



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Aspekte der pädagogischen Praxis integrativen
Unterrichts in Volksschulklassen in Bezug auf die
Merkmale „Behinderung“ und „Migrationshintergrund“ –
eine empirische Erhebung subjektiver Erfahrungen im
Klassenzimmer“

Verfasserin

Sabine Raab

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Dr. Mikael Luciak

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Sabine Raab, dass die vorliegende Diplomarbeit von mir selbst verfasst wurde. Es wurden ausschließlich die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen herangezogen und die daraus wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Unterschrift

Wien, im März 2011

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei jenen Personen bedanken, die mich während meines Studiums besonders unterstützt und umgeben haben:

Besonderer Dank gebührt meinen Eltern, Wulf und Irmgard Raab, die mir durch deren vielfältige Unterstützung das Studium ermöglicht haben und mir stets zur Seite gestanden sind. Meinen Brüdern, Markus und Stefan Raab danke ich für den Zusammenhalt und die gemeinsame Zeit, die wir in Wien unter einem Dach verbracht haben.

Vincent Mayer möchte ich für seine Ruhe und Gelassenheit danken. Er hat mir während des Schreibens der Diplomarbeit stets Verständnis und gute Laune entgegengebracht.

Sabine Berchtold, Julia Egle und Angelika Linder danke ich für die Freundschaft und den angeregten fachlichen Austausch während unserer gemeinsamen Studienzeit – vor allem in der letzten Phase waren sie mir wichtige Ansprechpersonen.

Franziska Hämmerle, Matthias Mair und Johannes Oelz danke ich fürs Korrekturlesen der Diplomarbeit und für die langjährige gute Freundschaft.

Ein weiterer Dank ergeht an die im Rahmen der Diplomarbeit befragten Lehrerinnen für die Bereitschaft, sich interviewen zu lassen. Dadurch wurde mein Vorhaben erst möglich.

Schließlich möchte ich mich bei Prof. Dr. Mikael Luciak für die konstruktiven Anregungen und die fachkundliche, stets freundliche und engagierte Begleitung dieser Diplomarbeit bedanken.

Kurzzusammenfassung

Vorliegende Diplomarbeit hatte das Ziel die besonderen Merkmale aufzuzeigen, welche aus der subjektiven Sicht von LehrerInnen integrativer Volksschulen die Unterrichtspraxis in Klassen mit SchülerInnen mit Behinderung und Migrationshintergrund kennzeichnen. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen und Konzepten sowie verschiedenen Aspekten des Unterrichts von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund wurden teilstandardisierte Interviews mit sechs Lehrerinnen geführt. Zur Auswertung des gewonnenen Datenmaterials wurde die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Die Ergebnisse werden in Beziehung zu den theoretischen Erkenntnissen diskutiert.

Aus den Interviews ging hervor, dass die Unterrichtspraxis von LehrerInnen in integrativen Volksschulen mit SchülerInnen mit Behinderung und Migrationshintergrund von einer hohen Bereitschaft zu alternativen Arbeitsweisen gekennzeichnet ist. Individualisierung, Differenzierung und spezielle Förderungen im Unterricht werden stark von schulstrukturellen Rahmenbedingungen abhängig gemacht. Diesbezügliche Einsparungen oder starre organisatorische Strukturen werden daher besonders negativ erlebt. Im Unterricht wird vor allem der „kulturellen Vielfalt“ Beachtung geschenkt und „kulturelles Wissen“ von Seiten der Lehrpersonen als wichtige Voraussetzung eingestuft. Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund scheinen für die Klassenlehrerinnen keinen größeren Arbeitsaufwand zu bedeuten und eher in das Aufgabengebiet der SonderpädagogInnen zu fallen.

Abstract

The following thesis aims at identifying the characteristics of classwork in integrative primary schools with disabled immigrant students as seen from the teacher's perspective. The theoretical work dealt with fundamental terms and concepts as well as various aspects of teaching these children. For the empirical part, semi-structured interviews were held with six teachers. The gathered data was analysed using qualitative content analysis and discussed within the theoretical framework.

The interviews indicated that the practical schoolwork of teachers in integrative primary schools with disabled immigrant students is characterised by a willingness of the teachers to use alternative practices. Individualisation, differentiation as well as special advisement in teaching strongly depends on the school's structural framework. Retrenchments and inflexible organisational structures are experienced as very negative. "Cultural diversity" in class is considered very important and "cultural knowledge" is seen as a vital prerequisite for teaching in such classes. Disabled students with an immigration background do not seem to cause additional workload for the teachers and furthermore belong to the field of work of special education teachers.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	1
<i>I. Vorwort</i>	1
<i>II. Pädagogische Relevanz des Themas</i>	2
<i>III. Aufbau der Arbeit</i>	4
a) Theoretischer Teil	4
b) Empirischer Teil	6
a) THEORETISCHER TEIL	7
1. Zum Begriff Behinderung	7
1.1 Kritik an individuumsbezogenen Ansätzen	7
1.2 Erweiterung und Relativität des Behinderungsbegriffes	9
1.2.1 Konzeption der Weltgesundheitsorganisation	9
1.2.2 Pädagogisches Verständnis von Behinderung	11
1.2.3 Kulturelle Sichtweisen von Behinderung	14
1.3 Lernbehinderung	16
1.3.1 Definition	17
1.3.2 Abgrenzung zu geistiger Behinderung, Lernstörungen bzw. – schwierigkeiten	19
1.3.3 Ursachen	19
1.3.4 Kritik am Begriff	21
2. Zum Begriff Migrationshintergrund	23
2.1 Definition von Migrationshintergrund	23
2.2 Kulturbegriff	26
3. Theoretische Grundlagen integrativen Unterrichts in Volksschulen	29
3.1 Definition von Integration im schulischen Sinne	30
3.2 Integrative Pädagogik	34
3.2.1 Entstehungskontext	34
3.2.2 Inhaltliche Grundlagen	35
3.3 Interkulturelle Pädagogik	37
3.3.1 Entstehungskontext	37
3.3.2 Inhaltliche Grundlagen	39
3.4 Inklusive Pädagogik	41
3.4.1 Entstehungskontext	41

3.4.2 Inhaltliche Grundlagen	43
3.5 Zusammenfassung der wichtigsten Unterscheidungsmerkmale von Integration und Inklusion nach Hinz	45
4. Praxisbezogene Grundlagen integrativen Unterrichts in Volksschulen	47
4.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf	48
4.2 Integrativer Unterricht in der Volksschule	50
4.3 Teamteaching in Integrationsklassen	54
4.4 Verschiedene Unterrichtsformen	58
4.4.1 Projektunterricht	61
4.4.2 Freiarbeit	62
4.4.3 Wochenplanunterricht	62
4.5 Aus- und Weiterbildung	62
5. Aspekte heterogenen Unterrichts bezogen auf die Merkmale „Behinderung“ und/ oder „Migrationshintergrund“	66
5.1 Aspekte der integrativen Schulsituation von Kindern mit Behinderung	67
5.1.1 Auswirkungen integrativer Beschulung auf Leistung	67
5.1.2 Unterschiedliche Sichtweisen auf die pädagogische Praxis in Integrationsklassen	69
5.2 Aspekte der Schulsituation von Kindern mit Migrationshintergrund	72
5.2.1 Ursachen für Bildungsbarrieren	72
5.2.2 Unterschiedliche Sichtweisen auf die pädagogische Praxis	73
5.3 Aspekte der Schulsituation von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund	74
6. Forschungsvorhaben	77
6.1 Forschungslücke	77
6.2 Forschungsfrage	78
6.3 Subfragen	79
b) EMPIRISCHER TEIL	81
7. Darstellung der Erhebungsmethode	81
7.1 Qualitative Forschung	81
7.1 Teilstandardisierte Interviews	84
7.2 Problemzentriertes Interview	85
7.2.1 Begründung und Darstellung der Methode	85

7.3 Interviewleitfaden	86
7.4 Formale Charakterisierung des Materials	91
7.5 Festlegung des Materials	92
8. Darstellung der Auswertungsmethode	92
8.1 Qualitative Inhaltsanalyse	92
8.2 Kategorienbildung	93
8.3 Kodierung des Materials	95
8.4 Auswertung	96
9. Darstellung der Untersuchungsergebnisse	96
9.1 Analyse der Erhebungssituation	96
9.2 Soziodemographische Daten	98
9.3 Analyse der qualitativen Daten	99
9.3.1 Kategorie „Klassenkonstellation“	99
9.3.2 Kategorie „Ausbildung“	103
9.3.3 Kategorie „Weiterbildung“	104
9.3.4 Kategorie „Vielfalt im Unterricht“	105
9.3.5 Kategorie „Unterstützung im Unterricht“	108
9.3.6 Kategorie „Zusammenarbeit“	110
9.3.7 Kategorie „Schulorganisatorische Rahmenbedingungen“	112
9.3.8 Kategorie „Inklusives Schulsystem“	117
10. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	118
11. Resümee und Ausblick	133
12. LITERATURVERZEICHNIS	139
13. Anhang	I
I. Transkribierte Interviews	I
II. Exemplarischer Auszug: Kodierleitfaden	XL
III. Exemplarischer Auszug: Kodierung Interview A	XLV
IV. Lebenslauf	XLVIII

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: WECHSELWIRKUNGEN ZWISCHEN DEN KOMPONENTEN DES ICF NACH DIMDI _____	11
ABBILDUNG 2: VIER PARADIGMEN VON BEHINDERUNG NACH CLOERKES _	12
ABBILDUNG 3: MÖGLICHE URSACHEN FÜR DAS AUFTRETEN EINER LERNBEHINDERUNG – EIGENE DARSTELLUNG NACH RANDOLL _____	20

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: INKLUSION IN BILDUNG UND ERZIEHUNG NACH BOBAN UND HINZ _____	45
TABELLE 2: UNTERSCHIEDUNGSMERKMALE VON INTEGRATIVER UND INKLUSIVER PRAXIS NACH HINZ _____	46
TABELLE 3: ERFORSCHTE WIRKUNGEN SCHULISCHER INTEGRATION NACH BLESS _____	71

Einleitung

I. Vorwort

Mediale Berichterstattungen über die Qualität des österreichischen Bildungswesens tragen gegenwärtig dazu bei, Heterogenität im Klassenzimmer ins öffentliche Interesse zu rücken. Sowohl die PISA-Studie, als auch der in den politischen Reihen entfachte Diskurs über die Einführung einer Gesamtschule haben dazu geführt, neben anderen Gesichtspunkten jenen der Pluralität von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu beleuchten und zu debattieren.

Innerhalb der Pädagogik ist Vielfalt mittlerweile eine „bewußt gewordene genuin pädagogische Herausforderung“ (Prengel 2006, 49). Verschiedenheit bezogen auf Fähigkeiten, Grundvoraussetzungen, Aussehen, Sprache, Religion oder Herkunft, spiegelt sich längst in den Klassenzimmern österreichischer Schulen wider. Gerade in Integrationsklassen kommt es unweigerlich zur Konfrontation mit dieser Diversität der SchülerInnen. Wurde Unterricht ursprünglich auf eine homogene SchülerInnenschaft hin konzipiert, spielt heute die Förderung von individuellen Fähigkeiten, zumindest theoretisch, eine zunehmende Rolle.

Vor allem ab den 1970er Jahren wurden von verschiedenen Seiten Sonderschulen für Menschen mit Behinderung als vom Rest der Gesellschaft eher separierende Institutionen wahrgenommen. Ungefähr zur selben Zeit sollten, ausgelöst durch die Arbeitsmigration, auch immer mehr Kinder mit Migrationshintergrund eine österreichische Schule besuchen. Innerhalb der pädagogischen Fachdiskussion begann daraufhin ein Umdenken. Den aus heutiger Sicht eher separierenden Konzepten der Ausländerpädagogik bzw. der Sonderpädagogik sind interkulturell bzw. integrativ pädagogische Konzepte gefolgt. Dieses Umdenken hat auch die Unterrichtspraxis von LehrerInnen verändert.

Kindern mit Migrationshintergrund wird unverhältnismäßig oft ein Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) zugeschrieben (vgl. z.B. Kronig/ Haeberlin/ Eckhart 2000, 12; Powell/ Wagner 2002, 66; Merz-Atalik 2001, 98). Dadurch kommt es in Integrationsklassen auch immer häufiger vor, dass Lehrpersonen mit Kindern mit Behinderung *und* Migrationshintergrund zusammenarbeiten.

„Der Verschiedenheit der Kinder muss durch eine Pluralität der pädagogischen Kompetenzen auf professioneller Seite entsprochen werden“ so Wocken im Vorwort von Demmer-Dieckmann und Struck (2001, 10). Lehrende müssen sich gerade in Integrationsklassen, an neue Unterrichtssituationen mit veränderten Lehrplänen und erweiterter Didaktik anpassen. Bräu (2005, 146) schreibt:

„Soll die vorhandene Heterogenität der Schülerschaft einer Klasse oder einer Schule tatsächlich als Chance und nicht nur als Belastung erfahren werden, müssen didaktische Maßnahmen ergriffen werden, mit der Unterschiedlichkeit umzugehen, sie produktiv aufzugreifen, ohne sie zur alleinigen Orientierung zu machen“.

Für Lehrende kann gerade diese Gratwanderung zwischen produktiver Nutzung und destruktiver Hervorhebung von Heterogenität, aber auch die allgemein hohen Anforderungen, die der integrative Unterricht an sie stellt, zur Herausforderung werden.

Die vorliegende Diplomarbeit geht den Fragen nach, ob sich Lehrpersonen durch Ihre Ausbildung ausreichend auf die Vielfalt in Integrationsklassen vorbereitet fühlen, wie die Unterrichtspraxis dort aussieht, ob die Merkmale „Behinderung“ *und* „Migrationshintergrund“ eine doppelte Herausforderung darstellen und welche Rolle die Institution Schule bzw. deren Organisationsstrukturen einnehmen.

II. Pädagogische Relevanz des Themas

Heilpädagogik, ungeachtet der unterschiedlichen Bezeichnungen die ihr gegeben wurden und werden, gilt als Subdisziplin der allgemeinen Pädagogik (vgl. z.B. Haeberlin 2005, 12; Bach 1999, 4). Haeberlin (2005, 173) beschreibt den Gegenstands- und Aufgabenbereich der Heilpädagogik wie folgt: sie „befasst sich in Theorie *und* Praxis mit Erziehung und Bildung unter erschwerenden Bedingungen“. Speck (2003, 20) spezifiziert die Zielgruppe: „Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit speziellem Erziehungs- und Bildungsbedarf“. Auch Kobi (1993, 18) kann herangezogen werden, um den thematischen Rahmen zu beschreiben, in dem sich die Heilpädagogik bewegt: sie „befasst sich mit Problemen der Erziehung und Bildung in menschlichen Beziehungs- und Lernverhältnissen, welche durch Behinderung eine Beeinträchtigung erfahren, die nach Art und Ausmaß als so schwerwiegend gilt, dass sie den konventionellen Erziehungs- und Bildungsrahmen sprengt“.

Ein Teilaspekt, dem die Heilpädagogik große Beachtung schenkt, ist jener der Beschulung von Menschen mit Behinderung. Hier setzt die herausgearbeitete Fragestellung thematisch an. Die Diplomarbeit knüpft an den in der pädagogischen Literatur intensiv geführten Diskurs über Homogenität bzw. Heterogenität von SchülerInnen an und setzt sich mit der pädagogischen Praxis von integrativ arbeitenden VolksschullehrerInnen auseinander. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf SchülerInnen mit Behinderung *und* Migrationshintergrund gelegt.

Nach Meinung der Autorin wurden und sind Schulen vielfach immer noch auf eine relativ homogene SchülerInnenschaft ausgerichtet. Sie werden durch die vermehrte Wahrnehmung der Vielfalt von Kindern und Jugendlichen zunehmend kritisierbar. AutorInnen wie Eberwein, Prengel oder Auernheimer, um nur einige wenige zu nennen, beschäftigen sich innerhalb des pädagogischen Theoriediskurses mit Konzepten, die der Heterogenität von Menschen besser gerecht werden wollen. Eberwein (1997) hat den Begriff „Integrative Pädagogik“ geprägt, Auernheimer (2007) bietet eine „Einführung in die interkulturelle Erziehung“ und Prengel (2006) fasst diese beiden Ansätze (und jenen der feministischen Pädagogik) unter „Pädagogik der Vielfalt“ zusammen. In vorliegender Arbeit bezieht sich der bereits erwähnte Begriff der „Vielfalt“ speziell auf Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund.

Durch die vermehrte Zuwanderung werden innerhalb der Pädagogik zunehmend Diskussionen über Kinder mit Migrationshintergrund im Schulsystem geführt. Beispielsweise thematisieren Diehm und Radtke (1999) Erziehung und Migration in ihrem gleichnamigen Werk. Wie im Forschungsstand gezeigt wird, gibt es über Menschen mit Behinderung *und* Migrationshintergrund noch sehr wenige wissenschaftliche Studien. Die Unterrichtssituation von Lehrpersonen, die mit dieser Vielfalt an SchülerInnen zu tun haben, ist wenig erforscht. In einer heterogenen und von Migration geprägten Gesellschaft wird zukünftig aber auch dem Thema der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung *und* Migrationshintergrund Rechnung getragen werden müssen. Dadurch ergibt sich für die vorliegende Diplomarbeit folgende Forschungsfrage:

Welche besonderen Merkmale kennzeichnen aus der subjektiven Sicht von LehrerInnen integrativer Volksschulen die Unterrichtspraxis in Klassen mit SchülerInnen mit Behinderung und Migrationshintergrund?

III. Aufbau der Arbeit

Im Folgenden wird die Gliederung der Diplomarbeit dargestellt und begründet. Die Zielvorstellung, die Unterrichtssituation von Lehrpersonen in Integrationsklassen, unter besonderer Berücksichtigung von SchülerInnen mit Behinderung und Migrationshintergrund, zu beleuchten, bestimmt den Aufbau. Grundsätzlich wird die Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil unterteilt.

a) Theoretischer Teil

Nachdem in der Einleitung in das Thema der Diplomarbeit eingeführt und dessen pädagogische Relevanz belegt wurde, bietet das **erste Kapitel** Raum zur theoretischen Auseinandersetzung über den Begriff „Behinderung“. Dieser wird sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in der pädagogischen Fachliteratur sehr unterschiedlich verwendet. Verschiedene Zugangsweisen werden vorgestellt um dem Arbeiten mit ungenauen Begriffen entgegenzuwirken. Speziell herausgearbeitet wird der Begriff Lernbehinderung.

Das **zweite Kapitel** beginnt mit der für diese Arbeit relevanten Definition von „Migrationshintergrund“. Für Menschen mit Migrationshintergrund gibt es unterschiedlichste Bezeichnungen. Daher stellt auch hier die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff die Basis für ein Arbeiten mit möglichst genauen Termini dar. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden Menschen mit Migrationshintergrund oft in Zusammenhang mit einer „anderen/ fremden Kultur“ gebracht. Auch „Kultur“ ist ein sehr vielschichtiger Begriff. Daher und weil er für die Interkulturelle Pädagogik von zentraler Bedeutung ist wird er abschließend in diesem Großkapitel behandelt.

Das **dritte Kapitel** setzt sich mit den theoretischen Grundlagen integrativen Unterrichts in Volksschulen auseinander. Nach einer Einführung über die schulische Verwendung des Begriffs „Integration“ werden die drei Konzepte „Integrative, Interkulturelle und Inklusive Pädagogik“, deren Entstehungskontexte und inhaltlichen Grundlagen behandelt. Die Integrative Pädagogik stellt das wesentliche Gerüst bei der Beschulung von Kindern mit Behinderung dar. Die Interkulturelle Pädagogik ist als allgemeines Unterrichtskonzept in österreichischen Lehrplänen verankert und entstand aus der Notwendigkeit heraus Kindern mit Migrationshintergrund eine adäquate Schulbildung zu ermöglichen. Die Inklusive Pädagogik ist das jüngste

Konzept, will sich vom Fokus auf bestimmte Gruppierungen lösen und der gemeinsamen Unterrichtung von Menschen mit verschiedensten Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht werden. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Gegenüberstellung der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ nach Hinz.

Das **vierte Kapitel** beschäftigt sich mit praxisbezogenen Grundlagen integrativen Unterrichts. Zunächst wird beschrieben unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen ein Sonderpädagogischer Förderbedarf vergeben wird. Weiters wird der integrative Unterricht in der Volksschule anhand von Lehrplänen und didaktischen Grundsätzen genauer vorgestellt. Ein wichtiges Grundkonzept des Unterrichtens in Integrationsklassen ist das Teamteaching. Diesbezüglich werden verschiedene Studien und drei der gängigsten Unterrichtsformen behandelt. Abschließend beschäftigt sich das letzte Unterkapitel mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, da diese die Basis aller pädagogischen Handlungen im Unterricht darstellen.

Im **fünften Kapitel** werden zunächst verschiedene Aspekte der integrativen Schulsituation von Kindern mit Behinderung aufgezeigt. Nach der Diskussion von Studien über die Auswirkungen integrativer Beschulung auf die Leistung werden Einschätzungen von Lehrpersonen, SchülerInnen und Eltern vorgestellt. Im nächsten Unterkapitel liegt der Fokus auf der Schulsituation von Kindern mit Migrationshintergrund. Zunächst werden mögliche Ursachen von Bildungsbarrieren gesucht. Auch hier werden unterschiedliche Sichtweisen auf die pädagogische Praxis angeführt. Den Abschluss bildet der aktuelle Forschungsstand zur schulischen Situation von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund.

Das **sechste Kapitel** stellt das konkrete Forschungsvorhaben der Autorin und somit auch das letzte Kapitel des theoretischen Teils der Diplomarbeit dar. Nach Darstellung der Forschungslücke werden die Forschungsfrage und die Subfragen ausformuliert.

b) Empirischer Teil

Im empirischen Teil wird zunächst das Forschungsdesign dargestellt. Nach einer Einführung über qualitative Erhebungsmethoden und teilstandardisierte Interviews wird das problemzentrierte Interview herausgegriffen, in seinen Besonderheiten dargestellt und dessen Wahl für die vorliegende Arbeit begründet. Weiters wird im **siebten Kapitel** der Interviewleitfaden, die formale Charakterisierung und die Festlegung des Materials vorgestellt.

Das **achte Kapitel** beschäftigt sich mit der Auswertungsmethode. Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse werden aufgezeigt um theoretisch darauf einzugehen wie Kategorien gebildet werden. Weiters wird ausgeführt wie bei der Kodierung des Materials und bei der Auswertung der Interviews vorgegangen wurde.

In **Kapitel 9** werden die Untersuchungsergebnisse dargestellt. Nach Beschreibung der Interviewpartnerinnen und der Erhebungssituation, werden die Resultate der Auswertung angeführt.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in **Kapitel 10** in einem Fliesstext analysiert und in Bezug zu externer Literatur gesetzt. Resümee und Ausblick bilden den Abschluss des empirischen Teils.

Nach dem Literaturverzeichnis finden sich im Anhang, neben dem Lebenslauf der Autorin, die kompletten Interviews, ein exemplarischer Auszug des Kodierleitfadens und der Kodierung von Interview A. Dadurch wird eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Material ermöglicht und die Nachvollziehbarkeit erhöht.

a) THEORETISCHER TEIL

Die in der Einleitung verwendeten Begriffe Heterogenität, Vielfalt, Pluralität und Diversität sind keine sehr differenzierten. Soziale Schicht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, Sprache, Entwicklung, Begabung, Geschlecht usw. können unterschiedliche Aspekte dieser Begrifflichkeiten sein. Macht man sich ihrer zu Nutze, scheint es unumgänglich den Bezugsrahmen genauer abzugrenzen. In folgender Arbeit wird Heterogenität von SchülerInnengruppen vor allem in Hinblick auf die Merkmale „Behinderung“ und „Migrationshintergrund“ gesehen. Beide Termini werden sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in einschlägiger Fachliteratur sehr unterschiedlich angewandt. Diese Vielschichtigkeit wird in den folgenden Kapiteln ihre Beachtung finden.

1. Zum Begriff Behinderung

In den *Kapiteln 1.1 und 1.2* wird der in der Pädagogik stattgefundene Paradigmenwechsel dargestellt. Durch vermehrte Kritik an einem stark individuumszentrierten und starren Verständnis von Behinderung wurde zunehmend die Relativität und Kontextbezogenheit des Begriffes impliziert. In *Kapitel 1.3* wird der für diese Arbeit zentrale Begriff der Lernbehinderung spezifiziert.

1.1 Kritik an individuumsbezogenen Ansätzen

Behinderung wird innerhalb medizinischer bzw. individuumszentrierter Modelle als körperliche oder funktionelle Beeinträchtigung definiert. Sie wird als individuelles Problem verstanden und am Menschen selbst festgeschrieben. Cloerkes (2007, 10) fasst das Verständnis von Behinderung innerhalb des medizinischen Ansatzes folgendermaßen zusammen:

„Behinderung ist eine individuelle Kategorie, der Defekt ist objektivierbar, beim Behindertsein handelt es sich um ein persönliches Schicksal. Die Ursachen sucht man in der Person oder betrachtet sie – sofern exogen nachweisbar – zumindest als individuelle Angelegenheit. Das Forschungsinteresse orientiert sich an der Medizin (...). Die Relativität von Behinderung wird kaum gesehen“.

Cloerkes spricht hierbei die Individuumszentriertheit bzw. Defizitorientiertheit des medizinischen Modells an. Beeinträchtigungen, die unterschiedliche Ursachen und Manifestationen (körperliche, geistige oder seelische) haben können, werden als Behinderung bezeichnet. Soziale und gesellschaftliche Mitbedingtheiten werden weitgehend ausgeblendet. Welche Konsequenzen eine derartige Sichtweise für Betroffene selber haben kann, beschreibt Hermes (2006, 17):

„Im defizitorientierten medizinischen Modell wird der behinderte Mensch als unzulängliches Mangelwesen und ewig Kranker betrachtet, mit der Folge, dass dem Betroffenen jegliche Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit abgesprochen und er an den Rand der Gesellschaft gedrängt wird“.

Trotz dieser negativen Auswirkungen schätzt Hermes das medizinische Modell als das in unserer Gesellschaft noch immer Vorherrschende ein (vgl. Hermes 2006, 18 sowie z.B. Cloerkes 2007, 10). Innerhalb der Sozialwissenschaften begann jedoch bereits in den siebziger Jahren ein Umdenken und die Kritik am individuumsbezogenen Modell von Behinderung wuchs (vgl. Speck 2003, 216). Kritik an der einseitigen Betrachtung spiegelt sich auch in neueren pädagogischen Publikationen wider. So wird das medizinische Modell innerhalb der Sozialwissenschaften größtenteils abgelehnt [vgl. Degener 2009].

Einer der Sozialwissenschaftler, die sich gegen eine einseitige, individuumszentrierte Betrachtung von Behinderung aussprechen ist Cloerkes. Er erweitert die personenzentrierte Sichtweise um den Aspekt der gesellschaftlichen Bedingtheit.

„Ein Mensch ist »behindert«, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion negativ ist“ (Cloerkes 1988, 87 zit. n. Cloerkes 2007, 8).

Diese Definition beinhaltet zwei Neuheiten: erstens wird die Relativität des Behinderungsbegriffes und zweitens die Verknüpfung der Zuschreibung von Behinderung mit gesellschaftlichen Normvorstellungen angesprochen. Diese Zusätze kritisieren das medizinische Modell nach dem Behinderung am Menschen selbst festgeschrieben wird. Erweiterte Ansichten, welche Behinderung als etwas Relatives und nichts Absolutes verstehen, werden immer präsenter.

1.2 Erweiterung und Relativität des Behinderungsbegriffes

Wie im vorherigen Kapitel bereits kurz angesprochen wird zunehmend versucht von einer einseitig, personenfixierten Sichtweise loszukommen und Behinderung mehrdimensional zu begreifen. In *Kapitel 1.2.1* wird es zunächst darum gehen, die wesentlichen Punkte des von der Weltgesundheitsorganisation entwickelten Modells von Behinderung herauszuarbeiten. In *Kapitel 1.2.2* wird auf das pädagogische Verständnis und in *Kapitel 1.2.3* auf die kulturelle Bedingtheit von Behinderung eingegangen. Letztere spielt aufgrund des engen thematischen Bezugs der Diplomarbeit zu Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund eine wichtige Rolle.

1.2.1 Konzeption der Weltgesundheitsorganisation

Die WHO¹ erarbeitete ein Modell, welches den Perspektivenwechsel von Behinderung als rein organische Schädigung hin zur Einbindung sozialer Komponenten, verschiedener Lebensbereiche und -bedingungen weiterdenkt. Dem Klassifikationssystem ICIDH² folgte 2001 die ICF³, welche Aspekte des jeweiligen Umfelds verstärkt einbezieht. Im Folgenden wird der Fokus nicht auf der Herausarbeitung der Unterschiede dieser zwei Modelle liegen, sondern darauf die grundlegenden Gedanken der ICF nachvollziehbar zu machen. Die Absicht der WHO durch ihre Klassifikation eine wissenschaftliche Grundlage, eine gemeinsame Sprache und länderübergreifende Datenvergleiche zu ermöglichen (vgl. DIMDI 2005, 11), macht die Darstellung der ICF mit ihren grundlegenden Prinzipien auch für diese Arbeit interessant.

Die ICF gliedert sich prinzipiell in zwei Teile mit je zwei Unterpunkten (DIMDI 2005, 16):

Teil 1: Funktionsfähigkeit und Behinderung

- (a) Körperfunktionen und –strukturen
- (b) Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe)

¹ World Health Organization

² International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps

³ International Classification of Functioning, Disability and Health

Teil 2: Kontextfaktoren

(c) Umweltfaktoren

(d) Personbezogene Faktoren

Die unterschiedlichen Komponenten einschließlich möglicher Beeinträchtigungen, die mit dem Oberbegriff „Behinderung“ bezeichnet werden, definiert die WHO (DIMDI 2005, 16, Hervorhebung im Original) folgendermaßen:

„**Körperfunktionen** sind die physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschließlich psychologische Funktionen).

Körperstrukturen sind anatomische Teile des Körpers, wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile.

Schädigungen sind Beeinträchtigungen einer Körperfunktion oder -struktur, wie z.B. eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust.

Eine **Aktivität** bezeichnet die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung (Aktion) durch einen Menschen.

Partizipation (Teilhabe) ist das Einbezogensein in eine Lebenssituation.

Beeinträchtigungen der Aktivität sind Schwierigkeiten, die ein Mensch bei der Durchführung einer Aktivität haben kann.

Beeinträchtigungen der Partizipation (Teilhabe) sind Probleme, die ein Mensch beim Einbezogensein in eine Lebenssituation erlebt.

Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten“

Personbezogene Faktoren sind in der gegenwärtigen Fassung der ICF nicht klassifiziert. Zu ihnen gehören jedoch Geschlecht, ethnische Herkunft, Alter, sozialer Status, Lebenserfahrung usw. (vgl. DIMDI 2005, 24/ 146).

Behinderung wird innerhalb der ICF als „dynamische Interaktion“ zwischen den unterschiedlichen Komponenten verstanden (vgl. DIMDI 2005, 14). Der Begriff

„ist gekennzeichnet als das Ergebnis oder die Folge einer komplexen Beziehung zwischen dem Gesundheitsproblem eines Menschen und seinen personenbezogenen Faktoren einerseits und den externen Faktoren, welche die Umstände repräsentieren, unter denen das Individuum lebt, andererseits“ (DIMDI 2005, 22).

Das Einbeziehen von Kontextfaktoren ist vor allem auch bei der Arbeit mit Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund von großer Bedeutung. Dadurch wird Behinderung von einem ganzheitlicheren Standpunkt beleuchtet.

Zur deutlicheren Darstellung der Wechselwirkungen der verschiedenen Faktoren dient nachfolgende Abbildung:

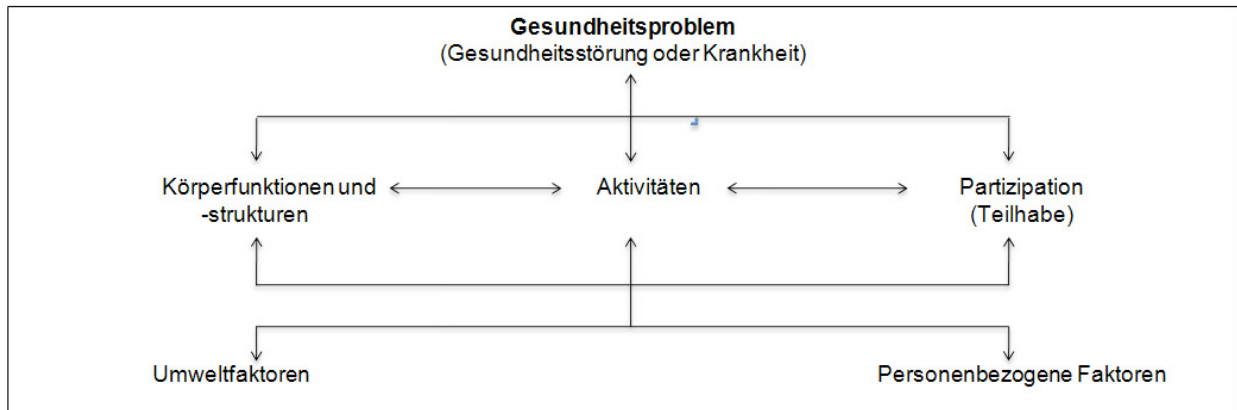


Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten des ICF nach DIMDI (2005, 23)

Gut erkennbar wird hier, dass anders wie im zuvor beschriebenen medizinischen Modell Behinderung nicht nur auf körperliche oder funktionelle Beeinträchtigungen reduziert wird. Hollenweger (2003, 8) verdeutlicht, wie durch die Relation der verschiedenen Komponenten ein ganzheitlicheres Bild von Behinderung entsteht.

„Die ICF verhindert (...) eine Reduktion von komplexen Situationen auf eine Dimension, etwa auf klinisch feststellbare Schädigungen auf der Ebene der Körperfunktion. Andererseits versteht es Behinderung auch nicht ausschliesslich als sozial konstruiertes Phänomen, das ohne Diskriminierung und physische Hindernisse in der Umwelt nicht existieren würde“.

Wie oben beschrieben wurde plädiert die ICF für die Betrachtung der jeweiligen Lebenswelten bei der Zuschreibung von Behinderung. Situations- bzw. Umweltbezogenheit kann sich somit auch auf den Kontext Schule beziehen (vgl. Hollenweger 2003, 6).

1.2.2 Pädagogisches Verständnis von Behinderung

Auch innerhalb der pädagogischen Fachdiskussion plädieren viele namhafte Vertreter für einen mehrdimensionalen Behinderungsbegriff, der diverse Kontextfaktoren einbezieht. Beispielsweise spricht Eberwein (1997, 58) von einer der grundlegendsten Aufgaben der Pädagogik „den Wandel vom medizinischen zum erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Behinderung in Theorie und Praxis zu vollziehen“. Wie auch innerhalb der ICF ist für ihn Behinderung kein „a priori vorhandenes Persönlichkeitsmerkmal“ (vgl. Eberwein 2002, 509).

Jantzen thematisiert die Mehrdimensionalität von Behinderung bereits 1973. Er streicht die soziale Bedingtheit heraus und kritisiert die Praxis Behinderung über gesellschaftliche Normvorstellungen zu definieren.

„Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“ (Jantzen 2007, 18, Hervorhebung im Original).

Bleidick schreibt dem Begriff Behinderung je nach Zugangsweise unterschiedliche Bedeutungen zu. Ursprünglich ging er von vier Paradigmen aus:

Behinderung ist...	Behinderung als...	Paradigma
1. ein medizinisch fassbarer Sachverhalt	medizinische Kategorie	personenorientiertes
2. eine Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen	Etikett	interaktionistisches
3. ein Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung	Systemfolge	systemtheoretisches
4. durch die Gesellschaft gemacht	Gesellschaftsprodukt	gesellschaftstheoretisches

Abbildung 2: Vier Paradigmen von Behinderung nach Cloerkes (2007, 11)

Besonders interessant für die vorliegende Arbeit ist das systemtheoretische Paradigma, welches bei der Zuschreibung von Behinderung beispielsweise Schule zur Verantwortung zieht. Später revidierte Bleidick die Unterteilung in vier Punkte und plädierte für die Zusammenfassung des interaktionistischen und des gesellschaftstheoretischen Paradigmas (vgl. Cloerkes 2007, 12). Dennoch spricht aber auch Bleidick die Kontextbezogenheit von Behinderung, die innerhalb der WHO thematisiert wird, an.

Auch Eberwein und Knauer können in diesem Zusammenhang herangezogen werden. Sie definieren „Behinderung als relationales Phänomen“ (Eberwein/ Knauer 2002, 23) und sprechen die „Anforderungen der Schule, die Leistungserwartungen und das Beurteilungsverhalten der Lehrer, ihre Lernarrangements und Toleranzgrenzen“ (ebd.) als mitbedingende Faktoren an. Zugespitzt schreibt Eberwein (2002, 509) „ein Schüler ist nur »behindert« in Relation zu bestimmten Lernarrangements, Erwartungshaltungen und Beurteilungsmaßstäben von Schule und Lehrern“.

Sander, der von einem ökosystemischen Behinderungsbegriff ausgeht, spricht von Behinderung „*wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist*“ (Sander 1988, 81, Hervorhebung im Original).

Auch um die Standpunkte von Jantzen und Bach plus jenem der WHO zu einem kompakten Ganzen zusammenzufügen, kann Sander (2002, 106) herangezogen werden:

„Wenn man Behinderung also nicht mehr nur als Eigenschaft bestimmter Personen versteht, sondern auch als sozial bedingte Folge von Schädigung oder Leistungsminderung (Jantzen), als eine ungünstige »Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten« (Bach), als beeinträchtigte Partizipation am konkreten Lebensbereich (WHO), so gewinnen die außerindividualen Gegebenheiten stark an Bedeutung. Während die bisherige Sonderpädagogik vom »medizinischen Modell« geprägt war, also vor allem die (defektiven) Eigenschaften der Person untersuchte und auf dieser Diagnose ihren pädagogischen Behandlungsplan aufbaute, erfordert das neue Verständnis von Behinderung in jedem Fall auch die sorgfältige Erfassung der Umfeldgegebenheiten und ihre Einbeziehung in den pädagogischen Handlungsplan“.

Dieses Zitat führt noch einmal vor Augen, dass ein erweiterter Behinderungsbegriff nicht allein an einem Individuum festgemacht werden kann, sondern immer im Bezug mit der Umwelt bzw. dem jeweiligen Lebensbereich gesehen werden muss. Nach diesem Verständnis *ist* ein Mensch in erster Linie nicht behindert, sondern *wird* behindert (vgl. Sasse 1998, 12). Innerhalb der Disability Studies (DS) – einem interdisziplinären Wissenschaftsansatz, der Behinderung aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet – nähert man sich dem Begriff in ähnlicher Weise. Ausgangspunkt der DS ist der Zugang,

„dass Behinderung kein spezifisches Wesensmerkmal von Behinderten ist, sondern gesellschaftlich konstruiert wird. Demnach ist Behinderung kein individuelles Problem, sondern Produkt gesellschaftlicher Bedingungen und Verhältnissen, die Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen bei der sozialen Teilhabe an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen behindern“ (Hermes 2006, 7).

1.2.3 Kulturelle Sichtweisen von Behinderung

Die Relativität von Behinderung drückt sich auch in der kulturspezifischen⁴ Sichtweise dessen, was als Behinderung gilt, aus. Prinzipiell, so schreibt Biewer (2000, 426), ist „eine kulturfreie Fassung von »Behinderung« (...) nicht möglich“ und führt dazu genauer aus:

„Sowohl Krankheit als auch Behinderung sind Phänomene, die weitgehend von kulturellen Deutungsmustern bestimmt sind, wie in medizinethnologischen Forschungsarbeiten wiederholt aufgezeigt wurde. Behinderung ist dabei ein Konzept, das ausschließlich dem euroamerikanischen Kulturkreis entstammt“ (Biewer 2000, 425).

So führten beispielsweise Cloerkes und Neubert eine Untersuchung mit Fokus auf kulturell unterschiedliche Bewertungen und Reaktionen auf Menschen mit – wie sie es nennen – so genannten „Andersartigkeiten“ durch. Sie fanden dabei heraus, dass es Behinderung als übergeordnete Kategorie, wie sie in unserer Gesellschaft verwendet wird in vielen der untersuchten Kulturen nicht gibt (vgl. Cloerkes/ Neubert 1988, 58f). Ingstad und Whyte [1995 zit. nach Albrecht 2009, 17] schreiben diesbezüglich: „In many cultures, one cannot be 'disabled' for the simple reason that 'disability' as a recognized category does not exist“. Diese Erkenntnis ist auch insofern spannend, da dies bedeutet, dass nicht überall „körperliche, geistige oder psychische Normabweichungen (...) hinreichender Grund sind um über sie 'Wir- und Sie-Gruppen' (beispielsweise im Sinne von Behinderte/Nichtbehinderte) zu bilden“ (ebd.).

Dederich (2007, 41) fasst den kulturwissenschaftlichen Aspekt von Behinderung in folgender Definition sehr anschaulich zusammen:

„Sie (die Behinderung – Anm. der Verfasserin) ist ein »Produkt« oder »Effekt« eines historisch wandelbaren und kulturell bedingten, durch Kommunikation, Kollektivität und Standardisierung verfestigten Wissens, in das Glaubensvorstellungen, Grundüberzeugungen und affektive Gestimmtheiten von Kollektiven eingehen. Behinderung muss in der Abhängigkeit von Kommunikation Interaktion und sozialen Praktiken, institutionellen Kontexten, medialen Repräsentationen und historisch und kulturell wandelbaren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern gesehen werden.“

⁴ Über den Begriff „Kultur“ an sich, der nicht unkommentiert stehenbleiben soll, ist in Kapitel 2.3 genaueres nachzulesen.

Diese Definition zählt Determinanten auf, infolge derer es unabdingbar erscheint von einem relativen Behinderungsbegriff auszugehen. Unterschiedliche Überzeugungen und Lebenswelten innerhalb verschiedener Gesellschaften tragen dazu bei, dass Behinderung kein interkulturell gültiges Konzept ist, das ohne zu hinterfragen übernommen werden kann.

Im Wörterbuch für Heilpädagogik führt Merz-Atalik (vgl. 2007, 198) eine Definition von Behinderung an, welche auf die kulturspezifische Bewertungen des Begriffes eingeht. Darin findet sich außerdem bereits eine Konkretisierung auf so genannte Lernschwierigkeiten oder Lernbehinderung bzw. auf geistige Behinderung.

„Beeinträchtigungen des Lernens und der geistigen Entwicklung werden im Gegensatz zu unserer stark leistungsorientierten Gesellschaft in vielen Kulturen nicht als Behinderung wahrgenommen“ (ebd.).

Wenn im familiären Umfeld von Kindern, die in der Schule als lernbehindert klassifiziert werden, die Bedeutung einer solchen Zuschreibung jedoch nicht bekannt ist, könnte das die pädagogische Praxis von Lehrpersonen – beispielsweise bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern – beeinflussen. Merz-Atalik (ebd.) beschreibt weiters, dass Behinderung in anderen Kulturkreisen häufig „naturwissenschaftlich-medizinische Erklärungsansätze“ aufweist. In vielen traditionellen Kulturen sind auch „magisch anmutende und religiös motivierte Krankheitsvorstellungen und Behandlungsmethoden anzutreffen“.

In der konkreten Zusammenarbeit mit Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund wird die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Verständnis von Behinderung empfohlen.

„Die Vielfalt der interkulturellen Deutungsmuster und Behandlungsvorstellungen macht es in der Zusammenarbeit mit behinderten Ausländern erforderlich einen Eindruck von der spezifischen kulturellen Bedeutung einer Behinderung für die Familie und die betroffene Person zu bekommen“ (ebd.).

Denn durch die kulturspezifischen Auslegungen des Begriffes ergeben sich auch unterschiedliche „Sicht- und Umgangsweisen gegenüber Menschen, die wir als Menschen mit Behinderung bezeichnen“ [Albrecht 2009, 18].

Biewer (2000, 425) geht auf die konkrete Arbeitssituation von Lehrpersonen, die SchülerInnen mit Behinderung *und* Migrationshintergrund in der Klasse haben, ein:

„Der Blickwinkel des Lehrers sollte der gleiche sein, wie der des Ethnologen, der sich um das Verstehen des Fremden bemüht. Häufig wird er mit der Situation konfrontiert sein, dass türkische Arbeitsemigranten ebenso wie afghanische Flüchtlinge kein Verständnis für unsere Vorstellung von Behinderung haben. Sie haben Kinder, die krank sind oder langsam lernen“.

In dem Artikel „Heilpädagogen als Ethnologen in der eigenen Kultur“ verweist Datler (2001, 56f) auf drei Kriterien, die Heilpädagogen in der Arbeit mit „Klienten“ beachten müssen:

- „1. In der Arbeit mit „Klienten“ ist es angezeigt, zunächst zu fragen, in welchen Lebenszusammenhängen jene Menschen stehen, mit denen wir arbeiten. Diese Lebenszusammenhänge gilt es in ihrer Bedeutung für diese Menschen zu verstehen; denn nur vor dem Hintergrund eines solchen Verstehens ist es möglich,
2. zu fragen was bestimmte pädagogische Bemühungen für Klienten und für ihr Leben in ihren Lebenszusammenhängen bedeuten. (...)
3. (...) Und deshalb sind wir aufgerufen, nicht nur unsere Deutungsmuster, sondern auch unsere handlungsleitenden normativen Vorstellungen kritisch zu reflektieren, die unser heilpädagogisches Denken und Handeln bestimmen“.

Er betont aber auch, dass für die Einhaltung dieser Kriterien bereits in der Aus- und Weiterbildung von Heilpädagogen verstärkt auf diese Thematik eingegangen werden sollte bzw. gewisse Kompetenzen bereits vorhanden sein müssen (vgl. Datler 2001, 60f).

1.3 Lernbehinderung

Im empirischen Teil wird der Frage nach den Auswirkungen unterschiedlicher SchülerInnenzusammensetzungen auf pädagogisches Handeln nachgegangen. Der Fokus liegt auf SchülerInnen mit Lernbehinderung und Migrationsintergrund. Daher geht es nach den vorhergehenden, grundlegenden Abhandlungen über Behinderung in diesem Kapitel darum, den Begriff Lernbehinderung näher zu beschreiben.

In der pädagogischen Fachdiskussion herrscht Uneinigkeit über die genaue Definition des Begriffes (vgl. Randoll 1991, 28). Auch die Sinnhaftigkeit einer zu differenzierten Unterteilung von Menschen mit verschiedenen Behinderungen wird problematisiert. Bei Kindern mit Migrationshintergrund kommt es zu unverhältnismäßig hohen Zuschreibungen von Lernbehinderung⁵ (vgl. Feyerer 2009, 82).

⁵ Mögliche Zusammenhänge eines Migrationshintergrundes und der Zuschreibung von Lernbehinderung werden in *Kapitel 5* thematisiert und sichtbar gemacht.

In diesem Kapitel werden verschiedene Definitionsmöglichkeiten des Begriffes in Abgrenzung zu dem der geistigen Behinderung bzw. Lernstörung dargestellt. Den Abschluss bilden Beschreibungen über mögliche Ursachen von Lernbehinderung und die Kritik am Begriff.

1.3.1 Definition

Der Begriff Lernbehinderung schließt an das Verständnis des oben ausgeführten allgemeinen Behinderungsbegriffes in der Pädagogik an. So wird Lernbehinderung stets in Zusammenhang mit dem aktuellen Umfeld einer Person gesehen. Liegt der Fokus auf schulischer Lernbehinderung stehen persönlichen Fähigkeiten im Zusammenhang mit schulischen Anforderungen (vgl. Randoll 1991, 29).

Auch Bleidick (1998, 106) beschreibt das Auftreten von Lernbehinderung in Zusammenhang mit schulischen Anforderungen. Erst dadurch würde sich Lernbehinderung oftmals herauskristallisieren. Er sieht einen starken Bezug von sozialer Schichtzugehörigkeit (vgl. Bleidick 1998, 107) bzw. dem Mangel an Lernerfahrungen (vgl. Bleidick 1998, 112) und Lernbehinderung. Neben Lernbehinderung als „sozialer Kategorie, psychologischem Beschreibungsbegriff und (...) medizinischem Sachverhalt“ (Bleidick 1998, 115) bezeichnet sie Bleidick auch als „schulpolitische Setzung“ (ebd.). Durch die Diagnose einer Lernbehinderung wird über die Sonderbeschulung eines Kindes entschieden. Es besteht die Möglichkeit in eine Sonderschule zu wechseln, oder eine Integrationsklasse mit zusätzlichen Fördermöglichkeiten bzw. einem/r StützlehrerIn zu besuchen.

