der Relation erfassen. Implizit ist damit immer auch Homogenität oder Gleichheit im Spiel, denn Differenz kann ja nur her- oder festgestellt werden in Bezug auf etwas, was sich wiederum gleicht (vgl. Budde 2012)“ (Budde 2013, 169). Der Perspektivenwechsel von einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Laubner 2013, 155) hin zu einer relationalen Logik, die unterschiedliche Bedürfnislagen aller Schüler/innen zu erkennen und in unterschiedlichen pädagogischen Szenarios umzusetzen in der Lage ist, scheint nach der Auseinandersetzung mit den Fallstudien voraussetzungsreich.

3.1.1 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Mit der Auswahl der InterviewpartnerInnen (durch Orientierung an einem selektiven Sampling, vgl. Lamnek 2005, 191f.) sollte gewährleistet werden, dass sie entweder AbsolventIn der PH Oberösterreich oder der PH Vorarlberg waren. Es sollten möglichst alle (bzw. unterschiedliche) Lehrämter sowie Schulstandorte aus unterschiedlichen Bezirken (Stadt, Land) vertreten sein. Es sollte der Teamkollege/die Teamkollegin ebenfalls befragt werden können, was in allen Fallstudien gelang. Ebenfalls sollte die Schulleitung der Schule und Personen aus Unterstützungssystemen befragt werden. Das Sample setzte sich demnach zum einen aus Personen mit vergleichbaren beruflichen Bedingungen (Einsatz in der Integration, erste Berufsjahre, enge Zusammenarbeit mit einer Kollegin/einem Kollegen) zusammen. Zum anderen wurde durch die zwei verschiedenen PH-Standorte in Oberösterreich und Vorarlberg, durch die unterschiedlichen Schulbezirke und Schulformen (HS, NMS, VS) sowie durch die jeweilige Einzelschule oder weitere Merkmale (wie z.B. eine größtmögliche Bandbreite der sonderpädagogischen Förderbedarfe) eine Variation der Kontextbedingungen, die im Vorfeld als einflussreich eingeschätzt wurden, erreicht. Damit sollte eine möglichst hohe Heterogenität im Untersuchungsfeld abgebildet werden können (vgl. ebd., 192), wenngleich einschränkend zu sagen ist, dass durch die zehn Fälle nicht „sämtliche hypothetische relevanten Merkmalskombinationen bzw. -träger im Sample vertreten sind“ (Lamnek 2005, 192) und damit die Reichweite der Aussagen und Schlussfolgerungen angemessen relativiert werden muss.

In Vorarlberg wurden in Zusammenarbeit mit der Landesschulbehörde (Landeschulinspektor für Sonderpädagogik) die InterviewpartnerInnen durch eine Liste sämtlicher VS- und HS-LehrerInnen (im 1. bzw. 2. Dienstjahr, die in Integrationsklassen eingesetzt waren,) rekrutiert: VS 2 LehrerInnen im 1. Dienstjahr; HS 8 LehrerInnen im 1. Dienstjahr; VS: 6 LehrerInnen im 2. Dienstjahr HS 4 LehrerInnen im 2. Dienstjahr. Das erste Auswahlkriterium war die größtmögliche Heterogenität in Bezug auf den SPF; dann darauf, ob die JunglehrerInnen AbgängerInnen der PH-Vorarlberg sind, weil auch Rückschlüsse auf die Ausbildung geschlossen werden sollten; letztes Kriterium waren marginal auch noch die Regionen. Die Kontaktaufnahme erfolgte schriftlich über die DirektorInnen mit der Bitte um Weiterleitung an die JunglehrerInnen, danach weitere telefonische Vereinbarungen für die Interviews. In Oberösterreich wurden ebenfalls JunglehrerInnen aus dem 1. oder 2. Dienstjahr mit Zustimmung der Schulleitungen gewonnen, die in Integrationsklassen im Primar- oder Sekundarbereich tätig sind. Die Rekrutierung der AbsolventInnen erfolgte hier aber durch eine Mitarbeiterin der PH OÖ, die in engem Kontakt mit den AbsolventInnen stand. Wie in Vorarlberg

wurde auch hier versucht, alle Lehrämter und Schularten in Land und Stadtschulen sowie eine größtmögliche Heterogenität in Bezug auf den SPF abzubilden.

3.1.2 Erhebung der Daten und Auswertungsdimensionen

In den folgenden Tabelle (Tab. 1 und 2) sind die InterviewpartnerInnen der einzelnen Fallstudien aufgeführt und es sind weiters die genutzten Fallstudienbezeichnungen (F I-X) sowie die Verteilung auf Oberösterreich und Vorarlberg zu entnehmen (vgl. Dlugosch i.V.):

Tab. 1. Übersicht: InterviewpartnerInnen, Fallstudien aus Oberösterreich (6 von 10)

Fallstudien	LP	Koll1	Koll1	Ltg	SPZL	andere	Anzahl	Schulform
II	x♂	X	x	x	X	SPZM	6	NMS/HS
III	x♀	X		x	X		4	HS
IV	x♂	X				BTL	3	NMS
VI	x♀	X		x			3	HS
VIII	x♀	x/Ment		x	X	SPZM	5	HS
IX	x♀	X	x	x	X		5	VS

Tab. 2. Übersicht: InterviewpartnernInnen, Fallstudien aus Vorarlberg (4 von 10)

Fallstudien	LP	Koll1	Koll1	Ltg	SPZL	andere	Anzahl	Schulform
I	x♀	X		x	X		4	NMS
V	x♀	X		x	X	Ment	5	VS
VII	x♀	LP2		X	X	Ment	5	NMS
X	x♀	X		X	X		4	VS

Abkürzungen: LP = Lehrperson, Absolvent/in; Ltg = Schulleiter/in; Koll 1, 2, etc. = (Team-) Kollegin/Kollege; Ment = Mentor/in; weitere Personen aus Unterstützungssystemen z.B.: SPZL = Leiter/in des Sonderpädagogischen Zentrums (SPZ), SPZM = Mitarbeiter/in des SPZ, z.B. Beratungslehrer/in, BTL = Betreuungslehrer/in

Die Personen wurden in Einzelinterview-Situationen an Hand eines für die jeweilige Befragtengruppe (AbsolventInnen, KollegInnen, LeiterInnen, Personen aus den Unterstützungssystemen) angepassten Leitfadens (siehe Anhang) befragt. Folgende Aspekte kamen in einem auch zur Narration anregenden Interview-Kontext zur Sprache. Nach einer Phase des Einstiegs zu den Vorerfahrungen als warming-up wurden vier übergreifende Bereiche angesprochen:

- die gegenwärtige Arbeitssituation, damit verbundenen Herausforderungen, dafür notwendige Kompetenzen und mögliche Schwierigkeiten sowie das erlebte Unterstützungspotenzial des Kollegiums
- die Einstellung und/oder Meinungen zu den Potenzialen und Grenzen der Inklusion
- als inklusionsrelevant erlebte Aspekte im Kontext des Studiums an der PH sowie förderliche Bedingungen zur Entwicklung einer „inkluisiven Haltung“;
- die Weiterentwicklung der PädagogInnenbildung NEU, das aktuelle Unterstützungspotenzial der PH sowie Vorstellungen über die Gestaltung der Induktionsphase und des damit verbundenen Mentoring-Systems.

Die über die Digitalisierung vorhandenen Textfassungen der Interviews wurden mit Einverständnis der Befragten transkribiert. Als Grundlage für die Auswertung diente das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), z.T. unter Nutzung des Auswertungsprogramms MAXQDa. Die folgenden Dimensionen wurden innerhalb der Forschungsgruppe für die Codierung zu Grunde gelegt:

- A: Bilder von Inklusion (Formulierungen, Konzepte von Inklusion, mit welchen Vorstellungen geht die Lehrperson in die Klasse?)
- B: Beschreibung der Arbeitssituation (Klasse, Schule, Leitung, Kollegium, Umfeld, SPZ-Leitung, Eltern)
- C: Handeln im Kontext (Beschreibung des Handelns/Passung, Umgang mit Schwierigkeiten, Erleben der eigenen Wirksamkeit)
- D: Rahmenbedingungen (förderliche Faktoren, hinderliche Faktoren für die Umsetzung inklusiver Bildung)
- E: Ausbildung (Empfehlungen für die Ausbildung).

Jede einzelne Fallstudie stellt bereits für sich genommen ein Untersuchungsergebnis dar. Wie Gary Thomas ausführt, sind über Fallstudien Zugänge zur *uniqueness* und *singleness* von (sozialen) Phänomenen möglich. „What we are talking about with a case study ... is a different kind of inquiry from those where generalization is expected to follow. Here we are talking about understanding how and why something might have happened or why it might be the case. The assumption in a case study is that, with a great deal of intricate study, looking at our subject from many and varied angles, we can get closer to the ‘why’ and the ‘how’” (Thomas 2011, 4). „What the case study is especially good for is getting a rich picture and gaining analytical insights from it” (ebd., 23).

Jede Fallstudie wurde von ihren jeweiligen Autorinnen und Autoren mit einem prägnanten Titel oder Motto versehen. Angelehnt ist diese Vorgehensweise an den ersten Auswertungsschritt des „Zirkulären Dekonstruierens“ nach Jaeggi, Faas & Mruck (1998), bei dem ein prägnanter Satz des Interviews (in-vivo-code) genutzt oder ein treffender Satz gefunden wird (vgl. ebd., 7), der etwas Charakteristisches dieser Fallkonstellation ausdrückt bzw. in dem sich ein prägnanter Aspekt und/oder die Essenz des Interviews verdichtet wiederfindet.

3.1.3 Reichweite der Ergebnisse

Im Kontext des gesamten Projektes nehmen die Erstellung der Fallstudien und ihr Vergleich einen weiterführenden explorativen Charakter ein, der zukünftig noch weiter ausgebaut werden könnte. Es kann jedoch an Hand der Fallstudien ein detaillierter Einblick in die komplexe Realität integrativer Praxen erfolgen. Die auf dieser Basis getätigten Aussagen zu den Einstellungen, Kompetenzen und zu förderlichen Bedingungen für die Umsetzung inklusiver Bildung können hypothesengenerierend und für die Gestaltung von Ausbildungsprozessen sensibilisierend weiterverfolgt werden. „In den Fallstudien geht es einerseits darum, (etwas über) Haltungen und Kompetenzen der AbsolventInnen bzw. JunglehrerInnen und wie sich diese entwickeln, zu erfahren und andererseits soll das schulische Umfeld, in dem diese Haltungen zum Tragen kommen, erfasst werden. ... Es ... soll sowohl die persönliche Kompetenz als auch das systemische Umfeld in den Blick genommen werden, um daraus Erkenntnisse für eine gelingende Induktionsphase zu gewinnen (Feyerer 2011, Projektantrag, S.3).

Prinzipiell kann bei diesem methodischen Vorgehen angefragt werden, ob nicht eine offenere Interviewführung es begünstigt hätte, die Vielschichtigkeit des Erkenntnisgegenstandes aus Sicht der Beteiligten adäquater darstellen zu können. Auch wird über den Auswertungszugriff der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) lediglich die manifeste Ebene des Textes, nicht aber die latente Ebene erreicht, was in Bezug auf eine qualitative Untersuchung zu Einstellungen und Haltungen als aussichtsreich eingeschätzt werden kann. Eine Sekundäranalyse des Materials wäre deshalb anzustreben (vgl. Dlugosch i.V.). Als kritischer Hinweis ist zu vermerken, dass die erarbeiteten Dimensionen (A-E) z.T. nicht trennscharf voneinander abzugrenzen waren. Um möglichst viele Blickwinkel auf ein Phänomen zu erhalten, bietet sich ein multimethodaler Ansatz bei Fallstudien an. In den hier zu Grunde liegenden Fallstudien wurde versucht, durch das Einbeziehen unterschiedlicher Interviewpartner/innen eine Multiperspektivität zu erlangen. Ein letzter Aspekt soll kurz angedeutet werden, da er generell im Kontext von Studien zur Inklusion durch den Rückgriff auf Differenzkategorien im Forschungsprozess Bedeutung erhält: das Problem der Reifizierung.

Selbstkritisch muss hiernach gefragt werden, ob die Anlage der Studie nicht die Betonung bestimmter sozialer Kategorien forciert. „Damit ist ein methodologisches und erkenntnistheoretisches Problem aufgeworfen, nämlich die Frage, wie sich Konstruktionen von Differenz analysieren lassen, ohne Differenzkategorien zu reifizieren. Reifizierung meint, dass soziokulturelle Heterogenität als vorgängig betrachtet und im Forschungsprozess lediglich rekonstruiert wird (...). Vereinfacht gesprochen, nimmt man lediglich wahr, was zuvor durch eigenes Erkenntnisinteresse und eigene Bewertungsmaßstäbe zugrunde gelegt wird und repliziert genau diese Kategorien“ (Budde 2013, S. 171). Die Fragestellungen der Leitfäden für die Fallstudien verzichteten auf die Hervorhebung von im Heterogenitätsdiskurs dominant diskutierter Kategorien wie Behinderung/Beeinträchtigung, Ethnie etc., so dass das Problem der Reifizierung von der Anlage der Studie her minimiert werden konnte.

3.2 Fallstudien als Ergebnispräsentation

Jede Fallstudie wurde von ihrem jeweiligen Autor bzw. ihrer Autorin mit einem prägnanten Titel bzw. Motto versehen. Im Folgenden werden die AutorInnen in alphabetischer sowie im Anschluss die Titel der Fallstudien in chronologischer Reihenfolge aufgeführt: Johannes Bechtold, Sabine Bruch, Petra Hecht, Irene Moser, Claudia Niedermair, Christine Plaimauer, Eva Prammer-Semmler, Harald Reibnegger. (Die kompletten Fallstudien sind dem Anhang – siehe Extraordner - zu entnehmen, dürfen aber nicht veröffentlicht oder weitergegeben werden.)

F I: „Macht sie selbstbewusst genug, dass sie einsehen, dass sie nicht alles leisten können“

F II: „Es kann jedes Kind inkludiert werden, man muss halt nur wollen“

F III: „...und wenn ich jetzt so einen drin sitzen hätte, wäre ich schlichtweg überfordert“

F IV: „Mein Leitmotiv ist, dass man sagt, okay, wo wollen wir hin, was ist das gemeinsame Ziel und wie schaffen wir das?“

F V: „Man überlegt sich halt so viel und in der Praxis ist es dann ganz anders“

F VI: „Inklusion steht bei uns auch – wie eben die Bedeutung des Wortes ist – nicht für Separation der einzelnen Gruppen, sondern wir versuchen so viel als möglich gemeinsam zu machen – so lange es sinnvoll ist“

F VII: „Mir fehlen die Bilder“

F VIII: „Integration mit Hausverstand“

F IX: „Einfach, dass sie im Regelleben mitmachen können, so weit als möglich“

F X: „...weil ich mir das im ersten Moment gar nicht zugetraut habe“.

3.3 Vergleich der Fallstudien

Der Vergleich der Fallstudien wurde in zwei Auswertungssträngen verfolgt. In einem ersten diskursiven Strang wurden die Fallstudien in der Forschungsgruppe (03/04.12.2012) in Untergruppen (u.a. Tandems) und im Plenum diskutiert und sich auf relevante Aussagen/Thesen verständigt. Diese Aussagen wurden in ein Auswertungsgerüst (siehe Anhang) aufgenommen. Die Fallstudienautor/innen analysierten in der Folge die jeweiligen Fallstudien daraufhin erneut, machten kenntlich, inwieweit dieser Aussage in der Studie entsprochen wird und versahen dies ggf. mit Belegstellen bzw. Zitaten. In diesem Arbeitsschritt konnte das Auswertungsgerüst um zusätzliche relevante Aussagen und Annahmen erweitert werden, die über die genannten Dimensionen (A-E) hinausgehen. Alle ausgefüllten Auswertungsgerüste wurden nach Eingang aller Rückmeldungen zu einem gesamten Auswertungsgerüst zusammengefasst. In einem zweiten Strang wurden die Fallstudien von einer externen Person, die selbst nicht FallstudienautorIn war, an Hand der erarbeiteten Dimensionen (A-E) auf die diesbezüglichen Aussagen und weiterführende Aspekte hin analysiert. Eine

Forschertriangulation wurde mit diesem Vorgehen angestrebt. Die folgenden Unterkapitel stellen die Ergebnisse des Fallstudienvergleichs dar (Teilergebnisse wurden bereits für eine Veröffentlichung in der Zeitschrift Erziehung und Unterricht eingereicht, Dlugosch i.V.). Die unterschiedlichen Zitationen sind dem Rückgriff auf die unterschiedlichen Auswertungsdokumente geschuldet.

3.3.1 Die Sache mit der Haltung ... nicht alles ist erlernbar, muss man bereit sein für Inklusion?

Mit den aufgeführten Titeln der Fallstudien (vgl. 3.2) deuten sich bereits einige Akzentuierungen an, die sich im Vergleich der Fallstudien verstärkt haben. Als eine wichtige Gelingensbedingung für inklusive Entwicklungen wird in unterschiedlichen Fallstudien, eine spezifische „Haltung“ benannt, die mit einem bestimmten Wertegerüst und einer generellen Bereitschaft für inklusive Bildung assoziiert wird, aber auch damit, dass Inklusion „im Herzen“ (F VII SPZL, 16) passiere. Im Fallstudienvergleich kristallisiert sich daneben ein weiteres Muster heraus, das mit einer „Offenheit für Zukünftiges und Neues“ stärker eine Prozesskomponente des Handelns betont und sich auf unterschiedliche Berufsanforderungen bezieht. Diese beiden Ausrichtungen erinnern etwas an eine Variante des von Max Weber behandelten Widerstreits von Gesinnungs- und Verantwortungsethik. Die beiden Muster treten aber auch in Kombination auf:

„Offenheit sich auf Herausforderungen einzulassen...Ich denke es ist nicht das Thema, das nicht zu kennen, sondern das Thema ist es zu wollen oder es weniger zu wollen“ (F X SPZL 237, 246).

Die Frage, inwieweit sich eine Haltung innerhalb des Ausbildungsgeschehens anbahnen lässt, bleibt nach der Analyse der Aussagen der Befragten eher offen, auch wenn leise Vermutungen geäußert werden, dass bestimmte Ausbildungszweige, zuvörderst der Sonderpädagogische, eine (bejahende) Haltung zur Inklusion mehr begünstigen würden. Der Rückgriff auf die geisteswissenschaftlich geprägte Kategorie der Haltung ist nicht ganz unkompliziert, da hier ein metaphorischer Quellbereich genutzt wird, um ein umfassendes und komplexes Phänomen zu beschreiben. Dieses vermittelt dann eher einen Gesamteindruck (vgl. zu metaphernanalytischen Zugängen zu Inklusion Dlugosch i.V.). Detailstudien rekurren deshalb auf Konzepte wie z.B. beliefs, die umgrenzter untersucht werden können (vgl. hierzu die Ergebnisse in Kapitel 2.).

Durch den Fallstudienvergleich lässt sich auch nicht die Annahme entkräften, dass Aspekte einer (bereits vor dem Studium) entwickelten Haltung generell eher nicht durch Ausbildungssettings irritiert werden können. Wenn überhaupt, dann erfolge ein Einfluss eher durch als beeindruckend erlebte Persönlichkeiten (z.B. Professorinnen an der PH, auch Kollegen), die dann ggf. als (Identifikations-)Modell fungieren können. Als Anforderungsstruktur für eine Tätigkeit in inklusiven Settings werden zumeist individuelle Eigenschaften oder Werte benannt oder auf die Figur des „geborenen Erziehers“ zurückgegriffen. Mut, Risikobereitschaft, Achtsamkeit, Respekt, Motivation zählen hinzu.

„Ja, ich hab das Gefühl, man muss es irgendwie ausstrahlen. Es gibt Leute, die sind für das geboren, denen muss man gar nicht viel beibringen und andere tun sich schwer und der Funke springt nicht über. Aber ich denke, das ist immer, egal, da müssen wir nicht mal von Inklusion reden, das hat immer wenn man mit Kindern oder Leuten zu tun hat, ein entscheidender Faktor. Wie komme ich als Person an“ (F V SPZL 25:25; 18).

3.3.2 „dass das Verständnis aufgebaut wird, dass alle unterschiedlich sind, alle sind anders, es gibt keine Extrawürste, sondern jeder Mensch braucht eben etwas anderes“ - Gelingensbedingungen inklusiver Bildung?

In Fallstudie VII, die sich u.a. auf Grund des von allen Befragten übergreifend präsentierten höheren Differenzierungsgrades im Hinblick auf die angesprochenen Themenbereiche als Kontrastfall herausstellte, fällt auf, dass die beruflichen Anforderungen von den Junglehrerinnen durchaus (und auch trotz der Benennung von Problemen) positiv konnotiert werden und in der Bewältigung von

Unbekanntem und Neuem ein Potenzial gesehen wird. Die Anforderungen an inklusive Bildung werden hier von den Lehrerinnen als Ressource dafür aufgefasst, die eigene Unterrichtsqualität zu verbessern:

„Ich denke auch das Lehren sollte ganz allgemein mehr in die Richtung gehen, dass der Lehrer sich heraus nimmt und den Kindern ein Stück weiter das Zepter in die Hand gibt, damit die selbstständig lernen zu arbeiten ... Das ist ein relativ schwieriges Unterfangen und die Altersmischung und die Inklusion und Integration kann dabei helfen, weil das ohnehin schon so ein bunter Haufen ist. Das ist jetzt meine Erfahrung. Da geht es leichter“ (F VII LP2, 259; 22).

Trotz der von den Junglehrerinnen formulierten Schwierigkeiten lassen sich in Bezug auf die Schule und die Kontextbedingungen in Fallstudie VII weitere Merkmale extrahieren, die ein förderliches Setting für inklusive Pädagogik darzustellen scheinen:

- ein Verständnis von (pädagogischer) Professionalität, das Antinomien und Widersprüche thematisiert und die Reichweiten von Ausbildung, praxisbasiertem Erfahrungswissen und weitere Könnensbereiche umfasst, wobei hier Unterschiede zwischen den befragten Lehrerinnen und weiteren schul-internen und -externen KollegInnen bestehen
- eine tendenziell positive Auffassung der absolvierten (PH-)Ausbildung,
- eine konturierte Vorstellungen davon, was in der Ausbildung gefehlt habe (z.B. eine dezidierte Bearbeitung von Differenzierung und Individualisierung und diagnostisches Wissen, das pädagogische relevant ist),
- ein hoher Anspruch an die eigene Tätigkeit,
- Unterrichtsszenarios, in denen nicht auf eine „Kämmerchenmethode“ (F VII; 7) zurückgegriffen und in der nicht kontinuierlich einer binären Distinktionslogik (in Bezug auf das Unterscheidungsmerkmal des sonderpädagogischen Förderbedarfs) verfallen wird („... vom Raum her ist es jetzt so, dass in jeder Integrationsklasse direkt ein Nebenraum angeschlossen ist, der jetzt aber nicht für die Segregation verwendet wird, sondern für alle Kinder“ (F VII SPZL, 36; 7).
- die Arbeit im Team wird offensiv postuliert und auch als Ausbildungsinhalt gefordert (was in den Vergleichsstudien nur ansatzweise erfolgte).
- eine Schulleitung mit klaren Vorstellungen, die ihr Kollegium und dessen Potenzial für Schulentwicklungsprozesse herausstellt und schätzt,
- eine realistische Einschätzung der eigenen momentanen Möglichkeiten und der Wille zur Weiterentwicklung (z.B. im Hinblick auf alternative Systeme zur Leistungsbeurteilung)
- eine Sonderpädagogin als Mentorin, die als starke Persönlichkeit überzeugen kann, den Junglehrerinnen eine „gleichberechtigte Position“ (F VII Ment 460; 21) einräumt und Beratung bietet und als „Vorbild Nr. 1“ (F VII, LP1, 12) fungiert;
- ein Inklusionsverständnis, das über den Tellerrand des Unterrichts- und des Schulgeschehens hinausgeht, auf regionale Entwicklungen ausgerichtet ist und auf das Spannungsfeld von gesellschaftlichem Kontext und inklusiven Entwicklungen hinweist.

Komplettiert werden diese Aspekte durch weitere Faktoren:

- ein Inklusionsverständnis, das über den Tellerrand des Unterrichts- und des Schulgeschehens hinausgeht, auf regionale Entwicklungen ausgerichtet ist und auf das Spannungsfeld zwischen dem weiteren gesellschaftlichem Kontext und dem Bildungssystem hinweist
- die Notwendigkeit, auf mögliche Ängste von JunglehrerInnen einzugehen
- eine Betonung der Relevanz von gruppenspezifischen Aspekten für inklusive Bildung
- der Wunsch nach einer „Musterklasse“
- in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion wird einzelfallbezogen argumentiert und auch auf das Elternwahlrecht verwiesen
- (persönliche) Grenzen für Inklusion werden formuliert, auch in Bezug auf den Ressourceneinsatz

Hieran wird exemplarisch sichtbar, dass Inklusion als eine Mehrebenenkonstellation (Dlugosch 2013a) aufgefasst werden muss und verstärkt die gegenseitigen Einflussnahmen der Faktoren einer konkreten Schulausgangslage ins Gewicht fallen (vgl. Dlugosch 2013b, vgl. Langner und Dlugosch 2013).

3.3.3 „...wie heißt das bei Adorno?“ - das leidige Thema: Verhältnisse von Theorie und Praxen

Den Äußerungen zur Relevanz der Ausbildung, was darin fehle oder verändert werden könne, wird auf unterschiedlichen Grundmustern von Theorie-Praxen-Verhältnissen diskutiert. (Nicht zufällig wird hier in diesem Zusammenhang der Plural verwendet, um die unterkomplexe und verkürzte Dichotomie Theorie auf der einen, Praxis auf der anderen Seite zu irritieren). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass vor allem länger praktizierende KollegInnen die Kluft zwischen Theorie und Praxis beklagen, die Junglehrerin hingegen diese nicht anspricht, sondern sich insgesamt gut auf die Praxis vorbereitet fühlt (F VIII).

In F VII fordert die Mentorin, dass AbsolventInnen wissenschaftlich denken können müssen: „... wenn man ...eine theoretische Grundlage hat, eine wissenschaftliche Begründung für die inklusive Schule, dann quäle ich mich zwar manchmal oder weiß nicht immer die Antwort, aber ...dann suche ich vor diesem Hintergrund ... Und sonst sagt man, das geht eh nicht... und dann lässt man es oder so (F VII Ment 395; 14). Anders als in den anderen vorliegenden Fallstudien wird in dieser Sichtweise eine relationale Figur der Beziehungen von Theorie und Praxen präsentiert. Der Blick auf die anderen Auswertungsdimensionen macht deutlich, dass sich diese relationierende Figur (vgl. Dlugosch 2003) in diesem Fall (VII) an unterschiedlichen Stellen zeigt. Entgegen eines Transfer- oder Verwendungsmodells gelingt es hier, eine eher fluktuierende Vorstellung zu präsentieren, in der die Möglichkeiten und Begrenztheiten der unterschiedlichen Wissensformen gleichermaßen präsent gehalten werden. „Ich finde, man muss wissenschaftlich denken können, das meine ich einfach. ... Dann diese Verbindung die Theorie denkt – wie heißt das bei Adorno? – die Theorie denkt und die Praxis macht und dennoch gibt es einfach diese Auseinandersetzung (Ment, 403“ (F VII, 14). Demzufolge wird auch nicht zwischen Theorie und Praxis vereineitend entschieden, was oftmals in den weiteren Fallstudien mit dem Ruf nach „mehr Praxis“ laut wird. Interessant ist, dass diese Figuren des Theorie-Praxis-Bezuges (nach historischen Vorläufern) im Kontext des aufkeimenden Professionalisierungsdiskurses der Pädagogik bereits vor fast zwanzig Jahren für das Verhältnis von Sozialwissenschaften und Lehramt detailliert bearbeitet worden sind (vgl. Bommers, Dewe, Radtke, 1996, vgl. Radtke 1996). Die unterschiedlichen Codes der gesellschaftlichen Funktionssysteme von Wissenschaft und Erziehung dienten damals aus (wissen-)verwendungs- und organisationstheoretischen Einsichten heraus und im systemtheoretischen Rahmen dazu, die Funktion von Theorie konturierter bestimmen zu können: „Das wissenschaftliche Wissen limitiert also die Handlungsoptionen und dient zugleich als Konturierungsfolie, oder, um eine Metapher zu gebrauchen, die Wirklichkeit wird wie in einem kubistischen Bild zugleich aus mehreren Perspektiven betrachtet. Für die Handelnden besteht auf diese Weise die Möglichkeit, einen Routinierungs- und Reflexionsgewinn zu erzielen, der ihm ein höheres Maß an Entlastung und Distanz erlauben kann. In diesem Sinne zeichnet sich der wissenschaftlich (aus-)gebildete gegenüber den erziehenden Alltagspraktikern durch Reflexionswissen aus, das ihm erlaubt zu wissen, was er tut“ (Bommers, Dewe, Radtke 1996, 233f).

3.3.4 „Und wenn ich jetzt so einen drin sitzen hätte, wäre ich schlichtweg überfordert“

Die Beständigkeit dieses Musters wird plausibler nachvollziehbar, wenn die durch Inklusion immer detaillierter beachtete Heterogenität ebenfalls in ihrer emotionalen Anspruchsqualität beachtet wird. Es kommt bei den AbsolventInnen vermehrt der Wunsch zum Ausdruck, auf jede Eventualität der zukünftigen pädagogischen Handlungspraxis vorbereitet zu sein. Eine fehlende Selbstwirksamkeit wird konstatiert. Diesem Anspruch kann kein zeitlich vorgelagertes und wie auch immer gestaltetes (Ausbildungs-)Setting genügen, annähernd höchstens solche, die im Sinne von Techniken oder eintrainierten Handlungsversatzstücken nachhaltiger wirken wollen. Die Konfrontation mit

Unbekanntem, ggf. Fremden, steigert die Verunsicherung. Handlungsmuster und fertige Schemata liefern hier scheinbar eine Entlastung. Aber auch sonderpädagogisches Wissen und insbesondere eine diagnostisches „Rüstzeug“ könnten hier nach Einschätzung der Absolventinnen die Angst nehmen (F VII, 18f). Völlig vernachlässigt wird, dass auch an (pädagogischen) Hochschulen eine Vermittlungspraxis existiert. Zumeist besteht eine Diskrepanz zwischen Vorstellungen von dem, was die Hochschule bewirken, vor allem aber auch nicht bewirken kann. Das Erwartungsschema des Einübens muss so enttäuscht werden, was sich in vielen Erwähnungen und Verbesserungsvorschlägen für die Lehre an der Pädagogischen Hochschule niederschlägt. Es kann eine Rangliste für besondere Anforderungen erstellt werden. Zuerst rangieren fast durchgängig Anforderungssituationen im Kontext von „schwierigen Verhaltensweisen“ und Schwerst(mehrfach)-behinderungen, die auch als Grenzen der Inklusion aufgeführt werden (vgl. Langner i. V.). Im Fokus stehen dem Individuum (den Schüler/innen) zugeschriebene Eigenschaften, weitaus weniger werden als Gründe Kontextbedingungen benannt, wie Elternwiderstand oder sprachliche Hürden, wiewohl oft auch zur Verfügung stehende Ressourcen thematisiert werden. Allerdings stellen Ressourcen allein letztlich noch keinen Garant für inklusive Bildung dar. In einem Fall wird trotz Dreifachbesetzung in der Klasse (auf Grund günstiger Effekte in der Ressourcenzuteilung) weiteres Personal angefordert (F IV, 9), in einem anderen Fall wird der Ruf nach weiteren Ressourcen abgeschwächt: „Ich weiß schon, was ich brauchen würde, aber ob das mehr Stunden sind...Es braucht ein System, wo den Lehrer auffängt“ (F X Ltg, 12). Mangelnde Ressourcen werden sehr häufig und immer wieder in den Interviews beklagt und auch als zentrale Misslingsbedingung für inklusive Bildung benannt: Personal- und Sachmittel (vgl. VI Ltg, 245-249) sowie instand gesetzte zusätzliche (leere) Räume (unter anderem für inklusive Unterrichtssettings). „...die Kinder kommen an und sehen, dass die Mauer von den Wänden bröckelt“ (F II Koll 1, 80). Als Gegenpol tritt vereinzelt eine Argumentationsfigur auf, im Folgenden von der Leitung des SPZ, die statt der Quantität die Qualität der Ressourcennutzung betont:

„...Weil Ressourcen allein sind es nicht. Dass weiß ich immer mehr...wenn es vom Team her nicht wirklich ordentlich gemacht wird, so wie es sich gehört, dann bringen 30 Stunden auch nichts“ (F II SPZL, 13).

Mit einem flexiblen Einsatz der Ressourcen wäre aber bereits viel gewonnen (F VI; FIX). Auch eine nicht-gelingende Teamarbeit (F V SPZL) oder eine Beliebigkeit, die den unterschiedlichen Akteuren zugestanden wird (F IX, 10), kann als antizipierte Misslingsbedingung aufgeführt werden. An die Schulaufsicht werden im Kontext von Rahmenbedingungen vereinzelt Hoffnungen formuliert (F IX SPZL, 342). Die Trias von Leistungserwartungen, Beeinträchtigungen, die soziale Abläufe stören, und sprachliche sowie kulturelle Verständigungsschwierigkeiten (F IV) markieren immanente Grenzlinien, die inklusive Bildung eher verhindern - teils aus artikuliertem Unvermögen, teils aus Überzeugung. „Die sprachlichen Grenzen sind schon auch da, wo ich mir denke, okay, das Kind ist wirklich nicht ‚auf den Kopf gefallen‘, das bräuchte keinen SPF in Deutsch, aber es funktioniert sprachlich nicht. Es ist dort (Anm.: in der Einzelbetreuung) besser aufgehoben, weil es nicht dauernd eine ‚auf den Deckel‘ bekommt“ (F IV LP 334-338). Inklusion stößt aber auch an die Grenze des Systems: „...Weil ich irgendwie nicht das Gefühl habe, dass das System dafür passt, also das Schulsystem allgemein“ (F III Koll, Position 75-76; 6). „Ja, das Regelsetting ist nicht auf Unterschiede ausgelegt, das Regelsetting ist vielmehr darauf ausgerichtet einen Lehrstoff über die Kinder rüberzustülpen“ (F I LP 10/15f). „Rein fachlich würde ich sagen, ist es schon schwierig, gerade die Kombination Sonderschullehrplan und Neue Mittelschullehrplan...Es ist halt trotzdem der Unterschied zwischen den ganz oben...zu denen ganz unten“ (F IV LP, 307f/316f). Bezogen auf die Unterrichtsfächer herrscht übergreifend tendenziell die Einschätzung vor, dass es für die Kern- oder Hauptfächer wie Deutsch und Mathematik (unabhängig von Schulform und -stufe) und für die naturwissenschaftlichen Fächer schwieriger sei, eine gemeinsame Unterrichtssituation herzustellen, was dann oftmals zur Separierung von leistungsschwächeren Schüler/innen (auch in kleineren Gruppen) außerhalb des Klassenraumes oder auch im Keller (F V) führen kann. „Nur, das muss ich auch sagen, was macht sie (die Sonderschullehrerin, A.D.)? Sie nimmt die Kinder heraus in Mathematik, ja anders geht das nicht, das steht mir auch (die Schulleitung, A.D.) zu. Die nimmt sie heraus in Deutsch, Mathematik und Englisch

oder Physik und unterrichtet diese Kinder, die was weiß ich, in Mathematik einen SPF haben, extra“ (F III SPZL Position 60). Im Team ist mehr möglich, aber der Druck steigt, je höher das Schulniveau und das Alter der Schüler/innen ist. „...Singen¹, Zeichnen, Werken, das ist überhaupt kein Problem. Aber in den einzelnen Gegenständen, wenn ich sie dann nicht einzeln auch fördern kann, wird man ihnen einfach nicht ganz gerecht. Denn ich kann einfach im Unterricht mit den anderen Kindern nicht so arbeiten ... Aber ich denke, das andere, diese spezielle Förderung darf nicht unter den Tisch fallen (F V Ltg 15:15; 7). Als Figur zeichnet sich in dieser Aussage, wie auch in weiteren Fallstudien, eine Dichotomie von Gemeinsamem Unterricht und individueller Förderung ab, als ob eine individuelle Förderung prinzipiell inklusiver Pädagogik widerspräche (vgl. Dannenbeck und Dorrance 2009). Hieran wird sichtbar, dass die Frage von Individualisierung und Gemeinschaft oftmals an der Grenze des Klassenraumes entschieden zu werden scheint, was Möglichkeitsräume inklusiver Bildung verschenkt. Potenziale liegen in einem weiteren räumlichen Radius für Lernarrangements (z.B. durch Lernebenen) und einem genaueren Blick darauf, ob die Frage von individueller Förderung lediglich an der Differenz mit/ohne sonderpädagogischer Förderbedarf abgearbeitet wird. „... gerade wenn man die Integrationskinder her nimmt, die sind ja so unterschiedlich. Ich kann nicht her gehen und drei auf einen Haufen nehmen und sagen ‚jetzt machen wir das‘, weil es hat jede komplett andere Problemzonen... Und darum braucht es wirklich Einzelförderstunden“ (F VII LP1, 179; 6). Die benannte Grenze der Institution scheint auch die Demarkationslinie zwischen Befürwortern und Gegnern darzustellen: „...wissen Sie, es gibt in der Integration so verschiedene Lager, das ist für mich Integration um jeden Preis und das andere heißt Integration mit Hausverstand... und Integration um jeden Preis mag ich einfach nicht (F VIII Koll 3f).

3.3.5 „...der Lehrer sollte auch Bescheid wissen eben über Beeinträchtigungen und, weiß ich nicht, vielleicht über Begabungsförderung und solche Sachen. Also wir bräuchten viel mehr als die Ausbildung derzeit bieten kann“

In den Fallstudien werden daneben aber auch viele Aspekte genannt, die die Umsetzung inklusiver Bildung begünstigen würden, neben individuellen Faktoren, die auch auf die Haltung der Lehrkräfte abzielen (wie Fleiß, Mut, Ausstrahlung, Geduld, Teamwilligkeit oder eine gefestigte Persönlichkeit) und der sonderpädagogischen (insbesondere diagnostischen) Expertise (Wissen, aber auch Können), fallen auch unterschiedliche Unterstützungsleistungen ins Gewicht (Team, Mentoring, Schulleitung, Netzwerke, außerschulische Einrichtungen). Allein Informationen über benachbarte Einrichtungen und außerschulische Institutionen würden bereits einen Bedarf decken können (F X LP, 279; 16). Wie die sonderpädagogischen Inhalte werden reformpädagogische Ansätze im Studium im Sinne eines Querschnittsangebotes (F V, 23) als gewinnbringend eingeschätzt, ebenso wie die Mischung oder die Kombination der Lehrämter (F IX LP 16; 19), wobei die sonderpädagogische Expertise als ein wichtiger Ausbildungspfeiler nicht verloren gehen dürfe. Die Elternarbeit sollte als Thema vermehrt Einzug finden und die Pädagogische Hochschule möge die „echte Motivation“ (F V, 23) als Auswahlkriterium im Sinne einer Eingangsselektion für das Berufsfeld überprüfen. Im Folgenden werden - summarisch aufgeführt - weitere Anregungen wiedergegeben: der „Einsatz von externen Spezialisten zu bestimmten Inhalten (F I LP 22/25), weitere Fremdsprachen „Türkisch, Serbisch oder vor allem das Türkisch“ (F I LP 22/38) oder auch eine utopie-vermeidende Sicht von Schule. Tendenziell scheinen im VS-Bereich verstärkt Grundlagen (des Erwerbs) beim Lesen, Schreiben, Rechnen, im HS- und NMS-Bereich pädagogische Grundlagen vonnöten zu sein. Aber auch im sonderpädagogischen Lehramt wird ein Nachholbedarf für einzelne Aspekte beschrieben (z.B. F IX SPZL, 6). „Ja, im Moment schätze ich sie (die sonderpädagogische Kompetenz) nicht unheimlich hoch ein...“ (F I SPZL 15/22, 30f). Trotz eines Standortvorteils in der Inklusion, der den SonderpädagogInnen bzw. den Studierenden der Sonderpädagogik zugesprochen wird, bestehe aber über alle Lehramtsstudiengänge hinweg ein Manko in Bezug auf das Thematisieren von Heterogenitätsdimensionen. Weiterführend kann diskutiert werden, ob sich an der PH stärker an

¹ Wobei in einer Fallstudie auch darauf verwiesen wird, dass gerade in Musik (durch eine mögliche überbordende Lautstärke) durchaus auch Schwierigkeiten gesehen werden.

gewinnbringenden Kompetenzen oder an Krisenfällen orientiert wird, was im Groben die zwei Ausrichtungen des Professionalisierungsdiskurses umschreibt (vgl. Dlugosch 2013a). Die Lösung liegt voraussichtlich, wie oftmals, in einem „Sowohl-als-auch“. „Dass man die Integration, also Kinder, die integriert werden, gerne von Grund auf als integrationswillig betrachtet. Ich habe eigentlich kein anderes Fallbeispiel gehört, wenn ich mich recht erinnere“ (F I, 22, Z. 848ff). Eine stärkere Orientierung an Fallbeispielen und Fällen kommt auch dem Bedarf nach „mehr Praxis“ nach.

3.3.6 „Sie sind ein bisschen alleine...“ – unterschiedliche Unterstützungsszenarien (für JunglehrerInnen)

Unterschiedliche kommunikative Unterstützungsformate werden von den AbsolventInnen gewünscht, denn nicht in allen befragten Schulen zählen Absprachen, Fallbesprechungen etc. zum gängigen Arbeitsprofil. Auch für z.B. persönlichere Anliegen der JunglehrerInnen sind manche Unterstützungsangebote z.T. nicht adäquat, weil sich Beratungs- und Bewertungsaufgaben vermischen. Ebenfalls wird ein Bedarf nach einem (Erfahrungs-) Austausch unter Gleichen formuliert: „Also grundlegende Zusammenarbeit, dass man das bespricht...aber mir fehlt der Rahmen. Also wir haben das nicht“. (F V 10; vgl. F.III, S.12; 17; F IV, S.9). Hier könnten peer-Konstellationen hilfreicher sein. „Sie bräuchten sicher (auch, A.D.) noch mehr Austausch mit Lehrern aus demselben Jahrgang“ (F I Koll 136:136; 27; auch F V). Oftmals herrschen noch eher informelle Strukturen für Besprechungen vor. Dafür vorgesehene Zeitkorridore, die wie selbstverständlich und regelmäßig für einen professionellen Austausch genutzt werden, sind deshalb notwendig, sicherlich aber auch Routinen in Formaten, wie z.B. der Kollegialen (Fall-)Beratung oder der Intervention. Das Aufsuchen einer Supervision (F V) oder Mediation (F VI), und die Möglichkeit dazu, wird als hilfreich eingeschätzt und könnte ebenso in der Ausbildung verankert werden. Helferkonferenzen mit Elternbeteiligung und unter Einbeziehung externer KollegInnen (F IV) führen zum gemeinsamen Lösen von Problemen: „Naja, indem man eben viel, wie soll ich, auf so viele Schultern und auf so viel, in so viele Köpfe wie möglich verteilt. Und so, so also man versucht eben Arbeitsgruppen und, und Helferkreise und solche Sachen zu, zu installieren, damit man eben, damit allgemein das Gefühl herrscht, man wird nicht alleine gelassen, wenn es soweit ist“ (F VIII Ltg, 3). Teile davon könnten auch (noch stärker) als Ausbildungsinhalt aufgenommen werden. Durch die Formulierung einiger Junglehrer/innen kommt eine Argumentationsfigur zum Vorschein, die auch im Hinblick auf das weiter unten erörterte Mentoring Bedeutung hat. Es herrscht bei einigen Befragten die Einschätzung vor, dass (nur) wenn die unterstützende Person selbst im (selben) Unterricht aktiv ist oder diesen beobachtet, eine adäquate Unterstützungsleistung erfolgen kann. Potenziale von externen Perspektiven (z.B. aus der Beratung) werden dadurch ggf. vergeben.

3.3.7 „...dass eigentlich alle am gleichen Strang ziehen“ – Potenziale von Verschiedenheit in Teams?

Das Hauptthema, das sich ungefragt als *die* Gelingensbedingung für die Bearbeitung von Verschiedenheit aus dem Fallstudien-Material erschließen lässt, ist die Arbeit in und mit Teams. Einstimmig wird das Team als notwendige Voraussetzung für (Schul-)Entwicklungen in Richtung inklusive Bildung gesehen bzw. es werden Fachteams als „großes Ziel“ (F VII Ltg 202; 7) benannt. In Fallstudie VII ergeben sich verschiedene Sichtweisen. Die SPZ-Leitung nimmt eher emotionale Faktoren und Auswirkungen der Zusammenarbeit wahr. Der Leiter verweist auf organisatorische und auch arbeitserleichternde Aspekte der Kooperation (ebd.), auch die JunglehrerInnen sehen darin eine gegenseitige Unterstützung. Team-Arbeit wird somit in allen Fallstudien thematisiert, allerdings sind unterschiedliche Niveaus des Team-Gedankens anzutreffen: „Team-Orientierung“ oder „Ja einfach eben dieses: im Team arbeiten“ (F IX Koll1, 6f; 14). Zwar wird auch beschrieben, dass das Arbeiten in Teams z.B. eine Modellfunktion bzw. Vorbildwirkung für die SchülerInnen hat (F VIII LP 5, 8) oder die Team-Arbeit insbesondere in die Arbeit mit den Lernebenen einführe (F X Ltg 109; 6), aber im Vordergrund steht die Team-Arbeit als Element pädagogischen Handelns, um Heterogenität organisieren (ggf. auch minimieren) zu können. Team-Teaching habe auch schon Tradition (F III Ltg,

14). Die Analyse der Team-Konzepte in den Fallstudien offeriert unterschiedliche Dimensionen. Sie bewegen sich zwischen Verpflichtung und Wunsch bzw. Freiwilligkeit, Bereicherung und Herausforderung (F VII SPZL 265; Ment 44) und dazwischen, voneinander zu profitieren und sich gleichermaßen verantwortlich zu fühlen (F IX). In Bezug auf den Verpflichtungsgrad pendeln die Aussagen zu den Konzepten der Team-Arbeit zwischen Möglichkeit und Selbstverständlichkeit: „Das ist ja schon so, dass man das entscheiden kann, Gott sei Dank, dass man nicht alles aufgedrückt bekommt, wenn man nicht so ein Typ ist und so nicht arbeiten kann und will. Dann muss man das einfach akzeptieren, denk ich...“ (F V Ment 50:50; 16). Weiterhin wird zwischen Person und Rolle(n) differenziert „...ich denke als Klassenlehrerin hat man einfach eine andere Rolle (F IX Koll1 4; 15). Eigenschaft und Kompetenz, Bestätigung (der eigenen Ansichten) und Aufgabenteilung, Symmetrie und Asymmetrie sowie unterschiedliche Grade an Organisiertheit werden benannt. Letzteres zeigt sich z.B. in einer eher informelle Ebene der Zusammenkunft, z.B. auch außerhalb der offiziellen Arbeitszeiten (F I Koll1 62:62; 14). Dass der Mehraufwand für Team-Arbeit nicht honoriert wird, stellt ein strukturelles Hindernis dar (FX SPZL; 13). Sich als Teil eines größeren Ganzen zu fühlen wird als ein Merkmal von Teamarbeit hervorgehoben: „Teamarbeit heißt, es wird gemeinsam vorbereitet, es wird gemeinsam durchgeführt, es wird gemeinsam reflektiert“ (F IV BTL, 200f; 8). Das eine sei die gelebte präsenste Teamarbeit, dass mehrere Lehrer in der Klasse gleichzeitig unterrichten. Das andere sind die Teams im Hintergrund (ebd., 204ff; 8f).

