



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE  
DER DIÖZESE LINZ

## **MASTERARBEIT**

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

**Inklusion**  
**von Kindern mit einem sonderpädagogischen**  
**Förderbedarf**  
**im Bereich des Lernens in der Primarstufe**

vorgelegt von

**Magdalena Egger, BEd.**

Betreuung

Mag. Dr.<sup>in</sup> Silvia Grill

Aus dem Bereich Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

01591875

Wortanzahl:

20301

Linz, 29. März 2021



## VORWORT UND DANKSAGUNG

Der Beruf Lehrerin bzw. Lehrer war und ist schon immer eine große Verantwortung und Herausforderung, aber auch eine große Bereicherung. Kinder mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen kommen in die Schule und sollen dabei in einem bestimmten Zeitraum die gleichen Lernziele erreichen. Doch wie soll das gelingen, wenn jedes Kind individuell ist, jedes Kind unterschiedliche Geschwindigkeiten bei den Arbeiten aufweist, für jedes Kind verschiedenste Themen schwieriger sind als andere und wenn jedes Kind unterschiedliche Methoden, Erklärungen oder Materialien braucht um Lernen zu können?

Diese Heterogenität nimmt immer mehr zu und dadurch wurde dieses Thema der Inklusion für mich auch zu einem sehr wichtigen, welches mich schon seit Beginn meiner Lehrertätigkeit begleitet. Durch diese Arbeit möchte ich persönlich einen weiteren Schritt in die Inklusion machen und dabei auch in der Praxis immer mit dem Hintergedanken der individuellen Förderung und Differenzierung arbeiten.

*„Chancengleichheit besteht nicht darin, dass jeder einen Apfel pflücken darf, sondern, dass der Zwerg eine Leiter bekommt.“*

(Reinhard Turre, deutscher evangelischer Theologe, 1941-2019)

Ich möchte hiermit noch einigen Personen danken, welche mich bei dieser Masterthesis immer unterstützend begleitet haben. Zu Beginn gilt mein Dank Frau Mag. Dr. Silvia Grill, welche mir die Möglichkeit gab, diesen Bereich der Inklusion zu bearbeiten und mir immer viel Mut, Zuversicht und Verständnis beigesteuert hat.

Weiters möchte ich den befragten Lehrpersonen danken, welche sich für die Interviews Zeit genommen und sich darauf vorbereitet haben. Sie haben mit deren Erfahrungen, Expertise und Erkenntnissen viel zur Arbeit beigetragen.

Der wohl größte Dank gilt meinem Freund und meiner Familie, welche mich immer auf meinem bisherigen Lebensweg unterstützt haben, denn ohne ihnen wäre ich jetzt nicht da, wo ich jetzt stehe.

Zu guter Letzt gilt mein Dank meinen Freunden, welche mir beim Korrigieren der Arbeit immer zur Seite standen und mich zu jeder Zeit tatkräftig unterstützt haben.

Linz, März 2021

Magdalena Egger

## **KURZFASSUNG**

Bei meiner Masterthesis, zum Thema Inklusion von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens, handelt es sich um einen Leitfaden, verschiedenen Möglichkeiten zur Umsetzung und Austausch von Erfahrungen in diesem Bereich, insbesondere für Lehrpersonen der Primarstufe. Die Arbeit soll dabei nicht nur einen theoretischen Überblick über dieses breitgefächerte und komplexe Thema schaffen, sondern soll auch einen Einblick geben, welche Ressourcen, Rahmenbedingungen und Methoden notwendig sind und auch eine Möglichkeit sein könnten. Außerdem sollen die Leserinnen bzw. Leser ein gewisses Gefühl bzw. Gespür für die Inklusion in der Schule, aber auch im gesellschaftlichen Bereich entwickeln und sich durch diese Arbeit eine eigene Meinung und ein eigenes Bild dazu bilden.

Durch die empirische Arbeit kann ebenfalls ein Einblick in die Erfahrungsfelder und Erkenntnisse der Lehrpersonen geschaffen werden. Die qualitative Forschung, im Genaueren die Interviews mit Lehrerinnen, welche in diesem Bereich schon Erfahrungen sammeln konnten und auch mit betroffenen Schülerinnen und Schülern bereits gearbeitet haben, zeigen verschiedene Einblicke in die alltägliche, individuelle und abwechslungsreiche Arbeitswelt der Lehrpersonen auf.

Die Ergebnisse der Forschung erläutern, welche Rahmenbedingungen, Ressourcen und Methoden es braucht, um die Inklusion möglich zu machen. Dabei kann festgestellt werden, dass die Problematik genau darin liegt, dass es zu wenige Ressourcen, zu wenige Lehrpersonen, zu wenig finanzielle Unterstützung und zu wenig Expertise bzw. große Lücken in der Ausbildung gibt, um die Inklusion in der Primarstufe bestmöglich umzusetzen. Zusätzlich können durch die Forschung auch einige Erkenntnisse und Lösungsansätze gefunden werden, um im Bereich der Inklusion einen Schritt weiter zu kommen.

## **ABSTRACT**

My master's thesis, on the subject of inclusion of children with special educational needs in the area of learning disabilities, should have the ability to perceive and share experiences in this area, which is especially for primary school teachers. The work should not only provide a theoretical view of this topic, but should also give a view about the rights, framework conditions and methods. They show how they are called and also which possibilities can be implemented in primary school. The reader should have a certain feeling for inclusion in school, but also in the social sphere. Furthermore, the reader should get in contact with this topic and so they should build their own opinion and their own image belong the inclusion.

The empirical work can also provide insight into the fields of experience and the knowledge of the interviewed teachers. The qualitative research, more precisely the interviews with teachers who have already gained experience in this area and who have already worked with students with learning disabilities, show different relationships, individual insights and a variety of working types.

The results of the research show which framework conditions are necessary and which methods, resources and knowledge are needed to make inclusion possible.

The outcome also shows that the problem is moreover in the fact that there are some difficulties and gaps in the training of young teachers, because inclusion is a bit too disregarded at university. Insightful approaches to solutions can also be found through research in order to take a step further in the area of inclusion.

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. DEFINITIONEN .....</b>	<b>13</b>
1.1. BEHINDERUNG .....	13
1.1.1. Behinderung im Bildungsbereich .....	14
1.2. SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERBEDARF .....	14
1.3. INTEGRATION VS. INKLUSION .....	15
1.4. LERNBEHINDERUNG, LERNSTÖRUNG, LERNSCHWÄCHE UND LERNSCHWIERIGKEIT .....	17
<b>2. INKLUSION ALLGEMEIN.....</b>	<b>19</b>
2.1. ENTWICKLUNGEN IM BEREICH DER SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG VON KINDERN .....	19
2.2. INTEGRATIONSMODELLE IN ÖSTERREICH.....	21
2.2.1. Integrationsklasse .....	21
2.2.2. Stützlehrerkonzept .....	22
2.2.3. Kooperationsklasse .....	22
2.2.4. Klein- und Förderklasse .....	23
2.2.5. Welches Modell ist das optimale? .....	23
2.3. GESETZLICHE GRUNDLAGEN IN ÖSTERREICH.....	24
2.4. ZAHLEN, DATEN UND FAKTEN .....	24
2.5. BILDUNG VS. GESELLSCHAFT .....	25
2.6. INKLUSION IN ÖSTERREICH IM BILDUNGSBEREICH (STAND 2020)..	26
2.6.1. Exkurs – aktuelle Schlagzeilen .....	28
2.7. INKLUSION IN ÖSTERREICH .....	29
2.8. INKLUSION IN ÖSTERREICH – EINE EVALUIERUNG DES AKTIONSPANS 2012-2020 .....	32
2.9. INKLUSION IN DEN LÄNDERN DER WELT .....	33
<b>3. SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERBEDARF .....</b>	<b>34</b>
3.1. BEREICHE – SONDERPÄDAGOGISCHE DIAGNOSTIK .....	34
3.1.1. Psychodiagnostik.....	35
3.1.2. Entwicklung.....	36

3.1.3. ....	Von der Vermutung über die Diagnose bis hin zur Intervention.....	36
3.2.	VERFAHREN IN ÖSTERREICH.....	37
3.2.1.	Ablauf der Diagnostik.....	38
3.3.	VERSCHIEDENSTE URSACHEN VON LERNSCHWIERIGKEITEN .....	39
3.3.1.	Tabellarische Übersicht der Intelligenzminderungen .....	40
<b>4.</b>	<b>UMSETZUNG DER INKLUSION VON KINDERN MIT EINEM SPF IM BEREICH DES LERNENS IN DER PRIMARSTUFE .....</b>	<b>41</b>
4.1.	ERGEBNISSE.....	41
4.2.	FORSCHUNGSERGEBNISSE ÖSTERREICHISCHE MODELLREGIONEN	42
4.3.	MÖGLICHE GELINGENSBEDINGUNGEN DES INKLUSIVEN UNTERRICHTS.....	44
4.4.	ÜBERSICHT VON UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN DES INKLUSIVEN UNTERRICHTS.....	50
4.4.1.	Prävention.....	50
4.4.2.	Rahmenbedingungen.....	51
4.4.3.	Intervention .....	52
4.4.4.	Inklusiver Unterricht .....	53
4.5.	INDIVIDUALISIERUNG.....	57
4.5.1.	Individuelle Förderung .....	59
4.5.1.1.	Die innere Differenzierung in der Schule.....	60
4.5.2.	Offener Unterricht .....	61
4.5.2.1.	Formen des offenen Unterrichts .....	62
4.6.	ÜBERSICHT ÜBER VOR- UND NACHTEILE DER INKLUSION .....	63
4.6.1.	Vorteile.....	63
4.6.2.	Nachteile .....	64
<b>5.</b>	<b>DIE VERSCHIEDENEN MEINUNGEN ZUM INKLUSIVEN UNTERRICHT.....</b>	<b>65</b>
5.1.	ELTERN .....	65
5.2.	KINDER .....	67
5.3.	LEHRERINNEN UND LEHRER .....	68



<b>6. METHODISCHER TEIL</b> .....	<b>70</b>
6.1. DIE METHODE – QUALITATIVE INHALTSANALYSE .....	70
6.1.1. Die Aufgaben der qualitativen Analyse (ein kleiner Überblick) nach Mayring (2010, S.22ff.) .....	71
6.1.2. Das qualitative Interview .....	72
6.2. BEGRÜNDUNG UND BESCHREIBUNG .....	72
6.3. UNTERSUCHUNGSPLAN .....	73
6.4. DATENERHEBUNGSMETHODE .....	74
6.5. RESULTATE .....	79
<b>7. FAZIT</b> .....	<b>94</b>
<b>8. AUSBLICK</b> .....	<b>99</b>
<b>9. LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>101</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>109</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS</b> .....	<b>110</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>111</b>

## **EINLEITUNG**

*„Jeder ist ein Genie! Aber wenn du einen Fisch danach beurteilst, ob er auf einen Baum klettern kann, wird er sein ganzes Leben denken, er sei dumm.“*

(unbekannter Autor)

Dieses Zitat, auch wenn der Autor bzw. die Autorin unbekannt ist, verdeutlicht den Sinn und den Grund für die Inklusion sehr gut. Jeder kann alles schaffen, jedoch sollen die Anforderungen trotzdem den Möglichkeiten eines jeden einzelnen angepasst werden.

Aufgrund meiner Erfahrungen in meinen ersten zwei Dienstjahren mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens, wurde für mich die großen Themen „Inklusion“ und „individuelle Förderung innerhalb der Klasse“ immer präsenter und von großer Bedeutung.

Wenn man sich eine der aktuellen Statistiken, der Statistik Austria, aus dem Jahr 2019 ansieht, dann kann aus dieser herausgelesen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit einem SPF einen Anteil von 1,4 % der Gesamtschüleranzahl aufweisen. Hierbei ist anzumerken, dass von diesen 1,4 %, dies sind 4859 Schülerinnen und Schüler, 21,8% in der Volksschule integriert unterrichtet werden. 36,9 % aller Schülerinnen und Schüler aller Klassentypen besuchen jedoch noch eine Sonderschulklasse (Statistik Austria, 2019).

Außerdem zeigt auch der zum Großteil gescheiterte „Nationale Aktionsplan zum Thema Behinderung 2012-2020“, dass die Inklusion oftmals viel zu kurz kommt. So wurde jetzt erneut ein Aktionsplan erstellt, welcher in einer Zeitspanne von 2021-2030 umgesetzt werden soll (Bundesministerium für Soziales, 2020).

Diese Zahlen unterstreichen die Aktualität dieser Thematik nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch in unserer Gesellschaft.

Ziel dieser Masterarbeit ist es, herauszufinden wie Lehrpersonen zum Thema Inklusion in der Schule stehen, welche Ressourcen dafür notwendig sind und welche Erfahrungen sie schon damit gemacht haben. Außerdem soll ihnen dabei auch ein Raum geboten werden, ihre Erlebnisse und ihre Expertise in diesem Bereich zu teilen, diese Erzählungen dann zu analysieren und die Probleme und Herausforderungen klar darzustellen, damit diese dann gelöst und bearbeitet werden können.

Diese Arbeit soll vor allem Lehrpersonen ansprechen, welche im Bereich der sonderpädagogischen Förderung arbeiten, um einen Überblick über die Themen zu bekommen. Doch diese Thematik betrifft eigentlich auch alle Lehrerinnen und Lehrer, welche sich mit der ansteigenden Heterogenität in den Klassen beschäftigen und dieser sowieso nicht aus dem Weg gegangen werden kann.

Zusätzlich soll diese Auseinandersetzung mit dieser breitgefächerten Aufgabe der Inklusion einen Leitfaden darstellen, um Lehrpersonen bei der Arbeit mit der Inklusion zu unterstützen beziehungsweise diese dazu zu ermutigen. Nicht nur im Bildungsbereich, sondern genauso im gesellschaftlichen Bereich und im Umgang mit verschiedensten Menschen sollen hierbei positive Akzente gesetzt werden.

Ich befasse mich bei dieser Arbeit vor allem mit den Grundlagen der Inklusion, im Speziellen mit der Inklusion von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens. Mein Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Forschungsfrage: „Wie können Kinder der Primarstufe mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens bestmöglich in die Regelklasse inkludiert werden?“

Es werden die Definitionen der Begriffe zusammengefasst und die sonderpädagogische Förderung erläutert. Außerdem wird die Entwicklung der Inklusion dargestellt und auch ein Überblick über den aktuellen Stand in Österreich, aber auch in anderen Ländern der Welt aufgezeigt. Zudem wird in einem Kapitel vollkommen auf die Inklusion eingegangen und die Möglichkeiten für eine praktische Umsetzung werden zusammengefasst.

Der Abschluss des theoretischen Teils bietet eine Übersicht über die Meinungen der verschiedensten Beteiligten, wie Kinder, Eltern und Lehrer zum Thema Inklusion.

Der empirische Teil der Arbeit wird mit einer qualitativen Forschung zum Ausdruck gebracht, um genauere Einblicke und Erfahrungen von Lehrpersonen zu erlangen.

Ich forsche bei meiner Masterarbeit im Bereich der Sonderpädagogik und der Inklusion, weil ich herausfinden möchte, wie Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens bestmöglich in deren Regelklassen inkludiert werden können, um zu zeigen, ob und wie die Inklusion in der Primarstufe bestmöglich gelingen und funktionieren kann.

Für die Forschung wurden Interviews als Untersuchungsinstrument verwendet. Diese Interviews wurden vor allem mit Lehrpersonen geführt, welche in ihren Dienstzeiten schon mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens beziehungsweise mit Kindern mit einer Lernschwäche gearbeitet haben. Durch das Teilen deren Erfahrungen und Erkenntnissen sollen neue Einblicke in die Arbeit mit der Inklusion geschaffen werden und sich ein offenerer Zugang zu den Herausforderungen und Schwierigkeiten mit dieser Thematik eröffnen.

Damit diese Masterarbeit eine gute und vor allem vielfältige Basis an theoretischen Grundlagen bietet, wurde mit der Literaturrecherche bereits im Winter 2019 begonnen. Der Theorieteil wurde laufend mit aktueller Literatur und Meldungen ergänzt. Im Sommer 2020 wurde dann mit der empirischen Arbeit gestartet.

## 1. Definitionen

---

### 1.1. Behinderung

Zum Begriff „Behinderung“ gibt es unterschiedliche Zugänge.

Nach dem klassischen, medizinischen Zugang ist eine Krankheit, Schädigung oder Funktionsbeeinträchtigung von Nöten, um von einer Behinderung sprechen zu können. Eine Einschränkung der Gesundheit steht dabei mit dem Begriff in Verbindung. Außerdem gibt es verschiedene Arten einer Behinderung (Textor, 2018, S. 17).

In der UN-Behindertenrechtskonvention, welche im Jahr 2008 in Kraft trat, ist verankert, dass Menschen mit Behinderung jene sind, welche eine längerfristige körperliche, seelische, geistige Beeinträchtigung oder eine Beeinträchtigung der Sinne haben.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) sieht in ihrem Bericht „World report on disability“, welcher 2011 erschienen ist, eine große Veränderung im Bereich der Behinderung seit dem Jahr 1970. Menschen mit einer Behinderung mussten viele Erfahrungen mit dem Separieren machen, egal ob in der Schule oder in anderen Institutionen. Der Bericht sieht die Behinderung als einen medizinischen und sozialen Begriff an, jedoch soll hier eine Balance gefunden werden, um die verschiedenen Aspekte einer Behinderung aufzuzeigen. Es wird vor allem auch aufgezeigt, dass Menschen mit einer Beeinträchtigung jeden Tag viele Hürden zu überwinden haben (WHO, 2011, S. 3f.).

Außerdem wird erläutert, dass man Menschen mit einer Beeinträchtigung nie verallgemeinern kann, weil dabei immer die Unterschiede in den persönlichen Faktoren, im Geschlecht, im Alter, im sozioökonomischen Umfeld, in der Sexualität, in der Ethnizität oder in ihrem kulturellen Erbe bestehen bleiben (WHO, 2011, S. 8).

### 1.1.1. Behinderung im Bildungsbereich

Im Bereich der Bildung teilen die OECD und die UNESCO die Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung in drei Gruppen ein (Lütje-Klose, 2010, S. 382f.).

- **Behinderungen (Disabilities)**

Dazu gehören alle Kinder, welche eine Beeinträchtigung der körperlichen Funktionen und Strukturen oder eine Sinnesbeeinträchtigung besitzen.

- **Lernschwierigkeiten (Learning Difficulties)**

Darunter verstehen sich alle Kinder, welche Schwierigkeiten in ihrem Verhalten, beim Lernen oder mit der Sprache aufweisen. Die Betroffenen benötigen eine zusätzliche Förderung, um dem Unterricht folgen zu können.

- **Benachteiligungen (Disadvantages)**

Kinder mit verschiedensten Problemen in ihrem sozioökonomischen oder kulturellen Umfeld und folglich im Bereich der Entwicklung und des Bildungssystems können große Nachteile erfahren. Beispiele dafür wären Kinder in Armut oder mit Migrationshintergrund.

(ebd.)

In Österreich besuchen Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen entweder die Sonderschule oder den inklusiven Unterricht in der Regelschule.

## 1.2. Sonderpädagogischer Förderbedarf

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf liegt dann vor, wenn der Schüler bzw. die Schülerin eine langfristige körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung oder eine Einschränkung der Sinnesfunktion aufweist und dem Unterricht der Volksschule, Neuen

Mittelschule oder Polytechnischen Schule nicht folgen kann (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019).

Wird einem Kind ein positiver Bescheid für einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeteilt, kann es entweder eine integrative Regelschule oder eine Sonderschule besuchen. Die Sonderschule umfasst eine Dauer von mindestens zehn bis maximal zwölf Schuljahren (ebd.).

Der integrative Unterricht ermöglicht viele verschiedene gemeinsame Erfahrungen beim Lernen und im sozialen Bereich. Nicht nur behinderte, sondern auch nicht behinderte Kinder und Jugendliche arbeiten hier zusammen, wobei sich die Lehrpläne unterscheiden. Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in der Regelklasse und auch jene in der Sonderschule werden nach einem spezifischen Lehrplan unterrichtet. Zusätzlich sind in beiden Bereichen weitere Lehrkräfte tätig, um die Förderung der Kinder etwas leichter zu ermöglichen (ebd.).

### **1.3. Integration vs. Inklusion**

Im integrativen bzw. inklusiven Unterricht sollen Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit Kindern der Regelklasse unterrichtet werden (Ziemen & Langner, 2010, S. 247ff.).

Die Integration ist damit behaftet, dass von zwei Gruppen ausgegangen wird. Hierbei gibt es die Gruppe von Kindern mit Beeinträchtigungen und den nichtbehinderten Kindern (ebd.).

Die Inklusion hingegen zeigt eine positivere Sichtweise auf die Heterogenität und die Vielfältigkeit der Personen auf. Dabei werden verschiedenste Faktoren, wie Herkunft, Nationalität, Sprache, Rasse, soziales Umfeld, Religion und Orientierung, körperliche Bedingung oder andere Faktoren berücksichtigt (ebd.).

Mit der Integration wird auch die Separation in Verbindung gebracht und mit der Inklusion die Exklusion (ebd.).

Durch die Weiterentwicklung der Zeit, der Gesellschaft und der Bildung geht man immer mehr vom Begriff „Integration“ weg und verwendet den Begriff „Inklusion“. Der Unterschied besteht also darin, dass die Integration die „Schule für alle“ im bestehenden Schulsystem beabsichtigt, ohne jegliche Veränderungen passieren zu lassen. Die Inklusion setzt jedoch eine komplette Änderung des Systems voraus (ebd.).

Übersicht: Gegenüberstellung von Integration und Inklusion nach Hinz (2002, S. 359)

<b>Integration</b>	<b>Inklusion</b>
Orientierung am Individuum: Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in das System eingegliedert.	Systemänderung: Die Schule soll für alle Kinder ein Leben und Lernen sein.
Zwei-Gruppen-Theorie <ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierung</li> <li>• Etikettierung</li> <li>• Spezielle Förderung</li> <li>• Zusätzliche Lehrkräfte als Unterstützung</li> </ul>	Heterogene Gruppe <ul style="list-style-type: none"> <li>• Genügend Ressourcen für alle Kinder der Klasse</li> <li>• Gemeinsames und individuelles Lernen für Alle</li> <li>• Zusätzliche Lehrkraft zur Unterstützung</li> </ul>

*Tabelle 1: Gegenüberstellung von Integration und Inklusion. (Hinz, 2002). Tabelle selbst erstellt.*



#### **1.4. Lernbehinderung, Lernstörung, Lernschwäche und Lernschwierigkeit**

Kinder, welche einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens aufweisen, werden immer häufiger in Regelschulen bzw. in den inkludierten Regelunterricht aufgenommen. Vor allem deswegen, weil Lehrpersonen gegenüber einer Inklusion dieser Kinder positiver eingestellt sind, als gegenüber einer Inklusion von Kindern mit einer geistigen Behinderung (Gebhart et.al., 2011, S. 275).

Durch diese verschiedenen Begriffe passiert es oftmals, dass eine Bezeichnung falsch verwendet oder auch falsch verstanden wird. Deshalb ist es auch wichtig, dass diese Bedeutungen der einzelnen Wörter geklärt werden (ebd.).