Schien einst der Besuch einer separaten Schule die einzige Möglichkeit für SchülerInnen mit Lernbehinderung zu sein, hat sich mittlerweile „der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung zur überzeugenden Alternative (...) entwickelt“ (Mand 2002, 363; vgl. auch Kobi 1975, 14). Der deutsche Bundesverband „Lernen Fördern“ [2009] spricht in seiner Definition die Abweichungen der Lernfähigkeiten von der Altersnorm an. Durch dieses Abweichen kann Lernbehinderung zugeschrieben und sonderpädagogische Förderungen notwendig werden.

Kobi (1975, 13) definiert Lernbehinderung folgendermaßen:

„Als lernbehindert bezeichnen wir ein Kind, das trotz intakter (oder für schulische Belange ausreichender) Sinnesrezeption, Motorik, Sprechapparatur und Soziabilität den regionalen Normal- (Regel-) Schulverhältnissen durchgehend oder in wesentlichen Anforderungsbereichen nicht gewachsen erscheint (bzw. innerhalb dieser Verhältnisse nicht hinreichend gefördert werden kann)“.

Kobi beschreibt Lernbehinderung als etwas, das im Bezug zu schulischen Anforderungen sichtbar wird und in Abgrenzung zu körperlichen oder geistigen Behinderungen steht.

Randoll (1991, 35f) führt die erstmals von Bach beschriebenen Merkmalsdimensionen Schweregrad, Umfang und Dauer genauer aus:

„Im Zusammenhang mit Lernbehinderung wird in der Dimension *Schweregrad* im allgemeinen umschrieben, daß ein Schüler in einem oder mehreren Verhaltens- bzw. Leistungsbereichen (z.B. in den Kulturtechniken Rechnen, Lesen, Schreiben) Abweichungen um einen bestimmten Wert unterhalb des Regelbereichs aufweist (z.B. ausgedrückt in Schulnoten oder in Prozenträngen bei standardisierten Schulleistungstests).

Die Dimension *Umfang* bezieht sich darauf, in wievielen Verhaltens- oder Leistungsbereichen (z.B. Schulfächern) Beeinträchtigungen d.h. Abweichungen von bestimmten Erwartungsnormen vorliegen.

Die Dimension *Dauer* bezieht sich vor allem darauf, ob es dem einzelnen Schüler (noch) möglich ist, vorhandene Abweichungen von bestimmten Erwartungsnormen aufholen zu können, oder ob vorliegende Beeinträchtigungen durch die Beeinflussung außerindividueller Bedingungen in kürzerer Zeit zurückgehen bzw. behoben werden können“.

Diese drei Faktoren spielen auch bei der Definition von Kanter, einem in der Fachliteratur häufig zitierten Autor zum Thema Lernbehinderung, eine Rolle. Er schreibt:

„Als lernbehindert wird ein Mensch bezeichnet, der in seinem Lernen schwerwiegend, langdauernd und umfänglich so beeinträchtigt ist, daß deutlich normabweichende Verhaltens- und Leistungsformen sichtbar werden“ (Kanter 1977, 47).

Als konstitutiv für die Zuschreibung von Lernbehinderung sind die jeweilige Lebenswelt, Schweregrad, Umfang und Dauer der Normabweichung von persönlichen Fähigkeiten festzuhalten.

Kanters sehr allgemein gehaltene Definition könnte auch Menschen mit geistiger Behinderung einschließen. Im nächsten Kapitel geht es daher um die Abgrenzung von Lernbehinderung zu nahestehenden Begriffen.

1.3.2 Abgrenzung zu geistiger Behinderung, Lernstörungen bzw. – schwierigkeiten

Der Begriff Lernbehinderung wird in Abgrenzung zu geistiger Behinderung, Lernstörungen bzw. Lernschwierigkeiten verwendet. Obwohl die Grenzen fließend sind, gibt es Versuche die Begriffe klar zu bestimmen. Oft ist die Höhe des Intelligenzquotienten entscheidend für die Zuschreibung des einen oder anderen (vgl. Bleidick 1998, 113).

„Als geistig behindert gelten in der Regel die Kinder, die anscheinend auf dem Niveau der dominierenden Tätigkeit des Spiels (Vorschulalter) stehen bleiben, und nicht wie die lernbehinderten Kinder immerhin das Niveau des konkret-operativen Denkens erreichen (...). Für den Bereich der Schule für geistigbehinderte Kinder kann man in der Regel einen IQ-Bereich von 35-65 ansetzen, für den Bereich der Schule für Lernbehinderte 65-85“ (Jantzen 2007, 332).

Trotz dieser sehr exakten Angabe von Messwerten spricht auch Jantzen (vgl. ebd.) die fließenden Grenzen an. Dennoch gilt der Intelligenzquotient als ungefähre Richtlinie für die Zuschreibung von Lernbehinderung oder geistiger Behinderung.

Auch die Abgrenzung zu so genannten Lernstörungen bzw. Lernschwierigkeiten ist oft uneindeutig. Kanter unterscheidet diese folgendermaßen von Lernbehinderung: „Bei weniger gravierenden, temporären oder partiellen Beeinträchtigungen spricht man von Lernstörungen“ (Kanter 1977, 47). Aber auch er muss gleich darauf einwerfen, dass die Übergänge fließend sind (ebd.). Trotz dieser Nähe zu anderen behinderungsspezifischen Begriffen ist festzuhalten, dass sich für die Abgrenzung von Lernbehinderung zu geistiger Behinderung oder Lernstörungen bzw. -schwierigkeiten die Höhe des Intelligenzquotienten bzw. Schweregrad, Dauer und Umfang einer Abweichung anbieten.

1.3.3 Ursachen

Der Deutsche Bildungsrat definiert schulische Lernbehinderung als Folge von biologischen und sozialen Ursachen, die soweit reichen, dass die „Aufnahme, Speicherung und Verarbeitung von Lerninhalten nicht in altersentsprechender Weise gelingt“ (Deutscher Bildungsrat 1974, 38). Auch der Bundesverband „Lernen Fördern“ [2009, 1] unterscheidet zwischen biologischen und psycho-sozialen Faktoren. Biologische Faktoren werden als Hauptursache für die Entstehung von Lernbehinderung

angesehen. Dazu zählen „angeborene, genetische Faktoren oder erworbene hirnorganische Schädigungen“. Aber auch psycho-sozialen Faktoren schreibt der Bundesverband [2009, 2] eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. So zählen „ungünstige soziale Bedingungen und soziale Beeinträchtigungen (Vernachlässigung, Sozialisationsmängel, Anreigungsarmut) und individuell-psychologische Beeinträchtigungen“ dazu.

Kobi beschreibt als Ursache von Lernbehinderung ebenfalls mehrere zusammenspielende Umstände. Er nennt genetische Faktoren, exogene hirnorganische Schädigungen, somatische Beeinträchtigungen nicht cerebraler Art, soziale Faktoren, Verhaltensstörungen und Fehlhaltungen bzw. Schulsystem-immanente Faktoren (Kobi 1975, 78-94).

Randoll (1991, 31f) unterteilt die Ursachen von Lernbehinderung in drei Ebenen: 1. die personale, 2. die soziale und 3. die inner- und außerschulische Ebene. Die folgende Darstellung ist geeignet, um einen Überblick über verschiedene auslösende Faktoren zu geben. Die einzelnen Ebenen sind dabei nicht als in sich abgeschlossene Einheiten zu verstehen. Sie können einander wechselwirkend beeinflussen.

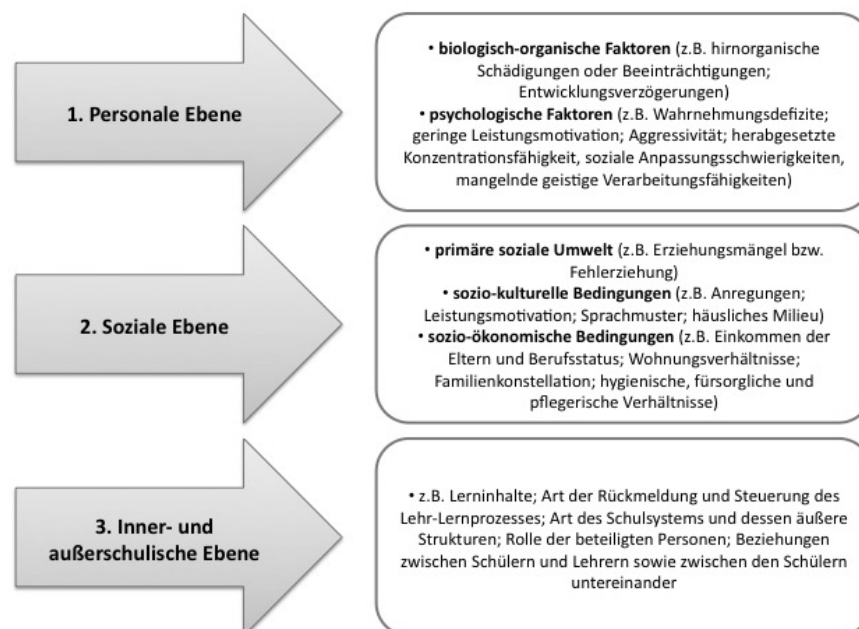


Abbildung 3: Mögliche Ursachen für das Auftreten einer Lernbehinderung – eigene Darstellung nach Randoll (1991, 31f)

Koch (1998, 61) schreibt: „Obwohl eine Lernbeeinträchtigung auch durch biologischsomatische Faktoren verursacht sein kann, ist der Anteil sozial verursachter Beeinträchtigungen nach heutigem Wissenstand als wesentlich höher einzuschätzen“. Auch Randoll scheint sich dieser Ansicht anzuschließen. In Abbildung 3 wird deutlich, dass biologische Faktoren nur einen kleinen Teilbereich möglicher Ursachen abdecken. Diese Erkenntnis steht im Gegensatz zu jener des Lernverbandes, der biologischen Faktoren die größere Bedeutung beimisst.

Auch Kanter (vgl. 1977, 41) sieht „wenig bildungsfördernde Sozialisationsmuster“ bei der Entstehung von Lernbehinderung als begünstigendes Kriterium. Dennoch soll daraus nicht geschlossen werden, dass allein psycho-soziale Faktoren ausschlaggebend sind: „die kausal-genetische Rückführung von Lernbehinderung allein auf Milieuwirkungen oder gar vergrößernd auf Bezugsgruppenzugehörigkeit (wäre) nicht vertretbar“ (ebd.).

1.3.4 Kritik am Begriff

Die Kritik am Begriff Lernbehinderung bezieht sich vor allem auf dessen Uneindeutigkeit. Für Mand (vgl. 2002, 362) umschreibt der Begriff eine sehr heterogene Gruppe und ist damit zu unpräzise. Luciak (2009, 373) zählt Lernbehinderung zu einer der „umstrittensten sonderpädagogischen Kategorien“, da diese im schulischen Kontext zugewiesen wird, jedoch mit Auswirkungen für den gesamten Lebensbereich verbunden ist. Obwohl die Zuschreibung eines SPFs mit der Diagnose einer körperlichen oder geistigen Behinderung einhergehen sollte, finden sich bei genauerer Betrachtung noch andere begünstigende Faktoren. Luciak (2009, 374) analysiert wissenschaftliche Arbeiten aus verschiedenen Ländern und fand eine Korrelation in der Überrepräsentanz von SchülerInnen mit SPF im Zusammenhang mit „sozialen, ethnischen, sprachlichen oder auch geschlechterspezifischen (männliche Schüler sind deutlich überrepräsentiert – Anm. der Verfasserin) Merkmalen“. Luciak (ebd.) sieht darin ein „Zusammenspiel von lernerschweren Umwelteinflüssen und ungünstigen schulischen Bedingungen, die zu wenig auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen Rücksicht nehmen“. Durch die Zuschreibung eines SPFs werden diese SchülerInnen als „Behindert“ klassifiziert und dadurch stigmatisiert.

Auch Bundschuh (2005, 49) spricht die Schwierigkeiten der Diagnostik als Kritikpunkt an und verbindet diese mit möglichen Problemen der Akzeptanz von schulischen Interventionen seitens der Eltern.

„Greift man wiederum die Gruppe der Schüler mit Lernbehinderung heraus, so muss man bemerken, dass bei keinem anderen Sonderschultyp so viele Probleme auftreten, es vielleicht wegen der mangelnden Offensichtlichkeit der Beeinträchtigung dieser Kinder so viele Widersprüche und Anfechtungsklagen gegen Ein- und Umschulungsentscheidungen gab, wie bei der Schule für Lernbehinderte (früher 'Hilfsschule' genannt). Weil die 'Behinderung' zu wenig offensichtlich, zu wenig prägnant und auffällig ist, weil sie eben häufig erst dann zutage tritt, wenn schulische Anforderungen an die Kinder gestellt werden. Deshalb sehen auch die Eltern manchmal die Notwendigkeit der Maßnahmen in Form einer 'besonderen' Beschulung ihrer Kinder nicht ein“.

Allgemeiner gesprochen könnte auch die Unterteilung von Behinderung in zu spezifische Behinderungsarten kritisiert werden. Solange es jedoch schulpolitische Wirklichkeit ist, dass Kinder je nach Behinderung klassifiziert werden und damit unterschiedliche Schulen besuchen, macht eine Differenzierung auch bei pädagogischen Aufgabenstellungen Sinn.

Zusammenfassend lässt sich für dieses Großkapitel festhalten, dass nach Ausübung von Kritik an zu einseitig-medizinisch orientierten Definitionen von Behinderung auf einen erweiterten Behinderungsbegriff eingegangen wurde. Mit Hilfe der WHO-Konzeption und der Darstellung des gegenwärtigen pädagogischen Verständnisses wurde ein Behinderungsbegriff erarbeitet der neben organischen Ursachen auch lebensweltbezogene Faktoren einbezieht. Im *Kapitel „kulturspezifische Sichtweisen von Behinderung“* wurde die Notwendigkeit eines relationalen Behinderungsbegriffes besonders deutlich. Gerade in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund ist eine ganzheitliche Perspektive von Behinderung wichtig, um verschiedene Zugänge und Reaktionen verstehen zu können. Da im schulischen Bereich sehr differenziert zwischen Behinderungen unterschieden wird, ist es auch im Rahmen wissenschaftspädagogischer Arbeiten durchaus sinnvoll diese Differenzierung zu übernehmen. Fokus vorliegender Arbeit sind Kinder mit Lernbehinderung. In *Kapitel 1.2.3* konnten die Faktoren Schweregrad, Dauer und Umfang einer Abweichung von bestimmten Erwartungsnormen als für die Zuschreibung von Lernbehinderung konstitutiv festgehalten werden. Diese Determinanten grenzen Lernbehinderung auch im Verhältnis zu Lernstörungen bzw. -schwierigkeiten ab. Die Höhe des Intelligenzquotienten ist entscheidend für die Abgrenzung zu geistiger Behinderung. Wie im Kapitel über

Behinderung herausgearbeitet, werden auch bei der Bestimmung von Lernbehinderung umweltbezogene Faktoren einbezogen. Die Kritik am Begriff Lernbehinderung bezieht sich auf dessen Ungenauigkeit bzw. auf dessen stigmatisierende Wirkung für Betroffene.

2. Zum Begriff Migrationshintergrund

In wissenschaftlichen und politischen Diskursen wird die Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ verstärkt eingesetzt. Auch in vorliegender Arbeit wird diese Bezeichnung, wie eingangs erwähnt, anderen geläufigen Begriffen vorgezogen. In *Kapitel 2.1* wird herausgearbeitet unter welchen Voraussetzungen ein Migrationshintergrund zugeschrieben werden kann. Gleichzeitig wird eine für diese Arbeit gültige Definition formuliert.

Menschen mit Migrationshintergrund werden zumindest im Alltag häufig in Verbindung mit einer „anderen/fremden“ Kultur gebracht. Daher und weil der Begriff Kultur außerdem die definitorische Basis der Interkulturellen Pädagogik⁶ darstellt, soll anhand der Ausführungen in *Kapitel 2.2* seine Komplexität umrissen werden. Dabei kann es aber nicht darum gehen eine allgemeingültige Formulierung zu finden. Vielmehr werden Möglichkeiten aufgezeigt „Kultur“ auch außerhalb nationalstaatlicher Grenzen bzw. innerhalb eines pädagogischen Verständnisses zu begreifen.

2.1 Definition von Migrationshintergrund

Der Begriff „Migration“ leitet sich von dem lateinischen Wort „migratio“ ab und bedeutet „Wanderung“ (vgl. Duden 2007; Diefenbach 2008, 20). Damit sind „Bewegungen von Personen und Personengruppen, die einen dauerhaften Wohnortwechsel bedingen“ (Han 2000, 7) gemeint. Die Dauerhaftigkeit unterscheidet Einwanderer beispielsweise von Touristen, Saisonarbeitern oder so genannten „short-term migrants“ (vgl. UNO 1998, 18). Als „long-term migrant“ bezeichnet die UNO⁷ (ebd.):

⁶ s. *Kapitel 3.3*

⁷ United Nations Organizations

„A person who moves to a country other than that of his or her usual residence for a period of at least a year (12 months), so that the country of destination effectively becomes his or her new country of usual residence. From the perspective of the country of departure the person will be a long-term emigrant and from that of the country of arrival the person will be a long-term immigrant“.

Migration bezieht sich nicht nur auf geographische Veränderungen. Auch der Wechsel in ein anderes soziokulturelles Umfeld kann gemeint sein (vgl. Bade/ Emmer/ Lucassen/ Oltmer 2008, 21; vgl. auch Diefenbach 2008, 20):

„Der Begriff Migration bezieht sich auf räumliche Bevölkerungsbewegungen, sowohl über Staatsgrenzen (grenzüberschreitende bzw. transnationale Migration), wie innerhalb eines politisch-territorialen, sozialen oder kulturellen Raumes (interne Migration)“ (Hoerder/ Lucassen/ Lucassen 2008, 36).

Bade, Emmer, Lucassen und Oltmer (2008, 21; vgl. auch Hoerder/ Lucassen/ Lucassen 2008, 32) beschreiben drei Dimensionen von Migration:

- „1. die Ausgliederung in den Ausgangsräumen und deren Hintergründe,
2. die vielgestaltigen Bewegungen zwischen Ausgangs- und Zielräumen,
3. die bei dauerhafter Zuwanderung bzw. Einwanderung mitunter Generationen übergreifende Integration/Assimilation in den Zielräumen“.

Die im Zitat erwähnte generationenübergreifende Zuwanderung führt thematisch zur Begriffsdefinition von „Menschen mit Migrationshintergrund“ hin. Die Statistik Austria [2010c] beschreibt den Terminus unter Berufung auf die UNECE⁸ folgendermaßen:

„Als Personen mit Migrationshintergrund werden hier Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern“.

Die Zuschreibung von Migrationshintergrund ist also nicht notwendigerweise an die Staatszugehörigkeit gebunden. Diese Definition, die beispielsweise ebenso vom BIFIE⁹ [2009] genutzt wird, kann durchaus auch Menschen umfassen, die bereits einen österreichischen Pass besitzen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund

⁸ United Nations Economic Commission for Europe

⁹ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens

können in einem anderen Land geboren sein und ihren momentanen Lebensmittelpunkt in Österreich haben (erste Generation), oder sie sind in Österreich geboren, haben jedoch Eltern, die dies nicht sind (zweite Generation). Eine ähnliche Definition findet sich bei Schenk (2005, 189) wieder:

„Als Migranten definieren wir Kinder und Jugendliche, deren Lebenssituation entweder durch eine eigene Migrationserfahrung oder durch die Migrationserfahrung der Eltern geprägt ist“.

Die Hintergründe von Migration können sehr unterschiedlich sein. Häufig wird zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Migration unterschieden (vgl. Bade/ Emmer/ Lucassen/ Oltmer 2008, 22). Diese Unterteilung hat jedoch nur bedingte Gültigkeit, da beispielsweise auch bei Arbeits- oder Ausbildungsmigration sehr wohl die Situation im Ausgangsland mitbedingender Faktor sein kann.

„Da Motive für Migration in gewissem Maße immer von Zwängen abhängen, ist eine Unterscheidung zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Migration oft schwierig“ (Hoerder/ Lucassen/ Lucassen 2008 36).

Neben der allgemeinen Hoffnung auf eine Verbesserung des sozialen Status können politische Gründe, wie z.B. Bürgerkriege oder Diktaturen, ethnische oder religiöse Verfolgungen, ökologische Bedingungen, wie z.B. Naturkatastrophen oder wirtschaftliche Not, Auswanderung begünstigen.

„Migrantengruppen werden histographisch für gewöhnlich durch dreierlei Zuschreibungen mit fließenden Grenzen definiert bzw. konstruiert:

1. durch Rekurs auf die primär wanderungsbestimmenden oder dafür gehaltenen Motive/Absichten der Migranten für das angeblich freiwillige – in Wirklichkeit oft auch (zum Beispiel durch wirtschaftliche Gründe) erzwungene – Verlassen des Ausgangsraumes: zum Beispiel Auswanderung, Arbeitswanderung auf Zeit, Ausbildungswanderung oder auch Migration aus ökonomisch-spekulativen oder Karrieremotiven (...);
2. bei Flucht- und Zwangswanderungen durch Rekurs auf deren Hintergründe: zum Beispiel auf religiös, politisch, ethnisch, nationalistisch motivierte Repression bzw. Vertreibung;
3. durch Rekurs auf an Aufenthaltswort, Aufenthaltsdauer und rechtlichen oder verwaltungstechnischen Statuszuordnungen im Zielgebiet orientierte Zuschreibungen: zum Beispiel ›Einwanderer‹, ›Saisonarbeiter‹, ›Kontingent-flüchtlinge‹, ›Asylsuchende‹“ (Bade/ Emmer/ Lucassen/ Oltmer 2008, 22).

Auch Bade, Emmer, Lucassen und Oltmer raten in Punkt eins davon ab Personen in freiwillig und unfreiwillig Emigrierte zu unterteilen. Unterschieden werden Menschen mit Migrationshintergrund häufig auch nach Ursprungsland oder Muttersprache. Da das Thema der Diplomarbeit die Herausarbeitung spezifischer Unterschiede je nach Herkunftsland, Migrationsabsichten oder -hintergründen nicht verlangt, soll es an dieser Stelle bei der Erwähnung der gebräuchlichen Unterteilungsmöglichkeiten bleiben.

2.2 Kulturbegriff

Der Begriff Kultur ist sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch im wissenschaftlichen Diskurs uneindeutig und äußerst komplex. So, hält Roth (2002, 128) fest, zeigt

„die Rede über Kultur nicht, was Kultur ist, sondern lässt in erster Linie den jeweiligen Beobachterstandort der Autoren erkennen“.

Menschen mit Migrationshintergrund werden im alltäglichen Sprachgebrauch häufig unreflektiert mit einer anderen bzw. fremden Kultur in Verbindung gebracht. Ein solcher Kulturbegriff ist meist sehr stark mit dem jeweiligen Herkunftsland verbunden.

„In Industriegesellschaften, die in wachsendem Maße Immigration zu verzeichnen haben, grenzen sich Gruppen und Individuen mit Hilfe von ‚Kultur‘ operationalisiert durch Sprache, Religion, Geschichte und Nationalität, sowie dem Glauben daran, daß diese Merkmale bedeutsame Gemeinsamkeiten stiften, als ethnisch verschieden gegeneinander ab“ (Diehm/ Radtke 1999, 59).

Im wissenschaftlichen Diskurs aber obliegt die Ethnisierung von Kultur einer bereits mehrheitlich überholten Denktradition. Das ehemals sehr starre Verständnis von Kultur begann sich zu öffnen:

„Wo früher feste Grenzen zwischen klar definierten Gruppen (...) bestanden, sehen wir nunmehr fließende Übergänge (...); wo früher die Beständigkeit und innere Kohärenz einer kulturellen Ordnung beschrieben wurde (...) scheint heute alles im Fluss zu sein“ (Wimmer 2005, 13).

Die traditionelle Auffassung von Kultur als „unverwechselbare Einheit“ (Wimmer 2005, 25) ist mittlerweile umstritten. Allzu leicht werden nach dem klassischen Verständnis individuelle Unterschiede als kulturelle Differenzen abgetan,

Ausgrenzung von Menschen mit Migrationshintergrund begünstigt und Integration erschwert. Wimmer (vgl. 2005, 28ff) thematisiert vier weitere Kritikpunkte am älteren Kulturbegriff:

1. Vorstellung von kultureller Homogenität: intrakulturelle Variationen werden ausgeblendet;
2. Ignoranz von Machtbeziehungen bei kulturellen Sinngebungsprozessen;
3. Implizite Handlungstheorie im Kulturbegriff: „es wird von einer vollständigen kulturellen Prägung des Handelns und Denkens ausgegangen“ (Wimmer 2005, 29);
4. Kultur kann dadurch keine Eigendynamik besitzen: „der klassische Kulturbegriff (...) bietet kein adäquates Instrumentarium an, um Prozesse des kulturellen und sozialen Wandels zu analysieren“ (Wimmer 2005, 30).

Auch Griesse (2002, 5f) bringt Kritik an dem älteren Kulturbegriff ein. Er beruft sich dabei auf die nationalstaatliche Komponente:

„Nachdem auch von politischer Seite in der Bundesrepublik (Deutschland – Anm. der Verfasserin) endlich zugegeben worden ist, eine Einwanderungsgesellschaft zu sein, bietet sich der identifizierende Umgang mit Kultur dazu an, die Zugehörigkeit der Migranten zu eben dieser Gesellschaft immer wieder anzuzweifeln und einer dauernden Prüfung auszusetzen. Dabei bildet die Wahrnehmung von Migranten als Fremde eine soziale Praxis, in der eine nationalstaatliche Identitätsordnung zum Ausdruck kommt. Durch Einwanderung wird das ethnische Projekt gesellschaftlicher Zugehörigkeit brüchig und genau dagegen richten sich die Grenzziehungen, die entlang der kulturell bestimmten Herkunft angesetzt werden. Dabei dient der traditionelle, am deutschen Idealismus ausgerichtete Kulturbegriff dazu, die soziale Homogenisierung nach innen durch die Abgrenzung nach außen zu sichern. Differenzen, die sich im Inneren der national gefassten Gemeinschaft zeigen, müssen verdrängt werden“.

Griesse zeigt, dass eine derartige Auffassung von Kultur der Zuordenbarkeit oder eben Ausgrenzung von Menschen dient. Kultur wird dabei als homogener Begriff in einer abgegrenzten Gesellschaft verstanden (vgl. auch Messerschmidt 2008, 5). Dadurch dass Kultur sehr stark mit dem jeweiligen Migrationshintergrund verbunden wird schafft sie Differenz zwischen Menschen. Differenz wird vor allem dann problematisch, wenn sie negativ gewertet wird und dadurch zu Ausgrenzungen führt. In Verbindung mit Schulunterricht wird die enge Verknüpfung des Kulturbegriffs mit Nationalstaaten nach Khan-Sivk (2008, 104) dann bedenklich, „wenn damit gleichzeitig eine Forcierung der ‚nationalen Kultur‘ einhergeht und die Nationalsprache als allein gültiges Medium des Unterrichts gesehen wird“.

Neuere Betrachtungsweisen folgen einem variableren Verständnis von Kultur. Fauser (2004, 39) schreibt:

„Es gibt demnach kein unabhängiges Gebilde namens ‚Kultur‘, das sich durch feste Grenzen oder einen gleich bleibenden Kern auszeichnet. Vielmehr sind Kulturen immer schon gemischt und bestehen aus vielfältigen Identitäten, von denen die nationale nur eine unter anderen ist“.

Müller (1999, 34, Hervorhebung im Original) spricht den „neueren“ Kulturbegriff als veränderbar und wandlungsfähig an.

„Kulturen sind in einem ständigen Fluß, sie entwickeln sich und ändern – zumeist sehr allmählich, gelegentlich auch sprunghaft – die Ausprägung ihrer Merkmale; sie können als Struktur *und* als Prozeß verstanden werden“.

Diese Definition ist unabhängig von Ethnie oder Nation zu denken. Neuere Ansätze gehen von keiner einheitlichen Nationalkultur aus. Innerhalb des fächerübergreifenden Forschungsansatzes Cultural Studies (CS) werden beispielsweise auch die Auswirkung von Machtverhältnissen thematisiert (vgl. Khan-Svik 2008, 64). Dabei geht es um die Frage, „wer die Macht hat, zu definieren, wer eingeschlossen und wer ausgeschlossen ist, wer aus welchen Gründen zu einer Gruppe gehört und wer nicht“ (Lutter/ Reisenleitner 2002, 83). Die CS setzen sich damit gesellschaftsanalytisch bzw. herrschaftskritisch mit dem Begriff „Kultur“ auseinander.

In der Bildungswissenschaft wird vor allem innerhalb des Teilgebietes der Interkulturellen Pädagogik über die Bedeutung von Kultur diskutiert. Auernheimer (2003, 73) hält Kultur für einen „umstrittenen Begriff“:

„Einige Erziehungswissenschaftler/innen verwerfen den Kulturbegriff, weil sie eine Kulturalisierung von gesellschaftlichen Problemlagen befürchten, d.h. dass zum Beispiel Schwierigkeiten der Eingliederung von Migranten mit Kulturdifferenzen erklärt werden“.

Diese Befürchtungen lehnen sich an den oben beschriebenen älteren Kulturbegriff an. Auernheimer selbst differenziert sich von diesem traditionellen Verständnis und beschreibt die Auffassungen innerhalb der Pädagogik als fortschrittlich:

„Als Konsens kann man – speziell auch für die Interkulturelle Pädagogik – festhalten, dass Kulturen erstens als heterogen, nicht homogen und geschlossen und zweitens als prozesshaft, dynamisch verstanden werden“ (Auernheimer 2003, 75).

Roth (2002, 130) verweist auf die für die Pädagogik grundlegende Relevanz von Kultur: „Immer schon stellte sie Ziele, Inhalte, Mittel und Stile für Erziehung und Bildung wie auch deren Voraussetzungen und Rahmenbedingungen“. Innerhalb der Interkulturellen Pädagogik schreibt Roth (2002, 131) dem Kulturbegriff

„eine explizit integrative Bedeutung (zu); nicht die Ausgrenzung anderer Menschen und Kulturen, sondern ihr Verstehen und ihre Akzeptanz soll geleistet werden“.

Nieke (2000, 40-45) definiert sechs „Bedeutungsfelder des Kulturbegriffs“. So spricht er etwa von „Kultur im Gegensatz zur Natur“ oder dem „Menschen als Kulturwesen“, um dann seinen zentralen Kulturbegriff darzulegen: „Kultur ist die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)“ (Nieke 2000, 50).

Niekies Definition wendet sich durch den Einbezug der jeweiligen Lebenswelt eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen von reiner Hochkultur ab und umschließt auch so genannte Alltagskulturen. Friebertshäuser (2006, 47) konstatiert, dass Pädagogik und die in ihr Handelnden darauf bedacht sein müssen, Menschen im Kontext von kulturspezifischen Lebenswelten zu begreifen. Ein derartiger Kulturbegriff wird jedoch nicht mehr nur als homogenes Ganzes innerhalb einer Nation betrachtet.

3. Theoretische Grundlagen integrativen Unterrichts in Volksschulen

Integrative, Interkulturelle und Inklusive Pädagogik bilden den theoretischen Rahmen integrativen Unterrichts. Um einen Einblick in die Grundlagen von integrativ unterrichtenden LehrerInnen zu bekommen, werden diese Konzepte in folgendem Abschnitt vorgestellt. Integrative Pädagogik beschäftigt sich vorrangig mit der Integration von Menschen mit Behinderung während Interkulturelle Pädagogik aus der Notwendigkeit der schulischen Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entstanden ist. Inklusive Pädagogik will sich hingegen vom Fokus auf bestimmte Gruppierungen lösen und der gemeinsamen Unterrichtung von Menschen mit den verschiedensten Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht werden.

Was die Sonderpädagogik durch Separation und Selektion erreichen wollte wird hier durch größtmöglichen Einbezug und Partizipation aller Kinder und Jugendlichen angestrebt. Daher wird zunächst der Begriff Integration im schulischen Sinne definiert. Nachfolgend werden jeweils Entstehungskontext und inhaltliche Grundlagen von Integrativer, Interkultureller und Inklusiver Pädagogik behandelt. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Gegenüberstellung der Begriffe Integration und Inklusion nach Hinz.

3.1 Definition von Integration im schulischen Sinne

Integration wird vom lateinischen Wort „integratio“ hergeleitet und bedeutet „Wiederherstellung eines Ganzen“ (Duden 2003, 632). Im deutschen Wörterbuch (1999, 375) ist unter Integration „Eingliederung, Vereinigung, Vervollständigung, Zusammenschluss“ zu lesen. Das Verb „integrieren“ bedeutet

„aus Einzelnem ein Ganzes bilden, eine übergeordnete Einheit herstellen, Gegensätzliches miteinander verbinden, Gegensätze ausgleichen, in eine gesellschaftliche oder soziale Ordnung eingliedern“ (Fremdwörterbuch 2001, 313).

Innerhalb der Pädagogik präzisiert beispielsweise Kobi (1997) den Begriff. Er unterscheidet zwischen bedingter und unbedingter Integration. Erstere ist an verschiedene Voraussetzungen geknüpft, benötigt eine besondere Pädagogik und hält Kategorisierung und Etikettierung von Menschen aufrecht.

„Bedingte Integration stellt sich (...) in ein polares Verhältnis zu Separation. Integrative bzw. segregative Maßnahmen werden aufgrund einer die örtlichen, zeitlichen und personalen Verhältnisse berücksichtigenden Indikation, d.h. nach Maßgabe der Integrationsfähigkeit und der Integrationswilligkeit des betreffenden (behinderten) Menschen und des involvierten Kollektivs, getroffen“ (Kobi 1997, 77).

Unbedingte Integration hingegen löst sich von diesen Parametern:

„Unbedingte Integration stellt sich nicht nur in einen polaren, sondern in einen exklusiven Gegensatz zu Separation. (...) Unbedingte Integration hebt sich in letzter Konsequenz selbst auf. Wo jede Separation aufgelöst wird bzw. verunmöglicht wird, da macht die Unterscheidung von Separation/Integration, behindert/nichtbehindert, pädagogisch/sonderpädagogisch keinen Sinn mehr: alle bilden von vornherein einen ganzheitlichen Verein von Unterganzen; ‘Behinderung’ ist eine Seinsform in der unendlichen Vielfalt des Auch-Möglichen“ (ebd.).

Wie auch bei Kobi ersichtlich, wird in der (sonder-)pädagogischen Fachdiskussion der Begriff Integration häufig in Verbindung zu Menschen mit Behinderung gebracht.

„Mit dem Begriff ‚Integration‘ meinen Pädagogen heute global die theoretische Diskussion und die konkrete Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder“ (Feyerer 1998, 15).

Dies ist auch der Grund dafür, dass viele der im Folgenden zitierten AutorInnen von Integration in Bezug auf Menschen mit Behinderung schreiben. Ein konsequenter Begriff von Integration bzw. diesbezügliche Vorstellungen und Maßnahmen sollten sich nach heutigem Verständnis jedoch allgemeiner präsentieren. Sowohl Menschen der so genannten Mehrheits- als auch der Minderheitsgesellschaft müssen miteinbezogen werden. Der Begriff muss auf Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Behinderung, mit verschiedenen religiösen Glaubensanschauungen oder Hautfarben etc. ausgeweitet werden, um nicht von vornherein bestimmte Personen auszugrenzen.¹⁰

Nieke (2000, 79) spricht explizit die Komponente der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund an. In diesem Sinne ist Integration

„die Eingliederung der Zuwanderer in das soziostrukturelle Gefüge der Aufnahmegesellschaft, vor allem in das ökonomische, das politische und das System der öffentlichen Daseinsvorsorge (also vor allem das Bildungssystem) und zwar unabhängig von einer kulturellen Anpassung“.

Der dieser Arbeit zu Grunde liegende Integrationsbegriff schließt sich inhaltlich Hovorka (1998, 287, Hervorhebung im Original) an:

„Mit Integration wird die umfassende gesellschaftliche und soziale Teilhabe *aller* Individuen in *allen* Lebensphasen und Lebensbereichen bezeichnet“.

Integration kann und soll – wie von Hovorka angesprochen – in allen Bereichen und Lebensabschnitten stattfinden. In vorliegender Arbeit wird explizit der schulische Abschnitt behandelt. Rülcker (vgl. 2001, 58f) sieht neben dem Kindergarten vor allem die Schule als die Institution an, die es langfristig vermag, Menschen so zu vereinen, dass das Integrationsprinzip über den schulischen Rahmen hinaus in die Gesellschaft getragen werden kann. Er sieht die Aufgabe der Schule auch darin, gleiche Chancen auf Bildung für alle zu ermöglichen.

¹⁰ Dies wird ausdrücklicher mit dem Begriff „Inklusion“ angestrebt und in Kapitel 3.4 dargestellt.

Schulische Integration umfasst für Feyerer (1998, 18)

„alle Maßnahmen innerhalb des Schulsystems mit dem Ziel, eine gemeinsame Schule für alle Kinder zu verwirklichen. Aufgrund der Selektionsorientierung unseres Schulsystems bedeutet dies einerseits, spezielle Maßnahmen innerhalb der Regelschule zu setzen, um eine Aussonderung behinderter Kinder in die Sonderschule bei Aufrechterhaltung der spezifischen Förderungen zu verhindern. ‚Nichtaussonderung‘ ist damit ein wesentlicher Aspekt der schulischen Integration. Andererseits geht es darum, eine Schule zu schaffen, in der alle Kinder, also auch die nichtbehinderten, entsprechend ihren Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen gefördert und gefordert werden“.

Feyerer wirft hier also die Frage nach der Integrationsfähigkeit von Schulen selbst auf. Wie muss Schule organisiert sein, damit sie Kindern mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechen kann? Rahmenbedingungen dafür nennt Hübner (2001, 42):

„Durch eine Personalausstattung, die auch sonderpädagogische und therapeutische Kompetenzen besitzt, wie eine entsprechende materielle und bauliche Ausstattung sowie durch unterrichtsmethodische und curriculare Differenzierungen geht es darum, die Fähigkeit der Schule zur Integration behinderter Schüler zu verbessern und der Schule so ihren aussondernden Charakter zu nehmen“.

Auch wenn sich Hübner in seinem Zitat auf Menschen mit Behinderung bezieht, spricht er eine Erweiterung im Integrationsdiskurs an. Gescheiterte Integrationsbemühungen können nicht nur Einzelpersonen zugeschoben werden, sondern müssen auch in den Strukturen unseres Schulsystems gesucht werden. Integrationsfähigkeit bzw. -unfähigkeit wird um die Komponente der schulstrukturellen Rahmenbedingungen erweitert. Denn:

„Integration erfordert, dass (Regel-)Kindergärten und (Regel-)Schulen für *alle* so gestaltet werden, **dass jedes Kind/jede/r Schüler/in ohne sozialen Ausschluss** und ohne persönliche Etikettierung als "defekt", "abweichend" oder "behindert" seinen/ihren individuellen Voraussetzungen gemäß umfassend **gefördert und unterrichtet wird**“ (Feuser 2001, Hervorhebung im Original).

Integration – vor allem auch schulische Integration – ist in den letzten Jahren zu einem öffentlich und politisch häufig diskutierten Thema geworden. Sander ist der Meinung, dass uns diese Problematik noch länger beschäftigen wird, da der Zielzustand noch nicht erreicht sei. Dies wäre für ihn der Fall, wenn

„jeder Mensch mit einer körperlichen, geistigen oder psychischen Schädigung so weit in alle Lebensbereiche der Gesellschaft integriert sein könnte, wie er persönlich es wollte“ (Sander 2008, 27).

Sander bringt Integration in Verbindung mit Teilnahme. Der Zusammenhang von schulischer Integration und Partizipation wird in folgender Definition ersichtlich:

„Integration im Schulalter meint die aktive und effektive Teilnahme von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung aller Arten und Schweregrade am Unterricht und sonstigen Schulleben auf allen Schulstufen in wohnortnahen Regelschulklassen“ (Sander 2008, 32).

Sander (vgl. 2008, 28) spricht sich für eine möglichst frühe Integration in Kindergarten und Schule aus. Mit der Betonung auf aktive und effektive Teilnahme schließt er einen lediglich auf räumliche Gemeinsamkeiten gerichteten Unterricht aus. Es geht ihm um tatsächliche Teilhabe im höchst möglichen Grad. Sander benennt damit Befürchtungen von Boban und Hinz (2009, 34):

„Bei der Integration werden im positiven Fall gemeinsame Zuständigkeiten von Schul- und Sonderpädagogen für die heterogene Lerngruppe entwickelt, im problematischen Fall werden pragmatische Wege friedlicher Koexistenz, gegebenenfalls in benachbarten Räumen, mit einer Aufteilung der Zuständigkeiten für die einen und die anderen Schüler gegangen“.

Auch Begemann (2002, 126) warnt vor einem Etikettenschwindel: Der Grundgedanke von Integration ist nicht alleine durch das „zusammen oder nebeneinander unterrichtet werden“ erfüllt. Er ist der Ansicht, dass erst dann von Integration gesprochen werden kann, wenn alle Menschen in ihrem Sosein akzeptiert werden und uneingeschränkte Teilhabe in allen Lebensbereichen besitzen.

Boban und Hinz (vgl. 2009, 32) halten fest, dass es mittlerweile zumindest teilweise gelungen ist, die Möglichkeiten eines gemeinsamen Aufwachsens im Bereich Kindergarten und Schule zu schaffen. Abschließend wird ein exemplarisches Bild von Integration auf schulischer Ebene gezeichnet. Feuser (2001, Hervorhebung im Original) schreibt:

„**Integration**‘ bedeutet pädagogisch (in gleicher Weise für Kindergarten und Schule), **dass**

- **alle Kinder und Schüler (...)**
- **in Kooperation miteinander**
- **auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau**

- nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- **an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘** (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema)
- **spielen, lernen und arbeiten“.**
-

Die Integrative Pädagogik bildet den theoretischen Rahmen dieser Grundsätze und wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

3.2 Integrative Pädagogik

3.2.1 Entstehungskontext

Im Zeitalter der Aufklärung wurden Menschen mit Behinderung erstmals als lernfähig und bildsam eingestuft (vgl. Eberwein 2008b, 15; Sander 2008, 28). Es entstanden erste (Sonder-)Schulen für „Blinde, Gehörlose, Körperbehinderte, Geistigbehinderte sowie Arme, Erziehungsschwierige und Verwahrloste“ (Eberwein 2001, 12). Detaillierte geschichtliche Entwicklungen stehen in vorliegender Arbeit nicht im Vordergrund. Was aber sehr wohl hervorgehoben werden soll ist, dass es auch damals bereits KritikerInnen des seinerzeit initiierten, separierenden Systems zur Unterrichtung von Menschen mit Behinderung gab. „Es entstand das Paradoxon, dass die Einbeziehung Behinderter in das allgemeine Bildungswesen nur um den Preis von Exklusionsvorgängen zu realisieren war“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 130).

In den 1960er Jahren kam es durch vermehrte Kritik an den Unterrichtsmethoden für Menschen mit Behinderung zu einem Wandel. Von verschiedenen Seiten wurden Sonderschulen verstärkt selektiv und separierend wahrgenommen. Innerhalb der Pädagogik begann ein Umdenken. Die Überlegung Kinder und Jugendliche mit Behinderung ins Regelschulsystem zu integrieren und integrativpädagogische Konzepte zu entwickeln wurde konkreter. Durch die immer stärkere Differenzierung des Sonderschulwesens wurde der Ruf nach integrativen Maßnahmen immer lauter (vgl. Speck 2003, 33; Jaumann/ Riedinger 1996, 16). Schließlich waren es neben PädagogInnen vor allem Eltern, die sich für die Einführung von Integrationsklassen engagierten (vgl. Hinz 2008, 197). Die „Phase der Kooperation von Sonderschulen mit allgemeinen Schulen“ (Sander 2008, 30) begann.

Die Bemühungen gleiche Bildungschancen für alle Kinder zu ermöglichen, stießen (und stoßen) jedoch nicht nur auf Akzeptanz und Zustimmung. Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung wurde daher zunächst nur versuchsweise an einzelnen Schulen eingeführt (vgl. Prengel 2006, 139-141). Mittlerweile gibt es in vielen Regelschulen die Möglichkeit eine Integrationsklasse zu besuchen. In Wien wurden 1986 erstmals Kinder mit Behinderung probeweise in Regelschulklassen unterrichtet (vgl. Bews 1992, 11). Der Weg dahin führte von Exklusion über Separation zu Kooperation und schließlich Integration (vgl. Sander 2008, 28-35). Mittlerweile besuchen österreichweit 27.757 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine allgemeinbildende Pflichtschule. Darunter fallen Volks-, Haupt-, und Sonderschulen sowie polytechnische Schulen. Zählt man die Sonderschulen nicht dazu sind es 14.536 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Schuljahr 2009/10 in integrativ geführten Klassen unterrichtet wurden. Davon besuchten 5.904 eine Volksschule (vgl. Statistik Austria 2010a).

3.2.2 Inhaltliche Grundlagen

Da nicht von *der* Integrationspädagogik gesprochen werden kann, wird an dieser Stelle eine allgemeine Charakterisierung der theoretischen Grundgedanken angestrebt.

Generell setzt sich Integrationspädagogik theoretisch aber auch praktisch größtenteils mit der gemeinsamen Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung auseinander. Prengel (2006, 139) sieht die „schulische und gesellschaftliche Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderung“ als leitende Zielvorstellung von Integrationspädagogik.

Eberwein, der den Begriff theoretisch stark geprägt hat (vgl. Kleber 1997, 184), beschreibt Integrationspädagogik als ein gesamtpädagogisches Konzept:

„Integrationspädagogik‘ ist ein Substitutionsbegriff; in ihm ist die Aufhebung der Sonderpädagogik begriffslogisch enthalten. Als Ziel verfolgt Integrationspädagogik die Überwindung aussondernder Einrichtungen sowie deren pädagogischer Konzeptionen zugunsten gemeinsamen Lernens und Lebens“ (Eberwein 1997, 55).

Prengel (1997, 96) schließt sich der Meinung an, dass der Integrationspädagogik die Auflösung der Sonderpädagogik inhärent ist:

„Die Integrationspädagogik hebt auf der Ebene der Theoriebildung die Trennung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik auf“.

Kleber (1997, 184, Hervorhebung im Original) sieht in der Integrationspädagogik „Förder-, Beratungs-, Präventivpädagogik sowie differentielle und Sonderpädagogik“ vereint. Auch Hovorka (1998, 287) spricht die Einbeziehung verschiedener Fachrichtungen an:

„Unter Integrationspädagogik ist vielmehr eine höher entwickelte Qualitätsstufe von Pädagogik zu verstehen, die alle Teildisziplinen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften umfaßt. Als pädagogisches Prinzip innerhalb der gesamten Erziehungswissenschaft ist Integrationspädagogik einem ungeteilten Menschenbild und einer Pädagogik der Nicht-Aussonderung und Vielfalt verpflichtet“.

Neben diesem universellen Zugang spricht Hovorka das dahinterstehende Menschenbild an. Trotz des Anspruches auf Allgemeingültigkeit kann die Integrationspädagogik diesem nicht zur Gänze gerecht werden, da sie ihren Fokus zu sehr auf Menschen mit Behinderung – und nicht wie später die Inklusive Pädagogik auf alle SchülerInnen – legt.

Neben theoretischen Grundsätzen muss aber auch die praktische Komponente betrachtet werden. Denn Integrationspädagogik steht für

„eine neue Sichtweise zur Erziehung und Unterrichtung von Kindern mit Beeinträchtigung sowie für einen veränderten Auftrag in Vorschule und Schule. Sie impliziert eine Erweiterung und Vertiefung des bisherigen pädagogischen Handlungsverständnisses“ (Eberwein/ Knauer 2002, 17).

Prengel (1997, 96) beschreibt integrativen Unterricht als Schritt in Richtung „gleichberechtigter Bildung aller Kinder“, in dem Anderssein nicht notwendigerweise negativ aufgefasst wird.

„Integrative Pädagogik ist ein Reformabsatz, in welchem (...) die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler explizit im Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen und praktischen Vorhaben steht“ (Prengel 2006, 158).

Für Eberwein und Knauer (2002, 26) könnte gemeinsamer Unterricht

„ein Stück Normalität für die so genannten Behinderten und Nichtbehinderten und zwischen ihnen herstellen, Vorurteile und Etikettierungen vermeiden, Über-Therapien verhindern und Selbstbestimmung fördern“.