Betont wird auch die Sympathie als Voraussetzung für die (freiwillige) Teamfindung als quasi natürlicher Prozess: „...Die gewusst haben, wir möchten das ungefähr gleich, wir denken ähnlich“ (F I Ltg 44:44; 14). Homogene Werte und Ansichten machten ein Team erst produktiv (ebd.). Dessen Harmonie stehe dann in Aussicht, wenn es vom Charakter und der Persönlichkeit her passe (F VIII). Grundlegende Ansichten zu teilen (F VII LP, 170), über ein ähnliches Menschenbild zu verfügen (VII LP 2, 168) und einander zu mögen, stellten hilfreiche Bedingungen dar. Hier wird der Rückgriff auf eine Ähnlichkeitsrelation deutlich. Eine Zusammenarbeit wäre im Gegensatz dazu schwierig, „(w)enn man jetzt komplett gegen den Offenen Unterricht ist oder gegen alternative Leistungsbeurteilung vielleicht, dann hätte man mit mir wahrscheinlich ein Problem“ (F VII LP 1, 170). Wenn unterschiedliche Toleranzgrenzen bestünden (F IX; 10; 14) oder auch ein unterschiedliches Engagement im Hinblick auf die Arbeit, „das taugt mir nicht“ (F IX LP 8; 15). „...das sollte sich ungefähr die Waage halten, dass es nicht heißt: die eine ist die Liebe, die andere ist die strenge (B)öse“ (ebd.). (Wahnsinniges) „Glück“ (F VIII Koll 11; 8; F IX) und auf der gleichen Wellenlänge zu sein, helfen dabei. In einem neuen, „frischen“ Team zu beginnen und eine neue Klassengemeinschaft zu gründen, werden als gute Starbedingungen genannt (F VIII Koll, 5f; 7). Damit Teamarbeit funktioniere, wird oftmals auf ein Eigenschaftskonzept gesetzt, im Sinne einer Teamfähigkeit der Personen: „... das Um und Auf ist wirklich die Teamfähigkeit“ (F II Ltg 71; 20). Manchmal scheint es auch auszureichen, dass jemand „offen ist“ und „Kinder mag“ (F X Koll169; 13) oder sich nicht als „Einzelkämpfer“ zu sehen (F X Ltg, 38). Teamfähigkeit bedeutet, den KollegInnen mit Respekt zu begegnen (F VII Ment, 17). Darunter fällt auch die Fähigkeit, gut ein Gespräch führen zu können, Ehrlichkeit, Organisationstalent, Lösungsorientierung (FIV; 8), Einsatz sowie Engagement (FIX Koll, 8; 15). Wie sich Team-Arbeit gut entwickeln könne, bleibt jedoch eher ausgespart, sie sei aber nicht von vornherein zu erwarten, sondern müsse wachsen (F VIII 7). Bei LehrerInnen jedenfalls sei sie „gar nicht so einfach“ (F I Ltg 30:37; 17) und in Integrationsklassen „klappt es eigentlich am besten“, weil die sich das eher ausgesucht haben (F I Ltg 65:66; 18). Teamfähigkeit wird auch als Einstellungskriterium für LehrerInnen diskutiert (FIX Ltg). Ein geringerer Altersunterschied sowie ggf. eine weitere Fremdsprache, wie Türkisch, auch kein Laissez-Faire-Stil, sondern „eine klare Linie“ werden in einem Fall als förderliche Aspekte einer (potenziellen) Teamkollegin erachtet (F IV Koll1, Position 55). Die Qualität der (jetzigen) Teamarbeit wird darin gesehen, „ dass definitiv immer alles gemeinsam gemacht wird und dass es keine Trennungen gibt“ (F IX LP 8; 14). Auf eine „50 zu 50-Aufteilung“ wird Wert gelegt (ebd., 15). In manchen Fällen divergieren die Einschätzungen, wie gut die Team-Arbeit funktioniere (F VI), was mit unterschiedlichen Vorstellungen von Team-Arbeit zusammenhängen könnte. Die Funktionen sind sehr unterschiedlich und changieren zwischen Arbeitserleichterung bzw. Entlastung und Lernzugewinn bzw. Freisetzung von Kreativität (F VII Ment

506), Informationsfluss (F VI Ltg 103-106; 8) und Aufgaben- bzw. Arbeitsteilung. Eine interessante Variante der Teamfunktion tritt in Fallstudie I auf, indem das Team dazu da ist, sich auch an die Leistungsstarken zu erinnern, „...weil man es alleine immer wieder vergessen würde, dass man für die ganz leistungsstarken Schüler wirklich noch Anforderungen stellt. Wo man dann auch zufrieden ist...wenn man sich da nicht gegenseitig im Team da immer wieder mal dran erinnern würde“ (F I Koll 81:81; 9). In Fallstudie III wird ein/e sonderpädagogische/r Teamkollege/in als notwendige Bedingung erachtet, um sich vorstellen zu können, ein „geistig behindertes Kind“ zu unterrichten. Eine misslingende Team-Konstellation wird als Erklärung dafür genannt, dass die Integration eines „Kindes mit Down-Syndrom“ gescheitert sei (F V, 9). Die Lehrerinnen seien nicht mehr klar gekommen - als Team, das sei nicht mehr harmonisch gewesen (ebd.). Hier deutet sich an, dass sich auch im Hinblick auf Team-Konstellationen die Frage nach dem Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit gestellt werden kann, das sonst im Kontext von inklusiver Bildung eher in Bezug auf die Schülerschaft debattiert wird. Innerhalb der Team-Arbeit spielt sich mehr oder minder explizit die Frage der Zuständigkeiten ab. Inwieweit setzt sich auch hier im Team die Zwei-Gruppe-Logik durch, indem die Zuständigkeit entlang der Unterscheidung „ohne bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ erfolgt? „...grundsätzlich wäre es, denke ich, meine Aufgabe mich vor allem um diese 5 Kinder zu kümmern, und das mache ich auch. Wobei bei uns die Rollenverteilung nicht so strikt ist...da gibt es keine Trennung: das sind meine oder deine Kinder, sondern das sind unsere Kinder“ (F IX LP 2; 15).

Dass die Verhältnismäßigkeit von Team und Aufgabenteilung, bzw. Gemeinsamkeit und Differenz, nicht ausgegoren scheint, wird auch dadurch deutlich, dass der Team-Aspekt stärker auf Gemeinsamkeiten hin konturiert wird: „Also ich würde es einerseits als Teamteaching sehen, wobei wir schon die Aufgaben verteilt haben. Mein Teil ist natürlich schon mehr die Betreuung der SPF und eSPF-Kinder. Wir versuchen, dass wir gemeinsame Zeiten haben“ (F X Koll 49; 8). Dankbar werden so auch SonderpädagogInnen als Team-Partner angenommen. Personen, die speziell für SchülerInnen mit SPF da sind, stellen das entscheidende Kriterium dar, mit einer integrativen Klasse zu übernehmen. „... Und wo mir dann gesagt hat, da ist eigentlich eine Eins-zu-Eins-Betreuung für das Kind da, war das für mich eigentlich überhaupt kein Problem mehr...Ich dachte mir einfach...was kann schon passieren...es muss gehen...Klar natürlich im Hinterkopf, dass da noch jemand da ist. Also das muss ich schon dazu sagen“ (F X LP 16; 4/268; 15). Möglicherweise fungieren SonderpädagogInnen in dieser Position der vermehrten Zuständigkeit für SchülerInnen mit einem SPF als Segregationsmarker oder „Differenzmarker“ (Laubner i.V., vgl. Laubner 2013, 152f). Die Entlastungsfunktion der Teamkollegin, „dass sie das nicht alleine auslöffeln muss“ wird als großer Vorteil von Integrationsklassen gesehen „da gibt es wen neben mir, der sagt das passt, ich schaffe das noch oder das schaffen wir noch oder: ‚Du kannst dich jetzt mal ein bisschen zurücknehmen. Da bleib ich jetzt einmal dran.‘ Und nach ein paar Wochen schaut die Sache wieder ganz anders aus“ (F IX Ltg 12,13; 7). Die Form der Team-Arbeit bewegt sich dementsprechend im Spannungsfeld zwischen Dublette (Identität) und Komplementarität: „Einmal macht meine Kollegin was, einmal ich. Je nachdem, wer das vorbereitet, ist dann die andere Person eher im Hintergrund und eher ein bisschen passiv. ... Sie geht dann meistens durch und schaut, ob das gemacht wird, was meine Kollegin sagt. Und hilft ein bisschen, wenn sie sagt: ‚Schreib das Wort!‘“ (F III LP Position 40-44; 11). Allerdings stellen sich auch einige Zweifel im Hinblick auf die Professionalität der Team-Arbeit ein: „...weil oft ist es so, dass man sagt, ja der eine bereitet das vor und dann im Unterricht helfen wir zusammen. Finde ich auch super, aber das ist für mich noch nicht ganz Team-Teaching“ (F III Koll1 Position 56; 13).

Durch den Fallstudienvergleich wird sichtbar, dass die Team-Arbeit in den wenigsten Fällen konzeptionell gestützt ist, so dass sichtbar würde, welche Team-Option (bzw. Kooperationsform) zu welchem Zeitpunkt erfolgt, so wie es Martin Heinrich und Rolf Werning in Bezug auf die von Friend et al. (2010) dargestellten Kooperationsformen zwischen „One teach, one assist“ und „Team-Teaching“ ausführen (Heinrich und Werning 2013, 29f). Dreien der auch im Kontext des Fallmaterials zutage getretenen Aspekte schenken sie im Kontext von Team-Arbeit eine besondere Beachtung: der Frage der Autonomie des Einzelnen (im Team) in der Spannung von Autonomie und Parität, der Frage nach den zeitlich zur Verfügung gestellten Ressourcen für Abstimmungsprozesse und die Feststellung, dass ein „entscheidender Punkt für die Gestaltung symmetrischer Interaktionen im Unterricht (...) die

gemeinsame Planung und Reflexion (ist)“ (Werning und Heinrich 2013, 27ff). Die Rede von der Team-Arbeit und dem Team-Teaching wird, so auch in den meisten Fallstudien, als Oberkategorie für Zusammenarbeit genutzt, ohne besondere Strukturmerkmale hervorzuheben. Team-Teaching erweist sich aber im Spiegel der existierenden Modellvorstellungen gerade als eine besondere „Form der LehrerInnenkooperation im Unterricht und nicht unbedingt als die allgemeine Oberkategorie mit der typischerweise landläufig jeder Unterricht bezeichnet wird, in dem zwei Lehrkräfte gleichzeitig im Raum sind. Die unreflektierte Rede vom ‚Team Teaching‘, die nicht zwischen unterschiedlichen Kooperationsformen differenziert, ist damit sowohl unproduktiv, da unterkomplex, als auch zugleich überfordernd, wenn nur die Königsdisziplin der egalitären Kooperation im Klassenraum in den Blick gerät, ohne dass bewusst würde, dass andere Kooperationsformen gegebenenfalls als Vorstufen bzw. als die Symmetrie vorbereitende oder immer wieder visibilisierende Alternativen existieren“ (ebd., 31).

Dass die Arbeit im Team insbesondere für JunglehrerInnen nicht ganz unproblematisch verlaufen kann, darauf weisen Aussagen hin, die den Team-Partner auch als Kontrollinstanz empfinden: „...wenn man das erste Mal in der Klasse drinnen steht, ist man furchtbar nervös. Da sieht man dann auch die Kollegin oder den Kollegen, der hinten steht nicht unbedingt als Hilfe, sondern eher als Kontrolleur an“ (F X LP 86; 13). Auch der Einstieg in die Zusammenarbeit als solcher wird als Hürde dargestellt: „...wenn man es noch nie ausprobiert hat, dann hat man ein bisschen ein Angst vor der Teamarbeit. Weil man sich denkt: es schaut mir jetzt der andere beim Unterrichten zu...“ (IX Koll 1, 6f; 14). Ebenfalls wurde anfänglich die Brauchbarkeit des Unterrichts im Team für die SchülerInnen hinterfragt: „Ich habe mir gedacht, dass das vielleicht für die Schüler ein wenig schwierig ist, dass einmal der unterrichtet und einmal der, aber das funktioniert relativ flüssig“ (F X LP 46; 12). Hier tritt in einer anderen Figur das Thema der Unsicherheit wieder auf. Team-Arbeit kann auch Sicherheit schaffen, aber eher, wenn eine Kongruenz der Ansichten besteht, so der sich verstärkende Eindruck im Vergleich der Fallstudien. Insofern wäre es wichtig zu verfolgen, inwieweit der Entlastungsfaktor für die LehrerInnen in der Zusammenarbeit schwerer wiegt als die Passung für den Unterrichtsgegenstand und die Lerngruppe. Es ist auffällig, dass in den meisten Team-Konstruktionen das Gemeinsame, Gleiche, Identische und Kongruente überwiegt. Nur in Einzelfällen wird die Notwendigkeit und auch das Potenzial der Verschiedenheit und Divergenz beschrieben (F VI Ltg 201f; 6), z.B. im Sinne des Austragens von Konflikten (F VII Ment 147; 17), was der darin erlebten Freude jedoch keinen Abbruch tut (F VII Ment 251). Auch hier wird in Fallstudie VII übergreifender gedacht, so dass die Team-Arbeit, wie generell nur in wenigen Studien, auch als Ausbildungsinhalt forciert wird und die Arbeit im Team das professionelle Selbstverständnis verändere und eine neue LehrerInnen-Rolle erfordere (F VII Ment 306; 23). Multiprofessionelle Teams werden kaum oder nur am Rande erwähnt, wiewohl auf „eine heterogene SchülerInnenschaft mit einem heterogenen ‚multiprofessionellen Team‘ (Helsper und Tippelt, 2012) zu reagieren, (...) unmittelbar plausibel (erscheint)“ (Heinrich & Werning 2013, 28).

3.3.8 Als erstes muss man lernen „hinzustehen“ - Mentoring und Induktion

Übergreifend kann als Thema des Berufseinstiegs formuliert werden, dass es für die AbsolventInnen darum geht, Sicherheit zu gewinnen. „... dass man beim Berufseinstieg jemanden hat, wo man hinget und einfach alles fragt, was einem so im Kopf herumschwirrt“ (F VIII LP; 8). Es werden auch „Notfallhelfer“ gewünscht (F VIII LP). In diesem Anliegen kumulieren unterschiedliche Stränge der Auswertung, so z.B. auch der Wunsch nach klaren Handlungsanleitungen. Hierfür wird alles herangezogen, was diesem Bedarf entspricht, Unterstützungsleistungen von KollegInnen, von erfahrenen Teampartnern, von KollegInnen aus dem SPZ, z.T. von den Schulleitungen und auch von Personen, die implizit oder explizit bereits eine Mentorenfunktion, z.B. als „Unterstützerin vor Ort“ (VII Ltg 21) übernehmen. „... für die ersten Tage in der neuen Schule eine Begleitung, dass man nicht ‚ins kalte Wasser‘ geworfen wird“ (F III Koll; 13). Prinzipiell wird eine Mentorenschaft über die Fälle hinweg befürwortet, im konkreten Einzelfall aber ggf. nicht (mehr) für nötig empfunden, da die vorhandenen Ressourcen für die Unterstützung ausreichen würden (F V). In einigen Fällen wurde ein

damit in Zusammenhang gebrachtes System bereits seit einigen Jahren praktiziert, auch informell und ohne Bezahlung (F VII; 21). „Man schaut, dass eine erfahrene Lehrerin (aus der Parallelklasse begleitet, A.D.) (F V; 14). In F VI wird eine „Vertrauensperson“ an die Seite gestellt, die als Ansprechperson für Fragen etc. zur Verfügung steht, „wirklich alles durchspricht ... Das ist so eine Vertrauensperson-System, das wir da haben für Lehrer“ (F VI Ltg 134-138; 9). Dies wird u.a. auch als Entlastung für andere KollegInnen und die Schulleitung eingeschätzt, da nicht jeder immer gefragt würde (F I Ltg). Der Modelleffekt und eine Entlastung stellen sich als Hauptaufgaben heraus. MentorInnen sind daher auch personifiziertes Anschauungsmaterial und geben Tipps, sie stellen einen Reflexionsraum zur Verfügung, sie können aber auch ungehemmt gefragt werden, auch in eher als peinlich empfundenen Belangen (F VIII LP 6; 8). Die Berufserfahrung und das Dienstalder scheinen hierbei eine Rolle zu spielen (F IV BTL, 127-132). Als Ansprechperson gerade zu Beginn würde aber auch eine Person, z.B. die letztes Jahr an der Schule angefangen habe, als unterstützend erachtet „und die einen ein bisschen kurz einmal am ersten Tag begleitet“ (F III Koll1, Position 62). Implizit soll der Mentor das Theorie-Praxis-Dilemma lösen, indem er über theoretischen Background verfügt und selbst im Klassenzimmer unterrichtet (F IV LP; 11). Der Mentor wird als ein Partner gesehen, der was gibt, der Know-how besprechen kann, „im Prinzip wie in einer Supervision“ (F I SPZL). Eine Mentorin, die gleichzeitig die Teamkollegin ist, beschreibt Ihre Tätigkeit wie folgt: „...und ich versuche den Rahmen rundum zu geben. Also indem sie durch die Integration, hoff ich jetzt, keinen Mehraufwand hat, sondern auch genießen und lernen kann...ich hoffe, dass es keine Belastung ist, sondern ein Zugewinn“ (F X Koll, 140; 7).

Die Figuren des Mentoring erscheinen ähnlich wie die der Teamarbeit konzeptionell eher unterbestimmt, z.B. ist die Rollenaufteilung zwischen der (Schul-)Leitung und dem Mentor ggf. (noch) nicht klar (F I Ltg; 16f). Insofern die Mentorin gleichzeitig die Teamkollegin ist, wird der Gegenstand der Betrachtung zumeist der Unterricht sein, nicht unbedingt oder eher selten die eigene Teampraxis. Eine externe oder auch „neutrale“ Position (F IX; 21) könnte hier eine weitere Perspektive einbringen. Die Frage, ob die Mentorin eher aus der betreffenden Schule oder von außen kommen sollte, zieht sich durch die Fallstudien. Für eine interne Person wird in Anschlag gebracht, dass die Mentorin selbst die Praxis erlebe, sonst müsse man wieder so viel reden, um dies zu erklären. Eine externe Mentorin, „die bekommt ja auch nicht alles mit, dann muss man wieder alles besprechen“ (F X LP, 18). Und der Bedarf an konkreten Tipps für schwierige Situationen könne so z.B. oftmals gedeckt werden (F IV Koll; 12). Die Hauptfunktionen des Mentorings sind für die Mentorin, die gleichzeitig Sonderpädagogin ist, Stärke zu vermitteln und Beratung zu bieten (F VII; 21). Die förderlichste Struktur hierfür sei das Team-Teaching im gemeinsamen Unterricht auf gleichberechtigter Ebene, alle anderen Formen blieben ein „freundlicher Versuch“ oder ein „freundliches Angebot“ (F VII Ment; 21). Auch bereits selbst gemachte Fehler könnten so bei den JunglehrerInnen vermieden werden. Die Leitung bezeichnet diese Struktur als eine Form eines Patenschaftssystems (ein „Patenonkel“ oder eine „Patentante“ wurden zur Seite gestellt, F VII Ltg). Weitere Maßnahmen von außen (z.B. des SPZ) wären/sind dann zumeist auch überflüssig. Auch Mentoren erleben sich als fast überflüssig, wenn sie nur eine formale Funktion übernehmen. Pointiert ist dies z.B. der Fall, wenn die Unterstützung für die Junglehrerin aus dem engsten Kreis der Familie kommt. „wenn sie etwas braucht soll sie kommen, und sie hat natürlich ihren Papa...wo sie jederzeit und bestens nachfragen kann und Antworten bekommt“ (F V Ment; 15). Die Befragte berichtet aber auch von anderen Fällen, in denen interessanterweise eine Verkindlichung der Junglehrerin erfolgt: „(B)eim vorigen Mentorenkind“ (F V Ment; 3, Hervorh A.D.) war das ganz anders, „wir haben uns super ergänzt und sind auch heute noch, man sagt, schulisch verheiratet“ (F V Ment; 26). Dass hier die diffusen Sozialbeziehungen gegenüber den Rollenförmigen (vgl. Oevermann 1996) zu überwiegen scheinen, ist offensichtlich. Es werden auch Argumente für externe Personen für das Mentoring genannt. Wenn die Mentorin aus der gleichen Schule stammt, ist zu Schulbeginn bei ihr ggf. auch ein hohes Arbeitsaufkommen vorhanden, so dass ggf. die Mentoren-Funktion nicht adäquat übernommen werden könnte. Auch würde z.B. ein Mentor von der PH einen sanfteren Übergang nach dem Ausbildungsende in die Schule und damit einen abgefederten Berufseinstieg ermöglichen können. Eine Person von der PH könnte weiterhin Fragen beantworten und im

Unterricht hospitieren (F IX Koll1; 20). Auch würde gerade bei Schwierigkeiten in der Schule eine externe Möglichkeit geschaffen „drauf los (zu) reden und es kommt nicht raus“ (F VI LP 560f; 10). Über den zeitlichen Umfang des Mentorings wird wenig gesprochen, zum Teil scheint ein Kontakt einmal pro Woche auszureichen.

Entscheidend für das Mentoring ist es, seine Funktion(en) genau zu markieren, damit hierfür passende Begleitszenarien entworfen werden können. Die Ausführungen zu der besagten ‚Haltung‘, der Dichotomie von Theorie und Praxis und auch die Frage, wie zu Beginn der Berufstätigkeit Sicherheit gewonnen werden kann, sensibilisieren für damit verbundene Themen. Auch könnte in diesem Zusammenhang gefragt werden, inwieweit durch das Mentoring-System Innovationen im Schulsystem wahrscheinlicher würden.

Durch den Einsatz von SonderpädagogInnen als MentorInnen würde dann die Umsetzung inklusiver Bildung begünstigt werden können, wenn sie der Versuchung einer eingefahrenen Zwei-Gruppen-Logik an der Unterscheidung „mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ und damit verbundener Rollenauffassungen widerstehen könnten und sich eine relationale Logik, je nach dem jeweiligen Einzelfall, einstellen würde.

3.3.9 Impulse des Fallstudienvergleichs für die LehrerInnenbildung und abschließende Pointierungen

Insgesamt können durch den Fallstudienvergleich eine Reihe von Impulsen für die Ausbildung im Kontext inklusiver Bildung gewonnen werden, wiewohl vieles auch als zu erwarten angenommen werden konnte.

a) „weil es eben jeden treffen kann“ - das Managen oder Minimieren von Komplexität?

Der wichtigste Impuls des Vergleichs scheint zu sein, dass an der PH eine Komplexitätssteigerung dahingehend erfolgt, dass im Hinblick auf Unterrichtsprozesse (und weitere schulische Handlungsformen) unterschiedliche Differenzlinien und Bestimmungsmomente miteinander kombiniert und auch gemeinsam (z.B. in ProfessorInnenteams) diskutiert werden (z.B. Behinderung, Migration und Mathematik), „weil es eben jeden treffen kann“ (F V SPZL 74:75; 23). Im Zentrum steht die Frage, ob es um das Minimieren oder Managen von Komplexität geht (vgl. Buholzer und Joller-Graf 2009). Hierbei wird es als entscheidend gelten können, inwieweit sich die sonderpädagogische Differenzlinie eines zugesprochenen Förderbedarfs (auch in der Lehre) als dominant durchsetzt oder als eine Differenzsetzung unter anderen fungiert. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch eine weitere Beobachtung, die sich aus dem Fallstudienmaterial ergibt, nämlich dass zwischen vermeintlich „guter“ und „schlechter“ Heterogenität unterschieden wird. So wird an einer Schule jahrgangsübergreifend (sensu Montessori) unterrichtet, in einer anderen Lerngruppe werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert. Hier zeichnet sich eine Wertung der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen zu Ungunsten der Lerngruppe ab, in der SchülerInnen unter den Bedingungen von Behinderungen unterrichtet werden (vgl. F V). Auch scheint es einen Unterschied zu machen, ob in der weiterführenden Beschulung (HS/NMS) bereits eine formierte Klasse übernommen werden kann oder ob sich die neue Lerngruppe (noch sic!) ‚heterogener‘ zusammensetzt:

„Die kommen nicht geschlossen als Integrationsklasse aus der Volksschule (XY, A.D.), sondern da kommen aus allen Volksschulen dann die Integrationskinder zusammen, also das ist schon etwas, was vielleicht spezifisch für den Standort ist. Also die kommen nicht als ganze Klasse, sondern sie kommen einfach einzeln mit ein paar Kindern aus ihrer Klasse und das ist sicher hier auch spezifisch“. (F I SPZL 20:20; 12).

Wenn zumeist in den Fallstudien auch nicht explizit benannt, scheint es doch einen Bedarf an Modellierungen von Unterricht zu geben, die die unterschiedlichen Spielformen von Individualisierung und Anlässe für Gemeinsamkeit beinhalten. Notwendig wird es dafür sein, nicht (nur) das Klassenzimmer, sondern die gesamte Schule als Lernort zu konzeptualisieren.

b) Eine Irritation eines unterkomplexen Theorie-Praxis-Bildes ist unermüdlich anzustreben, z.B. innerhalb von Forschungswerkstätten.

c) Der emotionale Gehalt von Anforderungssituationen benötigt eine angemessene Berücksichtigung in Konzepten der LehrerInnenbildung. In diesem Zusammenhang ist auch der folgende Hinweis bemerkenswert, nämlich, dass sich ggf. auch JunglehrerInnen (als SonderpädagogInnen) integriert/inkludiert fühlen wollen (vgl. F V, 10).

d) Konzepte der Team-Arbeit und der Elternarbeit sowie eine pädagogische Diagnostik sind in allen Lehramtsstudiengängen als Gegenstand zu verankern, möglicherweise auch einiges mehr an sonderpädagogischem Wissen. Bei der Team-Arbeit ist besonders auf das Potenzial von Verschiedenheit in Teams zu achten. Zudem geht es darum, den Entwicklungsprozess von professionellen Handlungsformen gegenüber zugesprochenen Eigenschaften (z.B. der Teamfähigkeit) zu betonen.

e) Der getroffenen Rangfolge von Problemkonstellationen (z.B. in Bezug auf Verhaltensstörungen und Schwerstmehrfachbehinderungen, auch in Bezug auf vermeintlich leistungsbetontere Unterrichtsfächer) **ist im Rahmen der LehrerInnenbildung Rechnung zu tragen.**

f) Informationen über (regionale) Institutionen und Kooperationspartner erscheinen gewinnbringend und sind leicht in die Ausbildungsphasen zu implementieren.

g) Unterschiedliche Unterstützungsformate, wie z.B. Kollegiale Fallberatung/Intervision, könnten im Fort- und Weiterbildungssektor stärker verankert, möglicherweise aber auch bereits im Erststudium fokussiert werden.

h) Mentoring-Systeme sind im Hinblick auf ihre Funktionen zu konzeptualisieren; das Für und Wider von internen oder externen MentorInnen (z.B. SPZ oder auch die PH) sind daraufhin zu überprüfen und auszuweisen.

i) Die Anbahnung einer Haltung, scheint, wenn überhaupt, dann am wahrscheinlichsten, wenn eine Chance besteht, auf überzeugende, authentische, kompetente und glaubwürdige Personen zu treffen - gleich in welchem Handlungsfeld.

Übergreifend sollen am Ende des Fallstudienvergleichs theseartig **Pointierungen** erfolgen, die auf die generelle Frage inklusiver Entwicklungen Bezug nehmen:

- **Der weitere Weg zur Inklusion führt nicht (zwangsläufig) über die Integration,** zumindest dann nicht, wenn die beschriebene „binäre Distinktionslogik“ (Silkenbeumer 2013) entlang des/eines sonderpädagogischen Förderbedarfs getroffen und im Handlungsfeld dominant wird. Eine vermeintlich evolutionäre Vorstellung von Ablaufphasen (Segregation, Integration, Inklusion) ist daraufhin zu überdenken.
- **Der Weg zur Inklusion führt nicht (zwangsläufig) über die Fokussierung des Unterrichtens.** Eine Orientierung an einer vermeintlichen Idealform des Unterrichtens, alle SchülerInnen gemeinsam in einer Klasse, verschenkt das Potenzial der gesamten Schule als Lehr- und Lernraum. (Einzel-)Förderung ist als probates und notwendiges Mittel im Kontext des Wissens- und Kompetenzerwerbs von SchülerInnen anzusehen. Keineswegs ist sie SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf oder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb (z.B. zusammengefasst in Kleingruppen) vorbehalten. Eine Perspektive über den Tellerrand des (eigenen) Unterrichts hinaus im Sinne von Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe ist daher unumgänglich. Raumkonzepte von Inklusion wären weiter zu untersuchen/zu rekonstruieren.
- **Der Weg zur Inklusion führt nicht (zwangsläufig) über den/die Sonderpädagogen/in als Lehrer/in.** U.a. die Rekonstruktion der Team-Konstellationen, aber auch das Potenzial einer externen Perspektive (z.B. vermittelt durch die Sonderpädagogischen Zentren), verstärken den Eindruck, dass SonderpädagogInnen vermehrt nicht Lösungen im Sinne eines „mehr desselben“, sondern durch ihre externe Position, Lösungen zweiter Ordnung (vgl. Dlugosch 2004) begünstigen könnten. Unterschiedliche Handlungsformen der SonderpädagogInnen,

wie z.B. die der sonderpädagogischen Beratung, würden durch die Konturierung des professionellen Auftrags ggf. diese Lösungssuche begünstigen können.

3.4 Literatur

- Bommers, Michael, Dewe, Bernd & Radtke, Frank-Olaf (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen. Leske & Budrich.
- Budde, Jürgen (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Ders (Hg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 42. Wiesbaden: Springer VS, 169-185.
- Buholzer, Alois & Joller-Graf, Klaus (2009). Zu komplex? Wie inklusives Lernen Schule verändert. In: Die Grundschule 41 (2009)1, S. 18 – 20.
- Dannenbeck, Clemens & Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns - eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 02/2009.
- Dlugosch, Andrea (2003): Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Dlugosch, Andrea (2004): Sonderpädagogisches Fallverstehen als Baustein pädagogischer Professionalität? In: "Sonderpädagogische Förderung" 49 (2004) 3, S. 285-300.
- Dlugosch, Andrea (2013a): Inklusion als Mehrebenenkonstellation. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Ausgabe 2, Sonderdruck, S. 20-34.
- Dlugosch, Andrea (2013b): Inklusive Regionen in Österreich. Schul- und Systementwicklung zwischen Pragmatik und Vision. In: journal für schulentwicklung. 17,4, 38-45.
- Dlugosch, Andrea (i.V.): Förderung und Inklusion - Metaphernanalytische Beiträge zur sonderpädagogischen Professionalität. Erscheint in: Lindmeier, Christian & Weiß, Hans: Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung (Arbeitstitel). 1. Beiheft, Sonderpädagogische Förderung.
- Dlugosch, Andrea (i.V.): „weil es eben jeden treffen kann“ - Einstellungen und Kompetenzen von Junglhererinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung – ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. Erscheint in: Erziehung und Unterricht, März/April 3-4 / 2014.
- Feyerer, Ewald (2011): Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung (unveröffentlichter Forschungsantrag).
- Heinrich, Martin & Werning, Rolf (2013): „It's Team-Time“? Unterrichtskooperation von SonderpädagogInnen und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. In: journal für schulentwicklung. 17,4, 26-32.
- Jaeggi, Eva, Faas, Angelika & Mruck, Katja 1998: Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten (2. überarb. Fassung). Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2.
- Lamnek, Siegfried ⁴2005: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitet Auflage, Weinheim.
- Langner, Anke i.V.: Das Unterrichten stark heterogener Klassen eine Frage von Beliefs? Erscheint in: Erziehung und Unterricht, März/April 3-4/2014.

- Langner, Anke & Dlugosch, Andrea (2013): „Inklusion das ist ja auch nur [...] so eine Lupe, unter der alles besser sichtbar wird, was sonst so an den Schulen läuft“. Inklusiv Entwicklungen in Reutte/Außerfern. In: journal für schulentwicklung. 17,4, 46-51.
- Laubner, Marian 2013: „Also das ist unsere Förderlehrerin“ – Deutungsmuster von Schülerinnen und Schülern zum Zwei-Lehrer-System im Gemeinsamen Unterricht. In: Herz, Birgit (Hrsg.): Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn, 141-156.
- Laubner, Marian 2013 i.V.: „Wir ham da so ne spezielle Lehrerin“. Eine rekonstruktive Studie über Deutungsmuster von SUS zum Zwei-Lehrer-System“ angelehnt an den Vortrag auf der Gemeinsamen Jahrestagung der DGfE Kommission Grundschulforschung und Didaktik der Primarstufe und der DGfE Sektion Sonderpädagogik 30.09. – 02.10.2013 an der TU Braunschweig: „Gemeinsam anders lehren und Lernen – Wege in die inklusive Bildung“. Vortragstitel „Deutungsmuster von SchülerInnen zum Zwei-Lehrer-System“ (01.10.2013).
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Oevermann, Ulrich. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70-182.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können – Grundlagen wissenschaftlicher Lehrerbildung. Opladen. Leske & Budrich.
- Sharma, Umesh, Loreman, Tim and Forlin, Chris (2012), Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 12: 12–21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Silkenbeumer, Mirja (2013): „Die Schüler haben ein Recht darauf in der Schule zu lernen“: Fallrekonstruktion zur Figur der Pseudo-Anwaltschaft. In: Herz, Birgit (Hg.): Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt, 128-140.
- Thomas, Gary (2011): How to Do Your Case Study. A Guide for Students and Researchers. London: SAGE Publications Ltd.

3.5 Anhang

4 Interviewleitfäden

- AbsolventInnen (S. 92)
- KollegInnen (S. 94)
- SchulleiterInnen (S. 96)
- Unterstützungssysteme (S. 97)

Auswertungsgerüst für die Cross-Case-Analyse (S. 98)

Interviewstrategien: Zuerst erzählen lassen, dann erst in Bezug auf Inklusion nachfragen

Warming up

- Machten Sie vor bzw. während Ihrer Ausbildung Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen?
 - ✓ Mit welchen....?
 - ✓ Welche....?
 - ✓ Welche Erfahrungen beeinflussen wie Ihre jetzige Arbeit als Lehrer/in?

Gegenwärtige Arbeitssituation

- Wie kamen Sie an diese Schule?
- Als Sie erfuhren, in welche Schule und Klasse Sie kommen, was waren Ihre ersten Gedanken?
- Beschreiben Sie Ihre Rolle und Ihre Aufgaben in Ihrer Klasse/Schule?
- Erzählen Sie mir ein bisschen mehr, über Ihre aktuelle Arbeit?
 - Welche Kompetenzen sind notwendig für diese Arbeit?
 - Mit welchen Schwierigkeiten/ Herausforderungen etc. konfrontiert?
 - Wie erleben Sie (in diesem Zusammenhang) Ihr Kollegium?

Impulse um Geschichten zu „provozieren“

- Gab es in Ihrer Arbeit einmal eine Episode, über die Sie mehrmals länger nachdenken mussten?
- Gab es in Ihrer Arbeit einmal eine Begebenheit, wo Sie jemanden um Rat fragten?
- Was war die erste Herausforderung in dieser Klasse?
- Können Sie von einer Situation erzählen, in der Sie sich kompetent fühlten?
- Worauf greifen Sie in schwierigen Situationen zurück?
- Wie ist der Ablauf/der Umgang in/mit schwierigen Fällen an Ihrer Schule?

- Worauf würden Sie besonderen Wert legen, wenn Sie sich Ihre Teamkolleg/innen für die Arbeit in inklusiven Settings wählen könnten?
- Wenn Sie ihr derzeitiges Arbeitsumfeld verändern und gestalten könnten – frei nach ihren Wünschen - wie würde das aussehen?

Nachhakenfragen:

Warum haben Sie das gemacht? Was waren die Motive? Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
Was haben sie dadurch gelernt? Was hat Ihnen geholfen? Welche Ressourcen konnten sie nutzen?

Einstellungen, Meinungen

- Manche sagen, nicht alle können inkludiert werden? Wie stehen Sie dazu?
- „Unterschiede von Kindern sind eine Ressource, die man nutzen muss.“ Was sagen Sie dazu? Wo sehen Sie Grenzen, wo Möglichkeiten?

Zur Ausbildung

- Die PH OÖ hat das deklarierte Ziel ihre Absolvent/innen vorzubereiten, in einem inklusiven Setting kompetent zu unterrichten. Was sagen Sie dazu?
- Können Sie sich an Inhalte oder Prozesse im Rahmen Ihrer Ausbildung erinnern, die Ihnen nun rückblickend gesehen in Ihrem aktuellen Arbeitsfeld nützlich sind?
- Woran können Sie sich aus Ihrer Studienzeit in Bezug auf Inklusion noch erinnern?
- Welche Lernsettings sind Ihrer Meinung nach für die Vermittlung von „inkluisiven Haltungen“ förderlich?
- Rückblickend betrachtet – worauf müsste in der Ausbildung an der PHOÖ in Bezug auf Inklusion mehr Wert gelegt werden?

Erwartungen an die Weiterentwicklung der Lehrer/innenbildung

- Welche Unterstützung könnte Ihnen die PH zum jetzigen Zeitpunkt bieten?
 - LehrerInnenbildung Neu sieht vor, dass Berufseinsteiger für die Induktionsphase einen Mentor/eine Mentorin bekommen – wie sollte diese Ihre Meinung nach hinsichtlich inklusiver Kompetenzen und Haltungen gestaltet werden?
 - Welche Fortbildungen haben Sie bisher besucht?
-

Interviewstrategien: Zuerst erzählen lassen, dann erst in Bezug auf Inklusion nachfragen

Einstieg

- Was verbinden sie mit dem Begriff „Inklusion“?
- Inwiefern ist Ihre Schule eine inklusive Schule?

Gegenwärtige Arbeitssituation

- Wie kamen Sie an diese Schule?
Wie kamen Sie in diese Klasse (zugeteilt, auf eigenen Wunsch, Tradition...)
- Seit wann beschäftigen Sie sich mit Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen?
- Beschreiben Sie Ihre Rolle und Ihre Aufgaben in Ihrer Klasse/Schule?
- Erzählen Sie mir ein bisschen mehr, über Ihre aktuelle Arbeit?
 - Welche Kompetenzen sind notwendig für diese Arbeit?
 - Mit welchen Schwierigkeiten/ Herausforderungen etc. konfrontiert?
 - Wie erleben Sie (in diesem Zusammenhang) Ihr Kollegium?

Impulse um Geschichten zu „provozieren“

- Gab es in Ihrer Arbeit einmal eine Episode, über die Sie mehrmals länger nachdenken mussten?
- Worauf greifen Sie in schwierigen Situationen zurück?
- Wie ist der Ablauf/der Umgang in/mit schwierigen Fällen an Ihrer Schule?
- Worauf würden Sie besonderen Wert legen, wenn Sie sich Ihre Teamkolleg/innen für die Arbeit in inklusiven Settings wählen könnten?
- Wenn Sie ihr derzeitiges Arbeitsumfeld verändern und gestalten könnten – frei nach ihren Wünschen - wie würde das aussehen?

Nachhakenfragen:

Warum haben Sie das gemacht?	Was waren die Motive?	Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
Was haben sie dadurch gelernt?	Was hat Ihnen geholfen?	Welche Ressourcen konnten sie nutzen?

Einstellungen, Meinungen

- Manche sagen, nicht alle können inkludiert werden? Wie stehen Sie dazu?
- „Unterschiede von Kindern sind eine Ressource, die man nutzen muss.“ Was sagen Sie dazu? Wo sehen Sie Grenzen, wo Möglichkeiten?

Wirkung der Ausbildung

- Die Pädagogische Hochschule hat das deklarierte Ziel, ihre Absolvent/innen darauf vorzubereiten, in einem inklusiven Setting kompetent zu unterrichten. Wie sehen Sie das?
- Welche Haltungen in Bezug auf Inklusion soll die PH vermitteln?
- Welche Kompetenzen in Bezug auf Inklusion soll die PH vermitteln?
- Wo sehen Sie Entwicklungsbedarf?

Erwartungen an die Weiterentwicklung der Lehrer/innenbildung

- Welche Unterstützung brauchen Neueinsteiger/innen für den Start im Berufsleben?
Welche Unterstützung könnte die PH dafür bieten?
Eventuell nachfragen: ... und in Bezug auf Inklusion?
- LehrerInnenbildung Neu sieht vor, dass Berufseinsteiger für die Induktionsphase einen Mentor/eine Mentorin bekommen – wie sollte diese Ihre Meinung nach hinsichtlich inklusiver Kompetenzen und Haltungen gestaltet werden?
- Welche Unterstützung würden Sie sich selbst von der PH wünschen?

Interviewstrategien: Zuerst erzählen lassen, dann erst in Bezug auf Inklusion nachfragen

Einstieg

- Was verbinden sie mit dem Begriff „Inklusion“?
- Inwiefern ist Ihre Schule eine inklusive Schule?

Kompetenzen (standortbezogen) & Induktionsphase

- Welche Kompetenzen brauchen Lehrer/innen, die an Ihrer Schule unterrichten? Welche Voraussetzungen/ Kompetenzen erwarten Sie von Ihren Lehrerinnen und Lehrern?
- Welche Rahmenbedingungen finden neue Lehrer/innen an Ihrem Standort vor? Welche Ressourcen, Kompetenzen (und Kooperationen) sind am Standort vorhanden?
- Wie gestaltet sich der Einstieg einer neuen Lehrerin/ eines neuen Lehrers in Ihrer Schule?
- Wie unterstützen Sie neue Kolleg/innen beim Start ins Berufsleben?
- Wie unterstützen Sie Teamarbeit?
- Wie gehen Sie in Ihrer Rolle als (Schulleiter/in) mit „schwierigen Situationen“ um? (Beispiel?)
- Wie gehen Sie als Schulleiter/in mit den Unterschiedlichkeiten Ihrer Lehrer/innen um?

Wirkung der Ausbildung

- Die Pädagogische Hochschule hat das deklarierte Ziel, ihre Absolvent/innen darauf vorzubereiten, in einem inklusiven Setting kompetent zu unterrichten. Wie sehen Sie das?
- Welche Haltungen in Bezug auf Inklusion soll die PH vermitteln?
- Welche Kompetenzen in Bezug auf Inklusion soll die PH vermitteln?
- Wo sehen Sie Entwicklungsbedarf?

Zukunftsbezogene Wünsche

- Wenn Sie als Leiter/in die Entscheidung über Ihr Personal treffen könnten, worauf würden Sie besonderen Wert legen?
- Welche Unterstützung brauchen Neueinsteiger/innen für den Start im Berufsleben? Welche Unterstützung könnte die PH dafür bieten?

Einstellung, Meinungen

- Manche sagen, nicht alle können inkludiert werden? Wie stehen Sie dazu?

UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME-Leitfaden mit narrativen Elementen

Unterstützungssysteme (SPZ-Leiter/innen, -mitarbeiter/innen, Betreuungslehrer/innen, DAZ-Lehrer/innen...)

Interviewstrategien: Zuerst erzählen lassen, dann erst in Bezug auf Inklusion nachfragen

Einstieg

- Was verbinden sie mit dem Begriff „Inklusion“?
- Inwiefern ist die Fallstudienchule eine inklusive Schule?

Kompetenzen (standortbezogen) & Induktionsphase

- Welche Kompetenzen brauchen Lehrer/innen, die an der Fallstudienchule unterrichten?
- Welche Rahmenbedingungen finden neue Lehrer/innen am untersuchten Standort vor? Welche Ressourcen, Kompetenzen (und Kooperationen) sind am untersuchten Standort vorhanden?
- Wie unterstützen Sie neue Kolleg/innen bei der Arbeit mit schwierigen ‚Fällen‘?
- Wie unterstützen Sie Teamarbeit?
- Wie gehen Sie in Ihrer Rolle als ... mit „schwierigen Situationen“ um? (Beispiel?)

Wirkung der Ausbildung

- Die Pädagogische Hochschule hat das deklarierte Ziel, ihre Absolvent/innen darauf vorzubereiten, in einem inklusiven Setting kompetent zu unterrichten. Wie sehen Sie das?
- Welche Haltungen in Bezug auf Inklusion soll die PH vermitteln?
- Welche Kompetenzen in Bezug auf Inklusion soll die PH vermitteln?
- Wo sehen Sie Entwicklungsbedarf?

Zukunftsbezogene Wünsche

- [Wenn Sie als SPZ-Leiter/in/Mitarbeiter/in die Entscheidung über den Einsatz von Personen in inklusiven Settings treffen könnten, worauf würden Sie besonderen Wert legen?]
- [Wenn Sie die Schulleitung bei der Auswahl von Lehrer/innen in inklusiven Settings beraten könnten, worauf würden Sie besonderen Wert legen?] – Betreuungslehrer/innen
- [Worauf würden Sie besonderen Wert legen, wenn Sie sich Ihre Teamkolleg/innen für die Arbeit in inklusiven Settings wählen könnten? – DAZ – Lehrer/innen]
- Welche Unterstützung brauchen Neueinsteiger/innen für den Start im Berufsleben? Welche Unterstützung könnte die PH dafür bieten?

Einstellung, Meinungen

- Manche sagen, nicht alle können inkludiert werden? Wie stehen Sie dazu?

Auswertungsgerüst CrossCase-Analyse Fallstudien

working-paper

Stand 23.03.2013ad

[Hier bitte jeweils das Datum aktualisieren und das eigene Namenskürzel einfügen!

Bitte pro Fallstudie ein eigenes Dokument anfertigen!]

Anmerkung: Laut Sitzungsbeschluss vom 12.3.2013 werden nur die beiden Aussagekomplexe (ehemals 4 und 5) bearbeitet – ein weiterer Aussagekomplex zum Thema „Unterstützende Bedingungen und Schlussfolgerungen für die Tätigkeit in inklusiven Settings“ kommt dafür dazu! Die Teile 1-3 vom Stand 20130207 werden daher in diesem Dokument gelöscht (die folgenden Aussagekomplexe folgen der neuen Nummerierung).

Vorbemerkung:

Dieses Dokument ist dafür gedacht, zu den erarbeiteten Thesen/Aussagen des Treffens im Dezember (3./4.12.2012) Belegstellen aus den jeweiligen Fallstudien (ggf. inkl. in-vivo-codes aus den Fallstudien) hinzuzufügen.

- ➔ Wichtig ist es im Folgenden, auf die vereinbarten Kürzel zu achten (Nummerierung der Fallstudien und Abkürzungen der Personen, siehe Protokoll), damit keine Irritationen bei der Zusammenstellung entstehen.

In/Mit diesem Dokument werden mehrere Schritte verfolgt:

- ✓ Zunächst geht es darum, pro Fallstudie zu entscheiden, inwieweit die jeweilige Aussage/These durch eine oder mehrere Sequenzen der Fallstudie belegt werden kann.
- ✓ Ich bitte Euch jede Aussage jeweils mit einer Skala einzuschätzen, wie stark diese Aussage in Eurer Fallstudie vertreten bzw. akzentuiert wird und im Anschluss anzufügen, ob eher von einzelnen Personen (welche?) oder eher von allen:

Die Aussage kommt wie folgt vor (bitte mit X vermerken):

<i>nicht</i>	<i>vereinzelt</i>	<i>ab und zu</i>	<i>verstärkt</i>	<i>als übergreifendes Thema des Interviews</i>

Die Aussage wird von allen InterviewpartnerInnen gleichermaßen geteilt: ja /nein

Die Aussage wird insbesondere von (bitte mit X vermerken).....betont.

<i>LP</i>	<i>Ltg</i>	<i>Koll1</i>	<i>Koll2</i>	<i>Ment</i>	<i>SPZL</i>	<i>SPZM</i>	<i>andere</i>

- ✓ Wie bereits am Treffen deutlich wurde, gibt es ggf. noch weitere Aspekte, die noch nicht aufgegriffen wurden und die wir noch nicht als Aussage formuliert hatten. Es besteht deshalb die Möglichkeit, auch das Aussagegerüst zu ergänzen (um einzelne oder mehrere Aussagen). Es ist auch möglich, die Aussagen zu modifizieren.

- ✓ Das Ergänzen des papers geschieht in zwei Phasen. Wenn alle Dokumente ausgefüllt sind, werde ich aus den 10 Dokumenten (eines pro Fallstudie) noch einmal ein gemeinsames erstellen und verschicken, damit auch die zusätzlichen Aussagen von jeder Person ergänzt werden können.
- ✓ Das ausgefüllte Dokument bitte an mich zurück senden – gern, sobald es geht, letzte Zeitvereinbarungen (deadlines) gemäß der Sitzung im März (hier haben wir den 08. April 2013 anvisiert).

Zunächst die nun aktuelle Aussagekomplexe im Überblick:

1. **Aussagekomplex: Relevanz der Ausbildung (PH) [vormals Aussagekomplex 4]**
 - 1.1 Die Bedeutung des/der Teams wird nicht mit der Ausbildung in Verbindung gesetzt.
 - 1.2 Die PH ist ein geschütztes Setting – im Gegensatz dazu sind die Anforderungen der Praxis hoch komplex und irritierend.
 - 1.3 ...

2. **Aussagekomplex: Wirkmächtiger Einflussfaktor Mentor/in (oder andere Personen) – Lernen am Modell? Sowie weitere Aussagen zur ‚Induktion‘ [vormals Aussagekomplex 5 erweitert]**
 - 2.1 Es besteht eine zentrale Wirkmacht der MentorInnen (Lernen am Modell).
 - 2.2 Die Mentorin/der Mentor [bzw. SonderpädagogInnne/TeamkollegInnen/außenstehende Personen] vermittelt Sicherheit.
 - 2.3 Bzgl. der ‚Induktion‘ wirdals wesentlich/unwesentlich erachtet.
 - 2.4 ...

3. **Aussagekomplex: Unterstützende Bedingungen und Schlussfolgerungen für die Tätigkeit in inklusiven Settings (NEU vom 12.3.2013)**
 - 3.1 ...
 - 3.2 ...
 - 3.3 ...

1. Aussagekomplex: Relevanz der Ausbildung (PH)

1.1 Die Bedeutung des/der Teams wird nicht mit der Ausbildung verbunden (Meta).

Die Aussage kann belegt werden:

<i>nicht</i>	<i>vereinzelt</i>	<i>ab und zu</i>	<i>verstärkt</i>	<i>als übergreifendes Thema des Interviews</i>

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

1.2 Die PH ist ein geschütztes Setting – im Gegensatz dazu sind die Anforderungen der Praxis hoch komplex und irritierend.

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

➔ **Ggf. ergänzen**

2. Aussagekomplex: Wirkmächtiger Einflussfaktor Mentor/in (oder andere Personen) – Lernen am Modell?

2.1 Es besteht eine zentrale Wirkmacht der MentorInnen (Lernen am Modell) (Meta).

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

2.2 Die Mentorin/der Mentor [bzw. SonderpädagogInne/TeamkollegInnen/außenstehende Personen] vermittelt Sicherheit. (Meta)

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

2.3 Bzgl. der Induktion wird ... als wesentlich/unwesentlich erachtet

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

→ Ggf. ergänzen

3.0 Unterstützende Bedingungen und Schlussfolgerungen für die Tätigkeit in inklusiven Settings

3.1. Als unterstützende Bedingung für die Tätigkeit in inklusiven Settings wird benannt

3.1.1

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

3.1.2

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

3.1.3.....

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

→ Ggf. weiter fortsetzen

3.2 Als hinderliche Bedingung für die Tätigkeit in inklusiven Settings wird benannt

3.2.1

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

3.2.2

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

3.2.3.....

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

→ Ggf. weiter fortsetzen

3.3 Es wird die folgende Schlussfolgerung gezogen

3.3.1.....

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

3.3.2...

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

3.3.3...

Die Aussage kann belegt werden:

nicht	vereinzelt	ab und zu	verstärkt	als übergreifendes Thema des Interviews

Die Aussage lässt sich an Passagen aller InterviewpartnerInnen gleichermaßen rückbinden: ja /nein

Die Aussage lässt sich insbesondere an die Textpassagen von (bitte mit X vermerken).....rückbinden.

LP	Ltg	Koll1	Koll2	Ment	SPZL	SPZM	andere

[Bitte hier die Belegstellen einfügen!]