Die Lernbehinderung ist schulrechtlich definiert und gilt für Kinder, welche einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens bekommen. Da, wie schon oben genannt, der Begriff „Behinderung“ gemieden wird, wird deshalb oft vom „Sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen“ gesprochen. Dieser sonderpädagogische Förderbedarf zeigt, dass bei diesem Kind eine allgemeine Intelligenzminderung festgestellt wurde. Dazu mehr im weiteren Kapitel drei.

Beim klinisch-diagnostisch definierten Begriff „Lernstörung“ wird im Gegensatz zur Lernbehinderung keine allgemeine Intelligenzminderung angesehen. Hierbei handelt es sich um Probleme in den einzelnen Teilbereichen, wie zum Beispiel beim Lesen. Bei einer Lernschwäche liegt das Problem ebenfalls in einem Teilbereich wie zum Beispiel beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen. Hierbei wird jedoch eine „normale“ bzw. „durchschnittliche“ Intelligenz angenommen, wobei die Probleme nur in einzelnen Bereichen bestehen, obwohl diese Einzelschwäche nicht zu erwarten war (ebd.).

Der vierte Begriff, die Lernschwierigkeit, wird als allgemeiner Überbegriff für die drei obengenannten Begriffe verwendet. Als

Lernschwierigkeiten werden Schwierigkeiten im Bereich der Anforderungen des Lernens, welche mindernde Schulleistungen zur Folge haben und sich im Bereich des Lesens, Rechtschreibens und Rechnens zeigen, verstanden (Gold, 2018, S. 10ff.).

Heimlich (2016, S. 21f.) unterscheidet die Lernbehinderung, die Lernstörung und die Lernbeeinträchtigung. Bei der zitiert er Kanter (1977), wobei dieser beschreibt, dass Kinder mit einer Lernbehinderung nicht die Regelschule besuchen dürfen, sondern in eine „Schule für Lernbehinderte“ gehen müssen. Heimlich (2016) sieht die Lernstörung, als eine Schwäche, welche auch in der allgemeinen Regelschule behoben werden kann. Die sogenannte Lernbeeinträchtigung sieht er als den Oberbegriff an, dieser wird im Vergleich dazu bei Gold (2018) als Lernschwierigkeit angesehen.

Nach Kanter (1977) ist nur ein Schulfach bei einer Lernstörung betroffen, außerdem besteht ein normaler IQ und die Dauer beläuft sich auf ein Schuljahr. Im Gegensatz dazu sieht er bei der Lernbehinderung eine Schwierigkeit in mehreren Schulfächern, einen IQ kleiner als 85 und eine Dauer von länger als einem Schuljahr (ebd.).

## 2. Inklusion Allgemein

---

### 2.1. Entwicklungen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung von Kindern

#### *Ein kurzer historischer Rückblick*

Die Entwicklungen im Bereich der Inklusion sind nur schwer zu definieren, was auf die vielen verschiedenen Verwendungen der Begriffe zurückzuführen ist. Schon in den 1970er Jahren wurde auch in Österreich die Änderung des Sonderschulsystems ins Auge gefasst, um der Schulpflicht von Kindern mit Beeinträchtigungen gerecht zu werden (Ellmeier, 2002). Das Unterrichten von Kindern mit einer Beeinträchtigung war bis zur Mitte der 1980er Jahre selbstverständlich (Feyerer, 2009). Die Initiative eine Integrationsklasse zu gründen, kam von Eltern einer burgenländischen Volksschule und wurde im Jahr 1988 auf gesetzlicher Grundlage eingeführt. Dieser Schulversuch sollte nicht der einzige bleiben und so entwickelte sich dann die schulische Integration in Österreich, wobei im Jahr 1993 zu Beginn die Integration ins Regelschulwesen, in den Volksschulen, eingeführt wurde. Im Jahr 1996 kam es dann, nach intensiver Forschungsarbeit, auch zur schulischen Integration in der Sekundarstufe 1 (Pumm, 1996).

Schließlich gelang es im Jahr 2003, dass den Personen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf auch der Besuch einer berufsbildenden Schule ermöglicht wurde (Fasching, 2010).

#### *Überblick*

- 1984: Errichtung der ersten Integrationsklasse (SchOG, §7) an der Volksschule in Oberwart (im Bundesland Burgenland)
- 1985 – 1988: Zusammenschluss der Elterninitiativen. Ein jährliches

Integrations-symposium wurde bundesländerübergreifend abgehalten.

- 1986: Erlassung des Grundsatzgesetzes, Kinder mit einer Körper- und Sinnesbehinderung im Schulwesen, erste Schritte zu einem gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder
- 1989: Ein Rahmenkonzept für die Durchführung von Schulversuchen bezüglich der Integration in Sekundarstufen wurde veröffentlicht.
- 1992: Grundsatzerklärung für eine integrative Schule, erste Integrationsklassen an Gymnasien mit geistig behinderten Kindern
- 1993: Eingliederung der Integration in das Regelschulwesen, jedoch nur im Bereich der Volksschule, Zusammenführung der Elterninitiative zu „Integration Österreich“
- 1995: Verabschiedung des Landesführungsgesetzes mit unterschiedlichen Regelungen bei Klassenschülerzahl und Lehrereinsatz in Integrationsklassen.

Start des Projektes INTSEK zur bundesweiten Evaluation der Schulversuche im Sekundarstufenbereich.

- 1996: Gesetzliche Verankerung des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Sekundarstufe (Hauptschulen, Unterstufe, allgemeinbildende höhere Schulen).
- 1999/2000: Zahl der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wächst. Auch hier gab es maßgebliche Unterschiede in den Bundesländern. Außerdem verschlechterte die Budgetknappheit die Rahmenbedingungen und die Entwicklungen der letzten Jahre scheinen sich negativ zurück zu entwickeln.

- Jänner 2000: Aufgrund einer neuen Regierung ist die Integration im Bereich Schule im Koalitionsübereinkommen nicht verankert.  
(Feyerer, 2000)
- In den folgenden Jahren gab es nur wenige bedeutende Ereignisse zu verzeichnen, bis dann im Jahr 2012 der „Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020“ ins Leben gerufen wurde (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, 2012). Dazu mehr in den Kapiteln 2.6. und 2.7..

## **2.2. Integrationsmodelle in Österreich**

Für diese Entwicklungen im Bereich der Integrationsmodelle in Österreich war vor allem die Zusammenarbeit des Bundesministeriums mit Vertretern der Integration entscheidend. Durch diese Kooperation wurde ein Rahmenkonzept für die Schulversuche, welche den gemeinsamen Unterricht von allen Kindern zum Ziel hatte, veröffentlicht (Gruber & Petri, 1989).

Dieses Konzept zeigte verschiedene Wege zur Umsetzung des gemeinsamen, integrativen Unterrichts auf und bekam so die Zustimmung und Anerkennung aller möglichen Seiten, auch der obersten Schulbehörde (Specht, 1995a, 15f).

Vier verschiedene Modelle umfasste das Konzept, dazu zählten die Integrationsklasse, das Stützlehrerkonzept, die Kooperationsklasse und die Klein- und Förderklasse (ebd.).

### **2.2.1. Integrationsklasse**

Beim Integrationsklassen-Modell handelt es sich um jenes, welches der Intentionen der Elterninitiativen am ehesten entspricht. Hierbei gibt es keinen Ausschluss von Kindern mit

einer Behinderung, unabhängig von Art und Schweregrad der Beeinträchtigung. Die sonderpädagogischen Förderungen werden differenziert und individualisiert durchgeführt (Specht, 1997).

Dabei ist es auch wichtig, dass die Klassenschüleranzahl vermindert wird, abhängig von der Anzahl der behinderten Kinder und deren Behinderungsart. Außerdem wird in den meisten Unterrichtsstunden auf ein Zwei-Pädagogen-System gesetzt. Die Kinder werden nach verschiedenen Lehrplänen unterrichtet. Die Lehrperson soll sich um einen fächerübergreifenden und differenzierten Unterricht bemühen. Dabei könnte beispielsweise Projektunterricht oder Wochenplanunterricht durchgeführt werden (ebd).

#### 2.2.2. Stützlehrerkonzept

Beim Stützlehrer-Modell werden die Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf durch eine Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagogen, in einem unterschiedlichen Stundenmaß, betreut. Die Sonderpädagogin bzw. der Sonderpädagoge sollen dabei mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer kooperieren und flexibel und spontan agieren (Specht, 1993).

#### 2.2.3. Kooperationsklasse

In den kooperativen Klassen werden Kinder einer Sonderschulklasse, entsprechend ihrer Voraussetzungen bzw. Beeinträchtigungen, zu einem Teil des Unterrichts gemeinsam mit den Kindern einer Regelklasse unterrichtet. Die Zusammenarbeit kann von einzelnen Stunden bis hin zur gesamten Unterrichtszeit reichen (ebd.).

Die Kooperationsklasse kann auch als eine Integrationsklasse mit behinderten Schülerinnen und Schülern gleicher Behinderungsart gesehen werden (ebd.).

#### 2.2.4. Klein- und Förderklasse

Klein- und Förderklassen kommen dann zum Einsatz, wenn Schülerinnen und Schüler dem Unterricht der allgemeinen Schule nicht oder nur unzureichend folgen können. In einer Klein- oder Förderklasse sind zwischen sechs und elf Schülerinnen und Schüler pro Klasse. Das Ziel dieses Modells liegt vor allem darin, dass die Kinder dieser Klassen durch einen individuellen, auf sie abgestimmten Unterricht, nach den sonderpädagogischen Grundsätzen, die vorgesehenen Lernziele erreichen können (ebd.).

#### 2.2.5. Welches Modell ist das optimale?

Wenn man sich die Zahlen ansieht, welche im Zuge einer Studie des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (kurz BMUKA, jetzt Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung), zur Entwicklung der integrativen Schulversuchsmodelle in Österreich durchgeführt wurde, dann kann festgestellt werden, dass von 1988 bis zum Jahr 1996 die Zahl der Integrationsklassen von 50 auf 873 stark gestiegen ist. Zusätzlich hat sich dabei auch die Zahl der „Stützlehrer“ laufend erhöht. Das Modell der kooperativen Klassen und der Klein- und Förderklassen entwickelte sich eher rückläufig (BMUKA, 1998).

Aktuellere, vergleichbare Zahlen zu dieser Studie gibt es derzeit noch nicht. Jedoch kann dabei ein Blick auf die Entwicklung des „Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020“ des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, geworfen werden.

Dieser Nationale Aktionsplan (kurz NAP, 2019) ist eine langfristige Zielsetzung des Bundes zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Darin werden neben der aktuellen Situation auch die Ziele und die möglichen Maßnahmen für die Inklusion dargestellt. Einige wenige Maßnahmen wurden bis zum Jahr 2015 bereits umgesetzt, jedoch wird der Aktionsplan 2020 adaptiert und soll im Zeitraum 2021 bis 2030 weitergeführt werden (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019).

### **2.3. Gesetzliche Grundlagen in Österreich**

In Österreich legen die Paragraphen §§ 8, 8a und 8b im Schulpflichtgesetz fest, welche Schulen Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf besuchen können. Das Gesetz legt die Feststellung, die Beratung der Eltern, sowie die freie Entscheidung der Eltern über den Förderort ihres Kindes fest. Wenn die Entscheidung der Eltern auf eine Schule fällt, in welcher keine entsprechenden Möglichkeiten zur Förderung des betroffenen Kindes bestehen, dann hat die jeweilige Bildungsdirektion die Aufgabe, Maßnahmen zu ergreifen und eine passende Lösung zu finden. Kinder und Jugendliche, welche keine Regelschule besuchen, müssen ihre allgemeine Schulpflicht in einer entsprechenden Sonderschule oder Sonderschulklasse absolvieren (Bundesgesetz über die Schulpflicht 8a Abs. 3).

### **2.4. Zahlen, Daten und Fakten**

Um einen Überblick über die Zahlen, Daten und Fakten des österreichischen Bildungssystems, vor allem was die Volksschulen betrifft, zu schaffen, wird in diesem Unterkapitel eine im Mai 2020 veröffentlichte Publikation der Statistik Austria unter dem Titel „Bildung in Zahlen 2018/19 – Schlüsselindikatoren und Analysen“ herangezogen.



Im Schuljahr 2018/19 besuchten 342.116 Kinder eine Volksschule. Davon ist ein geringer Anteil von 2% in einer Sonderschule, in sonstigen allgemeinbildenden Schulen mit Organisationsstatut (Statutschulen wie z.B. Realschulen, Waldorf- oder Montessorischulen) oder in Schulen mit einem ausländischen Lehrplan unterrichtet worden. Es kann auch verzeichnet werden, dass drei von zehn Schülerinnen und Schülern (31,0%) eine nicht-deutsche Umgangssprache aufweisen. Dabei zählen türkisch, bosnisch, kroatisch und serbisch zu den häufigsten nicht-deutschen Umgangssprachen (Statistik Austria, 2020, S. 24).

Wenn man von den Schülerinnen und Schülern weggeht und einen Blick auf die Lehrpersonen wirft, dann ist klar zu erkennen, dass vor allem im Bereich der Volksschule das Lehrpersonal in den letzten Jahren gestiegen ist. Dies bedeutet ein Betreuungsverhältnis in der Primarstufe von 11,3 Schülerinnen und Schülern pro Lehrperson. Österreich liegt somit unter dem EU23-Durchschnitt von 14,1 Kindern pro Lehrperson (ebd., S. 81ff.).

Des Weiteren können auch die Klassengrößen beachtet werden. Im Schuljahr 2018/19 besuchten mehr als die Hälfte der Kinder (55,4%) Klassen mit weniger als 21 Schülerinnen und Schülern. Klassen mit 21 bis 25 Schülerinnen und Schülern wurden von 43,3 % der Kinder besucht. Nur die restlichen 1,2 % saßen in größeren Klassen. Auch hier liegt Österreich mit durchschnittlich 18 Kindern pro Klasse unter dem EU23-Wert von 20 Kindern pro Klasse (ebd., S. 86f.).

Der EU 23-Wert wird als ein Mittelwert des Datenmaterials der 23 Länder berechnet, welche der Europäischen Union und auch der OECD angehören (OECD, 2020).

## **2.5. Bildung vs. Gesellschaft**

Im Bereich der Bildung gelingt es in vielen Ländern immer öfter und besser, dass Menschen mit einer Beeinträchtigung in das

Schulsystem inkludiert werden. So wurden in Österreich Inklusive Modellregionen (IMR) gegründet. Diese sollen dazu dienen, dass Bildungsbarrieren abgebaut und so die Chancengleichheiten für alle, egal ob weiblich oder männlich, deutschsprachig oder anderssprachig, ob mit oder ohne SPF, ausgebaut werden (Feyerer, 2015).

Auch wenn in der Gesellschaft positive, die Inklusion betreffende Fortschritte gemacht werden, ist es in vielen Bereichen immer noch eine große Herausforderung, dass Menschen mit einer Beeinträchtigung, egal ob psychisch, physisch oder im Bereich des Lernens in der Gesellschaft akzeptiert und in Folge inkludiert werden (Gold, 2018, S. 12).

Um das Hauptaugenmerk auf den Bereich des Lernens zu legen muss anfangs jedem bewusst sein, dass nicht alle Kinder bzw. Menschen gleich gut lernen können, jedoch können Lernschwierigkeiten natürlich schwerwiegende Probleme aufweisen. Dies beginnt in der Schule mit schlechten Leistungen, Streitigkeiten mit den Eltern, verringerte Lernmotivation, zu viel Druck und nur wenigen, kleineren Lernerfolgen. Schulische Misserfolge können einen Menschen für das Leben prägen und Begleit- und Folgeerscheinungen auslösen (ebd.).

Diese Begleit- und Folgeerscheinungen zeigen sich vor allem auch dann, wenn diese Lernschwierigkeiten dazu führen, dass im Bildungssystem gewisse Hürden bzw. Abschlüsse nicht gemacht werden können. Dies wirkt sich ebenfalls auf die Zukunft eines jeden Menschen aus, denn meist müssen diese Betroffenen ökonomische Nachteile erfahren (ebd.).

## **2.6. Inklusion in Österreich im Bildungsbereich (Stand 2020)**

Wie schon erwähnt erstellte das Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz im Jahr 2012 einen nationalen Aktionsplan zum Thema „Behinderung 2012-2020“. Unter dem

Titel „Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention unter dem Titel „Inklusion als Menschenrecht und Auftrag“ wurde der Aktionsplan veröffentlicht. Durch diesen Plan sollte es funktionieren, die pädagogische Qualität an Regelschulen zu heben und ausgelagerte Einrichtungen weitestgehend abzubauen (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, 2012).

Die Inklusiven Modellregionen (IMR) wurden, beginnend mit dem Schuljahr 2015/16, vorerst nur in den Bundesländern Steiermark, Kärnten und Tirol errichtet. Diese sollten jedoch bis zum Jahr 2020 auf alle anderen Bundesländer ausgeweitet werden (Bundesministerium für Bildung, 2019).

Eine Erhebung der Universität Graz, welche im Herbst 2013 unter dem Namen „Attitudes Towards Inclusive Schooling-Students“ (ATIS-STEP)(2017) begann, machte sich zum Ziel, die Unterschiede der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Integrations- und Regelklassen aufzuzeigen. Außerdem sollte aufgeklärt werden welchen Einfluss die Art der Behinderung der Kinder auf den Unterricht und die Einstellungen dazu hat.

Die ersten Ergebnisse der Messung im Herbst 2013 zeigten, dass Kinder mit einer körperlichen Beeinträchtigung oder mit einer Lernschwäche etwas positiver in einer Integrationsklasse angesehen werden, als Kinder mit einer geistigen Behinderung oder einer Verhaltensauffälligkeit. Außerdem zeigte sich das Ergebnis, dass Mädchen positiver auf die Integration bzw. Inklusion von Kindern mit einem SPF eingestellt sind als Jungen (ATIS-STEP, 2017).

Die Lehrkräftebefragung wies auf, dass Schülerinnen und Schüler mit einem SPF oftmals Schwierigkeiten mit den sozialen Komponenten haben. Dies zeigte sich ebenfalls bei der Befragung der Schülerinnen und Schüler mit SPF, denn in etwa 15% der Kinder fühlten sich in der

Klasse extrem einsam. Bei jenen Kindern ohne SPF belief sich die Einsamkeit der Kinder innerhalb der Klasse auf 5% (ebd.).

Bei der Frage nach dem Wohlbefinden in der Schule gab es keine extremen Unterschiede zwischen Kindern mit SPF und Kindern ohne SPF. Es zeigte sich nur, dass Mädchen sich in der Schule wohler fühlen als Jungen (Schwab, 2015).

Zudem wurde durch diese ATIS-STEP-Studie (2017) auch verdeutlicht, dass Kinder mit einer Beeinträchtigung einem hohen Risiko ausgesetzt sind, ausgeschlossen zu werden. Wenn man sich verschiedenste Studien ansieht, welche wichtige Komponenten zur Vermeidung von Ausgrenzung untersuchen, dann werden oftmals die vier Schlüsseln der sozialen Zugehörigkeit aufgezeigt (ebd.).

Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009) und auch Bossaert, Colpin, Pijl and Petry (2013) nennen dabei die Freundschaft, Kontakte und Interaktionen, Peer-Akzeptanz und die Selbstwahrnehmung als wichtige Komponenten der Inklusion. Diese spiegelt sich auch in der Forschung von Schwab (2015) wider. Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf haben in den meisten Fällen nur einen konstanten Freund bzw. eine konstante Freundin. Wohingegen Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf meist drei konstante Freunde bzw. Freundinnen haben (ebd.).

In Österreich gibt es keine verpflichtenden Richtlinien, welche vorgeben, wie in Inklusionsklassen gelehrt und gelernt werden soll. Es besteht einzig die Richtlinie, dass für die Regelklasse ein zusätzlicher Lehrer bzw. eine zusätzliche Lehrerin zur Verfügung gestellt wird, wenn mehr als drei Schülerinnen bzw. Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in der Klasse sind (Schwab, 2018, S. 27).

#### 2.6.1. Exkurs – aktuelle Schlagzeilen

Wie schon zu Beginn des Kapitels erwähnt, gibt es in Österreich einen Aktionsplan zum Thema „Behinderung 2012-2020“, welcher vorsieht, dass die Inklusion bis zum Jahr 2020, in den

verschiedensten Bereichen, gelingt. Heute, im Jahr 2021, kommen von den Medien neue Schlagzeilen, welche sich den Aktionsplan genauer anschauen und analysieren, was eventuell gelungen ist und welche Pläne gescheitert sind. Auf der Internetseite „vienna.at“ (o.A., 2021) wurde am 28.1.2021 ein Artikel mit dem Titel „Umstellung auf inklusives Schulsystem nicht geglückt“ veröffentlicht. Hierbei wird der Bildungswissenschaftler von der Uni Wien Gottfried Biewer zitiert. Er meint, dass ein Fehlen von Steuerungsmechanismen das Problem ist. Seit den 1990er Jahren können Eltern in Österreich entscheiden, ob ihr Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Sonderschule besuchen, oder mit Kindern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelklasse unterrichtet werden soll. Biewer meint auch, dass es innerhalb von acht Jahren möglich wäre, das Bildungssystem in den Volksschulen umzubauen. Dafür wären vor allem Unterstützungsmöglichkeiten bzw. die Aufstockung der Ressourcen an allen Schulen von großer Bedeutung. Außerdem äußert er sich dazu, dass über 60 Prozent der sechs- bis 14-jährigen mit Beeinträchtigungen in einem inklusiven Setting unterrichtet werden. Hingegen werden diesen betroffenen Kindern mit dem Ende der Volksschule viele Möglichkeiten und Chancen für eine weitere Entwicklung genommen. Weiters findet er es notwendig, dass Menschen mit Beeinträchtigungen nicht in gesonderten Werkstätten arbeiten und beschäftigt, sondern viel mehr in die allgemeine Arbeitswelt eingegliedert werden sollten. Zusätzlich zeigen sich große Versäumnisse im Bereich der Lehrerausbildung, insbesondere im Bereich der inklusiven Pädagogik (vienna.at, 2021).

## **2.7. Inklusion in Österreich**

In Österreich gab es vor dem „Nationalen Aktionsplan zum Thema Behinderung 2012-2020“, welche auch die Inklusion im

gesellschaftlichen Bereich miteinbezieht, einen Bericht über die österreichische Behindertenpolitik (Bundesministerium für Soziales, 2017). Dabei liegen die Ziele vor allem darin, dass Kinder mit Behinderungen im Speziellen zu fördern, ihnen eine barrierefreie Umwelt zu bieten, deren Familien zu unterstützen und die inklusive Bildung voranzutreiben (ebd., S. 9). Wenn die weitere Altersgruppe der Jugendlichen betrachtet wird, zeigt sich dabei, dass Kinder mit Beeinträchtigungen oft verschiedenste Schwierigkeiten aufweisen, vor allem im Bereich des Lesens, Schreibens und Rechnens und es für diese oftmals schwierig ist eine Arbeit finden. Meist verbringen betroffene Jugendliche, welche eine Sonderschule besucht haben, auch ihr weiteres Leben in Sondereinrichtungen. Dabei wurden jedoch schon spezifische Maßnahmen gesetzt, um diese Menschen auch im allgemeinen Arbeitsmarkt einzugliedern. Hierbei bietet vor allem das Sozialministeriumsservice (SMS) und das Arbeitsmarktservice (AMS) viele Angebote und Möglichkeiten, um diesen Jugendlichen einen Arbeitsplatz außerhalb der Sondereinrichtungen zu ermöglichen (ebd., S.9f.).