Sie schreiben weiters, dass dahinter ein allgemeingültiges – kein sonderpädagogisches – Konzept stehen muss, welches die Einteilung von Menschen nach bestimmten Fähigkeiten, etc. vermeidet (vgl. Eberwein/ Knauer 2002, 26).

Integrative Pädagogik konzentriert sich, wie bereits herausgearbeitet wurde, vor allem auf Menschen mit Behinderung. Um der Fragestellung, die dieser Diplomarbeit zu Grunde liegt gerecht zu werden und den Blick zusätzlich auf die Unterrichtung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zu lenken, wird im folgenden Kapitel die Interkulturelle Pädagogik näher beschrieben.

3.3 Interkulturelle Pädagogik

3.3.1 Entstehungskontext

„Die pädagogische Beschäftigung mit Migration begann erst, als die Migrant(inn)en ihre *Kinder* nachholten, und dann auch nur sehr zögerlich und unwillig“ (Nohl 2006, 15, Hervorhebung im Original).

Vermehrte Zuwanderung bedingt durch Arbeitsmigration und der damit einhergehende, spätere Familiennachzug führten dazu, dass ab den 1970er Jahren Kinder mit Migrationshintergrund zunehmend österreichische Schulen besuchen sollten. Die so genannte „Ausländerpädagogik“ entstand zunächst als theoretischer Hintergrund (vgl. Raithe/ Dollinger/ Hörmann 2007, 253). Sie war die

„erste Reaktion auf die Einwanderung von Arbeitsmigrant(inn)en und ihren Familien (...). In diesem Konzept werden insbesondere die Kinder der Migrant(inn)en als Fremde betrachtet, deren Kultur sich von den kulturellen Standards in Deutschland unterscheidet“ (Nohl 2006, 42).

Anfänglich herrschte – ähnlich wie bei Menschen mit Behinderung – vorrangig die Überzeugung vor, Kinder mit Migrationshintergrund in separaten Klassen adäquat unterrichten zu können. Auch hier wurde angenommen, Integration durch Exklusion erreichen zu können. Kinder mit unterschiedlicher nationaler, ethnischer und

kultureller Herkunft wurden in separaten Klassen unterrichtet. Nohl (2006, 15) schreibt:

„Den Kindern mit Migrationshintergrund werden Defizite hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse, ihres Sprachgebrauchs wie ihrer Sozialisation unterstellt, die es ausländerpädagogisch zu kompensieren gelte“.

Nohl (vgl. auch 2006, 42) kritisiert die Ausländerpädagogik als defizitorientiert und kompensatorisch. Er konkretisiert vor allem zwei Punkte die zur Ablehnung der Ausländerpädagogik geführt haben.

„Schon Anfang der 1980er Jahre geriet die Ausländerpädagogik ins Kreuzfeuer der Kritik – und zwar gerade auch von Erziehungswissenschaftler(inne)n, die zuvor an ihrer Entwicklung beteiligt waren. (...) Die frühe Kritik der Ausländerpädagogik zielte in zwei Richtungen: erstens wurde die *Pädagogisierung politischer Probleme* und die eigennützige Schaffung neuer Tätigkeitsbereiche für Pädagogen und Pädagoginnen kritisiert. Zweitens wurden erhebliche Zweifel an der *Defizithypothese* laut, womit zugleich erste Überlegungen zur Differenzhypothese angestellt wurden“ (Nohl 2006, 40, Hervorhebung im Original).

Merz-Atalik (2001, 30) bezeichnet Ausländerpädagogik als Notstandshilfe, da sie zunächst darauf ausgelegt war, möglichst schnelle und nur vorübergehende Hilfe bei „Spracherwerbförderung und Vorbereitungs- und Ausländerregelklassen“ zu leisten. Nach vermehrter Kritik an der Ausländerpädagogik wurde sie später durch das Konzept der Interkulturellen Pädagogik ersetzt. Interkulturelle Pädagogik will eine Pädagogik für alle, nicht nur für Menschen mit Migrationshintergrund bieten (vgl. Prengel 2006, 66f). Durch die Verankerung im Volksschullehrplan und dem ursprünglichen Fokus auf Menschen mit Migrationshintergrund stellt sie eine wichtige theoretische Basis für integrativen Unterricht und damit für die vorliegende Diplomarbeit dar.

Mittlerweile besuchen laut Statistik Austria (vgl. 2010b) 204.668 Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Umgangssprache eine österreichische Bildungsinstitution. Bezogen auf Volksschulen sind das im Schuljahr 2009/10 von insgesamt 329.440 SchülerInnen 76.325. Dabei sind große regionale Unterschiede zu bemerken. Während der gesamte Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache österreichweit 23,2% beträgt, liegt jener der Stadt Wien mit 51,8 % deutlich höher. Den zweithöchsten Anteil hat Vorarlberg mit 26%, den niedrigsten Kärnten mit 10,8%.

3.3.2 Inhaltliche Grundlagen

Nachdem die Ausländerpädagogik als zu defizitorientiert wahrgenommen wurde, entwickelte sich die Interkulturelle Pädagogik. Diese Bezeichnung wird innerhalb der pädagogischen Fachdiskussion vor allem seit Beginn der 1980er Jahre benutzt (vgl. Fuchs 2001, 33).

„Interkulturelle Pädagogik versucht der Tatsache Rechnung zu tragen, daß unser Bildungswesen von Angehörigen verschiedener Kulturen und Ethnien besucht wird“ (Prenzel 2006, 64).

Merz-Atalik (2001) bezeichnet die Interkulturelle Pädagogik als

„Subdisziplin der Erziehungswissenschaften, die sich mit den pädagogischen Konsequenzen und Reaktionen auf die multikulturelle Situation in unserer Gesellschaft auseinandersetzt“.

Sie beschreibt weiters, dass nicht von *der* Interkulturellen Pädagogik gesprochen werden kann. Je nach Blickwinkel gibt es unterschiedliche Definitionen und daher auch unterschiedliche Zielvorstellungen und Handlungsweisen. Für Merz-Atalik (2001, 35f) soll Interkulturelle Pädagogik aber

„Toleranz und Empathie gegenüber diversifizierten Lebensformen stärken, das gleichberechtigte solidarische Zusammenleben von Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen sowie die interkulturelle Verständigung und Konfliktfähigkeit fördern. Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik ist es, den Prozess des interkulturellen Dialoges und der kritischen Reflexion und Weiterentwicklung der je eigenen Kultur zu begleiten und zu stärken“.

Auch Nieke (2000, 204) formuliert Zielvorstellungen der Interkulturellen Pädagogik:

- „1. Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus
2. Umgehen mit der Befremdung
3. Grundlegen von Toleranz
4. Akzeptieren von Ethnizität; Rücksichtnehmen auf die Sprache der Minoritäten
5. Thematisierung von Rassismus
6. Das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus
7. Ermuntern zur Solidarität; Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minorität
8. Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus
9. Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung
10. Thematisieren der Wir-Identität“.

Das Thema „Integration“ wird in der Interkulturellen Pädagogik indirekter angesprochen als in der Integrativen Pädagogik. Die einzelnen Punkte von Nieke stehen jedoch inhaltlich in enger Verbindung mit dem Grundgedanken von Integration. Das Erlernen von gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz sind die hier angesprochenen Maxime pädagogischen Handelns. Auernheimer (2001b, 9, Hervorhebung im Original) skizziert Gleichheit und Anerkennung als die „*Prinzipien und Grundmotive der interkulturellen Pädagogik*“.

Fuchs (2001, 37) beschreibt die Grundprinzipien der interkulturellen Erziehung. Er bezieht sich dabei auf den Elementarbereich. Nach Ansicht der Autorin besitzen die einzelnen Punkte in ihren Grundzügen jedoch auch für den Primarbereich Gültigkeit und werden daher im Folgenden verkürzt ausgeführt:

- „1. Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich richtet sich gleichermaßen an Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. (...)“
2. Interkulturelle Erziehung äußert sich als *durchgängiges Prinzip* im pädagogischen Handeln, d.h. interkulturelle Erziehung zeigt sich nicht in einmaligen Festen oder indem nur einzelne Länder und Kulturen mit den Kindern behandelt werden, sondern erscheint mit einer entsprechenden *pädagogischen Grundhaltung* in allen Handlungsbereichen, die die Tageseinrichtung für Kinder betreffen. Dies bedeutet in Folge:
3. Interkulturelle Erziehung erfordert einerseits eine *Integration in die Gesamtkonzeption* einer Einrichtung. Dies betrifft u.a. den pädagogischen Ansatz, nach dem die Einrichtung arbeiten will, die Arbeit mit den Kindern, die Zusammenarbeit mit den Eltern, Fragen der Raumgestaltung, die Rolle der Erzieher(innen), Teamarbeit, Öffnungszeiten, Öffnung nach innen und außen etc.
4. Interkulturelle Erziehung besitzt andererseits aber auch einige *Schwerpunkte*. Dazu zählen u.a.:
 - Sprachförderung – Förderung der Muttersprache und der deutschen Sprache,
 - Zusammenarbeit mit Eltern, sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund,
 - Identitätsentwicklung und
 - soziales Handeln – mit den Unterthemen Umgang mit Fremdheit, Andersartigkeit etc.“

In Österreich wurde das Prinzip des interkulturellen Lernens Anfang der 1990er Jahre im Lehrplan verankert. Dadurch „soll ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden“ [BMUKK, 2010]. Das BMUKK [vgl. ebd.] betont, dass interkulturelles Lernen für alle Kinder ohne Rücksicht auf ethnische

Zugehörigkeiten Gültigkeit besitzt und dass es nicht mit Förderunterricht in Deutsch zu verwechseln ist.

In der Lehrplanbestimmung [BMUKK 2010] steht unter anderem Folgendes:

„Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen“.

Nieke (vgl. 2000, 236) – wie auch Fuchs (2001, 37) in obigem Zitat – warnen jedoch davor das Konzept des interkulturellen Unterrichts auf diese Bemühungen zu beschränken. Für Nieke (2000, 236) sollte Interkulturelle Pädagogik der theoretische Hintergrund allgemeinerer Bemühungen sein:

„Orientierte Zielsetzungen für die didaktische Realisierung (...) könnte sein, einer selbstverständlichen Thematisierung der Anwesenheit kultureller Minoritäten in der Schule und der Gesellschaft zu kommen“.

Obwohl sich Interkulturelle Pädagogik auf alle Kinder und Jugendlichen innerhalb des Bildungswesens beziehen will, konzentriert sie sich doch sehr stark auf Menschen mit Migrationshintergrund. Die Inklusive Pädagogik spricht sich explizit gegen eine Unterteilung von Menschen nach unterschiedlichen Merkmalen aus. Im Folgenden wird dieser Ansatz vorgestellt.

3.4 Inklusive Pädagogik

3.4.1 Entstehungskontext

Integrative und Interkulturelle Pädagogik haben wesentlich dazu beigetragen, den Diskurs über die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund voranzutreiben. In der pädagogischen Fachdiskussion gibt es jedoch auch kritische Stimmen. Vorwürfe beziehen sich vor allem auf die weitgehende Beibehaltung der „Zwei-Gruppen-Theorie“ (vgl. Hinz 2002, 359) nach der pädagogische Maßnahmen je nach Merkmal einer bestimmten Person zum Tragen kommen oder eben nicht. Aus Sicht der Inklusiven Pädagogik unterteilt die Integrative Pädagogik Menschen in zwei Gruppen und kann dadurch einem universellen Integrationsanspruch nicht gerecht werden. Ein Teil der Kritik gilt dieser

Reproduktion von sonderpädagogischen Maßnahmen, ein anderer der starken Fokussierung auf Menschen mit Behinderung.

„Inklusion wird im englischsprachigen Raum bereits seit den 1980er Jahren als Leitbegriff diskutiert, den Hintergrund dafür bildet eine analoge Kritik am Integrationskonzept in seiner sonderpädagogischen Variante und mit seiner vorhandenen Selektivität“ (Boban/ Hinz 2009, 32).

Inklusive Pädagogik wurde zum neuen Konzept mit dem eine alle Menschen umfassende Theorie bezeichnet werden soll. Sie richtet sich an die Fähigkeiten und Bedürfnisse *aller* SchülerInnen ohne dabei eine Gruppe mit bestimmten Merkmalen hervorzuheben. Innerhalb der Inklusiven Pädagogik will man sich der Heterogenität von Menschen allgemeiner nähern als dies in der Integrativen oder Interkulturellen Pädagogik geschieht. Es gibt keinen speziellen Fokus auf Menschen mit Behinderung oder Migrationshintergrund, eine „Schule für Alle“ ist das Ziel. Dabei werden Menschen mit Behinderung nicht Menschen ohne Behinderung und Menschen mit Migrationshintergrund nicht jenen ohne Migrationshintergrund entgegengesetzt (vgl. Boban/ Hinz 2009, 33). „Stattdessen bemüht sich Inklusion um eine Sicht, die heterogene Gruppen als ein pädagogisch ununterteilbares Spektrum von Individuen versteht“ (ebd.). Dadurch wird die Aufrechterhaltung von stigmatisierenden und etikettierenden Strukturen vermieden und jede/r SchülerIn als Individuum anerkannt.

Opp (vgl. 2005, 27) sieht im Begriffswechsel von Integration zu Inklusion eine Wiederbelebung der Integrationsdebatte und die Chance auf eine inhaltliche Modifikation. Brill (vgl. 2006, 56) spricht von einem neuen Impuls für die Integrationsdiskussion.

Allerdings gibt es auch Stimmen, die der neu entfachten Diskussion weniger positiv gegenüber stehen. Beispielsweise sieht Preuss-Lausitz (2006, 94, Hervorhebung im Original) die Begriffsänderung kritisch:

„Eine ‚Überwindung‘ des Integrationsbegriffs durch den Inklusionsbegriff (...) ist faktisch eine Abwertung der unter diesem Begriff geleisteten bisherigen praktischen Arbeit und Forschung. Die Ersetzung durch „Inklusion“ beantwortet darüber hinaus auch *keine* der offenen Fragen von Schulpolitik, Schulforschung und Praxis, die nicht schon unter dem Integrationsbegriff debattiert worden wären“.

Eberwein und Mand (2008, 11) beschreiben, dass durch die Debatte der Begriff Integration mittlerweile eher negativ gesehen und umschrieben wird:

„Integration steht in einigen Publikationen nicht mehr für die Utopie einer gemeinsamen Welt von Menschen mit und ohne Behinderung, sondern wird zum Begriff, der den manchmal unbefriedigenden Alltag integrativer Einrichtungen beschreiben soll. ‚Integration‘ wird mit individuumzentrierten Ansätzen verbunden, mit der defizitorientierten Verteilung von Ressourcen, mit der Ausweitung von Sonderpädagogik in Regelschulen“.

Für Boban und Hinz ist der in der Inklusiven Pädagogik eher negativ besetzten, expliziten Thematisierung von Menschen mit Behinderung bzw. Migrationshintergrund dennoch etwas Positives abzugewinnen. Denn nur dadurch würde es überhaupt erst gelingen „Prozesse von Marginalisierung einer gesellschaftlich konstruierten Gruppe von Menschen zu thematisieren“ (Boban/ Hinz 2009, 33).

3.4.2 Inhaltliche Grundlagen

„Während Integration fordert, Ausgrenzungen rückgängig zu machen und soziale Teilhabe zu ermöglichen, sagt Inklusion uns, wir sollten Ausgrenzungen erst gar nicht geschehen lassen. (...) Inklusion meint soviel wie: den öffentlichen Rahmen so denken und gestalten, dass diese Menschen selbstverständlich dazu gehören“ (Liesen 2004, 71).

Bei der Inklusion geht es weniger um die Frage, wie Kinder mit welcher spezifischen Behinderung ins Regelschulsystem eingegliedert werden können. Vielmehr sollen die schulischen Rahmenbedingungen von vornherein so gestaltet werden, dass alle ihren Platz darin finden. Es geht nicht um die Hervorhebung von bestimmten Eigenschaften, Fähigkeiten, Kenntnissen oder Merkmalen der SchülerInnen, sondern darum Schule zur Aufnahme einer heterogenen Schülerschaft zu befähigen und auszustatten.

Biewer (2001, 256) spricht in Anlehnung an Hall diese veränderte Sichtweise an. Unter dem Schlagwort „Inklusion“ wird die „grundlegende Umgestaltung der Schule für die Aufnahme heterogener Gruppen von Kindern“ fokussiert.

Richler, (2006) ehemalige Präsidentin von „Inclusion International“, einer globalen Vereinigung, die sich für die Rechte von Menschen mit Behinderungen einsetzt, schreibt:

„Inclusion is not a strategy to help people fit into the systems and structures which exist in our societies; it is about transforming those systems and structures to make it better for everyone“.

Unter einer inklusiven Perspektive soll Schule versuchen „Barrieren für das Lernen und die Teilhabe nicht noch zu verschärfen, sondern sie abbauen zu helfen“ (Boban/ Hinz 2009, 34). Deppe-Wolfinger (2005, 109) schreibt „je weiter eine Schule auf dem Weg zur inklusiven Schule voran geschritten ist, umso höher ist die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit“.

Der „Index for Inclusion“ bietet die Möglichkeit der Evaluation von Schulen die integrativ bzw. inklusiv arbeiten. Er wurde von Booth und Ainscow entwickelt und von Boban und Hinz ins Deutsche übersetzt. Der Index ist nicht als Pflichtprogramm zu verstehen, sondern „bietet eine Systematik die dabei hilft, nächste – und zwar angemessen große oder kleine, verkraftbare, realistische – Schritte in der Entwicklung zu gehen“ (Boban/ Hinz 2003, 3).

Laut dem Index bedeutet Inklusion in Erziehung und Bildung:

- die gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen,
- die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der SchülerInnen ihres Umfeldes eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter SchülerInnen überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler SchülerInnen bewirkt werden konnten,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den SchülerInnen Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,

- die Anerkennung, dass alle SchülerInnen ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für alle anderen Beteiligten,
- die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden,
- den Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist.

Tabelle 1: Inklusion in Bildung und Erziehung nach Boban und Hinz (2003, 10)

Zusammengefasst geht es bei der Inklusion darum, „**alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren**“ (Boban/ Hinz 2003, 11, Hervorhebung im Original).

3.5 Zusammenfassung der wichtigsten Unterscheidungsmerkmale von Integration und Inklusion nach Hinz

Hinz führt die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale der integrativen und inklusiven Praxis an. Diese werden in nachfolgender Tabelle einander gegenübergestellt und sollen dem Leser/ der Leserin einen direkten Vergleich der zwei Begriffe bzw. den dahinterstehenden Konzepten ermöglichen.

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
• Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert) • Aufnahme von Kindern mit Behinderung • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die administrative Ebene • Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf • Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderung • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für Kinder mit Behinderung • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen • SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch ExpertInnen	• Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe • Profilierung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und SchulpädagogInnen • SonderpädagogInnen als Unterstützung für heterogene Klassen und KollegInnen • Veränderung von Sonder- und Schulpädagogik • Synthese von Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team

Tabelle 2: Unterscheidungsmerkmale von integrativer und inklusiver Praxis nach Hinz (2002, 359)

Die Einführung des Begriffs „Integrationspädagogik“ führte einst dazu, dass eine Diskussion um die Beschulung von Kindern mit Behinderung eingeleitet wurde und diese später in Regelschulen aufgenommen wurden. Interkulturelle Pädagogik ging einen Schritt weiter und richtete sich ausgehend von der Frage nach der Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund an alle SchülerInnen. Hauptthema blieb dabei kulturelle Vielfalt. Mit der Inklusiven Pädagogik soll der theoretische Rahmen für eine Schule der menschlichen Vielfalt zur Verfügung gestellt und jedem Menschen eine angemessene Betreuung und das Recht auf Bildung geboten werden. Sander (2008, 35) schreibt:

„Die so genannte Allgemeine Pädagogik sollte endlich die Verschiedenheit aller Kinder und Jugendlichen grundlegend anerkennen und darauf aufbauen; dann wird Allgemeine Pädagogik dasselbe sein wie inklusive Pädagogik, dasselbe wie gute Integrationspädagogik“.

4. Praxisbezogene Grundlagen integrativen Unterrichts in Volksschulen

Die Integration von Kindern mit SPF in die Volksschule ist seit 1993 in der 15. Novelle des Schulorganisationsgesetzes verankert (vgl. Bundesgesetzblatt 1993). Damit wurden die rechtlichen Bestimmungen für einen gemeinsamen Unterricht festgelegt.

Unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen ein SPF vergeben wird behandelt Kapitel 4.1. Nachfolgend geht es um Voraussetzungen und Möglichkeiten des Unterrichtens von Lehrpersonen in Integrationsklassen. Diese müssen sich an den Lehrplan halten, der auch in didaktischen Belangen Orientierung bietet. Der Unterricht in Integrationsklassen wird meist in einem LehrerInnenteam abgehalten, wobei verschiedene offene Unterrichtsformen aufgrund der schülerischen Vielfalt häufig dem Frontalunterricht vorgezogen werden. Sowohl Teamteaching als auch schülerInnenzentrierte Methoden des Unterrichtens werden in Kapitel 4.3 bzw. 4.4 behandelt. Das letzte Unterkapitel beschäftigt sich mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, da diese die Basis aller pädagogischen Handlungen im Unterricht darstellen.

4.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Bei SchülerInnen, die dem Regelunterricht aus den unterschiedlichsten Gründen langfristig nicht folgen können, wird häufig ein SPF diagnostiziert. Ursachen können körperliche und/ oder geistige Behinderungen sein. Der Zusammenhang zwischen einer Behinderung und der Zuschreibung eines SPF ist jedoch nicht kausal. So werden Kinder und Jugendliche mit organischen Behinderungen häufig nach dem Regelschulplan unterrichtet.

Die Vergabe eines SPFs erfolgt nach bestimmten Richtlinien. Grundsätzlich wird in § 8.(1) des Schulpflichtgesetzes folgendes darüber festgehalten:

„Der Bezirksschulrat hat den sonderpädagogischen Förderbedarf für ein Kind auf Antrag der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes, auf Antrag des Leiters der Schule, dem das Kind zur Aufnahme vorgestellt worden ist oder dessen Schule es besucht oder sonst von Amts wegen festzustellen, sofern dieses infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist“ (BMUKK 2006).

Der jeweilige Bezirksschulrat ist der zuständige Entscheidungsträger; er erstellt ein sonderpädagogisches Gutachten. Um Kindern nicht vorschnell einen SPF zuzuschreiben bedarf es der sorgfältigen Abklärung aller Faktoren. Der Antrag auf die Zuerkennung eines SPFs wird unter Einbezug von Gutachten der SchulpsychologInnen oder LeiterInnen von sonderpädagogischen Zentren erstellt [vgl. Stadtschulrat Wien, 2010]. Dieser muss der „Regionalen Kommission“, bestehend aus BezirksschulinspektorIn, LeiterIn des sonderpädagogischen Zentrums, SchulpsychologInnen, PflichtschulleiterInnen, ambulanten LehrerInnen und allenfalls anderen Fachleuten, vorgelegt werden [vgl. ebd.]. Kann die Kommission keinen SPF feststellen, bleibt das Kind in einer Regelschulklasse bzw. wird in eine solche eingeschult. Wird ein SPF diagnostiziert kommt § 8a. (1) zu tragen:

„Schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (§ 8 Abs. 1) sind berechtigt, die allgemeine Schulpflicht entweder in einer für sie geeigneten Sonderschule oder Sonderschulklasse oder in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (...) zu erfüllen, soweit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind und der Schulweg den Kindern zumutbar oder der Schulbesuch auf Grund der mit Zustimmung der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes erfolgten Unterbringung in einem der Schule angegliederten oder sonst geeigneten Schülerheim möglich ist“ (BMUKK 2006).

Eine SPF-Diagnose muss nicht endgültig und unwiderruflich sein. Theoretisch können Erziehungsberechtigte jederzeit Berufung gegen den Bescheid einlegen (vgl. BMUKK 2006).

Nach der Feststellung eines SPFs kommen folgende schulische Möglichkeiten in Frage:

- Sonderschulklassen an sonderpädagogischen Zentren
- Integrationsklassen an Volksschulen oder Sekundarstufenstandorten
- Verbleib in Regelklassen (Einzelintegration, nur in Volksschulen mit zusätzlicher Lehrperson möglich) [vgl. Stadtschulrat Wien 2010].

Eltern bzw. Erziehungsberechtigte haben bei der Auswahl des Schultyps Mitspracherecht. SchülerInnen mit SPF werden nach dem allgemeinen Lehrplan der Sonderschule oder der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet. Dies kann sich auf einzelne oder alle Fächer beziehen. Eine zweite Lehrperson – häufig mit sonderpädagogischer/ integrativpädagogischer Ausbildung – unterstützt den/ die KlassenlehrerIn bei der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts.

Von Gesetzes wegen muss für die Zuerkennung eines SPFs, wie weiter oben beschrieben, eine physische oder psychische Behinderung vorliegen. Luciak (2009, 370) stößt bei der Analyse qualitativer Untersuchungen jedoch auch auf andere Ursachen, welche die Zuschreibung eines SPFs begünstigen:

„Entgegen gesetzlicher Bestimmungen erfolgt die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) auch dann, wenn SchülerInnen aufgrund mangelnder Frühförderung, fehlender Lernunterstützung im Elternhaus, unregelmäßigen Schulbesuchs oder unzureichender Kompetenzen in der Unterrichtssprache dem Regelunterricht nicht folgen können. Auch die statistisch ausgewiesene Überrepräsentanz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen deutet darauf hin, dass soziale Benachteiligung sowie sprachliche und kulturelle Verschiedenheit Sonderschulzuweisungen begünstigen“.

Mit der Zuschreibung eines SPFs wird auf das Vorhandensein einer Behinderung hingewiesen. Kinder, die aufgrund unzureichender Schulleistungen einen SPF bekommen, werden also gleichzeitig auch mit dem Merkmal „Behindert“ etikettiert und stigmatisiert (vgl. Luciak 2009, 371).

Auch Eberwein (vgl. 2008b, 21) steht dem Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ eher kritisch gegenüber. Denkt man den im dritten Kapitel

beschriebenen Ansatz der Integrationspädagogik bzw. der Inklusiven Pädagogik weiter, wird die Zuschreibung von SPF obsolet, denn jedes Kind benötigt aufgrund seiner individuellen Fähigkeiten individuelle Förderungen.

„Die Formulierung »zusätzlicher« oder »besonderer« Förderbedarf ist problematisch, denn jedes Kind hat auf Grund seiner Einmaligkeit einen besonderen, nämlich individuellen Förderbedarf. Insofern ist jeder Förderbedarf ein anderer. Deshalb ist auch die Frage nach zusätzlichem oder sonderpädagogischem Förderbedarf müßig. Wir sind ohnehin nicht in der Lage zu sagen, was regulärer und was zusätzlicher Förderbedarf ist“ (Eberwein/ Knauer 2002, 24).

Knauer und Eberwein sprechen sich also entschieden gegen eine zusätzliche Etikettierung aus. Trotz Gerechtfertigkeit dieser Kritik stellt die Vergabe eines SPFs momentan eine gängige und (noch) bedeutsame Praxis dar, die darüber entscheidet nach welchen Kriterien und mit welcher zusätzlichen Unterstützung ein Kind unterrichtet wird. Bedeutsam ist sie vor allem deshalb, weil trotz Veränderungen und Verbesserungen das Regelschulwesen noch nicht auf die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft ausgerichtet ist. Durch einen SPF werden diverse Hilfsmittel zugesichert, die andernfalls nicht in Anspruch genommen werden können.

4.2 Integrativer Unterricht in der Volksschule

Wurde ein SPF diagnostiziert ist eine der schulischen Möglichkeiten der Besuch einer Integrationsklasse. Da der Fokus vorliegender Arbeit auf der Unterrichtssituation in ebendiesen liegt, wird im Folgenden auf Auszüge des Volksschullehrplans, didaktische Grundsätze und im nächsten Kapitel auf Teamteaching und unterschiedliche Unterrichtsformen genauer eingegangen.

Die Vielfalt an Fähigkeiten und Bedürfnissen von SchülerInnen in integrativen Klassen macht die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes zu einer wichtigen Maxime. Im Volksschullehrplan ist dies explizit festgehalten:

„Der umfassende Bildungsauftrag der Grundschule setzt sich die individuelle Förderung eines jeden Kindes zum Ziel. Dabei soll einerseits der individuellen Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsamkeit der Schülerinnen und Schüler entsprochen werden, andererseits bei allen Schülerinnen und Schülern eine kontinuierliche Lernentwicklung angebahnt werden. Damit soll die Grundschule die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen in den weiterführenden Schulen schaffen“ (Lehrplan der Volksschule 2008, 7).

Aus diesem Grund gibt es auch einen Lehrplanzusatz für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache. Dabei handelt es sich um ein

„mehrfähriges Lernkonzept das von Schülerinnen bzw. Schülern mit keinen oder mit nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch jeweils von Beginn an durchlaufen wird (unabhängig von der Schulstufe, in die die Schülerin bzw. der Schüler eingestuft wird), das bei bestehenden Vorkenntnissen aber auch in Teilzeitbereichen übersprungen werden kann“ (Lehrplan der Volksschule 2008, 18).

Charakteristisch für den Unterricht in Integrationsklassen sind die verminderte KlassenschülerInnenzahl, die Anwendung verschiedener Lehrpläne, ein Zwei-Pädagogen-System, Bemühungen um fächerübergreifenden, binnendifferenzierten Unterricht (Projektunterricht, Wochenplanunterricht, Freiarbeit etc.) und alternative Formen der Leistungsbeurteilung [vgl. Feyerer 2010, 9]. Für Lehrpersonen bedeutet dies die Bereitschaft zu alternativen Arbeitsweisen, sowohl die Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium als auch unterschiedliche Unterrichtsmethoden betreffend (vgl. Lehrplan der Volksschule 2008, 14).

Im Folgenden werden die didaktischen Grundsätze des österreichischen Volksschullehrplans dargestellt. Die allgemeine Wichtigkeit der Orientierung an diesem verstärkt sich beim Unterricht in Integrationsklassen.

1) Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen

Die Lernvoraussetzungen der einzelnen SchülerInnen können sehr verschieden sein und müssen von Lehrpersonen mit vielfältigen Maßnahmen aufgegriffen werden.

„Die Unterschiedlichkeiten der Kinder betreffen im Einzelnen ihr Lerntempo, ihre Lernbereitschaft und Kooperationsfähigkeit, ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kulturkreis, ihre Kommunikationsfähigkeit, ihre Selbstständigkeit“ (vgl. Lehrplan der Volksschule 2008, 22).

2) Soziales Lernen

„Soziales Lernen erhält besonders große Bedeutung und Chance, wenn Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Kinder unterschiedlicher Schulstufen, Kinder mit unterschiedlicher Muttersprache, Kinder mit Behinderungen (Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sowie Kinder mit speziellen Bedürfnissen gemeinsam unterrichtet werden“ (Lehrplan der Volksschule 2008, 23).

3) Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit

Lehrpersonen sollen den Lernstoff der individuellen Lebenswelt von Kindern anpassen und Inhalte über die verschiedenen Sinne zugänglich machen (vgl. ebd.).

4) Konzentration der Bildung

„Die Schulerziehung hat den ganzen Menschen zu bilden und darf keinen Seinsbereich, vom Körperlichen bis zum Seelisch-Geistigen, vernachlässigen“ (Lehrplan der Volksschule 2008, 24).

5) Sachgerechtheit

„Die Lehrerin bzw. der Lehrer hat im Unterricht den Anspruch der Sache zur Geltung zu bringen, hierbei ist Sachrichtigkeit grundsätzlich erforderlich, auch wenn aus psychologischen bzw. methodischen Gründen Vereinfachungen geboten sind“ (ebd.).

6) Aktivierung und Motivierung

„In allen Bereichen des Unterrichts sollen, wo immer möglich, spontanes Interesse, Neugierverhalten, Wissensbedürfnis und Leistungsbereitschaft der Schülerin bzw. des Schülers geweckt und gepflegt werden“ (ebd.).

7) Individualisieren, Differenzieren und Fördern

Kinder bringen sehr unterschiedliche Voraussetzungen – was den Entwicklungsstand, das Sozialverhalten, die Kommunikationsfähigkeit, Interessen, Vorwissen etc. betrifft – in den Unterricht mit.

„Diese Unterschiede müssen erkannt, beachtet und zum Ausgangspunkt für individualisierende und differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen gemacht werden“ (Lehrplan der Volksschule 2008, 25).

8) Sicherung und Kontrolle der Unterrichtsertrages

Durch die sehr unterschiedlichen Voraussetzungen die jedeR SchülerIn mitbringt kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kinder denselben Stoff zur selben Zeit lernen können. Lehrpersonen müssen die Individualität der SchülerInnen in ihrer Unterrichtsplanung und Ausführung beachten (vgl. Lehrplan der Volksschule 2008, 26).

Wie diese didaktischen Grundsätze in integrativen Klassen umgesetzt werden können beschreibt Knauer. Im Vordergrund steht dabei immer die Beachtung der Individualität in einem von Vielfalt geprägten Rahmen.

- „Räume mit vielfältigen Materialangeboten (»Lernecken«),
- Materialien von starkem Aufforderungscharakter und breit gestreutem Anforderungsniveau, die in ihrer Konzeption selbstständiges Arbeiten fördern (verständliche Anleitungen, Selbstkontrolle),
- von inhaltlichen Gesichtspunkten und den Bedürfnissen der Beteiligten gesteuerte Rhythmisierung des Schulalltages; Aufhebung der starren 45-Minuten-Einheiten; Wechsel von Konzentrations- und Entspannungsphasen,
- Einbeziehen von außerunterrichtlichen Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler,
- individuelle Wochen-/Tagespläne,
- Freie Arbeit/Offener Unterricht,
- ritualisierte Gesprächskreise,
- gemeinsame Unterrichtsvorhaben (Projekte mit individuellen Arbeitsschwerpunkten),
- Wahlmöglichkeiten von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit je nach Thema, Gegenstand und Bedürfnis,
- »sonder« -pädagogische Hilfsstellung im Bedarfsfall, entweder im allgemeinen Unterricht oder schwerpunktmäßig bei auftretenden Problemen in der (heterogen zusammengesetzten) Kleingruppe parallel zum Klassenunterricht (so ist sicherzustellen, dass der Förderunterricht thematisch in den allgemeinen Unterricht eingebunden ist und weder diskriminierend noch als Bevorzugung wahrgenommen wird),
- inhaltliche und zeitliche Verknüpfung von Unterrichtsinhalten und außerschulischen Angeboten,
- schließlich ein sozial-integratives Arbeitsklima, in dem gegenseitige Hilfe nicht sanktioniert wird, sondern als selbstverständliches Verhalten im Umgang miteinander gilt, als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden wird und immer vor der Hilfe durch Lehrerinnen und Lehrer rangiert“ (Knauer 2008, 125f).

Auch Daxbacher (1993, 243 zit. in Huber 2000, 25) zeigt Charakteristika des Unterrichts in Integrationsklassen auf. Den Fokus legt er auf das gemeinsame Unterrichten durch zwei oder mehreren Lehrpersonen in einer Klasse und spricht Themen wie Verantwortung, Unterrichtsplanung oder -durchführung an. Unterschiedliche Aspekte des Teamteachings werden im folgenden Kapitel genauer betrachtet.

4.3 Teamteaching in Integrationsklassen

Teamteaching im schulischen Sinne umschreibt die gemeinsame Unterrichtung einer Klasse durch zwei oder mehrere Lehrpersonen. In Integrationsklassen ist der Einsatz eines/r zusätzlichen PädagogenIn sowohl zur Unterstützung der Kinder mit und ohne SPF, als auch für den/die KlassenlehrerIn wichtig. Teamteaching

„ermöglicht Komplexitätsreduzierung, Austausch, Reflexion gegenseitige Beratung, Professionalisierung, den Wechsel von Reflexion und Aktion u.a.m. Gleichzeitig erleichtert Doppelbesetzung eine individualisierte Lernförderung“ (Obolenski 2001, 72).

Huber hat verschiedene klassische Definitionen von Teamteaching herangezogen und die überschneidenden Elemente aufgelistet:

- „LehrerInnenteam
- (Bereitschaft zur) Kooperation
- Verbindung/ Einheit zw. LehrerInnen u. SchülerInnen
- Flexibilität u.a. bei Gruppenbildung
- Gemeinsame Planung, Durchführung, Reflexion/ Verantwortung“ (Huber 2000, 24).

Nach Schneider (1996, 103 zit. n. Huber 2000, 21) zeichnen folgende Attribute Teamfähigkeit aus:

- Kooperationsfähigkeit
- Konsensfähigkeit
- Teamwilligkeit
- Kommunikationsbereitschaft
- Dialogfähigkeit
- Soziale Flexibilität
- Innovationsbereitschaft
- Frustrationstoleranz
- Kritikbereitschaft
- Interaktionsfähigkeit

Ungeachtet ob Lehrpersonen diese Fähigkeiten mitbringen oder nicht durchleben „Zwei-PädagogInnen-Teams“ unterschiedliche Phasen bei ihrer Zusammenarbeit. In der Literatur werden häufig 4 Entwicklungsstufen der Teambildung beschrieben:

- „Forming“: damit wird die Orientierungsphase bezeichnet in der gewöhnlich ein behutsames aneinander Herantasten stattfindet.

„Auf der Inhaltsebene kommt es u.a. zu vorsichtigen Formulierungen von Aufgabenstellungen, zu einem Suchen nach geeigneten Methoden, usw. während auf der Beziehungsebene eher Unsicherheit herrscht und erprobt wird, welches Verhalten mehr oder weniger akzeptiert wird“ (Huber 2000, 19).

- „Storming“: bezeichnet die Konfrontationsphase. Diese „steht im Zeichen eines zögernden, oft aber auch widerstandsbehafteten Umgangs miteinander“ (ebd.).
- „Norming“: nach der Konfrontation folgt die Kooperationsphase. Hier „wird erkennbar, ob die ‚ausgetragenen Nahkämpfe‘ dazu geführt haben, daß das Team arbeitsfähiger geworden ist“ (ebd.).
- „Performing“: bezeichnet die letzte Phase:

„Solidarität, gegenseitige Unterstützung und Freude an der gemeinsamen Arbeit sind Zeichen einer ‚reifen Gruppe‘, eines ‚reifen Teams‘. Die vorhandenen Energien können verstärkt auf der Sachebene eingesetzt werden, ein gutes Gruppenklima stützt die Aufgabenbearbeitung und zwischenmenschliche Probleme werden konstruktiv gelöst“ (ebd.).

Nachfolgend werden empirische Untersuchungen vorgestellt, die den Erfahrungen mit Teamteaching aus der Perspektive von Lehrpersonen nachgegangen sind. Dabei werden sowohl positive Eindrücke als auch Kritik bzw. Verbesserungsvorschläge präsentiert.

Huber hat mit 156 Kärntner Volksschul- bzw. SonderschullehrerInnen eine Studie zum Thema Teamteaching durchgeführt. Sie konnte in ihrer Untersuchung feststellen, dass Teamteaching „überwiegend ‚in sehr hohem Maße‘ bzw. ‚in hohem Maße‘ zu positiven Auswirkungen“ (Huber 2000, 192) für die im Team arbeitenden LehrerInnen führt. Auch die Frage nach der prinzipiellen Bereitschaft zum gemeinsamen Unterrichten wurde von einem Großteil der befragten Lehrpersonen positiv bejaht (vgl. ebd.). Die Lehrpersonen fühlen sich grundsätzlich als „gleichwertige Bezugspersonen“ (vgl. Huber 2000, 193).

Auch in Bezug auf die SchülerInnen selbst sind die Ergebnisse positiv. Durch Teamteaching würde es zu einer „verstärkten ‚Schülerorientierung‘, zu einer Steigerung der ‚Lern- und Arbeitsmotivation‘ und zu positiven Auswirkungen auf das ‚Soziale Lernen‘“ kommen (ebd.).

Trotz diesen sehr positiven Einstellungen wurden auch Unzufriedenheit und Mängel festgestellt bzw. Wünsche erhoben. Die Lehrpersonen fordern unter anderem:

- „stärkere Beachtung der Freiwilligkeit und der persönlichen Bereitschaft bei der Teambildung,
- TeampartnerInwechsel auch während des Schuljahres bei zu großen persönlichen und/oder inhaltsbezogenen Unterschieden,
- eigene teamarbeitsbezogene Lehreinheiten im Rahmen der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie,
- persönlichkeits- und inhaltsbezogene Fortbildungsmöglichkeiten am Pädagogischen Institut“ (Huber 2000).

In diesen Punkten sind die Themen Freiwilligkeit, Flexibilität und Aus- und Fortbildung enthalten. Diese werden nach Ansicht der befragten Lehrpersonen zu wenig beachtet.

Auch Tuschel (2003) hat eine Studie über Teamteaching in Österreich durchgeführt. Sie hat dabei Wiener Volksschulen mit Integrationsklassen aufgesucht und sowohl die KlassenlehrerInnen als auch die IntegrationslehrerInnen (bzw. SonderschullehrerInnen) befragt. Sie kam zu folgenden Ergebnissen, welche mit jenen von Huber vergleichbar sind:

- „Die Umstellung von Einzel- zu Teamarbeit wird von den Betroffenen weit weniger negativ bewertet als die theoretischen Ausführungen zum Thema hätten vermuten lassen.
- Die LehrerInnen fühlen sich überwiegend als gleichwertige Partner die den Unterricht gemeinsam gestalten.
- Die Lehrpersonen haben nicht das Gefühl ihren Unterrichtsstil grundlegend ändern zu müssen.
- Die meisten Befragten bewerten ihre Teamarbeit als positiv und wenig konfliktreich.
- Ein Großteil der befragten Lehrpersonen sind mit der Arbeitsteilung zufrieden und empfinden sie als entlastend“ (Tuschel 2003, 100-118).

Besonders relevant für die vorliegende Diplomarbeit ist die Erkenntnis, dass sich „die Zusammensetzung der Integrationsklasse, was Art und Umfang der Behinderung der einzelnen Schüler betrifft, auf die Teamarbeit der Lehrer auswirkt“ (Tuschel 2003, 119).

Als besonders positiv wurde von den befragten Lehrpersonen hervorgehoben, dass es durch Teamteaching

- „zur gegenseitigen Unterstützung bei Problemen (...),
- zu mehr Zeit für Differenzierung und Individualisierung,
- durch das Einbringen individueller Stärken (...) zu einem Ideenaustausch und einem voneinander Lernen,
- bei der gemeinsamen Vorbereitung und dem Unterricht zur Möglichkeit der Arbeitsteilung,
- zur gemeinsamen Reflexion und zu einem gegenseitigen Feedback“ (Tuschel 2003, 125) kommen kann.

Als Schwierigkeiten wurden von den LehrerInnen

- „die Teamfindung,
- die Koordination der gemeinsamen Vorbereitungszeit und des gemeinsamen Unterrichts,
- die klare Absprache des gemeinsamen Vorgehens,
- die Klärung von Meinungsverschiedenheiten,
- das sich Zurücknehmen in der gemeinsamen Arbeit,
- der Ausfall des Teampartners“ (Tuschel 2003, 126) angesprochen.

Auch Eberwein führt Schwierigkeiten beim Teamteaching aus. Er bezeichnet die Umstellung vom alleinverantwortlichen Unterrichten hin zu gemeinsamen Unterrichtstätigkeiten als eine große Herausforderung.

„Gründe hierfür liegen darin, dass sie (die Lehrpersonen – Anm. der Verfasserin) nicht gelernt haben, in einem Unterrichtsteam zu arbeiten, aber auch in der Tatsache, dass sie auf unterschiedliche Institutionen bezogene Ausbildungsgänge absolviert, spezifische Handlungskompetenzen erworben und unterschiedliche Erwartungshaltungen internalisiert haben“ (Eberwein 2008a, 53).

Außerdem würden GrundschullehrerInnen dazu neigen, hohe Erwartungen an die fachliche Kompetenz von SonderpädagogInnen zu haben. Diese wiederum würde dazu führen,

„dass Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen vielfach dazu neigen, ihre Verantwortung und Zuständigkeit für Kinder mit Beeinträchtigung an Sonderschullehrer abzutreten, statt sich selber dieser Aufgabe zu stellen und sich dadurch zusätzliche pädagogische Kompetenzen anzueignen“ (Eberwein 2008a, 53).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl Tuschel als auch Huber in ihren Studien eine überwiegend positive Grundhaltung der befragten Lehrpersonen nachweisen konnten. Beide stellen übereinstimmend fest, dass sich der Großteil der LehrerInnen als gleichwertige PartnerInnen erleben, die dem Konzept „Teamteaching“ prinzipiell bejahend gegenüberstehen. Gemeinsames Unterrichten kann sich allgemein sehr positiv auf den Unterricht auswirken.

Neben Teamteaching und einer veränderten Didaktik hat sich auch die Art der Unterrichtsgestaltung weiterentwickelt – weg von reinem Frontalunterricht hin zu alternativen Unterrichtsformen. Drei davon werden nach einer allgemeinen Einführung im nächsten Kapitel beschrieben.

4.4 Verschiedene Unterrichtsformen

Im Lehrplan der Volksschule (vgl. 2008, 15) ist die freie Wahl der Unterrichtsmethode festgehalten. Der Lehrstoff muss jedoch ausgewogen sein und die soziale, emotionale, intellektuelle und körperliche Bildung ansprechen. Folgende Punkte müssen daher bei der Auswahl der Inhalte als auch der Methoden bedacht werden:

- „Die Berücksichtigung des Lernstandes der Klasse im Allgemeinen sowie einzelner Schülerinnen und Schüler im Besonderen;
- die Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Umfeldes des Kindes und der Schule sowie aktueller Anlässe;
- das Vermeiden von Überlastungen bzw. Überforderungen der Schülerin bzw. des Schülers durch zu umfangreiche, verfrühte oder zu komprimierte Anforderungen, die sowohl der notwendigen Vertiefung und Verinnerlichung von Lern- und Bildungsinhalten als auch einer ausgewogenen Persönlichkeitsentwicklung hinderlich sind;
- die Berücksichtigung exemplarischer Lehrstoffe, das heißt solcher Inhalte, die in besonderer Weise geeignet erscheinen, grundlegende und bedeutsame Einsichten und Erkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Erfahrungen und Erlebnisse auf andere Sachverhalte zu übertragen;

- das Nutzen moderner Kommunikations- und Informationstechniken (nach Maßgabe der ausstattungsmäßigen Gegebenheiten an der Schule)“ (Lehrplan der Volksschule 2008, 15f).

Grundsätzlich ermöglicht der Rahmencharakter des Lehrplanes den Lehrpersonen also eine gewissen Autonomie in Bezug auf Lernstoff, Unterrichtsmethoden und -mittel sowie der Einteilung des Unterrichts (vgl. Lehrplan der Volksschule 2008, 15). Unterschiedliche Methoden haben sich für den Unterricht in Integrationsklassen als sinnvoll erwiesen.

Prinzipiell wird zwischen lehrer- und schülerzentriertem Unterricht unterschieden (vgl. Müllener-Malina/ Leonhardt 1997, 45). Die Vielfalt der SchülerInnen hat dazu geführt, dass heutzutage so genannter lehrerzentrierter Unterricht oder Frontalunterricht häufig durch verschiedene Formen des offenen Unterrichts ersetzt werden. Denn beim Frontalunterricht sind „Ziel, Lerninhalt, Arbeitsmittel und Methode für alle Lernenden identisch, der Zeitrahmen ist für alle verbindlich“ (Müllener-Malina/ Leonhardt 1997, 63). Dadurch kann weniger auf die Individualität der SchülerInnen eingegangen werden. Auch in Verbindung zu Teamteaching eignen sich alternative Formen des Unterrichtens besser als reiner Frontalunterricht (vgl. Sander 2008, 32).

Offene Formen des Unterrichts wollen einer Vereinheitlichung entgegensteuern und durch die SchülerInnenzentriertheit vermehrt auf die individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen der einzelnen Kinder eingehen.

„Zentrale Merkmale dieses Unterrichts sind der Verzicht auf gleichschrittiges Lernen, auf einheitliche Leistungsziele und hierarchisierende Einordnung der Leistungen und Notendifferenzen. Mit Hilfe der Didaktik des offenen Unterrichts sollen vielmehr *gleichberechtigte* Beziehungen in der heterogenen Kindergruppe entwickelt werden, die das Lernen auf verschiedenen Niveaus in der Klassengemeinschaft ermöglichen“ (Prenzel 1997, 93, Hervorhebung im Original).