➔ Ggf. fortsetzen

➔ Bitte am Ende die Datei mit Eurem Namenskürzel im Dateinamen versehen & an mich als word-Datei senden: andrea.dlugosch@ph-ooe.at
Dateiname: „AuswertungsgerüstCrossCaseFallstudien [Namenskürzel] [Datum]“

Teilstudie 3: Qualitative Ergebnisse – Gruppendiskussionen

Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011

Prof. Dr. Claudia Niedermair PH V
Mag. Petra Hecht PH V
Eva Prammer-Semmler MA PHÖÖ

Inhaltsverzeichnis

4	Gruppendiskussionen.....	108
4.1	Einleitung.....	108
4.2	Gruppendiskussion und Gruppeninterview als Methoden der qualitativen Sozialforschung (Nidermair, Hecht).....	108
4.2.1	Gruppendiskussion im Forschungsprojekt.....	110
4.3	Gruppendiskussionen Vorarlberg (Nidermair).....	116
4.3.1	Durchführung/Datengewinnung.....	116
4.3.2	Ergebnisse.....	117
4.4	Gruppendiskussionen Oberösterreich (Prammer-Semmler).....	144
4.4.1	Durchführung/Datengewinnung.....	144
4.4.2	Ergebnisse.....	145
4.5	Zusammenfassende Diskussion (Nidermair).....	155
4.5.1	Inklusionsbegriff – Grenzen von Inklusion.....	155
4.5.2	Beliefs – Vorstellungen und Annahmen zu unterrichtsbezogenen Phänomenen.....	156
4.5.3	Rolle der Ausbildung.....	157
4.5.4	Empfehlungen.....	159
4.6	Literatur.....	159
4.7	Anhang.....	161
4.7.1	Rekrutierungsblatt.....	161
4.7.2	Datengewinnung.....	162
4.7.3	Inhaltsanalytische Auswertung: Manifeste, explizite Aussagen.....	164
4.7.4	Code List.....	166

4 Gruppendiskussionen

4.1 Einleitung

Im Forschungsdesign des Projekts „Inklusive Bildung: Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudent/innen und Lehrer/innen für die Umsetzung inklusiver Bildung“ war vorgesehen, mittels Gruppendiskussionen qualitative Daten als Ergänzung und Vertiefung zu den mit den Fragebogen erhobenen quantitativen Daten zu gewinnen. Zielgruppe waren Studierende aller Studiengänge in der Bachelorausbildung, wobei anzumerken ist, dass in Vorarlberg derzeit kein Bachelor-Studium zum Sonderschullehramt angeboten wird. Im Sommersemester 2012 wurden an den beiden Standorten PH Vorarlberg und PH Oberösterreich Gruppendiskussionen mit Studierenden des 2., 4. und 6. Semesters durchgeführt, im WS 2012 erfassten wir Studierende im 1. Semester ganz zu Beginn der Ausbildung. Diese Anlage sollte dazu führen, Aussagen über den Einfluss der Ausbildung zu generieren.

Für die methodisch-theoretische Fundierung dieses Teils, die Entwicklung der Forschungsinstrumente und die Auswertungsstrategie war die PH-Vorarlberg mit Claudia Niedermair und Petra Hecht hauptverantwortlich. Der Abschlussbericht wurde von Claudia Niedermair verfasst, das Kapitel 4 mit den Ergebnissen aus Oberösterreich mit einem speziellen Blickwinkel auf die Sonderschulstudierenden von Eva Prammer-Semmler.

Der Beitrag beginnt mit einer knappen theoretischen Einführung in die gewählte Forschungsmethode der Gruppendiskussion, gefolgt von einer genauen methodologischen Beschreibung innerhalb des Forschungsprojekts. In einem zweiten Teil werden die Ergebnisse nach Bundesländern getrennt detailliert dargestellt. In einem letzten Punkt werden die Befunde zusammengefasst und Empfehlungen an die PädagogInnenbildung abgeleitet.

4.2 Gruppendiskussion und Gruppeninterview als Methoden der qualitativen Sozialforschung (Niedermair, Hecht)

Nach Lamnek (2005, S. 408ff) ist die Gruppendiskussion eine eher junge Forschungsmethode, sie wird eng mit dem Sozialpsychologen Kurt Lewin verknüpft. Im deutschsprachigen Raum wurde sie vor allem vom Institut für Sozialforschung in Frankfurt rezipiert und ausdifferenziert. Als einer der bedeutendsten Vertreter der Gruppendiskussion der Gegenwart gilt Ralf Bohnsack (2010), der die Methode im Zuge der Milieuforschung weiterentwickelte und als Experte der rekonstruktiven Sozialforschung gilt.

Im Unterschied zu Gruppeninterviews, die im Wesentlichen einer ökonomisch sparsamen Informationsgewinnung dienen, zielen Gruppendiskussionen auf das Aufspüren kollektiver Einstellungen, Wissensbestände und Werthaltungen.

„Der Gegenstand von Gruppendiskussionen sind kollektive Orientierungen, Wissensbestände und Werthaltungen. (...) Den Zugang zu ihnen ermöglicht die Analyse selbstläufiger Passagen in Gruppendiskussionen.“ (Przyborski/Wohlrab-Saar 2008, S. 106)

Wissenschaftstheoretisch ist dieses Erkenntnisinteresse in der Wissenssoziologie angesiedelt und bezieht sich auf unterschiedliche Traditionsstränge: auf die phänomenologische Soziologie in der Tradition von Alfred Schütz und Berger/Luckmann, auf die dokumentarische Methode um Harald Garfinkel und Karl Mannheim und auf die Habitustheorie von Pierre Bourdieu. (Vgl. Bohnsack 2010, S. 20ff)

Das Erkenntnisinteresse liegt in der Rekonstruktion von implizitem, atheoretisch und habituell verankerten Wissen, anders ausgedrückt geht es um Erfahrungswissen. Es geht nicht um die Meinung ein-

zelter, sondern um die in einer Gruppe wirksamen Deutungsmuster der Wirklichkeitskonstruktionen. Mannheim hat dafür den Begriff des konjunkten Wissens eingeführt, auf den sich die heutigen VertreterInnen der Wissenssoziologie beziehen. Konjunktes Wissen ist jenes Wissen, das sich Subjekte in konkreten familiären, gruppen- und milieuspezifischen Erfahrungsräumen aneignen und das sich den Mitgliedern unmittelbar erschließt. Diese Wissensbestände stellen für die Subjekte jeweils Orientierungsrahmen bereit, aus denen sie einerseits subjektive, andererseits aber auch kollektive Orientierungsmuster bilden. (Vgl. Bohnsack 2010, S. 59)

Um solche kollektiven Orientierungsmuster aufzuspüren, bedient sich die Gruppendiskussion eines sehr offenen Verfahrens, um „Selbstläufigkeit“ zu evozieren. Damit ist gemeint, dass die TeilnehmerInnen sich jener Sprache, jener Erzähl- und Beschreibungsweisen, jener Metaphorik bedienen, die für sie im Alltagsdiskurs üblich ist. (Vgl. Schäffer 2010) Erst diese „Selbstläufigkeit“ des Diskurses, das Einführen eines Themas, das Aufnehmen eines Redebeitrags, die Art der Resonanz durch andere TeilnehmerInnen kann kollektive Deutungsmuster sichtbar machen. Bohnsack bezeichnet solche Passagen, die sich durch hohe interaktive Dichte, hohe Detaillierung, hohe Emotionalität auszeichnen, als Fokussierungsmetaphern. Solche Passagen werden sehr detailliert sequenziell interpretiert und sind Grundlage der komparativen Analyse, die schließlich zu Typenbildungen führen könnte/sollte. (Bohnsack 2010, S. 137)

Um diese Selbstläufigkeit zu evozieren, müssen Diskussionen in Gang gesetzt werden, die sich ohne weitere Moderation der Gruppenleitung entfalten. Die Forschenden stehen vor der Aufgabe, „(...) einen Diskurs (denjenigen der Erforschten untereinander) zu initiieren, ohne diesen nachhaltig zu strukturieren“. (Bohnsack 2010, S. 208)

Der Grundreiz ist in der Regel ein provokantes, ambivalentes, umstrittenes Statement der Forschenden oder eine sehr pointierte Aussage zum Thema des Erkenntnisinteresses. Je nach Bedarf können weitere Reizargumente vorbereitet werden, während der Diskussion gilt für die Forschenden jedoch größte Zurückhaltung zu wahren. (Vgl. Lamnek 2005, S. 415)

Idealtypisch erfolgt die Auswertung der Gruppendiskussion in vier Schritten (Bohnsack 2010, S. 134; Lamnek 2005, S. 457; Schäffer 2010, S. 293):

- Formulierende Interpretation: Rekonstruktion der thematischen Gliederung: Ober- und Unterthemen, Gewichtung von Themen, explizite Aussagen;
- Reflektierende Interpretation: Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, der Orientierungsmuster, innerhalb derer sich die Diskussion bewegt;
- Fall- bzw. Diskursbeschreibung und
- Typenbildung mittel komparativer Analyse.

Im Forschungsprojekt wählten wir eine Mischform als Forschungsdesign: Datengewinnung auf Basis der Gruppendiskussion, Auswertung mittels formulierender Interpretation und Inhaltsanalyse. Für die im Forschungsprojekt wesentliche Fragestellung – nämlich die Wirksamkeit der LehrerInnenbildung im Hinblick auf Einstellungen (Einstellungen, Haltungen, Bedenken- SACIE-R¹ und LehrerInnenwirksamkeit - TEIP) wie auch Kompetenzen und auch im Hinblick auf die uns zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen schien uns diese Form angemessen. Eine vertiefte, reflektierende Interpretation wäre durchaus möglich und erwünscht und kann auch außerhalb des Forschungsprojekts realisiert werden. Angedacht sind Vergaben im Rahmen von Bachelor- oder Masterarbeiten.

¹ Die quantitative Erhebung erfolgte mittels adaptierter englischer Skalen ('SACIE-R – Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale-Revised' und 'TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practice')

4.2.1 Gruppendiskussion im Forschungsprojekt

4.2.1.1 Ziele

Angelehnt an das quantitative Instrument erwarteten wir Erkenntnisse zu den folgenden drei Dimensionen:

- Inklusionsbegriff: Was verstehen Studierende unter dem Begriff Inklusion? Welche Differenzkategorien werden in die Diskussion eingeführt und finden Resonanz? Welche normativen Aussagen werden geteilt, abgelehnt?
- Einstellungen/Haltungen/Überzeugungen - Beliefs: Welche Überzeugungen werden angesprochen, werden zum Thema?
- Rolle der Ausbildung: Wie schätzen Studierende die Wirksamkeit der Ausbildung ein? Welche Kompetenzen erachten Studierende als wichtig, welche werden im Rahmen der Ausbildung aufgebaut, welche schätzen sie als fehlend ein? Finden sich Lehrveranstaltungsformate, die Studierende als besonders wirksam für die Entwicklung inklusiver Kompetenzen einschätzen und die in hochschuldidaktische Überlegungen bei der Entwicklung der Studienarchitektur für die PädagogInnenbildung NEU einfließen sollten?

Inklusionsbegriff	Beliefs: Haltungen und Überzeugungen	Rolle der Ausbildung Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none">•Inklusionsbegriff (kognitiv)•normative Aspekte•Differenzkategorien•Grenzen	<ul style="list-style-type: none">•personengebundene Beliefs•auf Lehr- und Lernprozesse bezogene Beliefs•auf den Kontext bezogene Beliefs•auf die Gesellschaft bezogene Beliefs	<ul style="list-style-type: none">•Wirkung der Ausbildung•Aufbau von Kompetenzen•Veränderungen durch Ausbildung•Anregungen•Kritik

Die Datengewinnung mittels Stimuli bot den Studierenden einen sehr weiten, offenen Rahmen, ihre Themen und Sichtweisen einzubringen, zu gewichten, Themen aufzugreifen bzw. zu detaillieren.

Bei der Datenauswertung lehnten wir uns methodisch an das Gruppeninterview und eine (zunächst) inhaltsanalytische Bearbeitung an: Während das Gruppeninterview auf das WAS, die explizit thematischen Aspekte rekurriert, fokussiert die Gruppendiskussion auf das WIE, auf tiefere Sinnschichten, die nicht immer explizit angesprochen werden, sondern in Orientierungsmustern zum Ausdruck kommen.

4.2.1.2 Theoretische Anbindung

Theoretisch knüpft das Forschungsprojekt an mehrere international geführte Diskurse an, die im Folgenden knapp skizziert werden.

Inklusion	Teacher Beliefs	Ausbildung
<ul style="list-style-type: none">•UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006)•Erweiterter Inklusionsbegriff, egalitäre Differenz (Prengel, 1993)	<ul style="list-style-type: none">•Lehrerüberzeugungen (Teacher beliefs) als handlungsleitende Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse. (Kuntner/Pohlmann 2009)	<ul style="list-style-type: none">•Teacher Profile for Inclusive Education (European Agency for Special Needs Education, 2012)

4.2.1.2.1 Inklusion

Der wissenschaftliche Diskurs um die Begriffe „Integration und Inklusion“ präsentiert sich kontrovers und vielfältig, „er gleicht einer babylonischen Sprachverwirrung“ (Wocken 2011, S. 59). Die begrifflichen Missverständnisse und Kontroversen wurden zudem durch umstrittene Übersetzungen der englischsprachigen Dokumente, sowohl der Salamanca-Erklärung (1994) als auch der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2007) potenziert. Neben den offiziell-staatlichen Übersetzungen gibt es mehrere sog. „Schattenübersetzungen“ und „shadow reports“ (behindertenarbeit.at), das sind Berichte und Interpretationen, die im Kontext von UN-Menschenrechtskonventionen auf einer langen Tradition aufbauen. International gesehen hat sich der Begriff Inklusion durchgesetzt, der Begriff Integration gilt international als nicht mehr anschlussfähig. Ob der Begriff Inklusion Integration ersetzt, erweitert, verändert, das Gleiche meint oder etwas Anderes („*Inklusion - und/oder/statt/gleich – Integration*“ ebd.), soll hier nicht näher erörtert werden. (Vgl. Dederich et al., 2006; Bürli et al., 2009)

Das am häufigsten genannte Merkmal zur Unterscheidung von Integration und Inklusion ist die Kategorisierung: Als kennzeichnendes Merkmal der Integration gilt die sog. „Zwei-Gruppen-Theorie“, das dichotome Einteilen von Kindern in behindert/nicht behindert, normal/nicht normal, als Kinder mit Migrationshintergrund/ohne Migrationshintergrund. (Feyerer 2009, S. 79; Wocken 2011, S. 78) Inklusion strebt das Aufheben dieser Zwei-Gruppen-Theorie an und ersetzt diese durch eine Theorie der heterogenen Gruppe und die bewusste und parteiliche Anerkennung der Vielfalt. Alle Kinder haben das Recht auf Differenz, und zwar ausdrücklich auf „egalitäre Differenz“ (Prenzel 1993/2006, S. 49). Das Recht auf Differenz ist dabei untrennbar verbunden mit Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung. Die Gleichwertigkeit der Differenz wird dabei nicht nur für Menschen mit Behinderungen eingefordert, sie gilt auch unabhängig von Geschlecht, Sprache, Nationalität, Religion oder sozialer Schicht.

Der Terminus „Inclusive Education“, dem wir in dieser Forschungsarbeit folgen, zielt einerseits auf **Inklusive Bildung** als anvisierte Ausrichtung von Bildungssystemen, andererseits auf **Inklusive Pädagogik** als Lehr- und Forschungsgebiet.

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um den Voraussetzungen und Bedürfnissen aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (Biewer 2010, S. 193)

Ausgehend von dieser Definition können die Gruppendiskussionen nach den beiden großen Aspekten Inklusive Bildung – bezogen auf die Ausrichtung des Bildungssystems – und auf Inclusive Pädagogik als Lehre, als Gestaltung des Lehrerhandelns gefiltert werden. Besonders interessant ist die Frage, welche Gruppen Studierende als „vulnerable und marginalisierte“ Menschen wahrnehmen, welche Differenzkategorien die Diskussion dominieren, welche einfließen und welche kaum/keine Erwähnung finden.

4.2.1.2.2 Beliefs: Haltungen, Überzeugungen, Einstellungen

Zum Begriff „Lehrer-Überzeugungen“ gibt es keine allgemein anerkannte Definition. (Vgl. Biedermann, 2013, S. 63) International hat der Begriff (Teacher-)Beliefs die größte Verbreitung gefunden. Überzeugungen (beliefs) grenzen sich von Wissen und Tatsachen (facts) durch eine subjektiv bewertende Komponente ab, basieren häufig auf eigenen Erfahrungen und beeinflussen die Wahrnehmung und damit die Bewertung und das Handeln von Lehrpersonen stark. Überzeugungen beinhalten eine kognitive, affektive und behaviorale Komponente.

Bei der Auswertung der Gruppendiskussionen zur Dimension Beliefs, Haltungen und Überzeugungen stützen wir uns auf folgende Definition: „*Lehrerüberzeugungen (Teacher beliefs) beinhalten Vorstel-*

lungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente.“ (Kuntner/Pohlmann 2009, S. 267)

Sowohl Kuntner/Pohlmann (2009, S. 268) als auch Biedermann (2013, S. 63) bieten eine strukturierte Übersicht über Bezugssysteme für Überzeugungen/Beliefs, die wir als Grundlage für die Entwicklung des Codiersystems verwendeten.

Überzeugungen von Lehrkräften (angelehnt an Kuntner/Pohlmann 2009, S. 268 und Biedermann 2013, S. 63)		
Bezugssystem	Inhalte	Beispiele für Kategorien
Selbst (Kuntner/Pohlmann) Personengebundene Überzeugungen (Biedermann)	Ich als Lehrperson Vorstellung zur eigenen Identität Überzeugungen zu eigenen Fähigkeiten Biedermann fasst diesen Aspekt breiter – nicht nur auf das Selbst bezogen, sondern auch bezogen auf Überzeugungen zum Team	Einschätzung der Kompetenzen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Bedeutung und Stellenwert von Teamarbeit Arbeitsorganisation Zusammenarbeit
Lehr-Lernkontext (Kunter/Pohlmann) Allgemein epistemologische Überzeugungen über die Prozesse des Lehrens und Lernens (Biedermann)	Überzeugungen über Lehren und Lernen Unterrichtskonzepte	Präferenzmuster: instruktionsorientiert oder konstruktivistisch Individualisierendes Lernen Kooperatives Lernen Lernen am Modell
Bildungssystem (Kuntner/Pohlmann) Kontextbezogene Überzeugungen (Biedermann)	Bildungspolitische Themen Standards Curricula Rahmenbedingungen Strukturen	Förderliche Rahmenbedingungen Hinderliche Rahmenbedingungen
Gesellschaft (Kuntner/Pohlmann)	Kulturelle Normen und Werte Heterogenität Inklusion	Normative Einschätzung Grenzen Differenzkategorien
Domänenspezifische epistemologische Überzeugungen (Biedermann)	Auf Fächer bezogene Einstellungen	Keine Bedeutung im Rahmen des Projekts

4.2.1.2.3 Ausbildung

Die European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education (EA) ist eine unabhängige, 1996 von den Mitgliedsstaaten gegründete europäische Organisation, die sich als Drehscheibe für Expertise, Wissenstransfer, Beratung sowohl der Europäischen Kommission als auch nationaler Regierungen in Sachen Inklusions- und Sonderpädagogik versteht.

Nach Projekten, die sich vor allem mit Umsetzung und Qualität von inklusivem Unterricht in den einzelnen Ländern befassten, rückte die LehrerInnenbildung in einem Drei-Jahres-Projekt (Teacher Education for Inclusion) in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses – mit der zentralen Fragestellung nach notwendigen Kompetenzen von RegelschullehrerInnen, um inklusiven Unterricht qualitativ hochwertig in der Praxis umzusetzen. 2012 wurde das „Profile for Inclusive Teachers“ veröffentlicht.

Im Rahmen des Projekts wurden vier Grundwerte in Bezug auf Unterricht und Lernen als Grundlage für die Kompetenzen von Lehrkräften an inklusiven Schulen ermittelt:

- Valuing Learner Diversity – Wertschätzung der Diversität der Lernenden: Unterschiede werden als Ressource für die Bildung wahrgenommen;
- Supporting All Learners - Unterstützung für alle Lernenden: die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden;
- Working With Others - mit anderen zusammenarbeiten: Kooperation und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte;
- Personal Professional Development - persönliche berufliche Weiterentwicklung: Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte müssen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen übernehmen. (Vgl. European Agency 2012, S. 1)

Diese Dimensionen werden sowohl im quantitativen (SACIE und TEIP) wie auch im qualitativen Teil des Forschungsprojekts angesprochen.

4.2.1.3 Sample - Stichprobe

Neben forschungstheoretischen und methodologischen Aspekten bestimmte auch eine ökonomisch-pragmatische Herangehensweise die Entscheidung für Gruppendiskussionen: mit relativ geringem zeitlichen Aufwand fundierte Antworten auf die Forschungsfragen zu erhalten. Um mögliche Einflussfaktoren der Ausbildung aus den Daten ablesen zu können, wurden die Gruppen semesterhomogen zusammengesetzt: Gruppendiskussionen mit Studierenden des 2., 4. und 6. Semesters im Sommersemester 2012, eine Gruppendiskussion mit StudienanfängerInnen im Wintersemester 2012 mit möglichst wenig Erfahrung in der Ausbildung, d. h. vier Gruppendiskussionen jeweils in Vorarlberg und in Oberösterreich.

Auswahlkriterien der TeilnehmerInnen: Die qualitative Methodologie bevorzugt ein „Theoretical Sampling“ (Lamnek 2005, S. 436), eine gezielte Auswahl der TeilnehmerInnen nach ausgewählten Gesichtspunkten. Wir entschieden uns für folgende Kriterien:

- Gruppengröße: 6
- Gruppenzusammensetzung:
 - homogen in Bezug auf die Studiendauer, Studierende des 1., 2., 4. und 6. Semesters
 - heterogen bezogen auf die Studienrichtung (Lehramt Volksschule, Hauptschule, Sonderschule, in Vorarlberg nur VS und HS)
 - heterogen bezogen auf die Einstellung: positive und skeptische Grundhaltung dem Thema gegenüber
 - heterogen in Bezug auf Geschlecht und Alter
- Rekrutierung
 - Oberösterreich: Ansprechen der GruppensprecherInnen bzw. Kontaktaufnahme mit der ÖH
 - Vorarlberg: Rekrutierungsblatt im Zusammenhang mit der quantitativen Befragung.²
- Die Dauer der Gruppendiskussion wurde mit 1 ½ Stunden vorgesehen.

4.2.1.4 Planung und Instrumente

Gruppendiskussionen werden im Unterschied zu Gruppeninterviews nicht durch Leitfragen strukturiert, sondern mit einem Grundreiz (Lamnek 2005, S. 440) oder Stimulus in Gang gebracht. In der Planungsphase wurden sowohl der Grundreiz als auch weitere Stimuli konstruiert und mit Kriterien hinterlegt.³

² Anhang 1

³ Anhang 2

Alle Gruppendiskussionen wurden mit folgendem Grundreiz eröffnet:

Viele BildungsexpertInnen fordern eine grundlegende Neuorientierung von Schule: Weg von der Vorstellung einer homogenen Lerngruppe hin zu einer möglichst heterogenen mit dem Ziel langfristig die Sonderschulen aufzulassen – eine Schule für ALLE. Heterogenität wird als eine Ressource gesehen, die man nur nützen muss. Wie denken Sie als angehende Lehrer/in darüber?

Um Aussagen zur Dimension „Ausbildung“ zu provozieren, wurde ein zweiter Stimulus in allen Gruppendiskussionen eingeführt.

Die PH hat als deklariertes Ziel ihre Studierenden darauf vorzubereiten, in einem inklusiven System kompetent zu arbeiten. Stellen Sie sich vor, Sie bekommen bei Dienstantritt eine Klasse, in der sie sich auf Grund der sehr heterogenen Klasse stark gefordert fühlen. Beschreiben Sie die Zusammensetzung dieser Klasse. Wie kompetent schätzen Sie sich ein, diese Aufgabe zu bewältigen?

Übereinstimmend gilt, dass die Diskussionsleitung keinesfalls inhaltlich, sondern ausschließlich formal eingreift, damit die Gruppe sich in ihrer Eigenstruktur entfalten kann und jene Aspekte des Themas diskutiert und gewichtet, die für die Gruppe relevant sind. Bei stockendem Gesprächsfluss, bei langen, zirkulären Passagen können weitere Stimuli (Lamnek 2005, S. 450) eingebracht werden.

4.2.1.5 Auswertung

Die Gruppendiskussionen wurden videografiert, die Transkriptionen von der PHOÖ in Auftrag gegeben und als reine Texttranskripte umgesetzt, weil der Schwerpunkt der Auswertung auf eine formulierende Interpretation und explizite Aussagen gelegt wurde.

Schritt 1: Formulierende Interpretation

Überblick über den thematischen Verlauf der Gesamtdiskussion, Gliederung nach Ober- und Unterthemen, Initiierung von Themen, Resonanz: Welche Themen werden von wem angesprochen, breit ausgeführt, nicht aufgenommen?

Kennzeichnen von Passagen mit hoher Dichte/Intensität/metaphorische Dichte → Fokussierungsmetaphern:

- Bezugnahme aufeinander, Unterbrechung, Verstärkung, Rede- und Gegenrede
- Narrative Elemente, Erzählungen
- Begründungen, Legitimierungen
- Authentische (versus formelhafte) Ausdrucksweisen
- Bilder

Schritt 2: Inhaltsanalytische Auswertung - explizite Aussagen

Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgt auf Basis des nachfolgenden Codiersystems, mit Ankerbeispielen zur Präzisierung. Die Codes wurden sowohl deduktiv aus den quantitativen Instrumenten und den Stimuli abgeleitet als auch induktiv entwickelt. (Vgl. Mayring 2010; Gläser/Laudel 2009) Die ausführlichere Version finden Sie im Anhang.⁴ An der PH Vorarlberg erfolgte die Auswertung mit dem Programm atlas.ti, an der PH OÖ manuell.

- **Inklusionsbegriff**
 - Definition Inklusions**begriff** (Differenzkategorien /Merkmale zur Kennzeichnung inklusiver Kontexte. Wie umfassend/eingrenzend ist der Inklusionsbegriff), z. B.
** Jeder Mensch wird mit seinen Stärken und Schwächen, mit allem was er ist, wird er*

⁴ Anhang 3 – ausführlich ausgearbeitetes Codiersystem

angenommen und ist in der Welt gleich viel wert.

- **Einstellungen/Haltungen/Überzeugungen**
 - Personengebundene Überzeugungen
 - Selbstwirksamkeitserwartungen/-überzeugungen (TEIP: Instructions – collaboration – behaviour), z. B.
**Ich würde mir das nicht zutrauen ohne das Team als Junglehrerin inklusiv zu unterrichten - ehrlich gesagt.*
 - Bedeutung, Stellenwert von Teams z. B.
**Auf der gleichen Längswelle muss man sein, das muss halt stimmen.*
 - andere: Gelingende Inklusion ist an Haltungen von Lehrpersonen gebunden, z. B. :
** (...) aber dahinter müssen Lehrpersonen stehen, die sich damit identifizieren können.*
 - Überzeugungen zu Lehr- und Lernprozessen
 - Individualisierung und Differenzierung zulassende Lehr- und Lernkontexte (TEIP – instructions)
**Dass man voneinander lernen kann, miteinander lernen kann, (...),*
 - Vorstellungen von inklusivem Unterricht
** dann kannst du halt nicht lehrerzentriert unterrichten, da musst halt ein bisschen eine Öffnung haben.*
 - andere
 - Kontextbezogene Überzeugungen
 - Rahmenbedingungen (förderliche, hinderliche)
**für mich braucht es bestimmte Grundvoraussetzungen. Bei mir ist einfach ein zentraler Punkt das Notensystem*
 - Grenzen, Vorbehalte, Herausforderungen (Unterschiede zwischen den Behinderungskategorien physical, academic, social oder behavioral)
** Und ich bin nicht der Typ, der so persönliche Assistenz in Hinsicht auf Hygiene, das könnte ich auch nicht, das würde ich mir nicht zutrauen.*
 - andere
 - Gesellschaftliche Überzeugungen
 - Beliefs zu Heterogenität allgemein
** ich glaube, dass es auf jeden Fall ein Profit ist, wenn eine heterogene Gruppe zusammen arbeitet*
 - andere
- **Rolle der Ausbildung**
 - Wirkung der Ausbildung (Aufbau von Kompetenz, Veränderung von Haltungen, Einstellungen, Reflexion ...)
**Ich habe die Scheu vor speziellen Kindern abgelegt*
 - Hochschuldidaktik: Werden Inhalte/Settings als hilfreich/unterstützend wahrgenommen?
**weil es wirklich bei allen Exkursionen, die wir gemacht haben, ist raus gekommen, dass es echt das Sinnvollste wäre und es gibt echt sinnvolle Praxisbeispiele*
 - Anregungen/Kritik (was sollte an der Ausbildung verändert werden, um inklusive Kompetenz aufbauen zu können?)

Schritt 3:

Eine reflektierende, diskursanalytische Auswertung kann im Rahmen des Forschungsprojekts nicht erfolgen, die Daten stehen den PHs zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung.

4.3 Gruppendiskussionen Vorarlberg (Nidermair)

4.3.1 Durchführung/Datengewinnung

Rekrutierung:

Das Rekrutierungsblatt⁵ wurde im Rahmen der quantitativen Erhebung, die von den Projektleiterinnen Claudia Nidermair und Petra Hecht durchgeführt wurde, ausgeteilt. Heterogenität in Bezug auf Studiengänge, das Hauptfach in der HS-Ausbildung, Geschlecht und positive/skeptische Grundhaltung wurde angestrebt. Die Grundhaltung wurde mit folgender Fragestellung erfasst:

- Ich kann mir vorstellen/ich würde mir wünschen in einer Integrationsklasse zu arbeiten.
- Ich kann mir nicht vorstellen in einer Integrationsklasse zu arbeiten.
- Ich bin noch unschlüssig.

Die Teilnahme erfolgte freiwillig.

Es meldeten sich sehr viel mehr Studierende des VS-Studiengangs, bei HS-Studierenden war die Rekrutierung deutlich schwieriger. Es gelang uns nicht, trotz nochmaligen Nachfragens, 50 % HS-Studierende zu gewinnen, Studierende des Fachbereichs Mathematik sind klar unterrepräsentiert. Auch die Heterogenität bezüglich der Grundhaltung ist nur bedingt gegeben. Es meldeten sich ausschließlich Studierende, die sich entweder vorstellen können, in einer Integrationsklasse zu arbeiten oder noch unschlüssig sind. Insgesamt kreuzten nur ca. 10 % aller Studierenden Antwort 2 an, die anderen 90 % verteilten sich etwa gleich auf die Antworten 1 und 3. Die Ergebnisse müssen deshalb auf dem Hintergrund der Folie einer positiv bis neutralen Grundhaltung bewertet werden. Hier könnte soziale Erwünschtheit eine Rolle spielen, zumal eine der ProjektleiterInnen auch in der Lehre in diesem Fachbereich tätig ist.

Übersicht über die Gruppendiskussionen in Vorarlberg:

Termin	Semester	Zusammensetzung der Gruppen		
		Geschlecht	Studiengang	Grundhaltung
14.05.2012 13.00 – 14.30	2. Sem.	4 weiblich 2 männlich	3 VS 3 HS (1D, 1E, 1M)	3 positiv 3 unschlüssig
30.05.2012 13.00 – 14.30	6. Sem.	6 weiblich	5 VS 1 HS (D)	6 positiv
13.06.2012 13.00 – 14.30	4. Sem.	3 weiblich 3 männlich	3 VS 3 HS (2E, 1D)	4 positiv 2 unschlüssig
30.10.2012 13.00 – 14.30	1. Sem.	5 weiblich 1 männlich	4 VS 2 HS (2E)	3 positiv 3 unschlüssig

Die Gruppendiskussionen wurden von den Projektleiterinnen geleitet. Sie wurden videografiert und dauerten 1 ½ Stunden. Die Transkriptionen wurden von der PH Oberösterreich in Auftrag gegeben und erfolgten als reine Texttranskripte, zum einen, weil der Schwerpunkt der Auswertung auf die manifesten Aussagen gelegt wurde, zum anderen, weil die Videografien für eine mögliche rekonstruktive Bearbeitung vorhanden sind.

Die Auswertung erfolgte mit atlas.ti, die Rohdaten sind an der PH Vorarlberg einsehbar. Die Code-list aus atlas.ti befindet sich im Anhang 4.

Orientierung im Kürzelsystem:

- P1 Gruppendiskussion 2. Semester
- P2 Gruppendiskussion 6. Semester

⁵ Siehe Anhang 1

- P3 Gruppendiskussion 4. Semester
 P4 Gruppendiskussion 1. Semester

Die erste Ziffer kennzeichnet die Nummer des Redebeitrags, die zweite die Stellung in der Code-Liste:

P1 24/4:1

- P1 Gruppendiskussion 2. Semester
 24 Wortmeldung 24 (nach ATLAS.ti)
 4:1 Zuweisung innerhalb des Codesystems.

4.3.2 Ergebnisse

Aspekte, die in allen Gruppendiskussionen sehr breit diskutiert wurden, werden nach Semestern getrennt dargestellt, bei anderen werden Aussagen der Studierende des 1. und 2. Semesters (StudienanfängerInnen im 1. Studienabschnitt) mit jenen von Studierenden des 4. und 6. Semesters (Höhersemstrige, 2. Studienabschnitt) verglichen.

4.3.2.1 Inklusionsbegriff

Normativ positiv besetzter Inklusionsbegriff

Grundsätzlich finden sich in allen Gruppendiskussionen eindeutig positive Bekenntnisse zum Thema Inklusion (1. Stimulus), als Vision, als Möglichkeit. Alle vier Gruppendiskussionen beginnen mit einem ausgesprochen positiven Einstiegsstatement, mit normativen Aussagen, gefolgt von Zustimmung der TeilnehmerInnen. Diese grundsätzliche Zustimmung wird jedoch schnell kombiniert mit einem ABER: ABER bezogen auf ein Theorie-Praxis-Dilemma, verknüpft mit Bedingungen oder Grenzen auf unterschiedlichsten Ebenen. (Siehe dazu personenbezogene, auf Lehr- und Lernprozesse bezogene, auf den Kontext bezogene und auf die Gesellschaft bezogene Überzeugungen).

1. Semestrige

- *„Also meiner Meinung nach, also finde ich es sehr wichtig, einfach dass man wekommt von dieser homogenen Schule, dass man hinkommt einfach zur Stärkung vom Individuum, dass man einfach die Unterschiedlichkeit als Chance ansieht bzw. als Bereicherung für die Gesamtheit der Menschen. (...)“ (P4 24/4:1)*

Diesem stark normativ und überzeugend vorgetragenen Statement folgt Zustimmung mit dem Fokus, dass gemeinsames Leben und Lernen möglichst frühzeitig begonnen werden muss:

- *„Also, ich bin ganz deiner Meinung. Vor allem ist es wichtig, dass schon Kinder mit anderen Kindern, z. B. Kindern mit Down-Syndrom, in Kontakt kommen, weil es im Berufsleben ja wahrscheinlich genau so sein wird. Da kommt jemand, der hat eine Sehschwäche oder hört nicht richtig gut.“ (P4 26/4:2; vgl. P4 28/4:4; P4 32/4:6)*

Gesellschaftlich festgefahrene tiefsitzende Strukturen und Bilder wie „Ethnozentrismus, patriarchale Strukturen“ (P4 36/4:9) werden von einem Studenten angeführt, aber auch Bilder von Menschen mit Behinderungen (z. B.: *„genau ist ein Mensch mit Behinderung nicht ekelig“, ebd.*). Sie sind der Impuls für das Benennen unterschiedlichster Vorbehalte, Grenzen, Bedingungen.

2. Semestrige

- *„Ja, ich denke diese, also ich sehe es mit einem zweischneidigen Schwert. Einerseits denke ich mir für die betroffenen Kinder und Schüler, Schüler und Schülerinnen, ist es sicher absolut sinnvoll, dass sie auch in der Gruppe aufgenommen werden, weil, wer kennt nicht irgendwo ein Kind, wo, ah du Sonderschüler und ja, Dummi und alles mögliche, was man da hört. Andererseits für die Lehrperson wird es natürlich eine gewaltige Herausforderung sein, wenn man alle Kinder in einer Klasse drinnen hat.“ (P1 35/1:203)*
- *„Ja, aber, das ist sicher ein sinnvoller Ansatz, dass man dort auch mehr Toleranz schafft bei den anderen Kindern (...)“ (P1 39/1:206; vgl. P1 63/212; P1240/1:241)*

Zweifel einer Gruppenteilnehmerin, ob dieses frühe Lernen tatsächlich mehr Toleranz und Verständnis fördert (vgl. P1 43/1:9), führen zu einer Diskussionspassage mit einem eher ausgewogenen Abwägen von Pro und Contras.

- *„Ich denke schon, es ist einerseits sicher sinnvoll, möglichst viel zu integrieren, andererseits ist es natürlich eine gewaltige Herausforderung (...).“ (P1 361/1:255)*

4. Semestrige

- *„(...) wenn man gesellschaftlich auch Verbesserungen sehen will mit dem Zusammenleben von Leuten, dann ist das einfach das Wichtigste, Heterogenität zu sehen. Und ich finde auch, ja, es ist Alltag, überall, und es ist Gott sei Dank jeder Mensch anders (...).“ (P3 21/3:1)*

Im selben Redebeitrag wird jedoch die „große Systemfrage“ und „Budgetfrage“ eingeführt. Eine positiv abwägende Haltung kennzeichnet den Anfangsabschnitt der Diskussion, wobei folgende Aussage exemplarisch steht:

- *„Ich finde, dass es schon gut ist, wenn die Kinder dann auch in eine normale Volksschule gehen, also im Dorf. Aber ich denke auch, dass Sonderschulen zum Teil auch einen gewissen Vorteil haben, sage ich jetzt einmal. Weil einfach dort jetzt grad für ganz schwere Behinderungen die Kinder ganz anders aufgefangen werden können. Obwohl ich dann, also ich bin da etwas zwiegespalten, weil ich dann auch denke: Ja, dann werden sie so herausgerissen aus dem Ganzen, sie kommen weg von dem Wohnort, sie sind nicht mehr so integriert in die Gemeinschaft (...), vielleicht waren sie im Kindergarten und müssen dann gehen. Auf der anderen Seite gibt es dann auch für die Kinder in gewissen sonderpädagogischen Zentren andere Möglichkeiten sich weiter zu entwickeln. Also ja, es ist schwierig zu sagen, finde ich.“ (P3 25/3:5)*

6. Semestrige

Auch die Studierende mit dem Anfangsstatement findet, *„... dass man sehr viel der Heterogenität abgewinnen kann, (...) dass es auch normal ist, dass jeder anders ist (...).“ (P2 7/2:2)*, gefolgt von: *„ich denke, dass vor allem die Heterogenität der einzige Weg ist, allerdings ...“ (P2 08/2:114)* bis hin zum Aspekt, Inklusion als Chance zu sehen (vgl. P2 9/2:13). Auch hier große Zustimmung, gefolgt von ABER.

Kognitiver Inklusionsbegriff

Der Inklusionsbegriff wird am Schluss der Gruppendiskussionen von allen Studierenden breit definiert. Genannt werden sämtliche Differenzdiskurse, strukturelle Veränderungen des Systems Schule werden in diesem Zusammenhang jedoch nicht erwähnt.

1. Semestrige

- *„Ich würde Inklusion so erklären bzw. beschreiben, dass einfach alle Menschen, die es gibt, alle Menschen, die man sich vorstellen kann, sei es mit körperlicher, mit geistiger Behinderung, sei es mit Migrationshintergrund, sei es Leute aus dem Ländle, seien es Kinder aus sozial schwachen Familien oder total starken Familien, dass einfach die alle versuchen zum miteinander leben und lernen.“ (P4 221/4:74)*
- *„Ich würde es ihm so erklären, dass Inklusion einfach bedeutet, dass man auf jeden Menschen so eingeht und so stehenlässt, wie er ist, und das genau seine Eigenheit seine Stärke ist, die dazu beiträgt, dass es etwas Besonderes wird. Also sprich Verschiedenheit als ein Reichtum (...).“ (P4 223/4:75)*

Inklusion als Vision vom *„perfekten Leben, wo alle friedlich sind, wo alle einander helfen ...“ (P4 225/4:76)* mit Differenzkategorie Abstammung, Jung und Alt, Arm und Reich, sozial Schwache. (Vgl. P4 227/4:77; P4 229/4:78; P4 231/4:79)

2. Semestrige

- „Inklusion ist einfach der neue Begriff für Integration, also sprich, dass Menschen mit den verschiedensten Voraussetzungen im gleichen Klassenzimmer, sage ich jetzt einmal auf die Schule bezogen, sind und mit unterschiedlichsten Voraussetzungen einfach kommen und dass man auf die probiert, so gut es geht, einzugehen.“ (P1 679/1:199)
- „Dass alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden und jedes Kind, egal wie vorbelastet, bestmöglich gefördert wird.“ (P1 683/1:201)

6. Semestrige

Komprimierte, eloquente Aussagen, die auf theoretische Auseinandersetzung mit der Sache schließen lassen:

- „Keine Klassifizierung, jeder wird als ... - (alle lachen)“ (P2 221/2:209), „jeder Mensch wird mit seinen Stärken und Schwächen, mit allem was er ist, wird er angenommen und ist in der Welt gleich viel wert.“ (P2 223/2:211),
- „(...) und er wird so unterrichtet, er lernt die Sachen so auf dem Niveau, wie er das braucht. Die Bedingungen werden so angepasst, und holt es da ab.“ (P2 225/2:212)
- „In der Gesellschaft, in keiner einzelnen Institution, die es gibt, sei es jetzt Schule oder irgendetwas, gibt es keine Ausgrenzung.“ (P2 226/2:213)
- „Jeder Mensch an sich, sieht man als Individuum und als Bereicherung.“ (P2 227/2:214), mit folgenden Differenzkategorien, die explizit genannt werden:
- „(...) egal ob die Kinder behindert sind, sie nicht gut Deutsch können, oder sie eine andere Kultur haben. Ja, oder ob sie in die Kirche gehen, oder in die Moschee oder ...“ (P2 228/2:215) (Vgl. auch P2 230, 231, 232, 233)

4. Semestrige

Das Thema der Dekategorisierung wird auch von den 4.Semestrigen deutlich artikuliert, zugunsten einer radikal-individuumzentrierten Sichtweise:

- „Man muss aufhören, zu sagen ... die eine Gruppe, die braucht eine spezifische Förderung, die andere nicht. Ich find einfach, man muss mit dem Gedanken anfangen, dass jedes Kind eigentlich eine spezifische Förderung bräuchte. Und von dem Gedanken ausgehen.“ (P3 43/3:117, vgl. P3 67/3:20)

Gemeinsam werden sämtliche Differenzkategorien aufgezählt: unterschiedliche Herkunftsländer, Migrationshintergrund, unterschiedliche Leistungen, Leseschwächen, Rechenschwächen und hochbegabte Kinder, die unterfordert sind (vgl. P3 89ff/3:24). Statt des Begriffs Inklusion wird der Begriff Respekt und Akzeptanz bevorzugt (vgl. P3 189/3:54).

- „Inklusion, wenn man es jetzt auf die Bildung bezieht, auf die Schule, bedeutet Inklusion, dass jedes Kind, egal ob das Kind jetzt eine Lernschwäche hat, eine Behinderung oder einen migrantischen Hintergrund hat, dass einfach jedes Kind, so wie es ist, hat es in der Schule Platz. Und wird so akzeptiert und wird genau dort, wo es die Förderung braucht, genau dort wird versucht, dass man das Kind fördert. (...) Und das Ziel von Schule ist ja auch ein Transfer in die Gesellschaft, dass sie das da dann weiterentwickelt. Dann eben auch in der Arbeitswelt, in der Wirtschaft, überall so auch greift. Dass jeder Mensch so akzeptiert ist mit seiner Andersartigkeit, mit seiner Verschiedenartigkeit, Defiziten, Fehlern, dass jeder so sein kann wie er will. Wie er will ... wie er ist.“ (P3 413/3:110)

Differenzkategorien, verknüpft mit Vorbehalten (Concerns)

Auch wenn in allen Gruppendiskussionen alle Differenzkategorien, wie sie derzeit in der aktuellen Inklusionsliteratur diskutiert werden, vorkommen, werden diese sowohl quantitativ als auch inhaltlich deutlich unterschiedlich gewichtet.

Viel Aufmerksamkeit erhalten Kinder mit sog. schwerer Behinderung in allen vier Gruppendiskussionen, gemeint sind damit (ohne dass es immer eindeutig expliziert ist) „geistige“/kognitive Beein-

trächtigkeit und/oder verknüpft mit körperlicher Behinderung. Persönliche Grenzen wie auch vermutete Grenzen aus der Perspektive betroffener Kinder werden in allen Gruppen diskutiert, wenn auch die Vorbehalte bei den Studierenden der höheren Semester stärker relativiert werden.

So erzählt eine 6-Semestrige von einer Hospitation in einer Klasse mit einem Kind mit einer schweren Mehrfachbehinderung:

- *„Ich habe mir das vorher nie vorstellen können, die hat ja ganz schwere Fälle, das geht sicher nicht, aber die haben das so wollen und die haben sich das auch erkämpft und ich glaube, das klappt da ziemlich gut.“* (P2 38/2:47)
- *„Also, ich sehe schon gewisse Grenzen, wenn ich an das denke, was bei uns unter mehrfach schwerer Behinderung läuft. (...) Weil wenn ich nicht mal weiß, was wirklich ankommt, da würde ich mir schon schwer tun.“* (P2 138/2:169)

Auch vermutete Grenzen aus Sicht des Kindes werden angeführt:

- *„Ich glaube trotzdem, dass das nicht mit jedem Kind klappen kann. Oder nicht immer perfekt ist für das Kind. Denn es gibt manchmal Kinder, die sich einfach überfordert fühlen, wenn so viele Kinder im Raum sind.“* (P2 39/2:134)

Besonders bei StudienanfängerInnen im 1. und 2. Semester finden sich große Vorbehalte gegen Kinder mit sog. schweren Behinderungen:

- *„Also, mehr Probleme hätte ich mit, mit Leuten mit mehrfacher geistiger Behinderung, das muss ich jetzt ehrlich sagen, in wie weit die wirklich in einen Regelschulbetrieb integrierbar sind, aber das ist, das ist eine Frage für mich.“* (P1 377/1:259)

Die Studentin zeichnet das Bild eines Kindes, das nicht sprechen, nicht gehen und auch nicht selbstständig essen kann. Dieses Bild wird von einer anderen Studentin verstärkt:

- *„Also ich habe von einem Fall gehört, (...) wo ein nicht beschulbares Kind in eine ganz normale Klasse hineingesteckt worden ist. (...) Das kann nicht selbständig aufs Klo gehen, das kann, das kann so viele Sachen nicht selbständig machen, die braucht immer irgendjemand da oder, und es ist auch anscheinend geistig nicht so aufnahmefähig.“* (P1 411/1:264)
- *„Bei schwer Behinderten, die wirklich einen Rollstuhl haben, die nicht selber aufs Klo gehen können, wo nicht einmal sprechen können (...) ich meine, du musst dann das Kind wickeln (...) das sehe ich schon als problematisch.“* (P1 426/1:269) (P1 407/1:263)

Geistige Behinderung und schwere Behinderung wird als große, fast unüberwindbare Herausforderung angesehen. (Vgl. P1 381/1:261; P1 563/1:285) Vermutlich existieren, im Unterschied zu Studierenden höherer Semester noch wenig Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung mit heterogenen Gruppen. Teilweise fehlt auch die Vorstellung und das Wissen, dass gemeinsam im Team mit einer Sonderpädagogin gearbeitet würde (siehe Punkt 3.2.2.1). *„Also, das kann ich mir gar nicht vorstellen, also das nicht.“* (P1, 407)

Schwieriges Verhalten als große Herausforderung wird nur von den Studierenden des 4. und 6. Semesters angesprochen.

- *„Schwer wäre es mit dem Verhalten, wenn du ein Kind hast, das herum schreit, oder keine Ahnung, ich weiß nicht, was es da alles gibt, die ganze Klasse ständig ablenkt, dann wäre für mich auch eine Grenze überschritten, wenn keiner mehr arbeiten kann (...).“* (P2 145/2:169)

Illustriert wird diese Aussage von einer Praxiserfahrung:

- *„(...) Das Kind hat dann auf einmal angefangen zu singen und so. Und das Kind hat man auch viel raus genommen (...), weil es einfach auch die Klasse total aufgewühlt hat und wenn die zwei immer in der Klasse gewesen wären, das wäre nicht fein gewesen zu unterrichten (...).“* (P2 146/2:179)
- *„Es sollte schon die Mehrheit das schaffen können. Man kann nicht nur auf das Kind schauen und alle anderen werden (...).“* (P2 149/2:180)

Dieser eher personorientierten Sichtweise stellen Teilnehmerinnen der Gruppe eine stärker systemische Sicht entgegen und fragen nach der Unterrichtsgestaltung und Haltung der Lehrpersonen in diesem Fallbeispiel.

In Übereinstimmung mit der Meta-Analyse von de Boer (2011) unterscheiden Studierende der höheren Semester die Möglichkeit der Inklusion im derzeitigen Schulsystem nach Kategorien:

- „Ich glaube, körperlich behindert, das ist etwas ganz anderes ...“ (P1 381/1:260)
- „Eben, ich sehe auch gar kein Problem so darin, wenn es zum Beispiel ein leicht Sehbehinderter oder ein lernschwacher oder so integrierst. (...)“ (P1 421/1:268)
- „Aber sonst, so in Hinsicht auf kulturelle Bedingungen, oder soziale, gibt es eigentlich keine Grenzen.(...) Die werden ja auch nicht extra unterrichtet bei uns, oder, die laufen ja so wie so mit im normalen Unterricht.“ (P2 138f/2:169)

Gleichzeitig reflektieren sie die Schwierigkeit des Kategorisierens:

- „Ja, und auf der anderen Seite, wenn man immer nur von Schwerbehinderten redet, denke ich mir, eben wo ist dann die Grenze zu einer leichten Behinderung? Sagt man dann nicht irgendwann einmal eigentlich ein Schwerhöriger ist vielleicht auch ein Problem oder jemand, wo nicht Deutsch kann ist ein Problem.“ (P1 441/1:272)
- „Die Frage ist eben, wo setzt man die Grenze an, weil ich denke, das ist so, ich denke da kann man gar keine Grenzen ansetzen oder abgrenzen, weil das ist irgendwie so, zumindest meinem Empfinden nach, ist das so individuell. (...) Und das Problem ist aber wiederum, wer entscheidet danach? Wer ist qualifiziert genug, das sagen zu können (...)“ (P1 415/1:266)

Aussagen bezogen auf die Ausrichtung des Bildungssystems

Eindeutig dominant ist die Annäherung an den Inklusionsbegriff aus der Perspektive des Kindes, des Individuums. Notwendige Systemveränderungen aus Sicht der Studierenden sind in erster Linie über notwendige/fehlende Rahmenbedingungen, Vorbehalte und Grenzen, formuliert worden.