Mit Stand 2016 wurden acht integrative Betriebe mit über 20 Betriebsstätten geschaffen, in welchen Menschen mit Beeinträchtigungen am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können (ebd., S. 25).

Der UN-Behindertenrechtsausschuss hat im Jahr 2013 festgestellt, dass Frauen mit einer Behinderung mehrfache Diskriminierung erfahren müssen und oftmals auch Opfer von Gewalt und Missbrauch werden. Dies ist auch am Arbeitsmarkt zu spüren, da sie dort ebenfalls mit großen Nachteilen zu kämpfen haben. Deshalb wollten auch in diesem Bereich Maßnahmen umgesetzt werden (ebd., S. 10.). Nach häufigen negativen Meldungen wurde im Jahr 2020 noch ein weiteres Förderungsprogramm, betreffend der integrativen Betriebe (IB), des Bundesministeriums für Soziales veröffentlicht, indem Menschen mit Beeinträchtigungen noch besser und öfter in den allgemeinen Arbeitsmarkt integriert bzw. inkludiert werden sollen. So soll es

gelingen, dass mehr und vielfältige Möglichkeiten angeboten werden können (Bundesministerium für Soziales, 2020).

Der Artikel von Sebastian Hofer, welcher im Profil am 3.4.2019 veröffentlicht wurde und unter dem Titel „Inklusion: Wie Österreich Menschen mit Behinderung im Stich lässt“ steht, zeigt jedoch teilweise weniger positive Seiten der Inklusion in Österreich auf. Dieser Artikel handelt von einem 13-jährigen Jungen mit Down-Syndrom und zeigt seine Schwierigkeiten im täglichen Leben auf. Die große Karriere wird für ihn schwierig sein, auch eine weiterführende Schule zu besuchen wird eventuell nicht funktionieren. Beeinträchtigte Kinder, Jugendliche und Menschen werden meist (im Jahr 2019 waren es rund 24000 Menschen in Österreich) in eine „Tagesstruktur“ oder „berufsbahn-ähnliche Lösung“ gebracht, um dort einfache Tätigkeiten zu verrichten (Hofer, 2019).

„Inklusion bedeutet die gleichberechtigte Teilnahme von Menschen mit Behinderung an Bildung, Arbeitsmarkt, Gesellschaft.“ (Hofer, 2019). Damit dies funktionieren kann, sollten gewisse Rahmenbedingungen hergestellt werden (ebd.).

Dieses Unterkapitel soll dazu dienen, die Rahmenbedingungen der schulischen Inklusion nochmals darzustellen. Der Nationale Aktionsplan (NAP), weist die Rahmenbedingungen bzw. Zielsetzungen der Inklusion in Österreich auf (BMASGK, 2012).

Hierbei wird vor allem das große Ziel auf die Stärkung der Regelschulen gesetzt, sodass Sonderschulen immer mehr von der Bildfläche verschwinden (Altrichter & Feyerer, S. 35). Schulen sollen in ihren Plan für das Programm Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) die Inklusion mitaufnehmen und dazu Entwicklungspläne erstellen, um die Inklusion an den Schulstandorten zu thematisieren und zu fördern. So wird die Förderung, Erarbeitung und Ausbreitung der Inklusion in den Schulen nicht zu einer zusätzlichen Belastung, sondern in die allgemeine Schulentwicklung integriert (ebd., S. 36f.).

Doch inwieweit konnte der Aktionsplan bis dato umgesetzt werden?

## **2.8. Inklusion in Österreich – eine Evaluierung des Aktionsplans 2012-2020**

Das Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) veröffentlichte am Ende des Jahres 2020 eine Evaluierung des Aktionsplan 2012-2020.

Im Kapitel vier wird die Evaluierung im Bereich der Bildung zusammengefasst dargestellt. Es werden hierbei vor allem Schlagwörter wie, ungleiche Bildungschancen, das Fehlen verpflichtender inklusiver Bildungsstrukturen, fehlende bzw. passende Angebote nach der Pflichtschulzeit, wenige inklusive Inhalte in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung und das Scheitern der Etablierung der Inklusiven Modellregionen, dargestellt (BMSGPK, 2020, S. 26f.)

Wenn die zentralen Ergebnisse im Bereich der Bildung genauer betrachtet werden, kann die Hauptaussage getroffen werden, dass der Nationale Aktionsplan nicht zur Verbesserung der Bildungssituation von Menschen mit Beeinträchtigungen beigetragen hat (ebd., S. 407). Die neue Lehrer- und Lehrerinnenausbildung, welche Inhalte der inklusiven Pädagogik in der Grundausbildung vorsieht beziehungsweise auch die Möglichkeit bietet sich danach noch darin zu vertiefen, wird als ein wichtiger Schritt in die inklusive Bildung in Österreich angesehen (ebd., S. 409).

Aufgrund des zum Großteil gescheiterten Aktionsplans 2012-2020, möchte die Regierung nun einen neuen Aktionsplan erstellen, welcher im Zeitraum 2021-2030 umgesetzt werden soll und dabei das Ziel hat, dass die Inklusion im Bildungsbereich vorangetrieben wird (Bundesministerium für Soziales, 2020).

Im Vergleich zu manch anderen Ländern, wie zum Beispiel Italien, Finnland oder Kanada liegt Österreich bei der Umsetzung der Inklusion immer noch im hinteren Bereich (Unesco, o.J.).



## 2.9. Inklusion in den Ländern der Welt

Wenn man die Daten des UNESCO-Instituts, welche zwischen 2005 und 2015 in 49 Ländern der Welt erhoben wurden, betrachtet, dann sieht man, dass die Inklusion in manchen, wenigen Ländern schon gut funktioniert. Ziemlich ernüchternd ist jedoch, dass die meisten Länder noch weit von einer erfolgreichen, inklusiven Bildung entfernt sind (UNESCO, 2020). Es fängt bei der Inklusion im Bildungsbereich an, um später die Ungleichheit zwischen Armut und Wohlstand zu verringern, da sich die Armut auf die Lernchancen auswirkt. Arme Familien haben in vielen Ländern nicht die Möglichkeit, dass ihre Kinder die Schule besuchen und Bildung erfahren (ebd.).

Im Jahr 2018 war es die Region Subsahara-Afrika, welche die meisten Kinder, Heranwachsende und Jugendliche verzeichnete, die keine Schule besuchten. Es wird vermutet, dass sich dieser Trend verstärken wird und bis 2030 25% der Kinder und Jugendlichen keine Schule besuchen werden. Im Vergleich dazu, im Jahr 1990 waren es 12% Kinder und Jugendliche, welche keine Schule besuchen konnten (UNESCO, 2020, S. 30f.).

Wenn man nun genauer hinsieht und den Blick auf die G20-Länder (das sind die zwanzig wichtigsten Industrie- und Schwellenländer der Welt) richtet, dann können hier große Unterschiede im Bereich der Inklusion verzeichnet werden (Albers, 2014).

Die großen Vorreiter der Inklusion kann man nur schwer ausfindig machen. Oftmals wird Italien als einer gehandelt, da Sonderschulen bzw. Fördereinrichtungen schon in den 70er Jahren abgeschafft wurden. Die Vielfalt und die Individualität spielen eine ganz zentrale Rolle im italienischen Schulsystem. Norwegen, Schweden und Finnland stehen ebenfalls als Vorreiter bei diesem Thema oben auf der Liste (ebd.).

Wann wird es in Österreich so weit sein, dass unsere Inklusionsmodelle als Vorbild herangezogen werden?

### 3. Sonderpädagogischer Förderbedarf

---

#### 3.1. Bereiche – Sonderpädagogische Diagnostik

Wie schon eingangs erwähnt, bedeutet sonderpädagogischer Förderbedarf, dass ein Kind, je nach Art der Beeinträchtigung, spezielle Maßnahmen zur Förderung, wie zum Beispiel die Anwendung eines anderen Lehrplans, spezielle Lehrmittel bzw. Lehrmethoden, zusätzliche Lehrerinnen bzw. Lehrer, bauliche Veränderungen, Hilfsmittel oder Möbel, benötigt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019).

Die häufigsten Ursachen für einen sonderpädagogischen Förderbedarf sind Lernschwierigkeiten, Entwicklungsverzögerungen, körperliche und geistige Beeinträchtigungen oder Sinnesbeeinträchtigungen (Arbeiterkammer Oberösterreich, o.J.).

Doch wie kommt es dann dazu, dass diese betroffenen Kinder eine spezielle, individuelle Förderung in der Schule bekommen?

Wenn man einen Blick in die sonderpädagogische Diagnostik wirft, dann wird hier ganz genau aufgezeigt, wie es dazu kommt, dass Kinder den Bescheid bekommen, dass ihnen spezielle Maßnahmen geboten werden, um sie in der Schule bestmöglich unterstützen zu können. Hierbei ist vor allem der Ansatz von Alfred Binets zu beachten (Bundschuh & Winkler, 2019, S.24). Binet suchte bei seiner Arbeit immer nach den Zusammenhängen zwischen der körperlichen und geistigen Entwicklung und setzte dabei immer das Alter mit dem Intellekt in Bezug. Vor allem die körperlichen Leistungen in Kombination mit dem Alter waren für ihn von großer Bedeutung. Die Arbeit „Attention et adaptation“, welche um 1900 veröffentlicht wurde verglich die Leistungen von intelligenten und „unintelligenten“ Schülerinnen und Schülern (ebd. S. 24f.). Die weltbekannte Methode Binet-Simon, welche zur Untersuchung des Intelligenzstandes eines Kindes entwickelt wurde, war für Kinder zwischen drei und 13 Jahre gedacht und

sollte zeigen auf welchem Intelligenzniveau sich das Kind in Bezug auf dessen Alter befindet (ebd. S. 26f.).

Die Klassifizierungen, welche er für seine Testungen hernahm, können aus pädagogischer Sicht kritisiert werden, weil Kinder dabei als „Debile“, „Imbezille“ oder auch „Idiot“ benannt wurden (ebd. S. 27f.).

Aufgrund der Kritik und den kleinen Schwachstellen der Testungen, wurde das System von Binet immer wieder weiterentwickelt, bis es schließlich zur Einführung des Intelligenzquotienten (IQ), durch William Stern im Jahre 1912, kam. Stern (1912) errechnete den Quotienten aus Intelligenzalter und Lebensalter, um damit das Entwicklungsmaß der Intelligenz zu bilden. Danach wird das Ergebnis mit 100 multipliziert und so entsteht eine „Quotientenskala“ mit der Formel „ $IQ = IA/LA \times 100$ “. Wenn ein Kind einen IQ 1 (100) aufweist, dann entspricht das Intelligenzalter genau dem Lebensalter des Kindes. Bei einer überdurchschnittlichen Intelligenz würde dieser Quotient größer als eins und bei unterdurchschnittlicher Intelligenz kleiner als eins sein. Zu beachten ist, dass die Intelligenzentwicklung im Gegensatz zum Lebensalter unregelmäßig verläuft, weil sich diese in der früheren Kindheit schneller und später langsamer entwickelt (Bundschuh & Winkler, 2019, S. 30f.).

Die Diagnostik muss daher nicht nur zur Testung, sondern auch zur Erstellung von Förderplänen herangezogen werden, um betroffene Kinder bestmöglich unterstützen zu können, um folglich auch die Inklusion meistern zu können (ebd., S. 34f.).

### 3.1.1. Psychodiagnostik

Die Psychodiagnostik vereint die Methoden der Anamnese, Exploration, Verhaltensbeobachtung und das Durchführen von Tests. Sie beschäftigt sich vor allem mit meist psychisch-kognitiv oder auch physisch behinderten Kindern und Jugendlichen. Oftmals liegen die Probleme der Kinder auch im Bereich der motorischen und

sensomotorischen Entfaltung. Die Psychodiagnostik arbeitet im Allgemeinen mit allen Formen der Beeinträchtigungen zusammen (Bundschuh & Winkler, 2019, S. 38f.).

### 3.1.2. Entwicklung

Wenn man sich die derzeitigen Zahlen, der Kinder, welche spezielle Maßnahmen der Förderung in der Schule brauchen, ansieht, dann wird einem schnell bewusst, dass sich hier einiges verändert hat im Vergleich zum 19. Jahrhundert (Theis-Scholz, 2002).

Damals wurde das dreigliedrige Schulsystem entwickelt, als Folge und Ausdruck einer gesellschaftlichen Ordnungsstruktur. So wurde dann eine vierte Instanz gegründet, um Kinder mit Beeinträchtigungen gesondert in der Sonderschule zu betreuen. Dies entwickelte sich vor allem auch dadurch, weil Kinder, welche eine zusätzliche Förderung benötigten, in den Regelschulen nicht ausreichend Förderung erhalten konnten (ebd., S. 33).

### 3.1.3. Von der Vermutung über die Diagnose bis hin zur Intervention

Auch im Bereich der Diagnostik bzw. im Bereich des Verfahrens, wie es zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf kommt, hat sich in Österreich im Laufe der Jahre etwas geändert. Wenn man auf der Website des österreichischen Bundesministeriums für Bildung mit dem Schlagwort „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ nach Informationen sucht, dann kann man genau nachlesen, wie es zu einer sonderpädagogischen Förderung in der Schule kommen kann (BMBFW, o.J.). Doch dies stellt sich oftmals als ein längerer und schwieriger Prozess dar. Wenn man sich den Ablauf einer förder-(diagnostischen) Untersuchung nach Bundschuh und Winkler (2019, S.138f.) ansieht, dann braucht es für die Feststellung einer sonderpädagogischen Förderung viele verschiedene

Schritte, um auch die richtige Förderung für die betroffenen Kinder zu finden.

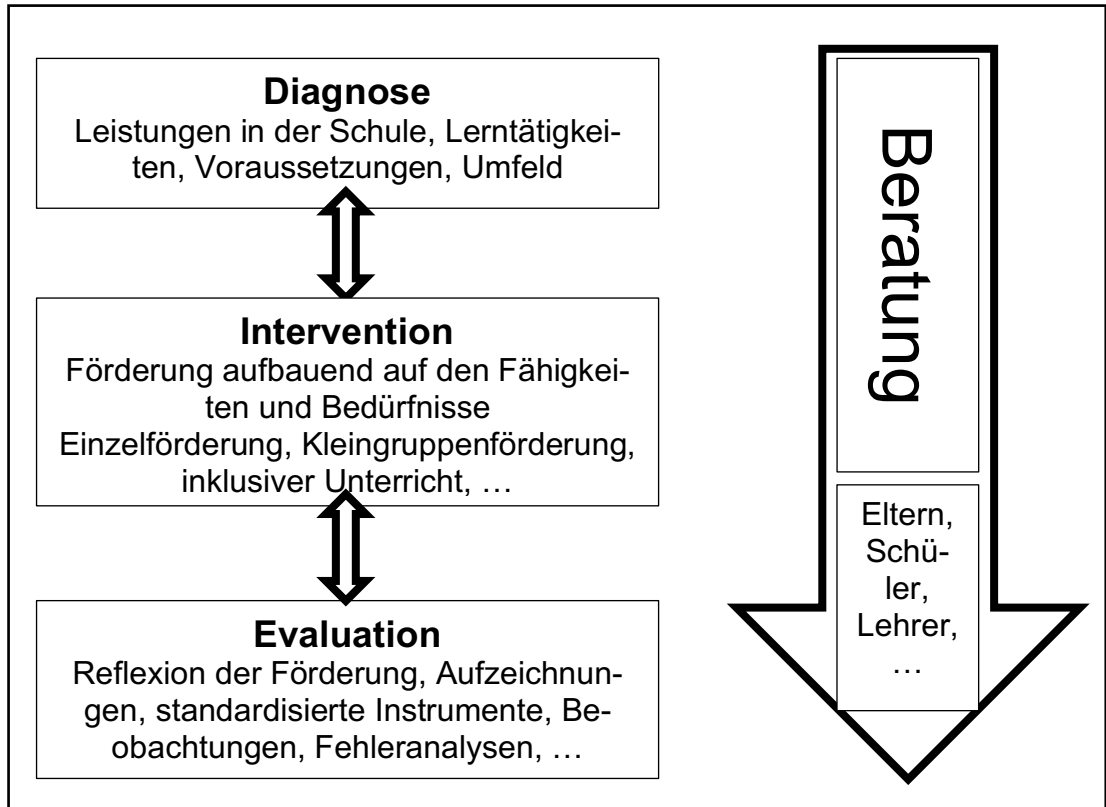


Abbildung 1: Prozessmodell individueller Förderung in Anlehnung an Heimlich (2016). Abbildung selbst erstellt.

In Österreich braucht es für die Genehmigung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ein spezielles Verfahren, welches im Jahr 2019 österreichweit einheitlich verankert wurde (Arbeiterkammer Oberösterreich, o.J.).

Dieses Verfahren beginnt mit dem Antrag, welcher von Eltern oder der Schulleitung eingebracht wird. Vor diesem Antrag müssen jedoch alle möglichen Förderungen veranlasst werden. Erst wenn diese nicht greifen, kann der Antrag gestellt werden. Daraufhin werden von der Bildungsdirektion verschiedene Informationen und Gutachten eingeholt. Nachdem die Eltern informiert werden, bekommen sie einen schriftlichen Bescheid der Bildungsdirektion, wo jedoch die

Möglichkeit eines Einspruchs der Eltern besteht. Für das Kind ändern sich in der Schule ein paar wenige Sachen, jedoch wird immer die Förderung in den Mittelpunkt gestellt. So könnten die Eltern entscheiden, ob das Kind eine Sonderschule oder eine Sonderschulklasse besuchen soll oder ob der Unterricht in Form eines inklusiven Unterrichts gewünscht und bevorzugt wird. Die Kinder, welche den inklusiven Unterricht besuchen wollen, bekommen dann eine sonderpädagogische Förderung an der Schule zur Verfügung gestellt und werden nach einem vereinfachten Lehrplan unterrichtet (ebd.).

Was die Leistungsbeurteilung von Kindern mit SPF betrifft, wird dieser Status im Zeugnis der Kinder, in den betroffenen Fächern, vermerkt (ebd.).

Doch wie kommt es dazu, dass der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich des Lernens, nach dem Scheitern aller möglichen Förderungen, genehmigt wird?

### 3.2.1. Ablauf der Diagnostik

Die Diagnostik ist natürlich zu einem gewissen Teil abhängig davon, in welchem Bereich die Vermutung eines Förderbedarf vorliegt. Sie beginnt mit der Phase der Vorinformation nach der Vermutung und vielen Beobachtungen. Dabei gibt es nicht nur Erstgespräche mit dem Kind, den Eltern und anderen Lehrern, sondern es werden auch schon die Ursachen erforscht bzw. die Methoden der Untersuchung festgelegt (Bundschuh & Winkler, 2019).

In der zweiten Phase geht es vor allem um die psychologischen, pädagogischen und medizinischen Informationen. Hier werden nicht nur verschiedenste Tests, sondern auch genauere Beobachtungen durchgeführt. Nach dieser umfangreichen Phase der Diagnostik, kommt es dann zum Förderungsprozess. Die Fördermaßnahmen sollen festgelegt werden und die individuelle Förderung

des Kindes muss eine Zusammenarbeit aller Beteiligten sein (ebd.).

Ein besonders wichtiges Merkmal ist vor allem, dass bei der Diagnostik auch die Bestimmungen des Bundesministeriums beachtet werden. Dabei heißt es, dass eine „Behinderung“ vorliegt, wenn eine physische oder psychische Beeinträchtigung, egal ob körperlich, kognitiv, psychisch oder im Bereich der Sinnesfunktion, über einen Zeitraum von mehr als sechs Monaten vorliegt und die Teilhabe am Unterricht erschwert. (BMBFW, 2019).

Eine umfangreiche und professionelle Förderdiagnostik beinhaltet vor allem die Berücksichtigung von individuellen Stärken und das genaue Einbeziehen des Umfeldes des Kindes (Bertrand, 2001).

### **3.3. Verschiedenste Ursachen von Lernschwierigkeiten**

Die Ursachen für eine Lernschwierigkeit können in vielen verschiedenen Bereichen gefunden werden. Die Störungen der neuronalen und mentalen Entwicklung gehören zu den häufigsten Ursachen. In den meisten Fällen gehen intellektuelle Beeinträchtigungen mit den Leistungsproblemen in der Schule einher (Gold, 2018). Dabei ist der ICD-10 Wert eine wichtige Komponente in der Diagnose. Dieser wurde im Jahr 2001 österreichweit verbindlich eingeführt und gilt als Klassifikationssystem für verschiedenste Krankheiten. Dieser Wert, welcher von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) veröffentlicht wurde steht für die Klassifikation der Krankheiten (ICD) (ebd.).

Auch für die Intelligenz der Kinder gibt es verschiedenste Klassifikationen. Diese findet man im ICF, der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (Bundschuh & Winkler, 2019). Bei intellektuellen Beeinträchtigungen, betreffend der Lernschwierigkeiten, wird laut Dilling et al. (2014) und Falkai & Wittchen (2015), der Grenzbereich bei einem IQ-Wert zwischen 84 und 70, gesehen.

### 3.3.1. Tabellarische Übersicht der Intelligenzminderungen

Bezeichnung	IQ-Bereich	Auswirkungen
Leichte Intelligenzminderung (F70)	50 – 69	Lernschwierigkeiten in der Schule, leichte geistige Behinderung
Mittelgradige Intelligenzminderung (F71)	35 – 49	Deutliche Entwicklungsverzögerung in der Kindheit. Mittelgradige geistige Behinderung
Schwere Intelligenzminderung (F72)	20 – 34	Andauernde Unterstützung ist notwendig. Schwere geistige Behinderung.
	unter 20	Eigene Versorgung, Kontinenz, Kommunikation und Beweglichkeit sind hochgradig beeinträchtigt. Schwerste geistige Behinderung.

*Tabelle 2: Übersicht der Intelligenzminderungen. (Bundschuh & Winkler, 2019).*

*Tabelle selbst erstellt.*

Weitere mögliche Ursachen können in syndromalen Formen der intellektuellen Beeinträchtigung, wie zum Beispiel Down-Syndrom, Neurofibromatose oder Katzenschrei-Syndrom, liegen (Gold, 2018, S. 136ff.). Außerdem gelten auch motorische Entwicklungsstörungen, Störungen aus dem Autismusspektrum, Sprachentwicklungsstörungen und beeinträchtigte Sinnesorgane als mögliche Faktoren einer Lernschwäche. Nebenher können auch ungünstige familiäre Lernkontexte und ungünstige schulische Lernumwelten als mögliche Gründe für eine schwierigere Lernsituation verzeichnet werden (ebd.).



## **4. Umsetzung der Inklusion von Kindern mit einem SPF im Bereich des Lernens in der Primarstufe**

---

### **4.1. Ergebnisse**

Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens können laut verschiedenen Befragungen von Lehrpersonen besser in die Regelklasse inkludiert werden (Gebhardt et al., 2011, S. 275).

Folglich wird auch hier ein Blick auf die Ergebnisse einer Studie von Theres Vockert und Katharina Rathmann (2019), unter dem Namen „Schulzufriedenheit und Klassenklima aus Sicht von Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Ein Vergleich zwischen der Beschulungsart“, geworfen.