Auch aus der Sicht interkulturell-pädagogischer Bestrebungen macht es Sinn offene, schülerzentrierte Methoden anzuwenden, da diese ohnehin auf die individuellen Fähigkeiten und Lernzugänge der einzelnen Kinder eingehen wollen (vgl. Auernheimer 2001a, 50). Prenzel (2006, 139f) schreibt, dass durch die „Akzeptanz der anderen Lernweisen von Kindern mit Behinderung die Akzeptanz der Differenzen zwischen allen anderen Kindern einhergeht“. In integrativen Klassen findet „zieldifferentes Lernen“ (vgl. ebd.) statt, welches durch Methoden des offenen Unterrichts gestützt werden kann.

Auch Cuomo (2004, 65) sieht in alternativen Unterrichtsmethoden eine Chance:

„Aufgrund der Anwesenheit von Kindern mit Lernschwierigkeiten haben Erfahrungen und Forschungen gezeigt, dass diese Lernschwierigkeiten häufig mit Lehrschwierigkeiten zusammenhängen und nach anderen und verschiedenen Lehrformen verlangen“.

Walter (2001) forschte zum Thema „pädagogische Kompetenzen und Erfahrungen in kulturell heterogenen Grundschulen“. Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass Methodenvielfalt erheblich zur Hochwertigkeit des Unterrichts beiträgt (vgl. Walter 2001, 136).

Niedermair [2010, 3] warnt jedoch davor, offene Unterrichtskonzepte als alleiniges Qualitätsmerkmal guten Unterrichts zu sehen.

„Es bedarf eines genaueren, eines schärferen Blicks darauf, was innerhalb dieses Rahmens//Lernraums/Lernarrangements passiert. Neben den Öffnungsgraden, der inhaltlichen Gestaltung von Lernarrangements sind Klarheit der Strukturen, Lern- und Arbeitsklima, aber auch die Klassenführung und der achtsame, wertschätzende und respektvolle Umgang mit Kindern – wie im ‚traditionellen‘ Unterricht auch – Kernelemente von Unterrichtsqualität“.

Das Ergebnis von Untersuchungen mit Lehrpersonen über alternative Unterrichtsmethoden fasst Reute (1998, 356f) unter Berufung auf Ledl, Weiß und Specht folgendermaßen zusammen:

„Schülerzentrierter, projektorientierter und offener Unterricht bedeutet meist Mehrarbeit durch die nötigen Vorbereitungen. Die nicht vollständige Planarbeit und nötige Flexibilität kann in der Angst resultieren, mit offenen Unterrichtsformen nicht alles »durchgenommen« zu haben. Auch Schüler und Eltern, insbesondere der Sekundarstufe, können bei Offenen Unterrichtsformen eine Phase der Umstellung benötigen“.

Ohne damalige Ergebnisse schmälern zu wollen sind mittlerweile Projektunterricht, Freiarbeit und Wochenplanunterricht zu beliebten Formen des offenen, schülerzentrierten Unterrichts geworden. Diese werden in den nachfolgenden Unterkapiteln exemplarisch kurz vorgestellt.

4.4.1 Projektunterricht

Projektunterricht sollte sich an den Interessen der beteiligten Personen (SchülerInnen und LehrerInnen) orientieren. Er kann in Unterrichtssequenzen abgehalten werden

„in denen die Lernenden in kleineren Arbeitsgruppen, evtl. auch allein, den eigenen Fragen, Interessen und Bedürfnissen entsprechend an exemplarisch ausgewählten und fächerübergreifend vernetzten Lerninhalten zu einem gemeinsamen Thema ganzheitlich, forschend und entdeckend arbeiten und lernen“ (Müllener-Malina/ Leonhardt 1997, 87).

Projektunterricht will dadurch „vernetzendes Denken“, eigenständiges und kreatives Erarbeiten von Lerninhalten und den Erwerb sozialer Kompetenzen fördern (vgl. BMBWK 2001, 10).

Lehrpersonen stehen den SchülerInnen zwar bei Fragen unterstützend zur Seite, halten sich ansonsten aber eher im Hintergrund (vgl. Müllener-Malina/ Leonhardt 1997, 87):

„Die Aufgaben des Lehrers/ der Lehrerin liegen neben der fachlichen Kompetenz verstärkt in der Hilfestellung bei der Strukturierung von Planungs- und Entscheidungsprozessen und der dazu notwendigen didaktischen und organisatorischen Bedingungen, bei der Vermittlung arbeitsmethodischer Kompetenzen sowie der Bewusstmachung gruppenspezifischer Prozesse und der Unterstützung von Reflexionsprozessen“ (BMBWK 2001, 10).

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur hat einen Grundsatzterlass über Projektunterricht zusammengestellt. In diesem werden allgemeine didaktische Leitlinien für Lehrpersonen festgehalten:

- „• Differenzierung nach den individuellen Möglichkeiten, Ansprüchen und Bedürfnissen der Lernenden innerhalb der Lerngruppe;
- Erkenntnisgewinn und Bewusstmachung von Zusammenhängen und Strukturen anhand von Beispielen (exemplarisches Lernen);
- Vermittlung der Fähigkeit selbstständig zu lernen und mit Wissen umzugehen (...);
- Verbindung von theoretisch-begrifflichem Lernen und Lernen durch konkretes Handeln und Experimentieren“ (vgl. BMBWK 2001, 9).

4.4.2 Freiarbeit

Freiarbeitsphasen werden auf bestimmte Unterrichtsperioden beschränkt. Die SchülerInnen können während diesen ihre Lernaktivität frei wählen. Die Lernumgebung muss dementsprechend gut vorbereitet sein. Müllener-Malina und Leonhardt beschreiben Freiarbeit als:

„Unterrichtssequenzen, bei denen Lernende allein oder in Kleingruppen den eigenen Ideen und Interessen entsprechend an fächerübergreifend vernetzten Aspekten zu einem beliebigen Thema ganzheitlich, forschend und entdeckend arbeiten und lernen. Sie halten sich dabei an persönliche Lernverträge, die sie vorrangig mit der Lehrperson ausgehandelt haben. Die Lehrperson steht helfend und beratend im Hintergrund“ (Müllener-Malina/ Leonhardt 1997, 95).

4.4.3 Wochenplanunterricht

Beim Wochenplanunterricht gibt es bestimmte Aufgaben die von den SchülerInnen grundsätzlich erfüllt werden müssen. Sie bestehen meist aus Pflicht- und Zusatzaufgaben. Reihenfolge, Tempo, Zeitpunkt, Sozialform und teilweise auch Schwierigkeitsgrad sind dabei frei wählbar [vgl. Niedermair 2010, 5]. Auch mit dieser Lernform soll das selbstständige Arbeiten gefördert werden.

Für Niedermair [ebd.] erweist sich Wochenplanunterricht

„sowohl als günstige Einstiegsform für Kinder auf dem Weg zu mehr Selbstständigkeit, als auch als kontrollierbarer Ausstieg für Lehrpersonen aus einem überwiegend lehrergelenktem Unterricht“.

4.5 Aus- und Weiterbildung

Das Lehramtsstudium auf der pädagogischen Hochschule dauert derzeit sechs Semester und schließt mit dem akademischen Grad des „Bachelor of Education“ ab. Die Möglichkeit ein Masterstudium zu absolvieren ist gegeben. Die Ausbildung will sowohl ein fundiertes theoretisches Fachwissen als auch praktische Kompetenzen des Unterrichtens vermitteln. Die pädagogische Hochschule formuliert als Ziel

„professionell agierende Lehrer/innen auszubilden, die den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind und ihre unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben und Pflichten bestmöglich erfüllen können“ [Pädagogische Hochschule Wien 2010a].

Um dies erreichen zu können werden Kompetenzen in folgenden Bereich verlangt:

1. Wissen, Können, Reflexion,
2. Wissenschaftliche Diskursfähigkeit,
3. Differenzfähigkeit und Umgang mit Heterogenität,
4. Professionsbewusstsein, personale und gesellschaftliche Verantwortung,
5. Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten,
6. Forschung und Innovation [vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2010b].

Besonders Punkt 3 „Differenzfähigkeit und Umgang mit Heterogenität“ ist im Rahmen dieser Arbeit interessant und detaillierter auszuführen. Meister (1998, 363) schreibt:

„Lehrerinnen und Lehrer müssen insbesondere die Fähigkeit entwickeln, individuell unterschiedliche Lernfähigkeiten und -bereitschaften innerhalb einer Schulklasse zu akzeptieren und fördernd zu begleiten“.

Laut dem Curriculum der Pädagogischen Hochschule sollen auch angehende Lehrpersonen lernen, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von SchülerInnen zu erkennen, um in weiterer Folge angemessen darauf reagieren zu können. Stärken sollen gefördert und an Schwächen gearbeitet werden [vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2010c, 7]. Dazu ist es notwendig auf ein breites Fachwissen zurückgreifen zu können. Eines der curricularen Pflichtmodule ist daher „Heterogenität/Diversität“. Die StudentInnen sollen dabei verschiedene Aspekte von Heterogenität wie z.B. soziale Schicht, ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Begabung, Entwicklung, Sprache, Kultur, Alter bzw. den Umgang mit heterogenen Lerngruppen kennenlernen. Ebenso werden Begriffe wie Behinderung, Exklusion, Integration oder Inklusion behandelt und diskutiert. Ein weiterer Fokus liegt auf der veränderten Didaktik des individualisierten Unterrichts [vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2010c, 68f].

Die expliziten Ziele des Pflichtmoduls sind:

- „Heterogenität/ Diversität und Vielfalt als Bereicherung wahrnehmen,
- Kennenlernen und Erkennen unterschiedlicher Ausprägungen von Heterogenität und auch ihrer Verschränkung,
- Erkennen von Chancen und Schwierigkeiten im System Schule,
- Kenntnis von Handlungsmodellen zum Umgang mit Heterogenität“ [Pädagogische Hochschule Wien 2010c, 68].

Neben der Fokussierung auf die Erlernung vielfältiger, allgemeiner Kompetenzen wird einer der Schwerpunkte also auf Heterogenität und Vielfalt gesetzt. So gibt es innerhalb der Ausbildung beispielsweise auch Module, die sich noch einmal speziell mit der „Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts“ oder mit „Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache“ beschäftigen [Pädagogische Hochschule Wien 2010c, 10]. Außerdem gibt es bei der individuellen Schwerpunktsetzung die Möglichkeit „Unterricht in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen“ zu wählen [Pädagogische Hochschule Wien 2010c, 32].

Bis 1996/97 gab es zu diesen Themen nur vereinzelte Seminare auf freiwilliger Basis. Diese Lehrveranstaltungen sind bei den Studierenden jedoch auf reges Interesse gestoßen, sahen sie darin doch einen direkten Nutzen für ihre eigene Unterrichtspraxis (vgl. Furch 1999, 821). Der derzeitige Aufbau des Studiums zeugt von stärkerer Beachtung des Themas „Vielfalt von SchülerInnen“. In diversen Modulen wird versucht, die StudentInnen auf die schulische Realität adäquat vorzubereiten. Dies geschieht jedoch, wie auch Boeckmann festhält, stundenmäßig immer noch in einem zu geringen Ausmaß (vgl. Furch 2009, 164).

Furch führte im Schuljahr 2001/02 eine empirische Untersuchung mit 315 Wiener Grundschullehrerinnen¹¹ bezüglich der Aus- und Weiterbildung auf dem Gebiet Interkulturalität durch. Sie kam zu dem Schluss, dass

„dem Unterrichtsprinzip bzw. didaktischen Grundprinzip „Interkulturelles Lernen“ und dem Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler nichtdeutscher Muttersprache“ nach nunmehr über 40 Jahren der Auseinandersetzung mit Arbeitsmigration und der Festschreibung dieser Aufträge im Jahr 1992 im österreichischen Bildungssystem noch immer zu wenig entsprochen wird“ (Furch 2009, 177).

Eberwein und Knauer würden grundsätzlich eine einheitliche Ausbildung für alle angehenden LehrerInnen fordern. Sie sprechen sich gegen die separaten Studiengänge von GrundschullehrerInnen und Sonder- bzw. IntegrationslehrerInnen aus,

„denn schon heute zeigt sich in integrativen Grundschulen das Dilemma, dass die unterrichtliche Kooperation (...) auf Grund der verschiedenen Ausbildungsgänge, des unterschiedlichen Selbstverständnisses, der erworbenen Handlungskompetenzen und der gegenseitigen Erwartungshaltungen außerordentlich erschwert ist“ (Eberwein/ Knauer 2002, 30).

¹¹ (Anmerkung der Autorin: dabei handelte es sich tatsächlich nur um weibliche Interviewpartnerinnen.)

Knauer (2008, 139) hält dem entgegen, dass es „weniger auf die spezielle berufliche Ausbildung als auf die gemeinsame pädagogische Grundposition und Zielsetzung ankommt“.

Obolenski (2001, 104) sieht einen wesentlichen Kritikpunkt in der fehlenden Kommunikation zwischen Sonder- und AllgemeinpädagogInnen. Eberwein (2008a, 53f) schreibt diesbezüglich:

„Die Kooperation von Pädagogen mit unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunkten bedarf im Hinblick auf die Förderung aller Kinder besonders klarer Rollenabsprachen und wechselseitiger Kompetenztransfers sowie der Bereitschaft zur gemeinsamen Reflexion der Kooperationsprozesse“.

Was die Notwendigkeit von Weiterbildung im pädagogischen Bereich betrifft äußern sich beispielsweise Myschker und Ortmann (1999, 19):

„Die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler erfordert von Lehrkräften einen lebenslangen Lernprozeß. Die Chancen zum Gelingen des Integrationsprozess steigen durch gut ausgebildete, flexible und lernfähige Pädagogen“.

Das Fort- und Weiterbildungsangebot der pädagogischen Hochschule erstreckt sich über unterschiedliche Themenbereiche. Das Erlernen Interkultureller Kompetenzen, Sonderpädagogik und Integration bzw. Inklusion sind nur einige davon (vgl. [Pädagogische Hochschule Wien 2010d, 3-5]. Dadurch ist auch für jene, die während ihrer Ausbildung keine ausreichenden Informationen über das Unterrichten in Integrationsklassen bekommen haben theoretisch die Möglichkeit gegeben, sich nachträglich zu qualifizieren.

5. Aspekte heterogenen Unterrichts bezogen auf die Merkmale „Behinderung“ und/ oder „Migrationshintergrund“

Rülcker (2001, 58f) beschreibt zwei Erwartungshaltungen die an integrativen Unterricht prinzipiell gestellt werden: Vorurteile sollen einerseits abgebaut und gegenseitiges Verstehen und Toleranz gefördert werden, andererseits muss die Herstellung gleicher Bildungschancen für alle Kinder angestrebt werden. Fürstenau und Gomolla (2009, 10) machen auf Untersuchungen aufmerksam die zeigen,

„(...) dass die Mechanismen der Benachteiligung und des Ausschlusses bestimmter sozialer Gruppen im Schulalltag durch die regulären organisatorischen Strukturen, Programme und Routinen der Schule wesentlich mitverursacht sind“.

Auch in den nachfolgenden Unterkapiteln wird sich zeigen, dass die strukturellen Bedingungen von integrativem Unterricht den eingangs beschriebenen Erwartungshaltungen nicht immer gerecht werden.

Eines der Hauptprobleme, das institutionelle Schwierigkeiten verursacht, liegt nach Rülcker (vgl. 2001, 68f) in der Starrheit schulorganisatorischer Strukturen. Kritik in Bezug auf diese Strukturen gibt es auch von Seiten der Lehrpersonen:

„Lehrerinnen und Lehrer, die integrationspädagogisch arbeiten oder arbeiten wollen, klagen (...) häufig über die großen administrativen Hindernisse, die ihrer Arbeit entgegenstehen. Vor allem Grundschullehrer/-innen stellen mit großer Frustration fest, dass sich die Kollegien weiterführender Schulen häufig weigern, integrativ unterrichtete behinderte Kinder aufzunehmen, weil sie sich den didaktischen und schulorganisatorischen Aufgaben nicht gewachsen fühlen“ (ebd.).

Auch in den konkreten Klassensituationen selbst gibt es Faktoren, die von Lehrpersonen als störend empfunden werden. Innerhalb einer vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Auftrag gegebenen Studie wurde der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Gesundheit bei LehrerInnen erforscht. Dabei wurden folgende Bezüge hergestellt:

„In erster Linie sind es Belastungen aus dem pädagogischen Bereich, die die Arbeitszufriedenheit beeinflussen: die Belastung durch Stören des Unterrichts und durch Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen, aber auch Widerstand und Verweigerung von SchülerInnen und ein stark unterschiedliches Leistungsniveau in der Klasse. Abgesehen davon hat die mangelnde Anerkennung der LehrerInnen in der Öffentlichkeit eine starke Auswirkung auf die Zufriedenheit mit der Tätigkeit als LehrerIn“ (Doblhamer 2000, 166).

Einige dieser Punkte kommen in Integrationsklassen in konzentrierter Form vor und könnten daher möglicherweise auch das Engagement von Lehrpersonen negativ beeinflussen. Specht hält aber dennoch den Rahmen der integrativen Klassen für relativ geeignet.

Er hat verschiedene Integrationsmodelle (Klein-/Förderklassen, Integrative Klassen, Stützlehrer und Kooperative Klassen) miteinander verglichen. Dabei kam Specht zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen aus Integrationsklassen „die positivste Erfolgsbilanz ihrer pädagogischen Tätigkeit im Sinne integrativer Zielsetzungen“ ziehen. Sowohl was das Klassenklima, Förderung der einzelnen SchülerInnen als auch die Kooperation mit KollegInnen betrifft, schätzen sich Lehrpersonen aus Integrationsklassen am positivsten ein. Specht sieht daher in Integrationsklassen die pädagogisch vertretbarste Variante für Österreich, Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten gemeinsam zu unterrichten (Anlanger 2005).

5.1 Aspekte der integrativen Schulsituation von Kindern mit Behinderung

5.1.1 Auswirkungen integrativer Beschulung auf Leistung

Mit der Einführung des gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne Behinderung fürchteten und fürchten nach wie vor viele SkeptikerInnen einen Qualitätsverlust des Bildungsniveaus (vgl. Prengel 2006, 142). BefürworterInnen der Sonderbeschulung sorgen sich um den „Untergang der Sonderpädagogik, um die Existenz der Sonderschulen und um die fachlich kompetente Förderung behinderter Kinder“ (ebd.).

Innerhalb der theoretischen Pädagogik galt es daher zunächst Leistungsnachweise von Kindern innerhalb des veränderten Klassensettings zu erbringen. Gomolla und Radtke (2002, 322) schreiben, dass schulischer Erfolg bzw. Misserfolg unter anderem auch „den Kompetenzen und Einstellungen des Personals der Schule zuzurechnen“ ist. Da dieser Zusammenhang in thematischer Verbindung mit vorliegender Diplomarbeit steht, werden nachfolgend Ergebnisse verschiedener Studien bezüglich des Leistungsniveaus von SchülerInnen in Integrationsklassen dargestellt.

Bei mehreren AutorInnen ist nachzulesen, dass integrativer Unterricht keine negativen Auswirkungen auf die Leistungen der SchülerInnen hat. „Beim heutigen Erkenntnisstand der Integrationsforschung kann man feststellen, dass sich integrativer Unterricht auf die Lernentwicklung von Schülern mit Beeinträchtigung allgemein positiv auswirkt“ (Eberwein 1998, 86). Auch Graumann findet in ihren Recherchen

„keinen Hinweis darauf, dass den Entwicklungsfähigkeiten der SchülerInnen angemessenere Leistungen *nur* in einem Schulsystem erbracht werden können, das in Form von äußerer Differenzierung selektiert und versucht, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden“ (Graumann 2003, 137, Hervorhebung im Original).

Bless (1995, 167) nennt in diesem Zusammenhang „den positiven Einfluss integrierender Schulformen auf die Lernentwicklung behinderter Schüler“. Zusätzlich hebt er hervor, dass auch „keine Nachteile für die Entwicklung der nichtbehinderten Mitschüler“ (ebd.) entstehen würden.

Prenzel sieht kognitive Fortschritte bei Kindern mit und ohne Behinderung in Integrationsklassen und schreibt diese der veränderten Didaktik zu, welche sie als „Herzstück der Integration“ bezeichnet. Es gehe vor allem darum im richtigen Maß auf individuelle Fähigkeiten und Kenntnisse eingehen zu können und dabei dennoch Gemeinsamkeiten herzustellen (vgl. Prenzel 2006, 159f).

Auch aus Sicht von Eltern wird das Leistungsniveau innerhalb integrativer Klassen durchwegs hoch eingeschätzt (vgl. Eberwein 1998, 86). Klicpera et al. untersuchten Erfahrungen, die Eltern in Österreich mit integrativer Beschulung gemacht haben. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass Eltern die positiv bewertete Leistungsentwicklung in Integrationsklassen in Verbindung mit einer verstärkten Motivation sich anzustrengen bringen. Eltern von Kindern mit Behinderung glauben, dass ihre Kinder in den KlassenkameradInnen Vorbilder sehen und sich dies positiv auf deren Entwicklung auswirken würde (vgl. Klicpera et al. 2005, 281).

Neben Fragen nach den Effekten integrativer Beschulung auf den Leistungsbereich fokussieren andere Untersuchungen die Auswirkungen auf die soziale und emotionale Entwicklung von SchülerInnen (vgl. Markowitz 2000). Diese stehen jedoch nicht in direktem Zusammenhang mit vorliegender Arbeit. Daher wird nur hervorgehoben, dass es

„keinen Hinweis darauf gibt, dass soziale Fähigkeiten eher in einer homogenen Lerngruppe erlernt werden können. Es gibt aber eine Reihe von Untersuchungsergebnissen, die bestätigen, dass die sozialen Kompetenzen von SchülerInnen in heterogenen Gruppen wachsen“ (Graumann 2003, 137).

5.1.2 Unterschiedliche Sichtweisen auf die pädagogische Praxis in Integrationsklassen

Konkrete Untersuchungen, welche sich auf Lehrpersonen in Integrationsklassen beziehen, werden nun zusammenfassend dargestellt. Graumann (2002, 30) hält zunächst allgemein fest, dass

„LehrerInnen von Integrationsklassen sehr zufrieden und meist besonders engagiert in ihrem Beruf sind. Allerdings gibt es keinen Umkehrschluss, denn es ist zu vermuten, dass diese LehrerInnen in Integrationsklassen arbeiten, gerade weil sie engagiert sind“.

Trotz dieses Nachsatzes geht Graumann prinzipiell von einer hohen Einsatzbereitschaft der Lehrpersonen in integrativen Klassensettings aus. Anlass zur Kritik gibt ihr jedoch die LehrerInnenausbildung, in der oftmals die Vermittlung von konkreten Handlungsmöglichkeiten verabsäumt wird (vgl. Graumann 2002, 32).

Rutte (1998, 357) beschreibt unter Berufung auf Ledl, Weiß und Specht weitere Problemfelder die in Zusammenhang mit schulischer Integration ermittelt wurden. Diese betreffen

„Kenntnisse über verschiedene Behinderungsarten (sonderpädagogisches Wissen), Förderdiagnostik und Fördermaßnahmen, neue Unterrichtsformen und Teamteaching, Unterrichtsorganisation, Persönlichkeitsspezifische Fortbildung (Selbsterfahrung, Gesprächsführung, Supervision)“.

Rutte (1998, 356f) schreibt außerdem:

„Zu den gravierendsten Problemen für Lehrerinnen und Lehrer zählt, in einem Prozeß der Schulentwicklung zu stehen. Immer wieder der Motor und Bittsteller zu sein, darunter leiden vor allem jene, die diesen Entwicklungsprozeß mit bester Absicht und hohem persönlichem Einsatz unterstützen. Ohne ihr meist unbedanktes Engagement wäre diese Entwicklung nicht, wo sie jetzt steht. Nicht Integration der behinderten Kinder ist das Problem, sondern die Integration der Integration“.

Einige Kritikpunkte an LehrerInnen in Integrationsklassen aus der Sicht von Eltern haben Klicpera et al. (2005) zusammengefasst: Schlechte Vorbereitung, wenig Erfahrung bei jungen engagierten LehrerInnen, Unwille sich auf integrative Prinzipien einzulassen bei älteren LehrerInnen, häufiger Wechsel von IntegrationslehrerInnen und Probleme einen Mittelweg zwischen Autorität und Nachsicht zu finden wurden genannt.

Aus Sicht von SchülerInnen kamen Dumke und Schäfer (1993, 44f) aber trotz dieser eher negativen Zuschreibungen durch Eltern zu der Erkenntnis, dass LehrerInnen in Integrationsklassen mehr wünschenswerte Verhaltensweisen besitzen als LehrerInnen in nicht-integrativen Parallelklassen. Die in Integrationsklassen häufig wechselnden Unterrichtsformen (Einzel-, Partner-, Gruppen- oder Projektunterricht) werden zudem positiv gesehen. Graumann (2002, 30) bekräftigt diese Aussage:

„Durch die Art ihrer Unterrichtskonzeption und die Wahl der Unterrichtsinhalte können LehrerInnen im weitesten Sinn großen Einfluss auf die Kinder nehmen. (...) Heterogenität fordert dazu auf, innovative didaktische Wege zu gehen“.

Abschließend werden die von Bless (2004, 45f) erforschten Wirkungen von schulischer Integration zusammenfassend dargestellt. Auch er spricht dabei unterschiedliche Bereiche und Perspektiven an. Ein besonderes Augenmerk wird auch hier auf die Einstellungen der Lehrpersonen geworfen.

Wirkungsvariable	Effekt
<u>Soziale Entwurzelung:</u> Durch schulische Integration kann das soziale Umfeld von Kindern mit Behinderung weitestgehend beibehalten werden.	+
<u>Einstellungen der Eltern:</u> Die Einstellungen der Eltern bezogen auf den gemeinsamen Unterricht werden insgesamt als positiv bezeichnet.	+
<u>Lernfortschritte:</u> Lernfortschritte werden in Integrationsklassen besser beurteilt als in Sonderschulklassen.	+

<u>Wirkungen auf nicht behinderte MitschülerInnen:</u> Die Wirkung auf nicht behinderte MitschülerInnen ist entgegen vieler Befürchtungen positiv. Der Lernfortschritt wird durch die gemeinsame Beschulung nicht gehemmt.	+
<u>Einstellungen der Lehrpersonen:</u> Bless bezeichnet die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber Integration als zwiegespalten. Dem Grundgedanken von Integration stehen die Lehrkräfte allgemein positiv gegenüber, die Möglichkeiten der tatsächlichen Umsetzung werden jedoch weitaus skeptischer gesehen.	= -
<u>Langzeitwirkungen:</u> Langzeitwirkungen integrativer Beschulung wurden bislang nur in wenigen Studien und nur auf eine bestimmte Behinderungsart (Lernschwierigkeiten) hin untersucht. Diese haben durchwegs zu positiven Ergebnissen geführt, sind jedoch aufgrund der nicht flächendeckenden Untersuchung nur mit Vorsicht zu genießen.	+ !
<u>Aspekte der Persönlichkeit:</u> In verschiedenen Untersuchungen wurden keine signifikanten Unterschiede in der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit Behinderung in separaten bzw. integrativen Klassen festgestellt.	=
<u>Soziale Akzeptanz:</u> Die Art der Behinderung ist hierbei ausschlaggebend. Körperliche Behinderungen beispielsweise werden von der Klasse besser akzeptiert als Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten	- =

Tabelle 3: Erforschte Wirkungen schulischer Integration nach Bless (2004, 44), eigene Darstellung

5.2 Aspekte der Schulsituation von Kindern mit Migrationshintergrund

5.2.1 Ursachen für Bildungsbarrieren

Gomolla (2009, 30f) teilt die in der pädagogischen Fachliteratur beschriebenen Ursachen für eine Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in drei Kategorien ein:

- „- strukturell unterschiedliche Ausgangsbedingungen der Kinder (v.a. mangelnde materielle, soziale und kulturelle Ressourcen);
- sekundäre Herkunftseffekte (v.a. Bildungsaspiration und –strategien als Folge milieutypischer Erfahrungen und Tradierungen);
- Merkmale der Institution Schule (v.a. Effekte des Lehrerhandelns, Kontextbedingungen des Schulbesuchs, Mechanismen institutioneller Diskriminierung)“.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der dritte Aspekt näher betrachtet.

Auch Dietrich (2001, 59) berichtet von einem mangelnden Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund und spricht von Mechanismen schulischer Diskriminierung:

„Da der Schulerfolg von Migrantenkindern (was erreichte Hauptschulabschlüsse oder den Gymnasialbesuch angeht) immer noch hinter dem der deutschen Kinder zurückbleibt, liegt der Schluss nahe, dass Diskriminierung existiert“.

Sie führte Befragungen mit ZuwandererInnen zur Einschätzung der Situation ihrer Kinder in deutschen Bildungseinrichtungen durch. Dabei kam Dietrich (2001, 67, Hervorhebung im Original) zu dem Ergebnis, dass

„die pädagogische Sensibilität und Aufmerksamkeit für den Tatbestand, dass die (oft strukturell, oft aber auch persönlich bedingte) *Vernachlässigung der andersartigen Lernvoraussetzungen* die eigentliche Diskriminierung im Schulbereich darstellt, fehlt“.

Außerdem kritisiert sie, dass „interkulturelle Aspekte in der Schulwirklichkeit kaum realisiert werden“ (Dietrich 2001, 68).

Gogolin (2003, 38) bezeichnet beispielsweise Sprache als eine der von Dietrich angesprochenen „andersartigen Lernvoraussetzungen“ und schreibt:

„Wiederkehrend wurde ermittelt, dass die Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien immer dann schlechter abschneiden als die Nichteingewanderten, wenn die gemessene Leistung im Kern eine Leistung in der vorherrschenden Unterrichtssprache ist“.

„Interkulturelle Kompetenz“ ist in den letzten Jahren in allen pädagogischen Arbeitsfeldern zu einem bedeutsamen Schlagwort geworden. Gogolin und Krüger-Potratz (2006, 195) sind der Ansicht, dass sich „alle, die in der Einwanderungsgesellschaft im pädagogischen Bereich arbeiten, mit den daraus ergebenden Anforderungen auseinandersetzen müssen“. Neben einer grundsätzlichen Sensibilität für das Thema beinhaltet diese Kompetenz eben auch verschiedene sprachliche Kenntnisse, die laut Gogolin und Krüger-Potratz in Aus- und Weiterbildung angeboten werden müssen (vgl. ebd.).

Stanat (2006, 193) bringt die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Verbindung mit institutionellen Bedingungen. Sie kommt jedoch zu dem Schluss, dass über diesen Zusammenhang noch zu wenig Kenntnisse vorliegen um signifikante Aussagen treffen zu können (vgl. ebd.). In ihrer eigenen Studie erforscht sie die Relation von SchülerInnenzusammensetzungen und Schulleistungen. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass geringere schulische Leistungen nicht ausschließlich auf das Merkmal Migrationshintergrund zurückzuführen sind. Vielmehr würden sozioökonomische Ausgangslagen bzw. kognitive Voraussetzungen eine Rolle spielen (vgl. Stanat 2006, 212). Ebenso resümiert Kahn-Svik (2008, 186), dass einiges dafür spricht, dass der „sozio-ökonomische Status der Eltern und die Tatsache, in einer Zweitsprache lernen zu müssen, als die wichtigsten Prädiktoren für die Schulkarriere anzusehen sind“.

5.2.2 Unterschiedliche Sichtweisen auf die pädagogische Praxis

Bender-Szymanski forschte über die Bildungssituation und Förderbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund aus Sicht der SchulleiterInnen. Dafür bat sie die SchulleiterInnen auch um eine Einschätzung der interkulturellen Kompetenzen von Lehrpersonen. Sie kam zu dem Schluss, dass diese „zu wenig auf die faktische Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität der Schüler ausgerichtet“ (2003, 221) sind.

Schulze und Soja (2003, 205f) haben eine Befragung direkt mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchgeführt.

„Der Fragebogen beinhaltete dabei Fragen nach dem subjektiven Erleben, von den Lehrer(inne)n gerecht behandelt worden zu sein und danach, inwieweit die Herkunft für die Lehrpersonen von Bedeutung gewesen sei. Zahlreiche Jugendliche skizzierten daraufhin Ausgrenzungserfahrungen, die sie im

Schulalltag gemacht haben und die sie zu einem großen Teil mit ihrer Herkunft in Verbindung brachten“.

Die Einschätzungen der Jugendlichen könnten in Verbindung zu einer Untersuchung mit Westberliner Lehrpersonen gesehen werden. Folgende Punkte wurden von LehrerInnen im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund als besonders belastend eingestuft:

„Überforderung durch mangelnde Verständigungsmöglichkeiten; Schwierigkeit dem individuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden; Erschwerung der Planung von Lernprozessen durch häufige Fluktuation der Schülerschaft im Verlauf des Schuljahres; Kontaktschwierigkeiten zu den Eltern; Mehrarbeit durch besondere Unterrichtsvorbereitungen und Hausbesuche; Ablehnende Haltung gegenüber den Lehrerinnen durch traditionell-religiös erzogene Schüler; Fehlen, Zuspätkommen, Übermüdung und fehlende Hausaufgaben der Kinder“ (nach Lörzer 1986, 81f zit. n. Merz-Atalik 2001, 66).

Trotz dieser Kritikpunkte reicht für Bless (1995, 167) „die derzeitige Forschungslage aus, um pädagogisch verantwortbare Entscheidungen zugunsten der Integration treffen zu können“.

5.3 Aspekte der Schulsituation von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund

Die Personengruppe „Menschen mit Behinderung *und* Migrationshintergrund“ fand innerhalb der Pädagogik erst spät Beachtung. Daher stehen diesbezügliche theoretische und empirische Auseinandersetzungen noch in den Anfängen. Von einigen AutorInnen wird jedoch bereits eine deutliche Überrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund in Sonderschulen konstatiert (vgl. z.B. Kronig/ Haeberlin/ Eckhart 2000, 12; Powell/ Wagner 2002, 66; Merz-Atalik 2001, 98). „SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache besuchen mehr als doppelt so häufig diesen Schultyp“ (Nairz-Wirth, 2005). Vor allem in Schulen für Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderung sind die Quoten hoch (vgl. Merz-Atalik 2001, 98). Khan-Svik (2008, 176f) sieht einen möglichen Grund für diese erhöhten Anteile in einer institutionellen Diskriminierung. Merz-Atalik beschreibt eine andere potentielle Ursache. Sie konstatiert, dass es von Seiten der Eltern die sich für eine integrative Regelschulklasse entscheiden „mehr Engagement und Durchsetzungsvermögen“

bedarf. Oft bestehen Informationsdefizite, die Merz-Atalik als Versagen der Informationspolitik von Schulbehörden ansieht (vgl. 2001, 99).

Damit ein Kind in eine Sonderschule eingewiesen werden kann, muss es zuvor als behindert – in diesem Fall meist lernbehindert – klassifiziert werden. Ein Migrationshintergrund scheint in vielen Fällen zur Behinderung zu werden, welche eine Einweisung in die Sonderschule legitimiert. Kronig, Haberlin und Eckhart (vgl. 2000, 25) fürchten für Kinder mit Migrationshintergrund und Schulleistungsschwäche eine doppelte Benachteiligung.

Im Schuljahr 2009/10 besuchten österreichweit insgesamt 13.221 Kinder eine Sonderschule. 3.677 oder 27,8% dieser Kinder besitzen eine nicht-deutsche Muttersprache. Im Bundesländervergleich liegt dabei der Wert für die Stadt Wien mit 51,8% wiederum deutlich am höchsten (vgl. Statistik Austria 2010b). Offiziell liegt keine Statistik darüber vor, wie viele Kinder mit SPF in einer Integrationsklasse unterrichtet wurden. Feyerer (2009, 80) hat sich jedoch die Mühe gemacht die Integrationsquote im Pflichtschulbereich zu berechnen. „2006/07 wurden im Durchschnitt 52,58% der Schüler/innen mit SPF gemeinsam beschult“. Im Grundschulbereich beträgt die Quote für Wien 63,99%. In diesen Zahlen sind alle Kinder mit SPF und nicht nur jene mit SPF und Migrationshintergrund inkludiert.

Allgemein fällt Bews (1992, 122) auf,

„daß der prozentuelle Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache in den Integrationsklassen weit niedriger ist als in den Parallelklassen. (...). Dieses Faktum wird von den LehrerInnen, die in den nicht integrativ geführten Klassen arbeiten, und Gegnern des Schulversuches immer wieder als Kritikpunkt aufgezeigt, und damit läuft offen oder unterschwellig der Vorwurf, in den Integrationsklassen wären die Kinder 'ausgesucht'“.

Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch werden in Integrationsklassen „insgesamt intensiver betreut als in Regelklassen. Pro Kind und Woche sind dies im Durchschnitt stattliche 40 Minuten, welche insbesondere durch den schulischen Heilpädagogen eingebracht werden“ (Bless 1995, 86).

Dennoch, so Merz-Atalik (2001, 251), habe sich die „Unterrichtswirklichkeit noch nicht ausreichend auf die ethnische Pluralität der Schüler- und Elternschaft eingestellt“.

In „Behindert und Fremd“ von Sturny-Bossart und Büchner thematisieren Luginbühl und Truniger (1998, 125) die Wichtigkeit der Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit.

„Die Zusammenarbeit und Kontaktpflege mit den Eltern, einem weiteren Arbeitsbereich im Schulumfeld, wird schon länger als wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und Wohlbefinden des Kindes thematisiert. Leider weiß man aus verschiedenen Umfragen und Gesprächen mit Lehrpersonen, dass der Kontakt zu ausländischen Eltern oft schwieriger herzustellen ist. (...) Allgemein zeigt sich, dass die Kontakte durch die Lehrpersonen angeregt werden müssen. Je nach Situation muss eine Übersetzung gewährleistet sein. Ergebnisse aus der Schulqualitätsforschung zeigen, dass Schulen, denen eine erfolgreiche Förderung des Lernen gelingt, auch eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern pflegen“.

Gute Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit wirkt sich auf alle Beteiligten und die SchülerInnen selbst sehr positiv aus. Wie und ob eine solche Zusammenarbeit im schulischen Alltag mit Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund zustande kommt ist eine Frage, die im Rahmen dieser Diplomarbeit geklärt werden soll.

Den konkreten Umgang mit der Heterogenität von SchülerInnen untersuchten Kronig und Eckhart (1998, 105f). Mittels eines LehrerInnenfragebogens konnten sie folgende Ergebnisse festhalten:

„Ein Drittel der befragten Lehrpersonen sieht sich den wachsenden Herausforderungen mit zu wenig fachlicher Unterstützung und mit ungenügenden Lehrmitteln gegenübergestellt. Besonders deutlich wird die Unzufriedenheit vieler Lehrpersonen, wenn die Klassengrösse, die zeitliche Belastung oder die Möglichkeiten zur Entlastung in Bezug auf die Arbeit in heterogenen Schulklassen mit Immigrantenkindern angesprochen werden. Individualisierung, Zieldifferenzierung und andere offene Lernformen sind methodische Grundbausteine eines integrativen Unterrichts. Dennoch hat nur ein Viertel der Befragten die Möglichkeit, im Unterricht regelmässig zu individualisieren oder Lernziele auf einzelne Kinder abzustimmen. (...) Die Lehrpersonen wurden ausserdem gefragt, inwieweit der Unterricht in heterogenen Schulklassen mit schulleistungsschwachen Immigrantenkindern in ihrer Ausbildung thematisiert wurde. Nur gerade bei neun Lehrpersonen war dies der Fall. Bei 39 Befragten wurde das Thema während der Ausbildung am Rande, bei 63 gar nicht angesprochen“.

Die hier enthaltenen Themen wurden in den Interviewleitfaden vorliegender Diplomarbeit eingearbeitet. Fragen, die sich auf Stützen und Hilfen, Gruppenzusammensetzung, verschiedene Unterrichtsformen und LehrerInnenausbildung beziehen, sollen dem Forschungsinteresse der Autorin nachkommen und die im Folgenden ausgeführte Forschungslücke verringern.

6. Forschungsvorhaben

6.1 Forschungslücke

Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, gibt es bezogen auf Menschen mit Behinderung *und* Migrationshintergrund wenige wissenschaftliche Untersuchungen:

„Der Anteil von Ausländerinnen und Ausländern an der Bevölkerung der Europäischen Staaten nimmt kontinuierlich zu. Wenn sich zum Fremdsein auch noch eine Behinderung dazugesellt, handelt es sich bei den Betroffenen zwar zahlenmäßig um eine eher kleine Gruppe, allerdings trifft gerade sie auf mehrere benachteiligende Faktoren aufgrund ihres Ausländer- und Behindertseins, die eine Integration erschweren. Trotz der kumulierenden Benachteiligung wird dieser Gruppe keine gesonderte Beachtung geschenkt“ (Niehaus/ Paireder 2005, 4).

Was hier noch sehr allgemein angesprochen wurde, trifft im Besonderen auf die schulische Situation von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund zu. Studien im schulischen Kontext würden angesichts der Aktualität des Themas jedoch ein Gebiet darstellen, das durchaus vermehrter Aufmerksamkeit bedürfte (vgl. Borde/ David 2005, 267f). Auch Hormel und Scherr (2004, 9) sehen eine unzureichende Beachtung „der bildungspolitischen und bildungspraktischen Herausforderung, die aus der ‘Tatsache Einwanderungsgesellschaft’ resultiert“. Borde und David (2005, 267f) sind der Meinung, dass es aber gerade für Einwanderungsländer, zu denen auch Österreich zählt, unter anderem wichtig wäre, die Situation an

„Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen (...) genauer zu betrachten und die Frage zu stellen, in wie weit diese ausgebildet, vorbereitet und ausgestattet sind um angemessen auf unterschiedliche Bedürfnisse verschiedener Bevölkerungsgruppen zu reagieren und das dafür erforderliche Wissen zur Verfügung zu stellen“.

Zugespitzt auf die Situation in Integrationsklassen konstatiert Merz-Atalik (2001, 128)

„ein extremes Forschungsdesiderat von Seiten der Wissenschaften als auch eine mangelnde Aufmerksamkeit der schul-administrativ und bildungspolitisch Verantwortlichen bezüglich der Thematik Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in Integrationsklassen“.

Merz-Atalik beklagt die Unterlassung der genaueren Betrachtung dieser „spezifischen Lernsituation“ (2001, 100).

Was nach dem aktuellen Wissensstand der Autorin vorliegender Arbeit in der pädagogischen Fachdiskussion fehlt, sind Studien über die Unterrichtssituation von LehrerInnen in Integrationsklassen die neben anderen Einflüssen wie Geschlecht oder sozialer Schicht durch die Merkmale Behinderung und Migrationshintergrund in doppelter Hinsicht mit dem Thema Heterogenität der SchülerInnenenschaft konfrontiert sind. Um die Thematik auf die der Diplomarbeit zugrunde liegenden Fragestellung hin zu konkretisieren, können Auernheimer et al. (2001, 19) herangezogen werden:

„Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten oder – weiter gefasst – mit schulischen Situationen, die vermutlich für eine Einwanderungsgesellschaft typisch sind, ist bisher wenig erforscht“.

Folglich wurde nach Analyse der bereits vorhandenen Literatur, die im nächsten Kapitel beschriebene Forschungsfrage entwickelt.

6.2 Forschungsfrage

Vorliegende Untersuchung arbeitet die Besonderheiten der pädagogischen Praxis in integrativen Volksschulklassen mit SchülerInnen mit Behinderung *und* Migrationshintergrund heraus und rekonstruiert diese aus der Sicht von Lehrpersonen.

Um das Forschungsfeld so genau wie möglich abzugrenzen, wurde der Fokus auf Lehrpersonen der vierten Klasse Volksschule gelenkt. Dies geschah mit der Absicht, in Volksschulen LehrerInnen zu erreichen, welche ihre SchülerInnen in der Regel bereits seit längerem und fächerübergreifend begleitet haben. Aufgrund dieser intensiven LehrerInnen-SchülerInnen-Relation wurden VolksschullehrerInnen für diese Arbeit gewählt, und damit Lehrpersonen höherer Schulstufen vorgezogen. Die Tatsache, dass in Hauptschulen oder Gymnasien die jeweiligen KlassenlehrerInnen die unterschiedlichsten Fächer unterrichten, schränkt die Möglichkeiten der Autorin an vergleichbare Daten zu gelangen zu sehr ein. Die Untersuchung konzentriert sich auf KlassenlehrerInnen der Volksschule, da diese im Vergleich zu den meist auch anwesenden SonderpädagogInnen gewöhnlich am häufigsten Zeit mit den SchülerInnen verbringen. Zudem werden diese im Allgemeinen während ihrer Ausbildung weniger spezifisch auf die Situation in Integrationsklassen vorbereitet und bilden dadurch nach Ansicht der Autorin eine für die Studie interessante Gruppe.

Wie in Kapitel 2 hingewiesen wurde, kommt es gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund zu unverhältnismäßig hohen Zuschreibungen von so genannten Lernbehinderungen. Die Herausforderung und den Anreiz sich dieser Gruppe zu widmen sah die Autorin der Diplomarbeit darin, den Begriff „Lernbehinderung“ in Abgrenzung zu jenem der geistigen Behinderung herauszuarbeiten und mögliche Zusammenhänge eines Migrationshintergrundes mit der Zuschreibung von Lernbehinderung zu thematisieren und sichtbar zu machen.

Besonderheiten der Arbeitssituation in Klassen mit SchülerInnen mit Lernbehinderung und Migrationshintergrund werden in vorliegender Arbeit aufgezeigt. Mithilfe von problemzentrierten Interviews haben insgesamt sechs Lehrerinnen Erfahrungen im Umgang mit der Pluralität ihrer SchülerInnen, Auswirkungen der Gruppenzusammensetzung auf das Unterrichtsgeschehen und ihren Umgang mit einzelnen SchülerInnen reflektiert. Chancen und Schwierigkeiten dieser Gruppenkonstellationen bzw. die diesbezüglichen Möglichkeiten und Grenzen von Lehrpersonen werden aufgezeigt. Aus diesem Forschungsinteresse ergab sich folgende Hauptfragestellung:

Welche besonderen Merkmale kennzeichnen aus der subjektiven Sicht von LehrerInnen integrativer Volksschulen die Unterrichtspraxis in Klassen mit SchülerInnen mit Behinderung und Migrationshintergrund?

6.3 Subfragen

Ausgehend von der Hauptfragestellung werden vier Subfragen abgeleitet.

- Wie sieht die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen, die mit einer heterogenen SchülerInnenschaft konfrontiert sind, aus?
- Stellt die integrative Beschulung von Kindern mit Lernbehinderung *und* Migrationshintergrund eine doppelte Herausforderung für Lehrpersonen dar?
- Fühlen sich Lehrpersonen durch ihre Ausbildung ausreichend auf das Unterrichten in Integrationsklassen und der daraus resultierenden Konfrontation mit einer heterogenen SchülerInnenschaft vorbereitet?
- Welche Bedeutung haben die schulischen Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen für das Unterrichten?

Die erste Frage dient der konkreten Beleuchtung der spezifischen Unterrichtssituation von Lehrpersonen in integrativen Volksschulklassen. Der Fokus liegt dabei auf den Themen Unterrichtsform, Unterrichtsvorbereitung und Zusammenarbeit mit Eltern und LehrerInnenkollegInnen.

Die Frage, ob Kinder mit Lernbehinderung und Migrationshintergrund eine doppelte Herausforderung für Lehrpersonen darstellen, soll Erkenntnisse über den Umgang mit dieser noch wenig erforschten SchülerInnengruppe liefern. Auch in Hinblick auf ein zukünftig gezielteres Eingehen auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund im schulischen Rahmen können so Informationen gewonnen werden.

Durch die Frage nach der Ausbildung können Rückschlüsse über deren Qualität und Nutzen für die schulische Realität gezogen werden. Probleme bzw. fehlendes Angebot, aber auch Nützliches und Hilfreiches innerhalb der LehrerInnenausbildung, sollen aufgezeigt werden. So werden inhaltliche Schwachstellen bzw. wertvolle Ansatzpunkte thematisiert und in Hinblick auf eine mögliche Optimierung der LehrerInnenausbildung dargestellt.

Die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen ist immer auch an institutionelle Rahmenbedingungen gebunden. Da diese den Handlungsspielraum und das Engagement von Lehrpersonen stark einschränken aber auch unterstützen können, wird darauf ebenfalls eingegangen.

b) EMPIRISCHER TEIL

Der theoretische Teil der Diplomarbeit war darauf ausgerichtet, die Rahmenbedingungen bzw. den aktuellen Forschungsstand bezüglich integrativer Unterrichtung von Kindern mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund zu erarbeiten. Eine zentrale Fragestellung wurde formuliert und deren wissenschaftliche Relevanz begründet.

Nach dieser theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema und der damit verbundenen Literatur, geht es im folgenden Teil der Untersuchung darum das eigene Forschungsdesign zu formulieren. In Kapitel 7 wird die Erhebungsmethode beschrieben und begründet. Danach wird die Auswertungsmethode definiert, um letztlich auf Untersuchungsergebnisse eingehen zu können.