Studierende des 6. Semesters streifen das Thema der Gemeinsamen Schule, in einem inklusiv gedachten Schulsystem macht es „nicht so Sinn“, wenn es noch ein Gymnasium gibt, „wenn es immer noch die Elite gibt“ (P2 10/2:17), auch die Privatschulen müssten einbezogen werden (P2 13/2:20). Leistungsstarke SchülerInnen sind notwendig für das Gelingen gemeinsamen Lernens, „(...) aber dafür müssen ja auch die guten Schüler in der Klasse sein“. (P2 14/2:21)

Von den Studierenden der höheren Semester werden als systemische Barriere vor allem das Notensystem und weiters die für alle gleichen Leistungserwartungen definiert. Der Leistungsbegriff müsste in einem inklusiven Schulsystem neu definiert bzw. erweitert werden. Das Verknüpfen von Leistungserwartungen mit dem Alter von Kindern wird als Homogenisierung gesehen:

- „Es liegt glaub ich auch an dieser Sache, dass wir nicht nur probieren, alles homogen zu machen von der Leistung her, sondern auch mit dem Alter. Also, ich finde, Schule ist eigentlich da ziemlich was Unnatürliches, weil, ja gut in Vereinen sind solche Strukturen auch noch vorhanden, aber dass 14-Jährige mit 14-Jährigen arbeiten, dass bloß 12-jährige mit 12-jährigen arbeiten müssen. (...)“ (P3 41/3:11)

Bezugnehmend auf reformpädagogische Ansätze und Projektunterricht wird deutlich, dass Vorstellungen existieren, wie mit altersgemischten Gruppen auch in der Schule gearbeitet werden könnte.

Inklusionsbegriff: Zusammenfassung:

- Normativ sehr hohe Zustimmung, verknüpft mit vielen ABER (concerns). Man kann in Übereinstimmung mit de Boer et al. (2011) von einer neutral bis positiven Grundhaltung sprechen.
- Insgesamt viel Aufmerksamkeit und Zeit verwenden Studierende aller Semester für das Thema Kinder mit schweren Behinderungen, verknüpft mit Vorbehalten.
- Lernbehinderungen, aber auch die Differenzkategorien andere Kulturen, Sprachen, Religio-

nen werden in hohem Ausmaß als selbstverständlich eingeschätzt.

- Schwieriges Verhalten als Vorbehalt wird ausschließlich von Studierenden der höheren Semester formuliert.
- Trotz des Wissens um die Schwierigkeiten des Kategorisierens vor allem bei Höhersemestri- gen können eindeutige Vorbehalte bei unterschiedlichen klassischen Behinderungskatego- rien ausgemacht werden: Schwere Mehrfachbehinderung (mit medizinisch-pflegerischen Anteilen), schwieriges Verhalten von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen (könnte auch ASS sein) evozieren hohe Vorbehalte, Unsicherheit und Abwehr.
- Ansatzweise sichtbar wird eine Verschiebung in der Argumentation von eher individuumori- entierten Sichtweise bei den StudienanfängerInnen hin zu einer systemischen Sichtweise der Studierenden der höheren Semester.
- Dominant ist die Annäherung an den Inklusionsbegriff aus der Perspektive des Kindes. Aus- sagen bezogen auf das Bildungssystem werden in erster Linie als notwendige/fehlende Rahmenbedingungen formuliert.
- Der Inklusionsbegriff wird hauptsächlich mit dem Differenzdiskurs Behinderung assoziiert. Trotz gezielter Impulse der ProjektleiterInnen, den Inklusionsbegriff weiter zu fassen, kehren die Studierenden in allen Gruppendiskussionen schnell zum Thema Behinderung zurück.

4.3.2.2 Beliefs: Überzeugungen

4.3.2.2.1 Personenbezogene Überzeugungen

Selbstwirksamkeitserwartungen

Der Begriff Selbstwirksamkeitserwartungen (perceived self-efficacy) beruht auf einem theoretischen Konzept, das Albert Bandura (1977) in den 70er Jahren erstmals vorgestellt und das sich seither be- ständig weiterentwickelt und ausdifferenziert hat. Bandura versteht darunter die Erwartung, auf- grund eigener Kompetenzen bestimmte Handlungen ausführen bzw. Situationen bewältigen zu kön- nen. Je größer das Vertrauen an die eigene Wirksamkeit, desto eher werden schwierige, komplexe Situationen als bewältigbar und als zu meisternde Herausforderung eingeschätzt. Der im Forschungs- projekt über- und eingesetzte Fragebogen (TEIP – Teacher Efficacy for Inklusive Practice) zielt auf das Erfassen von Selbstwirksamkeitserwartungen:

- Efficacy to use inclusive instructions (Unterrichtsgestaltung mit heterogenen Gruppen)
- Efficacy in collaboration (Zusammenarbeit)
- Efficacy in dealing disruptive behaviours (Umgang mit störendem Verhalten). (Vgl. Shar- ma/Loreman/Forlin 2011)

Stimulus 2 und Stimulus 4 in der Gruppendiskussion waren darauf ausgelegt, Aussagen von Studie- renden zu diesem Bereich zu erhalten, mögliche Differenzen zwischen den Semestern herauszufil- tern, um die Wirksamkeit der Ausbildung einschätzen zu können.

Selbstwirksamkeitserfahrungen bei StudienanfängerInnen (1. Studienabschnitt)

Als „gewaltige Herausforderung“ (P1 35/1:204), als „extrem schwierig“ (P1 165/1:229), „wie das zum Lösen wäre, keine Ahnung“ (P1 149/227) bezeichnen Studierende zu Beginn des 2. Semesters über- einstimmend die Vorstellung, in einem inklusiven Setting zu unterrichten, auch wenn die Studieren- den auf der normativen Ebene dem Gedanken der Inklusion weitgehend zustimmen.

- „Ja also, das was rein von der PH kommt, (...) muss ich ganz ehrlich sagen, dass ich mir das im Moment auch nicht zutrauen würde (...).“ (P1197/1:234)
- „Ich habe mir schon meine Gedanken dazu gemacht und versuche es auch irgendwie, aber ich denke wirklich fähig dazu bin ich nicht.“ (P1 206/1:236)

„Geistige Behinderung“ (P1 381/1:261, P1 563/1:286) scheint jene Differenzkategorie zu sein, die von einzelnen Studierenden als unüberwindbare Hürde wahrgenommen wird. Insgesamt signalisieren die Studierenden Offenheit:

- „... dass zumindest wir so aufgeschlossen sind dem Ganzen gegenüber (...).“ (P1 477/1:277)
- „Eben mit der jetzigen Erfahrung nicht, aber mit mehr Erfahrung dann eventuell“ (P1 557/1:284)
- „Also zum jetzigen Zeitpunkte kann ich mir das jetzt nicht vorstellen, obwohl ich mir das schon vorstellen kann auf der anderen Seite grundsätzlich (...).“ (P1 565/1:286)

Eine Studierende hat erst in der Gruppendiskussion erfahren, dass der Inklusionsbegriff deutlich breiter ist als von ihr angenommen:

- „Dass das viel breiter gefächert ist, war für mich jetzt überhaupt nicht bewusst, (...) weil mit einem Legastheniker-Kind tue ich mir viel leichter wie mit einem geistig behinderten Kind, jetzt so wie du das sagst, da habe ich ganz sicher auch meine Hemmschwelle, dass ich sage, ich weiß nicht, ob ich, gerade wenn ich alleine in einer Klasse bin, ob ich das wirklich kann, ob ich mir das wirklich zutraue.“ (P1 639/1:194)
- „Ja, dafür fühle ich mich einfach nicht bereit, einfach auch deshalb, weil ich persönlich keinen Zugang habe, keine Ahnung habe (...).“ (P1 575/1:290)
- „Also in meiner Vorstellung ist da noch nicht gerade viel da, also ich kann mir noch nicht viel vorstellen, wie das ausschauen könnte.“ (P1 149/1:56)

Die Sorge, Kindern mit besonderen Bedürfnissen nicht gerecht werden zu können, wird angesprochen und in diesem Zusammenhang stark auf fehlende Erfahrungen verwiesen.

- „Ich denke, es ist eben einfach die gewisse Hemmung davor da, wie gehe ich mit dem Menschen um? (...) Wenn du nicht irgendwie entweder aus dem Bereich heraus kommst oder sagen wir, wenn man noch nie was damit zu tun hatte, zumindest mir geht es einfach so, ich habe ehrlich gesagt Angst davor, wie mache ich das damit es nicht irgendwie falsch rüberkommt (...).“ (P1 600/1:295)
- „(...) weil du auch in einem gewissen Korsett drinnen bist durch deine ganzen Erfahrungen, oder, und wenn du gar keine Erfahrung gemacht hast, ist das anders als wie jemand, wo tagtäglich mit behinderten oder mit Kindern mit Migrationshintergrund ...“ (P1 600/1:295)
- „ (...) da habe ich ganz sicher auch meine Hemmschwelle (...).“ P1 639/1:299)

Ein ähnliches Stimmungsbild zeichnen die Studierenden des 1. Semesters: Normativ Zustimmung, große Herausforderung und wenig Vorstellung. Folgendes Zitat steht exemplarisch:

- „Nur ich sage, man darf einfach nicht vergessen, was das einfach für eine Herausforderung ist. Weil ich sage, jetzt sagt man uns, wir sollen auf die Lerntypen eingehen, auf die visuellen Lerntypen, auf die auditiven Lerntypen. Dann sollen wir auf die Migranten eingehen, dann sollen wir auf die beeinträchtigten Kinder eingehen, ihr dürft nicht vergessen, wir sind Menschen, wir haben auch eine gewisse Anzahl von Zeit bloß.“ (P4 85/4:34)

Kooperative Modelle, wie gemeinsamer Unterricht in Musik, bildnerische Erziehung und Sport (LP 4 89/4:37) sind vorstellbar.

Zwei Studierende allerdings zeichnen ein etwas anderes Bild. Beide haben in ihrer Volksschulzeit ausgesprochen positive Erfahrungen gemacht, in einer Integrationsklasse – „ich möchte Kindern auch so etwas ermöglichen, eine so schöne Zeit zu haben“ (P4 111f/4:41), auch wenn die Arbeit als herausfordernd eingeschätzt wird: „Sicher ist es nicht einfach und ist das eine große Herausforderung, aber was im Leben ist schon einfach? Und durch Herausforderungen wächst man.“ (P4 111f/4:41)

Die Bedeutung von Gelingensbildern kann noch mit einem Beispiel verdeutlicht werden:

- „(...) bei mir war in der VS eine (...) Integrationsklasse, und da habe ich mitbekommen auf dem Pausenhof, wie die anderen Kinder das Mädchen gehabt haben, das ist im Rollstuhl gewesen. Und sie haben sie immer so gerne überall hin fahren wollen oder haben es auch probiert, sie irgendwie herauszuheben jetzt da in das Holzspiel-Dings. Das war für mich irgendwie so, wo ich mir gedacht habe, ja, das scheint als hat es voll gut geklappt. Darum habe ich mir gedacht, ja, das ist gut möglich.“ (P4 169/4:60)

- „Schwierig, es wird auf jeden Fall schwierig, aber es ist machbar (...), also wenn ich jetzt Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit Behinderung in der Klasse sind, das ist auf jeden Fall machbar, aber man braucht Unterstützung. Alleine schafft man das auf gar keinen Fall.“ (P4 167/4:58)

Charakteristisch für die Stimmung in der Gruppe ist folgende Aussage:

- „Also ich bin mir noch relativ unschlüssig, weil ich einfach das Gefühl habe, ich weiß da noch zu wenig darüber, ich habe noch zu wenig Erfahrungen gemacht. Und es ist nicht so, dass ich das grundsätzlich nicht möchte, ich finde das sehr interessant, aber ich bin mir nicht sicher, ob ich dem gerecht werden könnte, ob ich das bewältigen könnte.“ (P4 177/4:66)

Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studierenden im 2. Studienabschnitt

Ein tendenziell anderes Bild zeichnen Studierende des 6. Semesters am Ende ihres Studiums. Fast alle Beteiligten an der Gruppendiskussion können sich gut vorstellen, in einem inklusiven Setting zu arbeiten, wobei sie deutlich Bedingungen formulieren, die sich in erster Linie auf das Team beziehen. Allerdings kann die hohe Bereitschaft nicht ausschließlich der Wirksamkeit der Ausbildung zugeschrieben werden, auch wenn ihr eine bedeutende Rolle von Seiten der Studierenden attestiert wird. Erfahrungen in Integrationsklassen als Schüler/innen, Eltern als Vorbilder, die seit vielen Jahren in Integrationsklassen arbeiten, Bekannte, die als Junglehrer/innen positive Erfahrungen gemacht haben sind wesentlich in der Entwicklung von Selbstwirksamkeits- und Gelingensüberzeugungen.

- „Also bei mir war es eindeutig, dass ich ja gesagt habe, weil ich das selbst schon erfahren habe, um hat das so gut gefallen in meiner HS-Zeit. (...) Und eigentlich bin ich schon immer davon begeistert gewesen und deswegen würde ich das auch gerne selbst ausprobieren.“ (P2 196/2:196)
- „Ja, es braucht auch viel Vorbereitung, aber ich würde es mir schon zutrauen, mit jemandem, mit dem ich mich gut verstehe (...). (P2 118/2:163)
- „Ich habe auch eine Bekannte, die hat im ersten Dienstjahr eine Integrationsklasse übernommen. Mit einer, die frisch angefangen hat. Und am Anfang haben sie sich schon überlegt, wie sie das packen. Jetzt sei sie so froh und würde sie auch nicht mehr hergeben.“ (P2 119/2:101)
- „Ich habe das Gefühl, gerade weil ich Junglehrerin bin und weil ich mich so richtig freue aufs Unterrichten und habe einen Enthusiasmus, und ich glaube, dass dort auch unsere Chance darin steckt. (...) ich würde mich schon darüber hinaus sehen.“ (P2 19/2:126)

Auch diese Studierende hat durch Schulpraxisbesuche Vorstellungen und Bilder von inklusiver Praxis entwickeln können.

Mit Bedingungen verknüpft die HS-Studierende ihre Bereitschaft:

- „Ich habe mir gedacht, dass ich mir auf jeden Fall vorstellen kann, aber dass ich bestimmte Grundvoraussetzungen einfach möchte. (...) Bei mir ist ein zentralen Punkt das Notensystem und natürlich die Unterstützung, die man sicher bekommt, aber es muss halt ein Team sein, in dem ich arbeiten kann (...).“ (P2 183/2:191)

Negative Erfahrungen ihrer Mutter führen zu einer deutlichen Distanz einer Studierenden:

- „Also ich habe auch meine Mutter vor Augen gehabt. Die bekommt seit Jahren die Problemfälle unter Anführungszeichen, (...) und ich habe einfach gesehen, wie das an ihr gezeit hat (...). Und darum würde ich mir das in den Anfangsjahren nicht zutrauen, ja.“ (P2 200/2:198)

Erfahrungen, gekoppelt mit theoretischer Fundierung, scheinen die Basis von hohen Selbstwirksamkeitserwartungen zu bilden.

- „Hospitationstage sind sicher keine schlechte Idee, aber ich würde aufbauen auf theoretisches Wissen.“ (P3 189/4:71)
- Den eigenen Weg finden: „Aber für den Anfang denke ich mir, es gibt so viele verschiedene Arten, wie man das machen kann und bis man mal seinen Weg findet, das ist halt was, wo ich selber für mich alles machen muss.“ (P2 105/2:159)

- „Und das hat mir einfach auch gezeigt, dass man es einfach tun muss.“ (P2 110/2:90)

Auf den Stimulus, ob sie sich vorstellen könnten, in einem inklusiven Setting zu unterrichten, äußerten sich vier Studierende im 4. Semester ausgesprochen aufgeschlossen und unerschrocken:

„(...) also ich hätte da keine Angst. Schnelle, einfache Antwort.“ (P3 167/3:47) Auch hier spielen eigene positive Erfahrungen als Schüler in einer Integrationsklasse eine zentrale Rolle.

- „Persönlich habe ich keine Angst, weil ich schon in anderen Bereichen Erfahrungen gemacht habe in dem Bereich.“ (P3 169/3:48)
- „Und wenn der Gedanke da ist und der Wille, dann, denke ich, kann man jedes Kind integrieren.“ (P3 227/3:64)

In dieser Gruppe wird ein zusätzlicher Aspekt eingeführt, nämlich grundlegende Werthaltungen, die bereits VOR der Berufswahl da waren bzw. für die Berufswahl entscheidend waren:

- „Ich kann es mir gut vorstellen. Weil ich für mich die Entscheidung getroffen habe mit der Studienwahl. Ich habe lange geschwankt zwischen höherer Schule und Mittelschule, und schlussendlich war genau die Heterogenität der Knackpunkt, wo ich mich dafür entschieden habe.“ (P3 263/3:73)
- „Ja, also ich könnte mir das auch gut vorstellen in einer Integrationsklasse zu arbeiten. Aus dem Grund, weil mir einfach die Verschiedenartigkeit und dass jeder so sein darf, wie er ist, das ist mir einfach ein Anliegen und darum habe ich auch den Beruf gewählt. (...) Wenn ich Lehrer bin, dann will ich irgendwie einen Dienst für die Gesellschaft oder am Menschen machen.“ (P3 275/3:77)
- „Und dadurch, dass ich den Beruf nicht mache als Wissensvermittler, sondern dass ich das als soziale Aufgabe sehe (...).“ (P3 167/3:47)

Als hohen Erwartungsdruck auf Lehrpersonen führt eine Studierende Bildungsstandards und PISA-Testung an, verknüpft mit den Forderungen nach Individualisierung:

- „Es ist ja auch so ein Druck da, dass man das Gefühl hat: die Lehrer müssen alles schaffen können, sie sollten alles unter einen Hut bringen (...) das ist dann schon ein enormer Druck. Ich wüsste nicht ob ich ... also meine Kompetenzen würden sicher nicht ausreichen zum eine total heterogene Klasse zu unterrichten.“ (P3 131/3:35)

Selbstwirksamkeitserwartungen: Zusammenfassung

- Deutliche Unterschiede in den Gruppendiskussionen der StudienanfängerInnen (1. und 2. Semester) und den Studierenden der höheren Semester werden sichtbar.
- Große Vorbehalte und Überforderungsgefühle werden von StudienanfängerInnen formuliert, vor allem mit Bezug auf Kinder mit „imaginierten“ schweren Behinderungen. Sie verweisen stark auf fehlende Erfahrungen, auf mangelnde Vorstellungen über inklusiven Unterricht. Gleichzeitig formulieren sie Offenheit.
- Ausgesprochen aufgeschlossen, unerschrocken – also mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen ausgestattet – wirken die Studierenden im 2. Studienabschnitt. Sowohl die theoretische Auseinandersetzung während des Studiums als auch Gelingensbilder aus der Schulpraxis werden erwähnt.
- Positive eigene Erfahrungen – zum Teil als SchülerInnen in Integrationsklassen, über Eltern oder JunglehrerInnen – wirken ausgesprochen stark. Gelingensbilder in Verknüpfung mit einer grundsätzlich positiven Grundhaltung zur Inklusion scheinen ein Schlüssel zu behavioralen Aspekten („ich will es probieren“) zu sein.
- Die hohe Bereitschaft zum Arbeiten in Inklusiven Settings bei Höhersemestrigen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können nach ihrer eigenen Einschätzung nicht ausschließlich der Wirksamkeit der Ausbildung zugeschrieben werden, auch wenn ihr eine nicht unbeträchtliche Rolle von Seiten der Studierenden attestiert wird.

Beliefs/Überzeugungen in Bezug auf das Arbeiten im Team (efficacy in collaboration)

Das Arbeiten im Team – und nicht als EinzelkämpferInnen – wird in der Inklusionspädagogik als eine Kernkompetenz betrachtet und umfasst die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien und auch mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich. (Vgl. European Agency 2012)

Die Begriffe „Gruppe“ und „Team“ werden häufig synonym verwendet, wobei eine Gruppe bestimmte Kriterien erfüllen muss, um tatsächlich als Team bezeichnet zu werden:

- die Mitglieder schätzen sich gegenseitig,
- über die Hauptziele und Werte kann Einigkeit erreicht werden,
- Konflikte bestehen nur kurz und werden aus Sicht der Beteiligten konstruktiv gelöst,
- die Hauptziele werden gemeinsam engagiert vertreten,
- die Zusammenarbeit ist kooperativ,
- die Gruppe hat gelernt, effizient selbstorganisiert zu arbeiten,
- die Gruppe sieht sich selbst als „gutes Team“. (Vgl. Kriz & Nöbauer 2008, S. 23; Elmar Philipp 2005, S. 20)

In den Gruppendiskussionen wird dieses zentrale Thema vor allem von Studierenden im zweiten Studienabschnitt angesprochen und nimmt breiten Raum ein. Die Aussagen beziehen sich nahezu vollständig auf die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, Zusammenarbeit mit Fachkräften oder auch Eltern wird wenig thematisiert. Während die Studierenden des 4. und 6. Semesters das gemeinsame Arbeiten im Team (Integrationsklasse mit zwei Lehrpersonen oder das Modell der Stützlehrer/innen) voraussetzten, scheinen die StudienanfängerInnen nicht zu wissen, dass diese Organisationsformen konstitutives Merkmal inklusiven Unterrichts sind.

So erzählt eine Studierende des 2. Semesters:

- *„Also ich finde es extrem schwierig, in der Klasse, wo ich bin, da habe ich einen Schüler, der hat eine extreme Rechenschwäche und letztes Mal musste ich ihm etwas erklären und die anderen haben an etwas anderem gearbeitet und ihm musste ich einfach alles noch einmal erklären und er hat in der Zeit wo ich ihm das noch einmal erklärt habe, waren die anderen schon fertig mit ihren Aufgaben und dass du dann irgendwie allen gerecht wirst, die wo dann schon fertig sind und du bist eigentlich beim anderen Kind noch dran und eigentlich solltest du dich teilen können, dass du überall gleichzeitig sein kannst.“ (P2 165/1:229)*
- *„Ich weiß nicht, ob ich, gerade wenn ich alleine in einer Klasse bin, ob ich das wirklich kann, ob ich mir das wirklich zutraue.“ (P1 639/1:299)*
- *„In Geschichte hatte ich jetzt das Glück, dass ich eine Stützlehrerin hatte, weil da einige Fälle drinnen waren und es ist alleine dann schon auch gegangen aber es ist eben, ja es ist eben, sagen wir eben eine Herausforderung oder.“ (P1 183:231)*
- *„Ich finde, dass es alleine unmöglich ist, so was zu bewältigen. Ich finde, dass das nur im Team geht, (...) dass man solche Leute hineinholt und dass man zusammenarbeitet. Ich kann mir das anders überhaupt gar nicht vorstellen.“ (P4 105/4:39)*

Auf das Team-bezogene Überzeugungen bei Höhersemestrigen

Die Notwendigkeit eines guten Teams wird von Studierenden des 4. und 6. Semesters häufig angesprochen, es finden sich jedoch kaum Präzisierungen, was denn ein gutes Team ausmachen würde.

- *„Auf der gleichen Wellenlänge muss man halt sein.“ (P2 22/2:128)*
- *„Ja, das Team muss halt passen.“ (P2 23/2:129)*
- *„Du musst halt auf einer Ebene sein und das ist, glaube ich schon schwierig oder es ist nicht so einfach, jemandem zum Finden in einem Lehrkörper. (...) Man muss natürlich auch die gleiche Einstellung haben, klar, sonst funktioniert es ja nicht.“ (P2 23f/2:130)*
- *„Da müssen wirklich die Lehrpersonen, die die Klasse unterrichten zusammen kommen und wenn das nicht funktioniert, dann denke, ich, dass das in einer HS sehr viel schwieriger ist.“ (P2 124/2:108)*

Dass sich Teams entwickeln können und müssen, dass ein gutes Team nicht Voraussetzung ist, sondern in der Zusammenarbeit auch entstehen kann, wird nur in einer Aussage angedeutet:

- *„Aber weißt du, das gibt es jetzt auch in jedem Beruf. Es gibt halt Lehrer, du kannst nicht bei jedem sagen, ok, den nehme ich, der steht dahinter, den nehme ich nicht. Das ist doch bei jedem Job so, das hat man nie im Sack.“ (P2 34/2:132)*

Tendenziell formulieren die Höhersemestrigen vor allem die Chancen des gemeinsamen Arbeitens, dieses Beispiel steht exemplarisch für mehrere ähnliche Aussagen:

- *„Ich glaube, dass wenn man doppelt besetzt ist, fein ist, wenn man darüber reden kann, wie siehst du das. Ich habe oft das Gefühl, dass ich das anders sehe wie jemand anders (...) Wie ist das jetzt für dich herüber gekommen? Oder wie siehst jetzt du das? Bewerte ich das jetzt so, weil es mich schon jetzt schon den ganzen Vormittag angegangen ist und es zu viel ist?“ (P2 66/2:147)*
- *„Das Team finde ich auch sehr wichtig, dass man sich sehr viel austauschen kann. (...) Reden, wie sehen das andere und ich glaube, dass das einfach eine unglaubliche Bereicherung ist für alle.“ (P2 196/2:196)*
- *„Das Festfahren passiert dir dadurch nicht, wenn du noch eine zweite hast, wo dir sagt: nein, das war doch nicht so schlimm, oder ... ich sehe das anders.“ (P2 197/2:197)*

Die gemeinsame Verantwortung mehrerer Lehrpersonen für die gesamte Klasse und nicht für einzelne Gruppen, wird sowohl von den 6.- wie auch 4.-Semestrigen kurz angerissen:

- *„Wo nicht mehr gesagt wird: so die 3 gehen jetzt zu der Lehrerin und werden jetzt in dem Bereich gefördert. Sondern es wird die ganze Klassen irgendwie dann mit den Lehrpersonen arbeiten. Und dass jeder von jedem lernen kann.“ (P3 57/3:16)*
- *„(...) dass man echt in der Klasse ist als Team, zusammen macht und die zwei Lehrerinnen, die Sonderpädagogin und die andere auch gleich berechtigt sind und man das auch als Chance sieht ...“ (P2 9/2:120)*

Wie Teamarbeit in einem inklusiven Setting nicht aussehen soll, formuliert eine Studierende des 6. Semesters in einer kurzen narrativen Passage:

- *„Habe es aber so erlebt, wie ich es eben nicht machen würde, leider. Das war so, dass eigentlich zwei Pädagogen fast die ganze Zeit in der Klasse waren, bis auf ein paar Stunden. Leider war es eben so, dass die eine nur für das integrative Kind zuständig war und das zum Teil halt rausgenommen hat in einen anderen Raum in der ersten Klasse. Und die eine war halt die Klassenlehrerin und sie halt die Begleitlehrerin. Es war auch vom Respekt und der Handhabung hat man das gespürt, dass das die Lehrerin ist und die andere ist ...“ (P2 110/2:88)*
- *„Schwierig ist es, wenn ich mit einer zusammenkomme (...) und die sagt, du nimmst die Kinder raus aus dem Unterricht, da wäre ich todunglücklich. Das wäre so was von unzufriedenstellend. Ja, das wäre das Schlimmste für mich.“ (P2 210/2:203)*

Dem Wunsch nach einer erfahrenen Teamkollegin steht folgende Aussage diametral gegenüber:

- *„Dann wäre ich froh, wenn ich eine zweite Lehrperson drin hätte, die schon Erfahrung hat. Damit ich da Unterstützung haben kann.“ (P3 181/3:52)*
- *„Und ich glaube sogar, und das ist jetzt nicht böse gemeint, dass ältere Lehrer bei dem sogar manchmal im Weg stehen, weil die Erfahrung, die ich gemacht habe, ist, dass die sich das zum Teil gar nicht wirklich vorstellen können und dass die gar nie wirklich was davon gehört haben.“ (P2 20/2:33)*

Auf das Team bezogene Überzeugungen: Zusammenfassung

- Bei StudienanfängerInnen scheint das Bild des Lehrers/der Lehrerin als „Einkämpferin“ vorzuherrschen. Dass die Arbeit in inklusiven Settings in der Regel mit Teamarbeit einhergeht, wird manchen Studierenden erst im Zuge der Gruppendiskussion klar.
- Das Arbeiten im Team wird als wichtiger Gelingensfaktor von allen Studierenden benannt.

- Studierende höherer Semester assoziieren das Arbeiten im Team ausschließlich positiv. Dabei stehen nicht so sehr Arbeitsteilung oder unterschiedliche Kompetenzen im Vordergrund als vielmehr der Austausch, die Möglichkeit unterschiedliche Perspektiven auf eine Situation zu reflektieren.
- Studierende auch im zweiten Studienabschnitt gehen davon aus, dass Teams „passen“ müssen, dass man sich gut „versteht“. Ein gutes Team ist eine Voraussetzung, nicht etwas, was sich entwickeln bzw. was professionell erarbeitet werden kann.
- Die gemeinsame Verantwortung des Teams für alle Kinder wird von Studierenden im 2. Studienabschnitt deutlich angesprochen: Alle Lehrpersonen sollen sich für die gesamte Klasse verantwortlich fühlen, die Zuständigkeit einer Lehrperson für eine bestimmte Gruppe wird abgelehnt.
- Als TeamkollegInnen werden erfahrene Lehrpersonen gewünscht, die Sicherheit vermitteln. Nur eine Studierende führt aus, dass erfahrene KollegInnen mit ihren Vorstellungen inklusive Unterrichtsgestaltung hindern könnten.

Weitere Beliefs – Berufsverständnis

Lebenslanges Lernen, die Selbstverständlichkeit, sich auch nach dem Grundstudium an der PH weiterzubilden, wird von mehreren Studierenden unterschiedlicher Semester angesprochen:

- *„Wenn ich als Lehrperson damit konfrontiert bin, dann habe ich doch auch die Aufgabe, mich darum zu kümmern.“ (P1 495/1:280)*
- *„Jede Person ist verpflichtet zum sich weiterbilden, oder?“ (P1 509/1:281)*
- *„Aber wenn ich so anfangen eine Klasse zu haben, muss ich für mich brutal viel lesen und schauen, wie man das machen könnte und auch ausprobieren. (...) Ich denke, das wird sich auch immer wieder erneuern, je nachdem was man für eine Klasse, hat, denn die Bedürfnisse sind ja überall anders.“ (P2 109/2:163)*
- *„Es spielt ja immer wieder die Fortbildung und Weiterbildung mit ein, will ich wirklich was machen? Will ich mich der jeweiligen Klasse auch anpassen? (...) Sondern dass ich auf die Kinder eingehe und mich selbstständig dann weiterbilde und mir das Wissen dann einfach auch aneigne.“ (P3 235/3:67)*

Hier findet sich die Überzeugung, dass die Ausbildung als Grundausbildung zu verstehen sei und spezifische Kompetenzen für die jeweilige Klassensituation in der Fort- und Weiterbildung erworben werden müssen.

4.3.2.2.2 Auf das Lernen bezogene Überzeugungen

Je nach Gruppendiskussion finden sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, um die die Beiträge der Teilnehmer/innen kreisen.

Lernen voneinander – Lernen am Modell (*vor allem Studienanfänger/innen*)

Dieser Aspekt wird vor allem in den Gruppendiskussionen der StudienanfängerInnen breit diskutiert. Die Überzeugung, dass das gemeinsame Lernen von klein auf ein wichtiger Beitrag ist, Hemmschwellen abzubauen, scheint fest verankert zu sein: *„(...) also ich hatte als Kind totale Berührungängste“ (P1 51/1:210)*. Nur so sei es möglich, dass sich breitere Normalitätskonzepte entwickeln können, wobei sich die Aussagen hauptsächlich auf die Differenzkategorie Behinderung beziehen.

- *„Wenn die von Kind auf einfach lernen und man sie einfach auch lässt, dann ist es ganz einfach etwas ganz Normales und ich denke, dass man das dann als Erwachsener auch ganz gut kann.“ (P1 61/1:211)*
- *„(...) umso früher dass man Kontakt mit Menschen mit einer Behinderung hat, desto einfacher ist es auch, dass man die Hemmschwelle abbaut, weil es einfach irgendwann einmal ganz normal ist.“ (P1 67/1:213; vgl. auch P1 251/1:243; P1 257/1:244)*
- *„Ich glaube auch, umso jünger dass die Kinder sind, umso toleranter sind sie auch. (P1 41/1:207)*

Auch übereinstimmend wird dies als langfristiger Entwicklungsprozess gesehen „*das ist ein Entwicklungsprozess über längere Zeit*“ (P1 72/1:216). Bei Studienfänger/innen im 1. Semester kreist die Diskussion sehr lange um die Chancen dieses frühen Lernens „*Und je früher man beginnt mit dem Umgang untereinander, desto leichter wird das im Erwachsenenleben.*“ (P4 26/4:3; vgl. P4 32/4:5; P4 34/4:8, P4 38/4:10; P442/4:11; P4 44/4:12 u.a.). Kindern wird Offenheit zugeschrieben, im Gegensatz zum gehemmten, „*verkopften*“ (P4 42/4:11) Umgang der Erwachsenen, denen die frühe Lernmöglichkeit fehlte.

Ein erfahrungsbezogener Einwand aus der Perspektive eine Studentin-Mutter, deren Tochter mit einem Kind mit Down-Syndrom den Kindergarten besuchte, findet Resonanz. Sie verweist darauf, dass soziales Lernen nicht automatisch passiert, sondern eine sensible Gestaltung durch PädagogInnen benötigt:

- „*Und zwar, meine Tochter, die ist auch mit einem Buben in den Kindergarten gegangen, der das Down-Syndrom hatte und zwar ziemlich massiv und sie hat sich sehr schwer getan damit umzugehen, obwohl sie eigentlich eine ganz offene Persönlichkeit hat. Und da ist im Kindergarten aber recht wenig passiert zum das erklären und sie hatte schon ihre Probleme damit.*“ (P1 49/1:209)

Positive Aspekte des Lernens voneinander werden sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich verortet:

- „*Das ist wirklich für alle Schüler was Positives, dass sie gefordert werden und zwar alle, je nachdem, was sie leisten können und ich denke ganz eine große Chance ist da, dass Schüler lernen von Schülern, weil dann nachher so die Sozialkompetenz auch ganz stark in den Vordergrund kommt (...).*“ (P1 127/1:223)

In mehreren Beispielen wird diese Aussage bekräftigt:

- „*(...) die guten Schüler lernen es umso besser, wenn sie einem schwächeren Kind etwas beibringen müssen (...) wie man wieder hört, Kinder lernen von anderen Kindern am allerbesten, weil sie in der gleichen Sprache sprechen.*“ (P1 129/1:224) und gleichzeitig mit eigenen Erfahrungen untermauert (vgl. P1 131/1:49; P1 136f/1:225; P1 259/1:245)

Dieses positiv konnotierte voneinander Lernen wird auch als Argument gegen Sonderbeschulung verwendet, wobei sich diese Aussage im Kontext des Gruppeninterviews auf Kinder mit schwierigem Verhalten bezieht.

- „*(...) wo sie sich wieder nur von den Spezialfällen Negatives anschauen können. (...) Die haben ja gar kein gutes Beispiel. Kommen aus Familien, die total zerrüttet sind (...) dann kommen sie wieder in ein Umfeld wo eigentlich total negativ ist, wo mögen die da irgendein Licht sehen?*“ (P1 471/1:258)

Ähnlich in der Gruppendiskussion des 2. Semesters:

- „*(...) jetzt gerade, wenn man den Jagdberg hernimmt, dass sich die, wenn entsprechende Stützlehrerstunden drinnen sind, in einem normalen Umfeld auch normaler entwickeln können wie wenn sie wieder in einer Schule drinnen sind, wo wieder nur Spezialfälle drinnen sind.*“ (P1 369/1:257)

Auf das Klassenklima bezogene Beliefs

Nur in der Gruppendiskussion der 4.-Semestrigen wird der Topos des Klassenklimas als wichtige Grundlage fachlichen Lernens von einem Teilnehmer eingeführt und von den anderen bestärkt.

- „*Ich denke, schwieriger als Heterogenität ist vielleicht das, dass wenn innerhalb der Klasse (...) starke Diskrepanzen sind, dass sie sich gegenseitig nicht ausstehen können (...), das ist glaub ich, schwieriger.*“ (P3 99/3:26)
- „*Ich denke mir, wenn das Soziale stimmt, ein Zusammenhalt da ist, dann fördert das auch den Lernwillen. Das hängt alles zusammen.*“ (P3 141/3:39; vgl. P3 259/3:71)

Dass Klassenklima etwas Dynamisches, nichts Statisches und Gegebenes ist, macht diese Entgegnung deutlich:

- *„Ich glaub, dass dieser Klassenzusammenhalt nichts Gegebenes ist, sondern dass er eigentlich schon hauptsächlich von der Schule abhängt, wie die Schulgemeinschaft ist, wie die Lehrer-gemeinschaft ist, und wie die Lehrer ... ob sie in der Klasse Rituale schaffen, ob sie mit der Klasse Erlebnisse schaffen. Ich glaube, die Klassengemeinschaft wird von der Schule gemacht und weniger von den Kindern aus.“* (P3 119/3:31)

Lernen am Modell wird hier nicht nur auf der Ebene von Kindern gesehen. Es wird die wichtige Rolle des einzelnen Lehrers/der einzelnen Lehrerin, aber auch des LehrerInnenteams als „role-models“ angesprochen und didaktische Elemente sozialen Lernens und einer inklusiven Pädagogik (Rituale, Erlebnisse) benannt.

Individualisierung/Differenzierung zulassende Lehr- und Lernkontexte (vor allem Höhersemestrige)

Studierende im 4. und auch im 6. Semester bewerten das Lernen von- und miteinander durchgängig positiv, das frühe Lernen wird knapp angerissen, der Diskurs in der Gruppendiskussion kreist um das Lehrerhandeln in heterogenen Kontexten.

- *„Ich finde, das Problem jetzt weiter zu schieben auf den Kindergarten, oder zu sagen, die Gesellschaft muss sich ändern zuerst, das reicht einfach nicht. Weil ... das liegt momentan einfach nicht in unserer Reichweite, der Kindergarten liegt nicht in unserer Reichweite und die Gesellschaft auch nicht. Wir müssen einfach bei uns anfangen. Und es gibt immer mehr positive Beispiele und ich finde, da muss man sich einfach anschließen und schauen, was können wir jetzt machen im Moment.“* (P3 235/3:67)

Mit dieser Aussage eines Studierenden wird das Thema des frühen Lernens als Bedingung für Inklusion beendet und der Fokus auf die Möglichkeiten des Handelns jedes einzelnen in die Gegenwart gelenkt. Die Argumentationslinie des frühen Lernens als Voraussetzung bezeichnet er als „Verschiebetendenz“, als Vermeidungshaltung.

Die Gruppe der 4.-Semestrigen greift den Impuls auf, wobei sehr unterschiedliche Aspekte des Unterrichts und Lehrerhandelns angesprochen, jedoch nicht vertiefend aufgegriffen und differenziert werden, sondern eher im Sinne einer assoziativen Kette zu interpretieren sind:

- *„Ich denke, dass auch in unserem Beruf das Problem nachher ist, dass noch viel zu viel wirklich nur altersisoliert gearbeitet wird und nicht themenorientiert. Und eben, wie du gesagt hast, dass man das individuell eben auch sieht. Und am Kind misst, was hat es für eine Leistung erbracht, dann ist das eine positive Leistungsanerkennung. Und nicht, was wird jetzt erwartet in dem Alter. Weil das, finde ich, ist eigentlich das schwierige Thema daran (...).“* (P3 41/3:12)
- *„Ich finde, man muss aufhören da die Kinder zu sagen, die brauchen ... die eine Gruppe, die braucht spezifische Förderung, die andere nicht. Ich finde einfach, man muss mit dem Gedanken anfangen, dass jedes Kind eigentlich eine spezifische Förderung bräuchte.“* (P3 43/3:13; vgl. auch P3 67/3:19)

Hier spiegelt sich der Wunsch, die 2-Gruppen-Theorie zu überwinden und die „egalitäre Differenz“ (Prenzel 2006; S. 49) anzuerkennen. Ein solches Denken würde langfristig auch dazu führen, nicht ständig Fachpersonal zu fordern,

- *„... weil auch Eltern von z. B. blinden Kindern schaffen das auch es entsprechend zu fördern“ und „diese Kinder brauchen unbedingt Fachpersonen, die brauchen sie auch, aber nicht nur.“* (ebd.)

Individualisierung und Differenzierung zulassende Lernkontexte werden unter dem Topos „Unterricht öffnen“ diskutiert. Außer dem Begriff „Freiarbeit“ werden keine Unterrichtskonzepte explizit benannt, als Orientierungsrahmen scheinen diese jedoch selbstverständlich vorausgesetzt zu werden. Mit Unterrichtsöffnung wird eigenständiges Arbeiten verknüpft, das auch dazu führt, dass nicht für jedes Niveau eine eigene Lehrperson zur Verfügung stehen muss.

- *„Ich glaube, da muss man halt den Unterricht auch öffnen, viel mehr öffnen, weil dann können sie mal schauen: Ja, ok, ich mach jetzt lieber das, weil das passt von meiner Leistung her.“*

Und wenn ihnen eben das zu leicht ist, dann können sie auch zu den anderen gehen und schauen: Was machen die, kann ich da auch anknüpfen? (...) Und dann kommen sie vielleicht drauf: ok, ich kann das eigentlich doch (...).“ (P3 59/3:14) Aber auch die Umkehrung wird erwähnt, dass bestimmte Übungen, abgestimmt auf ein spezifisches Kind, „dass das auch für die anderen bereichernd wäre“ (ebd.).

- „Also ich glaube, wenn man den Unterricht mehr öffnet, dann wäre es nicht so, dass man mehr Lehrer braucht, sondern ich glaube fast, wenn das zum gängigen System wird und die Kinder das kennen, dann braucht man fast weniger Lehrer, weil sie einfach einen Großteil der Arbeit selbständig machen können.“ (P3 59/3:17)
- „Ich meine, Integration kannst du ja nicht mit nur Frontalunterricht machen, das ist ja keine Integration oder Inklusion.“ (P3 269/3:75)
- „Also ich denke, dass die Freiarbeit in einer Integrationsklasse wichtig ist. Bzw. man kann eigentlich nur wirklich Inklusion machen mit Freiarbeit. (...) Freiarbeit wäre schon noch ein wichtiges Thema.“ (P3 377/3:102)

Ein Fachdiskurs zum Thema Unterrichtsöffnung dominiert auch die Gruppendiskussion der Studierenden des 6. Semesters.

Heterogenität als Profit für alle steht außer Frage (vgl. P2 7/2:113; P2 9/2:118). Auch auf die Gefahr, Heterogenität nicht ausschließlich aus der Förderperspektive der leistungsschwächeren Kinder zu sehen, sondern auch die leistungsstarken im Auge zu haben, wird hingewiesen (P2 17/2:124)

- „Dann kannst halt nicht lehrerzentriert unterrichten, da musst halt ein bisschen eine Öffnung haben ...“ (P2 36/2:133)
- „Ich glaube, das geht auch einher mit Inklusion, der Unterricht muss ein bisschen offener werden, weil das funktioniert sonst nicht.“ (P2 83/2:152)
- „Ich kann ja trotzdem gebundene Stunden machen mit dem Rest.“ (P2 37/2:44)
- „Es gibt einfach keine Unterrichtsform, die für jedes Kind passt. Ein Kind ist vielleicht in einer Freiarbeitssituation komplett überfordert, das braucht, dass man einfach sagt: So jetzt machst du das und das, ein anderes macht in der Freiarbeit eine Kartei nach der anderen. Und ein anderes, das wäre komplett überfordert, wenn es alles zur gleichen Zeit machen müsste. Also, den perfekten Unterricht gibt es ja gar nicht.“ (P2 41/2:136)
- „Deswegen sollte man ja abwechseln, oder versuchen.“ (P2 42/2:137)

Eine Reihe von Beispielen aus der Schulpraxis werden angeführt, um diese Aussagen zu belegen:

- „Aber es funktioniert ja auch mit einer Lehrperson. Wir haben auch ein Kind gehabt, da ist, wenn es zum Turnen gegangen ist und es hat sich überfordert gefühlt, dann ist es auf den Boden gesessen und hat von sich in der dritten Person geredet und hat nichts mehr getan. Und dann haben wir ausgemacht, dass, wenn er nicht mitmacht, dann sitzt er halt hin. Und das war eine Freiarbeitsklasse und ich denke, der wäre in einem komplett gebundenen Unterricht untergegangen, keine Chance. Und so hat der halt für sich, dem hast du eine Arbeit geben können und der hat sie auch gemacht.“ (P2 82/2:70)
- „Ja, das hat unsere Praktikumsbetreuerin auch gesagt, dass sie immer die Kinder bekommt, die in anderen Klassen besonders aufgefallen sind, oder die man weg getan hätte. Das war so eine Montessori-Klasse und da sind die Kinder einfach aufgefangen worden, in einem Netz, wo sich bewegen haben können.“ (P2 86/2:153)
- „Aber auch verhaltensauffällige Kinder, die wir vorher gehabt haben, die vielleicht nicht so einfach zu handeln sind. Irgendwie hat das ja einen Grund, warum die verhaltensauffällig sind. Ein Grund kann ja sein, dass ihnen langweilig ist oder sie sind total überfordert. Und in einem offenen Setting, da passiert das überhaupt nicht, da fallen Kinder auch gar nicht mehr so auf und sind nicht so schwierig.“ (P2 87/2:154)
- „Ich glaube aber, dass nur offen nicht das Wahre ist. Es gibt auch Kinder, die Struktur brauchen, das Offene kann auch strukturiert sein, aber es gibt Kinder, die voll die Struktur brauchen (...).“ (P2 88/2:155)

Eine sehr dichte Passage mit dem Für und Wider offenen Unterrichts, über Struktur im offenen und lehrergelenkten Unterricht zeigt ein hohes Niveau fachlicher Grundkenntnisse.

Auch die 6.-Semestrigen diskutieren die Notwendigkeit personeller Ressourcen für inklusive Unterrichtsgestaltung. Gute personelle Ressourcen seien notwendig, aber noch keine Garantie für das Initiieren inklusiver Prozesse.

- *„(...) dass man halt Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelklasse setzt und da halt eine zusätzliche Lehrerin hineinstellt, das reicht nicht, weil dann trotzdem in der Klasse so eine Zweiklassengesellschaft auftritt.“ (P3 37/3:9)*

Das Gestalten offener Unterrichtsräume in Verschränkung mit lehrergelenktem Unterricht und ausreichender personeller Ausstattung als Grundlage inklusiven Unterrichts wird übereinstimmend geteilt. Dass jedoch noch tiefergreifende Einstellungsänderungen notwendig wären, wird nicht nur mit dieser Aussage untermauert:

- *„Man müsste einfach anfangen, den Leistungsbegriff ganz neu zu definieren. Und wenn halt der Leistungsbegriff so bleibt, das Kind ist ein guter Schüler, wenn er schreiben und rechnen kann usw., dann hilft das auch nichts, dass sie in der gleichen Schule sind. Sondern man muss einfach lernen, diese Leistung, die diese Kinder erbringen, auch anzuerkennen und einfach jede Leistung anzuerkennen.“ (P3 37/3:10; vgl. auch Punkt: Kontextbezogene Überzeugungen)*

Unwiderrprochen bleibt die Aussage, dass sich das Professionsverständnis von Lehrpersonen ändern muss:

- *„(...) Wenn inklusive Schulen und Klassen geführt werden, dann muss man auch bereit sein, einen Nachmittag in der Schule zu bleiben und vorzubereiten. Weil, wie ich es in der Praxis gesehen habe, die Stunde ist fertig und sie springen alle nach Hause (...) das kann man inklusiv nicht machen.“ (P2 192/2:195)*

Auf das Lernen bezogene Überzeugungen: Zusammenfassung

- Lernen von klein auf wird als wichtiger Ansatzpunkt gesehen, dass Berührungsängste nicht erst entstehen können. Andere Normalitätskonzepte entwickeln sich langsam. Kindern wird Offenheit zugeschrieben, im Gegensatz zu Erwachsenen. Dieses Thema nimmt breiten Raum bei den Studienanfänger/innen ein.
- Das Lernen voneinander, Heterogenität als „Profit“ wird von Studierenden aller Semester positiv konnotiert und auch als Argument gegen eine Sonderbeschulung angeführt. Neben Aspekten des sozialen Lernens wird auch das Lernen durch Lehren angesprochen.
- Der quantitativ weitaus größte Teil der Diskussion dreht sich bei den Studierenden im 2. Studienabschnitt um Fragen des Lehrerhandelns bzw. um Unterrichtskonzepte: um lehrergelenkt-strukturierten Unterricht oder sog. Unterrichtsöffnungen. Dieser Diskurs wird emotional geführt, tendenziell konkurrierend, wobei nicht Aspekte des OB, sondern des WIE diskutiert werden. Offene Unterrichtskonzepte scheinen bei den Studierenden als Schlüssel für das Arbeiten in heterogenen Gruppen angesehen zu werden, um die 2-Gruppen-Theorie zu überwinden. Sie könnten auch dazu führen, mit weniger personellen Ressourcen der Heterogenität gerecht zu werden.
- Vereinzelt werden andere Aspekte zum Lehren und Lernen eingeführt, aber von den Teilnehmerinnen kaum aufgegriffen: die Steuerung weg von der Altershomogenität zur thematischen Orientierung im Sinne von Projektunterricht, die Überwindung des Denkens in Kategorien hin zum Konstrukt einer egalitären Differenz mit der Konsequenz, dass eigentliche jedes Kind einer speziellen Förderung bedarf.
- Klassenklima wird als etwas Dynamisches gesehen, auf das die Schule mit ihrer Kultur und die Lehrperson in der Klasse gestaltend Einfluss nehmen kann. Die Bedeutung des Klassenklimas wird sehr hoch bewertet.

4.3.2.3 Kontextbezogene Beliefs

Kontextbezogene Überzeugungen finden eher am Rande Eingang in die Gruppendiskussion. Neben einzelnen systemischen Sichtweisen werden zentrale Rahmenbedingungen angesprochen:

- *„Ich denke, es kommt wirklich auf verschiedene Faktoren an: wie sind die Kinder? Was kommt wirklich alles zusammen in einer Klasse? Wie ist die Unterstützung von Eltern? Auch von der Schule allgemein? Wie steht die Schule dahinter? Hat man Unterstützung von anderen Lehrpersonen? Und eben auch wie die Kinder einzeln miteinander umgehen und aufeinander zugehen. Also, dass man das jetzt festmachen kann: was wäre wenn das so und so wäre. Das sind einfach so viele Sachen ringsum, die auf das Geschehen im Unterricht nachher auch noch mit einwirken, dass man das im Vorfeld ganz schwer sagen kann.“ (P3 101/3:27)*

Förderliche Rahmenbedingungen

Auf jeden Fall kleinere Klassen als notwendige Rahmenbedingung zur Bewältigung von Heterogenität werden von den 2. Semestrigen ohne viel Zweifel übereinstimmend angeführt.