Die Ziele dieser Forschung belaufen sich vor allem auf die Zufriedenheit der Kinder mit und ohne SPF in der Schulklasse und auf die Schulleistungen der Kinder. Anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) wurde diese Forschung aufgebaut und durchgeführt. Viele Forschungen wurden in diesem Bereich bereits getätigt, wie die Bielefelder Längsschnittstudie (BiLieF)(Lütje-Klose et al. 2018; Neumann et al., 2017; Wild et al. 2015), welche belegt, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich des Lernens höhere Kompetenzwerte, durch deren Inklusion in einer Regelklasse, aufweisen. Dies belegen ebenfalls die Ergebnisse der Studie von Kocaj et al. (2014).

Was das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Klasse betrifft, können die Ergebnisse, welche im Rahmen der ATIS-STEP-Studie von Susanne Schwab (2013) erlangt wurden, herangezogen werden, wo keine signifikanten Unterschiede beim Wohlbefinden der Kinder mit SPF und ohne SPF festgestellt werden konnten. Die Studie von Rathmann Katharina und Theres Vockert (2019) belegt ebenfalls, dass keine bedeutenden Unterschiede zwischen Kindern mit SPF

und ohne SPF, aber auch in Förderschulen, hinsichtlich der Schulzufriedenheit festgestellt werden konnten. Betreffend des wahrgenommenen Klassenklimas nehmen Förderschülerinnen und Förderschüler eine stärkere Klassenführung, höhere Strukturiertheit des Unterrichts, eine höhere Interaktion sowie ein höheres Anspruchsniveau der Lehrperson im Gegensatz zu den Kindern, welche in integrativen Klassen unterrichtet werden, wahr (Rahmann & Vockert, 2019).

Wenn man das Blickfeld auf die integrativen Regelklassen legt, dann wird klar, dass sich die Kinder, egal ob mit oder ohne SPF, nur sehr wenig voneinander unterscheiden. Dies könnte auf die kleineren Lerngruppen, wie sie an Förderschulen gehandhabt werden, zurückzuführen sein (ebd., S. 414f.).

Kocaj und andere (2017; 2014), sowie BiLieF-Studie belegen, dass Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens in Regelklassen eine höhere Leistung in der Schule erzielen können, im Gegensatz zu Schülerinnen und Schülern, welche in einer Sonderschule unterrichtet werden (Kocaj et al., 2017; Kocaj et al., 2014; Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017).

Zusätzlich weisen diese Studien auch auf, dass Schülerinnen und Schüler dabei einen höheren sozioökonomischen Status haben als ihre Gleichaltrigen in den Förderschulen (Kocaj et al., 2014; Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017).

## **4.2. Forschungsergebnisse österreichische Modellregionen**

Wie bereits im Kapitel 2.7. dargestellt wurde gibt es den Nationalen Aktionsplan des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2012), um von den Förderschulen bzw. Sonderschulen wegzukommen. Hierbei sollen die dazugehörigen inklusiven Modellregionen, bis zum Jahr 2020, auf alle Bundesländer ausgebaut werden (BMAStGK, 2012).

Diese inklusiven Modellregionen wurden im Jahr 2017 evaluiert und dabei stellte sich heraus, dass die Rahmenbedingungen für die schulische Inklusion für einen Großteil der befragten Personen (53 %) einigermaßen klar ist (Svecnik, Sixt & Pieslinger, 2017, S. 12f.). Jedoch fehlt es im Bereich der Informationen zu den Zielen und der Philosophie der schulischen Inklusion. Dabei fühlen sich 42 % der Befragten gut informiert und 29 % meinen, dass sie dazu zu wenige Informationen besitzen (ebd., S. 13). Dies spiegelt sich auch in der Unterstützung bei der inklusiven Arbeit wider. Denn hier gaben nur 22% der Probandinnen und Probanden an, dass sie sich gut unterstützt fühlen. Dem stehen hingegen 43% gegenüber, welche sich nur wenig oder gar nicht unterstützt fühlen (ebd., S. 17f.). Wenn man sich die Ergebnisse dieser Forschung, in Bezug auf die Unterrichtsqualität des gemeinsamen Unterrichts, ansieht, dann ist zu erkennen, dass ein Großteil (38%) meint, dass die Qualität des inklusiven Unterrichts nicht für alle Kinder eine bessere darstellt, wenn sich Kinder mit einer Lernschwäche in der Klasse befinden. Auf die Frage, ob Kinder mit einem Förderbedarf im Bereich des Lernens in der inklusiven Klasse gleich gut betreut werden wie in der Sonderschule, gaben 36% ihre Zustimmung und 42% stimmten dabei gar nicht zu. Jedoch finden mehr als die Hälfte der Befragten (53%), dass Kinder mit einer Lernschwäche im gemeinsamen Unterricht ein reichhaltigeres Angebot erhalten können. Außerdem wird auch auf die sozialen Komponenten Rücksicht genommen. Dazu meinen 77%, dass Kinder ohne Beeinträchtigung von Kindern mit einer Lernschwäche im sozialen Bereich profitieren können. Darüber hinaus wird auch in allen anderen Bereichen zugestimmt, dass alle Kinder, egal ob mit SPF oder ohne SPF, der Klasse in sozialer Hinsicht wachsen können (ebd., S. 24ff.).

Nach dem kurzen Exkurs, nun zurück zu den Rahmenbedingungen des inklusiven Unterrichts. Für die Befragten zeigen sich vor allem fünf Themenbereiche, welche zu den Rahmenbedingungen zählen und worüber unzureichend informiert wurde. Dazu gehören die

Ressourcen, die Ausbildung und Kompetenz, die Klassengröße und Klassenzusammensetzung, die Überforderung sowie die allgemeinen Informationen (ebd., S. 43).

Die Frage besteht nun, wie kann den Lehrpersonen, Leiterinnen und Leitern, aber auch den Eltern und allen anderen Beteiligten klar dargelegt werden, welche Rahmenbedingungen es braucht, um den inklusiven Unterricht erfolgreich durchführen zu können?

### **4.3. Mögliche Gelingensbedingungen des inklusiven Unterrichts**

Unter dem Titel „Inklusion: Schule für alle gestalten“ gestaltete die deutsche Organisation „Aktion Mensch“ eine Broschüre, welche die Schule für alle zusammengefasst darstellt und verschiedenste wichtige Komponenten für eine erfolgreiche Umsetzung aufzeigt (Aktion Mensch, 2016).

*„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (...)“*  
(Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, 2009).

Oft gelingt es Lehrpersonen noch nicht ganz sich mit der Inklusion zu identifizieren und die teilweise vorhandenen Berührungspunkte mit Menschen mit Beeinträchtigungen abzulegen (Schulze, 2016).

Bei der Tagung „Be-Hinderung“ im Jahr 2011 an der Universität in Köln wurden bestimmte Bedingungen zusammengestellt, welche die Inklusion in der Schule möglich, aber auch erfolgreich machen sollen. Diese werden in der folgenden Übersicht aufgelistet (Aktion Mensch, 2016).

Nur so kann die Inklusion in der Schule gelingen:

- Ressourcen: Die Anpassung der Lehrpersonen muss durchgeführt werden. Zusätzliche Lehrkräfte und Schulassistenzen sind ein erster großer Schritt.
- Lehrpersonen und Pädagogen und Pädagoginnen sollen mit Fachleuten, welche eine Expertise mit den unterschiedlichsten Behinderungsformen aufweisen, zusammenarbeiten, um bestmöglich auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.
- Fort- und Weiterbildungen im Inklusionsbereich sollen gemacht werden.
- Von Bedeutung ist auch das Auflösen von Barrieren im technischen, digitalen, aber natürlich auch im baulichen Bereich.
- Die organisatorischen Bedingungen in der Schule sollten flexibel geführt werden, wie zum Beispiel Blockunterricht oder individuelle Pausen.
- Die Haltungen und Einstellungen der Lehrpersonen und allen Beteiligten, wie Schülerinnen und Schülern, aber auch der Eltern zum inklusiven Unterricht müssen positiv gestimmt sein, um dies zu meistern.
- Im didaktischen Bereich müssen die Rahmenbedingungen darauf aufbauen, dass die Entwicklung und das Lernen der Kinder ein selbstbestimmter, konstruktiver, sozialer und entwicklungslogischer Prozess ist und die Beziehung, Anerkennung, Kommunikation und Kooperation für jedes einzelne Kind von hoher Bedeutung ist.
- Die Lehrkraft schlüpft dabei in die Rolle der Lernbegleiterin bzw. des Lernbegleiters, um offene Lernformen durchzuführen. So kann eine individuelle Förderung und Bewertung der betroffenen Kinder passieren (Universität Köln, 2011).

Bedeutend für eine positive und erfolgreiche Umsetzung der Inklusion ist auch der „Index für Inklusion“ (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

Dieser definiert Dimensionen, welche miteinander in Kontakt stehen. Er soll Schulen, Pädagoginnen und Pädagogen dabei helfen ihre Standpunkte zu erörtern, so die nächsten Schritte in Richtung Inklusion zu erhöhen und die richtigen Materialien dafür zu verwenden. Dieser Index soll dabei nicht nur Kindern oder Menschen mit Beeinträchtigungen, sondern allen Kindern und Menschen, welche in Kontakt mit diesem Bereich des Lernens kommen, helfen (ebd., S. 1).

Zugleich soll der Index vor allem nicht eine zusätzliche Arbeit der Schulentwicklung sein, sondern vielmehr als inklusives Leitbild dienen (Boban & Hinz, 2003). Er wurde nach dreijähriger Arbeit mit Lehrkräften, Eltern, Schulvorständen, Forscherinnen und Forschern und einem Vertreter von Behindertenorganisationen in Großbritannien erarbeitet (ebd, S. 8).

Die Elemente des Index für Inklusion finden sich in vier Hauptelementen wieder, welche die Schulentwicklung in diesem Bereich vorantreiben sollen.

- Schlüsselkonzepte: Hierbei sollen vor allem die Begriffe definiert werden und das Grundwissen, aber auch die Einstellung zur Inklusion gelegt werden. Ressourcen, welche das Lernen unterstützen, werden und müssen überlegt werden (ebd., S. 9ff.).
- Rahmen für die Analyse: Drei miteinander-verbundene Dimensionen sollen dabei helfen, die Inklusion in der Schule zu entwickeln (ebd.).

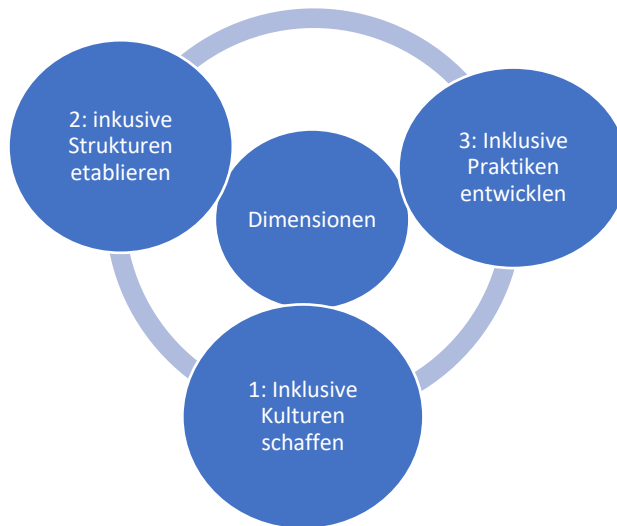


Abbildung 2: Dimensionen des "Index für Inklusion" nach Booth, Ainscow und Kingston (2006). Abbildung selbst erstellt.

Diese drei Dimensionen sind notwendig und müssen bei der Entwicklung von Inklusion berücksichtigt werden (Boban & Hinz, 2003).

Inklusive Kulturen schaffen gilt als das Fundament der inklusiven Schule, da die Entwicklungen im Lehren und Lernen stark unterstützt gehören. Dazu zählt auch, dass Gemeinschaften gebildet und die inklusiven Werte verankert werden. Die Gemeinschaft soll vor allem aus allen Beteiligten bestehen, wobei jeder einzelne dabei respektiert und wertgeschätzt werden muss. Die inklusiven Werte spiegeln sich dann in den Prinzipien wider, da sie für alle Entscheidungen, Prozesse und alltäglichen Tätigkeiten von großer Bedeutung sind (ebd., S. 15).

Die zweite Dimension zielt darauf ab, dass sich die inklusiven Strukturen etablieren. Dabei ist es wichtig, dass eine Schule für alle entwickelt und die Unterstützung für die Vielfalt organisiert wird (ebd., S. 15).

Die dritte Dimension, welche das Netz bzw. den Kreislauf schließt, steht unter dem Namen „Inklusive Praktiken entwickeln“. Dies soll vor allem dadurch gelingen, dass Lernarrangements organisiert und die Ressourcen richtig eingesetzt werden. Dabei liegt das Ziel darin, dass alle Schülerinnen und Schüler mit

deren Vielfalt berücksichtigt werden, um aktives Lernen und die individuelle Förderung zu bestärken (ebd., S. 16).

- Materialien für die Analyse: Jeder Bereich der Schulentwicklung beinhaltet gewisse Ziele, welche immer wieder angepasst werden. So entsteht in jeder einzelnen Schule ein individuell angepasstes Konzept, welches die Entwicklung der Inklusion fördert (ebd.).

Welche Möglichkeiten gibt es in der Schule? Welche Barrieren müssen überwunden werden? Wie können die Kinder bestmöglich gefördert werden?

Dies beginnt bei den Ressourcen, geht über die baulichen und technischen Möglichkeiten des Schulgebäudes bis hin zu den möglichen Formen der Unterstützung (ebd., S. 17f.).

- Der Index-Prozess: Der Prozess selbst, soll schon zu einer inklusiveren Entwicklung der Schule beitragen. Dabei werden Kompetenzen, Ziele und Vorhaben entwickelt, um den Inklusionsgedanken zu fördern, zu stärken und professionell umzusetzen (Boban & Hinz, 2003, S. 18).

Beim Index-Prozess beginnt die erste Phase mit der Bildung und dem Gedanken der Inklusion. Danach wird die Schulsituation beleuchtet und die Prioritäten für die Entwicklung werden zusammengestellt. In dieser zweiten Phase sollen auch Personen eingebunden werden, welche in der Schule mitwirken, um ein Stimmungsbild dazu erstellen zu können. Ergänzend gehören Schülerinnen und Schüler, Eltern und Mitglieder der Gemeinde. Nur mit einer positiven Einstellung und einer gewissen Offenheit für dieses Thema, kann dieses erfolgreich umgesetzt werden (ebd.). Die dritte Phase beinhaltet das Entwerfen eines inklusiven Schulprogramms. In der vorletzten und vierten Phase sollen die Prioritäten der Liste umgesetzt werden und die



Entwicklung soll nachhaltig passieren. Der letzte Schritt besteht darin, dass der Index immer wieder reflektiert wird, damit weitere Entwicklungen und Fortschritte gelingen können. Nach dieser Reflexion ist es das Ziel die anderen Phasen wieder durchzugehen, am Ball der Inklusion zu bleiben, die Vorhaben durchzuführen und immer wieder neu zu adaptieren und anzupassen (ebd., S. 18ff.).

Um nochmals auf die ersten Schritte und die Umsetzungsmöglichkeiten der Inklusion zurückzukommen, möchte ich folgende wichtige Punkte auflisten, welche für die Umsetzung von großer Bedeutung sind.

Diese Auflistung wurde an eine Veröffentlichung der Organisation „Aktion Mensch“ (2016) angelehnt:

- Lehrkräfte als Moderatorinnen bzw. Moderatoren und Lernbegleiterinnen bzw. Lernbegleiter: Lehrkräfte müssen beim inklusiven Unterricht die Rolle einer Lernbegleiterin bzw. eines Lernbegleiters einnehmen.
- Der Unterricht: Es soll ein abwechslungsreicher Unterricht gelingen und die Differenzierung zwischen den verschiedenen Lerngruppen muss tagtäglich stattfinden. Außerdem gelingt der inklusive Unterricht mit stark heterogenen Gruppen auch nur dann, wenn die Arbeit als Team gut gelingt und so die Schülerinnen und Schüler bestmöglich unterstützt werden können.

Der Unterricht sollte vor allem auf den Kompetenzen, Möglichkeiten und Entwicklungen der Kinder aufgebaut und geplant werden. Verschiedene Kommunikationsformen, Sozialformen und Medien sowie eine individuelle Förderung bzw. Unterstützung sollen dabei helfen, die individuellen Förderbedarfe abzudecken und zu berücksichtigen.

- Inklusion als Teamarbeit: Inklusion gelingt nur im Team. Austausch, Zusammenarbeit, Unterstützung und verschiedenste Anregungen können dabei helfen die Inklusion immer wieder weiterzuentwickeln.  
(Aktion Mensch, 2016)

#### **4.4. Übersicht von Umsetzungsmöglichkeiten des inklusiven Unterrichts**

##### 4.4.1. Prävention

Lernschwierigkeiten schon früh zu erkennen ist keine leichte Aufgabe, jedoch könnten einige präventive Maßnahmen helfen, dass diese Fälle von Kindern mit SPF sich wieder rückläufig darstellen (Gold, 2018).

Gefährliche Faktoren für Lernschwierigkeiten können Übergänge darstellen, denn sie zählen zu den riskanten Situationen im Leben eines Kindes. Zu diesen Übergängen zählen vor allem die Transitionen vom Kindergarten in die Volksschule oder von der Volksschule in eine Neue Mittelschule oder in das Gymnasium. Außerdem könnten die Bereiche der vorschulischen Lernförderung, die Sprachförderung und die Familie und im Besonderen auch die Schule einen präventiven Anteil leisten, um Lernschwierigkeiten im Leben eines Kindes zu vermeiden (ebd., S. 209ff.).

Zusätzlich zu den Präventionsmaßnahmen, welche vor allem die Kinder betreffen, sollte auch im Bereich der Lehrerbildung gearbeitet werden, sodass Lehrerinnen und Lehrer gut vorbereitet werden und die inklusive Bildung erlernen, schätzen und gewisse Berührungspunkte überwinden können (Theis-Scholz, 2002, S.100).

#### 4.4.2. Rahmenbedingungen

Die Adaption der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer bildet einen großen, sehr wichtigen Teil der Rahmenbedingungen. Lehrerinnen und Lehrer mussten sich immer, zwischen der Ausbildung zur Grundschullehrerin bzw. zum Grundschullehrer und der zur Sonderschullehrerin bzw. zum Sonderschullehrer, entscheiden. Ausbildungen der Lehrkräfte müssen viele Bausteine der inklusiven Arbeit einbeziehen, um Überforderungen und Ängsten entgegenzuwirken (Preuss-Lausitz, 2018).

In Österreich gab es im Jahr 2015 eine Veränderung in der Lehrerinnen- bzw. Lehrerausbildung. Das Studium zur Sonderschulpädagogin bzw. zum Sonderschulpädagogen wurde gestrichen. Zusätzlich wurde das Studium für die Primarstufe von drei auf insgesamt fünf Jahre verlängert. Sich für den Bereich der Sonderschulpädagogik zu spezialisieren funktioniert dabei über die Entscheidung für den Schwerpunkt „Inklusion“. Jedoch wurde die Inklusion auch in der Grundausbildung ein Bereich, mit welchem alle Studierenden im Laufe des Studiums oftmals in Kontakt kommen und damit vertraut gemacht werden (Oberösterreichische Nachrichten, 2015).

Ein weiterer Baustein, damit die Durchführung des inklusiven Unterrichts gelingt, liegt in der Ausstattung bzw. den räumlichen Möglichkeiten in den Schulen. Doch nicht nur die räumlichen Ressourcen sind von großer Bedeutung, sondern auch die Anzahl der Lehrkräfte, welche in einer Klasse zuständig sind, ist nicht zu unterschätzen. Zusätzlich sollte eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den betroffenen Hilfs- und Beratungseinrichtungen hergestellt werden, um bessere, gemeinsame Fördermöglichkeiten für die Kinder zu entwickeln (Preuss-Lausitz, 2018).

#### 4.4.3. Intervention

Wenn eine Lernschwäche beobachtet, diagnostiziert und angenommen wurde, um richtig zu fördern, dann ist es wichtig, dass eine richtige, individuell angepasste, gut durchdachte und professionelle Intervention geplant wird.

Dies kann durch Förderungen im Bereich des Lesens und des Rechtschreibens, Förderung des Rechnens, Förderung individueller Lernvoraussetzungen und auch durch adaptiven Unterricht passieren (Gold, 2018, S. 240ff.).

Es folgen nun Möglichkeiten der Förderung aus den verschiedensten Kompetenzbereichen. Diese werden angelehnt an Gold (2018), folgend aufgelistet:

##### 4.4.3.1. Förderung des Lesens und Rechtschreibens

- Leseförderung auf der Wortebene
- Förderung der Leseflüssigkeit
- Förderung von Lesestrategien
- Rechtschreibförderung
- Förderung des produktiven Schreibens

##### 4.4.3.2. Förderung individueller Lernvoraussetzungen

- Arbeitsgedächtnis
- Lernstrategien
- Induktives Denken – Denktraining

##### 4.4.3.3. Adaptiver Unterricht

- Individuelle Förderung
- Lernziele anpassen
- Lehrmethoden anpassen
- Lernzeit anpassen

(ebd.)

Doch wie können diese Förderungen im inklusiven Unterricht inkludiert werden und auch gelingen?

#### 4.4.4. Inklusiver Unterricht

Der inklusive Unterricht zeigt, laut vielen Studien, eine sehr positive Wirkung bei allen Beteiligten. Von großer Bedeutung ist den Rahmen für den inklusiven Unterricht abzustecken und dafür zu sorgen, dass die notwendigen Ressourcen vorhanden sind (Gold, 2018, S. 271).

Laut Katzenbach (2015) muss die Vielfalt als „normal“ gelten, so dass eine Behinderung bzw. eine Beeinträchtigung nicht als etwas Besonderes angesehen wird. Deshalb würde es auch nicht nur eine Anpassung bzw. Inklusion der Kinder in das System brauchen, sondern eine vollständige Neuausrichtung (Katzenbach, 2015).

Der inklusive Unterricht stellt die Lehrkräfte vor große Herausforderungen und ist ein enormer zusätzlicher Zeit- und Arbeitsaufwand. Außerdem braucht es Professionalität, zusätzliche Ressourcen, wie eine passende Lernumgebung und unterstützende, weitere Lehrkräfte, aber vor allem auch die totale Überzeugung der Lehrpersonen (ebd.).

Wie können die Vielfalt bzw. die Heterogenität und die individuelle Förderung, in der Klasse, unter einen Hut gebracht werden?

##### 4.4.4.1. Mögliche didaktische Ansätze

„Didaktik ist die Wissenschaft vom Lehren und Lernen überhaupt. Sie befaßt [sic] sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art.“ (Dolch, 1965, S.45)

Heterogene Klassen werden immer aktueller und häufiger, deshalb ist es auch wichtig, die didaktischen Ansätze auf die Klasse abzustimmen bzw. muss die Didaktik einer Lehrkraft auch mit inklusiven Lerngruppen durchgeführt werden können

(Textor, 2018, S. 142f.). Dabei müssen, angelehnt an den Index for Inclusion (siehe auch Kapitel 4.3.)(Booth & Ainscow, 2002; Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2011) einige Bestimmungen erfüllt werden, damit dies gelingen kann. Die normative Grundlage ist ein Teil davon.

Damit die Inklusion auch funktioniert, muss von der Lehrperson die Vielfalt akzeptiert und dies auch an die Kinder der Klasse vermittelt werden. Diese Grundhaltung setzt der inklusive Unterricht voraus (Textor, 2018). Zweitens ist die Individualisierung ein großes Thema. Die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler müssen erkannt werden. Das sollte natürlich in jeder Klasse, auch fernab der Inklusion, praktiziert werden. Als dritten Punkt werden die sozialen Beziehungen genannt. Die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Kindern, aber auch zwischen allen Kindern einer Klasse, sind von großer Bedeutung für jede Didaktik. Diese soziale Komponente ist vor allem in inklusiven Settings sehr wichtig, um das Gleichgewicht innerhalb der Klasse zu erhalten (ebd.).