7. Darstellung der Erhebungsmethode

7.1 Qualitative Forschung

Qualitative Forschung macht dann Sinn, wenn es um Entdeckungen oder Beschreibungen unbekannter Aspekte in vertrauten Welten geht (vgl. Oswald 1997, 80). Vorliegende Untersuchung will Erfahrungen von Lehrpersonen in integrativen Klassensettings thematisieren und rekonstruieren. Der Fokus liegt dabei auf der Unterrichtung von Kindern mit Behinderung *und* Migrationshintergrund. Wie gezeigt werden konnte, gibt es zu diesem spezifischen Thema noch relativ wenig wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Rein quantitative Methoden wurden daher ausgeschlossen. Qualitative Verfahren liefern „zunächst genaue und dichte Beschreibungen (...) und berücksichtigen dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt“ (Flick 2000, 17). Qualitative Forschung versucht subjektive Sinnstrukturen nachzuvollziehen (vgl. Terhart 1997, 29). Dadurch sollen Grundlagen für spätere, vertiefende Forschungsarbeiten zu integrativen Unterrichtssituationen mit Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund bereitgestellt werden.

Zur Erfassung des Gegenstandes wurde das Interview als die am besten geeignete Methode herausgearbeitet. Durch Interviews kann ein relativ wenig beforschtes Gebiet thematisch gegliedert werden. Bei der Wahl von Interviews als Methode muss sich der/die ForscherIn von vornherein überlegen, „welche der benötigten Informationen durch Akteure des Feldes verbalisiert werden können und damit kommunizierbar sind“ (Gläser/ Laudel 2006, 101).

Andere qualitative Methoden, wie etwa die teilnehmende Beobachtung, waren für die ausgearbeitete Fragestellung wenig geeignet:

„Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsinhalte“ (Mayring 2002, 66).

Mayring (vgl. 2002, 19-23) spricht von fünf Postulaten qualitativen Denkens. Diese bilden das Grundgerüst qualitativer Methoden und werden im Folgenden kurz erläutert:

1) Subjektbezogenheit

„Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein“ (Mayring 2002, 20).

Vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf integrativpädagogisch arbeitende Lehrpersonen die unter anderem SchülerInnen mit Lernbehinderung *und* Migrationshintergrund unterrichten.

2) Deskription

„Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen“ (Mayring 2002, 21).

Der Gegenstandsbereich wurde im theoretischen Teil der Diplomarbeit ausgeführt und beinhaltet die Themen „Behinderung“, „Migrationshintergrund“, theoretische und praktische Grundlagen integrativen Unterrichts im Allgemeinen und Aspekte integrativen Unterrichts mit SchülerInnen mit Behinderung und Migrationshintergrund im Speziellen.

3) Interpretation

„Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (Mayring 2002, 22).

Interpretationen werden stets durch das eigene Vorverständnis beeinflusst. Daher ist es unumgebar dieses

„zu Beginn der Analyse offen zu legen, am Gegenstand weiterzuentwickeln und so den Einfluss des Vorverständnisses überprüfbar zu machen (Kleining 1982 zit. in: Mayring 2002, 30).

4) Umgebung

„Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden“ (Mayring 2002, 22).

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, waren die Interviewpartnerinnen aufgefordert den Ort selber vorzuschlagen. Die Befragungen wurden im schulischen Umfeld abgehalten.

5) Verallgemeinerungsprozess

„Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (Mayring 2002, 23).

Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse stellt kein quantitatives Spezifikum dar, sondern wird auch in der qualitativen Forschung angestrebt (vgl. Mayring 2002, 35f).

Ein Hauptprinzip qualitativer Forschung ist die Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand sowohl auf theoretischer als auch auf methodischer Ebene (vgl. Mayring 2002, 27; Terhart 1997, 29f). Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen müssen möglich bleiben so der Gegenstand diese erfordert (vgl. Mayring 2002, 28). Trotz dieser Offenheit muss der Forschungsprozess „methodisch kontrolliert ablaufen, die einzelnen Verfahrensschritte müssen expliziert, dokumentiert werden und nach begründeten Regeln ablaufen“ (Mayring 2002, 29).

7.1 Teilstandardisierte Interviews

Diese werden in der Literatur auch als semistrukturierte, halbstrukturierte oder Leitfaden-Interviews bezeichnet. Vorliegende Untersuchung will die Besonderheiten der pädagogischen Praxis von Lehrpersonen in Integrationsklassen rekonstruieren.

„Für rekonstruierende Untersuchungen sind Leitfadeninterviews das geeignete Instrument, weil über den Leitfaden sichergestellt werden kann, dass alle für die Rekonstruktion benötigten Informationen erhoben werden“ (Gläser/ Laudel 2006, 112).

Vor dem Interview wird ein Leitfaden – eine Art Konzept zur Orientierung – erstellt.

„Dadurch grenzen die Forschenden die Interviewthematik ein und geben einzelne Themenkomplexe bereits vor“ (Friebertshäuser 1997, 375).

Der Interviewleitfaden der vorliegenden Diplomarbeit ist in Kapitel 7.3 nachzulesen. Er wurde so erstellt, dass die einzelnen Fragen, in weiterer Folge Detailfragen genannt, jeweils übergeordneten Themengebieten zuordenbar sind. Folgende vier Themengebiete wurden zur Bearbeitung der Hauptfrage festgelegt:

- Zusammensetzung der SchülerInnen
- Ausbildung
- Arbeitspraxis
- Institutionelle Rahmenbedingungen

Die Richtung, in welche die Interviews gehen, war somit vorgegeben, die Antwortmöglichkeiten jedoch frei (vgl. Hopf 1995, 177).

„Das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens wird dadurch realisiert, dass das aus der Untersuchungsfrage und den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitete Informationsbedürfnis in Themen und Fragen des Leitfadens übersetzt wird. Das Leitfadeninterview bietet durch die spezifische Form der Vorbereitung (den Leitfaden) hinreichend Möglichkeiten, theoretische Vorüberlegungen in der Erhebung zu berücksichtigen. Dem Prinzip der Offenheit wird dadurch Rechnung getragen, dass offene Fragen formuliert werden, die dem Interviewten die Möglichkeit geben, entsprechend seinen Vorstellungen zu antworten“ (Gläser/ Laudel 2006, 11).

Der Leitfaden wurde bei den Interviews als eine Art „Fragenpalette“ verwendet. Es wurden Fragen erarbeitet, die „in jedem Einzelinterview angesprochen werden sollten, die Reihenfolge ist dabei gleichgültig und es besteht die Möglichkeit für die

Befragten einige Themen zu ergänzen“ (Friebertshäuser 1997, 375). Diese Offenheit konnte in jeder Situation individuell und auf jede Lehrperson einzeln abgestimmt genutzt werden.

Hopf (1995) und Friebertshäuser (1997) bieten einen Überblick über verschiedene Varianten teilstandardisierter Interviews. Das problemzentrierte Interview wird dabei aus im Folgenden erläuterten Gründen als besonders geeignet für die Bearbeitung der Fragestellung eingeschätzt.

7.2 Problemzentriertes Interview

7.2.1 Begründung und Darstellung der Methode

Das problemzentrierte Interview wurde vor allem von Witzel geprägt. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es sich auf eine bestimmte Problemstellung bezieht, gleichzeitig aber wie ein offenes Gespräch abläuft (vgl. Friebertshäuser 1997, 379; Hopf 1995, 178; Mayring 2002, 67).

„Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden“ (Mayring 2002, 67).

Da es bei den geplanten Interviews darum geht, Einsichten in die Unterrichtspraxis von LehrerInnen in integrativen Volksschulklassen mit einer bestimmten SchülerInnenzusammensetzung zu erlangen, ist das Thema worüber Informationen gewonnen werden soll bereits vordefiniert. Bei Interviews die ganz ohne Vorstrukturierung, wie z.B. narrative Interviews gehalten werden, kann nicht sichergestellt werden, dass die für diesen Kontext relevanten Themen von den Lehrpersonen selbst, ohne von außen kommende Impulse, angesprochen werden. Bei sehr starren Interviewabläufen wäre die Gefahr groß auf die Ansichten und Erfahrungen der Lehrpersonen nicht angemessen eingehen zu können. Das problemzentrierte Interview ist eine Mischform der beiden genannten Arten und stellt eine passende Alternative dar, um an subjektive Sichtweisen zu gelangen.

„Das Problemzentrierte Interview wählt den sprachlichen Zugang, um seine Fragestellung auf dem Hintergrund subjektiver Bedeutung, vom Subjekt selbst formuliert, zu eruieren“ (Mayring 2002, 69).

Vor den Interviews ist die Auseinandersetzung mit der Thematik, die es zu erforschen gilt, unabdingbar:

„Die Formulierung und Analyse des Problems muss immer am Anfang stehen. Daraus werden die zentralen Aspekte für den Interviewleitfaden zusammengestellt“ (Mayring 2002, 69).

Es geht also darum im Theorieteil bereits bestimmte Aspekte zu erarbeiten, die in Folge in den Empirieteil eingebunden werden.

„Der Ansatzpunkt humanwissenschaftlicher Untersuchungen sollen primär konkrete, praktische Problemstellungen im Gegenstandsbereich sein, auf die dann auch die Untersuchungsergebnisse bezogen werden können“ (Mayring 2002, 35).

Drei „Instrumente“ des Problemzentrierten Interviews werden zum Einsatz kommen: der Kurzfragebogen, durch den demographische Daten der LehrerInnen erfragt werden sollen, der Leitfaden, um den es in Kapitel 7.3 gehen wird und das Postskriptum, welches bei der späteren Auswertung eine wichtige Rolle spielen kann (vgl. Friebertshäuser 1997, 381). Unmittelbar nach den Befragungen wurden daher jeweils Interviewberichte angefertigt.

7.3 Interviewleitfaden

Durch den Interviewleitfaden wird der Fragewortlaut vorgegeben, die Antwortmöglichkeiten bleiben jedoch offen. Daher zählt die gewählte Technik als halb- bzw. teilstandardisiert. Um die subjektiven Erfahrungen von Lehrpersonen zu integrativem Unterricht mit Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund zu rekonstruieren, macht es Sinn mithilfe eines Fragebogens sicherzustellen, dass die InterviewpartnerInnen zu den gewünschten Aspekten Auskünfte geben. Ferner wird dadurch die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews erleichtert (vgl. Mayring 2002, 70).

Beim Erarbeiten des unten angeführten Fragebogens wurde darauf geachtet, möglichst offene, nicht-direktive und klar verständliche Fragen zu stellen. Die Art der Fragestellungen müssen dem in der Sozialforschung üblichen Kriterium der Neutralität genügen „Fragen dürfen nicht so formuliert werden, dass sie dem Befragten eine bestimmte Antwort nahe legen“ (Gläser/ Laudel 2006, 131). Damit wären beispielsweise Suggestivfragen gemeint. Ebenso wurde darauf geachtet keine „heiklen Fragen“ zu stellen.

„Das zentrale Problem im Umgang mit heiklen Fragen ist das sozial erwünschte Antworten: Der Interviewpartner gibt nicht Antworten, die er für zutreffend hält, sondern die, von der er annimmt, dass sie mit den Erwartungen des Interviewers oder mit allgemeinen gesellschaftlichen Erwartungen übereinstimmt“ (Gläser/ Laudel 2006, 134).

Um den InterviewpartnerInnen das Antworten zu erleichtern, wurde auf Klarheit und Einfachheit der Fragen geachtet. Die Fragen wurden so gewählt, dass sie thematisch zu zumindest einer der vier Subfragen passen. Die Auswertung dieser dient dem übergeordneten Ziel, die Hauptfrage zu explizieren. Inhaltlich zusammenhängende Fragen wurden in Themenblöcken zusammengefasst da

„wenn das Thema über eine längere Zeit hinweg zusammenhängend behandelt wird, damit zu rechnen ist, dass dem Interviewpartner immer mehr einfällt“ (Gläser/ Laudel 2006, 142).

Neben den vorformulierten Leitfragen wurden in den einzelnen Interviews teilweise auch Ad-hoc-Fragen geäußert. Diese sind durchaus zulässig, „wenn sie für die Themenstellung oder für die Erhaltung des Gesprächsfadens bedeutsam sind“ (Mayring 2002, 70).

Zur Überprüfung der Verständlichkeit wurde der Fragebogen zwei in Integrationsklassen arbeitenden Lehrpersonen vorgelegt. Da es – wie in Kapitel 9 noch expliziert wird – eher schwierig war an InterviewpartnerInnen heranzukommen, wurde auf ein Probeinterview im eigentlichen Sinne verzichtet. Speziell nach dem ersten Interview wurde daher gesondert geprüft, ob

„die Fragen in der erwarteten Weise verstanden, die durch die Leitfragen vorgegebenen Themen erschöpfend behandelt und ob die gewünschten Erzählungen angeregt werden“ (Gläser/ Laudel 2006, 146).

Der ausgearbeitete Interviewleitfaden ist nachfolgend aufgelistet.

Guten Tag Frau/Herr

Vielen Dank, dass Sie sich für dieses Interview Zeit genommen haben. Ich habe im Folgenden einige Fragen zusammengestellt, die Ihre Unterrichtspraxis in Integrationsklassen betreffen. Bitte erzählen Sie mir möglichst alles was Ihnen zum jeweiligen Thema einfällt. Ich möchte Sie darauf aufmerksam machen, dass es hierbei keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Ihre subjektiven Erfahrungen, Eindrücke und Ansichten sind zentral. Weiters möchte ich Sie auch darauf hinweisen, dass dieses Interview auf Tonband aufgezeichnet wird. Dies erleichtert mir die spätere Auswertung des Gesagten. Ich versichere Ihnen jedoch hiermit, die Aufnahmen keinesfalls an Dritte weiterzugeben. In der Diplomarbeit selber wird das von Ihnen Gesagte in anonymisierter Form wiedergegeben.

Wenn Sie damit einverstanden sind, würde ich nun gerne mit dem Interview beginnen. Sollten während unseres Gesprächs Unklarheiten auftauchen, zögern Sie nicht, jederzeit nachzufragen.

A: Demographische Daten:

A1: Name:

A2: Alter

A3: Höchstabgeschlossene Ausbildung:

A4: Derzeitige berufliche Tätigkeit:

A5: Schultyp:

A6: Seit wann unterrichten Sie in Integrationsklassen:

A7: Nach welchem Lehrplan bzw. nach welchen Lehrplänen wird in Ihrer Klasse unterrichtet?

B: Zusammensetzung der SchülerInnen

B1: Beschreiben Sie zunächst bitte möglichst genau wie sich die SchülerInnen in Ihrer Klasse zusammensetzen. (SchülerInnenzahl insgesamt, Integrationskinder, Kinder mit Migrationshintergrund, gibt es Kinder auf die beides zutrifft?)

B2: Wie erleben Sie den Umgang der SchülerInnen untereinander?

B3: Welche Rolle spielen hierbei ethnische, leistungsbezogene oder körperliche Unterschiede zwischen den SchülerInnen?

B4: Welche Chancen bzw. Schwierigkeiten sehen Sie in einer derartigen SchülerInnenzusammensetzung?

C: Ausbildung

C1: Haben Sie das Gefühl dass Sie in Ihrer Ausbildung ausreichend auf die Vielfalt der Kinder in Ihrer Klasse vorbereitet wurden?

C2: Fallen Ihnen Möglichkeiten ein, wie LehramtsstudentInnen innerhalb ihrer Ausbildung angemessen auf die schulische Realität vorbereitet werden könnten?

C3: Haben Sie Weiterbildungen gemacht, die Ihnen für den Umgang mit der Vielfalt von SchülerInnen sinnvoll erschienen?

C3a: Wenn ja: Können Sie die Inhalte dieser und den Nutzen für Ihren Unterricht kurz beschreiben?

C3b: Wenn nein: Gibt es Weiterbildungen, die Sie interessieren würden?

D: Arbeitspraxis

D1: Welche Unterrichtsform/en (z.B. Projektunterricht, offener Unterricht, Frontalunterricht...) bevorzugen Sie?

D2: Welche Erfahrungen haben Sie mit dieser Art des Unterrichts gemacht?

D3: Beschreiben Sie bitte wie Sie sich auf den Unterricht vorbereiten. Inwiefern spielt die Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen eine Rolle?

D4: Ist kulturelle, sprachliche, soziale und leistungsbezogene Vielfalt ein Thema, das Sie im Unterricht behandeln?

D4a: Wenn ja: Wie gehen Sie darauf ein und wie reagieren die SchülerInnen?

D5: Gibt es Stützen bzw. Hilfsmaßnahmen die Sie im täglichen Unterricht in Anspruch nehmen können? Wenn ja: Bitte beschreiben Sie diese und ihre Nutzung dieser Möglichkeiten.

D6: Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit mit anderen KollegInnen bzw. mit z.B. StützlehrerInnen, MuttersprachlehrerInnen etc.?

D7: Können Sie mir beschreiben wie die Zusammenarbeit mit den Eltern der Integrationskinder aussieht? Sehen Sie Unterschiede zu der Zusammenarbeit mit anderen Eltern? Wenn ja: Welche?

D8: Welche Fähigkeiten und Kenntnisse benötigen Lehrpersonen Ihrer Ansicht nach um der Vielfalt von SchülerInnen gerecht zu werden?

E: Institutionelle Rahmenbedingungen

E1: Wenn Sie an Ihre beruflichen Handlungsfreiräume denken, welche Rolle spielen die Institution Schule und deren Organisationsstruktur bzw. welche Rolle könnten sie spielen? Fühlen Sie sich in Ihren Bestrebungen von der Schulstruktur unterstützt?

E2: Denken Sie, dass bestimmte schulorganisatorische Rahmenbedingungen zur Benachteiligung von Kindern mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund beitragen? Was wirkt unterstützend?

E3: Ist pädagogische Weiterbildung für Sie ein Thema? Wenn ja: Fühlen Sie sich von Seiten der Schule ausreichend unterstützt?

E4: Begünstigt ein Migrationshintergrund Ihrer Meinung nach die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes? Bitte begründen Sie Ihre Ansicht.

E5: Bitte schätzen Sie zum Abschluss ein, wie Schule organisiert werden müsste, damit alle Kinder in Regelklassen aufgenommen werden könnten. Für wie sinnvoll würden Sie das halten?

F: Zusätzliche Anmerkungen

F1: Gibt es etwas, das Ihnen zum Thema integrativer Beschulung von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund noch wichtig erscheint und noch nicht angesprochen wurde?

Ich danke Ihnen für das Gespräch und die Zeit die Sie dafür investiert haben.

7.4 Formale Charakterisierung des Materials

Alle geführten Interviews wurden mithilfe eines digitalen Diktiergerätes aufgezeichnet. Die Daten dieser Mitschnitte bilden die Grundlage der Transkription und in weiterer Folge der Auswertung des Gesagten. Gegen die elektronische Aufzeichnung von Interviews spricht, dass der/die GesprächspartnerIn durch das Gerät verunsichert werden könnte und „Informationen zurückhält bzw. dass sich seine Tendenz, sozial erwünscht zu antworten, verstärkt“ (Gläser/ Laudel 2006, 152). Die Alternative dazu wären handschriftliche Protokollierungen, wobei bei diesen „gewaltige Informationsverluste und -veränderungen“ (ebd.) einhergehen würden. Daher und weil „Erfahrungen mit Tonbandaufzeichnungen gezeigt haben, dass das Tonbandgerät und der Fakt des Mitschneidens im Laufe des Interviews meist in Vergessenheit geraten“ (Gläser/ Laudel 2006, 153) wurde die Aufzeichnung mittels Diktiergerät als die sinnvollere Variante angesehen.

Der Auswertung der Interviews geht deren Transkription voraus. „Transkripte sind nötig, um das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen“ (Kowall/ O’Connell 2005, 438). Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Verschriftlichung des Materials einheitlich erfolgt. Als wichtiges Kriterium gilt hierbei die leichte Lesbarkeit des Geschriebenen. Um dies zu erreichen,

„muss man sich jedoch stärker vom gesprochenen Wort weg entfernen. Die Übertragung in normales Schriftdeutsch ist dabei die weitestgehende Protokolltechnik. Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet. Dies kommt dann in Frage, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, wenn der Befragte beispielsweise als Zeuge, als Experte, als Informant auftreten soll“ (Mayring 2002, 91).

Das Hauptinteresse vorliegender Diplomarbeit bezieht sich auf die inhaltliche Ebene des Gesagten. Daher war die Anwendung der kommentierten Transkription nicht notwendig. Die folgenden gängigen Transkriptionsregeln wurden angewandt:

- „es wird in Standardorthographie verschriftet und keine literarische Umschrift verwendet (z.B. „hast du“ statt „haste“);
- nichtverbale Äußerungen (z.B. Lachen, Räuspern, Husten, Stottern) werden nur dann transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben“,

- Besonderheiten der Antwort mit „Ja“ oder „Nein“, (z.B. zögernd, gedehnt, lachend) werden vermerkt,
- Unverständliche Passagen werden gekennzeichnet“ (Gläser/ Laudel 2006,188f).

Gleichzeitig wurde bei der Transkription der Interviews auch auf Anonymisierung von z.B. Eigen- oder Ortsnamen geachtet.

7.5 Festlegung des Materials

Bei qualitativer Forschung „tritt an die Stelle der statistischen Repräsentativität die Forderung nach inhaltlicher Repräsentation“ (Merkens 1997, 104). Diese wurde mit den in Kapitel 9 näher beschriebenen InterviewpartnerInnen zu erreichen versucht.

Insgesamt wurden sechs integrativ unterrichtende VolksschullehrerInnen interviewt.

Folgende Kriterien mussten diese im Sinne einer vergleichbaren Stichprobe erfüllen:

- Die Lehrpersonen sind KlassenlehrerInnen einer integrativen Volksschulklasse,
- unterrichten in der vierten Schulstufe und
- mindestens ein/e SchülerIn mit Lernbehinderung *und* Migrationshintergrund besucht die Klasse.

8. Darstellung der Auswertungsmethode

8.1 Qualitative Inhaltsanalyse

„Qualitative Forschung zielt in der Auswertung von Interviews auf die Erfassung und Rekonstruktion der grundlegenden Interaktionsmuster und Deutungen von sozialer Welt ab“ (Heinzel 1997, 409).

Da es in vorliegender Arbeit um die Erforschung der Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrpersonen in integrativen Volksschulklassen geht werden qualitative Methoden zur Auswertung herangezogen. Die qualitative Inhaltsanalyse nach

Mayring zeichnet sich durch folgende Grundzüge und Vorteile, die der Beantwortung der in Kapitel 6 dargestellten Forschungsfrage dienen sollen, aus:

„Die Stärke der Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert. Sie zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring 2002, 114).

Mayring unterscheidet drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse welche für die Auswertung von qualitativen Erhebungen allgemein und von problemzentrierten Interviews im Speziellen geeignet sind: die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2002, 115). In vorliegender Arbeit werden Elemente der strukturierenden Inhaltsanalyse herangenommen um die Erfahrungen der Lehrpersonen zu rekonstruieren und in Bezug zu externer Literatur zu setzen. Die einzelnen Schritte – Kategorienbildung und Entwicklung eines Kodierleitfadens bzw. Kodieren des Materials – werden in den nachfolgenden Kapiteln genauer beschrieben.

Grundlage für die Beantwortung der Fragestellung bilden die transkribierten Interviews und die dazu gesammelten Notizen. Auf Basis des erhobenen Datenmaterials werden so genannte Suchraster bzw. Kategorien erstellt. Mit diesen werden Ergebnisse extrahiert die wiederum den Ausgangspunkt der nachfolgenden Analyse und schließlich der Interpretation bilden (vgl. Gläser/ Laudel 2004, 42).

8.2 Kategorienbildung

Reinhoffer (2008, 12) beschreibt Kategorien als „deskriptive Analyseraster“, die aufgrund dieses Anspruches abstrakter sein müssen als das erhobene Datenmaterial. Kategorien bilden Oberbegriffe zu den in den Interviews angesprochenen Themen (vgl. ebd.).

„Ziel des intensiven Lesens ist, die Formulierungen, die die Befragten verwenden, zu verstehen und unter „Überschriften“ zusammenzufassen“ (Schmidt 1997, 549).

Um möglichst offen für verschiedene Aspekte zu sein, werden durch eine intensive Auseinandersetzung mit den einzelnen Interviews Auswertungskategorien „am

Material“ erhoben (vgl. Schmidt 1997, 547). Bei diesem Schritt geht es nicht darum überschneidende Elemente zwischen den Interviews herauszukristallisieren, es steht vielmehr die induktive Bildung von Auswertungskategorien im Vordergrund.

„In qualitativ orientierter Forschung wird (...) auf eine systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten aus dem Material, also eine induktive Kategorienbildung, großer Wert gelegt“ (Mayring 2002, 115).

Bei induktiven Vorgehensweisen bildet das erhobene Textmaterial Ausgangspunkt der Kategorienbildung (vgl. Mayring 2008, 11). Kategorien werden jedoch im „Verlauf der Erhebung immer wieder verfeinert und überarbeitet oder durch neue Kategorien ersetzt oder ergänzt“ (Schmidt 1997, 548).

„Vorfixierte Auswertungskategorien wären (...) wenig geeignet, neue, unvorhergesehene Themen und Aspekte, die aufgrund der Offenheit der Interviewfragen auftauchen können, im Material zu entdecken“ (ebd.).

Über die Situation von Lehrpersonen, die Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund in integrativen Volksschulklassen unterrichten, ist wenig bekannt. Gerade bei Themen die noch relativ unerschlossen sind, macht eine eng am Material angelehnte Kategorienbildung Sinn. Theoretische Vorüberlegungen und damit auch der zuvor erarbeitete Interviewleitfaden geben bereits eine gewisse Struktur bei der Kategorienentwicklungen vor (vgl. Schmidt 1997, 550). Kategorien werden „aus der Fragestellung, theoretischen Traditionen und vorliegenden Forschungsergebnissen abgeleitet“ (Schmidt 1997, 548). Diese werden

„während der Erhebung und Auswertung ausdifferenziert, präzisiert, modifiziert und ergänzt bzw. ersetzt. Hieraus werden Auswertungskategorien abgeleitet und in einem Codierleitfaden zusammengestellt, auf dessen Grundlage dann der nächste Auswertungsschritt – das Codieren der Interviews – erfolgt“ (ebd.).

Es muss darauf geachtet werden die Kategorien so genau wie möglich zu definieren um verschiedene Textbestandteile zuordnen zu können (vgl. Mayring 2002, 118). Die Zuordenbarkeit wird anhand der Anführung von Ankerbeispielen und der Formulierung von Kodierregeln begünstigt (vgl. ebd.). Verschiedene Ausprägungen der Kategorien werden mit Variablen unterkategorisiert bzw. macht es auch Sinn für Kategorien die sich häufig wiederholen Subkategorien zu bilden (vgl. Bortz/ Döring 1995, 305). Wichtig ist eine fortwährende Reflexion darüber, ob Kategorien exakt und eindeutig formuliert wurden und sie einander nicht überschneiden (vgl. Reinhoffer 2008, 128).

Zur intersubjektiven Überprüfbarkeit und besseren Übersicht für LeserInnen wird dieser Prozess in Tabellen aufgezeichnet und zu einem Kodierleitfaden verarbeitet.

„Dieser enthält ausführliche Beschreibungen zu den einzelnen Kategorien, dabei werden zu jeder Kategorie verschiedenen Ausprägungen formuliert. Mit Hilfe des Leitfadens soll das erhobene Material codiert werden. Codieren bedeutet hier (...) entsprechende Textpassagen eines Interviews einer Kategorie zuzuordnen“ (Schmidt 2005, 451).

8.3 Kodierung des Materials

Die sechs transkribierten Interviews mit Lehrpersonen aus integrativen Volksschulklassen werden anhand des erstellten Kodierleitfadens ausgewertet. Dazu werden sie zunächst noch einmal einzeln betrachtet. Zuerst müssen

„alle Textstellen identifiziert (werden), die sich – im weiten Sinne – der Kategorie zuordnen lassen. Die einzubeziehenden Textstellen beschränken sich ausdrücklich nicht auf Interviewpassagen, in denen auf die der Kategorie entsprechenden Leitfaden-Fragen geantwortet wird“ (Schmidt 1997, 557).

Die einzelnen Interviews werden den zuvor erstellten Kategorien mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen zugeordnet. Dabei kann Gesagtes, welches sich nicht direkt auf die Fragestellung bezieht, weggelassen werden (vgl. Lamnek 1995, 109). Zuvor paraphrasierte Interviewpassagen werden den jeweils passenden Variablen zugeordnet.

„In diesem Auswertungsschritt ist eine fallzentrierte Reduzierung der Informationsfülle beabsichtigt, um dominante Tendenzen zwischen den Fällen vergleichen zu können. Dabei wird ein Informationsverlust in Kauf genommen, der umso geringer bleibt, je differenzierter die Auswertungskategorien und ihre inhaltlichen Ausprägungen formuliert sind“ (Schmidt 1997, 557).

Dadurch können verschiedenen Aspekte und Themen identifiziert und vergleichend betrachtet werden. „Mit diesen Analysen soll die Untersuchungsfrage beantwortet werden“ (Gläser/ Laudel 2004, 43). Auch bei diesem Schritt wird mit Tabellen gearbeitet, um den Prozess der Auswertung nachvollziehbar darzustellen.

8.4 Auswertung

Die oben beschriebene Darstellung in Tabellenform ermöglicht es in übersichtlicher Weise Aussagen der Lehrerinnen auf Ähnlichkeiten, Unterschiede und zentrale Themen hin zu untersuchen. Die qualitative Inhaltsanalyse besitzt auch quantitative Elemente, wenn es darum geht zu analysieren wie häufig bestimmte Kategorien sich im erhobenen Material wiederholen (vgl. Mayring 2008, 9).

„Quantifizierende Materialübersichten dienen vor allem der Vorbereitung der weiteren Analyse; sie verweisen auf mögliche Zusammenhänge, denen in einer qualitativen Analyse nachgespürt werden kann“ (Schmidt 2005, 455).

Die Ergebnisse der Analyse werden in einem Fließtext bearbeitet. Mittels genauer Verweise auf die betreffenden Textstellen wird die Interpretation der Ergebnisse veranschaulicht (Schmidt, 1997, 563). Diese Nachvollziehbarkeit ist ein wichtiges Kriterium qualitativer Forschung (vgl. Bortz/ Döring 1995, 304). Daher wird die Herkunft von Interviewauszügen anhand von Interviewnummer, Seitenzahlen und Zeilennummern ausgewiesen. IA, S. XII, Z. 69-70 würde z.B. Interview A, Seite 12 des Anhangs, Zeilennummer 69-70 bedeuten.

Die Interviews werden vertiefend interpretiert. Ziel dabei ist es, allgemeine Aussagen bzw. Hypothesen der pädagogischen Praxis von Lehrenden in den untersuchten Situationen zu generieren. Auch neue theoretische Aspekte könnten auftauchen und den derzeitigen Forschungsstand erweitern. Der Bezug zu externer Literatur wird hier angestrebt.

9. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

9.1 Analyse der Erhebungssituation

Im Rahmen der empirischen Erhebung in dieser Diplomarbeit galt es sechs Lehrpersonen als InterviewpartnerInnen zu gewinnen. Eine Genehmigung der Studie seitens des Stadtschulrates war nach Rücksprache mit diesem nicht nötig, da die Interviews in der Freizeit der Lehrerinnen¹² angelegt waren. Drei Lehrerinnen wurden

¹² In anbetracht der Tatsache, dass im Rahmen der empirischen Erhebung tatsächlich ausschließlich Lehrerinnen befragt wurden, wird im Folgenden auf das Binnen-I verzichtet, wenn von den Interviewpartnerinnen die Rede ist.

über die an Wiener Volksschulen versandten E-Mails gefunden. Trotz genauer Beschreibung der zu erfüllenden Kriterien meldeten sich dabei auch Lehrerinnen, die diesen leider nicht entsprachen. Drei Direktorinnen antworteten, dass die Kapazitäten an ihrer Schule erschöpft seien und daher keine zusätzlichen Zeitressourcen aufgebracht werden können. Der Kontakt zu den restlichen drei Interviewpartnerinnen konnte über persönliche Gespräche hergestellt werden.

Es konnten ausschließlich weibliche Interviewpartnerinnen gewonnen werden. Diese Tatsache spiegelt die Geschlechterdifferenz im Lehrerkollegium wider. Wienweit unterrichten derzeit insgesamt 326 männliche Lehrer an Volksschulen. Diesen stehen 4.587 Frauen gegenüber, die damit deutlich in der Überzahl sind (vgl. Statistik Austria 2009).

Sowohl Ort als auch Zeitpunkt der Interviews wurden von den Lehrerinnen bestimmt. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass sich die interviewten Personen trotz der nicht alltäglichen Situation möglichst wohl fühlen. Vier Interviewpartnerinnen boten der Autorin nach einem kurzen Kennenlernen die Anrede „Du“ an.

Alle Interviews wurden anhand des in Kapitel 7.3 nachlesbaren Interviewleitfadens geführt und mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Anfängliche Fragen über soziodemographische Daten stellten sich als guter Einstieg heraus. Nervositäten konnten dadurch verringert und der Fokus auf die Interviewsituation gelenkt werden. Im Schnitt dauerten die Interviews etwa eine halbe Stunde. Kaum ein Interview konnte ohne Unterbrechung geführt werden. Gründe dafür waren großteils Telefonate oder Störungen durch andere Personen. Die digitale Aufzeichnung des Interviews „B“ wurde auf Wunsch der Interviewten kurz gestoppt. Sie wollte trotz der Versicherung, dass das Gesagte anonymisiert wird, bestimmte Inhalte nicht aufzeichnen lassen. Im Großen und Ganzen stellten diese kurzen Pausen keine Beeinträchtigung für den Verlauf der Interviews dar.

Bei allen Interviewpartnerinnen konnte große Motivation und ein hohes Engagement in ihrem Beruf wahrgenommen werden. Die Lehrpersonen schienen den Interviewfragen grundsätzlich offen und aufgeschlossen gegenüber zu stehen. Interviewpartnerin E hat den Termin leider etwas ungünstig – im direkten Anschluss an einen Ausflug mit der Klasse – gewählt. Dadurch wirkte sie müde und unkonzentriert, was sie im Anschluss an das Gespräch auch bestätigte. Interviewpartnerin B wirkte trotz ihrer Aufgeschlossenheit teilweise sehr bedacht und

zurückhaltend in ihren Worten. Bestimmte Sätze flüsterte sie bzw. wollte sie nur bei abgestopptem Aufnahmegerät sagen. Der sich aufdrängende Eindruck, dass die Lehrerin nicht alles sagt, was sie denkt, wurde im Nachhinein von ihr bestätigt. Mögliche Gründe könnten die unmittelbare Nähe des Interviewraumes zum Direktorzimmer bzw. der an diesem Tag besonders starke Frust auf ihre Lehrerkollegin gewesen sein.

9.2 Soziodemographische Daten

In den nachstehenden Tabellen findet sich die Zusammenfassung der soziodemographischen Daten der Interviewpartnerinnen wieder. Diese umfassen die Kategorien „Geschlecht“, „Alter“, „höchst abgeschlossene Ausbildung“, „derzeitige berufliche Tätigkeit“, „Anzahl der Berufsjahre in Integrationsklassen“ und „aktuell angewandte Lehrpläne“.

Geschlecht	Anzahl der Lehrerinnen
Männlich	0
Weiblich	6

Alter	Anzahl der Lehrerinnen
20-30	1
31-40	1
41-50	2
51-60	2

Höchst abgeschlossene Ausbildung	Anzahl der Lehrerinnen
Pädagogische Hochschule	6

Derzeitige berufliche Tätigkeit	Anzahl der Lehrerinnen
Lehrerin in integrativer Volksschulklasse	6

Anzahl der Jahre in Integrationsklassen	Anzahl der Lehrerinnen
< 10	4
> 10	2

Lehrpläne	Anzahl der Lehrerinnen
Volksschullehrplan	6
ASO-Lehrplan	6
Schwerstbehinderten Lehrplan	4
Sonstige (Lehrplan für Kinder mit autistischer Wahrnehmung, Lehrplan für Kinder mit Sehbehinderung)	1

9.3 Analyse der qualitativen Daten

9.3.1 Kategorie „Klassenkonstellation“

Die Kategorie „**Klassenkonstellation**“ beschreibt, wie sich die SchülerInnen der Klasse zusammensetzen, wie Lehrpersonen den Umgang der SchülerInnen untereinander erleben und welche Rolle dabei der SchülerInnenvielfalt zugeschrieben wird. Ebenfalls in dieser Kategorie enthalten sind Einschätzungen über die Chancen bzw. die Schwierigkeiten einer derartigen SchülerInnenzusammensetzung. Daraus ergeben sich folglich die Subkategorien „SchülerInnenzusammensetzung“, „Umgang SchülerInnen untereinander“, „Einflussfaktor Vielfalt“, „Chancen“ und „Schwierigkeiten“.

Die Subkategorie „**SchülerInnenzusammensetzung**“ beinhaltet Informationen über die Anzahl der SchülerInnen insgesamt, Integrationskinder, Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund. Um die SchülerInnenzusammensetzung möglichst anschaulich darzustellen, werden die von den Lehrerinnen getätigten Aussagen in Form einer Tabelle dargestellt.

Durchschnittlich sind in den Integrationsklassen der befragten Lehrerinnen 20,5 SchülerInnen. Davon haben 78,72% Kinder einen Migrationshintergrund, 18,09% einen SPF und 12,57% einen SPF und einen Migrationshintergrund.

SchülerInnenzusammensetzung	Klasse A	Klasse B	Klasse C	Klasse D	Klasse E	Klasse F
SchülerInnenanzahl gesamt	22	19	22	18	19	23
Kinder mit Migrationshintergrund	22	18	k.A.	15	17	6
Kinder mit SPF	3	3	4	5	3	4
Kinder mit SPF und Migrationshintergrund	3	3	1	4	2	2
Kinder mit Migrationshintergrund (%)	100,00	94,74	k.A.	83,33	89,47	26,09
Kinder mit SPF (%)	13,64	15,79	18,18	27,78	15,79	17,39
Kinder mit SPF & Migrationshintergrund (%)	13,64	15,79	4,55	22,22	10,53	8,70

Die Subkategorie „**Umgang SchülerInnen untereinander**“ gibt Auskunft darüber, wie die Lehrerinnen ihre SchülerInnen in der Klassengemeinschaft erleben. Anhand der Interviews konnte festgestellt werden, dass alle sechs Lehrpersonen den Umgang der SchülerInnen miteinander derzeit grundsätzlich positiv bewerten. „Bei uns sind sie äußerst sozial. Wenn es wirklich sein muss, treten die einen für die anderen ein, ja. Ich finde die sind absolut großzügig, sehr sozial“ (IC, S. XVIII, Z. 35-36). Eine Lehrerin erlebt den Umgang in Integrationsklassen positiver als in Parallelklassen: „Ich finde, (...) dass gerade in Integrationsklassen der Umgang sehr nett ist. Die Kinder lernen einfach von Anfang an, dass es Kinder mit Schwierigkeiten gibt und sie sind sehr hilfsbereit. Mir kommt auch vor, dass es vom Sozialen her in Integrationsklassen immer toller ist als in den Parallelklassen oder in anderen Klassen“ (ID, S. XXIV, Z. 34-38). Interviewpartnerin B erlebte ihre SchülerInnen anfänglich als respektlos und musste sehr viele Gespräche über soziale Umgangsformen mit ihnen führen. Mittlerweile konstatiert jedoch auch sie eine positive Klassengemeinschaft (vgl. IB, S. IX, Z. 21-24; IB, S. IX, Z. 33-43).

Unter der Subkategorie „**Vielfalt als Einflussfaktor**“ werden jene Äußerungen der Lehrpersonen zusammengefasst, die etwas über den Einfluss von Unterschieden zwischen den SchülerInnen auf deren gemeinsames Miteinander aussagen. Fünf Lehrerinnen sehen in ethnischen, leistungsbezogenen und körperlichen Unterschieden kaum bzw. keinen Einfluss auf den Umgang der SchülerInnen untereinander. Differenzen werden von den Kindern als selbstverständlich akzeptiert: „Also das ist wirklich ein unglaublich ausgewogenes, soziales Feld. Die Kinder lernen sehr viel miteinander und voneinander. Die Integrationskinder sind nie die Dummen. Selbst ein Integrationskind mit einem Schwerstbehinderten-Lehrplan kann einem anderen etwas lernen und damit lebt sich diese Unterschiedlichkeit, die wird sozusagen als selbstverständlich gesehen“ (IF, S. XXXV, Z. 28-32). Zwei Lehrerinnen sprechen explizit die ethnische Vielfalt in ihrer Klasse an. In Interview E wird der Zusammenschluss einer Gruppe türkischer Mädchen thematisiert (vgl. IE, S. XXX, Z. 24-25). Beide sehen darin jedoch keinen negativen Einfluss auf die Klassensituation. In Interview A wird angesprochen, dass leistungsbezogene Defizite von den Kindern wahrgenommen werden: „Es wird nicht negativ bewertet, aber für die Kinder ist es schon teilweise eine Belastung, wenn sie merken, dass sie immer etwas anderes machen“ (IA, S. II, Z. 27-28). Interviewpartnerin E erlebt den Einfluss von körperlichen Unterschieden zwischen den SchülerInnen: „Ich meine bei den Integrationskindern, vor allem bei den schwerstbehinderten ist es schon so, dass die eine, eine gewisse Sonderstellung haben. Ich meine, sie werden sehr gut akzeptiert, aber als Spielpartner wählt man sich einmal als erster ein unter Anführungsstrichen normal entwickeltes Kind aus. Ja das Kind mit ASO-Lehrplan ist super integriert, also da gibt es überhaupt kein Problem dabei. Die hat keine körperlichen, ja, der sieht man es nicht an“ (IE, S. XXX, Z. 29-34). Eine Lehrerin äußerte sich nicht dazu.

Die Subkategorie „**Chancen**“ beschreibt die positiven Auswirkungen, die der Unterricht in einer Integrationsklasse für Kinder mit sich bringt. Zwei Lehrerinnen heben hervor, dass SchülerInnenvielfalt eine positive Vorbildwirkung für die Kinder hat und positive Lerneffekte daraus resultieren: „Das voneinander Lernen bringt einen rascheren kognitiven Zuwachs. Weil ich glaube sozusagen, dass Vorbild eine der wichtigsten pädagogischen Kategorien ist und die Kinder erleben einfach Kinder als Vorbild und nicht nur den Lehrer“ (IF, S. XXXV, Z. 46-49). Fünf Lehrerinnen sind der Ansicht, dass in Integrationsklassen der Erwerb sozialer Kompetenzen begünstigt wird und Ängste vor „dem Fremden“ abgebaut werden können: „Ich finde

es total klasse, weil in dieser Gruppe ein super soziales Lernen passieren kann. (...) Sie profitieren von der Vielfalt und lernen aufeinander Rücksicht nehmen durch die Integrationskinder“ (IE, S. XXX, Z. 42-49). „Die Chance ist, dass man die Angst vor dem Fremden verliert, dass man sich einfach einen normalen Umgang angewöhnt, das ist etwas, was man lernen kann“ (IC, S. XVIII, Z. 50-52). Eine Lehrperson enthält sich wiederum der Aussage.

Unter der Subkategorie „**Schwierigkeiten**“ werden jene Aussagen gesammelt, die negative Auswirkungen des Unterrichts in einer Integrationsklasse beleuchten. Drei Lehrerinnen sind der Ansicht, dass die SchülerInnenzusammensetzung keine Schwierigkeiten für die Kinder mit sich bringt. „Schwierigkeiten (?). Ich glaube, dass das kaum Schwierigkeiten hat. Dazu fällt mir nichts ein“ (IC, S. XIX, Z. 55-56). Zwei Lehrerinnen machen Probleme von der Zusammensetzung der SchülerInnen abhängig. Eine Lehrerin bemängelt, dass durch die Kinder mit Migrationshintergrund die Vorbildwirkung erschwert wird. „Naja die Schwierigkeit, das ist auch der Grund warum sie in Integrationsklassen wenige Kinder, die nicht Deutsch können, geben sollten, das war auch der Grundgedanke von Integration, dass immer das positive Vorbild da sein sollte. Also ein Sprachvorbild für behinderte Kinder. Das ist aber nicht da, das ist nicht gegeben, das fällt weg. Es war aber eine Grundüberlegung als Integration gebildet worden ist“ (ID, S. XXV, Z. 57-61). Auch in Interview F wird der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund thematisiert. „Schwierigkeiten sehe ich eigentlich keine. Schwierig wäre es für mich dann, wenn also sozusagen diese Migrationskinder über die Hälfte an Beteiligung hätten. Dann ist es einfach schwierig das Gleichgewicht wieder zu finden“ (IF, S. XXXV, Z. 38-40). In einem Interview werden die Verhaltensweisen der Kinder als Schwierigkeit angesprochen „Also ich muss sagen ich hatte seit den 30 Jahren, in denen ich jetzt unterrichte, noch nie eine Klasse, die so schwierig war, vom miteinander können, von den Verhaltensweisen, wie sie miteinander umgehen, also da hat es schon sehr, sehr viel Arbeit bedurft, in den mittlerweile dreieinhalb Jahren“ (IB, S. IX, Z. 26-29). Im selben Interview werden auch strukturelle Gegebenheiten, wie die Klassengröße oder Zeit- und Humanressourcen bemängelt (vgl. IB, S. X, Z. 65-76). Zu einem späteren Zeitpunkt wurde innerhalb der Interviews explizit nach den schulstrukturellen Gegebenheiten gefragt. Auch da sprechen die Lehrerinnen über diesbezügliche Belastungen und Schwierigkeiten. Diese werden in der Kategorie „Schulorganisatorische Rahmenbedingungen“ gesondert betrachtet.

9.3.2 Kategorie „Ausbildung“

Die Kategorie „**Ausbildung**“ beleuchtet die Berufsausbildung der Lehrerinnen und setzt sich mit deren diesbezüglichen Verbesserungsvorschlägen auseinander. Daraus ergeben sich die Subkategorien „Beurteilung der Berufsausbildung“ und „Verbesserungsvorschläge“.

Die Subkategorie „**Beurteilung der Berufsausbildung**“ fasst alle Aussagen der Lehrpersonen zusammen, die Auskunft über das Erleben und die Bewertung der eigenen Berufsausbildung geben. Alle sechs Lehrerinnen geben an, innerhalb der Ausbildung nicht ausreichend auf die Vielfalt der Kinder in ihren Klassen vorbereitet worden zu sein und zählen negative Aspekte auf: „Es ist einfach total allgemein geblieben, sehr oberflächlich“ (IE, S. XXXI, Z. 63-64). Die Tatsache, dass die Ausbildung schon lange zurück liegt, wird von drei Interviewten als einflussreicher Faktor angegeben: „Sicher nicht. Weil ich hab das vor 30 Jahren gemacht und da ist man auf diese Dinge überhaupt nicht eingegangen“ (IA, S. III, Z. 60-61). In Interview F wird ein allgemeiner Qualitätsverlust in der derzeitigen Ausbildung mit einhergehender Unfähigkeit der StudentInnen während der Unterrichtspraktika kritisiert (vgl. IF, S. XXXVI, Z. 73-80). Trotz dieser negativen Bewertung führt eine Interviewpartnerin einen positiven Aspekt ihrer Berufsausbildung an. Dieser bezieht sich auf die schulpraktische Ausbildung: „Auf der PÄDAK hat man wirklich vom ersten Semester an hospitiert oder ich glaube wenigstens ab dem zweiten Semester ist man in der Klasse gestanden, was man ja bei vielen anderen Studien nicht hat und das ist schon gut gewesen, ja, also man hat wirklich gleich erkannt, passt es oder passt es nicht“ (ID, S. XXV, Z. 74-77).

Unter der Subkategorie „**Verbesserungsvorschläge**“ werden jene Aussagen zusammengefasst, die von den Lehrerinnen bezüglich einer möglichen Optimierung des Ausbildungssystems gemacht wurden. Fünf Interviewpartnerinnen gaben Antworten, die sich auf den praktischen Teil der Ausbildung beziehen. Die Lehrerinnen sind für den Ausbau der schulpraktischen Ausbildung – sowohl was die Anzahl der Stunden, als auch der Praktika in verschiedenen Klassensituationen betrifft: „Alles was man an Theorie lernt, sag ich jetzt einmal, das kann man lernen, aber die Praxis wie man dann mit diesen Situationen umgeht, die muss man kennenlernen, da muss man in einer Klasse drinnen stehen und das sind mir zu wenige Stunden“ (IB, S. X, Z. 88-91). Eine Lehrerin spricht die Wichtigkeit der

theoretischen Schwerpunktlegung auf das Thema „Vielfalt“ an: „Ich meine wahrscheinlich auch von den Unterrichtsfächern da einen gewissen Schwerpunkt auf die Vielfalt zu legen. Dass es die eben gibt in Wien“ (IE, S. XXXI, Z. 59-60). Eine Lehrerin ist für die Vernetzung aller Lehramtsstudien (vgl. IF, S. XXXVI, Z. 61-69) und die Verbesserung berufsbegleitender Maßnahmen (vgl. IF, S. XLII, Z. 56-58).