- *„Einfach kleinere Klassen, also von den Kindern her. Wenig Kinder.“*
- *Ja, wenig Kinder.*
- *Das auf jeden Fall.“ (P1 155/1:228)*

Die Ausstattung mit genügend personellen Ressourcen wird als zentrale Bedingung angesehen:

- *„Ja, alleine kann man das nicht bewältigen, das ist einmal ein Faktum. Natürlich brauche ich irgendwelche Stützlehrer, die spezielle Ausbildung in Bezug auf ... haben.“ (P4 64/4:24)*

„Es ist halt dann wichtig, dass mehrere Lehrpersonen einfach einer Klasse zugewiesen sind“ und gezielt durch Fachpersonen unterstützt werden: *„und dann kommen vielleicht immer wieder welche, die einfach spezielle Ausbildungen haben, die spezielle Sachen bei gewissen Kindern fördern können.“ (P3 51/3:15)*

Ähnlich eine Studierende des 1. Semesters: *„Dann braucht es, so wie du gesagt hast, nicht nur einen Lehrer in der Klasse, sondern zwei. Oder je nach dem, zwei Lehrer und noch jemanden, der sich damit auskennt. Dass mehr Leute zusammen arbeiten, dann geht das viel leichter.“ (P4 93/4:38)*

Die Notwendigkeit von guten personellen Ressourcen wird auch von den 6.-Semestrigen deutlich akzentuiert:

- *„Man müsste halt Integrationsklassen machen. Und wenn ich immer die Stützstunden bekomme, nach wie vor, dann bin ich eigentlich den Großteil der Klassen doppelt besetzt.“ (P2 37f/2:40).*

Bilder aus anderen Ländern wirken bestätigend:

- *„Wir waren im Auslandssemester in Schweden und da war es so, dass schwierige Kinder immer einen Betreuer gehabt haben. Das war aber kein Lehrer, sondern ein Sozialarbeiter. (...) Der hat so seine Vertrauensperson immer bei sich gehabt.“ (P3 70ff/2:150)*

Eine permanente Doppelbesetzung, entweder mit Lehrpersonen, aber auch mit pädagogischer Assistenz wird als zentrale Gelingensbedingung formuliert.

Auch die Erweiterung des Unterrichts um Konzepte zur Individualisierung und Differenzierung (subsummiert unter den Begriffen Unterrichtsöffnung und Freiarbeit) werden in den Gruppendiskussionen als notwendige Rahmenbedingungen ausführlich behandelt.

Hinderliche Rahmenbedingungen

Vereinzelt werden strukturelle Themen in die Runde eingebracht, in der Regel von HS-Studierenden. Diese finden aber wenig Resonanz. Erwähnt werden ein veränderter Leistungsbegriff, andere Formen der Leistungsbewertung und das Fachlehrersystem an den NMS.

- *„(...) dass es da aber auch noch andere Rahmenbedingungen wie die Lehrer gibt, z. B. ist für mich das Notensystem, dass das gar nicht funktionieren kann, mit dem 1 bis 5, weil das ei-*

gentlich gar nicht möglich ist, dass man Kinder da rein zwingt, vor allem, wenn lauter Verschiedene zusammen sind.“ (P2 10/2:122)

Kompetenzorientierte Leistungsbewertung als Schulversuch würde für diese Studierende schon reichen. (vgl. P2 185/2:192)

Eine Neudefinition des schulischen Leistungsbegriffs wird auch von einem HS-Studierenden des 4. Semesters – als unabdingbare Voraussetzung für Inklusion angesehen. Jede Leistung muss anerkannt werden, die individuelle Bezugsnorm zur Leistungsrückmeldung wie auch eine Pädagogik der Anerkennung sind theoretische Bezugsrahmen.

Das Fächersystem in der Hauptschule wird als Hindernis gesehen: *„... allerdings glaube ich, dass die Settings in der HS durch eben den Fächerunterricht viel viel schwieriger sind“.* (P2 124/2:107)

Gleichzeitig gibt es schon Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit mit Wochenplanarbeit, aus der Schulpraxis und Exkursionen, die in Vorstellungen münden: *„Das ist ja, wie sie es z. B. auf dem Jagdberg machen, auch ein Team für die Klasse und da teilen sie dann die Fächer auf und das wäre glaube ich ein System, wo für die HS ideal wäre.“* (P2 128/2:164)

In diesem Zusammenhang wird auch der Leistungsdruck angesprochen:

- *„Tatsache ist einfach, dass wir schon unter einem gesellschaftlichen Druck stehen, dass die Gesellschaft von uns erwartet (...) und wenn sie etwas nicht können, dann bist du quasi als Lehrer daran schuld, dass sie es vielleicht nicht gelernt haben.“* (P3 139/3:36)

Auf den Schulkontext bezogene Überzeugungen: Zusammenfassung

- Kleinere Klassen werden von StudienanfängerInnen übereinstimmend als notwendig angeführt, in den Gruppendiskussionen der Höhersemestrigen finden sich keine Aussagen zu diesem Aspekt.
- Gute personelle Ressourcen werden in allen Gruppendiskussionen als notwendige Gelingensbedingung erachtet. Das Modell der Integrationsklasse mit ständiger Doppelbesetzung oder pädagogische Assistenz mit Verweis auf skandinavische Länder (Erasmus) werden als DIE zentrale Rahmenbedingung übereinstimmend eingeschätzt.
- Eine Neudefinition des Leistungsbegriffs und andere Formen der Leistungsbewertung werden vereinzelt eingefordert. Diese Topoi werden jeweils von HS-Studierenden eingeführt, von VS-Studierenden nicht widersprochen, aber auch nicht aufgenommen. Leistungsdruck, Leistungserwartungen, Leistungsbewertung scheinen als Themen bei HS-Studierenden deutlich präsenter und brisanter zu sein als bei Studierenden der VS.

4.3.2.2.4 Auf die Gesellschaft bezogene Beliefs

Allgemeine Beliefs zu Heterogenität

Die allgemeinen Aussagen zum Thema Umgang mit Heterogenität durchziehen alle Gruppendiskussionen. Als Vision, als normative Aussage lässt sich eine große Übereinstimmung ablesen, die Einschränkungen beziehen sich auf die praktische Umsetzung, wie dies schon in den vorigen Punkten dargestellt worden ist.

Stellvertretend hier einige markante Aussagen aus allen Gruppendiskussionen:

- *„Ich denke mir, ob ein Kind behindert ist oder nicht, wenn wir in eine Gruppe kommen, können wir uns die Leute nie aussuchen und das sind immer Charaktere die vielleicht nicht genau so sind wie wir das gerne haben und ein Mensch mit einer Behinderung, ja, ist eben auch ein bisschen speziell für sich auf seine Art und Weise, aber umso länger dass man Zeit mit dem*

verbringt, lernt man ihn kennen und seine Stärken und Schwächen. Und es wird immer Leute geben, die es besser können und Leute, die es weniger gut können.“ (P1 63/1:212)

- *„Vor hundert Jahren hat man auch noch gesagt, Frauen dürfen nicht an die Universität, weil die würden den Männern den Kopf verdrehen, dann würde nichts mehr vorwärts gehen.“ (P1 435/1:271)*
- *„Die jetzigen Klassen sind ja auch schon heterogen, nicht so krass, wie es dann mal ist, aber da sind auch ganz verschiedene Kinder da. Und wenn man wirklich auf die Kinder selber schaut, he, da ist jedes Kind komplett anders und in allen Bereichen, oder?“ (P2 110/2:161)*
- *„Ich glaube eigentlich, dass sowieso jede Klasse extrem heterogen ist, aber dass in manchen Klassen halt mehr Kinder sich homogen stellen, weil sie das gelernt haben, dass sie so erfolgreich sind.“ (P3 103/3:28)*
- *„Viele Eltern würden das vielleicht auch als Bereicherung sehen, heute sind nicht mehr alle so verschlossen wie das früher war. Also ich glaube nicht, dass meine Eltern was dagegen gehabt hätten ...“ (P2 189/2:190)*
- *„Aber das muss auch in den Köpfen der Eltern da sein, weil es gibt sicher auch Eltern von, ich sage jetzt mal, normalen Kindern, die Angst haben in einer integrierten Klasse kommt mein Kind zu kurz.“ (P3 227/3:65)*
- *„Ich denke, Heterogenität in Schulen ist ein ganz wichtiges Thema, weil die Kinder einfach sonst abgegrenzt werden und auch nicht mit diesen ganz alltäglichen Sachen in Berührung kommen, wo sie nachher in der Welt eigentlich auch überall drauf stoßen. (...) Und wenn das einfach von vornherein klar ist und auch alltäglich ist, dann ist das auch für das Zusammenleben aller eigentlich besser.“ (P3 23/3:4)*
- *„Ich sehe halt einfach ein Problem in unserer Gesellschaft, da sind so festgefahrene Strukturen, da sind so fixierte Bilder in den Köpfen der Menschen, und da ist einfach mal das: Oh, ein Behinderter! Und genau da muss einfach auch ein Lehrer zum Beispiel ansetzen, oder einfach eine Person mit hoher gesellschaftlicher Verantwortung, genau da muss so ein Mensch ansetzen, zum einfach die festsitzenden Rollenbilder einfach auch aufzubrechen.“ (P4 36/4:9)*
- *„Und die Frage ist, wie sich die Schule positioniert, denke ich. Ob die Schulen, wie soll ich sagen, sich als Leistungszentren sehen, oder gesellschaftlich entwickelnde soziale Zentren. (...)“ (P3 31/3:8)*

Auf die Gesellschaft bezogene Überzeugungen: Zusammenfassung

- Studierende sind der Auffassung, dass Regelklassen bereits ausgesprochen heterogen sind und der Umgang damit selbstverständliche Anforderung an LehrerInnen ist.
- Die Haltung der Eltern wird ambivalent eingeschätzt: Bereicherung einerseits, Ablehnung aufgrund der vermuteten geringeren Lernchancen des eigenen Kindes andererseits.
- Die öffentlichen Bilder von marginalisierten Gruppen müssten aufgebrochen werden. Personen mit hoher gesellschaftlicher Verantwortung sollten als role-models fungieren.
- Die bildungspolitisch brisante Frage, ob Schulen ihren Bildungsauftrag fachlich-kognitiv gewichten oder aber als Lern- und Erfahrungsraum mit hohen Anteilen sozialen Lernens, ist entscheidend für die Entwicklung der Inklusion.

4.3.2.2.5 Vorbehalte, Sorgen

In den Gruppendiskussionen wurde als abschließender Stimulus die Aussage nach der Unteilbarkeit der Inklusion in den Raum gestellt. Dieser zielte darauf, die erwartete normative Zustimmung zu relativieren. Da wir erwarteten, dass sich Vorbehalte, Sorgen (concerns) bei den Überzeugungen in allen Bezugssystemen finden, haben wir diese Dimension eigens codiert und öfters mit Doppelcodierungen operiert. Insofern enthält dieser Punkt komprimiert die ABER, die bereits in den vorigen Abschnitten zum Teil erörtert worden sind.

Vorbehalte bezogen auf die Förderung und Akzeptanz von Kindern mit Beeinträchtigungen in Regelschulen

- *„Ich denke, dass es nicht für alle Kinder das Beste ist, weil wir gehen jetzt davon aus, dass alle Kinder mit Beeinträchtigungen mit offenen Armen aufnehmen und ich denke nicht, dass das wirklich der Fall sein wird.“ (P1 37/1:205)*

Diese Aussage wird sofort bestärkt, allerdings nicht ausschließlich auf Kinder mit Beeinträchtigung bezogen: Es gibt Kinder, denen

- *„... fehlt es mitunter ganz einfach am Feingefühl. Das ist vielleicht bis zu einem gewissen Grade auch Erziehungssache, aber es ist auch oft die eigene Persönlichkeit. Und wenn, wenn das Kind das eben nicht kann, das ist nachher für die Kinder mit Beeinträchtigungen auf die Dauer einfach eine sehr hohe Belastung.“ (P1 43/1:9)*
- *„Und wie du sagst: inwiefern, was kann man jemandem einfach zumuten? Da müssen wir uns einfach schon ganz klar bewusst sein, was kann ich da einem zumuten. Weil ich finde auch, es ist einfach auch wichtig, dass ein Kind mit einer Beeinträchtigung dementsprechend gefördert wird, damit es nicht untergeht. (...)“ (P4 78/4:31)*

Die Bereitschaft, dass die „normalen Kinder“ Kinder mit Beeinträchtigungen mit offenen Armen und ohne Vorbehalte empfangen, wie das in anderen Gruppendiskussionen übereinstimmend angenommen wird, wird von mehreren StudienanfängerInnen in Zweifel gezogen. Das caritative Paradigma, nämlich Kinder mit Beeinträchtigungen vor dieser Belastung zu schützen, klingt an.

Vorbehalte und Grenzen entlang der Behinderungskategorien

Dieser Aspekt wurde bereits im Zusammenhang mit dem Inklusionsbegriff (4.3.2.1) ausführlich dargestellt.

- *„Bei schwer Behinderten, die wirklich einen Rollstuhl haben, die nicht selber aus Klo gehen können, wo nicht einmal sprechen können (...) ich meine, du musst dann das Kind wickeln oder so zum Beispiel. Das sind eben dann Sachen, haben wir in der Schule einen Wickeltisch für Kinder, oder können wir sie baden (...) Das sehe ich eher als problematisch.“ (P1 426/1:269)*

Schwere Behinderung im Zusammenhang mit medizinischer Versorgung und spezifischer therapeutischer Förderung kommt in allen Gruppendiskussionen zur Sprache:

- *„Das Problem oder Probleme sind halt auch die medizinischen Versorgungen.“ (P2 139/2:170)*
- *„Wir waren im Schulheim Mäder, da gibt es Ergotherapie, Physiotherapie, also echt für alle Bereiche. Und ich hab da schon das Gefühl gehabt, also ich bin voll für Inklusion, also ich habe schon das Gefühl gehabt, die Kinder sind echt gut aufgehoben. Und echt gute Bedingungen einfach, aus medizinischer Sicht, die kann ich ihnen ja nicht geben als Lehrerin. Ja, das ist halt eine Systemsache, ich meine, das kann man vielleicht schon irgendwie verbinden.“ (P2 141/2:173)*
- *„(...) Ich war schon einmal in einer Exkursion im Schulheim Mäder, da sind so viele Sonderräume, Ergotherapie, Musiktherapie, und da ist so eine riesige Ausstattung, und wenn die Kinder in die Schulen wieder aufgeteilt werden, dann gibt es das Angebot einfach nicht mehr. (...) Klar wäre es schön, wenn man sie integrieren könnte, aber sie werden dann mehr eingebunden in die Gemeinschaft, aber ob sie dann auch so gefördert werden wie davor ...?“ (P4 135/4:46)*

Als zweite große Herausforderung, verknüpft mit Sorgen, wird das Verhalten von Studierenden im 2. Studienabschnitt thematisiert:

- *„Ich finde, das Schwierigste für mich wäre eine Gruppe, wo wirklich vom Verhalten her total drüber sind ...“ (P2 145/2:178), vor allem Verhalten, „gekoppelt mit Leistung“ (P2 57/2:145), allerdings abhängig vom Kontext: „Kommt es nicht auf die Räumlichkeiten drauf an, ob ich dann nicht doch eine Lösung finde, dass es funktioniert. Je nachdem, wenn ich einen extra Gruppenraum habe und eine zweite Lehrperson, oder wenn das Kind schon andere Kinder hat, wo es gut kann ...“ (P2 150/2:181)*

Vorbehalte bezogen auf Haltungen und Überzeugungen von Lehrpersonen

Bereitschaft der Lehrperson, einen vermuteten Mehraufwand auf sich zu nehmen „... ob sie sich's vielleicht einfacher macht oder sagt, es ist sonst einfach zu stressig, wenn man, wenn ich alles pantomimisch erklären muss oder“ (P1 331/1:247) wird als wichtige Gelingensbedingung mehrfach bestätigt.

- „(...) oder ein großes Problem ist das, dass es einfach von der Vorbereitung von den Lehrern her ein bisschen mehr Aufwand erfordern würde.“ (P1 487/1:278)
- „Ich schätze, ganz wenige, also ich kenne nur wenige, die bereit sind das wirklich zu machen.“ (P1 491/1:279)

Studierende formulieren übereinstimmend die Sorge, dass ohne eine veränderte Grundhaltung der Lehrpersonen und die Bereitschaft, Unterricht zu verändern, Inklusion verhindert wird:

- „Ich bin der Meinung, dass es nicht überall funktionieren kann, dass da einfach die Lehrpersonen dahinter stehen; es nützt nichts, wenn ich die SPZ auflöse und sie alle verteile, vielleicht noch ein paar Stützstunden rein gebe, aber davor steht eine Lehrperson, die sich nicht damit identifizieren kann und den Unterricht gleich weiterführt.“ (P2 8/2:117; vgl. P2 16/2:123; P2 9/2:119)

Vorbehalte bezogen auf systemisch-strukturelle Parameter

- „Aber die Grenzen sind eigentlich nur vom System her, also wenn sich das System ändern würde, dann gäbe es eigentlich keine Grenzen.“ (P1 351/1:250)
- „Ich möchte noch eine grundlegende Änderung: wir bräuchten ein riesiges Schulgebäude, mit vielen Räumen, schalldicht, dementsprechende Einrichtungen, vielleicht auch medizinische Einrichtungen zusammengesetzt, dann würde es funktionieren. Würde es dann irgendjemand geben, den man nicht inkludieren könnte?“ (P2 152/2:182)
- „(...) es ist halt eine große Systemfrage, Budgetfrage, wie man dem gerecht wird.“ (P3 21/3:2)
- „Dann muss man das Schulsystem ändern, AHS adios amigos. Dann ist auch die Frage nach der Volksschule, AHS ja oder nein, hinfällig.“ (P2 134/2:167)

Auch die Verlässlichkeit der Rahmenbedingungen und die personellen Ressourcen erzeugen Skepsis:

- „Das ist auch eine Frage, ob sich das, ob man das nachher dann auch wirklich umsetzt, oder? Weil wenn man einfach sagt, ja aus Kostengründen, du bist alleine drinnen und wenn du dann nachher doch wieder die ganze Heterogenität da hast oder, ist dann doch, ja, eine Herausforderung, oder.“ (P1 183/1:231)
- „(...), da bräuchte ich wieder immer eine Psychologin oder so etwas.“ (P1 357/1:253)
- „(...) müsste eben eine speziell ausgebildete Person dabei sein.“ (P1 359/1:254)
- „Es braucht eben mehrere Lehrpersonen, die sich eben wirklich um die dann kümmern.“ (P1 383/1:26)
- „Ich denke, es ist auch schwierig jetzt gerade zum Beispiel für ein sehbehindertes oder blindes Kind, dass jetzt da auch wirklich an jeder Schule oder in jedem Dorf, wo dann so ein Kind wäre, dass dann auch eine entsprechende Lehrperson da ist, die das Kind dann auch in die Richtung fördern kann. Das ist dann auch wieder schwierig. Das ist eben, wie du gesagt hast, eine Kostenfrage und natürlich auch eine Frage: Gibt es überhaupt so viele Leute, die so eine Ausbildung haben?“ (P3 29/3:7)

Theorie-Praxis-Dilemma

Inklusion als Vision? Dieser Aspekt wird vor allem bei den StudienanfängerInnen ausführlich diskutiert:

- „(...) theoretisch ist es möglich, die Umsetzung, an der scheitert es eben immer. Also ich glaube schon, theoretisch.“ (P1 355/1:252)

Sie folgen der Argumentationslinie, dass Inklusion zwar erwünscht wäre, aber nicht machbar ist.

- *„Ich finde auch die Idee grundsätzlich schön, dass alle in der gleichen Schule in der gleichen Klasse sind, und alle gemeinsam lernen, das ist ja ideal irgendwie. Aber ich glaube nicht, dass das umsetzbar ist.“ (P4 139/4:48)*

Kooperations-Modelle hingegen sind vorstellbar:

- *„Aber man kann ja auch gemeinsam lernen, wie wir schon vorhin erwähnt haben, indem man zwar nicht in der gleichen Klasse ist, aber über Nebenfächer, wie J. schon gesagt hat, miteinander arbeitet, mit verschiedenen Schulen.“ (P4 141/4:49)*
- *„Ja, so eine Zusammenarbeit von Schulen kann ich mir schon vorstellen, aber nicht, dass jetzt alle Kinder in der gleichen Schule sind.“ (P4 147/4:50)*
- *„Aber wer sagt denn, dass sie in nicht in einer Gemeinschaft leben, wenn sie im Landschulheim sind? Für mich ist das genauso eine Gemeinschaft (...).“ (P4 137/4:47)*

Exemplarisch kann dieses Zitat für die Vorbehalte und Grenzen angeführt werden:

- *„Ich sehe ganz klar Grenzen, schon nur erstens von der Lehrperson her, es müsste viel mehr Lehrpersonen geben die auch wirklich, also dafür ausgebildet sind, dann auch die Klassenräume müssen ganz anders gestaltet werden viel größer, viel mehr Geräte für die einzelnen Beeinträchtigungen müssen da sein. Ja das ist, das wäre eine wahnsinnige Umstellung. Ich meine, klar ich finde es gut, wenn man das wirklich integrieren würde, aber ich glaube es sind einfach Grenzen da.“ (P1 349/1:249)*

Vorbehalte und Sorgen: Zusammenfassung

- Die Bereitschaft, dass Kinder mit Beeinträchtigungen mit offenen Armen und ohne Vorbehalte empfangen werden, wird von mehreren StudienanfängerInnen in Zweifel gezogen. Das caritative Paradigma, Kinder mit Beeinträchtigungen vor dieser Belastung zu schützen, klingt an.
- Der deutlichste Vorbehalt bezieht sich auf Kinder mit schweren Behinderungen, die medizinische und therapeutische Unterstützung brauchen. Die Sorge bezieht sich auf die Möglichkeit einer adäquaten Förderung in Regelschulklassen.
- Nicht adäquate Rahmenbedingungen, aber auch mangelnde Verlässlichkeit in der Bereitstellung dieser, werden angeführt.
- Die Aussage, „theoretisch ja - praktisch nein“ von StudienanfängerInnen wird in dieser Ausschließlichkeit von Studierenden höherer Semester nicht geteilt. Das Theorie-Praxis-Dilemma, die Differenz zwischen normativem Anspruch und Umsetzbarkeit, findet sich in allen Gruppendiskussionen, wenn auch unterschiedlich akzentuiert: Studierende höherer Semester meinen, dass ohne eine veränderte Grundhaltung der Lehrpersonen und der Bereitschaft, Unterricht zu verändern, Inklusion verhindert wird. Die Grenzen werden explizit als gesellschaftlich-strukturelle verortet.

4.3.2.4 Rolle der Ausbildung

Die Ergebnisse dieses Abschnitts basieren nahezu ausschließlich auf Aussagen der Gruppendiskussionen des 4. und 6. Semesters. Zum einen deckt sich das mit unserer Sicht, dass StudienanfängerInnen keine fundierte Einschätzung der Ausbildung abgeben können. Zum anderen griffen die Studierenden des 1. und 2. Semesters die Impulse zur Ausbildung nur sehr kurz auf und wechselten im Diskurs zu anderen Themen, sodass auch tatsächlich kaum Daten aus diesen Gruppendiskussionen zur Ausbildung zu finden sind.

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse erfolgt nach 6. und 4. Semester getrennt.

Einschätzung der Rolle der Ausbildung durch 6.-Semestrige

Die Gruppendiskussion mit den Studierenden des 6. Semesters wurde möglichst weit ans Ende des Semesters gelegt (30. Mai), damit sie möglichst die gesamte Ausbildung überblicken können. Relativierend gilt es zu bedenken, dass die Gruppenzusammensetzung mit 5 VS-Studierenden sehr einseitig war und alle die grundsätzliche Bereitschaft zum Arbeiten in inklusiven Settings im Rekrutierungsbogen angekreuzt haben.

Positiver Einfluss der Ausbildung auf eine inklusive Grundhaltung

Das Entwickeln bzw. Stärken einer inklusiven Grundhaltung wird mehrfach mit dem Studium verknüpft:

„(...) einfach weil es wirklich bei allen Exkursionen und allem, was wir mitbekommen haben, ist raus gekommen, dass das das Sinnvollste wäre und es gibt echt sinnvolle Praxisbeispiele, (...).“ (P2 8/2:115)

Im Wunsch, lieber mit einer gleichaltrigen Kollegin als mit einer erfahreneren Lehrerin zusammen zu arbeiten, mit der Begründung, dass viele ältere Lehrpersonen *„sich das zum Teil gar nicht wirklich vorstellen können und dass die gar nie wirklich was davon gehört haben“* (P2 20/2:33), spiegelt sich implizit, dass sich in der Ausbildung Vorstellungen zu inklusivem Unterricht entfalten konnten.

- *„Also ich habe die Scheu vor speziellen Kindern abgelegt, weil ich am Anfang den Kontakt gemieden habe und jetzt weiß ich, das ist ein Kind wie jedes andere und hat nur andere Bedürfnisse. Da hat mir die Ausbildung die Augen geöffnet.“* (P2 104/2:158)
- *„Also für mich ist es eigentlich auch so, dass mir die Ausbildung gezeigt hat, dass es möglich ist und der Horizont erweitert hat, was es da überhaupt für Möglichkeiten gibt.“* (P2 106/2:158)
- *„Von der Ausbildung selber habe ich schon viel mitgenommen, habe ich das Gefühl. Ich habe mich davor noch gar nicht damit befasst, überhaupt nicht. Und erst durch das Seminar Sonderpädagogik habe ich mich in das Thema hineingearbeitet und das gefällt mir und mein Praktikum in dieser offenen Klasse, in dieser Freiarbeitsklasse, hat mir irgendwie die Bestätigung gegeben, dass das funktioniert.“* (P2 110/2:87)

Zu wenig Kompetenz entwickelt, um zu differenzieren und individualisieren

„Ich war in einem Erasmus Semester in Schweden und ich finde von dem her, was wir gelernt haben in der PH, finde ich, dass wir überfordert sind, wenn wir als Junglehrer sofort, zum Sa-gen wir können das sofort differenzieren. (...) so individualisieren ist, glaube ich, am Anfang brutal schwer.“ (P2 17/2:26)

Die Studentin weist auf die unterschiedlichen Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation hin, die sie kennengelernt hat und ist optimistisch, durch Ausprobieren und Erfahrungen sammeln einen guten Weg zu finden.

In die gleiche Richtung weisen die folgenden Beiträge:

- *„Ich denke, dass man in der Ausbildung viel mitkriegt, was man noch nicht zuordnen kann, wenn man jetzt speziell von Didaktik redet, dann ist SPF, dass man genauer überlegen muss, wie mache ich das? (...) Dass ich trotzdem noch differenzieren muss (...) Und das ist schon, je nach Dozent und Professor, dass man dir das auch unterschiedlich mitgibt.“* (P2 106/2:158)
- *„Ich hätte gern mehr gehört. Man hat viel gelernt, aber es ist trotzdem noch zu kurz gekommen, weil es eben immer öfters der Fall wird, dass man solche Kinder in der Klasse hat.“* (P2 111f/2:162)
- *„Es ist halt, man hat viel gestreift, man hat auch nicht die Zeit gehabt und die Möglichkeit, so in die Tiefe zu gehen.“* (ebd.)

Vorstellungen entwickeln, Erfahrungen sammeln

Das Theorie-Praxis-Feld wird facettenreich diskutiert.

Mehrere Studierende des 6. Semesters haben ein Zusatzmodul, Altersgemischter Unterricht, besucht, das sie als eines der wenigen konkreten Beispiele nennen, das inklusive Kompetenz befördert hat:

- *„Mir ist vorgekommen, du hast da immer so die Theorie und die Didaktik, aber ich habe es mir nie so richtig vorstellen können und im ‚altersgemischten Unterricht‘ hast du endlich die Materialien dazu bekommen, hast gesehen, wie man es wirklich macht, hast die Räumlichkeiten gesehen. Und für mich hat das alles endlich einen Sinn gemacht und einen Zusammenhang und jetzt kannst du dir das endlich besser vorstellen.“* (P2 109/2:82, vgl. auch P2 18/2:27)

Der Wunsch nach Vorstellungen/Bildern ist unüberhörbar.

- *„Da war eine erste Klasse, ich war nur kurz da. Da war ein Kind mit einer ganz schweren Behinderung ... und ja, das klappt. Da war noch ein Kind drinnen, das hat Sprachschwierigkeiten, also man tut sich echt schwer, sie zu verstehen, aber man gewöhnt sich daran auch im Verlauf von nur einem Vormittag. (...) Ich habe mir das vorher nie vorstellen können.“* (P2 38/2:45)

Auch ein Auslandssemester in Schweden zeigte für eine Studierende ähnliche Wirkung (P2 70/2:150)

Dennoch ist das nicht DER Königsweg, trotz fehlender oder negativer Erfahrungen können sich inklusive Grundhaltungen entwickeln bzw. erhalten:

- *„Ich habe auch noch kein Beispiel gesehen, wo das umgesetzt wird, wie ich mir das vorstelle, ich glaub aber trotzdem, dass es möglich ist. Vor allem in der Hauptschule tun sich viele bei der Vorstellung noch schwerer, ich weiß auch nicht warum, aber ich glaube, dass das dadurch, dass die Leistungsgruppen da waren, dass das ziemlich eingefahren ist, das Homogene.“* (P2 120/2:102)

Auch negative Erfahrungen müssen nicht unbedingt dazu führen, eine Grundhaltung zu verändern:

- *„Ich habe keinen altersgemischten Unterricht gemacht. War dazu in zwei Integrationsklassen. Habe es aber so erlebt, wie ich es eben nicht machen würde.“* (P2 110/2:87)

In einer langen narrativen Passage wird die Unterrichtsgestaltung als indoor-segregation beschrieben.

Anregungen/Kritik

Obwohl im dritten Stimulus explizit benötigte und fehlende Kompetenzen angesprochen werden, wird dieses Thema in der Diskussion nicht weiter verfolgt. Es ist auffallend, dass weder fehlende noch erworbene Kompetenzen formuliert werden.

Bestimmte Lehrveranstaltungen streichen, wird öfters unspezifisch erwähnt, Lehrveranstaltungen, die *„gar nichts bringen“* (P2 104f/2:158; P2 111/2:162).

Als konkreter Wunsch wird nur das Thema Förderpläne erstellen, mehr Diagnostik, kurz formuliert.

Teamteaching als mangelnde Erfahrung wird kurz angeschnitten: *„Richtung teamteaching und so, aber ich habe das für mich in der Praxis noch nie richtig erfahren, andere schon. Aber ich noch nie ...“* (P2 122/2:103)

Einschätzung der Rolle der Ausbildung durch 4.-Semestrige

Bedeutung von Vorerfahrungen

Zunächst kritischer und weniger positiv, aber inhaltlich dicht, bewerten Studierende des 4. Semesters in der Gruppendiskussion die Ausbildung:

- *„(..) also jetzt rein von der Ausbildung her an der Pädagogischen Hochschule ist sicher die Kompetenz zu wenig (...).“* (P3 121/3:32)

Für positive Einstellungen zum Umgang mit vulnerablen Gruppen, wobei Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit Behinderungen immer wieder explizit in Beispielen angeführt werden, werden Vorerfahrungen angeführt.

- „Den Umgang mit Menschen generell, egal wie und was, das kann man nicht lernen. Das, finde ich, hat man oder lernt man über Jahre hinweg, aber in einer 3-Jahres-Ausbildung sicherlich nicht.“ (P3 141/3:40)

Es ist keine Einzelmeinung, dass die Frage nach Vorerfahrungen im sozialen Bereich stärker im Aufnahmeverfahren gewichtet werden sollte. Vorkenntnisse erwirbt man im privaten Bereich, im Elternhaus, in Jugendhäusern u.ä.

- „Ich persönlich habe keine Angst, weil ich schon in anderen Bereichen Erfahrungen gemacht habe.“ (P3 169/3:49)
- „Ich denke, dass es wirklich wichtig ist, mit welchen Vorerfahrungen jemand herkommt. Ich glaube nicht, dass das, was wir hier zu diesem Thema machen, ausreicht um irgendwie jetzt wirklich zu sagen, ja, ich mache das jetzt auf jeden Fall.“ (P3 281/3:79)

Positive Aspekte der Ausbildung: Erweiterung des Blickwinkels, Raum zur Reflexion

Positive Aspekte, die der PH-Ausbildung zugeschrieben werden, im Wesentlichen den Seminaren im humanwissenschaftlichen Bereich, sind die Erweiterung des Blickwinkels, die Möglichkeit, eigene Positionen mit Theorie zu verknüpfen, eigene Positionen und Haltungen zu reflektieren.

- „Ich finde, dass die PH zusätzlich noch was dazu gibt. Wie zusätzlich noch einen Zugang zu Andersartigen gibt, weil mir ist jetzt schon oft aufgefallen, dass wenn ich mal mit Leuten rede, die jetzt eine andere Ausbildung machen, wo nicht in den sozialen Bereich geht, und dort ist mir schon aufgefallen, dass die noch so einkasteln, und die sind so und ich bin so und die anderen alle etwas komisch und so, und das ist halt typisch für die. Und ich finde schon, dass durch die PH zusätzlich schon der Blickwinkel da etwas geöffnet wird.“ (P3 283/3:80)
- „Ja, geöffnet auf jeden Fall, dadurch dass wir jetzt auch die Selbsterfahrung gemacht haben oder einfach die Möglichkeit bekommen haben, ja solchen Menschen einfach zu begegnen und dass dann der Blick nochmal geöffnet wird.“ (P3 285/3:81, vgl. 287, 289 zustimmend).
- „Also bei mir ist es schon so, dass das schon stark von meinen Erfahrungen abhängt, aber auch dass ich sagen muss, dass ich an der PH zu dem Thema schon einige Erfahrungen sammeln habe dürfen und können. Oder dass mir gewisse Sachen ermöglicht worden sind, wo ich vielleicht nicht so einen Einblick bekommen hätte, wenn ich jetzt ... wenn wir jetzt zum Beispiel das Seminar nicht gehabt hätten. Also ich finde, das hat das schon unterstützt.“ (P3 292/3:82)
- „Es ist sehr bereichernd gewesen. Viele Einstellungen hatte man natürlich vorher schon. Aber anderes, dieses gezielt mal hinterfragen und betrachten. (...) also ich habe es ganz bereichernd empfunden und auch viel nochmal überdenken können und viel auch benennen können, was ich vorher nicht so wahrgenommen habe. (...) Und dem mal Raum zu geben, das war schon ganz wertvoll. Aber wie halt vorher schon bei anderen, die Frage muss halt Querschnittsthema sein, wo überall vorkommt.“ (P3 293/3:84)

Verankerung im Querschnitt – Differenzieren und Individualisieren

Bezogen auf die Didaktiken betonen vor allem die HS-Studierenden, nicht gut auf die Arbeit mit heterogenen Gruppen vorbereitet zu werden. Es werden zwar einzelne Seminare zu unterschiedlichen Aspekten, wie etwa ADHS oder Legasthenie, angeboten, aber nicht mit dem Regelunterricht verknüpft:

- „Von der Ausbildung fühle ich mich nicht genug vorbereitet, perfekt vorbereitet auf den Einzelfall, weil man hat dann Seminare über ADHS, man hat eines für rechtschreibschwache Kinder und für jeden Sonderfall gibt es ein Seminar. Was aber fehlt ist, diese Heterogenität als Querschnittsthema zu sehen und dass einfach jede Lehrveranstaltung muss irgendwie darauf Bezug nehmen. Das fehlt ein bisschen. Also dass es das nicht gibt, das ist der Standardfall und das ist der Sonderfall, sondern dass das einfach vom ersten Semester an ein Thema ist, das in jeder Lehrveranstaltung ein bisschen vorkommt. Und dass nicht Englisch oder Deutsch ohne diesen Blickpunkt unterrichtet wird.“ (P3 169/3:49)

Dieser Gedanke wird aufgegriffen und verstärkt:

- „In den meisten Bereichen, die wir jetzt haben, sei es Deutsch, Sachunterricht, Mathe, in den meisten Bereichen wird es wirklich kaum oder gar nicht angesprochen. Und in einigen wenigen wird es kurz, ganz kurz angeschnitten, aber da wird teilweise vorausgesetzt, dass wir das Hintergrundwissen schon haben.“ (P3 317/3:91)
- „Was aber fehlt wie im Seminar: Geometrie, wie mache ich das jetzt auch mit Kindern, die besser sind, oder Kindern, die weniger gut sind, die diese Leistungskomponente weniger bringen können oder besser. Und im Seminar Rechtschreibung: Wie mach ich das da, und im Seminar Humanbiologie, wie mach ich das da. Das es einfach überall zumindest einen kleinen Platz hat, oder zumindest mitgedacht wird. Weil die Hintergründe im humanwissenschaftlichen Bereich sind, da, finde ich, aber es fehlt eigentlich auf der fachlichen Ebene, weil wir müssen es ja schlussendlich fachlich umsetzen auch.“ (P3 379/3:104)

Es wird deutlich ausgeführt, dass sich die bisherige Ausbildung stark an der Norm orientiert und wenig Impulse in Richtung Heterogenität erfahrbar sind. Es sei denn, als „Sonderfall“ (P3 171/175), in gesonderten Seminaren.

- „Dadurch, dass wir wirklich in diesem Leistungsdenken so verhaftet sind jetzt in der Schule und dass wir uns da ja auch an den Lehrplänen Volksschule/Hauptschule einfach orientieren, kriegen wir mehr die Ausbildung ... also wie können wir auf die Norm hinarbeiten. (...) Weil ich einfach immer nur dieses Bild habe: erste Klasse muss bis dahin kommen, zweite Klasse sollte bis dahin kommen. Weil wir einfach uns an den Lehrplänen jetzt hauptsächlich orientieren, auch in der Ausbildung.“ (P3 123/3:33)

Verstärkt wird diese Aussage von HS-Studierenden, die als klaren Befund die Orientierung an den Büchern, die weniger „frei“ sei (P3 125ff/3:34), konstatieren.

Deutlich wird mit diesen Beiträgen die mangelnde Vernetzung zwischen Humanwissenschaften und Fachdidaktiken angesprochen. Inklusive Pädagogik ist in den Humanwissenschaften verankert, es gibt für Studierende des 4. Semesters keine Anknüpfungspunkte, die humanwissenschaftlichen Schwerpunkte spiegeln sich nicht in den Didaktiken. Die hier eingeforderte Querschnittmaterie ist in der Architektur der PädagogInnenbildung NEU ein zentraler Aspekt.

In diesem Zusammenhang wird auch die zeitliche Verankerung der Inklusiven Pädagogik im Studienplan kritisch beleuchtet:

- „Aber das wäre halt einfach gut, wenn man das von Anfang an das mit Inklusion schon mitkriegt, weil wir sind jetzt im vierten Semester und haben erst jetzt das Seminar mit Inklusion, haben aber schon im zweiten und dritten Semester Schulpraxis gehabt. Und ich denke, im Seminar lernt man schon einiges, wie kann ich das machen? Oder auf was muss ich vielleicht auch schauen? Oder was wäre wichtig? Und im zweiten Semester Schulpraxis, ohne dass man irgendwie Hintergrundwissen hat, finde ich schon schwierig.“ (P3 327/3:97)

Theorie-Praxis-Verhältnis

Wichtig wären mehr Angebote zur Differenzierung und Öffnung des Unterrichts, verknüpft mit Hospitationen in der Praxis. Das Thema Offener Unterricht

- „(...) wird schon thematisiert, vielleicht noch etwas zu wenig. Aber es wird schon gemacht. Es ist dann schwierig, weil man bekommt die Theorie und dann sollte man es umsetzen ohne dass man zum Beispiel das mal wirklich praktisch sieht.“ (P3 307/3:87)

Die mangelnde Vernetzung zwischen Theorie und Praxis wird besonders von den HS-Studierenden „als großer Schwachpunkt“ (P3 309/3:88) gesehen. Sowohl die Organisation des Tagespraktikums mit den Einzelstunden wird als fragwürdig eingestuft, „weil in der kurzen Zeit lernt man die Kinder nicht kennen“ (P3 389/3:107), aber auch, dass generell in der Schulpraxis keine Einblicke in integrative Praxis ermöglicht werden.

- „Im Moment haben wir ja nur den Einblick, ob wir uns das vorstellen können. Viel wichtiger wäre es, das zu sehen, das selber zu hospitieren zum wirklich mal einen Eindruck zu kriegen, wie läuft

das ab, was kann ich machen, worin müssen wir investieren und anfangen zu arbeiten.“ (P3 44/4:13)

Dass es nicht um einfache Rezepte geht, sondern um eine fundierte Vernetzung von Theorie und Praxis, macht diese Aussage deutlich:

- *„Hospitationstage sind sicher keine schlechte Idee, aber ich würde aufbauen auf theoretisches Wissen.“ (P3 189/4:71)*

Rolle der Ausbildung: Zusammenfassung

- Das Entwickeln bzw. Stärken einer inklusiven Grundhaltung wird mehrfach mit dem Studium verknüpft und ausschließlich in den Humanwissenschaften angesiedelt. Vorerfahrungen werden als deutlich stärker wirksam eingestuft.
- Mehrere Studierende betonen, dass sie ihre Scheu vor „speziellen Kindern“ abgelegt haben, dass sie erst durch die Ausbildung mit Inklusion in Berührung gekommen sind und Vorstellungen zu inklusiver Unterrichtspraxis entwickelt haben.
- Übereinstimmend zu wenig entwickelt wird die Kompetenz, Unterricht zu differenzieren und individualisiertes Lernen zu ermöglichen. Gleichzeitig sind die meisten Studierenden optimistisch, durch Erfahrung-Sammeln und Ausprobieren die Anforderungen in einem inklusiven Setting gut zu bewältigen.
- Vor allem die HS-Studierenden betonen, dass ein Transfer von den humanwissenschaftlichen Seminaren in die Fachwissenschaften/Fachdidaktiken kaum stattfindet – und fordern diesen ein. Inklusion muss im Querschnitt verankert werden.
- Auch die zeitliche Verankerung der Inklusiven Pädagogik im Studienplan wird hinterfragt. Gerade im Hinblick auf die Verschränkung mit den schulpraktischen Studien sollte eine Einführung zu Beginn des Studiums erfolgen.
- Hohe Wirksamkeit wird positiven Erfahrungen und „Gelingens“-Bildern, d. h. Beispielen von good practice, zugeschrieben.
- Hochschuldidaktische Elemente wie Begegnungen mit Menschen mit Behinderungen zum Abbau von Schwellenängsten, Selbsterfahrungen, Exkursionen zu Schulen mit altersgemischten Klassen und/oder reformpädagogisch orientierten Angeboten, Zeit zum Reflektieren, werden explizit genannt.

4.4 Gruppendiskussionen Oberösterreich

(Prammer-Semmler)

4.4.1 Durchführung/Datengewinnung

Die Gruppeninterviews an der PHOÖ fanden im Sommersemester 2012 und im Wintersemester 2012/13 statt.

Im Sommersemester 2012 wurden Seminargruppen zufällig ausgewählt. Für jedes Semester wurde jeweils eine Seminargruppe für das Volksschul-, Hauptschul- und Sonderschullehramt (VS, HS, SOLA) ausgewählt. Für die Hauptschule war das Studium des Erstfaches (4. Semester Mathematik, 6. Semester Deutsch und 2. Semester Englisch) ein Auswahlkriterium.

In einem Brief, unterzeichnet von der Vizerektorin, wurden die SeminargruppensprecherInnen gebeten, jeweils zwei Studierende mit einer die Inklusion befürwortenden und skeptischen Haltung auszuwählen. Die genannten Studierenden wurden zum Gruppeninterview eingeladen. Im Wintersemester wurden wieder jeweils 2 Studierende jeden Lehramtes im 1. Semester nach Zufallsprinzip ausgewählt (für das HS-Lehramt fiel die Wahl auf das Erstfach Deutsch) und zu Semesterbeginn zur Diskussion eingeladen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig.

Die Freiwilligkeit und deutliche Terminprobleme verunmöglichten eine Zusammensetzung der Gruppen, wie intendiert.

Die Diskussionsgruppen in OÖ setzten sich wie folgt zusammen:

Gegen Ende des Sommersemesters 2012:

- Im 2. Semester diskutierten ein Studierender der Sonderschullehrerausbildung und ein Student der Hauptschullehrerausbildung.
- Im 4. Semester waren zwei VS-, zwei HS-Studierende, aber nur ein SOLA-Student anwesend.
- Im 6. Semester diskutierten eine VS- und zwei HS-Studierende. Eine SOLA-Studentin wurde alleine interviewt. Das Interview hatte eher den Charakter eines Leitfadeninterviews.

Am Beginn des Wintersemesters 2012/13:

- Im 1. Semester waren ebenfalls zwei VS- und 2 HS-Studierende anwesend, die beiden SOLA-Studierenden wurden zu einem Extratermin eingeladen. Die beteiligten SOLA-Studierenden haben bereits Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen, die unterschiedlichen Differenzlinien zuzuordnen sind.

Die Gruppendiskussionen wurden von zwei Projektleiterinnen, Katharina Soukup-Altrichter und Eva Prammer-Semmler, geleitet. Sie wurden videografiert und dauerten ca. 1 ½ Stunden. Die Rohdaten sind an der PHOÖ einsehbar. Die Ausführungen der PHOÖ beziehen sich ausschließlich auf die Studierenden des Lehramtes für Sonderschule (SOLA), da diese Ausbildung in Vorarlberg nicht angeboten wird, im Bericht aber auch entsprechend berücksichtigt werden sollten.

Orientierung im Kürzelsystem:

SL_1_A: Sonderschulstudentin 1. Semester

SL_1_B: Sonderschulstudent 1. Semester

SL_2: Sonderschulstudent 2. Semester

SL_4: Sonderschulstudent 3. Semester

SL_6: Sonderschulstudentin 6. Semester

Die Seitenanzahl bezieht sich auf die Seitennummerierung in den Transkripten.

4.4.2 Ergebnisse

Wie schon oben erwähnt, beziehen sich die folgenden Ausführungen ausschließlich auf die Studierenden des Lehramtes für Sonderschule (SOLA).

4.4.2.1 Inklusionsbegriff

Der Inklusionsbegriff wird auch von SonderschullehrerInnen quer durch alle Semester sehr breit definiert. „Heterogenität“ ist ein weiterer Begriff, in den Unterschiede beim Lernen, andere Kulturen, andere Sprachen, Begabung, Motivation, Geschlecht und „Kinder mit ganz verschiedenen Hintergrundgeschichten und dadurch auch anderen Voraussetzungen“ (SL_A_1, S. 3) von den Studierenden erwähnt werden.

- „Also für mich, Heterogenität ist ganz weit. Also es ist jetzt irgendwie von nicht deutscher Muttersprache, von körperlicher Behinderung bis zu jeder Mensch ist anders – Vielfalt.“ (SL_2, S. 5)
- „Also sehr heterogen ist für mich einfach von sehr basalen Kindern, wo zum Beispiel Lautsprache fehlt, die zum Beispiel viel im Bereich Pflege auch brauchen, die eben von der Bewegung her eingeschränkt sind und deswegen auch Schwierigkeiten haben teilzunehmen, bis hin zu Kindern, die Lautsprache haben, sich gut bewegen können, oder sogar hochbegabt sind. Also wo einfach die körperlichen Unterschiede groß sind, sprachliche Unterschiede groß sind. Und dann halt vielleicht noch dazwischen noch ein paar angepasste Schüler und unangepasste, motivierte und unmotivierte, verschiedene Lerntypen, und Schüler mit unterschiedlichen Erfahrungen mit Bezugspersonen. Dann ist es halt sehr breit gefächert. Und dann braucht man halt Ideen.“ (SL_6, S. 3)

Keine/keiner der Studierenden bedient sich einer Definition, wie sie aus der Literatur bekannt ist. Sie suchen nach eigenen Definitionen, die sie zwar Lehrveranstaltungen zuordnen, aber sie suchen nach eigenen Worten, wie z.B. ein Student aus dem 2. Semester.

- „Ja also, Inklusion ist halt irgendwie so, das Mekka der Integration. So stelle ich mir das eben vor. Und so hat man das auch in den Vorlesungen ein bisschen mitgekriegt. Das ist halt irgendwie so die nächste Stufe oder so. So stelle ich mir das vor. Jetzt nicht so sondern das einfach so auf die Art: jeder Mensch in seiner Art und Weise beeinträchtigt. Das ist die Definition.“ (SL_2, S. 5)

Die Studierenden sehen in der Inklusion ein „Menschenrecht“ (SL_6, S. 4) und ein „Grundrecht“ (SL_2_A, S. 2), das vor allem auch deshalb von Bedeutung ist, „weil die Gesellschaft nicht homogen ist“ (SL_6, S. 4) und unterschiedliche Menschen Teile der gesamten Gesellschaft darstellen.

- „(...) Ja ich würde einmal so anfangen, dass ich sage, dass wir eine Gesellschaft sind und dass das eigentlich ein geschlossener Kreis sein sollte, da wo auch jeder drinnen ist, weil, egal wie er sich in der Gesellschaft, welchen Platz dass er einnimmt. Er ist trotzdem immer in dieser Gesellschaft drinnen, weil wir, weil wir nicht nur eine Gesellschaft haben.“ (SL_B_1, S. 8)

Eine Studierende beantwortet die Frage, wie sie Inklusion ihrem Friseur erklären würde, indem sie auf die Art der Beschulung verweist.