Weiters sollte der Vielseitigkeit der Inhalte eine große Beachtung geschenkt werden. Dadurch kann auf eine Förderung in allen Kompetenzbereichen abgezielt werden, sodass nicht nur die kognitiven Leistungen im Vordergrund stehen (ebd., S.144).

Das Berliner-Modell, basierend auf einer lerntheoretischen Didaktik, beinhaltet diese vier Kriterien und kann als ein Beispiel für einen gelingenden inklusiven Unterricht herangezogen werden (ebd.).

4.4.4.1.1. Das Berliner Modell bzw. Hamburger Modell  
Paul Heimann hat, in Zusammenarbeit mit Gunter Otto und Wolfgang Schulz (1965), das Berliner Modell ins Leben

gerufen. Dieses Modell, welches die lerntheoretische Didaktik verfolgt, galt schnell als eine starke Konkurrenz zur bildungstheoretischen Didaktik.

Die folgende Abbildung zeigt einen Überblick der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von drei verschiedenen Didaktiken angelehnt an Lüders (2014), Bogner & Richey (2012) und Textor (2018):

Didaktik		
Bildungstheoretische Didaktik	Lehr- lerntheoretische Didaktik	Kritisch-konstruktive Didaktik
Klafki (1963), Weniger	Heimann (1976), Otto, Schulz	Weiterentwicklung von Klafki (1977, 1985), Klingberg (1983)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang</li> <li>• Wechselwirkungen der Individuen</li> <li>• Bildungsaufgaben, Bildungsinhalte bzw. Bildungskategorien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalerfassung des unterrichtlichen Geschehens</li> <li>• Pädagogisches „Tun“</li> <li>• „Antwort“ auf die bildungstheoretische Didaktik</li> <li>• Enge Wechselwirkung aller beteiligten Faktoren (Ziele, Inhalte und Methoden)</li> <li>• „Was“ und „Wie“</li> </ul>	<p>Klafki:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Innere Differenzierung</li> </ul> <p>Klingberg:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vom Bildungsgegenstand zum Unterrichtsgegenstand</li> <li>• Unterrichtsmethode</li> <li>• Unterricht in „Szene setzen“</li> <li>• Ziel-Inhalt-Relation</li> </ul>

Tabelle 3: Überblick über die Didaktik des Unterrichts. Angelehnt an Lüders (2014), Bogner & Richey (2012) und Textor (2018). Tabelle selbst erstellt.

Die Autoren Heimann, Otto und Schulz (1976) des Berliner Modells, also

des lehr- und lerntheoretischen Ansatzes, sind der Annahme, dass Unterricht eine Grundstruktur benötigt, welche analysiert werden kann (Strukturanalyse). Außerdem können auch bestimmte Faktoren analysiert werden, welche dann dazu führen, dass bestimmte Entscheidungen von der Lehrkraft getroffen werden (Faktorenanalyse).

Im Jahr 1980 wurde das Hamburger Modell als eine Weiterentwicklung des Berliner Modells von Wolfgang Schulz veröffentlicht, dabei werden die Perspektivplanung, Umrissplanung, Prozessplanung und Planungskorrektur voneinander unterschieden (Jank & Meyer, 2002).

Das Hamburger Modell bestätigt einige Themen des Berliner Modells nach Heimann und ergänzt dieses durch weitere Punkte (ebd.).

Das überarbeitete Modell eignet sich für eine langfristige Unterrichtsplanung und fungiert als Handlungsmodell und nicht wie das Berliner Modell, als ein Entscheidungsmodell. Das Handeln verdeutlicht auch die Veränderungen bei den Unterrichtsmethoden. Durch das Handeln soll eine gemeinsame Unterrichtsplanung aller Beteiligten gemacht werden (Schulz, 1999).

Wenn das Berliner bzw. das Hamburger Modell und die kritisch-konstruktive Theorie genauer beleuchtet und miteinander verglichen werden, dann zeigt sich, dass in beiden Modellen in Bezug auf die Inklusion noch wichtige Punkte fehlen (Textor, 2018, S. 155f.). Erstens fehlt die Wichtigkeit der Beziehungen, welche in allen Bereichen, aber vor allem im Bereich der Inklusion von großer Bedeutung ist. Zusätzlich fehlt auch die genauere Beleuchtung der Unterrichtsplanung



bzw. der Unterrichtsgestaltung mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf (ebd.).

Die entwicklungslogische Didaktik nach Feuser (1989; 2002) füllt diese Lücken, indem der Stand der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes analysiert wird und dadurch dann die Weiterentwicklung und die Handlung vorangetrieben werden können. Die Didaktik nach Feuser weist jedoch im Bereich der Unterrichtsmethoden keine große Vielfalt auf. Auch wenn keine Didaktik zu 100 % für den inklusiven Unterricht passt, ist es wichtig die bereits vorhandenen Didaktiken aufzunehmen und gewisse Teile zu vereinen (Textor, 2018, S. 156f.).

Mögliche, praktische Umsetzungsmöglichkeiten bzw. Integrations- bzw. Inklusionsmodelle, welche in Österreich in manchen Schulen praktiziert werden, können im Kapitel 2 nachgelesen werden.

Doch welche Möglichkeiten gibt es, um die Inklusion in der Praxis umzusetzen?

#### **4.5. Individualisierung**

Die Individualisierung kann wie folgt definiert werden. Schorch (2007) meint, dass die Individualisierung unterschiedliche Interessen, Neigungen, Motivationen, Begabungen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Kinder berücksichtigt und die Identität und das Selbstkonzept positiv beeinflusst.

Warum muss eine Individualisierung passieren? Die Antwort liegt in der Heterogenität, welche wir in allen Klassen vorfinden. Jedes Kind ist ein Individuum (ebd.).

Die Heterogenität in den einzelnen Klassen spielt eine immer größere Rolle.

Dazu gehören noch die Heterogenitätsmerkmale nach Heyer, Sack und Preuss-Lausitz (2003, S.57f.), welche immer beachtet werden sollten:

- Leistungsmotivation
  - Interessen, Neigungen
  - Erwartungen an andere
  - Soziale Kompetenzen
  - Sprachliche Kompetenzen/Beherrschen der deutschen Sprache
  - Geschlecht
  - Herkunft und damit Traditionen, Wertmuster und Normen
  - Kognitive Voraussetzungen
  - Lebensalter
  - Physische und psychische Voraussetzungen
- (ebd.)

Diese Heterogenität kann man auch gut mit dem Film „Systemsprenger“ verknüpfen. Denn auch der zeigt auf, wie wichtig es ist, die verschiedenen Reaktionen zu deuten bzw. für solche Kinder Verständnis zu zeigen, um dann mehr oder weniger „richtig“ mit solchen Kindern umgehen zu können. So ist es auch bei der Heterogenität in der Schule (ebd.).

Wenn man sich diese Begriffe einmal genauer ansieht, sieht, was dahintersteckt und diese verschiedenen Komponenten auch in der eigenen Klasse wiederfindet und erkennen kann, dann kann man zur individuellen Förderung übergehen.

Dies zeigt auch das Bild von Traxler (1983), welches mit dem Wort „Chancengleichheit“ betitelt wurde, denn nicht jeder hat die gleichen Voraussetzungen bzw. gleichen Möglichkeiten, um auch die gleichen Aufgaben lösen zu können.

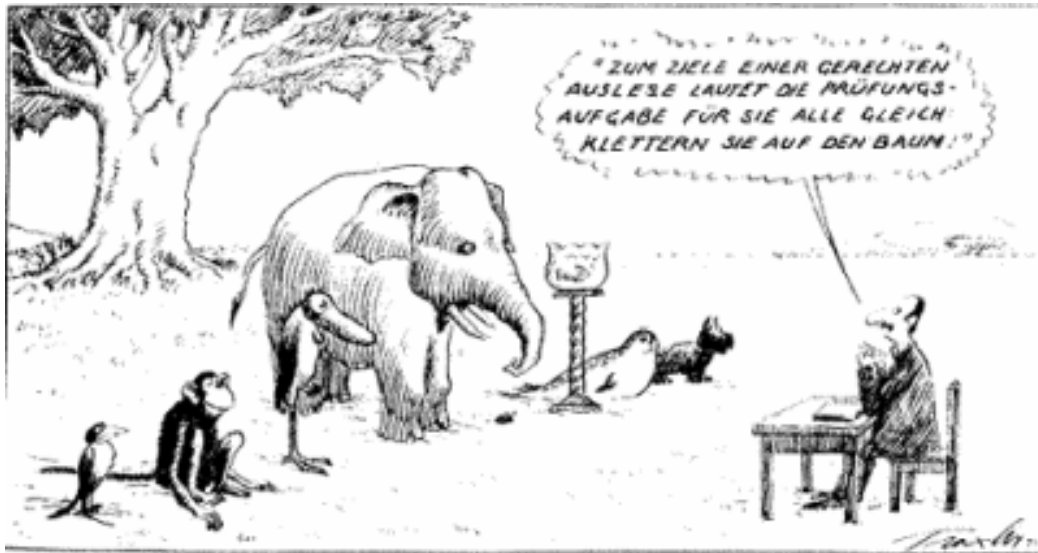


Abbildung 3: Traxler, H. (1983). Chancengleichheit.

#### 4.5.1. Individuelle Förderung

Die individuelle Förderung kann laut Wellenreuther (2010) auf verschiedene Weise geschehen:

- Innere Differenzierung im Klassenzimmer
- Förderarbeit im Förderunterricht
- Individuelle Förderung durch Speziallehrkräfte

Unter der inneren Differenzierung im Klassenzimmer können viele verschiedene Beispiele angeführt werden, wie diese gelingen kann.

Die Differenzierung kann dabei nach ...

- Inhalten
- Medien
- Methoden

innerhalb von Lerngruppen passieren (Wellenreuther, 2010).

Wichtig für einen individualisierten Unterricht ist vor allem die Vorarbeit, das Konzept, die Beobachtung, das Kennenlernen der Kinder und vieles mehr. Außerdem spielt die Atmosphäre innerhalb der Klasse eine wichtige Rolle. Dafür ist nicht nur der Raum eine wichtige Komponente, sondern auch das Vertrauen, die

Sicherheit, die Kultur der Rückmeldung, die Gruppenstabilität, die Klassengemeinschaft sowie der Respekt und die Akzeptanz (ebd.)-

#### 4.5.1.1. Die innere Differenzierung in der Schule

Ein Überblick angelehnt an Paradies und Linser (2005):

<b>Schulorganisatorische Differenzierung</b>	
Quantität	Gleiche Aufgaben, jedoch Berücksichtigung der unterschiedlichen Arbeitstempi
Qualität	Aufgaben, welche im Anspruch variieren
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulabschlussbezogene Ziele</li> <li>• Förderung von (Hoch-) Begabung</li> <li>• Homogene Ziele bei Lerngruppen mit ähnlichen Schwierigkeiten</li> <li>• Heterogene Ziele bei Lerngruppen mit unterschiedlichen Schwierigkeiten</li> <li>• Gruppen zur Förderung der sprachlichen und sozialen Integration</li> </ul>
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gleicher Inhalt, jedoch andere Schwerpunkte</li> <li>• Verschiedene Gruppen arbeiten zu unterschiedlichen Themen</li> <li>• Gruppen arbeiten individualisiert nach Aufgabenstellung</li> </ul>
Methoden und Medien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierter Methodeneinsatz</li> <li>• Grad der Lernhilfe</li> </ul>
Sozialformen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernen im Klassenverband</li> <li>• Feste Gruppenbildung</li> <li>• Partnerarbeit</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelarbeit</li> </ul>
Lernvoraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungshomogene oder -heterogene Gruppen</li> <li>• Interessensabhängige Gruppen</li> <li>• Integrative Gruppen</li> </ul>
Organisation und Zufall	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppen nach Sitzordnung</li> <li>• „Abzählprinzip“, Auslosen uvm.</li> <li>• Freundschaftsgruppen</li> </ul>
<b>Didaktische Differenzierung nach ...</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lerninteresse</li> <li>• Motivation</li> <li>• Lerntempo</li> <li>• Lernstile/Lerntypen</li> </ul>	

*Tabelle 4: Schulorganisatorische Differenzierung nach Paradies und Linser (2005). Tabelle selbst erstellt.*

Wichtig ist, dass daran gedacht wird, dass die Differenzierung immer mehrere Dimensionen miteinander verbindet.

#### 4.5.2. Offener Unterricht

Im Bereich des offenen Unterrichts wird schon seit Beginn der 70er Jahre geforscht. Er wird auch gefordert und analysiert und dient dazu vor allem in stark heterogene Gruppen bzw. auch inklusive Klassen, die Kinder bestmöglich zu fördern (Textor, 2018). Die Definition der „Öffnung des Unterrichts“ wird immer wieder unterschiedlich gedeutet und interpretiert. Viele Autoren meinen, dass die Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder dabei in den Mittelpunkt gerückt werden. Zudem meinen andere, dass die Schüleraktivierung von großer Bedeutung ist. Weiter sehen die Verwendung von Unterrichtsmethoden, welche der

Reformpädagogik zugeschrieben gehören, als den Mittelpunkt an (ebd.).

#### 4.5.2.1. Formen des offenen Unterrichts

Individualisierung braucht den „Offenen Unterricht“ um zu geschehen und zu gelingen. Zum offenen Unterricht gibt es verschiedene Formen, welche an Peschel (2002) angelehnt sind:

- Planarbeit (Tages-, Wochen-, Monatspläne)
  - Verbindliches Lernpensum
  - Verbindlicher Zeitrahmen
  - Differenzierte Pläne
  - Berücksichtigung spezieller Begabungen oder Lerndefizite
  - Selbstbestimmung: Sozialform, Methoden, Reihenfolge
  - Vorteile:
    - Individuelles Arbeitstempo
    - Differenzierung
    - Wahl- und Pflichtaufgaben
    - Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade
    - Eigenständige Aneignung von Wissen
    - Aufbau einer stabilen Arbeitshaltung
    - Vermittlung von Methodenkompetenz
    - Förderung selbstverantwortlichen Lernens
    - Ermöglicht Selbsteinschätzung und -kontrolle
- Freiarbeit
  - Schülerinnen und Schüler, kurz SuS, bestimmen Thema, Aufgaben, Methode, Zeit, Sozialform, Material und Medien selbst
  - Selbstkontrolle
  - Lehrer als Berater, Gestalt der Lernumgebung

- Unterricht nach der Projektidee
- Werkstattunterricht
  - Materialgestütztes, erfahrungsorientiertes Lernen in einer pädagogisch gestalteten Umgebung
  - Inhalte, Methoden und Partner werden von SuS bestimmt
  - Sinnliches Lernen, produktorientiertes Lernen, soziale Kompetenzen, Selbstkompetenz, Eingehen auf individuelle Interessen, Sach- und Fachkompetenz
- Stationenlernen

#### **4.6. Übersicht über Vor- und Nachteile der Inklusion**

Wenn man die Vor- und Nachteile der Inklusion betrachtet, zeigen sich laut Gold (2018) verschiedene Meinungen der Autoren, jedoch sprechen sich einige für eine eher positive Tendenz des inklusiven Unterrichts aus.

Werning meint dazu: „Aus der empirischen Befundlage können keine prinzipiellen Einwände gegen Inklusion abgeleitet werden“ (Werning, 2014, S. 617).

Aufgrund der unterschiedlich definierten Schülerinnen- und Schülergruppen ist es eher schwierig, dass die derzeit vorhandenen Studien richtig gedeutet und ausgewertet werden. Außerdem wurden Studien, welche das deutschsprachige Bildungssystem betreffen, vielmehr mit dem Blick auf das exklusive Modell durchgeführt (Gold, 2018, S. 282).

##### **4.6.1. Vorteile**

Als einen großen Vorteil, welchen man aus verschiedensten Studien, sowie aus der großen Bella-Studie ablesen kann ist, dass die Kinder und Jugendlichen in inklusiven Klassen bessere Schulleistungen erbringen als Kinder und Jugendliche, welche eine Sonderschule oder Sonderschulklasse besuchen (Lehmann &

Hoffmann, 2009). Jedoch kann man nach den Ergebnissen der BiLieF-Studie sehen, dass es dabei meist daran liegt, wie an den gewissen Schulen gearbeitet bzw. gefördert wird (Stranghöner et al., 2017). Zusätzlich erreichen Kinder mit einer Lernbehinderung, welche im inklusiven System unterrichtet werden, häufiger einen Schulabschluss (Werning, 2016).

#### 4.6.2. Nachteile

Ein Nachteil der inklusiven Schule soll eine Minderung der schulischen und leistungsbezogenen Selbstkonzepte und des Selbstwertgefühls sein. Dies ist wahrscheinlich auf die sozialen Vergleiche zurückzuführen (Bear, Minke & Manning, 2002; Bless & Mohr, 2007). Im schlimmsten Fall kann dies dazu führen, dass Kinder Schul- und Leistungsängste entwickeln und die kognitiven Leistungsentwicklungen dadurch noch negativer beeinflusst werden (Gold, 2018, S. 283).



## **5. Die verschiedenen Meinungen zum inklusiven Unterricht**

Die inklusive Bildung, aber natürlich auch die Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen in unserer Gesellschaft, ist ein aktuelles, oftmals auch stark diskutiertes Thema. Einer Studie zufolge, welche durch die Zusammenarbeit von der Organisation „Aktion Mensch“, der Zeitung „Die Zeit“ und des Instituts für angewandte Sozialwissenschaft „infas“ entstand, wird im Folgenden ein Überblick dazu geschaffen. Das Hauptaugenmerk dieser Studie, welche im Jahr 2019 durchgeführt wurde, liegt auf der schulischen Inklusion bzw. der Meinungen von Eltern zur Inklusion.

### **5.1. Eltern**

Die Ergebnisse der Befragungen zeigen, dass die Eltern zum Großteil die Inklusion als wünschenswertes Ziel angeben. 85% der 1545 befragten Personen meinen, dass Menschen mit oder ohne Beeinträchtigung gleichberechtigt in unserer Gesellschaft leben sollen (Hess et. al., 2019).

Noch größer ist der Zuspruch, wenn das Thema die Kinder betrifft. Hierbei stimmen 94% zu, dass Kinder mit und ohne Beeinträchtigung in ihrer Freizeit gemeinsam aufwachsen sollen. Die schulische Inklusion weist hingegen bei manchen Befragten Bedenken auf. Dabei sagen 66 %, dass alle Kinder einen gemeinsamen Unterricht bekommen sollen. Wenn man jedoch Eltern mit einem Kind in der Inklusionsschule und Eltern mit einem Kind, welches keine Inklusionsschule besucht, vergleicht, dann kann der Schluss gezogen werden, dass Eltern mit einem Kind in einer Inklusionsschule einen größeren Zuspruch der gemeinsamen Schule entgegenbringen (ebd.).

Ähnliche Ergebnisse bzw. Erkenntnisse konnten schon im Jahr 2014, aus der Studie von Heyl und Seifried, entnommen werden. Demnach zeigen Eltern meist eine positive Einstellung zur inklusiven Schule. Dabei variieren die Einstellungen je nach Schulart aber nicht (Heyl et

al, 2014, S. 7f.). Erkennbar ist, dass Eltern mit einem Kind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf eher bereit sind, dass ihr Kind eine inklusive Klasse besucht (ebd.).

Zusätzlich kann ein signifikanter Unterschied zwischen den Beeinträchtigungen aufgezeigt werden. So wird von den Eltern eine Inklusion, eines Kindes mit einer Lernbeeinträchtigung, positiver angesehen, als die Inklusion von Kindern mit einer anderen Beeinträchtigung. Hervorzuheben ist auch, dass für die Eltern bestimmte Bedingungen für eine inklusive Beschulung von Bedeutung sind und einige Ängste und Forderungen mitschwingen (ebd. S. 10f.).

Ein Großteil der befragten Eltern meint auch, egal ob mit Inklusionserfahrungen oder ohne, dass die inklusive Schule vor allem die sozialen Kompetenzen der Kinder stärkt. Die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl der Kinder sollen ebenfalls profitieren. Hierbei ist die Zustimmung der Eltern mit Inklusionserfahrung größer (83 %), als die der ohne Inklusionserfahrung (ebd.).

Als einen letzten bemerkenswerten Punkt sind die Einschätzungen der Leistungsförderung im inklusiven Bereich hervorzuheben. Dies zeigt auf, dass Eltern, welche schon Erfahrungen mit Inklusionsschulen gemacht haben, im inklusiven Unterricht die Leistungsförderung kritischer ansehen, als Eltern ohne dieser Erfahrung. Weniger als die Hälfte der befragten Eltern erwartet eine Verbesserung der Bildungschancen der Kinder. 64 % der Eltern ohne Inklusionserfahrung denken, dass eine Leistungssteigerung durch Inklusion gelingen kann (ebd., S. 13).

Für Eltern weist die Inklusion teilweise viele Unsicherheiten auf. So befürchtet fast ein Viertel der Befragten, dass die Lehrkräfte durch die Heterogenität überfordert sein könnten. Ein Großteil sieht ein Problem bei den Ressourcen der Lehrkräfte, da diese meist nicht zur Genüge an Schulen vorhanden sind. Außerdem sehen viele die große Anzahl an Schülerinnen und Schülern pro Klasse als ein Problem an (ebd., S. 16).

## 5.2. Kinder

In einer weiteren Studie (Bosse et. al., 2018) wurde die Sicht der Kinder zum Thema Inklusion beleuchtet. In dieser Studie lag das Hauptaugenmerk vor allem darauf, wie Kinder mit einer Behinderung akzeptiert werden und welche Interventionen zu unternehmen sind, um diese Einstellungen der Kinder zu verbessern. Ein erstes Ergebnis zeigte, dass Kinder die Inklusion zum Großteil mit dem Wort „Behinderung“ assoziieren. Dabei wurden Beeinträchtigungen wie körperlich-motorische Beeinträchtigungen (Kind im Rollstuhl) oder auch Sehbehinderungen erwähnt. Vom langsamen Lernen oder Problemen mit der Sprache oder dem Verhalten war nicht die Rede. Einige Kinder zeigten auch die kategoriale Denkweise („behindert“ und „normal“) und den Satz „Kinder mit Problemen“ auf (ebd.)

Die befragten Schülerinnen und Schülern sollten auch die Perspektive der Lehrkräfte einnehmen und erzählen, wie der Unterricht für alle sein sollte. Hierbei können viele verschiedene Antworten verzeichnet werden. Dabei kann als großes Thema die Differenzierung (verschiedene Arbeitsblätter, unterschiedliche Aufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsgraden, die Zeit) verzeichnet werden. Außerdem wurden vereinzelt separate Räume und eine unterschiedliche, individuelle Notenvergabe genannt (ebd.).