9.3.3 Kategorie „Weiterbildung“

Die Kategorie „**Weiterbildung**“ bietet Aufschluss darüber, ob Lehrerinnen zusätzlichen Fortbildungen prinzipiell aufgeschlossen gegenüber stehen, welche Inhalte dabei vorrangig behandelt werden bzw. wurden und wie der Nutzen von absolvierten Kursen eingeschätzt wird. Folglich gliedert sich die Kategorie in die Subkategorien „Interesse“, „Inhalte“ und „Nutzen für Unterrichtspraxis“.

Aussagen über die Aufgeschlossenheit der Lehrerinnen gegenüber Weiterbildungen finden sich in der Subkategorie „**Interesse**“. Drei Lehrerinnen bekunden ein prinzipielles Interesse an Weiterbildungen. Zwei Interviewpartnerinnen spezifizieren dieses: Interviewpartnerin A würde gerne eine Montessori- oder Freinet-Ausbildung machen (vgl. IA, S. III, Z. 85-87), Interviewpartnerin E interessiert sich für eine Fortbildung zur Förderung sprachlicher Defizite (vgl. IE, S. XXX, Z. 76-79). Neben einer enthaltenen Stimme gaben zwei Lehrerinnen an, derzeit kein Interesse bzw. ihre Privilegien in anderen Bereichen zu haben (vgl. IB, S. XI, Z. 125/Z. 127; ID, S. XXV, Z. 101-102).

Die in den Weiterbildungen behandelten Themen werden in der Subkategorie „**Inhalte**“ zusammengefasst. Es wurden bzw. werden behinderungsspezifische, migrationsspezifische und alternativpädagogische Weiterbildungen gemacht. Drei Lehrerinnen besuchten bzw. besuchen Veranstaltungen zu behinderungsspezifischen Inhalten: „Ja, ich mache zur Zeit das Sonderschullehramt“ (IA, S. III, Z. 72). Zwei Lehrerinnen bildeten sich zum Thema „Migration“ weiter: „Die Weiterbildungen, wo man dann immer wieder über die zweisprachige Alphabetisierung hört, die kulturellen Hintergründe, das habe ich also auch gemacht“ (IB, S. X, Z. 105-107). Interviewpartnerin C hat eine Montessori-Ausbildung absolviert (vgl. IC, S. XIX, Z. 73).

Die Subkategorie **„Nutzen für Unterrichtspraxis“** enthält alle Aussagen der Lehrpersonen, die die Relevanz von Weiterbildungen für die Unterrichtspraxis beleuchten. Nur zwei von sechs Lehrerinnen schätzen diese positiv ein. Sie befürworten die Auffrischung der eigenen Kenntnisse: „Den Nutzen für den Unterricht würde ich jetzt sagen, also es hat vielleicht den Vorteil, wenn man wieder ein Seminar in diese Richtung besucht, dass man wieder ein bisschen mehr nachdenkt. Und sich dann überlegt, ja also eigentlich daran musst du wirklich immer denken, darauf musst du immer Rücksicht nehmen. Also das ist der Vorteil, ja, diese Impulse, die dann gesetzt werden, dass man dann weiß, also das sollte man nicht vergessen, wenn man in der Klasse steht“ (IB, S. XI, Z. 115-120). Vier Lehrerinnen bewerten das Weiterbildungsangebot als lückenhaft und sind der Ansicht dadurch keine neuen Impulse zu bekommen. „Egal welches Seminar ich mache, wenn ich raus gehe, denke ich mir, ja das machen wir eigentlich ohnehin alles“ (IB, S. XI, Z. 112-113). „Weil es sind so viele Weiterbildungen, die einfach schlecht sind, wo man dann echt enttäuscht rausgeht und sich denkt ‚was habe ich da jetzt Neues gehört, hat überhaupt nichts gebracht, war nur schade um die Zeit‘, ja (?)“ (ID, S. XXV, Z. 97-99). Drei Aussagen weisen darauf hin, dass den Lehrerinnen der Bezug zur eigenen Unterrichtspraxis fehlt: „Man bekommt eigentlich keine so, so Hilfen wie man mit diesen Schülern umgehen soll, nicht? Man muss das alles selber austesten und ausprobieren und bekommt das Gefühl, man bekommt viel zu wenig Hilfestellungen“ (IA, S. III, Z. 79-81).

9.3.4 Kategorie „Vielfalt im Unterricht“

Die Kategorie **„Vielfalt im Unterricht“** enthält alle Aussagen der Lehrerinnen, die mit Vielfalt im weitesten Sinne zu tun haben. Zum einen geht es um verschiedene Arbeitsweisen und deren Bewertung. Weiters fallen unter diese Kategorie auch unterschiedliche Herangehensweisen in der Planung von Unterrichtsstunden aber auch Möglichkeiten, die gewählt werden, um das Thema „Vielfalt“ zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Damit verbunden sind Aussagen über die Einschätzungen der Lehrerinnen, wie die SchülerInnen darauf reagieren. Daraus ergeben sich folgende Subkategorien „Unterrichtsmethoden“, „Erfahrungen mit Unterrichtsmethoden“, „Unterrichtsvorbereitung“ und „Vielfalt als Unterrichtsthema“.

Die Subkategorie „**Unterrichtsmethoden**“ fasst alle Aussagen zusammen, die Auskunft über die verschiedenen Arbeitsweisen der Lehrerinnen geben. Vier Lehrerinnen geben an, dass sie offene Unterrichtsmethoden wie Projektunterricht, Freiarbeit oder Wochenplanunterricht anwenden und bevorzugen: „Also ich arbeite nach Wochenplänen“ (IA, S. III, Z. 90). „Offenen Unterricht soweit wie möglich, also so Stationenbetriebe. Projektunterricht finde ich auch ganz toll“ (IE, S. XXXI, Z. 82). Eine Interviewpartnerin hebt die Vorzüge des Frontalunterrichts hervor: „Also ich muss ganz ehrlich zugeben, für die Erarbeitung von etwas Neuem, den Frontalunterricht und zwar deshalb, weil ich denke, es ist notwendig, dass wenn man etwas neu erklärt, dann müssen alle zuhören. Weil ich einfach nicht die Möglichkeit habe, diese Erarbeitungsphasen in Kleingruppen zu machen“ (IB, S. XI, Z. 130-133). Zwei Lehrerinnen sehen Methodenvielfalt besonders positiv (vgl. ID, S. XXV-XXVI, Z. 105-112; IC, S. XIX, Z. 78-82). Zwei Aussagen deuten darauf hin, dass die Wahl der Unterrichtsmethode von zusätzlichen Lehrpersonen abhängig gemacht wird: „Und natürlich die Arbeit in Kleingruppen, wenn ich einen Begleitlehrer drinnen habe oder wenn ich einen Muttersprachenlehrer drinnen hab, dann geht das auch“ (IB, S. XI, Z. 148-150).

Die Subkategorie „**Erfahrungen mit Unterrichtsmethoden**“ spiegelt die Erfahrungen der Lehrerinnen mit verschiedenen Arbeitsweisen wider. Alle sechs Interviewpartnerinnen machen dabei überwiegend positive Erfahrungen. „Was mir daran so wichtig scheint ist, dass die guten gefördert werden und auch die schlechteren Schüler – unter Führungszeichen – doch auch das Gefühl haben, dass sie viel zusammenbringen (...). Dadurch lernen die Schlechteren von den Guten. Also sie lernen voneinander viel mehr“ (IA, S. III, Z. 93-97). „Da habe *ich* dann die Möglichkeit, eben wie schon gesagt mit schwachen Kindern einzeln zu arbeiten. Bringt ihnen sehr, sehr viel“ (IB, S. XI, Z. 143-144). Drei Lehrerinnen sprechen aber auch Schwierigkeiten, die offene Methoden mit sich bringen können, an. Dabei beziehen sie sich jeweils auf die Zusammensetzung der SchülerInnen. Zwei Aussagen werden hinsichtlich Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache getroffen: „Ich meine was schon ist, gerade mit den Kindern die vom Deutsch her noch sehr schwach sind, ist es halt schwierig, dass sie die Arbeitsaufträge verstehen. (IE, S. XXXI, Z. 91-93). Eine Interviewpartnerin bezieht sich auf die Integrationskinder: „Ja wir machen regelmäßig so Stationenbetrieb. (...) Also ich tue mir halt besonders schwer mit den Integrationskindern, weil die halt sehr viel Halt

brauchen und sehr viel Führung, von dem her ist freies, wirklich freies Arbeiten schwer möglich“ (IE, S. XXXI, Z. 85-88). Explizit schlechte Erfahrungen wurden nur mit dem Frontalunterricht gemacht: „Also wie gesagt, ich habe ja auch als PÄDAK-Studentin Frontalunterricht gelernt, erfahren, gelernt und weitergegeben. Das war für mich frustrierend. Da habe ich meinen Beruf aufgehängt, weil ich gesagt habe aus, fertig. Ich bin auch ausgestiegen gewesen aus dem Beruf“ (IC, S. XIX, Z. 85-88).

Die Subkategorie „**Unterrichtsvorbereitung**“ zeigt auf, wie die Lehrerinnen im Vorfeld ihre Stunden planen. Drei Lehrerinnen beschreiben dabei die Zusammenarbeit mit dem/r Sonderpädagogen/in: „Ich meine wir bereiten gemeinsam vor, dann machen wir die Grundzüge vom ganzen Unterricht. Das heißt, wann wir Deutsch machen, was wir in Deutsch machen, wann wir Mathe machen, was wir in Mathe machen und die anderen Fächer“ (ID, S. XXVI, Z. 125-127). Beim Großteil der Befragten stehen die individuellen Fähigkeiten der Kinder bei der Planung im Mittelpunkt: „Speziell für die Integrationskinder suchen wir dann passend für die verschiedenen Themen noch extra was zusammen. (...) da muss man sich überlegen, okay wie kann man es adaptieren für die Kinder mit den Behinderungen und auch bei den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache macht man das“ (ID, S. XXVI, Z. 127-131). „Also bei uns wird jedes Kind nach seinen individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen unterrichtet. Das ist der Ausgangspunkt. Für die Integrationskinder muss die Sonderpädagogin dann noch einmal differenziert vorgehen, weil die einfach viel mehr Hilfestellungen brauchen. Aber natürlich überlegen wir nach vorgegebener Jahresplanung, die wir machen müssen und bieten dann je nach dem Sachen an. Wir gehen immer vom Kind aus“ (IF, S. XXXVII, Z. 118-123). Eine Lehrerin spricht ganz explizit über die Wichtigkeit ihrer eigenen Interessen bei der Planung: „Also ich, ich bereite mich insofern vor, dass ich mir auch denke, okay was macht *mir* Freude, was mache *ich* jetzt gerade gern und welches Material, wo habe ich das Gefühl, *das* könnte jetzt was bringen, ja! Also so ein bisschen nach dem Motto, ‚ohne Lehrfreude, keine Lernfreude‘“ (IC, S. XIX, Z. 105-108). Eine Befragte spricht den Druck durch die zu erreichenden Lehrplanziele bei der Planung an (vgl. IB, S. XII, Z. 176-181).

In welcher Art und Weise Lehrerinnen das Thema „Heterogenität“ mit den SchülerInnen im Unterricht selbst behandeln wird in der Subkategorie „**Vielfalt als Unterrichtsthema**“ beleuchtet. Der Großteil der dazu getätigten Aussagen weist darauf hin, dass besonders der Einbezug von kultureller Vielfalt eine hohe Beachtung

im Unterricht findet. Hierzu äußern sich vier Lehrerinnen, wobei vor allem unterschiedliche Feier- und Festtage thematisiert werden: „Dann wird besprochen eben, dass es in der Türkei kein Weihnachtsfest gibt, dafür haben sie den *Şeker Bayram* oder in Kroatien feiert man das Weihnachtsfest so, oder die Tschechen erzählen dann, wie bei ihnen Weihnachten gefeiert wird und auf diese Dinge wird dann speziell eingegangen“ (IA, S. IV, Z. 149-152). Außerdem wird das Kochen „fremder“ Speisen bzw. das Vorstellen verschiedener Länder durch Referate im Unterricht genannt (vgl. ID, S. XXVI, Z. 139-142). Zum Thema sprachlicher Vielfalt äußern sich zwei Lehrerinnen: „Dann haben wir ein bisschen die jeweiligen Sprachen gelernt und singen auch in der Sprache dann Lieder“ (ID, S. XXVI, Z. 142-144). Zwei Interviewte sprachen über soziale Vielfalt im Unterricht: „Soziale Vielfalt doch das erwähnen wir einfach schon immer wieder. Dadurch wenn wir sagen wie gut es uns hier doch eigentlich allen geht und hier gibt es so viele Unterschiede“ (IC, S. XX, Z. 119-121). Bezüglich leistungsbezogener Vielfalt werden ebenfalls von zwei Lehrerinnen Aussagen gemacht: „Und leistungsbezogene Vielfalt ja, das findet natürlich auch Berücksichtigung, weil es die Kinder ja auch immer selber merken. (...) Die Vielfalt zeigt sich dadurch sozusagen, ja. Da gibt es eben manche, die sind in Mathematik wirklich fast immer die ersten (...). Dann gibt es welche, die brauchen länger und die dürfen lang brauchen und das ist in Ordnung und das hören sie sehr oft“ (IC, S. XX, Z. 121-129). Wie die SchülerInnen auf das Thema „Vielfalt“ im Unterricht reagieren wird von vier Interviewten angesprochen. Diesbezüglich gibt es ausschließlich positive Rückmeldungen. „Den Schülern macht das sehr viel Spaß zu lernen, wie es bei anderen Kindern ist, wie sie feiern, was sie genau machen und so“ (IA, S. IV, Z. 155-156). „Ja also das lieben sie“ (IF, S. XXXVII, Z. 131).

9.3.5 Kategorie „Unterstützung im Unterricht“

Die Kategorie „**Unterstützung im Unterricht**“ enthält alle Aussagen der Lehrerinnen, die bezüglich verschiedener Hilfsmittel im Unterricht gemacht wurden. Folgende Subkategorien sind draus entstanden: „Lehrkörper“, „Räumlichkeiten“ und „Material“.

Unter der Subkategorie „**Lehrkörper**“ werden alle Aussagen zusammengefasst, die über Unterstützungen durch LehrerInnen gemacht wurden. Alle Lehrerinnen fühlen sich durch die Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen, FörderlehrInnen, BeratungslehrerInnen und MuttersprachelehrerInnen unterstützt. „Ja also ich meine wir sind noch in dem glücklichen Zustand, dass wir einige zusätzliche LehrerInnen haben die dann auch zeitweise kommen – wie eine Muttersprachenlehrerin für Serbisch, Kroatisch, Bosnisch und einen türkischen muttersprachlichen Lehrer. Also das sind große Stützen“ (IE, S. XXXVI, Z. 128-131).

Ebenfalls alle Lehrerinnen machen im Laufe der Interviews Aussagen darüber, dass sie die Doppelbesetzung im Klassenzimmer generell als hilfreich erachten. „Ich meine, wir sind wie gesagt ein Team und das ist ein großer Vorteil, weil die anderen primär einfach immer Einzelkämpfer sind. Das sind wir nicht und dieses Team ist natürlich an sich eine Stärke. Also wenn man mal ein Kind hat und einfach nicht mehr kann, dann kann man für ein paar Minuten gehen. Das kann ich sonst nicht, wenn ich alleine bin. Und so geht man halt und kann sich einem anderen Kind zuwenden, kann ein bisschen Kraft tanken und ist dann wieder geduldiger zum 100sten mal dasselbe zu erklären“ (IF, S. XXXVII, 139-146). „Das Gute ist, dass ich mit meiner Kollegin zusammen im Unterricht bin. Meine persönliche Meinung wäre überhaupt, dass in jede Klasse immer durchgehend zwei Lehrer hineingehören, egal ob Integration- oder nicht Integrationsklasse, weil dann ganz einfach viel abgefangen werden würde“. (IA, S. IV-V, Z. 164-167). Unter dieser Subkategorie werden auch jene Fähigkeiten und Kenntnisse von LehrerInnen aufgenommen, die von den Interviewten als hilfreich erachtet werden. Innerhalb der sechs Interviews wurden die folgenden Eigenschaften genannt: Kulturelles Wissen, fremdsprachliche Fähigkeiten, diagnostisches Wissen, Kenntnisse über offene Arbeitsweisen, Eigeninitiative, Lebenserfahrung und außerschulische Erfahrungen, kritische Denkweisen, positive Grundeinstellung, Toleranz, Akzeptanz, Flexibilität, Humor, Idealismus und Empathie. Mehrfach erwähnt wurde kulturelles Wissen (drei Nennungen) und Akzeptanz (zwei Nennungen). „Also ganz wichtig ist die Kenntnis, dass die Kulturen verschieden sind, nicht (?). Weil zum Beispiel eben bei den türkischen Familien ist es so, dass man die Leute nicht anschauen darf“¹³ (IA, S. V, Z. 199-200). „Und ich denke auch diese Fähigkeit zu besitzen, mit dem umgehen zu können und das zu

¹³ Diese Aussage spiegelt die Meinung einer Lehrerin wider und ist keineswegs als allgemeingültige Tatsache anzusehen.

akzeptieren, dass sie eben jetzt aus anderen Kulturkreisen kommen, das man jetzt eben keine oder fast keine österreichischen Kinder, so wie in unserem Fall, in der Klasse hat, sondern nur Kinder mit Migrationshintergrund und ich denke, wenn man das versteht, dann macht das auch kein Problem“ (IB, S. XIV, Z. 286-290). Von einer Lehrerin werden die räumlichen Gegebenheiten als hilfreich eingestuft: „Eine große Hilfestellung ist unser Zusatzraum. Wir haben noch so einen kleinen Zusatzraum, der vor allem mit therapeutischen, sensomotorischen Materialien für die schwerstbehinderten Kinder ausgestattet ist“ (IE, S. XXXII, Z. 135-138). Eine Lehrerin sieht eine zusätzliche Stütze in diversen Unterrichtsmaterialien (vgl. IC, S. XX; Z. 143-147).

9.3.6 Kategorie „Zusammenarbeit“

Die Kategorie „**Zusammenarbeit**“ bezieht sich auf die Zusammenarbeit der Lehrerinnen mit ihren LehrerkollegInnen und den Eltern der verschiedenen Kinder. Daraus ergeben sich die Subkategorien „Lehrkörper“, „Eltern mit Migrationshintergrund“ und „Eltern von Kindern mit Behinderung“.

Die Subkategorie „**Lehrkörper**“ umfasst alle Aussagen, die bezüglich der Qualität der Zusammenarbeit mit LehrerkollegInnen (SonderpädagogInnen, FörderlehrerInnen, BeratungslehrerInnen und MuttersprachlehrerInnen) gemacht wurden. Fünf Interviewte geben an, dass die Zusammenarbeit mit den KollegInnen gut funktioniert. „Also bei uns in der Schule ist es so: wir arbeiten alle sehr eng zusammen und das ist auch so, wenn wir Hilfe brauchen und es geht sich irgendwie aus, wir bekommen jederzeit dann den Begleit- also den muttersprachlichen Lehrer. Der ist zwar fix eingeteilt, aber wenn ich sage: ‚du ich bräuchte den jetzt in dieser Stunde, weil ich mit den Kindern das und das bespreche‘, kann man das untereinander regeln, dass die auch da sind. Das funktioniert relativ flexibel“ (IA, S. V, Z. 170-174). Eine Lehrerin kommt mit ihrer gegenwärtigen Teamkollegin nicht zurecht: „Es war am Anfang (...) sehr positiv und es hat auch die ersten zwei Jahre bestens geklappt, und dann leider nicht mehr, nicht mehr so wie ich es mir wünschen würde. Aber da denke ich auch, das ist das gleiche wie vorher was ich gesagt habe, ich weiß also genug Fälle, wo es bestens funktioniert, wo alles *gemeinsam* geplant wird, *gemeinsam* erarbeitet wird... ja (tiefes Atmen). (...) Das vermisste ich ein

bisschen, weil ich so manchmal das Gefühl habe, es liegt alles da bei mir und da würde ich mir ein bisschen mehr Zusammenarbeit wünschen“ (IB, S. XIII, Z. 255-263). Von zwei Lehrerinnen werden die Arbeitsmethoden anderer LehrerInnen kritisiert: „(...) da passt das einfach vom Unterrichtsprinzip her auch nicht so. Da kann man sich auch nicht vorstellen, dass der dann in der Klasse mitarbeitet“ (ID, S. XXXI, Z. 165-166). „Ich meine, wir haben sehr konservativ arbeitende Lehrer auch. Man schätzt sich, weiß aber, dass man anders arbeitet und damit ein anderes Menschenbild hat“ (IF, S. XXXVII, Z. 152-154).

In der Subkategorie „**Eltern mit Migrationshintergrund**“ werden alle Aussagen zusammengefasst, die Lehrerinnen diesbezüglich gemacht haben. Drei Interviewte unterstellen Eltern mit Migrationshintergrund ein geringeres Interesse an Schule. „Ich meine bei uns kommt es halt vor, das merkt man schon auch, das hat schon auch damit zu tun, dass es viele Eltern mit Migrationshintergrund sind, das die halt schon weniger Interesse haben an der Schule. Dass Schule für sie nicht so wichtig ist, speziell wenn sie Mädchen haben. Und da ist halt, ja, muss man oft viel nachrennen“ (ID, S. XXVII, Z. 170-174). Integrationsklassen würden außerdem anfänglich häufig eher abgelehnt werden und es bestünden Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung (vgl. ID, S. XXIV, Z. 41-45). Sprachliche Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit werden nur von einer Lehrerin angesprochen: „Ja. Die Arbeit mit den Eltern ist bei uns sehr schwierig, da die Mütter sehr schlecht bis gar nicht Deutsch sprechen“ (IA, S. V, Z. 177-178). Dieselbe Lehrerin klagt auch über unregelmäßige Schulbesuche seitens der Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. IA, S. V, Z. 178-183). Interviewpartnerin D erlebt die Zusammenarbeit mit den Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund viel intensiver (vgl. ID, S. XXVI-XXVII, Z. 165-166) und beschreibt eine häufige anfängliche Skepsis gegenüber Integrationsklassen und alternativen Arbeitsmethoden (vgl. ID, S. XXIV, Z. 41-49). Außerdem bestünden oft Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung (vgl. ebd.). Interviewpartnerin B resümiert, dass sie jedoch trotz der Schwierigkeiten, die das Unterrichten in Integrationsklassen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund mit sich bringen, zufrieden ist und die Eltern im „Großen und Ganzen einfach normal, dankbar“ sind (IB, S. XIV, Z. 290-299).

In der Subkategorie „**Eltern von Integrationskindern**“ werden alle diesbezüglichen Aussagen zusammengefasst. Über die Zusammenarbeit speziell mit Eltern von Integrationskindern geben vier Lehrerinnen Auskunft. Drei Befragte sehen keine

Unterschiede zu anderen Eltern. „Nein, also grundsätzlich würde ich sagen, dass die Eltern bei uns an der Schule interessiert daran sind, wie es ihren Kindern geht. Wenn man etwas von ihnen braucht sind sie da. Und ich denke nicht, also ob das jetzt ein Integrationskind ist oder ein Kind, das also nicht den SPF hat, macht für mich überhaupt keinen Unterschied“ (IB, S. XIII, Z. 267-270). Interviewpartnerin F hingegen beschreibt Unterschiede: „Ja, also die Eltern von Integrationskindern sind manchmal nicht so überzeugt und beglückt mit dem was hier passiert. Für die ist es oft sehr neu, sehr fremd und sie müssen sich dann daran gewöhnen. Sie müssen teilweise auch davon überzeugt werden, dass man bei uns auch arbeitet“ (IF, S. XXXVII, Z. 159-162).

9.3.7 Kategorie „Schulorganisatorische Rahmenbedingungen“

Die Kategorie **„Schulorganisatorische Rahmenbedingungen“** enthält alle Informationen und Aussagen, die sich auf die Frage nach den erlebten beruflichen Handlungsfreiräumen, dem schulstrukturellen Einfluss auf die Situation von Kindern mit Behinderung und/ oder Migrationshintergrund und der Vergabe von Sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen. Daher gliedert sich diese Kategorie in die Subkategorien „Lehrkörper“, „Belastungen durch schulstrukturelle Anforderungen“, „Handlungsfreiräume“, „Kinder mit Behinderung und Migrationsintergrund“ und „SPF“.

Die Subkategorie **„Lehrkörper“** enthält alle Aussagen der Lehrerinnen, die bezüglich Humanressourcen gemacht wurden. In allen Klassen gibt es neben der Klassenlehrerin SonderpädagogInnen, die dieser unterstützend zur Seite stehen. Der Großteil der Lehrerinnen spricht auch über den Einsatz von FörderlehrerInnen, BeratungslehrerInnen oder MuttersprachlehrerInnen. In einem Interview wird der Rückgang des Angebots speziell dieser angesprochen. „An und für sich gibt’s neben der Sonderpädagogin Förderlehrer und es gibt muttersprachliche Lehrer.. wobei es im Zuge der Sparmaßnahmen immer weniger gibt. Also Muttersprachlehrer haben wir an der Schule – Gott sei Dank – noch in Serbisch und Kroatisch und in Türkisch. Die Beratungslehrerin ist nur mehr selten da, Förderlehrerin auch nur mehr selten durch diese ganzen Einsparmaßnahmen wird es halt leider immer schwieriger“ (IA, S. IV, Z. 160-164). Eine Lehrerin kritisiert den generellen Mangel an Lehrpersonen in Wien (ID, S. XXVIII, Z. 254-258).

Unter der Kategorie „**Belastungen durch schulstrukturelle Anforderungen**“ werden alle Aussagen zusammengefasst, die auf schwierige Rahmenbedingungen hinweisen. Alle sechs Lehrerinnen äußern sich darüber. In den Interviews werden verschiedene Themen angesprochen, die als Einschränkungen im beruflichen Handeln wahrgenommen werden. Vier Lehrerinnen sprechen über die Starrheit des Systems, welche sich durch die strenge Einhaltung des Dienstweges, ein geringes Gefühl von Autonomie und die Kriterien bei der Vergabe von SPF bemerkbar macht. „Schule ist ein immens hierarchisches System. Es gibt glaube ich kein System, in dem es hierarchischer ist momentan, als das der Schule in Österreich. Und das erlebe ich auch sehr oft. (...) Wenn man gute Teamarbeit haben will, dann muss auch das Team eigentlich eine... müsste eigentlich schon auch die Möglichkeiten haben zu sagen: ‚Wir haben das Gefühl, das passt wirklich gar nicht oder den hätten wir wirklich gerne, bitte gebt uns den, das unterstützt uns in der Arbeit.‘ Aber das spielt sich nicht“ (IC, S. XXI, Z. 203-218). „Viele Lehrer ärgern sich immer einen Sonderpädagogischen Förderbedarf zu geben, ja (?). Du siehst ein Kind, das sich irrsinnig plagt, extrem fleißig ist und einfach nicht kann und das dann einen Sonderschullehrplan braucht. Das Kind muss aber zuerst negativ beurteilt werden. (...) und dann darf es erst in die Kommission und dann kann es erst, nach langen Berichten (...) und schulpsychologischen Gutachten, einen Sonderschullehrplan bekommen. Nur das ist so schlimm für das Kind, wenn sich das schon so bemüht und alles versucht und dann musst du Fünfer geben, ja (?). Also das zum Beispiel, das ist die Vorgabe von oben“ (ID, S. XXVII, Z. 196-204). In diesem letzten Zitat wird auch das System der Notengebung kritisiert. Von zwei Lehrerinnen wurde der Dokumentationsdruck angeführt. „Es werden immer mehr Aufgaben uns übertragen. Wir müssen uns immer mehr und immer öfter *schriftlich*, wie soll ich sagen, festlegen und etwas schriftlich begründen, ich sag jetzt einmal, Förderpläne und ich weiß nicht was und da frage ich mich wozu“ (IB, XIV, 309-311). Im Laufe der Interviews werden auch die Klassenschülerhöchstzahlen von drei Lehrerinnen als zu hoch kritisiert: „Ja, also die Klassenschülerhöchstzahl, die müsste man auf jeden Fall senken, weil es eben nicht mehr möglich ist, sage ich einmal, mit so vielen Kindern. Also wir haben jetzt 25 im Moment, ich habe ja ein bisschen weniger durch die Integrationsklasse, das man sich dann wirklich um jedes einzelne Kind kümmert, also Senkung der Klassenschülerhöchstzahl“ (IB, S. XV, Z. 348-351). Die zuvor bereits angesprochenen geringen Humanressourcen werden auch als Belastung

wahrgenommen: „Und es ist typisch auch für Lehrer, ich meine ich traue mich auch nie krank sein (...). Ja also das ist schon auch das Problem, Supplierreserven sollte es mehr geben. Generell sollte es mehr Lehrer geben. Wir haben ja teilweise immer noch unbesetzte Klassen in Wien“ (ID, S. XXVIII, Z. 254-256). Eine Interviewpartnerin spricht auch über zu knappe zeitliche Ressourcen: „das man einem vielleicht manchmal für gewisse Dinge ein bisschen mehr Zeit lässt und nicht sagt, sie müssen dann und dann das können, ja und sie *müssen* immer wieder in der und der Form gefordert oder gefördert werden. Die Kinder sind so unterschiedlich, der eine braucht eben ein bisschen länger, der andere hat es schneller und da finde ich sollten wir ein bisschen mehr entscheiden dürfen. Und wenn halt dann einmal, weiß ich nicht, eine Note oder irgendwas daneben geht und halt nicht so ist wie sie es vielleicht erwarten, dass ein Kind in dem Alter schon sein sollte... da ein bisschen mehr darüber hinweg sehen, ja (?) und den Kindern Zeit lassen“ (IB, S. XIV, Z. 317-324). Zwei Lehrerinnen führen die räumliche Situation an ihren Schulen an: „Ansonsten, ich meine, ja das ist mit den Räumlichkeiten für die Schwerstbehinderten schon so eine Sache, weil wir zum Beispiel keinen Sinnesraum, keinen ordentlichen Bewegungsraum mit ordentlichen Materialien, wo man einfach schnell einmal hingehen kann, haben. Und unser Turnsaal ist irgendwo da unten und wird halt auch von der Hauptschule drüben benutzt. Das ist dann wieder ein Problem mit den Stundenplänen“ (IE, S. XXXIII, Z. 180-184).

Die Subkategorie „**berufliche Handlungsfreiräume**“ bietet einen Überblick über die fördernden schulischen Bedingungen. Drei Interviewpartnerinnen sehen neben den vielen belastenden Faktoren auch berufliche Handlungsfreiräume innerhalb der Schulstruktur. Alle drei nehmen bezüglich der Genehmigung an der Teilnahme von Weiterbildungen keine Einschränkungen seitens der Schule wahr (vgl. z.B. IB, S. XV, 385-388). Die Möglichkeit autonomen Handelns wird in Verbindung mit der jeweils amtierenden DirektorIn gebracht. Vier Interviewpersonen sehen einen diesbezüglichen Zusammenhang „Ich denke, dass wir doch einen relativ großen Freiraum haben, wie wir arbeiten, vor allem von unserer Frau Direktor aus. Also das muss ich einmal ganz klar und deutlich sagen! Weil sie schon eine ist, die jetzt nicht negativ kontrolliert, sondern uns schon sagt, ich weiß ihr arbeitet und ich weiß ihr macht das gut“ (IB, S. XIV, Z. 304-307). Handlungsfreiräume werden auch bezüglich der relativ freien Interpretationsmöglichkeit des Lehrplanes wahrgenommen und von einer Lehrerin angesprochen „Berufliche Handlungsfreiräume erlebe ich schon auch,

weil ich doch in der Klasse mit meinen Kindern für mein Gefühl sehr frei wirken kann und mich einbringen kann, meine Ideen einbringen kann auch weil wir doch einen Rahmenlehrplan haben, den ich sozusagen in meiner Weise interpretieren kann und interpretiere und da einfach auch viel hineinbringen kann“ (IC, S. XXI, Z. 205-208). Interviewpartnerin F sieht es positiv, dass in den ersten Volksschuljahren kein Zwang zur Benotung besteht (vgl. IF, S. XXXV, Z. 32-33). Wie in der Kategorie „Unterstützung im Unterricht“ bereits angeführt wurde, sehen alle Interviewpartnerinnen die Doppelbesetzung in den Klassen sehr positiv.

In der Subkategorie „**SPF**“ werden alle Aussagen festgehalten, die mit der Vergabe eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs zusammenhängen. Zwei Lehrerinnen sehen zwischen der Vergabe eines SPFs und einem Migrationshintergrund einen direkten Zusammenhang: „Ja, eindeutig. Bei uns an der Schule sind fast alle Kinder mit Migrationshintergrund Integrationskinder. Das heißt sie sind doppelte Integrationskinder, ja. Also das ist leider absolut so. Außerdem weiß man das ja, dass ganz viele, wenn man sich sozusagen die Prozente anschaut, haben ja ganz viele SPF-Kinder einen Migrationshintergrund, da stimmt was nicht. Die können nicht deppeter sein als wir. Das habe ich jetzt ganz salopp und blöd gesagt, ja (?), weil deppert ist ja auch kein Kind mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf, aber abgestempelt wird es so“ (IC, S. XXII, Z. 249-255). Interviewpartnerin F schreibt tendenziell eher sozialen Verhältnissen eine begünstigende Wirkung zu: „Also ich halte das für eine soziale Frage. Viele dieser Kinder kommen aus sozial deklassierten Familien, wo einfach schon von vornherein weniger da ist sowohl an materiellen Mitteln aber auch an der eigenen Ausbildung. Viele dieser Kinder haben selber Analphabeten als Mutter oder Eltern. Ist die Ressource nicht da, dann kann man auch nicht unterstützen, kann man nicht helfen. Da ist das Sprachproblem, das Sprachdefizit und damit ist der Teufelskreis perfekt“ (IF, S. XXXIX, Z. 220-226). Zwei Lehrerinnen sehen keinen Zusammenhang zwischen der Vergabe eines Förderbedarfs und einem Migrationshintergrund: „Egal ist, ob das jetzt ein österreichisches Kind ist, ein Kind mit Migrationshintergrund... würde ich sagen darauf wird *nicht* geschaut. Entweder es wird bewilligt oder es wird nicht bewilligt, (...) aber da hat das eine mit dem anderen überhaupt nichts zu tun“ (IB, S. XVI, Z. 399-402). Eine Interviewpartnerin streitet nicht ab, dass ein Migrationshintergrund teilweise die Zuschreibung eines SPFs begünstigen kann, sieht dahinter aber keine Gesetzmäßigkeit (IA, S. VII, Z. 298-302). Und für eine Interviewpartnerin ist die

Vergabe von SPF nicht nachvollziehbar (IB, S. XVI, Z. 405-408). In Interview F wird die Quotenregelung bei der Vergabe von SPF angesprochen: „Also da gibt es diese Deckelung, es dürfen nur mehr, ich glaube 2,7 % der Kinder einen Sonderpädagogischen Förderbedarf bekommen und wenn der prozentuelle Satz erreicht ist und in Wien ist der – also der gilt bundesweit – und in Wien liegt er immer bei 5%, also weit darüber, dann heißt es, viele Kinder sind auch nicht dümmer wie andere und es dürfen keine Kinder mit SPF mehr gemacht werden. Das bedeutet, dass diese Kinder, die es ja trotzdem gibt, einfach nicht mehr gefördert werden. Und das ist von der Struktur her natürlich ein Skandal, aber das ist Praxis“ (IF, S. XXXVIII, Z. 196-202).

Aussagen darüber, wie sich strukturelle Rahmenbedingungen auf die schulische Situation von bestimmten SchülerInnen auswirken, werden unter der Subkategorie **„Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund“** zusammengefasst. Drei LehrerInnen sprechen über fördernde schulstrukturelle Bedingungen. „Ansonsten, also von der ersten bis zur dritten Klasse, ist ja verbale Beurteilung möglich. Und das finde ich so auch gut und notwendig“ (IE, S. XXXIII, Z. 178-180). „Bei den Lehrplänen, also da gibt es einen Zusatz für Migrationskinder (...) also lehrplanmäßig wurde schon einiges gemacht. Es geht darum, die werden dann auch nach dem Lernzuwachs beurteilt“ (IA, S. VI, Z. 261-264). Alle Lehrerinnen machen Aussagen zu benachteiligenden schulstrukturellen Bedingungen. In den sechs Interviews werden der Zwang zur Notengebung, die KlassenschülerInnenhöchstzahlen, die Einsparungen im Lehrpersonal, die räumlichen Einschränkungen, die Quotenregelung von SPFs, die Lehrplanzuweisung und die ungenügende (mutter-)sprachliche Unterstützung bemängelt. „Ja, also die Klassenschülerhöchstzahl, die müsste man auf jeden Fall senken, weil es eben nicht mehr möglich ist, sage ich einmal, mit so vielen Kindern“ (IB, S. XVII, Z. 368-369). „Das zum Beispiel mit dem Sonderschullehrplan ist vor allem wirklich ein großer Punkt auch die Benotung, ganz blöd auch irgendwie teilweise sinnlos, bringt gar nichts. Ja und oft auch die räumlichen Sachen“ (ID, S. XXVIII, Z. 230-232). „Ja natürlich, ich meine die Klassenschülerhöchstzahl oder auch so mit dieser Deckelung von SPF-Einstufungen und natürlich zum Beispiel auch die Einsparungen von Stützlehrern, die Einsparungen von Sprachheilpädagogen, das bedeutet dann immer für sozial benachteiligte Kinder oder für Integrationskinder mehr Benachteiligung. Notengebung ist für mich immer problematisch“ (IF, S. XXXVIII, Z. 207-211).

9.3.8 Kategorie „Inklusives Schulsystem“

Die Kategorie „**Inklusives Schulsystem**“ bezieht sich auf die Ansichten, die die Lehrerinnen zu der Einführung von Regelklassen für alle Kinder haben und beschreibt, welche Bedingungen hierfür erfüllt werden müssten. Es wurden daher die Subkategorien „Sinnhaftigkeit“ und „Voraussetzungen“ gebildet.

Die Subkategorie „**Sinnhaftigkeit**“ gibt Auskunft darüber, wie die Lehrerinnen dem Gedanken, alle Kinder in Regelklassen zu unterrichten, prinzipiell gegenüberstehen. Drei Lehrerinnen würden die Einführung eines inklusiven Schulsystems befürworten, wenn auch die tatsächliche Umsetzung unrealistisch eingeschätzt wird: „Ja, nur kann sich das Österreich nicht leisten. Das wäre super. Jede Klasse mit zwei Lehrern zu besetzen (...) das wäre perfekt aber ist nicht leistbar leider“ (ID, S. XXIX, Z. 289-291). Zwei Lehrerinnen sprechen sich gegen die Einführung von Regelklassen für alle Kinder aus: „Und ich möchte aber dazu sagen, also ich persönlich glaube nicht, dass man alle Kinder integrieren kann und soll, sondern es sollte nebenbei eben auch diese basalen Klassen und so geben, weil gewisse Kinder kann man in meinen Augen besser fördern und ihnen eine bessere Ausbildung zuteil kommen lassen, wenn man sie extra unterrichtet und nicht integriert“ (IA, S. VIII, Z. 318-322). Eine Lehrerin äußert sich im Laufe des Interviews gegensätzlich zu diesem Thema. Auf der einen Seite sieht sie die Sinnhaftigkeit eines inklusiven Schulsystems, auf der anderen Seite jedoch die Nachteile, die dieses für Kinder haben kann (vgl. IB, S. XVI, Z. 434-440/ 411-412).

Unter der Subkategorie „**Voraussetzungen**“ werden alle Aussagen zusammengefasst, die beschreiben, welche Bedingungen erfüllt werden müssten, um alle Kinder in Regelklassen unterrichten zu können. Fünf Lehrerinnen sind der Ansicht, dass personelle Aufstockungen nötig wären: „Es müssten in jeder Klasse dann mindestens zwei, drei Lehrer sein“ (IF, S. XXXIX, Z. 235-236). „Personal wäre auch notwendig. Wie zum Beispiel, wir haben ein Wickelkind, aber wir haben kein Pflegepersonal“ (IE, S. XXXIII, Z. 215-216). Eine Lehrerin spricht die Schaffung von räumlichen Gegebenheiten an: „Ansonsten genügend Räumlichkeiten, also zumindest einen Zusatzraum und sonst auch noch Bewegungsräume und sonstige Räume, in die man sich zurückziehen kann, um eventuell in Gruppenarbeit zu arbeiten oder wie auch immer“ (IE, S. XXXIII, Z. 210-213). Vier Lehrerinnen sprechen über strukturelle Gegebenheiten, die erfüllt werden müssten. Innerhalb der Interviews

wurden die folgenden Themen genannt: adäquate Ausbildung, Reduktion der KlassenschülerInnenhöchstzahl, Deutschunterricht bzw. muttersprachliche Alphabetisierung, mehr Autonomie, Fortbildungsanreize, Abschaffung der Noten, Einführung von Mehrstufenklassen, mehr Unterstützung für Eltern mit Migrationshintergrund. „Was notwendig wäre, ist eine Klassen- oder eine SchülerInnenanzahl, die den Kindern Lernen noch ermöglicht und genug Individualisierung ermöglicht“ (IE, S. XXXIII, Z. 208-209). „Ja ich glaube wirklich, da würden diese depperten Noten weggehören“ (IC, S. XXII, Z. 270-271). Eine Lehrerin äußerte sich über gesellschaftliche Veränderungen: „Ich glaube, dass das Problem nicht nur in der Schule gelöst werden kann, sondern das müsste sozusagen auch den gesellschaftlichen Aspekt mitberücksichtigen. Also dass Migrationskinder nicht mehr nur in Ghettos leben, sondern dass man die also wirklich gesellschaftlich anders integriert, andere Wohnsituationen, andere soziale Absicherungen, dass diese Eltern auch betreut und sprachlich ausgebildet werden. Also da müsste sowohl Schule als auch Gesellschaft was tun. Das ist alleine in der Schule sicher nicht möglich“ (IF, S. XXXIX, Z. 237-243).

10. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Im vorherigen Kapitel wurden die im Rahmen dieser Diplomarbeit gesammelten empirischen Daten anhand des erstellten Kodierleitfades analysiert, nach relevanten Themen durchsucht und den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Die Ergebnisse werden im Folgenden interpretiert und diskutiert.

Klassenkonstellation

Im Zuge der Interviews wurde danach gefragt, wie die Lehrerinnen den Umgang der SchülerInnen untereinander wahrnehmen. Alle Befragten geben an, die Klassengemeinschaft derzeit positiv zu erleben. Eine Lehrerin schätzt die Situation in Integrationsklassen besonders positiv ein. Diese Antworten lassen darauf schließen, dass Vielfalt in der SchülerInnenzusammensetzung keine negativen Auswirkungen auf den Umgang der Kinder untereinander hat. Die Klassengemeinschaft der SchülerInnen wird vielmehr als sehr sozial, nett und freundschaftlich empfunden. Die diesbezüglichen Einschätzungen der Lehrerinnen zeigen auch einen Aspekt ihrer

eigenen Arbeitssituation. So führt eine der Interviewten an, dass zu Beginn der Umgang der SchülerInnen untereinander nicht zufriedenstellend war, sich allerdings durch den eigenen Arbeitseinsatz diese Situation verbessert hat:

„Also ich muss sagen ich hatte seit den 30 Jahren, in denen ich jetzt unterrichte noch nie, eine Klasse, die so schwierig war, vom miteinander können, von den Verhaltensweisen, wie sie miteinander umgehen, also da hat es schon sehr, sehr viel Arbeit bedurft“ (IB, S. IX, Z. 26-29).

Die Lehrerin führt diese Schwierigkeiten einerseits auf die Klassenzusammensetzung, größtenteils aber auf die Respektlosigkeit der Kinder zurück. Im Gespräch betont sie mehrmals, schwere und harte Arbeit geleistet zu haben um ein gutes Klassenklima zu schaffen. Die anderen befragten Lehrerinnen führen nicht explizit an, dass es zu Beginn des Klassenverbandes einen Unterschied zur derzeitigen Situation gegeben hat, oder dass erhöhte Anstrengungen nötig waren um den Umgang untereinander zu verbessern.

Bezüglich ethnischen, leistungsbezogenen oder körperlichen Unterschieden sehen die Lehrerinnen keinen bzw. nur einen geringen Einfluss auf das Miteinander der SchülerInnen. Differenzen werden von den Kindern als weitgehend selbstverständlich akzeptiert. Diese positive Sichtweise von Vielfalt kommt beispielsweise in der folgenden Interviewpassage zum Ausdruck:

„Die Integrationskinder sind nie die Dummen. Selbst ein Integrationskind mit einem schwerstbehinderten Lehrplan kann einem anderen etwas lernen und damit lebt sich diese Unterschiedlichkeit, die wird sozusagen als selbstverständlich gesehen“ (IF, S. XXXV, Z. 29-32).

Die Tatsache, dass die Kinder in vielen Fällen schon seit vier Jahren die gleiche Klasse besuchen könnte mit ein Grund für deren natürlichen Umgang mit Vielfalt sein.

Was die Integration von Kindern mit so genannten Schwerstbehinderungen angeht berichtet eine Lehrerin trotz der Akzeptanz die diesen entgegengebracht wird von einer gewissen Sonderstellung. Ansichten über die „Integrationsfähigkeit“ von Kindern mit Schwerstbehinderungen gehen in schulischen Diskursen häufig sehr auseinander. Die von den Lehrerinnen getätigten Aussagen lassen darauf schließen, dass bei einer Integration die Bereitstellung ausreichender Ressourcen Voraussetzung ist.

Integrative Beschulung von Kindern mit Behinderung und/ oder Migrationshintergrund wird von den Lehrerinnen als Chance erlebt. Beinahe alle Befragten sind der Ansicht, dass dadurch der Erwerb sozialer Kompetenzen begünstigt und Ängste vor „dem Anderen“ abgebaut werden können. Zusätzlich wird eine positive Vorbildwirkung in Verbindung mit fortschrittlichen Lerneffekten hervorgehoben. Im Theorieteil der Arbeit herausgearbeitete Erwartungshaltungen an den integrativen Unterricht werden in den untersuchten Fällen realisiert: Vorurteile sollen abgebaut und gegenseitiges Verstehen und Toleranz gefördert werden (vgl. Rülcker 2001, 58f).

Die Hälfte der Interviewten sieht an sich keine Schwierigkeiten in der Zusammensetzung der SchülerInnen. Zwei Lehrerinnen thematisieren jedoch den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Integrationsklassen. Nach Meinung von Interviewpartnerin F sollte dieser nicht über 50 Prozent ausmachen. Bemerkenswert dabei erscheint, dass gerade in ihrer Klasse der Anteil mit 26,09 Prozent relativ niedrig und weit unter jenem der restlichen Klassen liegt. Bedenken hinsichtlich des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund wird von den anderen Lehrerinnen kaum geteilt. Interviewpartnerin D sieht jedoch durch den hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund das positive Sprachvorbild für Kinder mit Behinderung gefährdet.

Für Feyerer et al. (1997, 22f) steht fest, dass Heterogenität ein wichtiges Prinzip bei der Klassenzusammensetzung darstellt, dabei jedoch auf die soziale Tragfähigkeit geachtet werden muss. Diese wird, laut den Autoren, vor allem durch die nachfolgenden Punkte mitbestimmt:

- „Verteilung Knaben/ Mädchen
- Anteil nichtbehinderter Kinder mit Lern- bzw. Verhaltensproblemen
- Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache
- Sprengelgemäße Zusammensetzung“.

Weitere Schwierigkeiten werden nicht auf die Zusammensetzung der Kinder per se als vielmehr auf strukturelle Gegebenheiten, wie Klassengröße oder Zeit- und Humanressourcen bezogen. Eine detailliertere Zusammenfassung der Ergebnisse bezogen auf schulische Rahmenbedingungen ist weiter unten nachzulesen.