- „O, meinem Friseur. Ok. Mhm. Dass man eben, ja dass man Sonderschulen und, und, und andere Schulen, dass, dass es nicht getrennte Institutionen sind, sondern dass das ein miteinander ist von behinderten und nicht behinderten Menschen, so dass man nicht einmal einen Unterschied merkt, weil eigentlich alles Menschen sind und, und diese Kinder eben gemeinsam unterrichtet werden. Natürlich schon mit unterschiedlichen Voraussetzungen, wird schon differenziert natürlich, aber sie werden eben nicht abgeschottet, weil man da viel profitieren kann, sozial.“ (SL_A_1, S. 8)

4.4.2.2 Einstellungen/Haltungen/Überzeugungen

Eigene Erfahrungen ermöglichen einen positiven Zugang

Zwei der Studierende, eine war Schülerin einer Integrationsklasse und ein Student arbeitete in einer ‚Integrativen Hofgemeinschaft‘, sehen Inklusion als etwas, das sie „als relativ natürlich“ empfinden (SL_2, S.4). Die Studentin hat als Schülerin einer Integrationsklasse und auch durch ihr Elternhaus „sicher mitbekommen, dass das was Positives ist und was, was erwünscht ist“. (SL_6, S. 3)

Barrieren in den Köpfen der Menschen/in der Gesellschaft

Als schwer vorstellbar sieht ein Student die Inklusion, wenn er sich an Diskussionen mit seinen Freunden erinnert. Grundsätzlich wären sie interessiert gewesen, „aber vorstellen kann es sich keiner.“ (SL_2, S. 4)

Generell sei, so gibt eine Studentin zu bedenken, Integration gut vorstellbar, wenn es sich um Schülerinnen handelt, wo „die Unterschiede nicht so groß sind“, schwierig wird es, wenn man „vielleicht im ersten Moment nicht weiß wie man sie überhaupt integrieren sollte unter normale Kinder unter Anführungszeichen. Da bräuchte es noch viele Ideen.“ (SL_6, S. 3) Sie meint damit SchülerInnen mit einer schweren Behinderung.

Dem stimmt ein Student aus dem 1. Semester zu, wenn er zu bedenken gibt, dass Integration grundsätzlich zu befürworten sei, aber andererseits die Gesellschaft noch nicht so weit ist, dies auch zu leben. Er hat Bedenken, „ob jetzt dann integriert wird im Sinne der Integration oder wenn es integriert wird im Sinne des Kindes? Das ist halt dann, schwierige, schwierige Geschichte.“ (SL_B_1, S. 6)

Ein anderer Student fragt sich, ob es wohl ausreichend ist, wenn die Schule ein paar Modellbeispiele liefert, wo Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Veränderung bräuchte.

- „Ich wollte noch fragen, was Inklusion jetzt eigentlich, also das klingt jetzt vielleicht ein bisschen, aber was Inklusion jetzt eigentlich bringt, oder was man sich aus Inklusion erhofft, weil es ist eigentlich nur ein Modell was man vielleicht, was schon ein paar Schüler umgesetzt haben, aber was würde das vielleicht ändern? Ich weiß das ist jetzt irgendwie eine schwierige Frage, weil wenn man sich ein anderes Gesellschaftsmodell vorstellt ist das alles nur theoretisch, aber was will jetzt Inklusion ändern?“ (SL_4, S.)

Er sieht das Problem darin, dass es immer Engagierte geben wird, aber es nie möglich sein wird, „dass alle von der Inklusion überzeugt“ (SL_4, S. 12) sind.

Zu hinterfragen sei generell, wo die Inklusion starten sollte: Ist es die Gesellschaft oder ist es die Schule? Ein Student sieht eine große gesellschaftliche Barriere darin, dass die Gesellschaft Menschen mit Beeinträchtigung „einfach als arm darstellt und Spenden einsammelt und auf der anderen Seite aber sagt, das sind Menschen wie alle anderen, dann sind es zwei Sachen die was irgendwie nicht zusammen passen und sich auch nicht vereinbaren lassen“. (SL_B_1, S. 1).

Er setzt dem allerdings gegenüber, dass Schule der Ort sein könnte, an dem der erste Schritt passieren muss, sodass „quasi unsere Kinder dann bald schon mit dem in Berührung kommen, dass von da einfach trotzdem eine Generation ..., dass ein Wechsel im Denken stattfinden kann“. (SL_B_1, S. 3) Er thematisiert außerdem, dass die Gesellschaft generell so funktionieren könnte, dass es „quasi eine gesellschaftliche Quote gibt, wo einfach ein paar Prozent hinein fallen und auch mehr oder weniger durchfallen. Vielleicht ist das einfach so.“ (SL_B_1, S. 2)

Eher vorsichtige Schritte unternehmen

Die Frage um die Abschaffung der Sonderschule löst eher ein vorsichtiges Abwägen über die Vor- und Nachteile aus. Grundsätzlich könne eine Studentin zwar die Abschaffung der Sonderschule unterschreiben, aber sie glaubt, dass

- „(...) der Schritt nicht zu schnell gemacht werden darf, sondern dass gut überlegt sein muss und dass ich gut vorbereitet werden muss, weil es ja trotzdem um Leute geht und ja Versuche da vielleicht eben, trotzdem negative Folgen haben für Kinder und deswegen würde ich sagen, zuerst einmal gut überlegen darüber und dann erst einmal Schritte setzen.“ (SL_B_1, S. 1)

Es sollte keine *Experimentierphase* entstehen, wenn man beginnt die Sonderschulen abzuschaffen. Es kann dann zu viel „*Unsicherheit entstehen*“, die den SchülerInnen schadet. Da wäre es doch besser, erstmals „*Sonderschulklassen einfach im Schulgebäude*“ zu belassen und damit „*einen ersten Schritt*“ setzen (SL_A_1, S. 1). Bedenken hat sie vor allem, wenn es sich um „*ganz schwer körperlich beeinträchtigte Kinder*“ (SL_A_1, S. 7) handelt.

Vor zu schnellen Veränderungen warnt auch ein anderer Student. Er sieht die Gefahr, dass Inklusion eine Modeerscheinung ist, für die man vielleicht sogar „*mehr Förderung bekommt*“.

- „*Ja das Gesamtpaket das fange ich jetzt eh bei den, bei den Kindern, die was selber eher am Rand stehen schon an, dass man da eigentlich schon von klein auf trotzdem Richtung Integration und, und Normalisierung hinarbeitet. Aber dass man wahrscheinlich auch bei den Klassen schauen muss. Wo kann man das machen und wo kann man es nicht machen, weil ich sage jetzt einmal, ich kann nicht einfach jetzt als Schulleiter oder als Schule sagen, so ich habe jetzt da die super Integrationsklasse wo ich jeden hinein integrieren kann und da geht immer alles gut, da nimm ich nur die besonderen Kinder hinein die schon sozial super entwickelt sind und die sich super einlassen können und da tue ich dann immer zwei, drei dazu und dann ist alles gut und. Es ist einfach, wie soll ich sagen. Nur weil es jetzt eben eine Modeerscheinung vielleicht ist eine schnelle oder weil man vielleicht auch Förderungen kriegt oder etc. oder weil man vielleicht dann eben auch vielleicht ein bisschen besser da steht soll man sie einfach nicht überschnell hinein pressen sondern soll sich das Ganze wirklich genau anschauen. Man soll sich auch die Lehrer anschauen die das machen. Ja.*“ (SL_B_1, S. 7)

Generell kann der Student im 2. Semester der Sonderschule etwas abgewinnen, befürwortet aber auch, dass das Konzept in Richtung Inklusion weiterentwickelt werden soll.

- „*Also grundsätzlich, glaube ich, halte ich von der Schule für alle viel eigentlich, das klingt gut. Ich mache grad Praxis in einer Sonderschule, klassisch genommen, und ja ich wüsste jetzt nicht mir ist jetzt nichts negativ aufgefallen da drinnen, aber ich könnte mir gut, dass sich das ganze Konzept weiterentwickeln könnte. So irgendwie ... integrierender irgendwie.*“ (SL_4, S. 1)

Der Mehrwert von Inklusion

Die Studierende bezieht sich auf Unterricht, wenn sie über den Mehrwert von Inklusion nachdenkt. Sie sieht den Unterricht dann als herausfordernder und spannender, als würden alle SchülerInnen durchschnittlichen Erwartungen entsprechen.

- „*(...) dass es was Positives ist je heterogener die Lerngruppe ist, weil es erstens für mich als Lehrerin spannender ist, weil es für die Kinder spannend ist, weil sie einfach mehr kennen lernen voneinander, weil es auch im Leben nie so ist, dass man mit gleichaltrigen, gleichorientierten Leuten zu tun hat. Also es ist eigentlich ein gefälschtes Bild der Wirklichkeit, was wir in der Schule haben. Und eine Ressource ist es für mich auf jeden Fall, weil ... ja einfach aus der eigenen Lebenserfahrung, es ist immer besser, wenn die Leute verschieden sind, wenn man in einer Gruppe möglichst viele verschiedene Leute drinnen hat, die verschiedene Ansichten über das Leben haben, verschiedene Fähigkeiten. Weil man einfach besser voneinander lernen kann. Und dann muss nicht jeder Input immer so künstlich vom Lehrer kommen, der irgendwas Bestimmtes erzählen will an Lehrinhalt. Es geht einfach automatischer.*“ (SL_6, S. 1)

Auch der Student im 4. Semester hält das Arbeiten mit unterschiedlichen SchülerInnen für spannend. Ihm geht es dabei um die Offenheit, die er als die Bereitschaft, eigene Kategorien zu hinterfragen, umschreibt.

- „*(...) weil, dass man schnell sagt, das Kind hat ADHS, ja bei dem muss ich selber jetzt einmal fragen, vielleicht sehe ich das ganz anders, vielleicht ist das Kind für mich gar nicht hyperaktiv unter Anführungszeichen. Also solche Sachen finde ich eigentlich auch ziemlich spannend, ja.*“ (SL_4, S. 8)

Als ungenützte Ressource sieht ein erstsemestrig Studierender die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen. Dabei ist es ihm wichtig, dass man schon möglichst bald mitkriegt, „*ok, es gibt auch Leute, wo es normal ist, dass die vielleicht eben eine andere Entwicklung vollzogen haben und es fällt mir jetzt schwer dass ich das, hmm*“. (SL_B_1, S. 2)

Da dieser Student zum Zeitpunkt des Interviews mit sozial nicht angepassten Kindern und Jugendlichen arbeitet, wurde er auch gefragt, welche Ressource diese Kinder und Jugendlichen darstellen. Auch in diesem Fall konnte er eindeutig zustimmen.

- *„Wah, da kann man extrem viel lernen davon, also es, hm, inwiefern sind die eine Ressource. Ja inwiefern sind andere Kinder Ressourcen, das ist, oder andere Jugendliche Ressourcen? Sie haben einfache andere, sie haben zum, sie haben eine andere Geschichte und ich sage jetzt einmal anhand von dieser Geschichte kann man extrem viel lernen, kann man als Gesellschaft sehr viel lernen.“ (SL_B_1, S. 2)*

Inklusion hat mit jeder Einzelnen, jedem Einzelnem zu tun

Ein Student verweist in der Diskussion darauf, *„dass Inklusion auch bedeutet“*, viel von einem selber *„mitgeben zu müssen“*. (SL_4, S. 12)

„(...) hinauschieben, weil es einfach ist hinaus zu schieben“ (SL_B_1, S. 8) sieht auch ein anderer Student als den zwar einfacheren Weg, betont aber gleichzeitig, dass *„das Ganze einem einfach nicht weiter bringt, dass es die ganze Gesellschaft (...) nicht weiter bringt, wenn ich einfach Sachen, die mir vielleicht schwer fallen, heraus nehme und hinaus stupse und einfach nicht mittun lasse, nur weil es, weil es mir gerade einfach nicht (...)“*.

Inklusion kann auch Gleichmacherei bedeuten

Eine ganz andere Gefahr, die Inklusion mit sich bringen kann, sieht der Student aus dem 4. Semester. Er befürchtet, dass alle wieder gleich gemacht werden könnten: *„dass das irgendwann einmal wieder weg fällt und dass dann alle wieder gleich sind (...) Ja, also ich finde Inklusion, für mich ist es auch die Gefahr dass alles gleich gemacht wird.“ (SL_4, S.14)*

4.4.2.2.1 Auf den Unterricht bezogene Überzeugungen

Vorstellungen von inklusivem Unterricht

Dem Studierenden im 1. Semester ist klar, dass die Qualität eines differenzierten Unterrichts davon abhängig ist, wie gut man die Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfe eines Kindes einschätzen kann. Mit dieser Vielfalt umzugehen, sieht er als große Herausforderung.

- *„(...) das ist ja glaube ich das Spannende und das, das Herausfordernde, dass, dass ich keine, keine Anleitung habe wie das geht. Ja, dann wäre es eh einfach, wenn ich dann einfach die Daten habe. Ok, der hat die Diagnose. Passt. Genau.“ (SL_1_A, S. 4)*

Auch der im 2. Semester Studierende sieht das ähnlich. Es geht nicht darum, sagt er, festzustellen was jemand kann oder nicht kann, sondern es ginge darum, das Können und die Fähigkeiten von jemandem zu erkennen, *„um das eben zu fördern. Und nicht zu sagen: ok, du kannst das so gut und du nicht, jetzt musst du das auch so gut können.“ (SL_2, S. 2)*

Zwischen einem Hauptschul- und einem Sonderschulstudierenden entsteht eine Diskussion, ob tatsächlich jedes Thema für alle Kinder aufbereitet werden kann. Das überlegen sie am Beispiel einer Aufgabe in Bildnerischer Erziehung.

- *„Ich glaube, dass ein sehbehinderter Mensch natürlich auch zeichnen kann. Natürlich wenn der Lehrer sagt: Stilleben, Obstkorb. Mal das mal. ... Das geht dann natürlich nicht gut. Aber ich kann mir irgendwie, keine Ahnung... verbal machen die Zeichnung wahrscheinlich. Und dann kann er vielleicht trotzdem einen Obstkorb malen. Ich glaube da eher an die Möglichkeiten, dass alles bewältigbar ist ...“ (SL_2, S. 5)*

Gelingende Inklusion hängt von der Qualität der Teamarbeit ab

Zusammenarbeit wird von den meisten Studierenden positiv konnotiert. Niemand könnte eine *„solche Klasse alleine unterrichten“*. (SL_2, S. 9)

Gute Teams können viele Funktionen übernehmen: Teammitglieder könnten *„irgendwie der Ausgleich für den anderen zu sein (...)“ (SL_2, S. 9)*, können einen Blick von außen ermöglichen oder können – gerade in der Anfangszeit – *„eine Hilfe sein“ (SL_B_1, S. 7)*. Diesem Studenten ist es auch noch

wichtig zu betonen, dass Teams stabil sein, einen Raum für Reflexionen bieten müssen und bereit sein sollten, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen.

- *„Ja ich glaube trotzdem, dass viel Vorbereitungsarbeit sein muss, das Ganze. Dass das eben das Um und Auf ist, ob so etwas funktioniert oder ob so etwas nicht funktioniert. Es müssen die Lehrer dazu bereit sein. Die müssen ein stabiles Team sein und müssen auch genug Möglichkeiten wahrscheinlich haben, dass sie das reflektieren können, dass eben vielleicht auch sogar am Anfang, wenn man das das erste Mal macht oder wenn man das die ersten paar Male macht, dass man da wirklich eine professionelle Begleitung, dass man da einfach wirklich reflektieren kann das Ganze. Was passiert da?“ (SL_2, S. 9)*

Etwas kritischer wird von einem Studenten der Spielraum von SonderpädagogInnen in Teams bewertet. Allerdings geht er davon aus, dass er sich noch genügend Wissen in der Ausbildung aneignen wird können, um diese unbefriedigenden Situationen verändern zu können.

- *„(...) Also wenn ich es mir jetzt vorstelle da als Zweitlehrer jetzt eben nur die Hälfte, dort wo ich, in der Praxis bin, zu sein. Jetzt hätte ich aber noch zu wenig fachliches Wissen, um was zu verändern dort. Also, so, ich würde dann wahrscheinlich mich mal anpassen und dann schauen, vielleicht, ob dort von mir aus was veränderbar wäre, oder so.“ (SL_2, S. 12)*

So sehen es auch die Studierenden aus dem 1. Semester. Auch sie wissen um die Probleme, die sich in Teams ergeben können und befürchten, dass sie mit ihren zukünftigen KollegInnen nicht gleichgestellt sein könnten.

- *„Ja und ich glaube dann kommt man dann einfach auch wieder auf das leidige Thema zu sprechen, sind jetzt Sonderschullehrer eben gleichgestellt mit Hauptschullehrer oder Volksschullehrer oder sind sie es eben nicht.“ (SL_1_A, S. 5)*
- *„Ja, man sollte ja im Team gemeinsam unterrichten mit Hauptschullehrern und Sonderschullehrern, dass man für die Kinder, die Kinder gar nicht merken, wer ist Sonderschullehrer und wer ist Hauptschullehrer.“ (SL_1_B, S. 5)*

Der Student zieht dann noch einen Vergleich, indem er die Stellung der Sonderschullehrerin/des Sonderschullehrers mit der Position eines Kindes mit Beeinträchtigung zueinander in Beziehung setzt.

- *„Genau. Und das ist ja dann auch so eine lustige Geschichte wenn jetzt der Lehrer quasi von einem Kind schon auf der Stufe hinunter gestellt wird, dann wird das Kind ja sowieso eine Stufe hinunter gestellt.“ (SL_1_A, S. 5)*

Gelingende Inklusion ist an Haltungen von Lehrpersonen gebunden

„Man soll sich auch die Lehrer anschauen, die das machen.“ (SL_B_1, S. 7) Die Haltung ist für einen Studenten von Bedeutung. Dem stimmt auch ein anderer Student zu, der meint, dass man *„nicht alle von Inklusion“ (SL_4, S. 12)* überzeugen kann.

Inklusion hängt von der Qualität von Erziehung und Unterricht ab

Für die Studentin im 6. Semester ist Unterricht ohne die Vielfalt in der Klasse nur schwer vorstellbar. Sie findet überhaupt, dass Unterrichten *„einfach automatischer“ (SL_6, S. 1)* geht, wenn man *„die verschiedenen Ansichten über das Leben“ (SL_6, S. 1)* im Unterricht als LehrerIn nutzt.

Ein Student im 1. Semester sieht eine große Verantwortung in der Gestaltung inklusiven Unterrichts für die LehrerInnen. Er bezieht sich dabei vor allem auf den gemeinsamen Unterricht von Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten in Integrationsklassen. Er hält es für ganz wesentlich, dass sich LehrerInnen wie SchülerInnen darauf gut vorbereiten können. Ansonsten sieht er die Gefahr, dass man die Verhaltensprobleme vergrößert.

- *„Ja es [auf Nachfrage zu Verhaltensauffälligkeiten] ist eine Frage der Vorbereitung, eine Vorbereitung der Kinder, eine Vorbereitung der Klassensituation, eine Vorbereitung, ja es ist einfach, es muss ein Gesamtpaket sein des was stimmen kann, des was wenig Löcher haben darf. Sonst kann das extrem schnell nach hinten los gehen, weil bis es eben bei den Kindern ist mit der I-Arbeit, da reicht es alleine wenn, wenn, wenn die sagen woher sie kommen, dass sie einfach an einen gewissen, na wie soll ich sagen, dass da einfach auch schon gewisse Vorurteile herrschen und wenn das*

nicht wirklich gut aufbereitet, vorbereitet ist, dann können sich da schon Dramen abspielen und glaube ich sogar Dramen aufbauen die was ganz schwer wieder abbaubar sind.“ (SL_B_1, S. 6)
Überhaupt ginge es darum, zuerst einmal eine gute Beziehung herzustellen, bevor man mit dem Arbeiten überhaupt beginnen kann.

- *„(...) dass man zuerst eben in der persönlichen Beziehung eben so viel investieren muss, dass man überhaupt einmal zum Arbeiten anfangen kann. Also ich glaube, das ist eben eine große Herausforderung, was du zuerst einfach, zuerst einmal hinkriegen musst.“ (SL_B_1, S. 3)*

Sachkompetenz hält die eine Studierende für wichtig, aber das soziale Lernen müsste einen ebenso großen Stellenwert haben.

- *„Aber ich finde eben auch, dass man in der Schule nicht nur auf die Sachkompetenz schauen soll, dass die Kinder mathematische Formeln auswendig können und so weiter, sondern auch, dass, ich meine, dass man in der Sozialkompetenz voll viel lernen kann. Der soziale Umgang, das ist ja alles Wissen und finde ich eben in der Schule auch voll viel lerne.“ (SL_A_1, S. 3)*

Etwas verunsichert scheinen zwei Studierende zu sein, wenn sie über den Bildungsanspruch von SchülerInnen mit kognitivem Entwicklungsbedarf nachdenken. Einerseits sollte man *„behinderte Menschen auch schon fordern, weil sie wollen ja wahrscheinlich lernen, aber, aber nicht überfordern“ (SL_A_1, S.6)*, andererseits stellt sich die Frage, ob es nicht vielleicht doch mehr Sinn machen würde, wenn *„solche Menschen (...) lernen wie, wie richte ich mir eine Jause her oder wie gehe ich einkaufen, wie schaut die nähere Umgebung aus von der Schule, wie fahre ich mit der Straßenbahn“.* (SL_B_1, S. 6)

Strukturen, die die Qualität beeinflussen können

Der Freiraum, den eine Schule LehrerInnen bieten kann oder nicht, wird von zwei Studierenden thematisiert. *„Ich hätte mir vielleicht erwartet, dass die Gegebenheiten nicht so eng sind, also in der Schule zu unterrichten“ (...)* (SL_2, S. 4), wobei sich dieser Studierende vor allem auf die schwierige Situation des Arbeitens in Teams bezieht.

Auf andere Strukturen im Unterricht bezieht sich der Student aus dem 1. Semester. Starre Strukturen können Qualität verhindern, für das Gewähren von Flexibilität seien SchulleiterInnen verantwortlich.

- *„Ich glaube auch dass man viel Freiraum braucht. Also was kommt produktiver Wertdruck von oben, vom Direktor oder so, dass jetzt wirklich die Schulstunden laut Stundenplan zack, zack, zack durchlaufen müssen und der Lehrplan muss erfüllt werden. Sicher eh, aber, aber trotzdem ein bisschen ein Freiraum und ein Gespür einfach dafür, dass es vielleicht nicht immer möglich ist dann, dass alles zeitgemäß und ...“ (SL_A_1, S. 7)*

4.4.2.2 Überzeugungen zu Lehr- und Lernprozessen: Individualisierung und Differenzierung zulassende Lehr- und Lernkontexte

Wo fühlen sich die Studierenden sicher?

Alle DiskussionspartnerInnen verweisen darauf, dass sie in der Ausbildung viel über differenzierten Unterricht gehört haben. In diesem Bereich trauen sich die Studierenden, unabhängig vom Semester, schon einiges zu.

- *„Das plakative Wort Differenzierung ist halt schon, das merke ich dann schon, wenn man Aufgaben sich überlegt und, und, und, also dass man wirklich immer dieses gesamte im Kopf hat und dass man dann auch wirklich sich denken, ok da muss ich, da, da und da, bei dem Schüler mache ich die Aufgabe ein bisschen anders und solche Sachen, also ich glaube dass ich das jetzt mittlerweile schon ein bisschen kann, also ich glaube das ist halt immer wieder eine neue Herausforderung. Das finde ich ganz spannend eigentlich, wenn man sich Aufgaben für die Schüler und Schülerinnen überlegt.“ (SL_4, S. 5)*

- „(...) aber wir lernen schon viel, wie man damit umgeht, wenn unterschiedliche Schüler und Schülerinnen da sind, wie man die Aufgaben setzt wie man, ich weiß nicht, wie man eben alles macht, die Arbeitspläne gleich einmal bei der Planung differenziert und solches.“ (SL_4, S. 2)
- „ (...) sei es ein Stationsunterricht, dass man einfach verschiedene Arbeitsblätter hinlegt und jeder darf sich welche nehmen und entweder es nimmt sich eh jeder was er kann, automatisch oder er merkt es dann wenn er es nimmt und er tauscht es dann automatisch auch aus, oder so. So in dem Sinne, glaube ich, habe ich es schon mitgekriegt (...).“ (SL_2, S. 9-10)

Die Studierenden fühlen sich sicher, wenn es darum geht, für einzelne SchülerInnen individuell etwas vorzubereiten. Sie können sich dabei auch günstige Unterrichtsssettings vorstellen, wobei der Stationenbetrieb und Arbeitspläne im Besonderen erwähnt werden.

Etwas differenzierter sieht es die Studierende im 6. Semester. Sie traut sich beim Gestalten von differenziertem Unterricht schon „etwas Kreativität“ zu, um zu gewährleisten, dass alle vom Unterricht profitieren. Darauf sagt sie, muss sie sich verlassen, denn sie wüsste nicht, „wo ich nachschauen kann, wo ich mir sicher bin, dass ich Antworten finden würde“. (SL_6, S. 3)

Er „kriegt in der Ausbildung schon so einiges mit“, meint der Student im 2. Semester, meint aber gleichzeitig, dass vor allem AnfängerInnen eher homogene Klassen bewältigen können.

- „Alle alles auf denselben Standard zu bringen und sich an den Lehrplan zu halten ist, glaube ich, relativ einfach. Also einfacher wie verschiedene Stadien gleich zu fördern.“ (SL_2, S. 5)

Wodurch fühlen sich die Studierenden herausgefordert?

Pädagogische Diagnostik als Grundlage für differenzierten Unterricht stellt für die interviewten Studierenden eine Herausforderung dar. Auch die Teamarbeit, die eigene Rolle im Team zu finden und respektiert zu werden, erscheint den Studierenden als schwer bewältigbar.

Eine Studierende führt an, dass sie die Pflege von SchülerInnen überfordern würde. Dafür sieht sie sich auch nicht ausgebildet.

- „Ja es ist jetzt natürlich ganz locker heraus gesagt, aber es wird wahrscheinlich bei, bei ganz schwer körperlich beeinträchtigten Kindern jetzt vielleicht am Anfang am schwersten sein das Ganze, weil es dann auch wieder eine Ausbildungsgeschichte wahrscheinlich ist, dass man wirklich in der pflegerischen Tätigkeit dann auch dementsprechend geschult ist, oder ich weiß auch nicht wie da, wie da die Modelle ausschauen, wie die, wie die gestaltet sind, aber ich glaube dass das schon noch einmal eine ganz große Herausforderung ist, was dann schon viel über die basale Sache geht und so. Das glaube ich schon dass das eine riesengroße Herausforderung ist.“ (SL_A_1, S. 7)

Der Student im 2. Semester sieht sich in der Elternarbeit überfordert. Er kann sich die Situation konkret vorstellen, die ihn herausfordern würde - nämlich die Kooperation mit Eltern, denen er einen fürsorglichen Umgang mit ihren Kindern nicht zugesteht.

- „Ja, ich glaube so schwierig wäre für mich so eine Schule mit so Schulanfängern quasi wo noch viel so Elternbindung da ist, wo aber die Eltern ganz viele Fehler machen und oder, oder, oder wo ich einfach merke das das Kind noch traumatisiert ist von Zuhause noch und irgendwie aber jetzt in die Schule kommt. Also so was würde mich, glaube ich, fordern. Wenn man dann mit den Eltern dann irgendwie einfach ins Gespräch zu gehen und dann einfach zu merken man beißt auf Granit oder so. Das ist so das, also da kann ich mir vorstellen, dass ich mich dann, dass ich da mich auspowere also und dass das da, dass ich da an meine Grenzen stoße. Das würde mich dann auch zu Hause wieder lange beschäftigen.“ (SL_2, S. 8)

Generell resümiert der Studierende weiter, dass er sich im Moment noch durch die Arbeit in einer Integrationsklasse überfordert fühlen würde.

- „Aber ich fühle mich jetzt da nicht - also wie wenn ich jetzt den Auftrag kriege, ich soll jetzt in einer Klasse Unterricht geben und immer eine inklusive Klasse sein, würde ich mich wahrscheinlich überfordert fühlen.“ (SL_2, S. 5)

4.4.2.3 Rolle der Ausbildung

Wie erleben die Studierenden die Ausbildung?

Rückblickend meint die Studierende im 6. Semester, dass für sie Integration nicht mehr „so eine Gefühlssache ist“ (SL_6, S. 4), sondern dass sie während der Ausbildung gelernt hat, dafür auch Argumente zu finden.

Weiters erzählt sie, dass sie vor allem von guten Praxisplätzen profitiert hätte. Dabei hat sie vor allem eine Praxisschule in Erinnerung, in der sie erlebt hat, „die Lehrer dann die Gruppen immer wieder anders durchmischen, und dass das wirklich gelebt wird und nicht nur irgendwo steht als Leitsatz von irgendeiner Schule“. (SL_6, S. 1)

Gleichzeitig räumt sie ein, dass die Praxis dann für sie ein guter Lernort war, wenn sie etwas ausprobieren konnte und durch die Reaktion der SchülerInnen lernen konnte.

- „Das kann man wirklich nur, wenn der Rahmen geschaffen ist, wo man dann auch eben eigene Ideen, die man hat, weil man sich denkt, das könnte vielleicht funktionieren, sicher kann man sich nicht sein, aber man darf sie einfach mal probieren. Und wenn das öfters gut geht, dann kriegt man Vertrauen in die eigenen Ideen und dann ... man muss sich das einfach trauen dürfen.“ (SL_6, S. 2)

Die unterschiedlichen Praxisplätze haben auch Vorteile, führt sie weiter aus, weil sie „(...) viele verschiedene Sachen kennenlernen konnte, das machte sie flexibel im Denken und im Handeln“. (SL_6, S. 3)

An der PH hat sie viel „Theoretisches über Heterogenität“ gehört, konnte das aber nicht mit der Praxis in Verbindung bringen. Dazu hat sie einen Vorschlag:

- „Da hilft es am ehesten noch, wenn man in Seminaren gleich Fallbeispiele macht, die direkt aus der Praxis kommen, von Studenten. Aber sonst kann man es einfach oft sehr schwer verknüpfen und erinnert sich erst später dann, wenn man in irgendeiner Praxis ist, dass man da mal irgendwas dazu gehört hat. Aber unmittelbar hat man oft wenig davon, wenn man noch keine Vorstellungen davon hat, um was es da geht.“ (SL-6, S. 4)

Der Student aus dem 2. Semester sieht das etwas anders. Er führt vor allem eine Lehrende an, aus deren Seminar er sehr viel profitiert. Er bezieht sich auf die vielen methodischen Beispiele, die für ihn gut nachvollziehbar und umsetzbar erscheinen.

Der Student aus dem 4. Semester merkt, dass sich im Laufe der Ausbildung seine Interessen verändert haben. Er wollte sich – aufgrund seiner Erfahrungen im Zivildienst – eher mit SchülerInnen mit einer schweren Behinderung beschäftigen, wurde aber dann in der Ausbildung vermehrt mit SchülerInnen mit Verhaltensproblemen konfrontiert. Das hat seinen Fokus nachhaltig beeinflusst.

- „Also da habe ich sicher was geändert, vor allem weil ich mitkriege, ja das sind halt die Jugendlichen wo ich früher auch gedacht habe, ah könnt ihr nicht einmal im Bus, oder in der Stadt, oder wenn du irgendwen beobachtest, irgendwelche Fünfzehn, Sechzehnjährigen, die nur Blödsinn machen, dann denkst du dir, lasst euch mal was Gescheites einfallen und jetzt unterrichte ich quasi die Jugendlichen und kriege mit, was da alles mitspielt und das hat schon was ein bisschen verändert. Also die ganzen anderen Faktoren, vor allem wenn man alles, egal was von verschiedenen Seiten anschauen muss, das finde ich das wichtigste, also dass man es nicht auf die Schule schiebt, oder auf die Eltern und Lehrer, sondern dass halt jeder seinen Teil dazu beiträgt. Aber es frustriert mich gleichzeitig, also, naja, aber es ist eine Veränderung gewesen.“ (SL_4, S. 12)

Wesentliche Inhalte kommen in der Ausbildung allerdings zu kurz, führt dieser Student weiter aus. Dabei führt er vor allem die Arbeit mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund an.

- (...) da denke ich mir, ist interessant und, aber ich finde so wirklich, Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, da war ich einmal in einem Pflichtfach und das war richtig interessant und wo ich mir gedacht habe, das müsste eigentlich ein Pflichtseminar für alle Studiengänge sein und nicht nur wieder jetzt für Sonderschulen, sondern wirklich für jeden, weil es ist jetzt halt einfach so. Ich denke mir, die Vielfalt sollte man auch nutzen und wenn dann aber kein Wissen da ist wie man es

nutzen könnte, dann ist es auch wieder schwierig, aber ich finde das ist auch eine Sache, die ein bisschen zu kurz kommt. (SL_4, S.4)

Die Bandbreite der unterschiedlichen Entwicklungsalter, mit denen die LehrerInnen in der Arbeit mit SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einmal konfrontiert sein werden, sieht der Student im 1. Semester als massiv überfordernd.

- *„Auf alle Fälle. Was mir halt schon aufgefallen ist und was ich auch schon einmal kritisiert habe, ist eben das, oder was wir, das Problem was wir eh alle sehen, dass Sonderschulen einfach von der Vorschule, oder von der Entwicklungsstufe, ich sage jetzt sicher einen Blödsinn, aber Null bis irgendetwas, bis zu 17 Jahren oder 18 Jahren sogar ausgebildet werden und ob das nicht für die drei Jahre einfach zu viel ist und man sich trotzdem einfach nicht für ein gewisses Feld, ja, eine Professionalität aneignen sollte.“ (SL_B_1, S. 4)*

Der Studierende im 2. Semester fühlt sich auf die Arbeit in Teams zu wenig vorbereitet.

- *„Die, die, auf die man sich zumindest da Volksschule und da Sonderschule...das machen dann eigene Team-teaching-Seminare, sagen wir mal so und das splittet sich dann auch nochmal in zwei Richtungen auf und eben die zwei Richtungen würden sich dann auch miteinander ergänzen und die können dann miteinander unterrichten.“ (SL_2, S. 12)*

So wie auch die Studentin im 1. Semester bemängelt, dass die unterschiedlichen Studienrichtungen in den verschiedenen Lehrämtern generell ein gemeinsames Arbeiten einmal erschweren müssen.

- *„Die Trennung passiert ja schon da auf der PH. Wir haben ja kaum etwas mit den anderen zu tun.“ (SL_A_2, S. 6)*

Aussagen der Studierenden des Sonderschullehramtes: Zusammenfassung

- Die Studierenden des Sonderschullehramtes der PHÖÖ haben – unabhängig vom Semester – eine breite Definition von Unterschiedlichkeit. Sie definieren alle Differenzlinien und sie sehen sie als ein Thema von Inklusion. Dazu verweisen sie teilweise auch auf ihre Erfahrungen in der Praxis, in der sie bereits erlebt haben, dass es keine homogenen Klassen mehr gibt.
- Alle Studierenden haben bereits Erfahrungen mit Menschen, die man als ‚different‘ bezeichnen kann, gemacht. Manche durch den Zivildienst, andere durch eine bereits absolvierte Ausbildung oder durch eine Arbeit in diesem Bereich, bzw. durch die Erfahrung als Schülerin in einer Integrationsklasse. Alle Studierenden beziehen ihre Erfahrungen in ihre momentane Ausbildung mit ein. Einige von ihnen erklären definitiv, dass ihre vorangegangenen Erfahrungen eine positive Haltung der Inklusion gegenüber bewirkt hätten.
- Trotzdem sehen die Studierenden noch viele Barrieren für die Umsetzung von Inklusion. Ein Student meint, dass die Umsetzung von Inklusion viel von der/dem Einzelnen abverlangt, andere sehen Barrieren in den Köpfen der AkteurInnen. Vor allem LehrerInnen fehlt es noch an Ideen, wie sie Inklusion umsetzen könnten. Es entstand eine Diskussion, wer verantwortlich sei, Inklusion umzusetzen – ist es die Gesellschaft oder die Schule oder müssen beide Prozesse parallel stattfinden. Wenn es um die Abschaffung der Sonderschulen geht, werden die Studierenden zögerlich und plädieren eher für eine vorsichtige Veränderung. Einerseits haben sie selber positive Erfahrungen in der Praxis an Sonderschulen gemacht, andererseits warnen sie vor zu vielen Experimenten, die verunsichern und Qualität nicht gewährleisten können. Besonders viele Ideen braucht es noch für die Inklusion von SchülerInnen mit einer schweren Beeinträchtigung, gibt die Studierende im 6. Semester zu bedenken.
- Andererseits ist für sie Inklusion unumgänglich, ist sie doch ein Spiegelbild der gegenwärtigen Gesellschaft. Sie sehen das Ausblenden der Differenzen als keine Alternative, da dies auch ein Lernen am ‚Anderen/Fremden‘ verhindern würde. Die Studierenden bleiben aber in der Argumentation nicht konsequent, denn gleichzeitig befürchten sie, dass Inklusion das Ziel haben könnte, alle wieder gleich zu machen, bzw. dass es vielleicht auch ein Merkmal unserer Gesellschaft sein könnte, dass es immer wieder Menschen geben wird, die aus dem System hinaus katapultiert werden.

- Die Studierenden haben bereits ein Bild entworfen, wie ein differenzierter Unterricht aussehen könnte. Sie erzählen von differenzierten Arbeitsaufträgen, die sie vor allem didaktischen Settings wie Planarbeit oder Stationenbetrieb zuordnen. Die Studierende im 6. Semester sieht das unterrichtliche Arrangement etwas weiter und weiß, dass dabei ihre Kreativität gefragt ist. Interessant ist noch zu erwähnen, dass ein Argument eines Lehramtsstudierenden für Hauptschulen das Thema des gemeinsamen Unterrichts an gemeinsamen Lernthemen zur Sprache brachte.
- Damit inklusiver Unterricht gelingen kann, sind für die Studierenden eine qualitative Teamarbeit, eine professionelle Begleitung und die Bereitschaft zu Reflexion unabdingbar. Gleichzeitig befürchten sie, dass sie in interdisziplinären LehrerInnenteams in ihren Rollen nicht ernst genommen werden.
- Die Haltung der LehrerInnen zu Inklusion wird als wesentlicher Faktor ausgemacht. In diesem Zusammenhang wird auch die Freiwilligkeit erwähnt – man könne die LehrerInnen zur Inklusion nicht zwingen.
- Strukturell wird vor allem der notwendige Freiraum, den inklusiver Unterricht braucht, erwähnt. Diesen Freiraum müssten – so ein Student – die SchulleiterInnen gewähren.
- Beziehungsgestaltung als Grundlage für das Lernen sehen die Studierenden als wesentliches und gleichzeitig herausforderndes Element für inklusiven Unterricht.
- Die Studierenden sehen sich für die Gestaltung individueller Unterrichtsangebote gut vorbereitet. Überhaupt sei Differenzierung ein Kernelement ihrer Ausbildung. Als Herausforderung betrachten einige die Arbeit mit SchülerInnen, die stark auf pflegerische Unterstützung angewiesen sind. Vor allem der Student, der parallel zu seiner Ausbildung an der PH mit Jugendlichen mit sozialen Anpassungsproblemen arbeitet, sieht in der Inklusion dieser Menschen eine Bereicherung, verweist aber auf die große Verantwortung im gemeinsamen Unterricht. Die differenzierte pädagogische Diagnostik als Grundlage für den Unterricht betrachten die Studierenden als große Herausforderung.
- Die Qualität der Ausbildung wird vor allem von der Studentin im 6. Semester mit der Qualität der Praxisausbildungsplätze in Verbindung gebracht. Gute Beispiele, Freiraum zum Experimentieren hätten ihr sehr viele Lernmöglichkeiten geboten. Wie gut die Ausbildung an der PH eingeschätzt wird, hängt stark von der Konkretheit der Lernangebote ab. Methodische Angebote und konkrete Fälle erleichtern es, sich ein Bild machen zu können.
- Einigen StudentInnen hat die Ausbildung auch neue Sichtweisen – z.B. auf Lebenskontexte von Kindern und Jugendlichen – ermöglicht.
- An der Ausbildung wird vor allem bemängelt, dass sie strikt nach der Logik der Lehramtsstudien geregelt ist und wenig Austausch stattfindet. Themenbereiche, wie die schulische Arbeit mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund fehlen zur Gänze.

4.5 Zusammenfassende Diskussion

(Niedermaier)

4.5.1 Inklusionsbegriff – Grenzen von Inklusion

Trotz eines kognitiv umfassenden Inklusionsbegriffs, der unterschiedlichste Differenzkategorien benennt, kreist die Diskussion bei Studierenden des VS- und HS-Lehramtes um Kinder mit Behinderungen, wobei vor allem „schwere“ Behinderung als Grenze/Überforderung thematisiert wird. Inklusion wird positiv gesehen, als Bereicherung für alle, wobei als zentrale Werte das Entwickeln von Empathiefähigkeit, das Wahrnehmen der Bedürfnisse anderer, Akzeptanz und Toleranz angeführt werden. Egalitäre Differenz (Pregel 1993) – „eigentlich ist jedes Kind besonders“ – wird in allen Diskussionen formuliert. Die normative hohe Zustimmung wird vor allem bei den StudienanfängerInnen sofort mit Bedenken (concerns) verknüpft. Auch Studierende des Sonderschullehramtes an der PHÖ betrachten SchülerInnen mit hohem pflegerischem Bedarf als große Herausforderung. Andere Differenzkategorien werden gestreift, z. B. Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache. Gender-Aspekte werden nicht erwähnt.

Grenzen werden von nahezu allen TeilnehmerInnen gesehen. Sie gehen einher mit Behinderungskategorien: schwer-mehrfache Behinderung, geistige Behinderung, Pflege und medizinisch-therapeutische Unterstützung (vor allem bei StudienanfängerInnen) und schwieriges Verhalten. Das schwierige Verhalten in Kombination mit Leistungserwartungen wird nur von Studierenden des 2. Studienabschnitts und Sonderschul-Studierenden diskutiert. Dieser Befund deckt sich mit dem Ergebnis einer Meta-Studie von Anke de Boer et al.: „Additionally teachers' attitudes seem to be related to the type of disability. Teachers hold the most negative attitudes to the inclusion of pupils with learning disabilities, AD/HD and other behaviour problems“ (de Boer 2011, 347).

Studierende des Sonderschullehramts aus Oberösterreich sprechen weniger von Grenzen als vielmehr von Herausforderungen.

Während Grenzen bei den StudienanfängerInnen nahezu ausschließlich im Kind/Individuum verortet werden, deutet sich ein Unterschied zu Höhersemstrigen an: Auch sie sehen teilweise Grenzen entlang von Behinderungsarten, aber stark verknüpft mit systemischen Grenzen: fehlende Rahmenbedingungen, zu wenig personelle Ressourcen, die Art der Unterrichtsgestaltung, aber auch Leistungsdruck, jahrgangsbezogene Curricula und damit normierende Leistungserwartungen und -bewertung. Ein Perspektivenwechsel von einer individuumzentrierten hin zu einer biopsychosozialen Konstruktion von Benachteiligung deutet sich an. (Vgl. ICF 2001, BRK 2006) Ansätze einer caritativen Grundhaltung finden sich ausschließlich bei StudienanfängerInnen im Regelstudium VS und HS.

Wenn es um die Abschaffung der Sonderschulen geht, werden die Studierenden zögerlich und plädieren eher für eine vorsichtige Veränderung. Einerseits haben sie selber positive Erfahrungen in der Praxis an Sonderschulen gemacht, andererseits warnen sie vor zu vielen Experimenten, die verunsichern und Qualität nicht gewährleisten können.

Lernen von klein auf wird als wichtiger Ansatzpunkt gesehen, dass Berührungängste nicht erst entstehen können. Andere Normalitätskonzepte entwickeln sich langsam. Kindern wird Offenheit zugeschrieben, im Gegensatz zu Erwachsenen. Dieses Thema nimmt breiten Raum bei den StudienanfängerInnen ein.

4.5.2 Beliefs – Vorstellungen und Annahmen zu unterrichtsbezogenen Phänomenen

Es zeigen sich in den Gruppendiskussionen Unterschiede zwischen AnfängerInnen und Höhersemestrigen.

Selbstwirksamkeitserwartungen (Bezug zu TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practice) – in Kombination mit einem funktionierenden Team – sind bei den Höhersemestrigen stark ausgeprägt, obwohl sie gleichzeitig übereinstimmen, dass sie während des Studiums deutlich zu wenig Kompetenzen zur Arbeit mit heterogenen Gruppen entwickelt haben. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigt sich gerade in der Einschätzung, dass sie, mit viel Aufwand, mit zusätzlicher Fortbildung, mit dem Ausprobieren und Sammeln von Erfahrungen in der Lage wären, guten inklusiven Unterricht zu gestalten. Es ist jedoch zu beachten, dass alle TeilnehmerInnen des 4. und 6. Semesters eine deutlich positive bis neutrale Grundhaltung zum Thema Inklusion mitbrachten.

Bei den StudienanfängerInnen ist die Vorstellung, in inklusiven Settings zu arbeiten, stark mit Angst (gewaltige Herausforderung/Überforderung) assoziiert. Entsprechend den normativen Ansprüchen signalisieren sie Offenheit: „Wir sollten zumindest offen sein.“

Die Bedeutung des Teams wird vor allem von den Höher-Semestrigen und den AbsolventInnen als DIE zentrale Gelingensbedingung angesprochen, gleichzeitig bleiben Aussagen darüber, was denn ein gutes Team wäre, auffallend blass. Verkürzt: „Entweder die Chemie passt ... oder sie passt nicht.“ Aussagen zu professionellem Arbeiten im Team, Teamentwicklung, zur Vorstellung, dass sich ein gutes Team entwickeln kann, finden sich kaum. Aussagen zum Team beziehen sich nahezu ausschließlich auf das Kernteam, also die Lehrpersonen in der Klasse. Arbeiten im Team scheint eine wichtige Aufgabe für die Curriculum-Entwicklung zu sein. Bei StudienanfängerInnen scheint das Bild des Lehrers/der Lehrerin als „EinzelkämpferIn“ vorzuherrschen. Dass die Arbeit in inklusiven Settings in der Regel mit Teamarbeit einhergeht, wird manchen Studierenden erst im Zuge der Gruppendiskussion klar.

Alle Studierenden assoziieren das Arbeiten im Team ausschließlich positiv. Dabei stehen nicht so sehr Arbeitsteilung oder unterschiedliche Kompetenzen im Vordergrund als vielmehr der Austausch, die Möglichkeit unterschiedliche Perspektiven auf eine Situation zu reflektieren: Teamarbeit als Bereicherung und als Chance für professionelle Weiterentwicklung. Die gemeinsame Verantwortung des Teams für alle Kinder wird von Studierenden im 2. Studienabschnitt deutlich angesprochen. Als TeamkollegInnen werden erfahrene Lehrpersonen gewünscht, die Sicherheit vermitteln. Nur eine Studierende führt aus, dass erfahrene KollegInnen mit ihren Vorstellungen inklusive Unterrichtsgestaltung hindern könnten.

Auch für Studierende des Sonderschullehramtes an der PH OÖ ist eine qualitative Teamarbeit, eine professionelle Begleitung und die Bereitschaft zu Reflexion unabdingbar. Gleichzeitig befürchten sie, dass sie in interdisziplinären LehrerInnenteams in ihren Rollen nicht ernst genommen werden.

Lebenslanges Lernen als Professionsverständnis wird deutlich formuliert. In den auch im Rahmen des Gesamtprojekts gemachten Fallstudien wird JunglehrerInnen attestiert, dass ihre Haltungen sich deutlich von jenen vieler älterer Lehrpersonen unterscheiden – vor allem in Sachen Engagement und zeitlicher Präsenz.

Ein quantitativ großer Teil der Diskussion dreht sich bei den Studierenden im 2. Studienabschnitt um Fragen des Lehrerhandelns bzw. um Unterrichtskonzepte: um lehrergelenkt-strukturierten Unterricht oder sog. Unterrichtsöffnungen. Dieser Diskurs wird emotional geführt, tendenziell konkurrierend, wobei nicht Aspekte des OB, sondern des WIE diskutiert werden. Offene Unterrichtskonzepte scheinen bei den Studierenden als Schlüssel für das Arbeiten in heterogenen Gruppen angesehen zu wer-

den, um die 2-Gruppen-Theorie zu überwinden. Sie könnten auch dazu führen, mit weniger personellen Ressourcen der Heterogenität gerecht zu werden.

Die Bedeutung des Klassenklimas wird von allen sehr hoch bewertet. Es wird als etwas Dynamisches gesehen, auf das die Schule mit ihrer Kultur und die Lehrperson in der Klasse gestaltend Einfluss nehmen kann. Beziehungsgestaltung als Grundlage für das Lernen sehen die Studierenden als wesentliches und gleichzeitig herausforderndes Element für inklusiven Unterricht.

4.5.3 Rolle der Ausbildung

Inklusive Grundhaltung - Wertschätzung der Vielfalt, Respekt vor der Person, Anerkennung und Wertschätzung, dialogische Grundhaltung - wird stark mit der Ausbildung an der PH verknüpft. Manche Studierende hatten bis zum Studium keinerlei Berührungspunkte zu Kindern mit SPF, andere wiederum sind mit dieser Haltung schon gekommen. Sie sehen die PH als Möglichkeit der Öffnung und Reflexion, der Erweiterung des Blickwinkels. Wichtige hochschuldidaktische Aspekte, die von den Studierenden explizit erwähnt wurden, sind die direkte Begegnung und der Austausch mit Menschen mit Beeinträchtigungen, verschiedene Selbsterfahrungen, offene Orte zum Reflektieren, schulpraktische Beispiele, Exkursionen, Einblicke in altersgemischten Unterricht und innovative, reformpädagogisch orientierte Schulpraxis.

Übereinstimmend geben Studierende des VS und HS-Lehramtes an, dass sie viel zu wenig Kompetenzen zur Unterrichtsgestaltung mit heterogenen Gruppen erwerben. Individualisierung und Differenzierung seien die wohl am meisten gehörten Worte an der PH. Höhersemestrige haben zwar Vorstellungen entwickelt, verknüpfen den Anspruch jedoch mit einem extremen Arbeitsaufwand. Der Widerspruch der Passung mit den Ansprüchen/Erwartungen in Bezug auf Standards wird stark als Druck thematisiert, der bereits auf die Studierenden wirkt. Normierende Erwartungen, manifest im Lehrplan, der Notengebung und vor allem in den Standards, werden als größte kontextbezogene hinderliche Rahmenbedingung angeführt.

Studierende des Sonderschullehramtes an der PH OÖ sehen sich für die Gestaltung individueller Unterrichtsangebote gut vorbereitet. Sie sehen Differenzierung als ein Kernelement ihrer Ausbildung. Als Herausforderung betrachten einige die Arbeit mit SchülerInnen, die stark auf pflegerische Unterstützung angewiesen sind. Vor allem der Student, der parallel zu seiner Ausbildung an der PH mit Jugendlichen mit sozialen Anpassungsproblemen arbeitet, sieht in der Inklusion dieser Menschen eine Bereicherung, verweist aber auf die große Verantwortung im gemeinsamen Unterricht. Die differenzierte pädagogische Diagnostik als Grundlage für den Unterricht betrachten die Studierenden als große Herausforderung.