Die Hauptfrage, ob es eine Schule für alle geben soll, oder ob Kinder mit Problemen jeglicher Art separat unterrichtet werden sollen, zeigt auch verschiedenste Aussagen und Sichtweisen der Kinder auf. Einige meinten, dass Kinder dort lernen sollen, wo auch ihre Freunde sind, deshalb gemeinsam. Ein anderes Kind sagte, dass die Lehrkräfte in separaten Schulen besser mit Kindern mit Problemen umgehen und lernen können. Von großer Bedeutung war aber für die meisten Kinder, dass sich alle in der Klasse wohlfühlen. Zusätzlich stimmten Kinder bei Differenzierungsmöglichkeiten mehr zu, wenn die Betroffenen im Bereich des Lernens oder mit der Sprache Probleme

haben. Im Bereich des Verhaltens der Kinder meinten die meisten, dass diese keine zusätzlichen Möglichkeiten innerhalb der Regelklasse bekommen sollen (ebd., S. 335ff.).

Die Ergebnisse der ATIS-STEP-Studie (Attitudes Towards Inclusive Schooling) zeigen dabei sehr ähnliche Ergebnisse. Ergänzend zeigen sie noch auf, dass meist die Einstellungen der Mädchen gegenüber Kindern mit Beeinträchtigungen positiver ausfallen als die der Jungen (Schwab, 2018, S. 31ff.). Außerdem zeigt sie auch auf, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten weniger gut von den anderen Kindern der Klasse aufgenommen, akzeptiert und inkludiert werden (ebd., S. 62).

### **5.3. Lehrerinnen und Lehrer**

Wenn man weiterhin auf die ATIS-STEP-Studie (Schwab, 2018) schaut, dann zeigt sich, dass die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf positiv ausfällt und es nur wenige Gegner der Inklusion gibt. Dabei äußert sich jedoch eine klare positive Tendenz, wenn es darum geht, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten in der Klasse mit allen anderen Kindern sein sollen und leichter inkludiert werden können. Im Gegensatz dazu zeigen Lehrerinnen und Lehrer gegenüber dem inklusiven Unterricht mit Kindern, welche Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, eine eher negativere Haltung (ebd., S. 75ff.).

Weitere Daten belegen ebenfalls, dass Lehrkräfte die Inklusion von Kindern mit einer geistigen Behinderung als eine größere Herausforderung und Schwierigkeit ansehen, als die Inklusion von Kindern mit einer körperlichen Beeinträchtigung oder einer Lernschwäche (Gebhart, et.al., 2011). Was den Lernerfolg betrifft meint ein Großteil der Befragten, dass Kinder mit einer geistigen Behinderung in Sonderschulen mehr lernen könnten. Außerdem ist auch zu sehen, dass Lehrkräfte mit einer Inklusionserfahrung eine stärkere Zustimmung

aufweisen, als Lehrkräfte ohne dieser Erfahrungen. Jedoch zeigt sich hier auch, dass Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe überwiegend eine positive Einstellung zur Inklusion in der Schule im Gegensatz der Exklusion hervorbringen (ebd.).

Aus dieser theoretischen Arbeit ergaben sich in Folge die weiteren Fragen für meine Forschung, welche in den nächsten Kapiteln dargestellt wird.

## **6. Methodischer Teil**

---

Um auf die Forschungsfragen fundierte und aktuelle Antworten zu bekommen und daraus Erkenntnisse zu ziehen, kann in der wissenschaftlichen Arbeit entweder die qualitative oder die quantitative Forschung herangezogen werden. Da sich die Fragestellung meiner Masterarbeit auf ein aktuelles und gesamt-gesellschaftliches Problem bezieht, wurde die qualitative Forschungsmethode gewählt. Diese Forschungsmethode wird im nachfolgenden Kapitel erläutert. Zudem werden die Gütekriterien des qualitativen Forschungsansatzes geschildert und die Datenerhebung sowie die Datenauswertung, anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2003) durchgeführt.

### **6.1. Die Methode – qualitative Inhaltsanalyse**

Die qualitative Inhaltsanalyse hat das Ziel, dass Materialien, welche aus irgendeiner Art der Kommunikation entstanden sind, analysiert werden. Bei der Definition wurde eine kleine Schwierigkeit erkannt, da die Inhaltsanalyse sich nicht nur mit der Analyse des Inhalts von Kommunikation beschäftigt (Mayring, 2015).

Mayring (2015) listet viele verschiedene Ansätze der qualitativen Inhaltsanalyse auf. Die Zusammenfassung des Autors zeigt auf, dass die Inhaltsanalyse die Kommunikation zum Gegenstand hat, jedoch gehört dazu nicht nur die Sprache, sondern auch Musik, Bilder und Ähnliches. Sie arbeitet also mit Texten, Bildern, Noten, also mit symbolischen Materialien. Weiters wehren sich Inhaltsanalytiker gegen freie Interpretationen, somit grenzt sich dieses Verfahren gegen einen Großteil der anderen hermeneutischen Verfahren ab (ebd.).

Zusätzlich läuft die Analyse nach expliziten Regeln ab, welche es ermöglichen, dass auch andere Personen die Analyse verstehen, nachvollziehen und überprüfen können. Außerdem zeigt sich auch, dass eine gute Inhaltsanalyse theoriegeleitet vorgeht und so von

theoretischen Überlegungen geleitet wird. Die Inhaltsanalyse will also die Kommunikation analysieren, systematisch, dabei also regelgeleitet und theoriegeleitet vorgehen und hat zum Ziel, dass aus bestimmten Komponenten der Kommunikation Rückschlüsse gezogen werden (ebd., S. 12f.).

#### 6.1.1. Die Aufgaben der qualitativen Analyse (ein kleiner Überblick) nach Mayring (2010, S.22ff.)

- Hypothesenbildung und Theoriebildung  
Hierbei werden für den jeweiligen Gegenstand relevante Einzelfaktoren und mögliche Zusammenhänge dieser Faktoren aufgedeckt.
- Pilotstudien  
Für Hauptuntersuchungen werden immer wieder Pilotstudien verwendet, da hierbei die Bereiche offen erkundet werden, Kategorien und Instrumente werden für die Erhebung und Auswertung konstruiert und überarbeitet.
- Vertiefungen  
Dabei werden bereits bestehende Forschungen vertiefend weitergeführt, um offene Fragen, ergänzende Informationen und weitere Interpretationen zu ergänzen.
- Einzelfallstudien  
Da sich die qualitative Analyse eher an Einzelfällen orientiert, sind Fallanalysen gut für eine offene, deskriptive und eher interpretative Methode.
- Prozessanalysen  
Dabei wird eine Gruppe über einen längeren Zeitraum untersucht und die Ergebnisse werden rekonstruiert dargestellt.

- Klassifizierungen  
Mit der Klassifizierung soll das Datenmaterial geordnet dargestellt werden, um die Ergebnisse empirisch und theoretisch einordnen zu können.
- Theorie- und Hypothesenprüfung  
Die Theorien und Hypothesen werden überprüft, um diese kritisch zu betrachten und mögliche Trends, Unterschiede und Gemeinsamkeiten darzustellen (ebd.).

### 6.1.2. Das qualitative Interview

Hierbei wird die begriffliche Struktur von Themen und deren Zusammenhängen analysiert. Dabei dient der Gesprächstext als Ausgangslage für die Analyse (Froschauer & Lueger, 2003).

Beim Codierverfahren wird in folgenden Schritten gearbeitet.

- Themencodierung
- Analyse der Themenkategorien nach Subkategorien
- Strukturierung der Themenkategorien
- Verknüpfung
- Interpretation
- Vergleichende Analyse

(ebd.)

## 6.2. Begründung und Beschreibung

Da mein Tätigkeitsbereich sich ebenfalls in der Primarstufe befindet und der Start meiner Arbeitszeit im Bereich der sonderpädagogischen Förderung lag, ist mir dieses Thema ein großes Anliegen.

Wie kann es geschafft werden, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Bedarf im Bereich des Lernens bestmöglich in die Klasse inkludiert werden? Was braucht die Lehrperson, damit dies auch möglich ist? Welche Ressourcen werden benötigt? Wie kann diese schulische Inklusion überhaupt gelingen?



Ich habe mich für die qualitative Forschung, in Form des Leitfadenterviews entschieden, weil dabei das Interesse und der Kontakt mit Menschen mit Erfahrungen im Vordergrund steht. Durch Interviews kann ein toller Einblick geschaffen werden und die persönlichen Ereignisse und Erfahrungen haben dabei ebenfalls ihren Platz.

Folgend bezieht sich die Forschung ebenfalls auf Lehrpersonen, welche in der Volksschule tätig sind. Die Befragungen wurden mit mehreren Personen mittels kurzer Gespräche zur Inklusion gestartet, wobei im Speziellen dann die Aussagen der Personen genauer, mittels Interviews, erforscht wurden, welche auch schon mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gearbeitet haben. Da diese Personen durch ihre Erfahrungen und Erlebnisse aus diesem Bereich einen besseren Einblick haben, wie in einer Regelklasse mit Kindern mit SPF gearbeitet wird, welche Vor- und Nachteile, Hürden, Schwierigkeiten, aber auch Bereicherungen es gibt, wurden ihre Aussagen niedergeschrieben und miteinander in Bezug gesetzt.

### **6.3. Untersuchungsplan**

Die qualitative Forschung befasst sich vor allem mit der Frage: Kann die Inklusion von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens in den Regelklassen funktionieren? Wenn ja, wie? Wenn nein, was braucht es dazu?

Das Ziel dieser Forschung liegt vor allem darin, dass Lehrpersonen der Primarstufe, welche schon mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens gearbeitet haben, befragt werden, um ihre Erfahrungen, eigenen Erkenntnisse und eigenen Einstellungen als Grundlage für die Forschung zu verwenden. Die ausgewählten Lehrpersonen sollen verschieden lang im Beruf tätig sein und verschiedene Altersgruppen können mehrere Schichten abdecken. Der Leitfaden für das Interview ist im Laufe der Erarbeitung des Theorieteils entstanden und wurde immer wieder ergänzt bzw.

überarbeitet, um die aktuellen Impulse einfließen zu lassen. Das Interview beinhaltet voraussichtlich acht Fragen, wobei es als ein offenes Interview geführt werden soll und Raum und Platz für persönliche Aussagen und Anliegen der Befragten bietet.

Die Personen, welche als Interviewpartnerinnen bzw. Interviewpartner in Frage kamen, wurden über meine Arbeit informiert und willigten ein, dass sie bei meiner Forschung teilhaben möchten. Die interviewten Personen wurden von mir schon vorab über wichtige Einzelheiten aufgeklärt und bekamen auch noch vor dem Interview eine persönliche und informative Einführung in die Thematik.

## **6.4. Datenerhebungsmethode**

### 6.4.1. Leitfadeninterview – offenes Interview

Schon während der Arbeit am Theorieteil entwickelten sich immer wieder Fragen, welche für das Interview relevant waren. Diese wurden notiert und aus diesem Pool wurde dann der Leitfaden für das Interview erstellt. Dabei wurde versucht, die Fragen teilweise offen, aber auch geschlossen zu gestalten, sodass das Vergleichen der Ergebnisse auch einen Mehrwert hat. Die Probandinnen wurden im Vorfeld schon über das Thema der Masterthesis informiert, konnten sich dazu schon Gedanken machen und zusätzlich kam es während der Interviews immer wieder zu Zwischenfragen, welche noch mehr in die Tiefe des Themas gingen.

Die ersten Fragen dienen dabei zum Einstieg in das Thema:

1. Zu Beginn würde ich gerne wissen, was die Inklusion für Sie bedeutet und welches Wissen, welche Vorstellung Sie dazu besitzen - gesellschaftlich, aber natürlich auch im Bildungsbereich.

2. Die zweite Frage befasst sich damit, einen Überblick zu schaffen, wie oft Menschen bzw. Lehrpersonen in der Regel mit „Inklusion“ in Kontakt kommen.

Wie oft sind Sie schon mit der Inklusion in Kontakt gekommen?

3. Wie oft haben Sie schon mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, vor allem im Bereich des Lernens, zusammengearbeitet?

Nach dem Einstieg werden die Schlüsselfragen des Interviews bearbeitet:

4. Wenn Sie an die Arbeit mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, im Bereich des Lernens, zurückdenken, wie würden Sie die Arbeit in nur fünf Worten beschreiben?

5. Könnten Sie einen kurzen Überblick erläutern, wie dabei gearbeitet wurde? Gab es Teamlehrer bzw. Teamlehrerinnen, eine spezielle Förderung, bestimmte Maßnahmen, etc.?

6. Finden Sie, dass die Inklusion gelungen ist bzw. zu welchem Grad ist diese gelungen oder ist diese nicht gelungen bzw. was würden Sie auf jeden Fall verbessern wollen?

Den Abschluss des Interviews bildet ein kurzer Rückblick über das Gesagte und noch Platz für mögliche weitere Erkenntnisse, Erläuterungen oder Erfahrungen, welche noch geteilt werden wollen.

7. Die abschließende Frage besteht darin, die eigene Meinung zur Inklusion preiszugeben. Glauben Sie, dass die Inklusion funktionieren kann? Wenn ja, was braucht es dazu? Wenn nein, warum nicht?

Da die ersten Fragen eher offen gestaltet wurden und verschiedenste Antworten zu erwarten waren, konnte jedes Interview immer individuell durchgeführt bzw. angepasst werden. Die Interviews dauerten im Durchschnitt etwa 45 Minuten pro Probandin und wurden entweder im privaten Bereich, in der Schule oder auch per Online-Meeting durchgeführt.

#### 6.4.2. Probandinnen

Von den Lehrpersonen, welche im Vorhinein nur zum Begriff Inklusion befragt wurden, gibt es keine genaueren Aufzeichnungen, da dafür nur ein grobes, allgemeines Stimmungsbild geschaffen wurde.

Die erste Interviewpartnerin ist eine Lehrerin, welche 59 Jahre alt ist und sich im 29. Dienstjahr befindet. Sie ist an einer ländlichen Volksschule tätig und arbeitete schon öfter mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens zusammen.

Die zweite Pädagogin ist 23 Jahre alt und befindet sich derzeit in ihrem ersten Dienstjahr. Sie ist in einer städtischen Schule beschäftigt und erhielt in einer ersten Klasse die Klassenführung. Diese erste Klasse ist eine Inklusions-Klasse und deswegen wurde sie schon von Anfang ihrer Dienstzeit mit dem Thema Inklusion konfrontiert. Zusätzlich macht sie derzeit ihr Masterstudium mit der Schwerpunktsetzung „Inklusion“.

Bei der dritten Lehrerin handelt es sich um eine 35-jährige Pädagogin, welche in einer ländlichen Schule tätig ist. Sie befindet sich in ihrem 3. Dienstjahr und arbeitet mit einem Kind mit einer Lernschwäche zusammen, welches noch keinen sonderpädagogischem Förderbedarf zugewiesen bekommen hat.

Eine vierte Lehrperson, welche befragt wurde, ist 25 Jahre alt und startete mit der Förderung eines Kindes mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens in ihre Lehrerinnen-tätigkeit. Sie arbeitet derzeit in einer städtischen Schule.

Nach den Befragungen der Personen wurden meine aufgezeichneten Interviews von mir transkribiert und für die weitere Verarbeitung vorbereitet. Dazu wurden dann die folgenden Kategorien und eine Übersicht erstellt.

#### 6.4.3. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Interviews wurden, wie schon angeführt, mithilfe eines Leitfadens durchgeführt und die Auswertung wurde an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angelehnt.

#### 6.4.4. Kategorisierung

Nach der Paraphrasierung der Texte, welche vorsieht, dass nicht notwendige Textstellen gestrichen werden, kristallisieren sich erste Kategorien heraus. Nach der Generalisierung, welche das Abstraktionsniveau vorsieht, kommt auch schon die erste Reduktion, welche die Kategorien bildet. Bei einer großen Textmenge, sollte auch eine zweite Reduktion durchgeführt werden (Mayring, 2010, S. 71f.).

## **Kategorien im Überblick**

### Kategorie 1: Inklusion im Allgemeinen

In der ersten Kategorie wurden die Befragten über ihre Position bzw. über ihr Wissen über die Inklusion befragt. Dabei sollten sie sagen, was die Inklusion für sie bedeutet.

### Kategorie 2: Kontakt mit der Inklusion

Die zweite Kategorie soll aufzeigen, ob bzw. wie oft die Befragten mit der Inklusion in Kontakt gekommen sind. Hierbei soll das Hauptaugenmerk vor allem darin liegen, was den Kontakt im schulischen Bereich betrifft.

### Kategorie 3: Zusammenarbeit mit Kindern

Manche Lehrpersonen haben noch nie mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gearbeitet, deswegen wurden zum detaillierten Interview nur Lehrpersonen befragt, welche schon mindestens einmal mit Kindern mit einem SPF im Bereich des Lernens zusammengearbeitet haben.

Diese Kategorie weist auf, wie oft Lehrpersonen schon mit diesem Thema in Kontakt gekommen sind bzw. direkt mit betroffenen Kindern gearbeitet haben.

### Kategorie 4: Beschreibung der Arbeit in nur 5 Worten

Diese Kategorie geht schon mehr ins Detail, um den Kern der Arbeit aufzugreifen und die Forschungsfrage detaillierter zu erforschen und Ergebnisse zu erlangen.

Der Start der Schlüsselfragen wird mit einer etwas offeneren Frage eröffnet. Durch die Beschreibung der Arbeit mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens in nur fünf Worten, entstand ein Pool an Stichworten,

welche die Arbeit und die Inklusion gut beschreiben und einen Überblick schaffen.

#### Kategorie 5: Die Arbeit

Wie wird gearbeitet? Welche Ressourcen waren vorhanden? Wie sah die spezielle Förderung aus bzw. gab es überhaupt etwas? Diese Kategorie schafft einen Überblick über die Arbeit der Lehrpersonen mit Kindern mit SPF. Hierbei sollten die Befragten erläutern, wie mit den Kindern gearbeitet wurde und inwieweit die Inklusion durchgeführt wurde.

#### Kategorie 6: Inklusion

Die Inklusion kann durchgeführt bzw. versucht werden, doch ob sie immer gelingt? Bei dieser Frage sollten die interviewten Personen sich darüber Gedanken machen, ob ihres Erachtens die Inklusion gelungen ist oder ob Teile gelungen sind. Außerdem sollten sie auch beantworten, welche Verbesserungen notwendig wären und welche Sachen sie bezüglich der Inklusion anders gemacht hätten.

#### Kategorie 7: Abschlussfrage - Gelingensbedingungen

Die letzte Frage soll eine offene Frage darstellen, welche aufzeigt, ob die befragten Lehrpersonen basierend auf deren Erfahrungen und Erlebnissen daran glauben, dass die Inklusion gelingen kann. Außerdem sollten sie auch sagen, was es dazu braucht, dass die Inklusion für alle auch machbar ist.

## **6.5. Resultate**

### **Kategorie 1: Inklusion**

Es gibt verschiedene Definitionen für die Inklusion. Ein Beispiel dafür ist die Definition von Ziemer und Langner (2010, S. 247ff.).

Diese definieren die Inklusion so, dass sie im Gegensatz zur

Integration eine positivere Sichtweise auf die Heterogenität und Vielfaltigkeit von Menschen aufweist. Außerdem setzt die Inklusion eine Systemänderung voraus, um funktionieren zu können.

Der Punkt zum Beginn des Interviews, soll das Wissen der befragten Personen anregen und deren Standpunkt zur Inklusion preisgeben. Dabei hat sich schnell herausgestellt, dass eigentlich alle mit einer gesellschaftlichen Definition angefangen haben und danach auch noch sagten, wie sie die Inklusion im schulischen Bereich definieren möchten.

Zur Definition im gesellschaftlichen Bereich, stellte sich heraus, dass die Interviewpartnerin 1 (I1) sich dafür ausgesprochen hat, dass es keine Ausgrenzungen mehr gibt und die Gesellschaft auch eine größere Bereitschaft zeigt, Menschen mit Beeinträchtigungen zu integrieren. Betroffene Menschen sollen deshalb auch mit den gleichen Rechten und Pflichten leben.

Interviewpartnerin 2 (I2) äußerte sich zum gesellschaftlichen Bereich sehr ähnlich. Dabei meinte diese vor allem, dass Menschen mit einer Beeinträchtigung nicht mehr als „besonders oder anders“ angesehen werden. Sie sollen auch nicht mehr angestarrt werden, sondern es soll einfach eine gewisse Normalität herrschen und dies auch nicht mehr als ein Tabuthema angesehen werden.

Die Interviewpartnerinnen 3 (I3) und 4 (I4) sehen dies sehr ähnlich. Die eine Lehrperson meint: „Inklusion bedeutet für mich, dass jeder so sein darf wie er ist bzw. man jemanden so sein lässt wie er ist“ (I3). Außerdem sieht sie es auch als wichtig an, dass jeder die gleichen Rechte und Möglichkeiten bekommt.

Bei der weiteren Probandin (I4) sieht es sehr ähnlich aus, auch sie meint, dass es wichtig ist, dass jeder die gleichen Möglichkeiten bekommt und keine Ausgrenzung und Diskriminierung passiert. Für sie zählt zur Inklusion im gesellschaftlichen Bereich auch das Schaffen von Arbeitsplätzen am Arbeitsmarkt für Menschen mit Beeinträchtigungen, sodass diese nicht in gesonderten und in geschützten



Werkstätten arbeiten, sondern auch in den alltäglichen Berufen eingesetzt werden.

Lenkt man nun den Blick auf die Inklusion im schulischen Bereich kann festgestellt werden, dass hier die Meinungen der Probandinnen (I1, I2, I3 & I4) ebenfalls sehr kongruent verlaufen. Sie sind sich einig, dass dies eine große Herausforderung darstellt, aber ebenfalls dadurch keine Ausgrenzung bzw. Exklusion passieren soll.

Interviewpartnerin 1 (I1) sagte: „Vor 15 Jahren wurde ein Kind mit SPF einfach mitgetragen. Es gab eine Sonderpädagogin, welche die Betreuung für 16 Stunden übernahm bzw. 16 Stunden in der Klasse war. So konnte man sehr spontan arbeiten und das Kind musste nicht so oft separiert werden. Viele Teile der Förderung konnten in der Klasse gemacht werden, manche wurden außerhalb der Klasse gemacht.“ Weiters sagte sie: „Inzwischen hat das Kind, die Inklusion, einen Namen bekommen, ist aber leider nicht mit mehr Geld versehen worden und leider auch nicht mit mehr Stunden. Deswegen ist es sehr schwierig die Inklusion in der Schule umzusetzen.“

Die zweite interviewte Lehrerin (I2) meinte, dass für sie die inklusive Schule ist, wenn soziale Kontakte der Kinder auch außerhalb der Schule ausgebaut werden, keine Ausgrenzung passiert und eine komplette Akzeptanz besteht.

Interviewpartnerin 3 (I3) sieht die Inklusion in der Schule so, dass alle Kinder in einer Klasse sind und eine individuelle Förderung für betroffene Schülerinnen und Schüler geplant und durchgeführt wird, aber natürlich auch gelingt. Die weitere befragte Lehrerin (I4) sieht die Inklusion in der Schule ebenfalls so, dass alle Kinder in einer Klasse unterrichtet werden, wenig bis keine Exklusion passiert, eine spezielle bzw. zusätzliche Förderung durchgeführt und die Individualisierung groß geschrieben wird.