Berufsausbildung

Auf die Frage nach der Beurteilung der eigenen Berufsausbildung gaben alle Lehrerinnen an, nicht ausreichend auf die Vielfalt der Kinder in ihren Klassen vorbereitet worden zu sein. Die Hälfte der Befragten sieht einen Teil der Erklärung darin, dass die Ausbildung schon sehr lange zurückliegt. Blickt man auf die Aussagen die bezüglich Verbesserungsvorschlägen gemacht wurden, wird jedoch deutlich wo der Hauptkritikpunkt zu suchen ist. Alle Lehrerinnen sind der Ansicht, dass der praktische Teil der Ausbildung verbessert bzw. stundenmäßig ausgebaut werden sollte. Nur dadurch könne die Vielfalt der Kinder in den Klassen erlebbar gemacht werden. Interviewpartnerin F führt sehr deutlich vor Augen worin weitere Schwächen der Ausbildung liegen:

„Die Studenten kommen, sind völlig orientierungslos, haben noch nie gehört wie man »Zahlenaufbau« oder »Einführung der Multiplikation« macht. Da gibt es nichts mehr, wo man aufbauen kann. Das ist schlichtweg ein volles Problem, weil die Studenten sind in zwei Jahren fertig, werden auf Kinder losgelassen und sind absolut unqualifiziert, können aber selber nicht wirklich was dafür und das ist wirklich ein Problem. Und das ist auch für uns Volksschullehrer irrsinnig schwierig, weil wir sozusagen den Part der Praxisbegleitung haben, aber auf nichts aufbauen können. Sie sollten das machen, aber wir können einfach Didaktik nicht nachliefern. Und das ist sehr schwierig“ (IF, S. XXXVI, Z. 73-80).

Grundlegende Kenntnisse des Unterrichtens werden innerhalb der Ausbildung nach dem Empfinden der Lehrerinnen nicht oder nicht zu Genüge vermittelt. Mängel werden auch bezüglich der Thematisierung von Heterogenität konstatiert. Eine Interviewpartnerin spricht sich überhaupt für die Vernetzung aller Lehramtsstudien aus. Nur eine Lehrerin hebt positiv hervor, dass innerhalb der Ausbildung schon relativ früh schulpraktische Erfahrungen gemacht werden müssen.

In Kapitel 4.5 wurde das Curriculum der Pädagogischen Hochschule mit dem Fokus auf „Heterogenität im Unterricht“ vorgestellt. Trotz der starken Beachtung von Heterogenität im Lehrplan konnten auch anhand der Studien von Furch (2009) diesbezüglich gravierende Mängel in der Praxis festgestellt werden. Graumann (2002, 32) kritisiert außerdem, dass keine konkreten Handlungsmöglichkeiten in der LehrerInnenausbildung vermittelt werden. Das von der Pädagogischen Hochschule formulierte Ziel „professionell agierende Lehrer/innen auszubilden, die den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind und ihre unterrichtlichen und

erzieherischen Aufgaben und Pflichten bestmöglich erfüllen können“ [Pädagogische Hochschule Wien 2010a] scheint in der Praxis nicht ausreichend umgesetzt.

Berufliche Weiterbildung

Diese sehr negative Bewertung der Berufsausbildung könnte zu der Annahme führen, dass ein verstärktes Interesse an Weiterbildungen seitens der Lehrerinnen gegeben sein müsste. Die Befragten haben behinderungs- und migrationsspezifische sowie alternativpädagogische Weiterbildungen besucht. Prinzipielle Aufgeschlossenheit bekundet jedoch nur die Hälfte der Befragten. Äußerst negativ wird der Nutzen von Weiterbildungen auf die Unterrichtspraxis bewertet. Lediglich zwei Lehrerinnen sehen einen solchen gegeben:

„Weil es sind so viele Weiterbildungen, die einfach schlecht sind, wo man dann echt enttäuscht rausgeht und sich denkt ‚was habe ich da jetzt Neues gehört, hat überhaupt nichts gebracht, war nur schade um die Zeit‘, ja (?)“ (ID, S. XXV, Z. 97-99).

Das Angebot wird lückenhaft und als zu praxisfern eingestuft. Wie wichtig eine adäquate Ausbildung und der regelmäßige Besuch von Weiterbildungen wären, wurde im Theorieteil herausgearbeitet und soll anhand des folgenden Zitats von Bromme und Haag (2008, 812) noch einmal verdeutlicht werden:

„In jedem Fall sollte die Aus- und berufsbegleitende Fortbildung dazu taugen, ein individuelles Kompetenzgefühl für das eigene Tun aufzubauen und aufrechtzuerhalten, eine wichtige Bedingung für Berufszufriedenheit. (...) Erziehung und Unterricht kann auf Dauer nicht erfolgreich sein, wenn bei den Lehrern nicht wenigstens eine grundsätzliche berufliche Zufriedenheit erkennbar wird“.

Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, müssten Weiterbildungen, sofern sie über die verpflichtenden Stunden hinaus besucht und/ oder für sinnvoll gehalten werden, praxisorientierter aufgebaut sein.

Vielfalt im Unterricht

Innerhalb des Unterrichts werden von den befragten Lehrerinnen vor allem offene, schülerzentrierte Unterrichtsformen, wie Projekt- und Wochenplanunterricht oder Freiarbeit angewandt. Die Vorzüge dieser Methoden werden in der Möglichkeit des individuelleren Eingehens auf die Fähigkeiten der einzelnen Kinder gesehen (vgl. z.B. Prengel 1997, 93). Dennoch sehen drei Lehrerinnen auch Einschränkungen in der Anwendung dieser Unterrichtsformen. Einerseits würden sich Kinder mit Migrationshintergrund durch die alleinige Anwendung offener Methoden überfordert fühlen, andererseits wird die Umsetzung dieser Art des Unterrichts bezogen auf Kinder mit Behinderung als schwierig erlebt.

„Weil die halt sehr viel Halt brauchen und sehr viel Führung, von dem her ist freies, wirklich freies arbeiten schwer möglich“ (IE, S. XXXI, Z. 86-88).

Für eine Interviewpartnerin wird bei der Erarbeitung von neuen Inhalten mangels fehlender Unterstützung der Frontalunterricht elementar. Dieser wird in Zusammenhang mit z.B. mehrsprachig zusammengesetzten SchülerInnengruppen häufig als ungeeignet bezeichnet (vgl. Furch 1999, 819). Furch (ebd.) schreibt:

„Stärker werdende Unterschiede von Kenntnissen der einzelnen Kinder einer Klasse zwingen zu einer immer größer werdenden Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Eine Veränderung der Rahmenbedingungen des Unterrichts ist notwendig“.

Wie im Theorieteil der Diplomarbeit bereits angeführt, sieht auch Cuomo (2004, 65) in alternativen Unterrichtsmethoden eine Chance um besser auf die einzelnen SchülerInnen eingehen zu können:

„Aufgrund der Anwesenheit von Kindern mit Lernschwierigkeiten haben Erfahrungen und Forschungen gezeigt, dass diese Lernschwierigkeiten häufig mit Lehrschwierigkeiten zusammenhängen und nach anderen und verschiedenen Lehrformen verlangen“.

Prengel stellt kognitive Fortschritte bei Kindern mit und ohne Behinderung in Integrationsklassen fest und schreibt diese der veränderten Didaktik zu, welche sie als „Herzstück der Integration“ bezeichnet. Es gehe vor allem darum im richtigen Maß auf individuelle Fähigkeiten und Kenntnisse eingehen zu können und dabei dennoch Gemeinsamkeiten herzustellen (vgl. Prengel 2006, 159f).

Zwei Aussagen deuten darauf hin, dass die Wahl der Unterrichtsmethode von zusätzlichen Lehrpersonen abhängig gemacht wird. Dies verdeutlicht die im Laufe der Interviews immer wieder hervorgehobene Wichtigkeit von SonderpädagogInnenen aber auch MuttersprachlehrerInnen, FörderlehrerInnen, etc. Einsparungen bei zusätzlichen Lehrkräften können Auswirkungen auf die Arbeitsmethoden und somit auf die Beachtung der Vielfalt von SchülerInnen im Unterricht haben.

Bei der Frage nach den Unterrichtsvorbereitungen gehen die Lehrerinnen vorrangig auf die spezifische Planung hinsichtlich individueller Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder ein:

„Also bei uns wird jedes Kind nach seinen individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen unterrichtet. Das ist der Ausgangspunkt. Für die Integrationskinder muss die Sonderpädagogin dann noch einmal differenziert vorgehen, weil die einfach viel mehr Hilfestellungen brauchen. Aber natürlich überlegen wir nach vorgegebener Jahresplanung, die wir machen müssen und bieten dann je nach dem Sachen an. Wir gehen immer vom Kind aus“ (IF, S. XXXVII, Z. 118-123).

Die Aussagen der Lehrerinnen bezüglich der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsmethoden lassen auf eine hohe Beachtung der Vielfalt der Kinder schließen. Individualisierung und Differenzierung scheinen relevante Grundzüge in der pädagogischen Praxis der Lehrerinnen zu sein. Die tatsächliche Umsetzung dieser Konzepte wird in Zusammenhang mit der Anwesenheit von zusätzlichen Lehrkräften gebracht. Daraus wird gefolgert, dass das Zwei-LehrerInnen-System die individuelle Förderung von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund begünstigt, teilweise aber als unzureichende Unterstützung erlebt wird. Von einer Interviewten wird auch der Druck, der durch vorgegebene Lehrplanziele entstehen kann, als Faktor bei der Unterrichtsplanung angeführt.

„Vielfalt“ findet auch im Unterricht selbst Beachtung. Aus den Darstellungen der Lehrerinnen ist zu entnehmen, dass sie vor allem kulturelle Vielfalt mit den Kindern thematisieren. Leistungsbezogene, körperliche oder sprachliche Vielfalt wird von den Lehrerinnen weniger angesprochen.

Die Beachtung der kulturellen Vielfalt geschieht häufig in Bezug auf unterschiedliche Feier- und Festtage und wird von den Kindern sehr positiv aufgenommen. An dieser Stelle wird noch einmal der im theoretischen Teil der Diplomarbeit angeführte Auszug der Lehrplanbestimmung in Erinnerung gebracht:

„Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen“ [BMUKK 2010].

In Kapitel 3.3.2 wurde ebenfalls gezeigt, dass verschiedene Autoren – beispielsweise Nieke (2000) oder Fuchs (2001) – davor warnen das Konzept des interkulturellen Unterrichts auf derartige Bemühungen zu beschränken. Obwohl sich alle Lehrerinnen dazu äußern „Vielfalt“ im Unterricht zu thematisieren, ist seitens der Autorin der Eindruck entstanden, dass dies eher oberflächlich geschieht. Luciak und Binder (2010, 24) schreiben, dass kulturspezifische Inhalte und Werte sowohl explizit als auch implizit transportiert werden:

„In einer Reihe von Gegenständen, wie z.B. Deutsch, Geschichte, Geographie etc., wird auf die Landeskultur und die sie beeinflussenden kulturellen Traditionen und Strömungen direkt Bezug genommen. Die Kulturen von österreichischen Volksgruppen und MigrantInnen in Österreich finden im Unterricht jedoch oft zu wenig Berücksichtigung. Implizit werden die kulturellen Werte einer demokratischen und marktwirtschaftlich orientierten Gesellschaft vermittelt“.

Laut einer von Dietrich (2001, 68) durchgeführten Studie wird aus Sicht von Eltern mit Migrationshintergrund jedoch die „Einbeziehung anderer Sprachen, Wissensbestände und kultureller Erfahrungshintergründe der Zuwanderer-Kinder in den Unterricht“ auch als nicht ausreichend empfunden.

Unterstützungen im Unterricht

Auf die Frage auf welche Unterstützungen im täglichen Unterricht zurückgegriffen werden können, geben die Interviewten in erster Linie andere Lehrpersonen an. Alle Lehrerinnen fühlen sich durch die Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen, FörderlehrInnen, BeratungslehrerInnen und MuttersprachlehrerInnen unterstützt. Dieser Zusammenarbeit wird ein besonders hoher Stellenwert zugeschrieben. Das Zwei-LehrerInnen-System wird als notwendige Unterstützung – nicht nur in integrativen Klassen – gesehen:

„Meine persönliche Meinung wäre überhaupt, dass in jede Klasse immer durchgehend zwei Lehrer hineingehören, egal ob Integrations- oder nicht Integrationsklasse, weil dann ganz einfach viel abgefangen werden würde“ (IA, S. V, Z. 165-167).

Obolensk (2001, 72) schreibt, dass Teamteaching eine

„Komplexitätsreduzierung, Austausch, Reflexion gegenseitige Beratung, Professionalisierung, den Wechsel von Reflexion und Aktion u.a.m. ermöglicht. Gleichzeitig erleichtert Doppelbesetzung eine individualisierte Lernförderung“.

Die hohe Bewertung der Unterstützung durch zusätzliche Lehrpersonen verdeutlicht, wie die Folgen sind, wenn Humanressourcen gekürzt werden. Dass dies jedoch der Fall ist, wird in einem Interview angesprochen:

„An und für sich gibt's neben der Sonderpädagogin Förderlehrer und es gibt muttersprachliche Lehrer.. wobei es im Zuge der Sparmaßnahmen immer weniger gibt. Also Muttersprachlehrer haben wir an der Schule – Gott sein Dank – noch in Serbisch und Kroatisch und in Türkisch. Die Beratungslehrerin ist nur mehr selten da, Förderlehrerin auch nur mehr selten durch diese ganzen Einsparmaßnahmen wird es halt leider immer schwieriger“ (IA, S. IV, Z. 160-164).

Neben der Kürzung von Ressourcen wird auch ein allgemeiner Lehrermangel in Wien angesprochen und teilweise für die hohe Zahl an LehrerInnen mit Bournout verantwortlich gemacht. Auch diese Aussagen verdeutlichen den hohen Stellenwert der zusätzlichen Lehrkräften beigemessen wird.

Neben räumlichen Gegebenheiten und diversen Unterrichtsmaterialien werden auch persönliche Qualifikationen von Lehrerinnen als hilfreich erachtet. Folgende Eigenschaften und Kenntnisse sind nach Ansicht der Lehrerinnen in Integrationsklassen mit Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund notwendig:

- Kulturelles Wissen
- (Fremd-)sprachliche Fähigkeiten
- Diagnostisches Wissen
- Kenntnisse über offene Arbeitsweisen
- Lebenserfahrung
- Außerschulische Erfahrungen
- Kritische Denkweise
- Positive Grundeinstellung
- Toleranz/ Akzeptanz

- Flexibilität
- Humor
- Idealismus
- Empathie

Mehrfach erwähnt wurde kulturelles Wissen (drei Nennungen) und Akzeptanz (zwei Nennungen). Mit Akzeptanz meint eine Lehrerin, die Tatsache zu akzeptieren, dass mittlerweile fast alle Kinder der Klasse einen Migrationshintergrund haben (IB, S. XIV, Z. 286-290). Diese Aufzählung lässt darauf schließen, dass die Lehrerinnen der Ansicht sind, dass vor allem was die kulturelle Differenz von Kindern angeht spezielle Eigenschaften und Kenntnisse von Nöten sind.

Zusammenarbeit

Aus der vorliegenden Untersuchung geht außerdem hervor, dass die Zusammenarbeit mit LehrerkollegInnen (SonderpädagogInnen, FörderlehrerInnen, BeratungslehrerInnen und MuttersprachlehrerInnen) weitgehend gut funktioniert. Teilweise werden die Arbeitsmethoden anderer LehrerInnen – nicht der SonderpädagogInnen – kritisch gesehen. Abgesehen von den Erfahrungen einer Interviewpartnerin überwiegen jedoch die positiven Aspekte der Zusammenarbeit.

Misslingt die Zusammenarbeit mit dem/der Teamkollegen/in wirkt sich das auf die Arbeitszufriedenheit von LehrerInnen aus. Interviewpartnerin B fühlt sich mit ihren SchülerInnen alleingelassen und würde sich eine verstärkte Kooperation mit der Sonderpädagogin wünschen. Laut Deppe-Wolfinger (vgl.1990, 249) sind Ursachen für das Misslingen der Zusammenarbeit „bei den einzelnen Persönlichkeiten, in der Unmöglichkeit zueinander zu finden, als auch bei den institutionell geschaffenen Voraussetzungen im Einstellungsprozeß“ zu suchen. Außerdem würden LehrerInnen dazu neigen, hohe Erwartungen an die fachliche Kompetenz der SonderpädagogInnen zu haben. Diese wiederum könne dazu führen, dass

„Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen vielfach dazu neigen, ihre Verantwortung und Zuständigkeit für Kinder mit Beeinträchtigung an Sonderschullehrer abzutreten, statt sich selber dieser Aufgabe zu stellen und sich dadurch zusätzliche pädagogische Kompetenzen anzueignen“ (Eberwein 2008a, 53).

Dieser Aspekt kann nicht direkt mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie verglichen werden. Es wurden keine Aussagen gemacht, die unmittelbar darauf schließen lassen, dass ausschließlich SonderpädagogInnen für die Kinder mit Behinderung zuständig sind. Innerhalb der Interviews wurden von den Lehrerinnen jedoch größtenteils die Kinder mit Migrationshintergrund thematisiert. Inwieweit die Kinder mit SPF den SonderpädagogInnen überlassen werden, kann anhand vorliegender Ergebnisse nicht eingeschätzt werden.

Integrativer Unterricht erfordert zumeist auch eine vermehrte Einbindung der Eltern. Die Wichtigkeit der Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit wurde in der Diplomarbeit herausgearbeitet. Luginbühl und Truniger (1998, 125) schreiben:

„Die Zusammenarbeit und Kontaktpflege mit den Eltern, einem weiteren Arbeitsbereich im Schulumfeld, wird schon länger als wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und Wohlbefinden des Kindes thematisiert. Leider weiß man aus verschiedenen Umfragen und Gesprächen mit Lehrpersonen, dass der Kontakt zu ausländischen Eltern oft schwieriger herzustellen ist. (...) Allgemein zeigt sich, dass die Kontakte durch die Lehrpersonen angeregt werden müssen. Je nach Situation muss eine Übersetzung gewährleistet sein. Ergebnisse aus der Schulqualitätsforschung zeigen, dass Schulen, denen eine erfolgreiche Förderung des Lernen gelingt, auch eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern pflegen“.

Gute Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit wirkt sich auf alle Beteiligten und die SchülerInnen selbst sehr positiv aus. Bezüglich der Zusammenarbeit speziell mit den Eltern von Integrationskindern sieht der Großteil der Befragten keine Unterschiede zu anderen Eltern. Lediglich in einem Interview werden Unterschiede festgemacht:

„Ja, also die Eltern von Integrationskindern sind manchmal nicht so überzeugt und beglückt mit dem was hier passiert. Für die ist es oft sehr neu, sehr fremd und sie müssen sich dann daran gewöhnen. Sie müssen teilweise auch davon überzeugt werden, dass man bei uns auch arbeitet. Das ist der eine Aspekt, der andere ist, diese Kinder kommen dann vermehrt gerade in unserem Zusammenhang aus sozial deklassierten Familien, die Eltern sind dann halt überhaupt nicht interessiert, können auch nicht, wollen nicht“ (IF, S. XXXVII-XXXVIII, Z. 159-164).

Die Aussagen der übrigen Lehrerinnen beziehen sich auf Unterschiede in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Die Lehrerinnen erleben weniger Interesse an schulischer Bildung, sprachliche Probleme, inkonsequente Schulbesuche, Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung und häufige Skepsis gegenüber Integrationsklassen und alternativen Arbeitsmethoden. Auch Luciak und Binder (2010, 75) halten fest, dass es „LehrerInnen oft als problematisch

empfinden, wenn zu den Eltern mancher Schulkinder wenig Kontakt besteht. Es gibt Probleme, wenn die Eltern nicht gut Deutsch sprechen oder sich überhaupt vom Schulgeschehen fernhalten“. Ohne die erlebten Einschränkungen der Zusammenarbeit schmälern zu wollen weisen Luciak und Binder (ebd.) jedoch auch darauf hin, dass

„mangelnder Kontakt der Eltern zur Schule nicht notwendigerweise Ausdruck von Desinteresse sein muss. Es gibt mehrere Gründe für ein Fernbleiben der Eltern von der Schule. Für einige mag es aufgrund anderer Erfahrungen im Herkunftsland ungewohnt sein, sich am Schulgeschehen zu beteiligen. So wird z.B. in der Türkei (insbesondere in ländlichen Gebieten) in der Regel den Eltern wenig Mitspracherecht in schulischen Angelegenheiten eingeräumt. Dahingegen ist das österreichische Schulsystem stärker auf Eltern- Unterstützung und - Beteiligung aufgebaut“.

Auch in diesem Zusammenhang wird wieder deutlich, dass kulturelles Wissen die Zusammenarbeit erleichtern kann und Sensibilität für verschiedene lebensweltliche Hintergründe seitens der Lehrerinnen nötig ist.

Schulorganisatorische Rahmenbedingungen

In allen Interviews werden Belastungen durch schulorganisatorische Rahmenbedingungen angesprochen. Dabei wird von vier Lehrerinnen die Starrheit des Systems als Einschränkung im beruflichen Handeln gesehen. Diese zeigt sich vor allem durch den Zwang zur strengen Einhaltung des Dienstweges, ein geringes Autonomiegefühl und die Kriterien bei der Vergabe von SPF. Im Rahmen der durchgeführten Befragung wurde die Art der Vergabe von SPF mehrmals negativ erwähnt. Feyerer (2009, 90) schreibt, dass der Förderbedarf nicht an einzelnen Kindern festgemacht werden sollte. „Die Logik des Systems zwingt die Schulen, über möglichst viele SPF-Etikettierungen möglichst viele Ressourcen zu bekommen“ (ebd.).

Bezüglich des SPF sehen zwei Lehrerinnen einen direkten Zusammenhang der begünstigten Vergabe und einem Migrationshintergrund.

„Ja, eindeutig. Bei uns an der Schule sind fast alle Kinder mit Migrationshintergrund Integrationskinder. Das heißt sie sind doppelte Integrationskinder, ja. Also das ist leider absolut so. Außerdem weiß man das ja, dass ganz viele, wenn man sich sozusagen die Prozente anschaut, haben ja ganz viele SPF-Kinder einen Migrationshintergrund, da stimmt was nicht. Die können nicht depperter sein als wir. Das habe ich jetzt ganz salopp und blöd gesagt, ja (?),

weil deppert ist ja auch kein Kind mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf, aber abgestempelt wird es so“ (IC, S. XXII, Z. 249-255).

Ebenfalls zwei Lehrerinnen sehen darin keinen Zusammenhang und eine Lehrerin ist der Meinung, dass eine Vergabe tendenziell eher durch soziale Verhältnisse begünstigt wird. Für eine Befragte ist die Zuteilung von SPF nicht nachvollziehbar. Negativ hervorgehoben wird in einem Interview zusätzlich die Deckelung der Quotenregelung bei der Vergabe von SPF. Nach dieser dürfen nur 2,7 Prozent der Kinder einen SPF bekommen.¹⁴

Auch im theoretischen Teil der Diplomarbeit wurde die Starrheit schulstruktureller Rahmenbedingungen angesprochen. In den Interviews wurden neben dieser die folgenden Punkte mehrfach kritisiert:

- System der Notengebung
- Dokumentationsdruck
- KlassenschülerInnenhöchstzahlen
- Geringe personelle Ressourcen
- Geringe räumliche Ressourcen
- Geringe zeitliche Ressourcen

Strukturelle Rahmenbedingungen werden auch in Bezug auf die Situation von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund vor allem benachteiligend erlebt. Bemängelt werden in den sechs Interviews:

- der Zwang zur Notengebung,
- die KlassenschülerInnenhöchstzahlen,
- die Einsparungen beim Lehrpersonal,
- die räumlichen Einschränkungen,
- die Quotenregelung von SPF,
- die Lehrplanzuweisung und
- die ungenügende (mutter-)sprachliche Unterstützung.

¹⁴ „Den Ländern werden trotz einer stetigen Steigerung der SPF-Quote auf 3.31% im Jahr 06/07 nur für 2,7 aller Pflichtschüler/innen Ressourcen zugewiesen“ (Feyerer 2009, 89).

Diese Ergebnisse können mit jenen der Befragung von Kronig und Eckhart (1998, 105f) verglichen werden:

„Ein Drittel der befragten Lehrpersonen sieht sich den wachsenden Herausforderungen mit zu wenig fachlicher Unterstützung und mit ungenügenden Lehrmitteln gegenübergestellt. Besonders deutlich wird die Unzufriedenheit vieler Lehrpersonen, wenn die Klassengrösse, die zeitliche Belastung oder die Möglichkeiten zur Entlastung in Bezug auf die Arbeit in heterogenen Schulklassen mit Immigrantenkindern angesprochen werden. Individualisierung, Zieldifferenzierung und andere offene Lernformen sind methodische Grundbausteine eines integrativen Unterrichts. Dennoch hat nur ein Viertel der Befragten die Möglichkeit, im Unterricht regelmässig zu individualisieren oder Lernziele auf einzelne Kinder abzustimmen“.

Erlebte Freiräume im beruflichen Handeln werden von den Lehrerinnen in Verbindung mit der/dem amtierenden DirektorIn gebracht. Diese/r wird als ausschlaggebend für den Grad autonomen Handelns gesehen. Hinsichtlich Genehmigungen an der Teilnahme von Weiterbildungen werden weitgehend keine Einschränkungen seitens der Schule erlebt. Handlungsfreiräume werden auch bezüglich der relativ freien Interpretationsmöglichkeit des Lehrplanes wahrgenommen und von einer Lehrerin im Besonderen angesprochen:

„Berufliche Handlungsfreiräume erlebe ich schon auch, weil ich doch in der Klasse mit meinen Kindern für mein Gefühl sehr frei wirken kann und mich einbringen kann, meine Ideen einbringen kann auch weil wir doch einen Rahmenlehrplan haben den ich sozusagen in meiner Weise interpretieren kann und interpretiere und da einfach auch viel hineinbringen kann“ (IC, S. XXI, Z. 205-208).

Außerdem wird positiv gesehen, dass in den ersten Volksschuljahren kein Zwang zur Benotung besteht und – wie bereits erwähnt – die Klassen doppelt besetzt sind.

Inklusives Schulsystem

Den Abschluss der Interviews bildet die hypothetische Frage, wie Unterricht gestaltet werden müsste, um alle Kinder in Regelklassen unterrichten zu können und für wie sinnvoll dies gehalten wird.

„Kritik an der konkreten Umsetzung der schulischen Integration innerhalb des weiterhin selektiven Schulsystems führte ab 2000 zur Forderung nach einem inklusiven Schulsystem, was eine Abschaffung von Sonderschulen zur Folge hätte“ (Feyerer 2009, 74).

Die Antworten der Lehrerinnen zeigen, wie diese prinzipiell der Integration aller Kinder gegenüberstehen. Die Hälfte der Befragten erachtet eine Inklusive Schule für sinnvoll. Zwei Lehrerinnen sprechen sich gegen die Einführung von Regelklassen für alle Kinder aus und eine äußert sich während des Interviews widersprüchlich zu diesem Thema. Die Tatsache, in einer Integrationsklasse zu unterrichten, ist daher keiner uneingeschränkten Befürwortung integrativer Beschulung gleichzusetzen.

Bezüglich der zu erfüllenden Voraussetzungen einer Inklusiven Schule ist der Großteil der Lehrerinnen der Ansicht, dass personelle Aufstockungen nötig wären. Dieses Ergebnis deckt sich mit der während der Interviews immer wieder angesprochenen Wichtigkeit von zusätzlichen Lehrerinnen für die Unterrichtspraxis in Integrationsklassen mit Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund. Neben der Schaffung von räumlichen Gegebenheiten sprechen vier Lehrerinnen außerdem über die Änderung schulstruktureller Rahmenbedingungen. Innerhalb der Interviews wurden dazu folgende Punkte angesprochen:

- Adäquate Ausbildung
- Reduktion der KlassenschülerInnenhöchstzahlen
- Deutschunterricht bzw. muttersprachliche Alphabethisierungen
- Vermehrte Autonomie
- Fortbildungsanreize
- Abschaffung der Noten
- Einführung von Mehrstufenklassen
- Vermehrte Unterstützungen für Eltern mit Migrationshintergrund

Diese Antworten spiegeln zum Teil sicher auch ein Stück weit jene Bedingungen wider, die sich die Lehrerinnen für ein optimales Unterrichten in ihren Klassen wünschen würden. Wie in einem Interview angesprochen, kann jedoch die Bereitstellung von mehr Ressourcen, nicht die alleinige Lösung von strukturellen Schwierigkeiten sein. Gesellschaftliche Veränderungen, hinsichtlich einer Entstigmatisierung von Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund müssten damit einhergehen.

11. Resümee und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es, die Besonderheiten der Unterrichtspraxis aus der Sicht von Lehrpersonen integrativer Volksschulklassen herauszuarbeiten. Die zentralen Ergebnisse der empirischen Studie werden nach einer kurzen Zusammenfassung des theoretischen Teils der Arbeit dargestellt.

In den ersten drei Kapiteln wurden grundlegende Begriffe definiert und ihre Bedeutung ausgearbeitet. Nach anfänglicher Kritik an einem einseitig medizinischen Verständnis von Behinderung konnte mithilfe der WHO-Konzeption und der Darstellung des gegenwärtigen pädagogischen Verständnisses ein Behinderungsbegriff erarbeitet werden, der neben organischen Ursachen auch lebensweltbezogene Faktoren mit einbezieht. Auch auf kulturspezifische Sichtweisen von Behinderung wurde dabei Bezug genommen.

Weiters wurde der häufig unpräzise angewandte Begriff „Migrationshintergrund“ für diese Arbeit wie folgt definiert: „Als Personen mit Migrationshintergrund werden hier Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden“ [Statistik Austria 2010c]. Allzu leicht werden nach dem klassischen Verständnis von Kultur individuelle Unterschiede als kulturelle Differenzen abgetan, Abgrenzungen von Menschen mit Migrationshintergrund begünstigt und dadurch Integration erschwert. Ein an Nationen gebundener Kulturbegriff wurde daher im Rahmen dieser Arbeit aufgebrochen und relativiert.

Nach einer Einführung über die schulische Verwendung des Begriffs „Integration“ wurden die drei Konzepte Integrative, Interkulturelle und Inklusive Pädagogik vorgestellt. Diese bilden die Grundlage integrativen Unterrichts und liefern somit wichtige theoretische Ansatzpunkte für die empirische Studie. Nachfolgend wurden praxisorientierte Rahmenbedingungen integrativen Unterrichts in Volksschulen erörtert. Ausgeführt wurden Voraussetzungen für die und Kritik an der Vergabe eines SPFs, lehrplanmäßige und didaktische Grundsätze des Unterrichtens, das Zwei-LehrerInnen-System, offene und schülerzentrierte Unterrichtsmethoden und Grundzüge der Aus- und Weiterbildung. Das Unterrichten im LehrerInnenteam kennzeichnet Integrationsklassen. Diesbezüglich wurden Studien angeführt in denen eine überwiegend positive Grundhaltung der LehrerInnen festgestellt wurde. Anhand einer von Furch (2009) durchgeführten Untersuchung konnten Defizite im Hinblick auf das Thema „Interkulturalität“ in Aus- und Weiterbildung festgemacht werden.

Den Abschluss des theoretischen Teils bilden verschiedene Aspekte des Unterrichts von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund. Dabei wurden einerseits institutionelle Schwierigkeiten und Mechanismen schulischer Diskriminierung, andererseits positive Effekte von Integration aus unterschiedlichen Perspektiven herausgearbeitet.

Vorliegende Diplomarbeit hatte das Ziel die besonderen Merkmale aufzuzeigen, welche aus der subjektiven Sicht von LehrerInnen integrativer Volksschulen die Unterrichtspraxis in Klassen mit SchülerInnen mit Behinderung und Migrationshintergrund kennzeichnen. Es sollte dabei die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen, die mit einer heterogenen SchülerInnenschaft konfrontiert sind, beleuchtet und der Frage, ob die integrative Beschulung von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund eine doppelte Herausforderung für Lehrpersonen darstellt, nachgegangen werden. Weiters wurde die Aus- und Weiterbildungssituation mit dem Schwerpunkt „Heterogenität“ beleuchtet und nach der Bedeutung schulorganisatorischer Rahmenbedingungen für das Unterrichten gefragt.

Hierzu wurden sechs Lehrerinnen integrativer Volksschulklassen, deren SchülerInnen neben einem SPF zusätzlich einen Migrationshintergrund aufweisen, über verschiedene Aspekte ihrer Unterrichtspraxis befragt. Das aus den problemzentrierten Interviews gewonnene Datenmaterial wurde inhaltsanalytisch ausgewertet und in Kapitel 9 dargestellt. Die Resultate wurden weiters unter Einbezug der im Theorieteil herausgearbeiteten Themenbereiche interpretiert und diskutiert. Die wichtigsten Ergebnisse vorliegender Diplomarbeit werden nun im Folgenden unter Bezugnahme auf die Hauptfragestellung und die Subfragen zusammengefasst und der weitere Forschungsbedarf formuliert.

Als charakteristisch für den Unterricht in Integrationsklassen konnten im Theorieteil folgende Aspekte identifiziert werden: eine verminderte KlassenschülerInnenzahl, die Anwendung verschiedener Lehrpläne, ein Zwei-Pädagogen-System, Bemühungen um fächerübergreifenden, binnendifferenzierten Unterricht (Projektunterricht, Wochenplanunterricht, Freiarbeit, etc.) und alternative Formen der Leistungsbeurteilung [vgl. Feyerer 2010, 9]. Für integrativ unterrichtende Lehrpersonen bedeutet dies die Bereitschaft zu alternativen Arbeitsweisen, sowohl die enge Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium, als auch unterschiedliche

Unterrichtsmethoden betreffend (vgl. Lehrplan der Volksschule 2008, 14). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde eine derartige Bereitschaft bei allen befragten Lehrerinnen festgestellt. Die Befragten wenden offene, schülerzentrierte Unterrichtsmethoden an und stehen der Zusammenarbeit mit anderen KollegInnen grundsätzlich positiv gegenüber. Die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen von Kindern mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund seitens der Lehrerinnen konnte, sowohl was die Unterrichtspraxis als auch die Unterrichtsvorbereitung betrifft, festgestellt werden. Die Möglichkeit zu individualisieren, differenzieren oder speziell zu fördern wird vor allem von der Verfügbarkeit von zusätzlichen Lehrerinnen abhängig gemacht. Diesbezügliche Einsparungen werden daher auch besonders negativ gesehen. Die Aussagen der Lehrerinnen lassen darauf schließen, dass Heterogenität bei ungenügenden räumlichen, zeitlichen oder Human-Ressourcen als belastend empfunden werden kann.

Allgemein wird Vielfalt in der SchülerInnenzusammensetzung von den befragten Lehrerinnen großteils positiv wahrgenommen. Sie erleben einen wertschätzenden Umgang der Kinder untereinander. Differenzen werden von den SchülerInnen auch weitgehend als selbstverständlich akzeptiert. Außerdem ist eine positive Vorbildwirkung vorhanden und soziales Lernen möglich. Von zwei Lehrerinnen werden Schwierigkeiten in der Unterrichtspraxis vom Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund abhängig gemacht. Nach Feyerer et al. (1997) gilt es, trotz der Chancen und positiven Auswirkungen heterogener SchülerInnenzusammensetzungen, auf deren soziale Tragfähigkeit zu achten.

Eine gute Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit wirkt sich auf alle Beteiligten, auch auf die SchülerInnen selbst, sehr positiv aus. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass vor allem bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund einige Schwierigkeiten bestehen. Die Hälfte der befragten Lehrerinnen hat den Eindruck, dass diese weniger Interesse an der schulischen Bildung ihrer Kinder haben, häufig vorurteilsbehaftet gegenüber Menschen mit Behinderung und skeptisch gegenüber Integrationsklassen und alternativen Arbeitsweisen sind. Vereinzelt wurden auch sprachliche Probleme angeführt. Ohne die erlebten Einschränkungen schmälern zu wollen, wurde unter Berufung auf Luciak und Binder (vgl. 2010) darauf hingewiesen, dass dieses Ergebnis verdeutlicht, dass

auch in der Zusammenarbeit mit Eltern kulturelles Wissen und auch eine Sensibilität für verschiedene lebensweltliche Hintergründe seitens der LehrerInnen nötig sind.

In Klassen mit Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund wird vor allem das Thema der „kulturellen Vielfalt“ häufig behandelt. „Kulturelles Wissen“ seitens der LehrerInnen wird als wichtige Grundkenntnis eingestuft. Allgemein wurde kulturelle Vielfalt in den Interviews relativ häufig angesprochen, Kinder mit Behinderung bzw. Kinder mit Behinderung *und* Migrationshintergrund vergleichsweise jedoch kaum erwähnt. Es wird daher angenommen, dass Kinder mit (Lern-)behinderung *und* Migrationshintergrund per se keine doppelte Belastung für Lehrerinnen in integrativ arbeitenden Klassen darstellen. Trotz der starken Beachtung von Heterogenität in der Unterrichtspraxis und der Unterrichtsvorbereitung scheinen diese Kinder vorrangig von der/m Sonderpädagogen/in mitbetreut zu werden. Ein Mitgrund dafür, könnte der hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den untersuchten Klassen sein. Die KlassenlehrerInnen scheinen dadurch relativ ausgelastet und haben daher weniger Kapazitäten, sich vertiefend mit den Kindern mit SPF zu beschäftigen. Von einem Teil der Lehrerinnen wird ein vorhandener Migrationshintergrund als häufig ausschlaggebend für die Vergabe von SPF eingeschätzt und dies dann als doppelte Stigmatisierung beschrieben. Dass die Kombination von SPF und Migrationshintergrund einen größeren Arbeitsaufwand für die Lehrerinnen bedeutet, konnte anhand der geführten Interviews jedoch nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich zukünftige Untersuchungen vermehrt auf die Perspektive der SonderpädagogInnen konzentrieren sollten.

Die Frage, ob sich die Lehrerinnen durch ihre Ausbildung ausreichend auf das Unterrichten in Integrationsklassen und der daraus resultierenden Konfrontation mit einer heterogenen SchülerInnenschaft vorbereitet fühlen, kann mittels der Ergebnisse der empirischen Untersuchung eindeutig verneint werden. Im Lehrplan der Pädagogischen Hochschule findet das Thema „Heterogenität“ zwar theoretisch relativ umfangreiche Beachtung, in der Praxis ist davon aber leider wenig zu spüren. Sowohl was die Ergebnisse bezogen auf die Bewertung der Ausbildungssituation als auch die Einschätzung des Nutzens von Weiterbildungen betrifft, wurden vor allem Mängel festgestellt. Das Thema „Heterogenität“ wird ungenügend bzw. mit zu wenig Relevanz für das eigene Unterrichten behandelt. Durch Aus- und Weiterbildungen fühlen sich die Lehrerinnen weder praktisch noch theoretisch auf die Vielfalt der

SchülerInnen in den Klassen vorbereitet. Aufgrund der Ergebnisse vorliegender Untersuchung, müsste ein stärkerer Fokus auf die schulpraktische Ausbildung gelegt werden. Auch Weiterbildungen, sofern sie über die verpflichtenden Stunden hinaus besucht und/oder für sinnvoll gehalten werden sollen, müssten praxisorientierter aufgebaut sein.

Schulischen Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen werden für das Unterrichten in Integrationsklassen mit Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund eine große Bedeutung zugeschrieben. Sie beeinflussen sowohl die Arbeitspraxis der Lehrerinnen als auch die schulische Situation der SchülerInnen. Trotz des hohen Stellenwerts der ihnen beigemessen wird, werden die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen von den Lehrerinnen hauptsächlich als hinderlich und belastend gesehen. Auch in Bezug auf die Situation von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund werden vor allem einschränkende Strukturen kritisiert.

Der Umstand in einer Integrationsklasse zu unterrichten ist mit keiner uneingeschränkten Befürwortung integrativer Beschulung gleichzusetzen. Fragt man nach Rahmenbedingungen, die dafür erfüllt werden müssten, finden sich darin Antworten wieder, die für ein optimales Unterrichten in Klassen mit Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund allgemein stehen könnten. Besonders der Wunsch nach personellen Aufstockungen und Änderungen schulischer Rahmenbedingungen ziehen sich durch die gesamten Interviews.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Unterrichtspraxis von LehrerInnen in integrativen Volksschulen mit SchülerInnen mit Behinderung und Migrationshintergrund von einer hohen Bereitschaft zu alternativen Arbeitsweisen gekennzeichnet ist. Individualisierung, Differenzierung und spezielle Förderungen im Unterricht werden von schulstrukturellen Rahmenbedingungen abhängig gemacht. Diesbezügliche Einsparungen oder starre organisatorische Strukturen werden daher besonders negativ erlebt. Im Unterricht wird vor allem „kultureller Vielfalt“ viel Beachtung geschenkt und „kulturelles Wissen“ von Seiten der Lehrpersonen als wichtige Voraussetzung eingestuft. Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund scheinen für die Klassenlehrerinnen keinen größeren Arbeitsaufwand zu bedeuten und eher in das Aufgabengebiet der SonderpädagogInnen zu fallen.

Das Interesse der Autorin vorliegender Diplomarbeit galt den KlassenlehrerInnen, da diese in ihrer Ausbildung weniger spezifisch auf die Vielfalt in Integrationsklassen vorbereitet werden und damit eine interessante Untersuchungsgruppe darstellen. In weiterführenden Untersuchungen sollte die Perspektive der SonderpädagogInnen auf das Unterrichten von Kindern mit Behinderung und Migrationshintergrund in Integrationsklassen genauer beleuchtet werden. Vertiefende Untersuchungen über die Auswirkungen des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund auf die Unterrichtspraxis und die Leistungen der SchülerInnen wären darüber hinaus ebenfalls von Interesse.

12. LITERATURVERZEICHNIS

- Albrecht, F. [2009]: Die Relativität des Begriffes: Behinderungskonzepte in verschiedenen Kulturen. <http://www.f-albrecht.eu/zuerich/relabegr.pdf> (Download: 16.10.2009)
- Anlanger, O (2005): Die Entwicklung der Integration in Österreich. <http://didaktik-on.net/cgi-bin/didaktik.cgi?id=0000020a> (Download: 28.08.2010)
- Auernheimer, G. (2001a): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Leske+Budrich: Opladen, 45-58
- Auernheimer, G. (2001b): Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Leske+Budrich: Opladen, 9-16
- Auernheimer, G. (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 3. Auflage
- Auernheimer, G., Dick, van R., Petzel, T., Sommer, G., Wagner, U. (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchung über Lehrer und Schüler. Leske + Budrich: Opladen
- Bach, H. (1999): Grundlagen der Sonderpädagogik. UTB: Stuttgart
- Bade, K. J., Emmer P-C., Lucassen, L., Oltmer J. (2008): Die Enzyklopädie: Idee – Konzept – Realisierung. In: Bade, K.J., Emmer P-C., Lucassen, L., Oltmer J. (Hrsg.): Enzyklopädie: Migration in Europa – Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 2. Auflage, 19-27
- Begemann, E. (2002): Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der »Inclusion«. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 6. Auflage, 126-139
- Bender-Szymanski, D. (2003): Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungssituation und der Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen – auch aus der Perspektive von Schulleitern. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Leske + Budrich: Opladen 211-231
- Bews, S. (1992): Integrativer Unterricht in der Praxis: Erfahrungen – Probleme – Analysen. Österreichischer Studienverlag: Innsbruck

- Biewer, G. (2000): Das Verhältnis von Kultur und Behinderung aus ethnologischer und heilpädagogischer Sicht. In: Die neue Sonderschule 45 (2000) 6, 421-427
- Biewer, G. (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Luchterhand: Neuwied; Berlin
- BIFIE [2009]: Schüler/Innen mit Migrationshintergrund.
<http://www.bifie.at/buch/395/5> (Download: 11.11.2009)
- Bleidick, U. (1998): Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik II. Blinden-, Gehörlosen-, Geistigbehinderten-, Körperbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart; Berlin; Köln, 5.Auflage
- Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Verlag Paul Haupt: Bern, Stuttgart, Wien
- Bless, G. (2004): Schulische Integration – kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In: Kummer Wyss, A., Walther-Müller, P. (Hrsg.): Integration: Anspruch und Wirklichkeit. Edition SZH/ CSPA: Luzern
- BMBWK (2001): Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung mit Erlassungstext.
http://www.bmukk.gv.at/medien/4905_Projekttipps.pdf (Download: 30.05.2010)
- BMUKK (2006): Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985).
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml#08>
 (Download: 09.06.2010)
- BMUKK [2010]: Sonderpädagogischer Förderbedarf.
<http://www.help.gv.at/Content.Node/123/Seite.1230100.html> (Download: 02.06.2010)
- Boban, I., Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Download: 03.01.2011)
- Boban, I., Hinz, A. (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: Opp, G, Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 29-36

- Borde, T., David, M. (Hrsg.) (2005): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Lebenswelten, Gesundheit und Krankheit. Mabuse-Verlag: Frankfurt am Main
- Bortz, J., Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer Verlag: Berlin Heidelberg New York
- Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens – zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balancenproblems. In: Bräu, K, Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. LIT Verlag: Münster, 129-150
- Brill (2006): Disability Studies und Inklusionsdebatte: Kritische Anmerkungen aus Sicht der materialistischen Behindertenpädagogik. In: Platte, A., Seitz, S., Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 55-61
- Bromme, R.; Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Vs Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. Auflage, 803-817
- Bundesgesetzblatt (1993): Wien
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_515_0/1993_515_0.pdf
 (Download: 11.06.2010)
- Bundschuh, K. (2005): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. Ernst Reinhardt Verlag: München, 6. Auflage
- Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag Winter GmbH: Heidelberg, 3. Auflage
- Cloerkes, G., Neubert, D., (1988): Behinderung und behinderte Menschen im interkulturellen Vergleich: Erklärungsmuster, Bewertungen und Reaktionen. In: Kemler, H. (Hrsg.): Behinderung und Dritte Welt. Annäherung an das zweifach Fremde. Verlag für interkulturelle Kommunikation: Frankfurt, 55-69
- Cuomo, N. (2004): Didaktische Orientierung. In: Kummer Wyss, A., Walther-Müller, P. (Hrsg.): Integration: Anspruch und Wirklichkeit. Edition SZH/ CSPA: Luzern
- Datler, W. (2001): Heilpädagogen als Ethnologen in der eigenen Kultur. Über ein Selbstverständnis von Heilpädagogik jenseits des Konventionellen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 3/4/2001, S. 51-62
- Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung: eine Einführung in die Disability Studies. Transcript Verlag: Bielefeld

- Degener, T. [2009]: Behinderung neu denken
http://www.partizip.de/Illustrierte/Reportagen/Neu_denken/neu_denken.html
 (Download: 2.7.2009)
- Deppe-Wolfinger, H. (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München
- Deppe-Wolfinger, H. (2005): Was macht die inklusive Qualität einer guten Schule aus und wie kann sie umgesetzt werden? In: Geiling, U., Hinz, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 106-109
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Ernst Klett Verlag: Stuttgart
- Deutsches Wörterbuch (1999): ECO Verlag GmbH: Eltville/ Rhein
- Diefenbach, H.: (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. Auflage
- Diehm, I., Radtke, F. O. (1999): Erziehung und Migration: eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln
- Dietrich, I. (2001) Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? In: Auernheimer, G (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Leske + Budrich: Opladen, 59-71
- DIMDI - Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.
http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf (Download: 08.10.2009)
- Doblhamer, M. (2000): Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchung und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich.
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf> (Download: 12.02.2010)
- Duden – das große Fremdwörterbuch (2003). Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 6. Auflage

- Duden – deutsches Universalwörterbuch (2007). Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 6. Auflage
- Dumke, D., Schäfer, G. (1993): Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Deutscher Studien Verlag: Weinheim
- Eberwein, H. (1997): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 4. Auflage, 55-68
- Eberwein, H. (1998): Sonder- und Rehabilitationspädagogik – eine Pädagogik für »Behinderte« oder gegen Behinderungen? Sind Sonderschulen verfassungswidrig? In: Eberwein, H., Sasse, A. (Hrsg.): Behindert sein oder behindert werden? Luchterhand: Neuwied; Berlin, 66-95
- Eberwein, H. (2001): Zur Kritik des Behinderungsbegriffs und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 2. Auflage, 9-37
- Eberwein, H. (2002): Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 6. Auflage, 504-513
- Eberwein, H. (2008a): Kritische Analyse der sonderpädagogischen Theoriebildung – Konsequenzen für Integration, Unterricht und Lehrerrolle. In: Eberwein, H., Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 41-58
- Eberwein, H. (2008b): Zur Entstehung und Entwicklung des Sonderschulwesens – Darstellung und Kritik. In: Eberwein, H., Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 15 - 25
- Eberwein, H., Knauer, S. (2002): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne

- Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 6. Auflage, 17-35
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik: eine Einführung. Reinhardt: München
- Fauser, M. (2004): Einführung in die Kulturwissenschaft. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 2. Auflag
- Feuser, G. (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 2/2001.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html> (Download 27.12.2009)
- Feyerer, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Studien-Verlag: Innsbruck
- Feyerer, E. (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, 73-98
- Feyerer, E. [2010]: Schulische Integration in Österreich. http://www.ph-ooe.at/iip/FeyererE/Auszug_Behindern_Behinderte.pdf (Download: 27.5.2010)
- Flick, U. (2000): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH: Reinbeck bei Hamburg
- Fremdwörterbuch (2001): Das große Fremdwörterbuch. Axel Juncker Verlag GmbH: München
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – Ein Überblick. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag: Weinheim und München, 371-395
- Friebertshäuser, B. (2006): Pädagogik und Kulturanalyse. Analyse einer Symbiose. In: Heimgartner, A., Lauermann, K. (Hrsg.): Kultur in der Sozialen Arbeit. Festschrift für Univ.-Prof. Dr. Josef Scheipl. Verlag Hermagoras/ Mohorjeva: Klagenfurt u.a., 40-59
- Fuchs, R. (2001): Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Leske+Budrich: Opladen, 33-42

- Furch, E. (1999): Das Wohlbefinden von Kindern – ein pädagogisch bedeutsames Ziel. Interkulturelle LehrerInnenausbildung. In: Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 9/10/99, 816-828
- Furch, E. (2009): Migration und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen. Lit-Verlag.: Wien
- Fürstenau, S., Gomolla, M. (2009): Vorwort. In: Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 7-10
- Gläser J., Laudel, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. Auflage
- Gogolin, I. (2003): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Leske+Budrich: Opladen, 33-50
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills
- Gomolla, M. (2009): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 21-43
- Gomolla, M., Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leske+Budrich: Opladen
- Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Graumann, O. (2003): Heterogene Schulklassen – eine allgemeindidaktische Betrachtung. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Waxmann: Münster 127-144
- Griese H. (2002): Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“: Essays gegen Kulturrealismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. LIT: Münster
- Haeberlin, U. (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. Haupt: Bern, Wien, u.a.