Theorie-Praxis-Dilemma – Gelingensbilder – Erfahrungen: Studierende betonen die Wichtigkeit von guten Vorbildern in der Schulpraxis, die eher selten anzutreffen sind. Theorie und Praxis fallen in einem Bundesland wie Vorarlberg, das eine sehr starke Kultur der Lehrerlenkung entwickelt hat, deutlich auseinander. Das Lernen am Widerspruch – „so würde ich es nicht machen wollen“ – gelingt vermutlich bei Studierenden mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen und kognitiver Stärke, Studierende mit mehr Zweifel, Skepsis, geringeren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dürften den Widerspruch als Lernchance wohl weniger nutzen können.

Die Qualität der Ausbildung wird auch von Studierenden des Sonderschullehramtes mit der Qualität der Praxisausbildungsplätze in Verbindung gebracht. Gute Beispiele, Freiraum zum Experimentieren beinhalten sehr viele Lernmöglichkeiten. Wie gut die Ausbildung an der PH eingeschätzt wird, hängt stark von der Konkretheit der Lernangebote ab. Methodische Angebote und konkrete Fälle erleichtern es, sich ein Bild machen zu können.

Die Organisation der schulpraktischen Ausbildung in der HS/NMS führt zu einer starken Fachorientierung mit einer erschwerten Perspektive auf die Bedürfnisse und Bedarfe einzelner Kinder. Diese Organisationsform scheint im Hinblick auf inklusive Kompetenzen nicht förderlich.

Bedeutung der Vorerfahrungen: Positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen finden sich häufig bei Studierenden, die in unterschiedlichsten Facetten Vorerfahrungen zum inklusiven Unterricht mitbringen. Erwähnt werden der eigene Besuch einer Integrationsklasse, Eltern, die inklusiv unterrichten, JunglehrerInnen, mit denen Studierende in Kontakt stehen oder auch nur Gelningsbilder vom Schulhof. Die Verknüpfung solcher Erfahrungen mit theoretischen Angeboten wird von Studierenden aller Lehrämter als besonders bereichernd wahrgenommen.

Verankerung im Querschnitt: In den Beiträgen der Studierenden wird ganz eindeutig die mangelnde Vernetzung zwischen Humanwissenschaften und Fachdidaktiken angesprochen. Das Thema „Inklusion“ findet sich sehr wenig/kaum/nicht in den Fachdidaktiken, Umgang mit Heterogenität kommt wenig vor. Inklusionspädagogische Aspekte werden in „Sonderseminaren“ (z. B. Legasthenie, Dyskalkulie, ADHS) behandelt und sind nicht integraler Bestandteil der Fachdidaktik. Dieser Aspekt wird in erster Linie von HS/NMS-Studierenden in die Diskussion eingebracht und ausführlich diskutiert.

Zeitliche Verankerung: Das Modul „Inklusive Pädagogik“ ist in der PH Vorarlberg im 2. Studienabschnitt verankert. Studierende sind der Meinung, dass eine Verankerung im Längsschnitt hilfreich wäre, zumal sie schon in den ersten Semestern in den schulpraktischen Studien mit dem Thema in Berührung kommen. An der PH OÖ ist die inklusive Pädagogik über die ersten 4 Semester hinweg verteilt. So findet bereits im 1. Semester ein Seminar zum Thema Paradigmenwechsel statt, wo grundlegende Haltungen und Theorien bzgl. Segregation, Integration und Inklusion diskutiert werden. Im 2. Semester gibt es eine Vorlesung zum Thema „Was heißt denn hier behindert?“ und im 4. Semester gibt es eine Veranstaltung zum Thema „Individuelle Lernprozessbegleitung“. Diese Lehrveranstaltungen sind allerdings sehr stark sonderpädagogisch ausgerichtet, was u.a. erklären kann, warum von den Studierenden an der PH OÖ kaum andere Differenzbereiche als Behinderung thematisiert wurden.

Von Studierenden des Sonderschullehramtes wird an der Ausbildung vor allem bemängelt, dass sie strikt nach der Logik der Lehramtsstudien geregelt ist und wenig Austausch zwischen den Lehrämtern stattfindet.

Trotz eines Stimulus, der explizit eine Diskussion über erworbene, benötigte und fehlende Kompetenzen evozieren wollte, wird dieser nicht aufgegriffen. In den Gruppendiskussionen finden sich wenig explizite Aussagen zu erwünschten Schwerpunkten oder Kompetenzbereichen – außer jenem der Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen an der PH V. Einzig Diagnostik und Förderplanung wird einmal von einem Studierenden erwähnt. Es scheint, als hätten Studierende wenig Vorstellungen über benötigte Kompetenzen im schulisch-inklusive Alltag. An der PHOÖ wird angemerkt, dass Themenbereiche wie die schulische Arbeit mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund zur Gänze fehlen.

Aus den Vorarlberger Fallstudien mit JunglehrerInnen, die im Rahmen des Gesamtprojekts gemacht wurden, wird sichtbar, dass die hohe Bereitschaft von AbsolventInnen, in inklusiven Klassen zu arbeiten, in der Berufspraxis schnell einem Realitäts-Check standhalten muss: Ganz entscheidend wirken die TeamkollegInnen, die häufig MentorInnen sind und denen AbsolventInnen hohe Kompetenz zuschreiben ... und zwar in beide Richtungen: sie bestärken Novizen, inklusions- oder exklusionsorientiert zu arbeiten. Die Rolle der MentorInnen, die Induktionsphase, spielt eine herausragende Rolle, die vorhandenen Bereitschaften weiter zu entwickeln.

4.5.4 Empfehlungen

Die Gruppendiskussionen bestärken eine Reihe von Aspekten der Studienarchitektur, wie sie in der PädagogInnenbildung NEU vorgesehen sind:

- Den Humanwissenschaften wird bei der Entwicklung inklusiver Grundhaltungen eine sehr wichtige Rolle zugeschrieben. Das Nachdenken über vulnerable, marginalisierte Gruppen, über kulturhistorische Zusammenhänge u.a. stärkt und motiviert Studierende, ihre tendenziell positiven normativen Orientierungen in der Berufspraxis umsetzen zu wollen.
- Das Thema Inklusive Pädagogik findet sich bisher wenig/kaum/nicht in den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Inklusionspädagogische Aspekte werden in gesonderten Seminaren behandelt. Diese sollten nach Meinung der Studierenden zumindest teilweise Bestandteil der Didaktiken sein und mit den humanwissenschaftlichen Angeboten vernetzt werden. Individualisierung und Differenzierung, Formen kooperativen Lernens, Aspekte der Leistungsbewertung usw., sollten in den Didaktiken konkretisiert und in Praxis übersetzt werden.
- Die Qualität der Ausbildung wird stark mit der Qualität der Praxisausbildungsplätze in Verbindung gebracht. Best practice-Beispiele, Gelingensbilder, Freiräume zum Experimentieren beinhalten sehr viele Lernmöglichkeiten. Auf die Auswahl der Praxisausbildungsplätze bezogen auf inklusiven Unterricht ist hohe Priorität zu richten. Aus inklusionspädagogischer Perspektive ist die derzeitige Regelung der Tagespraktika vor allem im Bereich des HS/NMS-Lehramtes nicht förderlich, da sie eine starke Fachorientierung tradiert.
- Das Arbeiten im Team wird als zentrale Rahmenbedingung eingeschätzt und spiegelt sich in der Ausbildung kaum. Neben theoretischer Fundierung sollten deutlich mehr Teamerfahrungen gemacht und professionell reflektiert werden.
- Studierende bemängeln den fehlenden Austausch untereinander durch die strikte Trennung der Gruppen nach Lehrämtern. Gemeinsame Lehrveranstaltungen und Kooperationen sollten Bestandteil einer Neuorganisation sein.

4.6 Literatur

Bandura, Albert (1977): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), S. 191-215

Biedermann, Horst (2013): Auf den Ausbildungsort kommt es an? Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung und berufsbezogene Überzeugungen bei Studierenden am Ende der Lehrerbildung. In: *Erziehung und Unterricht*, Jahrgang 163, Nr. 1-2/2013, S. 62-70

Biewer, Gottfried (2010): *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Regensburg 2010

Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen und Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zur Peer-Mediation an Schulen. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen und Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, S267 – 284

Bürli, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg. 2009): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag

de Boer, Anke/Pijl, Sip Jan/Minnaert, Alexander (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of literature. In: *International Journal of Inclusive Education*, London, Mortimer House 15:3, 331 – 353

- Dederich, Markus et al. (2006): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen, edition psychosozial
- European Agency (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer, <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf/view>, Zugriff November 2013
- European Agency (2012): TE4I - Teacher Education for Inclusion: Inklusionsorientierte Lehrerbildung: <http://www.european-agency.org/publications/flyers/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages/TE4i-policypaper-DE.pdf>
- Feyerer, Ewald (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich, bifie und bmukk, S. 73 – 98, https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften
- Kriz Willy Christian & Nöbauer, Brigitta (2008): Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2009): Lehrer. In: Wild, Elke/ Möller, Jens (Hrsg.) Pädagogische Psychologie. Heidelberg 2009, S. 261-282.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion, in: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim und Basel, Verlag Beltz/PVU, S. 408 – 474
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel Pädagogische Hochschule Freiburg: Analyseschritte der Dokumentarischen Methode <https://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-chulforschung/datenauswertung/auswertungsmethoden/-dokumentarische-methode/analyseschritte-der-dokumentarischen-methode.html>
- Philipp, Elmar (2005): Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim und Basel, Beltz Verlag
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden 2006(3), Verlag für Gesellschaftswissenschaften
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Saar, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenburg
- Schäffer, Burkhard (2010): Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen und Farmington Hills 2010, Verlag Barbara Budrich, S. 285 – 300
- Sharma, Umesch/Lorman, Tim/Forlin, Chris (2011): Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. In: Journal of Research in Special Educational Needs. NASEN, Oxford
- UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Konventionstext deutsch: <http://www.monitoringausschuss.at/sym/monitoringausschuss/Konventionstext>, auch englische Originalversion und Fakultativprotokolle. 2006
- UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Schattenübersetzungen: <http://www.behindertearbeit.at/bha/archives/1574>, Zugriff Nov. 2013; <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php/vereinte-nationen>, Zugriff Nov. 2013
- WHO (2005): ICF –Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endfassung-2005-10-01.pdf
- Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg, Feldhaus Edition

4.7 Anhang

4.7.1 Rekrutierungsblatt

Inklusive Bildung

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Inklusive Bildung“ werden Gruppendiskussionen durchgeführt. Es soll erörtert werden, inwieweit die PH auf eine Lehrtätigkeit in Integrationsklassen vorbereitet. Dafür suchen wir Studierende, die bereit sind, an einer 1 ½ stündigen Diskussion teilzunehmen.

1. Kreuzen Sie bitte **eine** Aussage an!

- Ich kann mir vorstellen/ich würde mir wünschen in einer Integrationsklasse zu arbeiten.
- Ich kann mir nicht vorstellen in einer Integrationsklasse zu arbeiten.
- Ich bin noch unschlüssig.

2. Ich verfüge über Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung.

- ja nein

3. Ich bin bereit an einer Gruppendiskussion zum Thema „Inklusive Bildung“ teilzunehmen.

- ja nein

Um bei der Gruppendiskussion unterschiedliche Aspekte berücksichtigen und Kontakt mit Ihnen aufnehmen zu können, machen Sie bitte folgende Angaben bzw. kreuzen Sie an:

Semester/Studiengang:

VS2 VS4 VS6

HS2 HS4 HS6

Alter:

Name:



Email: DANKE!

4.7.2 Datengewinnung

Durchführung - Stimuli

Stimulus 1 - Einstieg

Viele BildungsexpertInnen fordern eine grundlegende Neuorientierung von Schule: Weg von der Vorstellung einer homogenen Lerngruppe hin zu einer möglichst heterogenen mit dem Ziel langfristig die Sonderschulen aufzulassen – eine Schule für ALLE. Heterogenität wird als eine Ressource gesehen, die man nur nützen muss. Wie denken Sie als angehende Lehrerin darüber?

(Dimension 1 und 2, Bezug SACIE)

Stimulus 2

Die PH hat als deklariertes Ziel ihre Studierenden darauf vorzubereiten, in einem inklusiven System kompetent zu arbeiten. Stellen Sie sich vor, Sie bekommen bei Dienstantritt eine Klasse, in der sie sich auf Grund der sehr heterogenen Klasse stark gefordert fühlen. Beschreiben Sie die Zusammensetzung dieser Klasse. Wie kompetent schätzen Sie sich ein, diese Aufgabe zu bewältigen?

(Dimension 1, 3 und 4, Bezug TEIP)

Stimulus 3

Die Forderung nach einer inklusiven Schule löst unterschiedlichste Reaktionen aus: Die Haltungen finden sich zwischen den beiden Polen: *Integration ist unteilbar*, *Integration ist ein Menschenrecht* einerseits und *es können nicht alle integriert werden* andererseits. Wie sehen Sie das?

(Dimension 2 und auch 1, Bezug SACIE)

Stimulus 4 **(Achtung: Müsste OÖ etwas umformulieren – weil ihr anders rekrutiert!)**

Sie haben bei der Rekrutierung für diese Gruppendiskussion angegeben, dass Sie sich eine Arbeit in einem inklusiven Setting vorstellen können bzw. nicht vorstellen können oder unschlüssig sind. Was ist Ihnen dabei durch den Kopf gegangen? Was hat Sie bei Ihrer Einschätzung geleitet, was hat dazu beigetragen?

(Dimension 2 und 3, Bezug zu TEIP – stärkster Stimulus für die Selbstwirksamkeitserwartungen)

Stimulus 5

Als abschließende Bitte: Wie würden Sie „Inklusion“ ihrem Frisör / ihrer Frisörin erklären?

(Dimension 1, Bezug SACIE)

Dimensionen, zu denen wir Aussagen erwarten:

1. Inklusionsbegriff
2. Einstellungen/Haltungen/Überzeugungen
3. Kompetenzen (Über welche Kompetenzen verfügen Studierende?)
4. Rolle der Ausbildung in diesem Zusammenhang

Detailfragen zu den Dimensionen

Ad 1: Inklusionsbegriff

- Was verstehen die Studierenden unter Inklusion? Wie umfassend/eingrenzend ist ihr Inklusionsbegriff?
- Welche Differenzkategorien (Geschlecht, Migration, SPF, ...) werden wahrgenommen/angesprochen?
- Wie stehen Studierende zu Heterogenität?
- Welche wesentlichen Merkmale zur Kennzeichnung inklusiver Kontexte werden angeführt?

Ad 2: Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen

- Welche Haltungen / Überzeugungen / Einstellungen liegen vor?
- Wie werden diese begründet?
- Gibt es prägende Erlebnisse, Erfahrungen, Lehrinhalte (innerhalb / außerhalb der PH)?
- Haben Studierende außerhalb ihrer Ausbildung an der PH Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen gesammelt? Wo? Wie? Was haben diese bewirkt?
- Werden Ängste, Sorgen, Vorbehalten artikuliert?
- Welche Haltungen/Überzeugungen/Einstellungen werden als förderlich/hinderlich bei der Arbeit in inklusiven Settings wahrgenommen?

Ad 3: Kompetenzen

- Welche Kompetenzen werden von Studierenden als notwendig erachtet?
- Über welche Kompetenzen (Ressourcen) verfügen die Studierenden auf Grund ihrer Selbsteinschätzung?
- Welche fehlen ihnen, welche würden sie nach eigener Einschätzung noch brauchen?
- Wo/wie konnten sie diese entwickeln?
- Wie beurteilen sie bisher die Möglichkeiten in der Ausbildung an der PH Kompetenzen und Haltungen für den Umgang mit Heterogenität/Inklusion zu erwerben?

Ad 4: Rolle der Ausbildung

- In welchem Zusammenhang / wann begegnete den Studierenden das Thema „Inklusion“?
- Was hat die Begegnung mit diesen Inhalten bei den Studierenden kognitiv / emotional ausgelöst?
- Trägt die Ausbildung zum Aus- und Aufbau inklusiver Kompetenzen bei?
- Hat die PH Ausbildung Veränderungen bewirkt?
- Welche Inhalte und Lernsettings werden als besonders unterstützend / hilfreich wahrgenommen?
- Hat die Ausbildung positive Grundhaltungen bestärkt? Hat sie eher negative / indifferent gestimmte StudentInnen verändert?

4.7.3 Inhaltsanalytische Auswertung: Manifeste, explizite Aussagen

Codierungshinweise mit Ankerbeispielen

- **Inklusionsbegriff**
 - Definition Inklusions**begriff** (Differenzkategorien /Merkmale zur Kennzeichnung inklusiver Kontexte. Wie umfassend/eingrenzend ist der Inklusionsbegriff)
 - * *Jeder Mensch wird mit seinen Stärken und Schwächen, mit allem was er ist, wird er angenommen und ist in der Welt gleich viel wert.*
 - * *Und er wird so unterrichtet, er lernt die Sachen, so auf dem Niveau, wie er es braucht.*

- **Einstellungen/Haltungen/Überzeugungen – Zentrale Fragestellung des Projekts**
Schwerpunkt der Auswertung
 - Personengebundene Beliefs
 - Selbstwirksamkeitserwartungen/-überzeugungen (TEIP: Instructions – collaboration – behaviour)
 - * *Ich würde mir das nicht zutrauen ohne das Team als Junglehrerin inklusiv zu unterrichten --- ehrlich gesagt.*
 - * *Und wenn ich jetzt, z. B. mit R. zusammen ein Klasse hätte, ich würde mich schon darüber hinaus sehen.*
 - Bedeutung, Stellenwert von Teams (TEIP)
 - * *Ich hätte das Gefühl, dass man echt in der Klasse ist als Team, zusammen macht und die zwei LehrerInnen, die Sonderpädagogin und die andere auch gleich berechtigt sind und man das auch als Chance sieht.*
 - * *Auf der gleichen Längswelle muss man sein, das muss halt stimmen*
 - Andere: Z. B. Gelingende Inklusion ist an Haltungen von Lehrpersonen gebunden:
 - * *(...) aber dahinter müssen Lehrpersonen stehen, die sich damit identifizieren können.*

 - Überzeugungen zu Lehr- und Lernprozessen
 - Individualisierung und Differenzierung zulassende Lehr- und Lernkontexte (TEIP – instructions)
 - * *Dass man voneinander lernen kann, miteinander lernen kann, (...), weil man einfach auch sehr viel mitbekommt, was man sonst, wenn man in einer homogenen gruppe ist, nicht unbedingt mitbekommen kann.*
 - Vorstellungen von inklusivem Unterricht
 - * *dann kannst du halt nicht lehrerzentriert unterrichten, da musst halt ein bisschen eine Öffnung haben.*
 - * *Wenn ich die Kinder rausnehmen müsste, da wäre ich todunglücklich. Das wäre so was von unzufriedenstellend. Ja, das wäre das schlimmste für mich“*
andere

 - Kontextbezogene Überzeugungen
 - Rahmenbedingungen (förderliche, hinderliche)
 - * *für mich braucht es bestimmte Grundvoraussetzungen. Bei mir ist einfach ein zentraler Punkt das Notensystem (...) Ich glaube, dass es bestimmte Sachen braucht, die erfüllt werden müssen, damit es überhaupt möglich ist. (...) Es würde mir reichen, wenn ich als Schulversuch ein alternatives System einführen dürfte ...*
 - Grenzen, Vorbehalte, Herausforderungen im Kontext von SACIE (Unterschiede zwischen den Behinderungskategorien physical, academic, social oder behavioral)
 - * *dass man am Anfang ein bisschen überfordert ist, wenn man davon redet, dass*

alle vom SPZ dabei sind.

** Das Schwierigste für mich wäre eine Gruppe, wo wirklich vom Verhalten her total drüber sind.*

** Und ich bin nicht der Typ, der so persönliche Assistenz in Hinsicht auf Hygiene, das könnte ich auch nicht, das würde ich mir nicht zutrauen.*

- andere
- Gesellschaftliche Überzeugungen
 - Beliefs zu Heterogenität allgemein
 - * ich glaube, dass es auf jeden Fall ein Profit ist, wenn eine heterogene Gruppe zusammen arbeitet*
 - andere

Begründungen bei den Überzeugungen mitcodieren!

- **Rolle der Ausbildung**

- Wirkung der Ausbildung (Aufbau von Kompetenz, Veränderung von Haltungen, Einstellungen, Reflexion ...)
 - *Ich habe die Scheu vor speziellen Kindern abgelegt ...*
 - * Ich fühle mich im Vorteil, weil wir altersgemischten Unterricht gehabt haben, weil man dort sehr viel gelernt hat, wie man unterschiedliche Kinder, unterschiedliche Stufen mit unterschiedlichen Aufgaben, wie man das so machen kann.*
 - Hochschuldidaktik: Werden Inhalte/Settings als hilfreich/unterstützend wahrgenommen?
 - *weil es wirklich bei allen Exkursionen, die wir gemacht haben, ist raus gekommen, dass es echt das Sinnvollste wäre und es gibt echt sinnvolle Praxisbeispiele*
- Anregungen/Kritik (was sollte an der Ausbildung verändert werden, um inklusive Kompetenz aufbauen zu können?)

4.7.4 Code List

Code-Filter: All

HU: Gruppendiskussionen_20130708
File: [C:\Users\Forschung\Documents\11 Inklusive Bildung\Atlas.ti\Gruppendiskussionen_20130708.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 2013-11-25 11:41:07

- 1.1 Überzeugungen**
 - a. Ü auf die Person bezogen
 - b. Ü auf die Lehr/Lernprozesse bezogen
 - c. Ü auf den Kontext bezogen
 - d. Ü auf die Gesellschaft bezogen
- 2.1 Inklusionsbegriff**
 - a. Differenzkategorie
 - b. Grenzen
- 3.1 Einstellung/Überzeugung**
 - a. Einstellung: Ambivalenz
 - b. Angst, Sorge, Vorbehalt
 - c. Begründung contra
 - d. Begründung pro
 - e. Einstellung: normativ
 - f. Förderliche Faktoren
 - g. Hinderliche Faktoren
 - h. Einstellung: Heterogenität
 - i. Herausforderung Heterogenität
- 4.1 Kompetenzen**
 - a. Lerngelegenheiten
 - b. Erforderliche Kompetenzen
 - c. Selbsteinschätzung der Kompetenz
 - d. Fehlende Kompetenzen
- 5.1 Rolle der Ausbildung**
 - a. Hilfreiche Settings
- 6.1 4.2 Schulpraxis Rolle**
- 7.1 4.3 Wirkung Ausbildung**
- 8.1 4.4 Anregungen Ausbildung**
- 9.1 4.6 Begegnung Inklusion PH**
- 10.1 Selbstwirksamkeit**
- 11.16.1 Diskurs: Narrativ**
- 12.16.2 Diskurs: Dichte**
- 13.16.3 Diskurs: Bilder**

***„Einstellungen und Kompetenzen von
LehramtstudentInnen und LehrerInnen für
die Umsetzung inklusiver Bildung“***

**Zusammenfassung und Empfehlungen
(Kurzbericht)**

Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011

April 2014

Prof. Dr. Ewald Feyerer (PH OÖ)

Inhaltsverzeichnis

5. Zusammenfassung und Empfehlungen (Feyerer)	169
5.1 Ziele und Anliegen des Projektes	169
5.2 Forschungsdesign und Ablauf	170
5.3 Zusammenführung der Ergebnisse der Teilstudien	172
5.3.1 Haltungen, Einstellungen und Bedenken.....	172
5.3.2 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf Individualisierung und Differenzierung, Zusammenarbeit und Umgang mit herausforderndem Verhalten	174
5.3.3 Einflussfaktoren auf Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen	176
5.3.4 Bilder von Inklusion	181
5.3.5 Aussagen zu Lehr- und Studienarrangements	182
5.4 Empfehlungen für die PädagogInnenbildungNEU.....	184
5.5 Literatur	189

5. Zusammenfassung und Empfehlungen (Ewald Feyerer)

Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen aller Lehrpersonen sind für die Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems essentiell. LehrerInnen entsprechend vorzubereiten ist Auftrag der Pädagogischen Hochschulen (und in Zukunft auch der Universitäten). Im Forschungsprojekt „*Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*“ zwischen Oktober 2011 und März 2014 wurde in einem mehrperspektivischen Design insbesondere der Frage nachgegangen, welche Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule Studierende und AbsolventInnen an Pädagogischen Hochschulen aufweisen, welche Fähigkeiten sie sich erwerben und wie sich die Ausbildung diesbezüglich auswirkt. Im Folgenden werden kurz die Zielsetzungen und das Forschungsdesign zusammenfassend dargestellt bevor die Ergebnisse der drei Teilstudien (quantitative Erhebung, qualitative Erhebung – Fallstudien, qualitative Erhebung – Gruppendiskussionen) zusammengeführt und daraus Empfehlungen für die LehrerInnenbildungNEU abgeleitet werden. Dieses Abschlusskapitel des Endberichts versteht sich auch als Kurzbericht über das gesamte Forschungsprojekt.

5.1 Ziele und Anliegen des Projektes

Inklusion kann als eine der größten Herausforderungen im 21. Jahrhundert bezeichnet werden. Wie LehrerInnen wirksam auf inklusive Bildung vorbereitet werden können, ist die Hauptfrage dieses Forschungsprojektes, in dem es einerseits darum ging, herauszufinden, welche Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen LehramtstudentInnen und LehrerInnen in den ersten beiden Dienstjahren dazu aufweisen. Andererseits sollten Handlungsmöglichkeiten für die Ausbildung zur Vermittlungen dieser Grundhaltungen und Kompetenzen identifiziert werden. Durch eine möglichst breite und rasche Dissemination der Ergebnisse will das Projekt auch einen Beitrag für die momentan stattfindende Curriculaentwicklung zur LehrerInnenbildungNEU liefern. Eine erste umfassende Veröffentlichung der wesentlichsten Ergebnisse, ergänzt um Ergebnisse anderer Studien zu diesem Themenbereich, erfolgte daher bereits im April 2014 in einem Schwerpunktheft in *Erziehung & Unterricht* (Heft 3-4). Weiters werden die zusammenfassenden Empfehlungen allen Hochschulen und Universitäten über das Bundeszentrum Inklusive Bildung und Sonderpädagogik zur Verfügung gestellt und in einigen Veranstaltungen auch präsentiert und diskutiert.

Forschungsmethodisch war das Hauptanliegen die Adaptierung und Weiterentwicklung der beiden englischen Fragebögen SACIE-R (= Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education-Revised) und TEIP (= Teacher Efficacy for Inclusive Practice) zur Messung von inklusiven Einstellungen und Fähigkeiten für den deutschsprachigen Raum. Auch wenn die Übersetzung ins Deutsche nicht ganz einfach war, konnten doch Instrumente geschaffen werden, die ausreichend gute Skalenwerte aufweisen und für quantitative Analysen gut geeignet sind, obwohl einschränkend festgehalten werden muss, dass bei den SACIE-R-Skalen vor allem die Differenzlinie Beeinträchtigung in sehr generalisierender Art und Weise (Schüler/innen mit Beeinträchtigungen) angesprochen wird. 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 Instrumente vor allem Einstellungen und Haltungen in Bezug auf die Inklusion mit einem Fokus auf beeinträchtigte Kinder gemessen.

Das Forschungsprojekt war vor allem ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich (PH OÖ) und Vorarlberg (PH V). Für den quantitativen Bereich erfolgte auch eine Kooperation mit dem Mercy College in New York. Die PH OÖ hat seit langen Jahren einen Schwerpunkt im Bereich Inklusive Pädagogik und ist mit vielen europäischen Partnern durch Kooperationen in ERASMUS Projekten zur inklusiven LehrerInnenbildung vernetzt. Die PH Vorarlberg wurde als Partner gewählt, da dort ebenfalls eine langjährige Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung stattfindet. Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich somit streng genommen nur auf Studierende und AbsolventInnen dieser beiden Hochschulen. Da die Situation an anderen Pädagogischen Hochschulen aber ähnlich ist, erscheint eine Verallgemeinerung der Ergebnisse im Sinne evidenzbasierter Empfehlungen für die Weiterentwicklung der PädagogInnenbildungNEU durchaus gerechtfertigt.

5.2 Forschungsdesign und Ablauf

Die folgenden Forschungsfragen waren handlungsleitend:

- *Welche grundlegenden Einstellungen und Haltungen zur Umsetzung inklusiver Bildung erwerben Studierende an Pädagogischen Hochschulen? Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?*
- *Was verstehen Lehramtsstudierende und AbsolventInnen unter dem Begriff Inklusion?*
- *In welchem Ausmaß fühlen sich Studierende auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen vorbereitet? Welche Kompetenzen denken sie, erworben zu haben?*
- *Welche Lehr- und Studienarrangements begünstigen aus Sicht der Befragten Einstellungen und Kompetenzen, die für die Entwicklung inklusiver Bildung förderlich sind?*
- *Welche Empfehlungen können daraus für die Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung abgeleitet werden?*

Zur Beantwortung der Fragen wurde ein mehrperspektivischer Zugang gewählt.

Für die quantitative Messung wurde im Mai und Juni 2012 an den Hochschulen eine Gesamterhebung der Studierenden, die im 2., 4. oder 6. Semester studierten, durchgeführt. Die AbsolventInnen der Jahre 2010 und 2011 wurden in einer ersten Erhebungswelle ebenso postalisch ersucht an der Befragung teilzunehmen. Wegen des zu geringen Rücklaufs in Oberösterreich wurde hier in einer zweiten Befragungswelle versucht mit Hilfe eines Onlinefragebogens die Rücklaufquote zu erhöhen. In einem zweiten Schritt wurden die Studienanfänger der beiden Hochschulen des Studienjahres 2013/14 gleich zu Beginn ihres Studiums im Oktober 2013 befragt. Mit dieser Stichprobe wird in Folge eine Längsschnittstudie (mindestens bis Juli 2017) durchgeführt. Nach Einführung der LehrerInnenbildungNEU bietet es sich an, mit einer weiteren Längsschnittstudie ab 2016/17 zu schauen, ob und wie sich die neuen Curricula auf inklusive Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen auswirken.

Insgesamt wurden 1532 Personen befragt, davon sind 84,3% weiblichen und 15,7% männlichen Geschlechts. 72,9% aller Befragten sind der PH OÖ zuzuordnen. Mehr als die Hälfte der Befragten (54,8%) studieren das Lehramt für Volksschule, rund ein Drittel (37,2%) das Lehramt für Hauptschule/NMS, die restlichen 8% jenes für Sonderschule. Sonderschulstudierende gibt es ausschließlich an der PH OÖ. Der Zielgruppe gemäß sind knapp mehr als die Hälfte zwischen 18 und 24 Jahre alt, es gibt aber auch 58 Studierende (4,2 %), die 45

Jahre oder älter sind. Rund 40% der Studierenden machten an einer AHS ihre Matura, nur rund 6% an einer BAKIP. Der Rest verteilt sich eher gleichmäßig auf verschiedene Schultypen der berufsbildenden höheren Schulen.

Bezüglich der Studiendauer ist das 1. Studienjahr mit 55,1% überproportional vertreten, weil hier zwei Jahrgänge erfasst wurden. Das 2. und 3. Studienjahr sind ungefähr gleich stark. Ein Viertel der AbsolventInnen hatte noch keine Anstellung, 35% befanden sich im 1. und 31% im 2. Dienstjahr. Fast 20% der befragten AbsolventInnen arbeiteten in Integrations-, 6 % in Stützlehrer-, 9% in Sonderschul- und über 60% in Regelklassen.

Mit qualitativen Methoden sollte insbesondere herausgearbeitet werden, welche Lehr- und Studienarrangements aus Sicht der Befragten Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen begünstigen, die für die Entwicklung inklusiver Bildung förderlich sind. Nach den quantitativen Erhebungen wurden dazu an beiden Standorten Gruppendiskussionen mit Studierenden aller Lehrämter (an der PH V nur VS, HS/NMS) des 1., 2., 4. und 6. Semesters durchgeführt. Um mögliche Einflussfaktoren der Ausbildung aus den Daten ablesen zu können, wurden die Gruppen semesterhomogen zusammengesetzt: Gruppendiskussionen mit Studierenden des 2., 4. und 6. Semesters im Sommersemester 2012, eine Gruppendiskussion mit StudienanfängerInnen im Wintersemester 2012 mit möglichst wenig Erfahrung in der Ausbildung, d.h. je vier Gruppendiskussionen in Vorarlberg und in Oberösterreich. Die Diskussionen wurden videografiert und anschließend transkribiert (als reine Texttranskripte, weil die Auswertung auf eine formulierende Interpretation manifester Aussagen beschränkt wurde).

Weiters wurden vom März 2012 bis Februar 2013 zehn Fallstudien (4 in Vorarlberg, 6 in Oberösterreich) über AbsolventInnen der beiden Hochschulen, die sich im ersten bzw. zweiten Dienstjahr befanden und im integrativen Bereich eingesetzt waren, erstellt. Mit der Auswahl der InterviewpartnerInnen sollte gewährleistet werden, dass sie entweder AbsolventIn der PH Oberösterreich oder der PH Vorarlberg waren und alle unterschiedlichen Lehrämter sowie Schulstandorte aus unterschiedlichen Bezirken (Stadt, Land) vertreten sind. Neben den AbsolventInnen wurden noch deren KollegInnen, die SchulleiterInnen und ev. Personen aus einem Unterstützungssystem wie z.B. SPZ-LeiterInnen mittels Leitfrageninterviews befragt. Die Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2010). Jede Fallstudie wurde mit einem prägnanten Titel -zumeist einem in-vivo-code der Interviews- versehen. Die Fallstudien stellen für sich genommen Ergebnisse zu spezifischen und einmaligen Bedingungskonstellationen pädagogischer Praxen dar (vgl. Thomas 2011). Anschließend wurde in zwei Auswertungssträngen ein Fallstudienvergleich durchgeführt. Zum Ersten wurden die Fallstudien in der Forschergruppe diskutiert und nach einem diskursiv erarbeiteten Auswertungsgerüst von den FallstudienautorInnen analysiert. Zum zweiten wurden die Fallstudien in einem zweiten Auswertungsstrang von einer externen Person, die selbst nicht FallstudienautorIn war, an Hand der erarbeiteten Dimensionen (Bilder von Inklusion, Arbeitssituation, Handeln im Kontext, Rahmenbedingungen, Ausbildung) analysiert.

Die Ergebnisse der drei Teilstudien wurden ausführlich in den Kapitel 2, 3 und 4 sowie bereits in jeweils eigenen Artikeln von Feyerer, Hecht, Dlugosch, Prammer-Semmler und Niedermair im Themenschwerpunktheft 3-4, 2014 in *Erziehung & Unterricht* sehr verkürzt dargestellt. Dieser Kurzbericht fußt damit auf folgenden Teilstudien:

- Quantitative Analyse mittels SACIE-R- und TEIP-Skalen (*Ewald Feyerer, Harald Reibnegger*)
- Qualitative Analyse – Fallstudien:

- F I: „Macht sie selbstbewusst genug, dass sie einsehen, dass sie nicht alles leisten können“ (*Johannes Bechtold*)
- F II: „Es kann jedes Kind inkludiert werden, man muss halt nur wollen“ (*Harald Reibnegger*)
- F III: „...und wenn ich jetzt so einen drin sitzen hätte, wäre ich schlichtweg überfordert“ (*Christine Plaimauer*)
- F IV: „Mein Leitmotiv ist, dass man sagt, okay, wo wollen wir hin, was ist das gemeinsame Ziel und wie schaffen wir das?“ (*Sabine Bruch*)
- F V: „Man überlegt sich halt so viel und in der Praxis ist es dann ganz anders“ (*Johannes Bechtold*)
- F VI: „Inklusion steht bei uns auch – wie eben die Bedeutung des Wortes ist – nicht für Separation der einzelnen Gruppen, sondern wir versuchen so viel als möglich gemeinsam zu machen – so lange es sinnvoll ist“ (*Sabine Bruch*)
- F VII: „Mir fehlen die Bilder“ (*Petra Hecht*)
- F VIII: „Integration mit Hausverstand“ (*Irene Moser*)
- F IX: „Einfach, dass sie im Regelleben mitmachen können, so weit als möglich“ (*Eva Prammer-Semmler*)
- F X: „...weil ich mir das im ersten Moment gar nicht zugetraut habe“ (*Claudia Niedermair*)
- Qualitative Analyse – Fallstudienvergleich (*Andrea Dlugosch*)
- Qualitative Analyse – Gruppendiskussionen (*Claudia Niedermair, Petra Hecht, Eva Prammer-Semmler*)

Im Folgenden sollen hier nun die Ergebnisse aller Teilstudien entlang der obigen Forschungsfragen zusammengeführt und Empfehlungen für die PädagogInnenbildung Neu abgeleitet werden.

5.3 Zusammenführung der Ergebnisse der Teilstudien

5.3.1 Haltungen, Einstellungen und Bedenken

Hier soll vor allem die Forschungsfrage, *welche grundlegenden Einstellungen und Haltungen zur Umsetzung inklusiver Bildung Studierende an Pädagogischen Hochschulen erwerben*, beantwortet werden:

Aus den Mittelwertvergleichen der SACIE-R-Skalen lässt sich ablesen, dass die Befragten Studierenden und AbsolventInnen in Österreich mit ihrer grundsätzlichen Haltung zur inklusiven Schule im deutlich positiven Bereich sind, während die Studierenden aus New York nur knapp über dem theoretischen Mittelwert liegen. Im Vergleich zu New York zeigen die österreichischen Studierenden damit eine deutlich positivere Grundhaltung zur inklusiven Schule und eine etwas geringere negative Einstellung bzgl. Beeinträchtigungen (Tab. 17, Kap. 2). Die Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts sind in beiden Stichproben ungefähr gleich groß. Leider konnten keine weiteren internationalen Vergleichswerte zum SACIE-R gefunden werden. Aber gemessen am theoretischen Skalenmittelwert von 2 können den Studierenden und AbsolventInnen der beiden Pädagogischen Hochschulen eine hohe positive Grundhaltung zur inklusiven Schule ($A = 3,15$), eine mittlere negative Einstellung gegenüber Beeinträchtigungen ($S = 1,96$) sowie mittlere Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts ($C = 2,56$)¹ zugeschrieben werden. Studierende der SonderschullehrerInnenausbildung zeigen in allen

¹ A steht für *Attitudes*, S für *Sentiments*, C für *Concerns*

Dimensionen inklusionsbefürwortendere Werte als ihre KollegInnen in der VS- bzw. HS/NMS-Ausbildung.

In unterschiedlichen Fallstudien 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. Die beiden Muster treten aber auch in Kombination auf, indem einerseits auf das Wollen und andererseits auf die Bereitschaft, sich auf neue Wege einzulassen und Lösungen zu suchen, hingewiesen wird. Als Grundlagen für eine Tätigkeit in inklusiven Settings werden zumeist individuelle Eigenschaften oder Werte genannt oder auf die Figur des „geborenen Erziehers“ zurückgegriffen. Mut, Risikobereitschaft, Achtsamkeit, Respekt, Motivation zählen u.a. dazu.

Was unter Inklusion, inklusiver Bildung und inklusiver Pädagogik verstanden wird, differiert sehr. Das Verständnis reicht von Inklusion als reines Synonym für Integration bis hin zu einer umfassenden systemisch orientierten Sichtweise, die auch notwendige Qualitätsentwicklungsprozesse zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schule anspricht, damit auf die unterschiedlichen Bedarfe aller SchülerInnen in unterschiedlichen pädagogischen Szenarios entsprechend reagiert werden kann. Das, was als inklusive Pädagogik gilt, wird jedoch überwiegend kaum oder nur ansatzweise konturiert nachvollziehbar oder bleibt oftmals dem Muster der Integration verhaftet. Damit verbunden ist die Dominanz einer sonderpädagogischen Perspektive. Die AbsolventInnen argumentieren zumeist entlang der Differenz „mit und ohne sonderpädagogischer Förderbedarf“ und sehen sich in vielen Fällen (zum Teil allein) für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig. Trotz positiven grundsätzlichen Äußerungen zu den Potenzialen von Vielfalt und Verschiedenheit auf der manifesten Textebene, scheint sich latent das Muster der Zwei-Gruppen-Logik verfestigt zu haben. Ein mit Inklusion verbundener Paradigmenwechsel bzgl. der Normalitätskonzepte (vom Proto-Normalismus zur Transnormalität) dürfte nicht stattgefunden haben.

Auch in allen Gruppendiskussionen finden sich eindeutig positive Bekenntnisse zum Thema Inklusion, als Vision, als grundsätzliche Möglichkeit. Die Gruppendiskussionen beginnen mit einem ausgesprochen positiven Einstiegsstatement, mit normativen Aussagen, gefolgt von Zustimmung der TeilnehmerInnen. Diese grundsätzliche Zustimmung wird jedoch schnell kombiniert mit einem Aber, bezogen auf ein Theorie-Praxis-Dilemma, verknüpft mit Bedingungen oder Grenzen auf unterschiedlichsten Ebenen. Immer wieder betonen die Studierenden die Wichtigkeit von guten Vorbildern, von best-practice-Modellen und das Auseinanderfallen von Theorie und Praxis. Insbesondere die HS/NMS-Studierenden vermissen Gelingensbilder zu inklusivem Unterricht in der Praxis, aber auch in der Fachdidaktik.

Zusammenfassend kann interpretiert werden, dass die Studierenden der beiden Hochschulen eine grundsätzlich recht positive Haltung zur Idee einer inklusiven Schule aufweisen, das Theoriegebäude dazu aber nicht wirklich sattelfest ist. Der von den Studierenden und AbsolventInnen auf einer normativen Ebene angenommenen Idee von Inklusion (gezeigt durch Wertschätzung von Vielfalt, Respekt vor der Person, Pädagogik der Anerkennung, dialogische Grundhaltung) steht tendenziell ein weiterhin manifestes Zwei-Gruppen-Denken (Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) gegenüber. Inklusion wird vorwiegend an der Differenzlinie Beeinträchtigung festgemacht und im Einzelfall zwischen „guter“ (z.B. jahrgangsübergreifender Unterricht nach Montessori) und „schlechter“ Heterogenität (z.B. zu

große Heterogenität durch Neuzugänge, Kinder mit hohem Pflegeaufwand) unterschieden. Fehlende Gelingensbilder zur unterrichtlichen Praxis und didaktischen Gestaltung eines individualisierenden und differenzierenden Unterrichts tragen wesentlich zu bestehenden Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts bei.

5.3.2 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf Individualisierung und Differenzierung, Zusammenarbeit und Umgang mit herausforderndem Verhalten

In diesem Subkapitel soll vor allem folgende Forschungsfrage beantwortet werden: *In welchem Ausmaß fühlen sich Studierende auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen vorbereitet? Welche Kompetenzen denken sie, erworben zu haben?*

Laut quantitativer Analyse mittel TEIP weisen österreichische Studierende und LehrerInnen am Beginn Ihrer Berufslaufbahn im internationalen Vergleich in allen drei Dimensionen eher hohe inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf, vergleichbar mit Ergebnissen aus Australien und Kanada (Tab. 18, Kap. 2). Auch wenn sie im Vergleich mit der – allerdings sehr kleinen – Stichprobe aus New York (Tab. 17, Kap. 2) deutlich geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf Kooperation und zur Gestaltung von individualisierendem Unterricht zeigen, deutet der quantitative Befund auf ein ausreichendes Vertrauen der Studierenden und AbsolventInnen in Kompetenzbereichen, die für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems eine relevante Basis bilden. Studierende und AbsolventInnen der Sonderschullehrerausbildung zeigen höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Durchführung eines inklusiven Unterrichts als ihre HS/NMS-KollegInnen, und höhere Werte als die HS/NMS- und VS-KollegInnen bzgl. der Zusammenarbeit mit ExpertInnen/Eltern. Bezogen auf den Umgang mit herausforderndem Verhalten zeigen sich keine Differenzen nach Lehrämtern.

Im Gegensatz zu den quantitativen Ergebnissen verweisen die qualitativen Analysen allerdings auf ein Kompetenzdefizit der Studierenden und AbsolventInnen, insbesondere in Bezug auf Individualisierung und Differenzierung. So geben die VS- und HS/NMS-Studierenden in den Gruppendiskussionen übereinstimmend an, dass Individualisierung und Differenzierung zwar wohl die am meisten gehörten Worte in der Ausbildung seien, sie aber trotzdem deutlich zu wenig Kompetenzen zur Unterrichtsgestaltung mit heterogenen Gruppen erwerben würden. Die Sonderschulstudierenden hingegen sehen sich für die Gestaltung individueller Unterrichtsangebote ganz gut vorbereitet, da Differenzierung ein Kernelement ihrer Ausbildung sei, wobei gemeinsamer Unterricht mit SchülerInnen, die stark auf pflegerische Unterstützung angewiesen sind, auch für sie eine sehr große Herausforderung darstellt. Höhersemestrige haben zwar schon eine Vorstellung zur Umsetzung inklusiven Unterrichts entwickelt, verknüpfen den Anspruch aber mit einem sehr hohen Arbeitsaufwand. Insbesondere der Widerspruch zwischen der Anforderung nach Individualisierung und Normierung durch Bildungsstandards wird stark als Druck thematisiert, der bereits bei Studierenden wirkt. Normierte Erwartungen, manifest im Lehrplan, der Notengebung und vor allem in den Standards, werden als größte kontextbezogene hinderliche Rahmenbedingungen angeführt.

Als eine mögliche Ursache für das ausgesprochene Gefühl, zu wenig kompetent für Individualisierung und Differenzierung zu sein, wird von den Studierenden die mangelnde Vernetzung zwischen Humanwissenschaften und Fachdidaktiken angesprochen. Das Thema Inklusion fände sich sehr wenig bis gar nicht in den Fachdidaktiken, Umgang mit Heterogenität komme nur selten vor. Insbesondere HS/NMS-Studierende erwähnen, dass

inklusionspädagogische Aspekte in „Sonderseminaren“ behandelt würden und kein integraler Bestandteil der Fachdidaktik seien.

Auf weitere Kompetenzen für inklusive Bildung wird von den Studierenden nicht eingegangen. Trotz eines Stimulus, der explizit eine Diskussion über erworbene, benötigte und fehlende Kompetenzen evozieren wollte, wird dieser nicht aufgegriffen. Da sie die Anforderungen eines inklusiven Settings nicht genau kennen, ist es ihnen wahrscheinlich auch nicht möglich Kompetenzen zur Bewältigung dieser Settings zu formulieren. So finden sich in den Gruppendiskussionen insgesamt wenig explizite Aussagen zu erwünschten Kompetenzbereichen. Neben der Individualisierung und Differenzierung wird nur Diagnostik und Förderplanarbeit sowie Umgang mit Interkulturalität bzw. Mehrsprachigkeit kurz erwähnt. Die Bedeutung der Teamarbeit wird zwar öfters als die zentrale Gelingensbedingung genannt, gleichzeitig können aber keine Vorstellungen genannt werden, was denn ein gutes Team wäre. Es scheint so, als ob die Studierenden insgesamt nur wenig Vorstellung über benötigte Kompetenzen für inklusive Bildung hätten.

In den Fallstudien wird übergreifend darauf hingewiesen, dass Konzepte der Team-Arbeit und der Elternarbeit sowie eine pädagogische Diagnostik in allen Lehramtsstudiengängen als Gegenstand zu verankern sei, möglicherweise auch einiges mehr an sonderpädagogischem Wissen. Bei der Teamarbeit ist besonders auf das Potenzial von Verschiedenheit in Teams zu achten. Durch den Fallstudienvergleich wird deutlich, dass bzgl. der Teamarbeit prospektiv besonders auf das Potenzial von Verschiedenheit in Teams zu achten ist. Zudem gehe es darum, den Entwicklungsprozess von professionellen Handlungsformen gegenüber zugesprochenen Eigenschaften (z.B. der Teamfähigkeit) zu betonen. Unterrichtsvorstellungen zu Individualisierung und Differenzierung basieren auf Ideen wie *die kindlichen Bedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen* oder *Montessoripädagogik anwenden* und bleiben zumeist eher im Allgemeinen. Keinem/Keiner InterviewpartnerIn scheint die dialektische Verschränkung von Individuellem und Gemeinsamen, so wie es z.B. Georg Feuser in seiner entwicklungslogischen Didaktik entwickelt hat, bei dem gemeinsamen Lernen am gemeinsamen Gegenstand, ein Anliegen oder erwähnenswert zu sein.

Zusammenfassend und interpretierend kann festgehalten werden, dass die Studierenden und AbsolventInnen der beiden Hochschulen laut der quantitativen Messung mittels TEIP eine relativ hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung – gemessen an internationalen Vergleichsstudien und am theoretischen Skalenmittelwert von 3 – aufweisen. So liegt der Mittelwert bzgl. der Fähigkeit zur Durchführung inklusiven Unterrichts bei 4,71 (in Canada bei 4,54), für die Dimension Zusammenarbeit mit ExpertInnen/Eltern bei 4,44 (in Canada bei 4,47) und für den Umgang mit herausforderndem Verhalten bei 4,61 (in Canada bei 4,51). Diese Werte bleiben während der Ausbildung stabil. Ausgenommen die Werte des Umgangs mit herausforderndem Verhalten steigern sich kontinuierlich vom 1. bis zum 6. Semester. Die zukünftigen SonderschullehrerInnen zeigen in der Dimension Durchführung inklusiven Unterrichts höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung als die HS/NMS-Studierenden und bzgl. der Dimension Zusammenarbeit höhere Werte als die HS/NMS- und VS-Studierenden. Bezüglich des Umgangs mit herausforderndem Verhalten zeigen sich zwischen den Lehrämtern keine signifikanten Unterschiede. Insbesondere die Gruppendiskussion, aber auch die Fallstudien, relativieren das quantitative Ergebnis stark. So werden zwar die Unterschiede zwischen den Lehrämtern bestätigt, insgesamt zeigt sich aber das Bild eines gefühlten Kompetenzdefizits, insbesondere bezüglich der Umsetzung von Individualisierung und Differenzierung und insbesondere bei HS/NMS-Studierenden. Teamarbeit wird als wichtige Komponente genannt, aber es existieren kaum bis keine Vorstellungen über

professionelle Formen von Teamarbeit, bei der vor allem der Entlastungsfaktor für die LehrerInnen im Vordergrund zu stehen scheint. Ebenso werden pädagogische Diagnose, Förderplanarbeit und einmal auch der Umgang mit Interkulturalität/Mehrsprachigkeit als wichtige Bereiche erwähnt, andere Aspekte wie gendergerechte Lehr- und Lernmaterialien, Umgang mit unterschiedlichen Religionen, ... werden überhaupt nie diskutiert. Insgesamt scheinen die Studierenden nur eine gering konturierte Vorstellung über benötigte Kompetenzen für inklusive Bildung zu haben.