## **Kategorie 2: Kontakt mit der Inklusion**

Wenn man einen Blick auf die Anzahl der Arbeit mit Kindern mit SPF sieht, ist I1 in ihren 29 Dienstjahren zweimal im schulischen Bereich mit der Inklusion in der eigenen Klasse konfrontiert worden. Außerhalb der Schule geschieht das manchmal, auch im Bekanntenkreis. Sie arbeitete zweimal vier Jahre lang mit Kindern mit SPF in ihrer Klasse zusammen. Die Person I2 ist noch nicht lange im Dienst und arbeitet bereits in ihrem ersten Dienstjahr mit Kindern mit einem SPF. Sie vermutet, dass sie außerhalb der Schule bzw. im Freundeskreis bestimmt schon oftmals mit Menschen mit einer Lernschwäche in Kontakt gekommen ist. Da dies, ihrer Meinung nach, meist noch ein Tabuthema ist, kann sie dies nicht zu 100% bestätigen, sondern nur vermuten. Auch die dritte befragte Person (I3) arbeitet derzeit ebenfalls mit einem Kind, welches eine sonderpädagogische Förderung benötigt, in ihrer Regelklasse. Sie hatte bereits oftmals im privaten Bereich Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigungen, jedoch im schulischen Bereich ist dies der erste Kontakt. Genauso geht es auch der vierten befragten Person (I4). Auch sie arbeitete zu Beginn ihrer Arbeitszeit mit einem Kind mit SPF im Bereich des Lernens und hat ebenfalls derzeit in ihrer Regelklasse ein Kind, wo eine Lernschwäche vermutet bzw. ausgetestet wird. Diese Probandin hat genauso im privaten, familiären Bereich schon mehrmals Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigungen gehabt. Zusammenfassend kann betrachtet werden, dass die Ergebnisse zeigen, dass alle Probandinnen bereits mindestens einmal Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigungen gehabt haben und auch im schulischen Bereich Erfahrungen teilen und aufweisen können.

## **Kategorie 3: Arbeit mit Kindern mit Inklusion**

Bei einer ersten groben Datenerhebung, was den Kontakt mit der Inklusion bzw. mit Kindern mit einem SPF betrifft, zeigte sich, dass von 16 befragten Lehrpersonen im Alter von 24 – 60 Jahren,

weniger als die Hälfte mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens gearbeitet haben. Sieben Personen sagten, dass sie schon mindestens einmal mit betroffenen Kindern in der Schule gearbeitet haben. Aus diesen sieben Personen ergaben sich meine vier Interviewpartnerinnen, weil sie alle vier mit Kindern mit einer Lernschwäche gearbeitet haben bzw. arbeiten. Um wieder mit den Aussagen von Probandin 1 (I1) zu beginnen, zeigt sich, dass sie bereits zweimal jeweils vier Jahre mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens gearbeitet hat. Sie begleitete die Kinder vier Jahre in der Volksschule. Die Interviewpartnerin 2 (I2) hatte bereits leichte Berührungspunkte in der Praxis, während des Studiums und konnte dort schon Erfahrungen sammeln. Sie arbeitet seit dem Herbst 2020 als Lehrerin und hat bereits in ihrem ersten Dienstjahr drei Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in ihrer Klasse. Ein Kind davon hat einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Verhaltens, die anderen beiden Kinder im Bereich des Lernens. Die weitere Probandin (I3) hat ganz aktuell seit diesem Schuljahr 2020/21 Kontakt mit einem Kind mit einer Lernschwäche, wobei ein sonderpädagogischer Förderbedarf nun angefordert wurde und man noch auf den Bescheid wartet. Interviewpartnerin 4 (I4) arbeitet seit Beginn ihrer Dienstzeit zwei Jahre lang mit einem Kind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens. Dies zeigt, dass diese Lehrpersonen schon mindestens einmal mit der Inklusion in Kontakt gekommen sind, indem in der Regelklasse mindestens ein Kind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet wird.

#### **Kategorie 4: Inklusion in 5 Worten**

Um mit einer etwas offeneren Frage in den Hauptteil bzw. in die Schlüsselfragen zu starten, sollten die Befragten die Arbeit mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. die

Inklusion in nur fünf Worten beschreiben. Dies schaffte einen tollen Überblick über die ersten Gedanken, welche den Interviewpartnerinnen in den Sinn kamen. Sehr auffällig war, dass alle vier Lehrpersonen vor allem das Wort „herausfordernd“ als eines der ersten Worte nannten. Außerdem zeigten die weiteren Stichworte ebenfalls viele Parallelen auf. Interviewpartnerin 1 nannte dabei noch die Schlagwörter „zeitintensiv, befriedigend, teilweise unzumutbar für alle Beteiligten, wenn die Basis nicht stimmt, große Belastung“. Die zweite befragte Lehrperson (I2) nannte neben „herausfordernd“ noch die Worte „intensiv, lehrreich für einen selbst, persönlicher, emotional“. Bei der dritten Interviewpartnerin (I3) fielen noch die Worte „zeitaufwendig, intensiv, spannend, fordernd und bereichernd“. Abschließend nannte die vierte Lehrerin (I4) „sensibel, arbeitsintensiv, Beziehungsarbeit, emotional und gehaltvoll“ als beschreibende Worte für die Inklusion.

Bei dieser Kategorie zeigt sich, dass die befragten Lehrerinnen sehr ähnliche Ansichten haben, was die Inklusion betrifft. Dabei werden vor allem zwei Seiten aufgezeigt, eine etwas negativ behaftete Seite, aber auch eine sehr positive. Einerseits wird die Inklusion als sehr fordernd, andererseits auch als sehr bereichernd und emotional beschrieben.

### **Kategorie 5: Die Arbeit**

In dieser Kategorie sollten die Lehrpersonen die Frage beantworten, welche ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse, mit der Inklusion, miteinbeziehen. Wie wurde gearbeitet? Welche Ressourcen gab es? Wie könnten gewisse Sachen verbessert werden?

Die Interviewpartnerin 1 zeigte bei ihrer Antwort auf, dass das inklusive Setting nicht immer gelingen kann, da es viele Hürden und Herausforderungen zu überwinden gilt. Hierbei wurden von ihr besonders die fehlenden Ressourcen („Es fehlt an der Hardware und Software.“) angesprochen. Bei einem ersten Fall in ihrer Klasse vor

mehr als 15 Jahren, wurde eine Teamlehrerin für 16 Stunden zur Verfügung gestellt. Beide stimmten sich aufeinander ab und konnten spontan handeln, aber auch die Inklusion vorantreiben, indem das Kind zum Großteil in der Klasse gefördert werden konnte.

*„Je mehr Stunden es für die Teamlehrperson gibt, desto mehr kann in der Klasse gemeinsam gearbeitet werden.“ (I1, 2020)*

Einige Jahre später bekam die befragte Lehrperson wieder ein Kind mit SPF in die Klasse. Für dieses Kind bekam sie eine Teamlehrerin für fünf Stunden in der Woche. Durch diese kleine Anzahl an Stunden, wurde mit diesem Kind meist außerhalb der Klasse gearbeitet, da diese wenigen Unterstützungsstunden komplett für die Förderung des Kindes in Anspruch genommen wurden. Mathematik und Deutsch waren von Anfang an große Hürden und einzelne basale Defizite konnten dann ebenfalls nur außerhalb der Klasse bearbeitet werden, da es die Räumlichkeiten nicht zuließen und es auch für die restlichen Kinder der Klasse zu laut und zu unruhig gewesen wäre. Im Sachunterricht funktionierte die Inklusion in der ersten und zweiten Klasse noch gut, jedoch kamen ab der dritten Klasse viele selbstständige Erarbeitungen, man sollte viele Sachen und Arbeitsaufträge erlesen und deshalb baute sich auch hier eine Hürde auf. Im Gegensatz zum Sachunterricht kann man in den restlichen Fächern, wie Musik, Turnen und Zeichnen, die Idee der Inklusion gut umsetzen, wenn das Kind nicht zusätzlich grobe körperliche Beeinträchtigungen aufweist.

Die weitere Befragte (I2) arbeitet aktuell mit Kindern mit SPF im Bereich des Lernens, aber auch im Bereich des Verhaltens. Sie arbeitet mit einer zweiten Lehrperson im Team-Teaching zusammen, wobei in jeder Unterrichtsstunde zwei Lehrpersonen in der Klasse vertreten sind. Bei ihr ist es ebenfalls so, dass die betroffenen Kinder den Großteil der Zeit außerhalb des Klassenverbandes verbringen, da es

für sie auch in der Kleingruppe leichter ist zu arbeiten und die anderen Kinder der Klasse bei deren Arbeit nicht gestört werden. Jedoch sind die Ausweichstellen außerhalb der Klasse auch nicht immer vom Vorteil. Dabei verbringt eine Lehrperson die Zeit zur speziellen Förderung mit den Kindern meist in der Schulbibliothek oder im Werkraum. Hierbei zeigt sich immer wieder, dass die Ablenkungen und Reize in diesen Räumen zu viel sind und es für die Kinder mit SPF auch dort schwierig ist sich zu konzentrieren. Aufgrund dessen werden immer wieder Pausen mit Spaziergängen oder Spielen eingebaut, da die Konzentrationsspannen nicht sehr lang anhalten.

Interviewpartnerin 3 (I3) arbeitet auch im Schuljahr 2020/21 mit einem Kind mit einer Lernschwäche. Bei ihr gibt es derzeit noch keine zusätzlichen Stunden, da der Antrag auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf noch nicht genehmigt wurde. Sie meinte vor allem, dass es eine große Herausforderung darstellt, immer sehr stark zu differenzieren und das Kind nicht auf dem Weg zu lassen, sondern so gut wie möglich mitzunehmen und zu fördern. Sie hofft auf eine schnelle Abwicklung des Antrags und eine zusätzliche Unterstützung in der Klasse, damit die Situation nicht nur für sie selbst, sondern auch für das betroffene Kind leichter wird. Oftmals wendet diese Lehrkraft auch zusätzliche Zeit auf, um mit dem Kind schon in der Früh zu arbeiten und ihm auch immer wieder zusätzliche Übungen, welche mit allen Sinnen bearbeitet werden können, zur Verfügung zu stellen. Das Kind wird in den wöchentlichen Förderunterricht eingeladen, bekommt weniger Hausübung und auch im Unterricht wird in fast jeder Stunde differenziert. Die Lehrperson (I3) steht auch in einem engen Kontakt mit einer Sonderpädagogin, welche ihr einige Tipps zukommen lässt.

„Da der SPF noch nicht anerkannt wurde bzw. der Bescheid noch nicht da ist, müssen wir uns derzeit mit den wenigen Mitteln, die wir haben, durchkämpfen. Das kostet zwar sehr viel Kraft, aber funktioniert nicht so schlecht“ (I3, 2021).

Die zusätzliche Förderung gelingt dabei auch relativ gut im Zuge der Wochenplanarbeit der restlichen Klasse. Hierbei eröffnen sich Fenster, in denen Kinder individuell gefördert werden können.

Die vierte befragte Lehrperson (I4) arbeitete als eine Teamlehrerin mit einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens. Sie meinte ebenfalls das es nicht oft möglich war, dass das Kind in der Klasse gefördert und unterrichtet werden konnte. Ihr Stundenausmaß mit dem Kind lag bei sechs Stunden, indem zum Großteil in einer 1-zu-1-Betreuung, außerhalb der Klasse gearbeitet wurde. In dieser speziellen bzw. individuellen Förderung wurde mit vielen Materialien gearbeitet, basale Fertigkeiten wurden immer wieder wiederholt und vor allem Grundfertigkeiten und bestimmte Kompetenzen wurden immer wieder angesprochen, sodass sie zur Regelmäßigkeit wurden. Im Sachunterricht, Turnen, Werken, Musik und Zeichnen war das Kind immer in der Klasse und machte alle Sachen mit, wobei Themen des Sachunterrichts oftmals noch einmal in der Einzelbetreuung aufgegriffen und vereinfacht dargestellt wurden. „Die Inklusion kann so nicht so gut gelingen. Es funktioniert zwar in manchen sozialen Bereichen, aber das Ziel der Inklusion, dass keine Ausgrenzung passiert und alle immer in einer Klasse unterrichtet werden ... das wird leider nicht immer erfüllt“ (I4, 2021).

Wenn man die Aussagen ein wenig miteinander vergleicht, kann man sehen, dass es in manchen Fällen eine Zusammenarbeit und Unterstützung einer Teamlehrerin gibt (I1, I2 & I4). Bei Probandin 3 (I3) wartet man noch auf den Bescheid, damit dann eventuell eine Teamlehrerin bzw. eine Unterstützung zur Verfügung gestellt wird. Außerdem zeigt sich bei allen befragten Personen, dass die Inklusion nicht immer gelingt und viele Erarbeitungen und Förderungen außerhalb des Klassenverbandes passieren.

### **Kategorie 6: Inklusion gelungen?**

In dieser Kategorie sollten die befragten Lehrpersonen sagen, inwieweit die Inklusion für sie gelungen ist, oder auch nicht gelungen ist. Welche Ressourcen braucht es? Welche Veränderungen sind notwendig?

Interviewpartnerin 1 (I1) teilte mit, dass ihr erster Fall vor mehr als 15 Jahren, ihrer Meinung nach, zu 100% gelungen ist. Dieses Kind war vollkommen in die Klasse integriert und durch die hohe Anzahl an zusätzlichen Stunden der Teamlehrerin konnte sehr gut gearbeitet werden. Bei ihrem zweiten Fall, welcher noch nicht so lange aus ist, denkt sie, dass die Inklusion unter großem Aufwand aller Beteiligten zu 50% gelungen ist. Sozial gab es wenige Abstriche für das betroffene Kinder, weil es trotz vielen Stunden Unterricht pro Woche außerhalb der Klasse, gut in die Klassengemeinschaft inkludiert wurde. Außerdem meinte Probandin 1 (I1) auch, dass es für die restlichen Kinder der Klasse auch eine große Bereicherung war, weil sie sozial sehr stark gefördert wurden, hilfsbereit mit dem betroffenen Kind umgingen und immer zur Hilfe eilten, wenn Hilfe gebraucht wurde. Diese sozialen Kompetenzen werden auch oftmals in der Literatur angesprochen, dabei wird in verschiedenen Studien vor allem angesprochen, dass es für Kinder wichtig ist, dass sich alle Kinder in der Klasse wohlfühlen. Außerdem zeigt sich auch, dass Mädchen gegenüber Kindern mit einer Beeinträchtigung eine positivere Einstellung aufweisen als Jungen (Schwab, 2018, S. 31ff.).

Die zweite Interviewpartnerin findet, dass die Inklusion derzeit noch nicht recht gut gelingt. „Es ist eine wahnsinnige Herausforderung“ (I2, 2021). Die Kinder werden zum Großteil außerhalb des Klassenverbandes individuell gefördert und unterrichtet. Das Problem liegt für sie auch darin, dass die Klassenräume zu klein sind und die Ressourcen, auch wenn eine Teamlehrerin in der Klasse ist, trotzdem nicht ausreichen. Gelungen ist für sie bis dato, dass die Kinder



in der ersten Stunde des Tages nicht separiert gefördert werden, sondern beim Morgenkreis und beim gemeinsamen Start in den Tag in der Klasse sein können. Beim Turnunterricht, bei Spaziergängen im Freien sind die Kinder immer gemeinsam. „Andere Kinder merken schon, dass die Kinder eine andere oder besondere Förderung bekommen, als sie selbst, weil sie draußen sind. Aber im Turnunterricht und im Freien werden keine Unterschiede gemacht und sie spielen gemeinsam. Da finde ich, dass die Inklusion gelungen ist“ (I2, 2021).

Interviewpartnerin 3 (I3) meint auch, dass die Inklusion zu einem Großteil gelungen ist, da es derzeit noch nicht wirklich die Möglichkeit gibt, dass das betroffene Kind außerhalb der Klasse gefördert werden kann. Durch die Differenzierung innerhalb des Klassenverbands fällt es den anderen Kindern nicht so stark auf, dass dieses Kind andere Aufgaben erledigt oder auch eine andere Hausübung oder eine spezielle Förderung bekommt. „Natürlich merken die Kinder schon, dass dieses Kind ein bisschen anders ist, da es auch die erste Schulstufe wiederholte und deswegen etwas älter ist. Kinder merken das ja auch sehr schnell. Aber ich finde, dass es in die Klassengemeinschaft trotzdem gut eingebunden wird und die Kinder ihm auch oft bei verschiedenen Sachen helfen“ (I3, 2021).

Die vierte Interviewpartnerin (I4) zeigt die Sicht einer Teamlehrerin auf. Sie meint, dass es in vielen Bereichen schwer möglich war, das Kind in der Klasse zu unterrichten und zu fördern. Dabei waren die Probleme vor allem oft die vielen Ablenkungen und die sehr geringe Konzentrationsspanne. Sie meint, dass die Inklusion zu einem gewissen Teil gelungen ist, aber trotzdem noch viel notwendig ist, dass diese zu 100% umgesetzt werden kann.

„Es war leider nicht möglich, dass die Förderung des Kindes im Klassenverband gemacht werden konnte“ (I4, 2021). Dabei nennt sie auch das Problem, dass es nur sieben Stunden waren, die für das Kind zur Verfügung standen. Diese sieben Stunden pro Woche

mussten intensiv genutzt werden, um auch die gewissen Lernziele zu erreichen und die individuelle Förderung in den verschiedensten Bereichen voranzutreiben. Jedoch sagte sie auch, dass das Kind sozial gut inkludiert wurde und die Hilfsbereitschaft der anderen Kinder jeden Tag sehr groß war.

Was die Klassengemeinschaft bzw. die Akzeptanz der Kinder mit einer Beeinträchtigung betrifft, sind sich alle vier befragten Personen ziemlich einig, dass die anderen Kinder der Klasse, die Kinder mit einer Beeinträchtigung gut akzeptieren und auch im sozialen Kontakt und Austausch mit den Kindern stehen.

Die Aussagen der Lehrpersonen können auch die Literatur und die Statistiken in einigen Punkten bestätigen. Hierbei dient zum Beispiel auch die Studie „Attitudes Towards Inclusive-Schooling“ von Susanne Schwab (2012). Diese weist auf, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, im Bereich des Lernens, noch am besten inkludiert werden können, im Gegensatz zu Kindern mit geistigen oder stark körperlichen Beeinträchtigungen.

### **Kategorie 7: Gelingensbedingungen**

In der letzten Kategorie zeigen sich die Ergebnisse zur Frage: Glauben Sie daran, dass die Inklusion funktionieren kann? Wenn ja, was braucht es dazu? Wenn nein, warum nicht?

Zusammengefasst kann gleich zu Beginn gesagt werden, dass das größte Thema bei der Inklusion die allgemeinen Ressourcen sind, welche so gut wie überall fehlen. Hierbei haben sich alle vier Interviewpartnerinnen (I1, I2, I3 & I4) dafür ausgesprochen, dass der inklusive Unterricht nur gelingen kann, wenn mindestens zwei Lehrpersonen in jeder Stunde der Woche in der Klasse tätig sind.

*„Inklusion ist nicht nur ein Ziel der Gesellschaft, sondern es muss mehr Geld in die Hand genommen werden, um diese Kinder bestmöglich zu fördern“ (I1, 2020).*

Die Interviewpartnerin 1 (I1, 2020) meint weiter:

*„Was passiert später mit diesen betroffenen Kindern? Das sollte weitergespinnt werden.“*

Außerdem teilt sie auch die Meinung, dass die Inklusion nur gelingen kann, wenn die „besten Bedingungen“ zur Verfügung gestellt werden und nicht gespart wird. Es muss außerdem nicht nur der berufliche Weg der Betroffenen in Betracht gezogen werden, sondern auch die Gesundheit der Menschen mit Beeinträchtigungen muss immer im Auge behalten werden. Abschließend sagte sie noch: „Das alles beginnt schon vor der Schule, das muss auch bedacht werden“ (I1, 2020).

Die zweite befragte Lehrerin (I2) sieht auch das Problem bei den Ressourcen, denn zusätzliche Lehrkräfte werden unbedingt gebraucht, wenn Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Klasse inklusiv unterrichtet werden sollen. Außerdem sieht sie auch das Problem, dass die Räumlichkeiten in den meisten Fällen nicht ausreichend sind und viele Schulen bzw. Lehrpersonen deshalb an der Durchführung der Inklusion gehindert werden. Sie meint auch, dass die derzeitige Situation in Österreich die inklusive Schule nicht möglich macht. Wenn sich hierbei im System etwas ändert, dann sieht sie die Inklusion als eine gute Wahl für fast alle Kinder. Laut ihr ist die Inklusion nicht für alle Kinder die beste Wahl, weil sich dabei oft auch eine Überforderung, Stress und Druck negativ auf die Kinder auswirken könnte. Manche Kinder brauchen höchstwahrscheinlich die Sonderschulen, dies hängt laut ihr von den Graden der Beeinträchtigungen und den Defiziten ab. Sonderschulen bieten einigen Kindern in den Kleingruppen mehr Sicherheit, auch was das soziale Verhalten der anderen Kinder betrifft, da Kinder oft sehr böse sein können und dies dann noch eine zusätzliche psychische Last darstellen könnte. Sie denkt aber, dass Kinder, welche eine Lernschwäche haben oder

im Verhalten leichte Defizite aufweisen, gut in einer Regelklasse unterrichtet werden können, wenn die Ressourcen da sein würden.

*„Ich will da jetzt gar nichts genaues sagen, weil es für jedes Kind anders passt und es da auf das Kind ankommt“ (I2, 2021).*

Abschließend merkte sie noch an, dass die Ausbildung für die Lehrpersonen ebenfalls angepasst werden sollte, damit alle viel mehr mit der Inklusion in Kontakt kommen und sich dies auch zutrauen.

*„Ich bin im Schwerpunkt Inklusion, aber mir fehlt das Handwerkzeug für die Inklusion. Verschiedene Beeinträchtigungsbilder sollte man kennenlernen und erlernen bzw. Tipps bekommen, wie man damit umgehen könnte“ (I2, 2021).*

Die dritte befragte Lehrerin (I3) antwortete auf die Frage: Glauben Sie daran, dass die Inklusion funktionieren kann? Wenn ja, was braucht es dazu? Wenn nein, warum nicht?, sofort mit einem ganz klarem „JA!“. Sie meint jedoch, dass es auf jeden Fall den Willen der Lehrpersonen, viel Zeit, Aufwand, Geduld und Ressourcen braucht. „Eine zweite Lehrperson in der Klasse ist dabei eine sehr wichtige und notwendige Ressource (I3, 2021). Zusätzlich sieht sie es ähnlich wie Interviewpartnerin 2 (I2), dass es vom Kind abhängt, weil das inklusive Setting nicht für alle Kinder die beste Lösung darstellt. Sie denkt, dass es vor allem auch von großer Bedeutung ist, dass die Rahmenbedingungen für die inklusive Schule klar dargelegt werden und sich somit auch alle Beteiligten leichter und sicherer zu 100% darauf einlassen können. Abschließend sagte sie noch, dass die Inklusion schon alleine im gesellschaftlichen Bereich Fortschritte machen muss, denn nur so kann sie dann auch im schulischen Bereich wachsen.

Die vierte und letzte Lehrerin (I4) meinte ebenfalls, dass die Inklusion gelingen kann. Es braucht dazu jedoch, wie schon erwähnt,

ebenfalls mehr Ressourcen, Ressourcen an Stunden für zusätzliche Lehrkräfte, die passenden Räumlichkeiten, aber auch Materialien, um auch eine passende Lernumgebung zu schaffen. Außerdem zählen klare Rahmenbedingungen bzw. ein klarer Leitfaden zu den wichtigen Komponenten für die Inklusion. Schon an der Ausbildung für Lehrpersonen sollte gearbeitet werden, da dieser Lehrperson auch während der Ausbildung zu wenig Input zum Thema Inklusion angeboten wurde. „Es sollte einen klaren Plan bzw. eine große Sammlung an Methoden und Möglichkeiten geben, wie die Inklusion gelingen kann. Dies braucht es auch für den gesellschaftlichen Bereich, um so viele Menschen mit Beeinträchtigungen wie nur möglich in unserer Gesellschaft zu integrieren und stattdessen um ihnen die verschiedensten Möglichkeiten bieten zu können. Außerdem sollen auch Ressourcen und Methoden erarbeitet und eingesetzt werden, um die Inklusion auch leben zu können“ (I4, 2021).

## 7. FAZIT

---

Das Ziel dieser Arbeit bestand von Anfang an darin, dass neue Erkenntnisse, und Einblicke in das Leben einer Lehrperson gewonnen werden, welche mit Kindern mit einer Lernschwäche bzw. mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens arbeiten. Außerdem war es das Ziel, dass sich auch mein persönlicher Blick für die Inklusion noch mehr öffnet. Da ich meine Dienstzeit als Lehrerin mit der Förderung eines Kindes mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens gestartet habe, war mir dieses Thema ein großes Anliegen.

So habe ich mich mit den verschiedensten Bereichen, welche für die Sonderpädagogik, im Speziellen mit der Förderung von Kindern mit einer Lernschwäche, in enger Beziehung stehen, beschäftigt.

Durch den theoretischen Teil konnte ich einen Grundstein legen und einen Überblick schaffen, welche Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grundwissen es für diese sonderpädagogische Arbeit braucht.

Der empirische Teil meiner Masterthesis bringt wiederum neue Erkenntnisse, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Arbeit mit Kindern mit einem SPF mit. Die Interviews bieten einen guten Einblick in die Arbeit von Lehrerinnen, welche durch ihre bisherigen Erfahrungen ebenfalls zur Expertinnengruppe für dieses Thema zählen. Durch die Befragungen der Lehrerinnen können viele Ergebnisse zusammengefasst dargestellt werden.

Wenn man die Kategorien der Forschung betrachtet kann gesagt werden, dass die Definitionen der Inklusion ziemlich ähnlich dargestellt werden und auch mit den verschiedensten Definitionen, wie zum Beispiel die von Ziemer und Langner (2010), viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Vor allem die Komponenten, wie „keine Ausgrenzung“, „Akzeptanz“ und „alle in einer Klasse“ weisen ziemlich viele Gemeinsamkeiten zu den Definitionen in der Literatur auf.

Werden die Schlüsselfragen der Forschung genauer betrachtet kommt man zu den Schlüssen, dass sich die Aussagen, Erfahrungen und Meinungen der Probandinnen in vielen Bereichen stark überschneiden und die Inklusion eigentlich sehr angesehen und geschätzt wird. Außerdem wird ihr, wenn man die Aussagen der interviewten Lehrerinnen betrachtet, mit positiver Einstellung entgegengeblickt. Dies belegen auch die Studien und die Literatur von Susanne Schwab (2018) und Gebhardt et. al. (2011), welche im Kapitel 5.3. genauer erläutert wurden. Hier zeigen die Ergebnisse ebenfalls eine positive Einstellung der Lehrpersonen gegenüber der Inklusion. Vor allem was den inklusiven Unterricht mit Kindern mit einem SPF im Bereich des Lernens betrifft.

Die Ergebnisse der Interviews zeigen auch, dass die Inklusion für die Lehrenden eine große Herausforderung ist und als sehr zeitintensiv und aufwendig dargestellt wird. Werden die Aussagen, welche aufzeigen wie mit den Kindern in der Klasse gearbeitet wurde, genauer betrachtet, dann kann der Schluss gezogen werden, dass es für alle Beteiligten ein großer Aufwand war bzw. ist. So wurde auch einheitlich berichtet, dass die Ressourcen stark fehlen, sodass die Inklusion in der Schule auch zu 100% gelingen kann.

Wenn man die Beschreibungen der Probandinnen, in denen ihre Arbeit mit den Kindern beschrieben wird, betrachtet, dann zeigt sich, dass hierbei in vielen Bereichen ziemlich ähnlich gearbeitet wurde und sich die Unterschiede in Grenzen halten. So zeigten die Probandinnen auch, dass es oft nicht möglich ist, dass die Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf auch immer im Klassenverband unterrichtet und gefördert werden können. Dabei sieht man auch, dass es nicht mit allen Kindern gleich funktioniert und ziemlich viel von den einzelnen Kindern abhängt. Hier spielt es auch eine Rolle welche Beeinträchtigungen die Kinder haben und in welchem Ausmaß sie diese einschränken, was auch im Kapitel 2.6. dargestellt wurde. In der Literatur, vor allem auch in der Studie „Attitudes Towards Inclusive-Schooling“ (2017) wird beschrieben, dass Kinder mit einer Lernschwäche oder mit Problemen im

Verhalten leichter in Regelklassen inkludiert werden können, als Kinder welche geistige oder starke körperliche Beeinträchtigungen aufweisen. Wie von Petry (2013a) genannt wurde, sind die Freundschaft, die Kontakte, die Interaktionen und die Akzeptanz wichtige Komponenten für eine erfolgreiche Inklusion. Wenn man dabei die Erfahrungen der Probandinnen betrachtet, kann gesagt werden, dass die Lehrerinnen diese Akzeptanz auch als einen sehr wichtigen Faktor ansehen. Sie meinen auch, dass der Großteil der restlichen Kinder in der Klasse natürlich bemerken, dass diese Kinder zwar „anders“ sind, jedoch diese trotzdem akzeptieren und im sozialen Bereich gut aufnehmen.

Schwab (2018, S. 27) schreibt, dass für eine Regelklasse eine zusätzliche Lehrkraft zur Verfügung gestellt wird, wenn mehr als drei Schülerinnen oder Schüler mit einem SPF in der Klasse sind. Es zeigt sich in den Ergebnissen der empirischen Studie auch, dass in den Fällen, in denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf bei einem Kind festgestellt wurde, eine zusätzliche Lehrkraft für einige wenige Stunden in der Klasse unterstützend zur Seite steht. In den Interviews zeigte sich dies als großer Kritikpunkt der Befragten. Sie meinten alle einheitlich, dass es zu wenige Ressourcen gäbe, weil zu wenige Lehrkräfte und zu wenige zusätzliche Stunden für diese betroffenen Kinder zur Verfügung stehen.

Die im Kapitel 4.5.1. beschriebene innere Differenzierung innerhalb der Schule bildet, laut den Probandinnen, oftmals im praktischen Bereich eine wichtige Essenz, da durch die Heterogenität in den Klassen eine Differenzierung meist unumgänglich ist.

Weiters kann gesagt werden, dass der Hauptpunkt, warum die Inklusion noch nicht zu 100% funktioniert vor allem an den fehlenden Ressourcen liegt, dies bestätigten auch alle befragten Lehrerinnen. Auch bei der Aussendung von „Aktion Mensch“ (2016) in Zusammenarbeit mit der Universität Köln (2011) wurde diese Komponente, als eine notwendige angesehen, wenn die Inklusion in der Schule gelingen soll.



Von den befragten Lehrerinnen konnte man auch hören, dass die Ausbildung zur Lehrperson abgeändert und angepasst werden sollte, um so die Inklusion schon während der Ausbildung als selbstverständlich und „normal“ anzusehen. Dies spiegelt sich auch in der Literatur von Theis-Scholz (2002) wider, da auch hier angemerkt wird, dass der Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, als eine Präventionsmaßnahme, adaptiert werden sollte. Doch beginnen sollte alles dabei, dass auch in der Gesellschaft die Inklusion gelebt wird, sodass die Menschen mit Beeinträchtigungen entsprechende Optionen haben. Gold (2018) beschreibt ebenfalls, dass Menschen mit Beeinträchtigungen meist ökonomische Nachteile erfahren müssen. Wenn die Inklusion in der Gesellschaft noch besser gelingt und Menschen in der Arbeitswelt auch mehr Möglichkeiten haben, dann kann die Inklusion auch in der Schule gelingen.

Außerdem sollte der „Index der Inklusion“ (Boban & Hinz, 2006) bzw. „The Index of Inclusion“ (Booth, Ainscow & Kingston, 2006) in den Schulen in Betracht gezogen werden, umso die Schulentwicklung im Bereich der Inklusion voranzutreiben.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass laut den Ergebnissen der empirischen Studie die Lehrpersonen mehr als aufgeschlossen gegenüber dem Thema „Inklusion“ sind. Es fehlt jedoch an den notwendigen Ressourcen und an einer Reihe von Rahmenbedingungen, um die Inklusion auch wirklich erfolgreich in der Schule umsetzen zu können.

Wenn zum Abschluss noch die Hypothesen in Betracht gezogen werden, kann gesagt werden, dass sich einige davon bestätigt haben. Dazu gehört zum Beispiel, dass die komplette Inklusion nur schwer funktionieren kann, dazu müssten die Rahmenbedingungen klar festgelegt und die Ressourcen aufgestockt werden. Die Hypothese, ob das betroffene Kind trotz Separation gut in die Klassengemeinschaft eingegliedert, akzeptiert und unterstützt werden kann, kann auch bestätigt

werden, da die Probandinnen in allen Fällen dies als gelungen befunden haben.

Was den Aufwand betrifft, ob die Beteiligten mit Kindern mit einem SPF einen größeren Einsatz aufweisen, kann auch zu einem Teil bestätigt werden. Hierbei kann von meiner Seite nur die Sicht der Lehrenden beschrieben werden und diese sehen die Inklusion einstimmig als sehr fordernd und zeitaufwendig.

*„Nicht das Kind soll sich der Umgebung anpassen, sondern wir sollten die Umgebung dem Kind anpassen.“*

(Maria Montessori, 1870-1952)

## 8. Ausblick

---

Aus heutiger Sicht kann gesagt werden, dass die Inklusion in vielen Belangen noch viel Zeit, vor allem auch genauere Rahmenbedingungen und Maßnahmen braucht, um gelingen zu können. Durch die Interviews wurde in einem kleinen Bereich, mit nur vier Probandinnen, geforscht. Wenn man das Blickfeld bzw. den Forschungsbereich ausweitet, dann könnte man durch diese Forschung viele verschiedene Expertisen, Erfahrungen und Erkenntnisse, bei der Arbeit mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens, darstellen und gegebenenfalls damit einen genaueren Leitfaden für die Inklusion erstellen. Schon während meiner Forschung kam mir die Überlegung in den Sinn, dass statt einer qualitativen Forschung eine quantitative Forschung, mithilfe eines Fragebogens, einen breitgefächerten, jedoch nicht so persönlichen, Überblick über „den Stand der Dinge“ zur Inklusion geboten hätte. Diesem Interesse der weiteren, zusätzlichen Forschung steht jedoch nichts im Weg und kann immer wieder einmal aufgenommen werden. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass diese Thematik der Inklusion, ein sehr präsent und aktuelles Thema ist, welches nicht von der Bildfläche verschwinden, sondern immer mehr gestärkt und gefördert werden sollte. Nicht nur im gesellschaftlichen Bereich, sondern natürlich auch im Bildungsbereich sollte das Ziel der Inklusion im oberen Bereich der Prioritätenliste stehen.

Aufgrund der Forschungsergebnisse kann aufgezeigt werden, dass es im Bildungsbereich vor allem an den Ressourcen, wie den Lehrkräften, den Räumen und Möglichkeiten fehlt. Außerdem fehlt ein Leitfaden, welcher die Rahmenbedingungen festlegt und auch die Lehrpersonen in allen Belangen unterstützt und so die möglichen Ängste bzw. Unsicherheiten auflöst. Weiters sollte es auch klar sein, dass das inklusive Setting in der Schule wohl leider nicht für alle Kinder funktionieren kann, weil es für manche leichter ist, in externen bzw. kleinen Gruppen gefördert zu werden. Zusätzlich müssen gewisse Vorurteile, Stereotypen und negative Einstellungen gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen in der

gesamten Gesellschaft abgelegt werden, um die Inklusion auch Voll und Ganz leben zu können. Wichtig dabei ist ...

*„Jeder Mensch ist anders und das ist gut so, denn wenn wir alle gleich wären, könnten wir auch nichts mehr voneinander lernen“*

(Hüther, 2015)

## 9. Literaturverzeichnis

---

Aktion Mensch (2016). *Inklusion: Schule für alle gestalten*.

Altrichter, H. & Feyerer, E. (2017). Schulentwicklung und Inklusion in Österreich. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schule- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann.

Arbeiterkammer Oberösterreich. (o.J.). *Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)*. Verfügbar unter: [https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/vorundvolksschule/Sonderpaedagogischer\\_Foerderbedarf.html](https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/vorundvolksschule/Sonderpaedagogischer_Foerderbedarf.html)

Behindertenrechtskonvention (o.J.). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/> (5.2.2021)

Breidenstein, G. (2014). Individualisierung des Lernens. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 35 - 50). Springer VS.

Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt* entwickeln. Verfügbar unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (8.2.2021)

Bogner, D. & Richey, P. (2012). Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen. In: *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Verfügbar

unter: [https://content-select.com/media/moz\\_viewer/52824881-db28-49f7-8ab4-11372efc1343/language:de](https://content-select.com/media/moz_viewer/52824881-db28-49f7-8ab4-11372efc1343/language:de) (17.1.2021)

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013a). *Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*, 17, S. 60-97.

Bosse, S., Jaeuthe, J., Lambrecht, J., Bogda, K., Koch, H. & Spörer, N. (2018). Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule. Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 4, S. 329-345. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16778/pdf/ESP\\_2018\\_4\\_Bosse\\_et\\_al\\_Die\\_Sicht\\_von\\_Kindern.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16778/pdf/ESP_2018_4_Bosse_et_al_Die_Sicht_von_Kindern.pdf) (17.1.2021)

Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985). (2020). *Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf*. §8., §8a, §8b.

Bundesministerium für Bildung. Verfügbar unter: [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB\\_2018\\_Band2\\_Beitrag\\_2.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_Beitrag_2.pdf)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Sonderpädagogischer Förderbedarf*. Verfügbar unter: [https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung\\_und\\_neue\\_medien/schule/5/Seite.2410400.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/5/Seite.2410400.html) (7.3.2021)

Bundesministerium für Soziales. (2017). *Bericht der Bundesregierung über die Lage der Menschen mit Behinderung*. Verfügbar unter:

<https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Bericht-der-Bundesregierung-ueber-die-Lage-der-Menschen-mit-Behinderung.html> (7.3.2021)

Bundesministerium für Soziales. (2020). *Studie „Integrative Betriebe 2020+“*. Verfügbar unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Berufliche-Teilhabe-von-Menschen-mit-Behinderungen.html> (5.2.2021)

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2019). *Nationaler Aktionsplan Behinderung*. Verfügbar unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html> (5.2.2021)

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1998). *Entwicklung der integrativen Schulversuchsmodelle in Österreich*.

Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

Dolch, J. (1965). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. Nürnberg: Die Egge.

Feyerer, E. (2000). „Außenklasse“ – Chancen und Gefahren eines kooperativen Modells. Eine Analyse auf dem Hintergrund österreichischer Erfahrungen. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-aussenklasse.html> (14.4.2020)

Feyerer, E. (2015). *Mit Inklusiven Modellregionen auf dem Weg zur inklusiven Schule? Österreichische Bildungspolitik zwischen Vision und Pragmatisierung*. Verfügbar unter: <http://www.ph->

[ooe.at/fileadmin/Daten PHOOE/Inklusive Paedagogik neu/BIZB/Homepage ab 2016/behinderte 2015 feyerer.pdf](https://www.ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Homepage_ab_2016/behinderte_2015_feyerer.pdf)

Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). *Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich*. In: Empirische Sonderpädagogik 3 (2011) 4, S. 275-290. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9328/pdf/ESP\\_2011\\_4\\_Gebhardt\\_et\\_al\\_Einstellungen\\_von\\_LehrerInnen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9328/pdf/ESP_2011_4_Gebhardt_et_al_Einstellungen_von_LehrerInnen.pdf) (18.1.2021)

Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik und Intervention*. Kohlhammer: Stuttgart.

Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W.(1965). Unterricht – Analyse und Planung. In: A. Blumenthal & W. Ostermann (Hrsg.). Hannover: Hermann Schroedel. Verfügbar unter: [https://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/sose17/HeimannOttoSchulz%20-%20Unterricht\\_Analyse%20und%20Planung.pdf](https://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/sose17/HeimannOttoSchulz%20-%20Unterricht_Analyse%20und%20Planung.pdf) (16.1.2021)

Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.). *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. S. 47-57

Hess, D., Ruland, M., Meyer, M. & Steinwede, J. (2019). *Forschungsbericht: Schulische Inklusion. Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf*. Verfügbar unter:



<https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/zahlen-daten-und-fakten/studie-inklusion-schule.html> (18.1.2021)

Hofer, S. (2019). *Inklusion: Wie Österreich Menschen mit Behinderung im Stich lässt*. Verfügbar unter: <https://www.profil.at/gesellschaft/inklusion-oesterreich-menschen-behinderung-10718667> (8.7.2020)

Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, S. 117-140

Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2014) 6, S. 832-849. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14685/pdf/ZfPaed\\_2014\\_6\\_Lueders\\_Erziehungswissenschaftliche\\_Unterrichtstheorien.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14685/pdf/ZfPaed_2014_6_Lueders_Erziehungswissenschaftliche_Unterrichtstheorien.pdf) (16.1.2021)

Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (2017). (Hrsg.). *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

OECD (2020). *Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren*. Verfügbar unter: [https://www.internationaler-bund.de/fileadmin/user\\_upload/storage\\_ib\\_redaktion/IB\\_Portal/Bilder\\_News\\_Presse/Bildungsbericht\\_der\\_OECD\\_2020.pdf](https://www.internationaler-bund.de/fileadmin/user_upload/storage_ib_redaktion/IB_Portal/Bilder_News_Presse/Bildungsbericht_der_OECD_2020.pdf) (18.2.2021)

Paradies, L. & Linser, H.-J. (2005). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Peschel, F. (2012). *Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxisnahes Konzept zur Diskussion. Teil 1 und 2*. Hohengehren: Schneider.

Schorch, G. (Hrsg.)(2007, 3. Auflage). *Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schulz, W. (1999). Die lehrtheoretische Didaktik. In: H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.). *Didaktische Theorien*. S. 35-52. Hamburg: Bergmann & Helbig.

Statistik Austria. (2019). *Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2018/19*. Verfügbar unter: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/029658.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/029658.html) (15.2.2021)

Statistik Austria. (2020). *Bildung in Zahlen 2018/19 – Schlüsselindikatoren und Analysen*. Verfügbar unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&section-Name=Bildung&pubId=461](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&section-Name=Bildung&pubId=461) (13.2.2021)

Schwab, S. (2015). Einstellung zur Integration im Zusammenhang mit sozialer Inklusion – Eine Fragebogenerhebung in österreichischen Integrations- und Regelschulklassen. In: *VHN, 84. Jg.*, S.66 – 67 (2015). Ernst Reinhardt Verlag.

Schwab, S. & Trauntschnig, M. (Hrsg.) (2018). *Ausschnitte aus der Grazer Inklusionsforschung*. Empirische Einblicke in das ATIS-STEP Projekt. Band III.

Schwab S. & Trauntschnig, M. (2017). *Attitudes Towards Inclusive Schooling-Students, Teachers and Parents – Eine Längsschnittstudie im mixed-methods Design ATIS-STEP*.

Schwab, S. (2018). *Attitudes Towards Inclusive Schooling. A study on Students', Teachers' and Parents' attitudes*. Münster: Waxmann.

Schulze, A. (2016) Auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: *Aktion Mensch (Hrsg.). Inklusion: Schule für alle gestalten*.

Specht, W. (1997). Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. In: *BEHINDERTE 4 1997*, S. 9-30.

Specht, W. (1993). *Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder*. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/specht-evaluation-kap4.html#idp2757872> (17.2.2021)

Svecnik, E., Sixt, U. & Pieslinger, C. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung der inklusiven Modellregionen. Einschätzung der Ausgangssituation durch Schulaufsichtsorgane, Schulleiter/innen, Leiter/innen von ZIS/PBZ und regionale Leitungspersonen von (außerschulischen) Unterstützungseinrichtungen*. Graz.

Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Theis-Scholz, M. (2002). *Sonderpädagogische Förderung lernbeeinträchtiger Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer.

Turre, R. (o.J.). Chancengleichheit. Verfügbar unter: <https://inklusion.ib.de/informationen/zitate> (12.2.2021)

UN-Behindertenrechtskonvention (o.J.) Bildung – Artikel 24. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> (20.2.2021)

UNESCO. (2020). *Inklusion und Bildung. Für alle heisst für alle*. Verfügbar unter: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-weltweit> (16.2.2021)

Unesco (o.J.). *Inklusive Bildung weltweit*. Verfügbar unter: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-weltweit> (5.2.2021)

Universität Köln (2011). „Be-Hinderung“ im Rahmen der Tagung „Inklusion und Diversität als Herausforderung an Erziehung, Schule und LehrerInnenbildung“

Vienna.at (2021). *Umstellung auf inklusives Schulsystem nicht geglückt*. Verfügbar unter: <https://www.vienna.at/umstellung-auf-inklusive-schulsystem-nicht-geglueckt/6878870> (7.2.2021)

Wellenreuther, M. (2009): *Individualisieren - aber wie?* In: Schulverwaltung NRW, 20 (2009) 3, S. 71-74.

## **Abbildungsverzeichnis**

---

Abbildung 1: Prozessmodell individueller Förderung in Anlehnung an Heimlich (2016). Abbildung selbst erstellt.....	37
Abbildung 2: Dimensionen des "Index für Inklusion" nach Booth, Ainscow und Kingston (2006). Abbildung selbst erstellt. ....	47
Abbildung 3: Traxler, H. (1983). Chancengleichheit. In: Michael Klant (Hrsg.). <i>Schul-Spott: Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik</i> . Hannover: Fackelträger, S. 25 .....	59

## **Tabellenverzeichnis**

---

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Integration und Inklusion. (Hinz, 2002). Tabelle selbst erstellt. ....	16
Tabelle 2: Übersicht der Intelligenzminderungen. (Bundschuh & Winkler, 2019). Tabelle selbst erstellt. ....	40
Tabelle 3: Überblick über die Didaktik des Unterrichts. Angelehnt an Lüders (2014), Bogner & Richey (2012) und Textor (2018). Tabelle selbst erstellt. ....	55
Tabelle 4: Schulorganisatorische Differenzierung nach Paradies und Linser (2005). Tabelle selbst erstellt. ....	61

## **Abkürzungsverzeichnis**

---

ATIS-STEP	Studie: Attitudes Towards Inclusive-Schooling
Bella-Studie	Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten
BiLieF-Studie	Bielefelder Längsschnittstudie
BMBFW	Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft
BMASGK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz
BMS	Bundesministerium für Soziales
BMSGPK	Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz
ebd.	Ebenda
ICD-10	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IMR	Inklusive Modellregionen
IQ	Intelligenzquotient
NAP	Nationaler Aktionsplan
NEPS	Nationales Bildungspanel
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

SchOG	Schulorganisationsgesetz
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SuS	Schülerinnen und Schüler
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
WHO	World Health Organization



## EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG

„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Beihelfer verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“ (Satzung der PHDL).

„Die CD-Rom wurde von mir bezüglich der gespeicherten Daten überprüft.“

---

DATUM

UNTERSCHRIFT