5.3.3 Einflussfaktoren auf Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen

Oben wurde bereits erwähnt, dass sich die positive Einstellung zur inklusiven Schule, die negative Haltung zum Thema Beeinträchtigung und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf wichtige Kompetenzen nach Lehramt und Studiendauer unterscheiden. Im Folgenden soll nun die Forschungsfrage beantwortet werden, *welche Faktoren insgesamt für inklusive Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen eine Rolle spielen*. Dazu werden zuerst die demografischen Faktoren betrachtet und anschließend Faktoren, die auch von der Ausbildung eventuell beeinflussbar sind. Basis dafür sind vor allem die quantitativ gemessenen unabhängigen Faktoren, die aber mit vorhandenen Ergebnissen aus den qualitativen Teilstudien ergänzt werden.

Geschlecht: Weibliche Befragte weisen geringfügig positivere Werte bei den Haltungen auf als Männer (Tab. 19, Kap. 2). Bei den Einschätzungen zur Selbstwirksamkeit zeigt sich ein differenzierteres Bild (Tab.20, Kap. 2). Schätzen sich weibliche Befragte beim Gestalten inklusiver Instruktionen und bei der Zusammenarbeit positiver ein, so ist dies beim Umgang mit herausforderndem Verhalten von SchülerInnen umgekehrt. Hier haben Männer einen signifikant höheren Wert. Bei den qualitativen Analysen war der geschlechtsspezifische Einfluss kein Thema.

Alter: Bei Vergleichen nach dem Alter ergeben sich ebenfalls signifikante, aber geringfügige Unterschiede (Tab. 21-28, Kap. 2). So kann man sagen, dass die Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts umso geringer sind, ja älter die Befragten sind. Die negativen Einstellungen gegenüber Beeinträchtigungen unterscheiden sich nicht. Bemerkenswert ist, dass ältere Personen eine grundsätzlich positivere Haltung zur inklusiven Schule einnehmen als die Jüngeren, unter 30-Jährigen. Ältere Befragte (über 30-Jährige) schätzen sich in Bezug auf die Zusammenarbeit mit anderen im schulischen Kontext Tätigen selbstwirksamer ein, weisen aber die gleichen Werte bzgl. des Umgangs mit herausforderndem Verhalten und der Durchführung inklusiven Unterrichts aus. Interessant ist, dass sich die vorhandenen Unterschiede ab ca. Mitte 30 deutlich zeigen. Aus den qualitativen Analysen können dazu keine Erkenntnisse beigeleitet werden. Der altersspezifische Einfluss war nicht im Fokus der Analyse.

Die **schulische Vorbildung** hat eine sehr geringe Auswirkung: KindergartenpädagogInnen schätzen sich nur in der Dimension im Umgang mit herausforderndem Verhalten deutlich selbstwirksamer ein als alle anderen AbgängerInnen berufsbildender und allgemeinbildender höheren Schulen (Tab. 34, Kap. 2).

Die **Größe des Schulorts** hat keinerlei Einfluss auf die untersuchten Variablen (Tab. 35, Kap. 2).

Ein Vergleich nach dem **Bundesland** zeigt kleinere Unterschiede zwischen einzelnen Dimensionen, auch nach Bereinigung der Stichprobe um die SonderschullehrerInnen

(geringfügig günstigere Werte bei den grundsätzlichen Haltungen zur inklusiven Schule und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf die Fähigkeit zur Individualisierung in Oberösterreich). Diese Unterschiede könnten ev. darauf zurückzuführen sein, dass die StudentInnen in Oberösterreich bereits ab dem ersten Semester mit dem Thema Inklusion konfrontiert werden. Betrachtet man die Gruppe der LehrerInnen alleine, so verringern sich die Unterschiede sogar noch (Tab. 37, 38, Kap. 2). Die Hypothese, dass die unterschiedliche Integrationspraxis in den beiden Bundesländern Einfluss auf die Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen hat, kann daher nicht aufrechterhalten werden. Da in Oberösterreich überproportional mehr ältere Personen befragt wurden, könnten die bestehenden Unterschiede auch durch das Alter bedingt sein (Tab. 42, 43, Kap. 2). Aus den qualitativen Analysen können dazu keine systematischen Erklärungsmöglichkeiten abgeleitet werden. Bestehende Unterschiede zwischen den Aussagen der Studierenden aus Vorarlberg und Oberösterreich dürften eher auf das Lehramt zurückzuführen sein.

Lehramt: Wie bereits oben erwähnt, beeinflusst das von den Studierenden und AbsolventInnen gewählte Lehramt alle Dimensionen bei SACIE-R und fast alle bei TEIP. Auffällig ist hier vor allem der Unterschied zwischen Studierenden des Sonderschullehramts und den anderen beiden Lehrämtern. So zeigen SonderschulstudentInnen signifikant geringere Bedenken bzgl. der Umsetzung inklusiven Unterrichts, haben weniger Scheu im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen, eine grundsätzlich positivere Haltung zur gemeinsamen Schule und schätzen sich selbst in ihren Fähigkeiten zur inklusiven Unterrichtsgestaltung und zur Zusammenarbeit wirksamer ein (Tab. 46-50, Kap.2). Nur in Bezug auf einen wirksamen Umgang mit störendem Verhalten zeigen sich keinerlei Unterschiede zwischen den Lehrämtern (Tab. 51, Kap. 2), obwohl diese Fähigkeiten ja häufig als besondere Expertise von SonderschullehrerInnen dargestellt wird. Zwischen Volks- und SekundarstufenlehrerInnen zeigen sich nur in einer Dimension (grundsätzliche Haltung zur inklusiven Schule) signifikante Unterschiede. Die SekundarstufenlehrerInnen haben eindeutig die geringste positive Haltung zur inklusiven Schule (Tab. 48, Kap. 2).

Die quantitativ gewonnenen Ergebnisse werden zum Teil auch durch die qualitativen Analysen gestützt: So spricht eine Studierende des Sonderschullehramts bei den Gruppendiskussionen weniger von Grenzen als vielmehr von Herausforderungen, ist eher davon überzeugt, dass man jedes Thema für alle didaktisch aufbereiten kann, hat in der Ausbildung schon viel über differenzierten Unterricht gehört und traut sich bzgl. Individualisierung und Differenzierung schon einiges zu. Die positivere Grundhaltung der Sonderschulstudierenden zur inklusiven Schule sowie die höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf die Durchführung inklusiven Unterrichts verlieren sich allerdings in der Berufseinstiegsphase. So wie die positivere Haltung der Sonderschulstudierenden bei den LehrerInnen in den ersten beiden Dienstjahren nicht mehr zu messen ist, zeigt sich auch kein Unterschied mehr bei der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die konkrete Umsetzung von Individualisierung (Tab. 64, 65, Kap. 2). Offenbar besteht gerade bei dieser Gruppe eine große Diskrepanz zwischen der Phase der Ausbildung (eher hohes Ideal) und der Realität in der Schule. Möglicherweise sind wenig inklusive Settings und erlebte Grenzen bei der konkreten Umsetzung dafür verantwortlich. Dafür sprechen auch Fallstudienbefunde, die sichtbar machen, dass Teamarbeit wenig reflektiert geschieht und sich die Zwei-Gruppen-Logik so auswirkt, dass die SonderpädagogIn in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch mit ihren Kindern in einen Extraraum zur individuellen Förderung geht. Aus den Vorarlberger Fallstudien wird sichtbar, dass die hohe Bereitschaft von AbsolventInnen, in inklusiven

Klassen zu arbeiten, in der Berufspraxis schnell einem Realitäts-Check standhalten muss und dabei den MentorInnen eine entscheidende Rolle zukommt.

Das Lehramt ist jedenfalls als ein sehr bedeutsamer Einflussfaktor zu nennen. Es liegt allerdings die Vermutung nahe, dass unterschiedliche Lehrämter Personen mit unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen anziehen. Inwiefern Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen durch den Studienlauf beeinflusst sind, zeigt der nächste Punkt.

Studiendauer: Die quantitative Analyse zeigt, dass sich die Werte bzgl. der negativen Einstellungen gegenüber Beeinträchtigungen innerhalb der drei Studienjahre nicht signifikant verändern (Tab. 53, Kap.2). Wahrscheinlich sind Einstellungen wie Ängste im Umgang mit Beeinträchtigung stark von persönlichen Erfahrungen geprägt und werden auch kaum in der Ausbildung thematisiert. Sehr wohl veränderten sich die Werte in Bezug auf die Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts (Tab. 58, Kap.2) und der grundsätzlichen positiven Haltung zur inklusiven Schule (Tab. 59, Kap. 2). Es scheint so zu sein, dass es der Ausbildung gelingt, die grundlegende Haltung gegenüber einer inklusiven Schule zu heben. Allerdings werden gleichzeitig die Bedenken bezgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts gesteigert. Auch bzgl. der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigt sich ein differenziertes Bild: beim Umgang mit herausforderndem Verhalten ein stetiger Anstieg (Tab. 60, Kap.2), bei der Zusammenarbeit und bei der Durchführung inklusiven Unterrichts keinerlei Veränderung (Tab. 55, 56, Kap. 2). Während die mit der Studiendauer wachsende Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezgl. des Umgangs mit herausforderndem Verhalten ein Indiz dafür sein kann, dass das Vertrauen in diese Kompetenzen durch Erfahrungen in der Ausbildung und beim Berufseinstieg gestärkt werden können und damit beeinflussbar sind, könnte die Stabilität der anderen beiden Faktoren ein Hinweis darauf sein, dass die Kompetenzen durch die Ausbildung nicht beeinflussbar sind. Eine andere Erklärung wäre, dass für die Durchführung inklusiven Unterrichts und für die Zusammenarbeit mit ExpertInnen und Eltern in der Ausbildung zu wenig Erfahrungs- und Lernräume vorhanden sind. Dann könnte es ja als Erfolg interpretiert werden, dass die Werte nicht gesunken, sondern stabil geblieben sind.

Für die These, dass die Ausbildung zu wenige Erfahrungsmöglichkeiten in Bezug auf Zusammenarbeit und Durchführung inklusiven Unterrichts zur Verfügung stellt, sprechen auch die Ergebnisse der Gruppendiskussionen und Fallstudien. So weisen Studierende und AbsolventInnen mehrmals darauf hin, dass in der Ausbildung dem Thema Elternarbeit zu wenig Platz gewidmet wird. Die Aussagen zur Teamarbeit zeugen von großer Unwissenheit bezüglich professioneller interdisziplinärer Kooperation. Als Ideal wird zumeist das harmonische Miteinander angestrebt, die Verhältnismäßigkeit von Team und Aufgabenteilung, von Gemeinsamkeit und Differenz scheint nicht ausgegoren zu sein. Wenn von Team-Teaching oder Team-Arbeit gesprochen wird, ist damit in fast allen Fällen ein Oberbegriff für Zusammenarbeit gemeint, besondere Strukturmerkmale werden nicht erwähnt und es wird kaum sichtbar, welche Kooperationsformen wann eingesetzt werden. Für die LehrerInnen scheint der Entlastungsfaktor durch die Zusammenarbeit wichtiger zu sein als die Passung des Team-Arrangements für den (Unterrichts-)Gegenstand und die Lerngruppe. Es ist auffällig, dass in den meisten Team-Konstruktionen der Fallstudien das Gemeinsame, Gleiche, Identische und Kongruente überwiegt. Nur in Einzelfällen werden die Notwendigkeit und auch das Potenzial der Verschiedenheit und Divergenz benannt.

Ein weiteres Indiz dafür, dass Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen durchaus durch die Ausbildung beeinflussbar sind, bringt die Analyse der Gruppeninterviews. Während die StudienanfängerInnen noch große Vorbehalte und Überforderungsgefühle formulieren und

auf fehlende Erfahrungen sowie mangelnde Vorstellungen über inklusiven Unterricht verweisen, vor allem mit Bezug auf Kinder mit imaginierten schweren Behinderungen, wirken die Studierenden im 2. Studienabschnitt ausgesprochen aufgeschlossen, unerschrocken, also mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen ausgestattet. Sowohl die theoretische Auseinandersetzung während des Studiums als auch Gelingensbilder aus der Schulpraxis werden von ihnen erwähnt. Ansatzweise sichtbar wird auch eine Verschiebung in der Argumentation von einer eher individuumorientierten Sichtweise bei den StudienanfängerInnen hin zu einer systemischen Sichtweise der Studierenden der höheren Semester, festgemacht z.B. am Thema der Grenzen von Inklusion. Ansätze einer caritativen Grundhaltung finden sich ausschließlich bei StudienanfängerInnen im Regelstudium VS und HS.

Auch wenn sich durch Fallstudienvergleich und Gruppendiskussionen die Annahme nicht entkräften lässt, dass Aspekte einer (bereits vor dem Studium) entwickelten Haltung generell eher schwer durch Ausbildungssettings irritiert werden können, geben die quantitativen und qualitativen Ergebnisse zu pädagogischem Optimismus Anlass. So wird der Ausbildung durchaus eine nicht unbeträchtliche Rolle von Seiten der Studierenden attestiert. Manche Studierende hatten bis zum Studium keinerlei Berührungspunkte zu Kindern mit SPF, andere wiederum sind bereits mit einer positiven Haltung gekommen. Sie sehen die PH als Möglichkeit der Öffnung und Reflexion, der Erweiterung des Blickwinkels. Wichtige hochschuldidaktische Aspekte, die von den Studierenden explizit erwähnt werden, sind die direkte Begegnung und der Austausch mit Menschen mit Beeinträchtigungen, verschiedene Selbsterfahrungen, offene Orte zum Reflektieren, schulpraktische Beispiele, Exkursionen, Einblicke in altersgemischten Unterricht und innovative, reformpädagogisch orientierte Schulpraxis. Haltungsänderungen können besonders auf den Einfluss von als beeindruckend erlebten Persönlichkeiten (z.B. ProfessorInnen an der PH, auch KollegInnen) zurückgeführt werden, die dann ggf. als (Identifikations-)Modell fungieren. Gelingensbilder in Verknüpfung mit einer grundsätzlich positiven Grundhaltung zur Inklusion scheinen ein Schlüssel zu behavioralen Aspekten („ich will es probieren“) zu sein.

Qualität des beruflichen Umfelds (Schule für LehrerInnen, Ausbildungsstätte für Studierende): Je inklusiver die Qualität des beruflichen Umfelds eingeschätzt wird, desto inklusionsfreundlicher werden fast alle Dimensionen (managing behaviour ist ausgenommen) gesehen. Die Unterschiede zeigen sich oft aber nur zwischen den Extremausformungen der Antwortmöglichkeiten sehr hohe/sehr niedrige Qualität (Tab. 74-78, Kap. 2). Im Fallstudienvergleich werden folgende förderliche Merkmale einer inklusiven Schule oder Ausbildungsstätte sichtbar, wobei hier Fallstudie VII kontrastierend besonders in Erscheinung tritt:

- ein Verständnis von (pädagogischer) Professionalität, das Antinomien und Widersprüche thematisiert und die Reichweiten von Ausbildung, praxisbasiertem Erfahrungswissen und weitere Könnensbereiche umfasst,
- ein hoher Anspruch an die eigene Tätigkeit,
- Unterrichtsszenarios, in denen nicht auf eine „Kammerchenmethode“ zurückgegriffen und in der nicht kontinuierlich einer binären Distinktionslogik (in Bezug auf das Unterscheidungsmerkmal des sonderpädagogischen Förderbedarfs) verfallen wird,
- die Arbeit im Team wird offensiv postuliert und ist sowohl Ausbildungsinhalt als auch -methode
- eine Schulleitung mit klaren Vorstellungen, die ihr Kollegium und dessen Potenzial für Schulentwicklungsprozesse herausstellt und schätzt,

- eine realistische Einschätzung der eigenen momentanen Möglichkeiten und der Wille zur Weiterentwicklung (z.B. im Hinblick auf alternative Systeme zur Leistungsbeurteilung),
- eine SonderpädagogIn als MentorIn, die als starke Persönlichkeit überzeugen kann, den JunglehrerInnen eine „gleichberechtigte Position“ einräumt und Beratung bietet und als „Vorbild Nr. 1“ fungiert,
- ein Inklusionsverständnis, das über den Tellerrand des Unterrichts- und des Schulgeschehens hinausgeht, auf regionale Entwicklungen ausgerichtet ist und auf das Spannungsfeld zwischen dem weiteren gesellschaftlichem Kontext und dem Bildungssystem hinweist,
- die Notwendigkeit, auf mögliche Ängste, Befürchtungen von JunglehrerInnen oder Studierenden einzugehen,
- eine Betonung der Relevanz von gruppendynamischen Aspekten für inklusive Bildung,
- in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion wird einzelfallbezogen argumentiert und systemisch gedacht,
- (persönliche) Grenzen für Inklusion werden formuliert, auch in Bezug auf den Ressourceneinsatz.

Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit beeinträchtigten Kindern: Je höher das *Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Kinder mit besonderen Beeinträchtigungen zu unterrichten* ist (Item 11), desto positiver ist die grundsätzliche Haltung zur inklusiven Schule, desto geringer sind die Bedenken und negativen Einstellungen und desto höher ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung in allen Dimensionen. Erwartungsgemäß ist dieses Vertrauen bei den Sonderschulstudierenden am größten ausgeprägt. Volks- und SekundarstufenlehrerInnen unterscheiden sich nicht signifikant (Tab. 86-92, Kap. 2).

(Vor)Erfahrung² im Umgang mit beeinträchtigten Menschen: Laut quantitativer Analyse scheint einer der einflussreichsten Faktoren die (Vor)Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen zu sein: je mehr (Vor)Erfahrungen mit beeinträchtigten Menschen, desto positiver die Haltung zu inklusiven Schule, desto geringer die Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung und die negativen Einstellungen und desto höher die Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf Individualisierung, Zusammenarbeit und Umgang mit herausforderndem Verhalten. Personen mit hohen (Vor)Erfahrungen weisen bei allen sechs Dimensionen deutlich günstigere Werte auf als solche mit mittleren (Vor)Erfahrungen, die wiederum deutlich günstigere Werte als solche mit geringen (Vor)Erfahrungen (Tab. 95 – 100). Dies bestätigen auch die Gruppendiskussionen. So finden sich positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen häufig bei Studierenden, die in unterschiedlichsten Facetten positive Vorerfahrungen zum inklusiven Unterricht mitbringen. Erwähnt werden der eigene Besuch einer Integrationsklasse, Eltern, die inklusiv unterrichten, JunglehrerInnen, mit denen die Studierenden in Kontakt stehen oder auch nur Gelingensbilder vom Schulhof. Die Verknüpfung solcher Erfahrungen mit theoretischen Angeboten wird von Studierenden aller Lehrämter als besonders bereichernd wahrgenommen. Umgekehrt finden sich Erzählungen und Bilder von Überforderungssituationen, die Skepsis und Unsicherheit verstärken. Im Fallstudienvergleich wird darauf hingewiesen, dass ein Bedarf nach einem (Erfahrungs-)Austausch unter Gleichen besteht. Insbesondere für die Induktionsphase könnten peer-Konstellationen hilfreich sein.

² (Vor)Erfahrungen beinhalten persönliche und berufliche Erfahrungen sowohl vor als auch während des Studiums.

Zusammenfassend können die gemessenen und oben diskutierten Einflussfaktoren in folgende Gruppen unterteilt werden:

- ***Haupteinflussfaktoren, die bei allen bzw. fast allen Dimensionen der Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen deutliche Unterschiede ergeben:***
 - (Vor)Erfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen
 - das Lehramt
 - Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit beeinträchtigten Kindern
 - die Qualität des beruflichen Umfelds (Schule, Ausbildungsstätte) in Bezug auf Inklusion

- ***Faktoren, die zwar signifikante, aber nur geringe Unterschiede in einzelnen Dimensionen hervorrufen:***
 - Studiendauer (allerdings relativiert durch die qualitativen Analysen)
 - Bundesland
 - Alter
 - Geschlecht

- ***Faktoren, die keinerlei signifikante Unterschiede bewirken:***
 - Größe des Schulorts
 - die konkrete Arbeitssituation der LehrerInnen (Sonderschul-, Integrations-, Stützlehrer-, Regelklasse)

5.3.4 Bilder von Inklusion

Zur Forschungsfrage *Was verstehen Lehramtsstudierende und AbsolventInnen unter dem Begriff Inklusion?* liefern die quantitativen Daten keinerlei Aussagen, sehr wohl aber die Fallstudien und die Gruppendiskussionen, in denen sehr unterschiedliche Lesarten von Inklusion, inklusiver Bildung und inklusiver Pädagogik präsentiert werden. Das Verständnis reicht von der Auffassung, dass es sich nur um ein anderes Wort für Integration handle bis hin zu Vorstellungen, die übergreifend an Schulentwicklungsprozessen orientiert sind und damit die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule im Kontext regionaler Entwicklungen mit sich bringen. Das, was als inklusive Pädagogik gilt, wird jedoch überwiegend kaum oder nur ansatzweise konturiert nachvollziehbar oder bleibt oftmals dem Muster der Integration verhaftet. Dem zuträglich ist eine dominierende sonderpädagogische Perspektive, die sich entlang der Differenz „mit und ohne sonderpädagogischer Förderbedarf“ formiert und die sich in vielen Fällen als eine (z.T. alleinige) Zuständigkeit für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf konkretisiert.

Bei den Gruppendiskussionen verwenden Studierende aller Semester insgesamt viel Aufmerksamkeit und Zeit für das Thema Kinder mit schweren Behinderungen, verknüpft mit Vorbehalten und Grenzziehungen. Der Inklusionsbegriff wird insgesamt hauptsächlich mit dem Differenzdiskurs Behinderung assoziiert. Trotz des Wissens um die Schwierigkeiten des Kategorisierens vor allem bei Höhersemestrigen werden eindeutige Vorbehalte bei unterschiedlichen klassischen Behinderungskategorien ausgemacht. Insbesondere schwere Mehrfachbehinderung (mit medizinisch-pflegerischen Anteilen), schwieriges Verhalten von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen (könnte auch ASS sein) evozieren hohe

Vorbehalte, Unsicherheit und Abwehr. Dominant ist die Annäherung an den Inklusionsbegriff aus der Perspektive des Kindes. Aussagen bezogen auf das Bildungssystem werden in erster Linie als notwendige/fehlende Rahmenbedingungen bzw. Ressourcen formuliert. Trotz gezielter Impulse der DiskussionsleiterInnen, den Inklusionsbegriff weiter zu fassen, kehren die Studierenden in allen Gruppendiskussionen schnell zum Thema Behinderung zurück.

Wenn es um die Abschaffung der Sonderschulen geht, werden insbesondere die Sonderschulstudierenden, zögerlich und plädieren eher für eine vorsichtige Veränderung. Einerseits haben sie selber positive Erfahrungen in der Praxis an Sonderschulen gemacht, andererseits warnen sie vor zu vielen Experimenten, die verunsichern und Qualität nicht gewährleisten können. Auch VS- und HS/NMS-Studierende bauen in sogenannten „schweren“ Fällen auf die Sonderschule, halten diese „besser“ für das Kind.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es der Ausbildung bisher noch nicht zu gelingen scheint, ein umfassendes und wirksames, alle Diversitätsdimensionen umfassendes Bild von Inklusion zu vermitteln. Inklusion wird zwar in einem normativen Sinne von den Studierenden und AbsolventInnen positiv gesehen, als Bereicherung für alle, wobei als zentrale Werte das Entwickeln von Empathiefähigkeit, das Wahrnehmen der Bedürfnisse anderer, Akzeptanz und Toleranz angeführt werden. Das Zwei-Gruppen-Denken und die Fixierung auf die Differenzlinie Beeinträchtigung ist aber das handlungsleitende Konzept der Studierenden und AbsolventInnen. Die Qualität von Integration wird stark mit vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Ressourcen in Verbindung gebracht. Auch wenn diese Bedenken in den geschilderten Bezügen teilweise gut nachvollziehbar sind und berechtigt erscheinen, werden sie oft als das zentrale Kriterium für Gelingen oder Nichtgelingen herangezogen. Das Fehlen anderer Indikatoren für Qualität könnte ein Hinweis für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sein, mehr Analysemöglichkeiten anzubieten, um damit auch Handlungsoptionen zu erhöhen.

5.3.5 Aussagen zu Lehr- und Studienarrangements

Zur Beantwortung der Forschungsfrage *Welche Lehr- und Studienarrangements aus Sicht der Befragten Einstellungen und Kompetenzen, die für die Entwicklung inklusiver Bildung förderlich sind, begünstigen?* werden im Folgenden die wichtigsten Ergebnisse der qualitativen Analysen, basierend auf den Aussagen der Studierenden und AbsolventInnen sowie der befragten KollegInnen, SchulleiterInnen, SPZ-LeiterInnen, etc., zusammengefasst und interpretiert:

Die Äußerungen zur Relevanz der Ausbildung, was förderlich war, darin fehle oder verändert werden könne, stellen zumeist die Bedeutung der Praxis in den Mittelpunkt. So ist es für die meisten unumstritten, dass die schulischen Praktika der Kern- und Angelpunkt der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind. Die Praktika werden als der Ort gesehen, an dem neue Fragen entstehen, irritierende und erfreuliche Erfahrungen gemacht und die notwendigen Kompetenzen erworben werden. Dies erscheint den StudienautorInnen gerade in Bezug auf Inklusion besonders problematisch, denn die schulische Realität ist, dass gute inklusive Schulen noch eine Rarität sind und deshalb Studierenden als ein Modelllernort kaum zur Verfügung gestellt werden können. Inklusion muss noch gedacht, konstruiert werden, ist eine Aufgabe der wissenschaftlichen Disziplin und der methodologischen Reflexion. Der häufige Ruf nach mehr Praxis zeigt auch, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis zumeist dichotom gesehen wird. Eine verbindende Sicht, welche die Möglichkeiten und Begrenztheiten unterschiedlicher Wissensformen gleichermaßen präsent hält, gelingt

kaum. Bei den AbsolventInnen kommt vermehrt der Wunsch zum Ausdruck, auf jede Eventualität der zukünftigen pädagogischen Handlungspraxis vorbereitet zu sein. Diesem Anspruch kann kein zeitlich vorgelagertes und wie auch immer gestaltetes (Ausbildungs-)Setting genügen, annähernd höchstens solche, die im Sinne von Techniken oder eintrainierten Handlungsversatzstücken nachhaltiger wirken wollen. Die Konfrontation mit Unbekanntem, ggf. Fremden, steigert die Verunsicherung. Handlungsmuster und fertige Schemata liefern hier scheinbar eine Entlastung. Aber auch sonderpädagogisches Wissen und insbesondere ein diagnostisches Rüstzeug könnten nach Einschätzung der AbsolventInnen die Angst nehmen. Völlig vernachlässigt wird, dass auch an Pädagogischen Hochschulen eine Vermittlungspraxis existiert. Zumeist besteht eine Diskrepanz zwischen Vorstellungen von dem, was die Hochschule bewirken, vor allem aber auch nicht bewirken kann. Das Erwartungsschema des Einübens muss so enttäuscht werden, was sich in vielen Erwähnungen und Verbesserungsvorschlägen für die Lehre an der Pädagogischen Hochschule und der Forderung, dass die Professorinnen und Professoren an der PH selbst in schulischer Praxis unterrichten sollten, da sich sonst eine Weltfremdheit einstelle, niederschlägt.

Von vielen an den Fallstudien Beteiligten wird beklagt, dass eher der Idealfall der Integration/Inklusion an der PH thematisiert würde und weniger der für eine Professionalisierung wichtige Krisenfall. Oder, dass zwar schwierige Situationen thematisiert würden, aber nicht, was in deren Folge dann zu tun sei. Der Umgang mit schwierigen Situationen, in personalisierter Form mit verhaltensauffälligen Kindern bzw. Jugendlichen, steigert sich im Verlauf des Fallstudienvergleichs zu einem Top-Thema, bei dem ein hoher Bedarf formuliert wird. Das scheint allerdings kein neues Phänomen, sondern bereits längere Zeit als Defizit der Ausbildung wahrgenommen zu werden. Damit wird implizit eine Frage des pädagogischen Professionalisierungsdiskurses aufgegriffen, nämlich die, ob sich (Aus-)Bildungsprozesse stärker an dem Gelingen oder an den möglichen Krisen der pädagogischen Handlungsfelder orientieren sollten. Je komplexer, ungewohnter, affektiv aufgeladener die Situationen sind (z.B. Störungen oder Verstörungen im Verhaltensbereich), desto höher ist der Bedarf, Sicherheit zu gewinnen. Diese affektiven Dimensionen des Lehrer-Werdens und -Seins benötigen angemessene Settings für die Bearbeitung, um Selbstvergewisserung und -erfahrung für die Studierenden zu ermöglichen. Auch da bleibt zurecht die Frage offen, ob dies die gängigen Schulpraktika leisten können oder ob man dafür nicht (Forschungs-)Projekte, in denen sich Studierende kollaborativ mit Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit der störungsanfälligen Komplexität von Unterricht, Beziehungsgestaltung und Schulentwicklung beschäftigen, anbieten muss.

Auch die Studierenden betonen in den Gruppendiskussionen die Wichtigkeit von guten Vorbildern in der Schulpraxis, die eher selten anzutreffen sind. Theorie und Praxis fallen in einem Bildungssystem, das eine sehr starke Kultur der Lehrerlenkung entwickelt hat, deutlich auseinander. Das Lernen am Widerspruch – „so würde ich es nicht machen wollen“ – gelingt vermutlich bei Studierenden mit kognitiver Stärke, Studierende mit mehr Zweifel und Skepsis dürften den Widerspruch als Lernchance wohl weniger nutzen können. Gute Beispiele, Freiraum zum Experimentieren hingegen beinhalten für die Studierenden sehr viele Lernmöglichkeiten.

Wie gut die Ausbildung eingeschätzt wird, hängt auch stark von der Konkretheit der Lernangebote ab. Methodische Angebote und konkrete Fälle erleichtern es, sich ein Bild machen zu können. Damit inklusiver Unterricht gelingen kann, sind für die Studierenden Teamarbeit, eine professionelle Begleitung und die Bereitschaft zu Reflexion unabdingbar. Die Sonderschulstudierenden befürchten, dass sie in interdisziplinären LehrerInnenteams in ihren Rollen nicht ernst genommen werden. Daher fordern sie eine Aufhebung der getrennten

Ausbildung von Sonder-, Volks- und SekundarstufenlehrerInnen. Studierende, die bereits Erfahrungen mit Menschen, die man als ‚different‘ bezeichnen kann, gemacht haben, beziehen ihre Erfahrungen in ihre momentane Ausbildung mit ein. Einige von ihnen erklären definitiv, dass ihre vorangegangenen Erfahrungen eine positive Haltung der Inklusion gegenüber bewirkt hätten.

Die Organisation der schulpraktischen Ausbildung in der HS/NMS führt zu einer starken Fachorientierung mit einer erschwerten Perspektive auf die Bedürfnisse und Bedarfe einzelner Kinder. Diese Organisationsform scheint im Hinblick auf inklusive Kompetenzen nicht förderlich.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Studierenden und AbsolventInnen die Qualität der Ausbildung vor allem an ihren Praxiserfahrungen messen. Praxis wird dabei oft dichotom zur Theorie gesehen, die ihren Wert verliert, wenn sie nicht durch Praxisbeispiele legitimiert wird. Dies ist in Bezug auf Inklusion besonders problematisch, da eine umfassende Praxis inklusiver Bildung erst aufzubauen ist. Die Vernetzung zwischen oder Relationierung von Theorie und Praxis scheint noch nicht zu gelingen. Die Studierenden weisen auch darauf hin, dass Inklusive Pädagogik in Extra-Seminaren vermittelt wird und keine Vernetzung mit den Fachdidaktiken vorhanden ist. Als wichtige hochschuldidaktische Aspekte zum Aufbau inklusiver Einstellungen und Kompetenzen, die von den Studierenden explizit erwähnt werden, sind die direkte Begegnung und der Austausch mit Menschen mit Beeinträchtigungen, verschiedene Selbsterfahrungen, offene Orte zum Reflektieren, schulpraktische Beispiele, Exkursionen, Einblicke in altersgemischten Unterricht und innovative, reformpädagogisch orientierte Schulpraxis zu nennen.

5.4 Empfehlungen für die PädagogInnenbildungNEU

Zur Beantwortung der letzten Forschungsfrage (*Welche Empfehlungen können daraus für die Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung abgeleitet werden?*) wird einerseits auf die Analysen der Aussagen der Studierenden und AbsolventInnen, deren KollegInnen, Schul- und SPZ-LeiterInnen zurückgegriffen. Andererseits werden interpretative Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der quantitativen Befragung gezogen. Neben sehr einfachen, schnell umsetzbaren Hinweisen finden sich auch umfassendere Ansätze, die einer breiteren Diskussion bedürfen. Neuen Aspekten stehen solche, die die grundsätzliche Architektur der PädagogInnenbildungNeu bestätigen, gegenüber.

➤ **In den Humanwissenschaften sollte eine stärkere und nachhaltigere theoretische Fundierung inklusiver Bildung erfolgen.**

Den Humanwissenschaften wird bei der Entwicklung inklusiver Grundhaltungen eine sehr wichtige Rolle zugeschrieben. Das Nachdenken über vulnerable, marginalisierte Gruppen, über kulturhistorische und sozio-kulturelle Zusammenhänge, über Konstruktion und Dekonstruktion von Ungleichheiten, über grundlegende Konzepte zur Inklusion, die Nicht-Determiniertheit von Lernen, Chancengerechtigkeit und -gleichheit, u.v.m. stärkt und motiviert Studierende, ihre tendenziell positiven normativen Orientierungen in der Berufspraxis umsetzen zu wollen. Vielfach bleibt die Idee der Inklusion aber auf den Diversitätsbereich Behinderung fokussiert und normativ ausgerichtet. Als Analyse Kriterien für gelingende Inklusion werden zumeist nur Rahmenbedingungen wie

notwendige Ressourcen zum Teamteaching, größere Klassenräume, etc. genannt. Durch eine stärkere theoretische Verankerung bei gleichzeitiger Konkretisierung der inklusiven Pädagogik und einen intersektionalen Diskurs könnte es gelingen, inklusive Einstellungen, Werte und Kompetenzen nachhaltig aufzubauen bzw. zu stärken. Eine pädagogische Diagnostik ist in allen Lehramtsstudiengängen als Gegenstand zu verankern, möglicherweise auch einiges mehr an sonderpädagogischem Wissen. Informationen über (regionale) Institutionen und Kooperationspartner erscheinen gewinnbringend und sind leicht in die Ausbildungsphasen zu implementieren.

➤ **Erfahrungsräume und Begegnungsmöglichkeiten für den Umgang mit Diversität schaffen.**

Konkrete Erfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen, aber auch mit Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und/oder religiösen Hintergründen und verschiedener sexueller Orientierungen scheinen jener Faktor zu sein, der Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen stark zu beeinflussen vermag. Je mehr (Vor)Erfahrungen bzw. Handlungsmöglichkeiten, desto positiver sind die Haltungen und die Selbstwirksamkeitseinschätzungen. Ängste und Bedenken verringern sich dadurch signifikant. In der künftigen Ausbildung sollten daher Erfahrungsräume diesbezüglich keinesfalls reduziert werden. Vielmehr ginge es darum, mehr an Begegnungsräumen zu schaffen, auch in den Seminaren und Vorlesungen. Gerade für die Ausbildung der zukünftigen Volks- und SekundarstufenlehrerInnen, die weniger Vorerfahrungen und eine geringere positive Grundeinstellung zur inklusiven Bildung mitbringen, sollte eine verstärkte Auseinandersetzung, mehr konkrete Erfahrungsräume im Umgang mit als different erlebten Menschen sowie die Reflexion der gemachten Erfahrungen als Möglichkeit angeboten werden, die Attitudes zu verbessern, die Concerns und Sentiments dieser (oftmals marginalisierten) Gruppen zu minimieren und die Selbstwirksamkeit insgesamt zu stärken. Auch der emotionale Gehalt von Anforderungssituationen benötigt eine angemessene Berücksichtigung in Konzepten der LehrerInnenbildung. Da die Anbahnung einer inklusiven Haltung dann am wahrscheinlichsten scheint, wenn eine Chance besteht, auf überzeugende, authentische, kompetente und glaubwürdige Personen zu treffen – gleich in welchem Handlungsfeld – ist eine stärkere Einbeziehung Betroffener (als Lehrende und als Studierende) ebenso zu empfehlen wie eine intensive Auseinandersetzung des Lehrpersonals mit Aspekten inklusiver Pädagogik im Rahmen von regelmäßigen Personalentwicklungsmaßnahmen.

➤ **Inklusive Bildung als integralen Bestandteil der Fachwissenschaft/-didaktik verankern und interdisziplinäre Kooperation in der Ausbildung leben.**

Das Thema Inklusive Pädagogik findet sich bisher wenig bis gar nicht in den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Inklusionspädagogische Aspekte werden in gesonderten Seminaren behandelt und damit nur wenig wirksam. Nach Meinung der Studierenden sollten Aspekte inklusiver Pädagogik zumindest teilweise Bestandteil der Didaktiken sein und mit den humanwissenschaftlichen Angeboten vernetzt werden. Individualisierung und Differenzierung, Formen kooperativen Lernens, Aspekte der Leistungsbewertung usw. sollten in den Bildungsbereichen und Fächern konkretisiert und in Praxis übersetzt werden. Teamteaching von Lehrenden der Fachdidaktiken und der Humanwissenschaften, von FachwissenschaftlerInnen und ExpertInnen einzelner Diversitätsbereiche würde sich dafür besonders gut eignen.

➤ **Mehr Schulpraxisplätze mit angemessener Berücksichtigung der Diversität schaffen und die Praxiserfahrungen theoretisch fundiert reflektieren.**

Die Qualität der Ausbildung wird stark mit der Qualität der Praxisausbildungsplätze in Verbindung gebracht. Good-practice-Beispiele, Gelingensbilder, Freiräume zum Experimentieren beinhalten sehr viele Lernmöglichkeiten. Auf die Auswahl der Praxisausbildungsplätze bezogen auf inklusiven Unterricht ist hohe Priorität zu richten. Aus inklusionspädagogischer Perspektive ist die derzeitige Regelung der Tagespraktika vor allem im Bereich des HS/NMS-Lehramtes nicht förderlich, da sie eine starke Fachorientierung tradiert. Mehr Praxis alleine bringt allerdings nicht unbedingt einen Kompetenzzuwachs. Wichtig erscheint hier vor allem die Reflexion der Praxis anhand gut fundierter Kriterien sowie das Zulassen und Analysieren von Misserfolgen und Scheitern.

➤ **Praktisches Lernen nicht auf das Unterrichten einer Klasse beschränken.**

Praxiserfahrung wird aufgrund bisheriger Traditionen als Unterrichten einer Klasse gesehen. Dabei lernen die Studierenden von Anfang an, den Blick auf die gesamte Klasse zu richten. Die einzelnen Kinder werden, überspitzt formuliert, als Rahmenbedingung für den Unterricht gesehen. Dies mag ein Grund dafür sein, dass den LehrerInnen Individualisierung so schwer fällt. Wenn auch in den Fallstudien eher implizit als explizit benannt, scheint es doch einen Bedarf an Modellierungen von Unterricht zu geben, die die unterschiedlichen Spielformen von Individualisierung und Anlässe für Gemeinsamkeiten und Zugehörigkeit beinhalten. Notwendig wird es dafür sein, nicht (nur) das Klassenzimmer, sondern die gesamte Schule als Lernort zu konzeptualisieren. Weiters erscheint es sinnvoll, Praxiserfahrungen auch in außerschulischen Kontexten zu ermöglichen und dabei den Fokus gezielt auf das Lernen und die Entwicklung einzelner Kinder zu legen. Zusätzlich sollte sich jede/r Lehrende an den Hochschulen bewusst sein, dass auch die Studierenden eine heterogene Gruppe und damit ein idealer Lernort für Individualisierung und Differenzierung sind.

➤ **Kooperation auf allen Ebenen fördern und fordern.**

Mit Individualisierung untrennbar verbunden ist die Kooperation der Lernenden und der Lehrenden. Das Arbeiten im Team wird auch von den Studierenden als zentrale Rahmenbedingung eingeschätzt, spiegelt sich in der Ausbildung aber kaum wider. Oft wird der Teamarbeit ausschließlich ein Entlastungsaspekt zugeschrieben, ein funktionaler Einsatz verschiedener Teamkonstellationen kann nicht begründet werden. Neben theoretischer Fundierung der unterschiedlichen Kooperationsformen - ggf. auch deren Neu-Entwicklung - sollten deutlich mehr Teamerfahrungen während der Ausbildung gemacht und professionell reflektiert werden. Bei der Team-Arbeit ist besonders auf das Potenzial von Verschiedenheit in Teams zu achten. Zudem geht es darum, den Entwicklungsprozess von professionellen Handlungsformen gegenüber zugesprochenen Eigenschaften (z.B. der Teamfähigkeit) zu betonen. Weiters sollte der Aspekt der Elternarbeit und die Partizipation aller Beteiligten am Gestalten des Schullebens in den Curricula angemessen verankert werden. In den Schulpraktika sollte der Kooperationsaspekt beim Lernen der SchülerInnen eine größere Bedeutung bekommen.

➤ **Gemeinsames Lernen unterschiedlicher Lehramtsstudierender ermöglichen.**

Studierende bemängeln den fehlenden Austausch untereinander durch die strikte Trennung der Gruppen nach Lehrämtern. Gemeinsame Lehrveranstaltungen und Kooperationen sollten Bestandteil einer Neuorganisation sein. Die Auflösung der eigenständigen Sonderschullehrerausbildung kommt dieser Idee entgegen. In der Reform wird angestrebt, alle Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr nach Schultypen, sondern nach Altersstufen der SchülerInnen auszubilden. Inklusive Bildung muss dabei für alle Lehramtsstudierende verbindlich verankert sein, und gleichzeitig müssen in einer Spezifizierung sonderpädagogische Inhalte und auch Inhalte anderer Diversitätsbereiche als Teil der Inklusiven Pädagogik vertiefter und in einem höheren Ausmaß als bisher angeboten werden. Wichtig ist es aber auch, zahlreiche Vernetzungsmöglichkeiten zwischen Primar- und SekundarstufenlehrerInnen zu schaffen.

➤ **Einer entwicklungslogischen Didaktik einen größeren Stellenwert geben und damit Individualisierung und Differenzierung vom reinen Schlagwort wegbringen.**

Im Hinblick auf inklusive Bildung muss der Stellenwert von Didaktik und Fachwissenschaft neu überdacht werden. Wenn sich die interviewten Personen zu didaktischen und methodischen Fragen äußern, überwiegt die Gestaltung individueller Lernangebote, während die Schaffung gemeinsamer Lernsituationen explizit nicht thematisiert wird. Didaktische Inhalte werden eher als realitätsfremd abqualifiziert. Hier wird bei der Konzeption einer inklusiven LehrerInnenbildung im Besonderen darauf zu achten sein, wie didaktische Modelle als Konstruktions- und Reflexionsfolie eingesetzt werden, damit AbsolventInnen Individualisierung und Differenzierung, gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand bei Berücksichtigung subjektiver unterschiedlicher Lernvoraussetzungen nicht nur als Schlagwort kennen, sondern auch wirklich umsetzen können.

➤ **Erhöhung statt Reduktion der Komplexität.**

Eine Schlüsselfrage der LehrerInnenbildungsreform wird sein, die Komplexität pädagogischen Denkens und Handelns nicht zu reduzieren, sondern zu erhöhen. In hochschuldidaktischen Lehr-Lernarrangements muss das Denken in Gegensätzen kultiviert und dadurch den Studierenden das Erschließen übergeordneter Zusammenhänge und die Erweiterung von Handlungsoptionen ermöglicht werden. Dafür mag es hilfreich sein, sowohl die Hochschule als auch pädagogisch praktische Felder als Lernorte für inklusive Pädagogik zu begreifen und zu gestalten. So sollte an den Hochschulen eine Komplexitätssteigerung dahingehend erfolgt, dass im Hinblick auf Unterrichtsprozesse (und weitere schulische Handlungsformen) unterschiedliche Differenzlinien und Bestimmungsmomente miteinander kombiniert und auch gemeinsam (z.B. in ProfessorInnenteams) diskutiert werden (z.B. Behinderung, Migration und Mathematik). Dabei sollte es weniger um das Minimieren sondern mehr um das Managen von Komplexität und Diversität geht. Eine Irritation eines unterkomplexen Theorie-Praxis-Bildes sollte unermüdlich angestrebt werden, z.B. innerhalb von Forschungswerkstätten. Der artikulierten Rangfolge von Problemkonstellationen (z.B. in Bezug auf Verhaltensstörungen, Kommunikationsprobleme und Schwerstmehrfachbehinderungen, auch in Bezug auf vermeintlich leistungsbetontere Unterrichtsfächer) ist im Rahmen der LehrerInnenbildungNEU Rechnung zu tragen.

- **Unterschiedliche Unterstützungsformate, wie z.B. Kollegiale Fallberatung, Intervision, müssten im Fort- und Weiterbildungssektor, insbesondere in der Induktionsphase stark verankert, möglicherweise aber auch bereits im Erststudium angebahnt werden.**

Sowohl aus den Fallstudien mit JunglehrerInnen als auch den quantitative Daten geht hervor, dass die hohe Bereitschaft von AbsolventInnen, in inklusiven Klassen zu arbeiten, in der Berufspraxis schnell einem Realitäts-Check standhalten muss: Ganz entscheidend wirken die TeamkollegInnen, die häufig MentorInnen sind und denen AbsolventInnen hohe Kompetenz zuschreiben, und zwar in beide Richtungen: sie bestärken Novizen, inklusions- oder exklusionsorientiert zu arbeiten. Die Rolle der MentorInnen, die Induktionsphase, spielt eine herausragende Rolle, die vorhandenen Bereitschaften weiter zu entwickeln. Mentoring-Systeme sind im Hinblick auf ihre Funktionen zu konzeptualisieren, das Für und Wider von internen oder externen MentorInnen (z.B. SPZ oder auch die PH) sind daraufhin zu überprüfen und auszuweisen.

Übergreifend sollen zum Schluss thesenartig Pointierungen erfolgen, die auf die generelle Frage inklusiver Entwicklungen Bezug nehmen:

- **Der weitere Weg zur Inklusion führt nicht (zwangsläufig) über die Integration, zumindest dann nicht, wenn das Zwei-Gruppen-Denken entlang des sonderpädagogischen Förderbedarfs weiterhin im Handlungsfeld dominant ist.**

Eine evolutionäre Vorstellung von Ablaufphasen (Segregation, Integration, Inklusion) scheint die Veränderung hin zur Inklusion eher zu erschweren, was u.a. die Bilder von Inklusion, gewonnen im Feld der bisherigen Praxis in Integrationsklassen, zeigen. Hier scheint ein eher revolutionäres Denken, Inklusiven Bildung als neuen Ansatz einer chancengerechten Schule im Sinne der OECD-Definition umzusetzen, also jede/n willkommen zu heißen, allen eine qualitativ hochwertige Bildung zukommen zu lassen, Diskriminierung zu vermeiden und alle angemessen zu unterstützen, erfolgversprechender zu sein.

- **Der Weg zur Inklusion führt nicht (zwangsläufig) über die Fokussierung des Unterrichtens.**

Eine Orientierung an einer vermeintlichen Idealform des Unterrichtens, alle SchülerInnen gemeinsam in einer Klasse, verschenkt das Potenzial der gesamten Schule als Lehr- und Lernraum. (Einzel-)Förderung ist als probates und notwendiges Mittel im Kontext des Wissens- und Kompetenzerwerbs von SchülerInnen anzusehen. Keineswegs ist sie SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf oder mit beispielsweise Schwierigkeiten im Spracherwerb (z.B. zusammengefasst in Kleingruppen) vorbehalten. Eine Perspektive über den Tellerrand des (eigenen) Unterrichts hinaus im Sinne von Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe ist daher unumgänglich. Raumkonzepte von Inklusion wären weiter zu untersuchen/zu rekonstruieren.

- **Der Weg zur Inklusion führt nicht (zwangsläufig) über den/die Sonderpädagogen/in als zusätzliche/n Lehrer/in in der (Integrations)Klasse.**

U.a. die Rekonstruktion der Team-Konstellationen, aber auch das Potenzial einer externen Perspektive (z.B. vermittelt durch die Sonderpädagogischen Zentren), verstärken den Eindruck, dass LehrerInnen mit einer Schwerpunktsetzung im Fach Inklusive Pädagogik/Fokus Behinderung gerade durch ihre externe Position inklusive Settings besser unterstützen könnten. Unterschiedliche Handlungsformen der LehrerInnen mit einer Schwerpunktsetzung im Fach Inklusive Pädagogik/Fokus Behinderung, wie z.B. die der inklusionspädagogischen Beratung, würden durch die Konturierung des professionellen Auftrags die Umsetzung inklusiver Bildung begünstigen und sollten daher entsprechend in den neuen Curricula mitgedacht werden.

- **Der Weg zur Inklusiven Schule führt zwangsläufig über die LehrerInnenbildung.**

Auch wenn Vorerfahrungen eine wichtige Rolle spielen, kann nur die LehrerInnenbildung systematisch inklusive Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen anbahnen und stärken. Die obigen Ergebnisse und Empfehlungen können dabei hilfreich sein. Gleichzeitig muss sich die LehrerInnenbildung aber ihrer Grenzen bewusst sein und mit dem Spannungsfeld zwischen einem auf segregativen Tendenzen basierendem derzeitigem Schul- und Gesellschaftssystem und dem zukunftsorientierten Konzept der inklusiven Bildung produktiv umgehen. Eine Möglichkeit dazu wäre, dass sich die Pädagogischen Hochschulen Schritt für Schritt zu inklusiven Hochschulen weiter entwickeln und damit im Bildungssystem innovative Anreize setzen.

5.5 Literatur

Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Thomas, Gary (2011): How to Do Your Case Study. A Guide for Students and Researchers. London: SAGE Publications Ltd.