- Han, P. (2000): Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. UTB: Stuttgart
- Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim und München, 396-413
- Hermes, G. (2006): Der Wissenschaftsansatz Disability Studies – Neue Erkenntnisgewinne über Behinderung? In: Hermes G., Rohrmann E. (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Digitaldruck leibi.de: Neu-Ulm, 5-30
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361
- Hinz, A. (2008): Gemeinsamer Unterricht. In: Eberwein, H., Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 197-211
- Hoerder, D., Lucassen, J., Lucassen, L. (2008): Terminologien und Konzepte in der Migrationsforschung. In: Bade, K. J., Emmer P-C., Lucassen, L., Oltmer J. (Hrsg.): Enzyklopädie: Migration in Europa – Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 2. Auflage, 28-53
- Hollenweger, J. (2003): Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF): Ein neues Modell von Behinderungen (Teil I). In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 10/03, 4-8
- Hopf, C. (1995): Befragungsverfahren. Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In Flick, U., Kardorff, E.v., Keupp, H., Rosenstiel, L., Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz PsychologieVerlagsUnion: Weinheim, 2. Auflage, 177-182
- Hormel, U., Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Hovorka, H. (1998): Plädoyer für eine umfeldbezogene Integrationspädagogik. Anmerkungen zur schulischen Integrationsentwicklung in Österreich. In:

- Hildeschiedt, A., Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa Verlag: Weinheim, München, 277-291
- Huber, B. (2000): Team-Teaching: Bilanz und Perspektiven. Lang: Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien
- Hübner, P. (2001): Schulpolitische und gesellschaftliche Probleme der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 2. Auflage, 38-57
- Ingstad, B., Whyte, S. R. (1995): Disability and Culture, University of California Press: Berkeley, Los Angeles, London. In: Albrecht, F. [2009]: Die Relativität des Begriffes: Behinderungskonzepte in verschiedenen Kulturen. <http://www.f-albrecht.eu/zuerich/relabegr.pdf> (Download: 16.10.2009)
- Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Teil 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Lehmanns Media: Berlin
- Jaumann, O., Riedinger, W. (1996): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Gemeinsam leben und lernen; Unterrichtsbeispiele. Diesterweg: Frankfurt am Main
- Kanter, G. O. (1977): Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, G. O., Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Berlin, 34-64
- Khan-Svik, G. (2008): Kultur und Ethnizität als Forschungsdimensionen. Von der Kulturanthropologie zur interkulturellen Pädagogik. Peter Lang GmbH: Frankfurt am Main
- Kleber, E. (1997): Integration durch „integrative Pädagogik“ (bzw. eine Pädagogik, welche den verschiedenen Strömungen der humanistischen Psychologie folge)? In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 4. Auflage, 184-188
- Kleining, G. (1982): Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, 224-253. In: Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 5. Auflage

- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B., Rossmann, P. (2005): Elternerfahrungen mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern. LIT: Wien
- Knauer, S. (2008): Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Kobi, E. (1975): Die Rehabilitation der Lernbehinderten. Ernst Reinhard Verlag: München-Basel.
- Kobi, E. (1993): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Haupt: Bern, Wien, u.a.
- Kobi, E. (1997): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 4. Auflage, 71-79
- Koch, K. (1998): Früherkennung sozial bedingter Lernbeeinträchtigungen – Ein innerdeutscher Vergleich mit perspektivischem Ausblick. In Angerhofer, U., Dietmann, W. (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik: Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Luchterhand: Neuwied; Berlin, 60-66
- Kowall, S., O'Connell, C. (2005): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U.; Kardorff, E.v., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage, 437-447
- Kronig, W., Eckhart, M. (1998): Inwieweit sind bisherige Reaktionen des Bildungssystems auf Heterogenität veränderungsbedürftig? In: Sturny-Bossart, G., Büchner, C. (Hrsg.): Behindert und fremd: eine doppelte Herausforderung für das Schweizer Bildungswesen? Edition SZH/SPC: Luzern, 103-107
- Kronig, W., Haeberlin, U., Eckhart, M. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Versionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Haupt: Bern, Stuttgart, Wien
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Beltz PsychologieVerlagsUnion: Weinheim, 3. Auflage
- Lehrplan der Volksschule (2008):
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf (Download: 11.06.2010)

- Lernen Fördern – Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderung e.V. [2009]: Lernbehinderung – was ist das eigentlich? <http://www.lernen-foerdern.de/pdf/Lernbehinderung.pdf> (Download: 11.10.2009)
- Liesen, C. (2004): Was unterscheidet Inklusion von Integration? In: Kummer Wyss, A., Walther-Müller, P.: Integration: Anspruch und Wirklichkeit. SZH/ CSPA Edition: Luzern, 67-86
- Luciak, M. (2009): Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. SWS Rundschau 49, Nr. 3, 369-390
- Luciak, M., Binder, S. (2010): Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. ASSA, Online-Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien, Sondernummer 1/2010, <http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/index.html> (Download: 02.01.2011)
- Luginbühl, D., Truniger, M. (1998): Lernförderung in Schulen mit hohen Migrantenanteilen. In: Sturny-Bossart, G., Büchner, C. (Hrsg.): Behindert und fremd: eine doppelte Herausforderung für das Schweizer Bildungswesen? Edition SZH/SPC: Luzern, 123-128
- Lutter, C., Reisenleitner, M. (2002): Cultural Studies – eine Einführung. Löcker: Wien
- Mand, J. (2002): Zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit so genannter Lernbehinderung. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 6.Auflage, 360-369
- Markowetz, R. (2000): Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 3-00, S.112-120 <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl3-00-identitaet.html> (Download: 24.1.2009)
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 5. Auflage
- Mayring, P. (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltanalyse. In: Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die

- Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 2. Auflage, 7-19
- Meister, H. (1998): Lehrerbildung für eine integrative Schule der Zukunft. In: Hildeschiedt, A., Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa Verlag: Weinheim, München, 363-381
- Merkens, H (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim und München, 97-106
- Merz-Atalik, K. (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Leske+Budrich: Opladen
- Merz-Atalik, K. (2007): Migranten und Behinderung. In: Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik: Ein Nachschlagwerk für Studium und pädagogische Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 3. Auflage, 197-198
- Messerschmidt, A. (2008): Pädagogische Beanspruchung von Kultur in der Migrationsgesellschaft – Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: Zeitschrift für Pädagogik: Kulturen der Bildung, Heft 1/2008, 5-17
- Müllener-Malina, J., Leonhardt, R. (1997): Unterrichtsformen konkret – auf dem Weg zu einem pädagogischen Schulprofil. Klett und Balmer: Zug
- Müller, H. (1999): Das Zusammenleben der Kulturen. Ein Gegenentwurf zu Huntington. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH: Frankfurt am Main, 3. Auflage
- Myschker, N., Ortmann, M. (1999): Vorwort. In: Myschker, N., Ortmann, M. (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart; Berlin; Köln
- Nairz-Wirth, E. (2005): Migration und Schullaufbahn in Österreich. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften Ausgabe 15, April 2005
http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/nairz-wirth15.htm (Download: 03.01.2009)
- Niedermair, C. [2010]: Offener Unterricht in der Praxis – Unterrichtskonzepte und Organisationsformen in Diskussion.
https://www.phonline.ac.at/phvorarlberg/LV_TX.wbDisplaySemplanDoc?pStpSpIDsNr=186 (Download: 06.06.2010)

- Niehaus, M., Paireder, K. (2005): Diversity Management als betrieblicher Integrationsansatz für (ausländische) Mitarbeiter/innen mit Behinderungen. Heilpädagogik Online, Ausgabe 01/05, 5-33, http://www.heilpaedagogikonline.com/2005/heilpaedagogik_online_0105.pdf (Download: 03.01.2011)
- Nieke, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierung im Alltag. Leske+Budrich: Opladen, 2. Auflage
- Nohl, A.-M., (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Obolenski, A. (2001): Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“. Klinkhart: Bad Heilbrunn
- Opp, G. (2005): Aktuelle und prospektive Problemstellung der Heilpädagogik. In: Opp, G., Kulig, W., Puhr, K.: Einführung in die Sonderpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 24-33
- Oswald, H. (1997): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim und München, 71-87
- Pädagogische Hochschule Wien [2010a]: Lehramt an Volksschulen
<http://www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflicht-85/studienangebote-95/lehramt-an-volksschulen-71.html?L=ulfncwkzkwvd>
(Download: 01.06.2010)
- Pädagogische Hochschule Wien [2010b] : Grundkompetenzen für das Lehramt an Volksschulen
<http://www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflicht-85/studienangebote-95/lehramt-an-volksschulen-71/grundkompetenzen-148.html> (Download: 01.06.2010):
- Pädagogische Hochschule Wien [2010c]: Curriculum für das Bachelor-Studium. Lehramt an Volksschulen.
http://www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/3/pdf/mitteilungsblatt/curricula/APS/Curriculum_VS_2008-09_01maerz2009.pdf (Download: 01.06.2010)

- Pädagogische Hochschule Wien [2010d]: Fort- und Weiterbildungsangebot
http://www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/1/phw__vorlesungsverzeichnis_SS10_191109.pdf (Download: 01.06.2010)
- Powell, J. W., Wagner, S. (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. In: Gemeinsam Leben 10 (2002) 2, 66-71
- Prenzel, A. (1997): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 4. Auflage, 93-98
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH: Wiesbaden, 3. Auflage
- Preuss-Lausitz, U. (2006): Die Bildungsperspektive der integrativen Schule für alle. In: Platte, A., Seitz, S., Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Raithel, J., Dollinger, B., Hörmann, G. (2007): Einführung Pädagogik: Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. Auflage
- Randoll, D. (1991): Lernbehinderte in der Schule: Integration oder Segregation? Böhlau: Köln; Wien
- Reinhoffer, B. (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematischer Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 2. Auflage, 123-141
- Richler, D. (2006): Inclusion Quotes
<http://www.everyoneisincluded.us/inclusionquotes06.html> (Download: 21.04.2010)
- Roth, H.-J. (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss der Interkulturellen Pädagogik. Leske+Budrich: Opladen
- Rutte, V. (1998): Schulische Integration in Österreich. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Ideen, Konzepte, Zukunftschancen.

- Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Luchterhand: Neuwied; Berlin, 352-365
- Rülcker, T. (2001): Integration – eine Chance für die Erziehung in der Schule von heute? In: Eberwein, H. (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 2. Auflage, 58-75
- Sander, A. (1988): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 75-82
- Sander, A. (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, H., Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 27 – 39
- Sasse, A.: (1998): Vorwort. In: Eberwein, H., Sasse, A. (Hrsg.): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Luchterhand: Neuwied, Berlin
- Schenk, L. (2005): Kulturelle oder soziale Benachteiligung? Gesundheitsverhalten von Migrantenkindern – Ergebnisse aus der Pilotphase des Kinder- und Jugendgesundheits surveys. In: Borde, T., David, M. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Lebenswelt, Gesundheit und Krankheit. Mabuse: Frankfurt am Main, 187-202
- Schmidt, C. (1997): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag: Weinheim und München, 544-568
- Schmidt, C. (2005): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U.; Kardorff, E.v., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage, 447-456
- Schulze, E., Soja E.-M. (2003): Verschlungene Bildungspfade. Über Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Leske+Budrich: Opladen, 197-210
- Speck, O. (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag: München. 5. Auflage

- Stadtschulrat Wien [2010]: „Der sonderpädagogische Förderbedarf“
<http://box.lehrerweb.at/ssr/spf/index.htm> (Download: 01.06.2010)
- Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswegen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 189-219
- Statistik Austria (2009): Lehrerinnen und Lehrer insgesamt im Schuljahr 2008/09 (ohne Karenzierte).
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/042868.html (Download: 08.01.2011)
- Statistik Austria (2010a): Außerordentliche Schülerinnen und Schüler und sonderpädagogischer Förderbedarf 2009/10
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/029658.html (Download: 08.01.2011)
- Statistik Austria (2010b): Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2009/10
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen (Download 08.01.2011)
- Statistik Austria [2010c]: Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (Download: 09.11.2010)
- Terhart, E. (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim und München, 27-42
- Tuschel, S. (2003): Teamteaching in Integrationsklassen. Univ.Diss.: Wien
- UNO (1998): Recommendations on Statistics of International Migration Revision 1. Litho in the United Nations: New York
http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesM/SeriesM_58rev1E.pdf
 (Download: 09.11.2009)

- Walter, P. (2001): Pädagogische Kompetenz und Erfahrung in kulturell heterogenen Grundschulen. In: Auernheimer, G., Dick, van R., Petzel, T., Sommer, G., Wagner, U. (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchung über Lehrer und Schüler. Leske + Budrich: Opladen, 111-139
- Wimmer, A. (2005): Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Wocken, H. (2001): Vorwort. In: Demmer-Dieckmann, I., Struck, B. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt: Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Juventa-Verlag: Weinheim, München, 7-10

13. Anhang

I. Transkribierte Interviews

Zeichenlegende

(,)	= ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
..	= kurze Pause
...	= mittlere Pause
(Pause)	= lange Pause
mhm	= Pausenfüller, Rezeptionssignal
(?)	= Frageintonation
(h)	= Formulierungshemmung, Drucksen
(Lachen)	= Charakterisierung eines nichtsprachlichen Vorganges
(tiefes Atmen)	= Charakterisierung eines nichtsprachlichen Vorganges
(Laut)	= mit lauter Stimme
(Leise)	= mit leiser Stimme
(unverständlich)	= Textpassage konnte nicht rekonstruiert werden
<i>Text</i>	= Hervorhebung eines Wortes
[Text]	= bestimmte Handlung wird ausgeführt

Interview A

I: Ich danke Ihnen noch einmal recht herzlich, dass Sie sich Zeit genommen haben. Fangen wir mit den demographischen Daten an: Ihr Alter?

IP: 52.

I: Höchstabgeschlossene Ausbildung?

IP: Pädagogische Hochschule.

I: Die derzeitige berufliche Tätigkeit?

IP: Volksschullehrer.

I: Seit wann unterrichten Sie in Integrationsklassen?

IP: Seit 4 Jahren.

I: Und nach welchem Lehrplan oder nach welchen Lehrplänen wird in Ihrer Klasse unterrichtet?

IP: Nach dem ASO-Lehrplan und nach dem Volksschullehrplan.

I: Gehen wir zur Zusammensetzung der Schüler und Schülerinnen: Beschreiben Sie bitte möglichst genau wie sich die SchülerInnen in Ihrer Klasse zusammensetzen. SchülerInnenzahl insgesamt, Integrationskinder, Kinder mit Migrationshintergrund, gibt es Kinder auf die beides zutrifft?

IP: Gut. Schüler sind es insgesamt 22, davon drei Integrationskinder, Migrationshintergrund haben alle 22.

I: Können Sie mir beschreiben, wie Sie den Umgang der SchülerInnen untereinander erleben?

IP: Sie gehen sehr gut miteinander um. Sie sind es auch von zu Hause gewohnt, dass sie immer kleinere Geschwister haben mit denen sie arbeiten müssen. Obwohl es ist schon so, je länger die Kinder in der Klasse sind umso mehr merken sie, dass Defizite da sind und auch die anderen Kinder merken es, dass es Defizite gibt und dass sie eben andere Arbeiten bekommen wie die Kinder.

I: Wird das von den Kindern negativ bewertet?

IP: Nein es wird nicht negativ bewertet, aber für die Kinder ist es schon teilweise eine Belastung, wenn sie merken, dass sie immer etwas anderes machen. Obwohl wir arbeiten nach Wochenplan, das heißt die Kinder bekommen den Wochenplan und arbeiten die ganze Woche selbstständig. In der Früh ist immer eine Gesprächsrunde. Da wird erklärt was die Kinder machen. Dadurch merken die Kinder schon, dass sie etwas anderes machen.

I: Welche Rolle spielen hierbei ethnische, leistungsbezogene oder körperliche Unterschiede zwischen den SchülerInnen?

IP: Das spielt eigentlich weniger eine Rolle, spielt keine Rolle, nein! Es gibt kaum Schwierigkeiten. Die Kinder sind so zusammengewachsen. Wenn es Konflikte gibt, dann schlichten sich das die Kinder eigentlich untereinander selber.. die helfen einander.

[Kurze Unterbrechung durch ein Telefonat der IP]

I: Welche Chancen oder Schwierigkeiten sehen Sie in einer derartigen SchülerInnenzusammensetzung?

IP: Also ich sehe es so: ich finde es wichtig, dass in Integrationsklassen mindestens zwei, drei behinderte Kinder drinnen sind, damit die sich auch untereinander messen können. Weil das ist ganz wichtig, dass Kinder das auch untereinander... das wollen sie auch... wissen wo sie stehen. Was ich zum Beispiel nicht machen würde ist Einzelintegration. Was ich auch von meiner eigenen Tochter weiß – die ist ja mit Downsyndrom – dass man nicht ein Kind mit Downsyndrom in eine Klasse geben sollte sondern es sollten immer mehrere beisammen sein. Wenn sie die einzigen sind, ist das wahnsinnig schwierig für die Kinder. Also ein derartiger Schülermix ist sicher sehr positiv nur (Leise), weiß nicht ob das da jetzt reinpasst, für mich ist es so von meinem privaten Ding, dass ich sag ich finde Integrationsklassen an und für sich gut aber es ist nicht für alle Schüler geeignet. Es sollte nach wie vor auch einen Bereich geben, wo... eine so genannte ASO-Klasse, wo nur diese Schüler drinnen sind, die dann extra gefördert werden können, sonst verpassen sie Dinge, die bei der Integration nicht möglich sind wie z.B. eben vermehrtes kochen oder werken oder so. Das ist in einer normalen Integrationsklasse nicht möglich. Und drum soll... also meine persönlich Meinung ist, es sollte Integrationsklassen geben für Kinder, die sich...wo

das wirklich leicht geht... aber es sollte auch ASO-Klassen geben für Kinder, die sich dort wohler fühlen... auch von der Größe her. Weil manche Kinder vertragen auch nicht, dass da eben so viele Kinder herum sind. Sie lieben das mehr wenn kleinere Gruppen sind.

I: Der nächste Punkt behandelt Ihre Ausbildung. Da würde ich gerne wissen, ob Sie das Gefühl haben, dass Sie in Ihrer Ausbildung ausreichend auf die Vielfalt der Kinder in Ihrer Klasse vorbereitet wurden?

IP: Sicher nicht. Weil ich hab das vor 30 Jahren gemacht und da ist man auf diese Dinge überhaupt nicht eingegangen. Da war eben... vorne gestanden... Frontalunterricht... also da gab es das überhaupt nicht.

I: Ist man gar nicht darauf eingegangen?

IP: Nein.

I: Fallen Ihnen Möglichkeiten ein, wie LehramtsstudentInnen innerhalb ihrer Ausbildung angemessen auf die schulische Realität vorbereitet werden könnten?

IP: Ja! Ich denke die müssten viel mehr in die Praxis hinaus. Weil nur auf der PÄDAK, also auf der pädagogischen Hochschule wie sie jetzt heißt, finde ich lernen sie viel zu wenig. Viel mehr Praxis damit man da mehr hineinwächst müsste sein.

I: Haben Sie Weiterbildungen gemacht, die Ihnen für den Umgang mit der Vielfalt von SchülerInnen sinnvoll erschienen?

IP: Ja ich mache zur Zeit das Sonderschullehramt. Wobei ich sagen muss, ich mache es jetzt das zweite Jahr und bin total enttäuscht, dass die Ausbildung noch immer sehr, sehr lückenhaft ist, um das gelinde auszudrücken.

I: Also auch dort sehen Sie Schwierigkeiten?

IP: Ja, ja! Also ja ich hab bis jetzt eigentlich kaum etwas gelernt wo ich mir denke, das könnte ich weiter anwenden, in diesen ganzen Modulen.

I: Also auch eher praxisfern?

IP: Ja, nicht.. ja praxisfern und man bekommt eigentlich keine so, so Hilfen wie man mit diesen Schülern umgehen soll, nicht? Man muss das alles selber austesten und ausprobieren und bekommt das Gefühl, man bekommt viel zu wenig Hilfestellungen.

I: Gibt es trotzdem Inhalte, die Sie für den Unterricht nutzen können?

IP: ...wenig.

I: Gibt es sonst Weiterbildungen, die Sie derzeit interessieren würden?

IP: Ja schon! Also ich würde ganz gerne die Montessori-Ausbildung machen oder die Freinet-Ausbildung. Der Nachteil dieser ganzen Ausbildungen ist, dass sie sehr teuer sind und dass man sie selber bezahlen muss. Das ist der große Nachteil.

I: Dann geht es weiter mit der Arbeitspraxis: Welche Unterrichtsform oder -formen bevorzugen Sie?

IP: Den offenen Unterricht. Also ich arbeite nach Wochenplänen.

I: Und welche Erfahrungen haben Sie mit dieser Art des Unterrichts gemacht?

IP: Sehr gute. Die Kinder brauchen zwar etwas bis sie sich auf diese Art des Unterrichts einstellen, aber wenn sie es dann können, macht es ihnen irre viel Spaß und vor allem was mir daran so wichtig scheint ist, dass die guten gefördert werden und auch die schlechteren Schüler – unter Führungszeichen – doch auch das Gefühl haben, dass sie viel zusammenbringen und es können, weil da ja auch sehr viele Lernspiele und so miteinbezogen sind. Dadurch lernen die Schlechteren von den Guten. Also sie lernen voneinander viel mehr.

I: Können Sie kurz darauf eingehen wie so ein Wochenplan bei Ihnen aufgebaut ist?

IP: Ja. Also da gibt's Pflichtstationen und dann gibt es Stationen, die sie freiwillig machen können. Also es wird aufgeteilt in Sachunterricht, Deutsch, Mathematik, lesen, Computerstationen und Spielstationen, wo es natürlich Lernspiele gibt. Es wird jeden Tag die Deutsch- und Mathematikstation besprochen und die anderen Stationen können sie sich einteilen und am Ende der Woche sollten sie diesen „Mussteil“ geschafft haben. Die anderen Spiele und so können sie dazu machen. Je mehr sie schaffen umso mehr Freude haben sie und sie bekommen auch mit der Zeit mit – das war am Anfang schwierig – dass man auch spielen soll und darf, weil sie haben immer geglaubt nur schreiben, schreiben und dann sind sie aber daraufgekommen nein, also man hat seine Phasen, in denen man spielen soll und kann und sie dürfen dann auch dazwischen jederzeit Pause machen und essen. Also sie können sich das frei einteilen.

I: Ist Ihr ganzer Unterricht so aufgeteilt oder sind das verschiedene Phasen also, dass Sie sagen den halben Vormittag machen wir jetzt Wochenplanunterricht und danach gibt's Frontalunterricht?

IP: Frontalunterricht gibt es also außer bei Sachunterrichtsthemen kaum mehr. Aber eher auch wenig. Sondern wir schauen sehr darauf, dass die Kinder lernen sich Dinge vom Computer, vom Lexikon und so selber zu erarbeiten. Das zielt wirklich darauf hin, dass die Kinder lernen, man kann sich alles selber aneignen. Und das ist eigentlich der Gedanke dahinter Und ich weiß nicht.. wir gehen sehr viel mit den Kindern in Museen und in Kindermuseen, um dort eben auch zu lernen.

I: Und wie ist das mit der Benotung? Wird jeder Wochenplan am Ende der Woche benotet?

IP: Ja, also der wird wöchentlich eingesammelt und was sie von den „Mussstationen“ nicht haben, müssen sie dann übers Wochenende sozusagen fertig machen. Sind aber meistens, also der Großteil wird fertig. Also sie wissen das jetzt schon, wie man es sich einteilt und die Benotung ist insofern einfach, weil dann kann man immer schauen wie, was, wie viele Stationen sie gemacht haben, wie sie es gemacht haben, dann kann man die Hausübungen hernehmen, dann kann man Wiederholungen hernehmen und aus all diesen Kleinigkeiten setzt sich die Note zusammen oder dadurch denke ich ist das viel gerechter (unverständlich).

I: Beschreiben Sie mir bitte wie Sie sich auf den Unterricht vorbereiten? Inwiefern spielt die Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen eine Rolle?

IP: Also in der Volksschule ist es so, dass man immer ein Thema hat. Also man schreibt eine Jahresplanung, da ist jede Woche ein anderes Thema dabei und dadurch, dass ich schon sehr viele Jahre unterrichte, habe ich schon Ordner mit diesen Sachbereichen. Die neueren Dinge hole ich mir vom Internet – da gibt es sehr gute Seiten – und auch die Spiele größtenteils vom Internet. Die Vorbereitung schaut in der Regel so aus... dass wir so ca. am Mittwoch nachschauen, was wir für die nächste Woche brauchen und dann was angeschafft gehört oder kopiert gehört das machen wir dann am Donnerstag, Freitag damit am Montag der fertige Wochenplan da ist.

I: Gehen Sie da speziell jetzt – weil sie sagen, es sind 22 Kinder mit Migrationshintergrund in Ihrer Klasse – auch darauf ein, dass die Muttersprache der Kinder nicht Deutsch ist?

IP: Ja, sicherlich. Auf das wird eingegangen und es wird eben dementsprechend der Unterricht vorbereitet, dass es da eben Hilfestellungen gibt. Durch diese Wochenplanarbeit hat man viel Zeit für die Kinder. Sie können dadurch auch während der Arbeit fragen kommen „und wie geht das jetzt, kannst du mir es noch einmal erklären“, oder sie gehen zu einem anderen Kind und sagen „kannst du mir das erklären“, also da ist sehr individuelles Arbeiten möglich. Weil viel mehr Zeit bleibt. Es ist natürlich viel mehr Arbeit, wenn man das alles zu Hause vorbereiten muss und dann wenn man die Wochenpläne alle einsammelt auch wieder die ganzen Zettel und so alles nachschauen und nachbereiten muss, also es ist die Arbeit die (unverständlich).

I: Ist die kulturelle, sprachliche oder soziale und leistungsbezogene Vielfalt ein Thema, das Sie im Unterricht behandeln?

IP: Ja! Ja sicher, also auf das kulturelle und auch diese ganzen Festivitäten wird schon eingegangen. Also z.B. bei Weihnachten wird besprochen wie es ist. Wir haben so viele verschiedene Nationen – 17 glaube ich – und dann wird besprochen eben, dass es in der Türkei kein Weihnachtsfest gibt, dafür haben sie den *Şeker Bayram* oder in Kroatien feiert man das Weihnachtsfest so, oder die Tschechen erzählen dann wie bei ihnen Weihnachten gefeiert wird und auf diese Dinge wird dann speziell eingegangen, also jeder erzählt dann, wie es ist und was gemacht wird. Wir versuchen auch das dann gemeinsam zu feiern, nicht (?), dass jeder dann von seiner Heimat was, eine Kleinigkeit sozusagen mitbringt. Was die Mama halt herrichtet. Das ist speziell bei Weihnachten sehr leicht. Den Schülern macht das sehr viel Spaß zu lernen, wie es bei anderen Kindern ist, wie sie feiern, was sie genau machen und so. Ja, das macht ihnen viel Spaß.

I: Gut, dann geht es um die Stützen oder die Hilfsmaßnahmen, die Sie im täglichen Unterricht in Anspruch nehmen können. Gibt es da welche und können Sie diese genauer beschreiben?

IP: Ja, an und für sich gibt's neben der Sonderpädagogin Förderlehrer und es gibt muttersprachliche Lehrer.. wobei es im Zuge der Sparmaßnahmen immer weniger gibt. Also Muttersprachlehrer haben wir an der Schule – Gott sei Dank – noch in Serbisch und Kroatisch und in Türkisch. Die Beratungslehrerin ist nur mehr selten da, Förderlehrerin auch nur mehr selten durch diese ganzen Einsparmaßnahmen wird es halt leider immer schwieriger. Das Gute ist das

ich mit meiner Kollegin zusammen im Unterricht bin. Meine persönliche Meinung wäre überhaupt, dass in jede Klasse immer durchgehend zwei Lehrer hineingehören, egal ob Integrations- oder nicht Integrationsklasse, weil dann ganz einfach viel abgefangen werden würde.

I: Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit mit anderen KollegInnen bzw. eben mit z.B. StützlehrerInnen, MuttersprachlehrerInnen etc.?

IP: Also bei uns in der Schule ist es so: wir arbeiten alle sehr eng zusammen und das ist auch so, wenn wir Hilfe brauchen und es geht sich irgendwie aus, wir bekommen jederzeit dann den Begleit- also den muttersprachlichen Lehrer. Der ist zwar fix eingeteilt, aber wenn ich sage: „du ich bräuchte den jetzt in dieser Stunde, weil ich mit den Kindern das und das bespreche“, kann man das untereinander regeln, dass die auch da sind. Das funktioniert relativ flexibel.

I: Können Sie mir die Zusammenarbeit mit den Eltern beschreiben und dann speziell noch einmal mit den Eltern der Integrationskinder?

IP: Ja. Die Arbeit mit den Eltern ist bei uns sehr schwierig, da die Mütter sehr schlecht bis gar nicht Deutsch sprechen. Wir haben auch sehr viele – auch wieder unter Anführungszeichen – Zigeunerkinder, das heißt die Eltern legen überhaupt keinen Wert auf Schulbildung und die kommen auch sehr unregelmäßig. Das ist irrsinnig mühsam dem Kind, den Eltern und den Kindern beizubringen, dass ein regelmäßiger Schulbesuch da sein muss. Teilweise ist es dann auch so, dass die Kinder ein Jahr bei uns in die Schule gehen, ein Jahr in Serbien, dann kommen sie wieder zurück und dadurch entstehen große Defizite. Das ist.. sehr schwierig. Bei einem Integrationskind ist es so, das ist ein Kind aus Tschetschenien, das auch sehr traumatisiert ist durch die Flucht aus Tschetschenien. Es wurde auf der Flucht oder knapp nachher, das habe nie so rausgefunden, geboren. Also das ist total traumatisiert. Es gibt einen großen Bruder dazu, der geht ins Gymnasium, der hat das ganz gut verkraftet. Der ist sozusagen für die Familie da, der übersetzt alles, der geht auf alle Ämter und so, obwohl er erst 12 Jahre alt ist. Und der Kleine der wird halt so total verwöhnt von der Mutter, da sie durch diese ganze Flucht und so, irgendwie so das Gefühl hat sie muss an ihm viel gut machen, was da passiert ist. Die Eltern sehen aber schon ein, dass er sehr schwach ist und dass die Defizite immer größer werden. Und sie gehen auch in Therapien mit ihm, also da wird schon einiges gemacht.

I: Und zu diesen Eltern haben sie jetzt auch etwas mehr Zugang gehabt in diesem Fall?

IP: Ja, schon. Und es ist auch so, die Eltern haben die Telefonnummer und wenn sie sich nicht auskennen, rufen sie mich jederzeit an um Hausübungen oder so zu erfragen. Also die Eltern sind sehr bemüht.

I: Welche Fähigkeiten und Kenntnisse benötigen Lehrpersonen Ihrer Ansicht nach, um der Vielfalt von SchülerInnen gerecht zu werden?

IP: Also ganz wichtig ist die Kenntnis, dass die Kulturen verschieden sind, nicht (?). Weil zum Beispiel eben bei den türkischen Familien ist es so, dass man die Leute nicht anschauen darf.

[Kellnerin unterbricht]

IP: Und diese Kenntnisse muss man wirklich haben, weil diese islamischen Länder, Türkei und so, die haben ganz andere Regeln sozusagen wie wir, weil man darf sich nicht anschauen. Und darum ist es wahnsinnig schwierig den Kindern immer zu sagen „schau mich an, wenn du mir die Hand gibst“, weil das bei ihnen nicht üblich ist. Also man muss wirklich so ein bisschen sich mit diesen Kulturen beschäftigen, um manche Dinge zu verstehen und zu sehen warum es so ist. Dass man eben merkt, okay ist eben so. Obwohl die Eltern versuchen sich anzupassen, das schon, aber es sind doch Dinge auf die man Rücksicht nehmen muss. Also ich persönlich hab auch versucht türkisch zu lernen, was wahnsinnig schwierig ist, ja. Ich habe es dann aufgegeben und es ist eben, wir haben Kinder aus Tschetschenien, aus Russland, aus Aserbaidschan, aus der Türkei, dann die Serben, Kroaten, also man kann diese Sprachen gar nicht lernen.. Chinesen, das geht gar nicht. Das wäre unmöglich diese Sprachen alle zu lernen. Außerdem ist es meist so, das geht bei uns an der Schule auch ganz gut, dass wir in den vierten Klassen Kinder haben aus den Ländern und die können dann übersetzen, wenn man wirklich was braucht. Und die Kinder wachsen hinein, also das ist nicht so das Problem daran.

[Unterbrechung des Interviews durch Essen der IP]

I: Der letzte Punkt sind jetzt noch institutionelle Rahmenbedingungen: wenn Sie an Ihre beruflichen Handlungsfreiräume denken, welche Rolle spielen die Institution Schule und deren Organisationsstruktur bzw. welche Rolle könnten sie spielen?

220 IP: (unverständlich) nein, eher gehemmt.

221 **I: Können Sie sagen weshalb?**

222 IP: Ja, weil man für alles und immer irgendwelche Einverständniserklärungen braucht und immer
223 dieser Dienstweg eingehalten werden muss, und ja nicht zu viele Freiräume, weil da könnte
224 dieses und jenes sein. Also z.B. um einen Schüler mit SPF zu bekommen, da heißt es halt nicht
225 okay der Lehrer findet das obwohl man täglich mit dem Kind arbeitet, sondern da kommt dann der
226 zuständige Direktor und der schaut das Kind an. Dann kommt es zu einer Kommission und da
227 werden diese ganzen Unterlagen vorgestellt, wie man die Kinder fördert und was man macht und
228 die bestimmt dann, ob es dann einen SPF bekommt oder nicht.. mit dem schulpsychologischen
229 Gutachten gemeinsam und ich finde das so schlimm, die kennen das Kind nicht ja (?) und darum
230 ist diese Einteilung, finde ich, sehr schlecht, weil da sollte eigentlich der Lehrer sagen können,
231 okay ich meine, das ist so und vielleicht noch der zweite Lehrer dazu oder so... aber diese ganzen
232 Obrigkeiten die mit dem Kind selbst nicht arbeiten, dass die darüber bestimmten können, das
233 finde ich nicht ganz okay. Und darum wird man glaube ich schon sehr oft gehemmt.

234 **I: Denken Sie, dass bestimmte schulorganisatorische Rahmenbedingungen zur**
235 **Benachteiligung von Kindern mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund beitragen?**
236 **Und was wirkt unterstützend?**

237 IP: (Pause)

238 **I: Also mit Rahmenbedingungen könnten z.B. die Klassenschülerhöchstzahlen,**
239 **Benotungssysteme oder Lehrpläne gemeint sein.**

240 IP: Ja gut, das mit der Benotung ist zumindest so, die können zwei Jahre außerordentlich geführt
241 werden, was natürlich auch immer wieder einen Nachteil hat. Solange sie außerordentlich geführt
242 werden, kann man keinen SPF aussprechen. Das heißt, wenn ich ein Migrationskind habe und mir
243 sicher bin, dass das einen SPF braucht und das wird aber noch nicht beurteilt, dann kann ich ihm
244 den nicht geben. Da muss ich erst eine Zeit abwarten und dann kann ich es erst sagen. Dadurch
245 verliert man viel Zeit, in der dieses Kind eigentlich gefördert werden könnte. Außerdem, ja, ich
246 finde nach wie vor, dass die Klassenhöchstzahlen eben zu hoch sind, 25 Kinder sind ganz einfach
247 zu viel. Vor allem auch weil gerade in unserem Bezirk sind die Schulgebäude sehr alt, die
248 Klassenräume sehr klein, und das ist auch von der Struktur daher sehr schlecht, nicht (?). Es ist
249 zu wenig Raum, zu wenig Platz für die Kinder, sie können sich nicht richtig bewegen. Und man
250 kann, ja man kann umbauen, man kann herrichten, aber man kann die Schule sozusagen nicht
251 ausdehnen. Und darum ist es oft schwierig und hemmend, dass man eben sehr, sehr
252 eingeschränkt ist, nicht (?). Oder so wie es jetzt ist, dass die.. es wird zwar groß geredet für diese
253 Migrations(h) für die Kinder mit Migrationshintergrund wir machen Vorschulklassen.. in den
254 Vorschulklassen sieht es dann aber so aus, dass bis zu 20 Kinder drinnen sind und die sind dann
255 auch wieder in Klassen und die können sich dort auch nicht anständig bewegen. Wenn ich 20
256 Kinder, bedürftige Kinder, mit Migrationshintergrund habe und ich habe davon 8 Türken drinnen
257 und so und die sprechen dann auch nicht Deutsch und die haben dann auch nicht die Chance
258 Deutsch zu lernen, weil sie untereinander dann nicht Deutsch sprechen werden. Also ich finde die
259 Vorschulklassen müsste man so wie sie früher waren, dass man sagt, okay Maximum... also ich
260 persönlich würde überhaupt sagen 12 Kinder in einer Vorschulklasse würden reichen. Da kann
261 man schon viel abfangen und vorbereiten und ihnen helfen. Bei den Lehrplänen, also da gibt es
262 einen Zusatz für Migrationskinder und.. also den gibt es schon, an den man sich halten kann und
263 auch soll, also lehrplanmäßig wurde schon einiges gemacht. Es geht darum, die werden dann
264 auch nach dem Lernzuwachs beurteilt. Also, da gibt es ganz genaue Regeln und so das... darauf
265 wird schon eingegangen.

266 **I: Über pädagogische Weiterbildung haben wir schon geredet aber was ich noch gerne**
267 **wissen würde ist, ob Sie sich von der Schule ausreichend unterstützt fühlen in Ihren**
268 **Bestrebungen nach Weiterbildung?**

269 IP: Das Ganze ist jetzt insofern ein bisschen schwierig geworden, weil die Weiterbildung sehr
270 wenig anbietet. Es ist früher mehr angeboten worden. Es wurden eben auch Bereiche wie
271 Energetik und so angeboten und diese Dinge werden jetzt nicht mehr bis selten bewilligt, weil man
272 sagt, das macht man zum eigenen Vergnügen und das finde ich überhaupt nicht, weil wenn ich
273 solche Dinge mache, die dann ja den Kindern zu Gute kommen, weil wenn ich gestresst bin, dann
274 unterrichte ich anders als wenn ich mich so zu sagen entspannen kann. Und es wird eben auch
275 weniger angeboten. Dieses Inskriptionsportal von den pädagogischen Hochschulen ist eine

276 Katastrophe, das funktioniert hinten und vorne nicht, also das ist.. und dann ist es auch so, man
277 mu(h) es gibt gewisse Fristen, wo man sich eintragen muss und also früher war das lockerer, da
278 konnte man sich kurzfristig eintragen und so und jetzt gibt es Fristen und wenn man die versäumt
279 hat dann.. und es ist auch zu kompliziert. Früher war das besser aufgelistet.. dieses ganze Portal
280 war so, man konnte zum Beispiel anklicken "M", wenn man Musik oder Museen suchen wollte und
281 konnte das eingeben und da kamen dann alle Fortbildungen, die auf diesen Bereich zutreffen und
282 das gibt es jetzt nicht mehr. Ich weiß nicht, wer da dran sitzt, früher war's eben so, dass ich
283 gesagt hab, okay ich will jetzt Musikfortbildung machen. Da habe ich Musik angeklickt und dann
284 kamen sämtliche Veranstaltungen vom Semester die angeboten werden und das gibt es alles
285 nicht mehr, das ist schrecklich kompliziert. Und dadurch dass es wenig Lehrer gibt ist es noch viel
286 schwieriger diese Dinge zu machen. Also einfach auch weil die Ressourcen sehr gering sind.

287 **I: Und wie ist das werden Sie dann freigestellt oder geht das gut parallel?**

288 IP: Es ist so, an und für sich wird man freigestellt wenn es die Direktorin erlaubt und wenn es der
289 Inspektor erlaubt. Da gibt es glaube ich fünf Tage im Semester oder so... ich muss ehrlich sagen,
290 ich weiß es nicht so genau. Also jetzt bei meiner Ausbildung muss ich Praxis machen und diese
291 fünf Tage werde ich freigestellt. Und sonst ist es halt meistens am Nachmittag. So lange man, also
292 wenn man keine Familie hat geht es. Wenn es so ist wie es bei mir jetzt ist, wo die Kinder groß
293 sind, kann man diese Weiterbildung schon machen. Ansonsten ist eher schwierig, nicht (?), wenn
294 man kleinere Kinder hat, die zu gewissen Zeiten wo sein müssen oder abgeholt werden müssen,
295 ist es schwierig aber so wie bei mir, wenn man große Kinder hat, da geht es.

296 **I: Begünstigt ein Migrationshintergrund ihrer Meinung nach die Zuschreibung eines
297 sonderpädagogischen Förderbedarfs? Bitte begründen Sie Ihre Ansicht.**

298 IP: Ja also ich glaube, das kommt ganz auf die Person an, ich, also ich persönlich glaube schon,
299 dass es immer wieder Lehrer gab, ob es sie jetzt noch gibt, möchte ich mich nicht festlegen, die
300 schon aufgrund des Migrationshintergrund einen SPF gegeben haben, aber ich glaube es gibt
301 auch sehr viele Lehrer, die sich das ganz genau überlegen bevor sie meinen, dass ein Kind einen
302 SPF bekommt und SPF heißt eigentlich nur sonderpädagogischer Förderbedarf, das heißt also,
303 dass er wirklich gefördert werden soll und das ist noch keine Lehrplanzuordnung. Die
304 Lehrplanzuordnung erfolgt dann extra. Die SPF-Feststellung zeigt einmal nur, dass das Kind ein
305 Defizit aufweist und dass man es da speziell fördern soll. Die Lehrplanzuordnung ist dann ein
306 extra Punkt.

307 **I: Schätzen Sie zum Abschluss bitte ein, wie Schule organisiert werden müsste, damit alle
308 Kinder in Regelklassen aufgenommen werden könnten und danach dann noch die Frage
309 für wie sinnvoll Sie das überhaupt halten würden.**

310 IP: Mhm, also ich glaube es würde eben nur funktionieren wenn man, also mir persönlich schwebt
311 immer und ich hoffe das schaffe ich noch irgendwann, das Model der Mehrstufenklassen vor, weil
312 es ganz einfach.. weil es in Mehrstufenklassen eben einfach so ist, dass immer welche
313 nachkommen, immer welche da sind, die weniger können, welche da sind die mehr können und
314 somit ist es auch für die Integrationskinder leichter sich so zu sagen zu etablieren weil da gibt es
315 immer so ganz verschiedene Kinder drinnen... und die Kinder nehmen auch viel mehr Rücksicht
316 aufeinander, das lernen sie und ich glaube, dass das System ganz gut ist, obwohl manche sagen
317 ja das hatten wir schon vor Jahren. Aber ich persönlich halte sehr viel davon, meine Tochter war
318 eben auch in so einer Mehrstufenklasse und hat sehr viel davon profitiert. Und ich möchte aber
319 dazu sagen, also ich persönlich glaube nicht, dass man alle Kinder integrieren kann und soll,
320 sondern es sollte nebenbei eben auch diese basalen Klassen und so geben, weil gewisse Kinder
321 kann man in meinen Augen besser fördern und ihnen eine bessere Ausbildung zuteil kommen
322 lassen, wenn man sie extra unterrichtet und nicht integriert. Also meine persönliche Meinung ist
323 das, dass man nicht alle integrieren kann und soll, sondern dass es eben sehr individuell zu sehen
324 ist. Oder man sagt, okay man probiert es und wenn es nicht geht, dann gibt man es eben
325 woanders hin, macht eben andere Klassen. Eben wie man es auch für Hochbegabte macht. Es
326 gibt sicher auch hochbegabte Kinder, wo man sagt, die gehören auch extra gefördert. Man kann
327 halt nicht alles, ich meine es ist, es ist schön und es ist ein netter Ansatz, aber es ist sicher nicht
328 für alle immer das Beste, das ist meine Meinung zu diesem ganzen Thema.

329 **I: Dann ist eigentlich nur mehr die Frage offen, ob es sonst noch irgendwelche
330 Anmerkungen von Ihnen zum Thema integrativer Beschulung von Kindern mit
331 Behinderung und Migrationshintergrund gibt, die wir jetzt noch nicht besprochen haben?**

332 IP: Ich glaube was noch das große Problem ist mit diesen behinderten Kindern mit
333 Migrationshintergrund, es ist einfach wahnsinnig schwierig, auch für österreichische Eltern, dass
334 man für behinderte Kinder eigentlich nicht genau weiß, welche Forderungen man sozusagen
335 stellen kann oder wo man sich Hilfe holen kann. Man bekommt es nicht gesagt. Also da spreche
336 ich eben aus eigener Erfahrung, als ich meine Tochter bekommen habe, (anonymisiert), ich
337 wusste es vorher nicht und am nächsten Tag haben sie dann bei der Visite zu mir gesagt, wie es
338 mir geht und so, da habe ich gesagt "danke gut, und dem Kind?". „Ja dem Kind, dem Kind geht es
339 schlecht, weil sie hat einen Verdacht auf eine Chromosomenanomalie“. Und ich habe damals
340 gesagt, „was heißt das“ und sie haben gesagt „na sie wird, sie ist geistig behindert“. Das war die
341 einzige Auskunft und es wurde mir damals nicht gesagt, wo ich mich hinwenden kann, was ich
342 machen kann oder so, also sie waren dann relativ froh, dass sie mich losgeworden sind und ich
343 habe das dann immer alles durch Zufall erfahren. Sie war dann in (anonymisiert), weil sie
344 (unverständlich) und dort war eine Hebamme, die kannte jemanden in (anonymisiert), dort ist so
345 eine Stelle für behinderte Kinder und behinderte Menschen und da bin ich dann hingegangen und
346 dort habe ich dann erfahren, es gibt eine Frühförderung. Also es hat sich alles mit
347 Mundpropaganda herumgesprochen. Und ich persönlich finde man müsste sowohl den
348 österreichischen Eltern als auch den Migrationseltern, eine Broschüre in die Hand drücken, wo
349 man sagt, „pass auf, das, das, das gibt es, das, das, das kannst du machen“... und diese Dinge
350 gibt es leider nicht.

351 **I: Also Informationen sollten besser verbreitet werden?**

352 IP: Ja, ja Informationen.. es gibt Selbsthilfegruppen überall. Wo in meinen Augen auch immer
353 dieses ganze Problem der Selbsthilfegruppen ist, dass es da Mütter gibt, die so überavanciert sind
354 und für ihr Kind dann Therapie um Therapie holen, was zu viel wieder ist. Also es ist immer sehr
355 schwierig diese ganze Problematik. Und ich glaube, dass es für Ausländerkinder noch viel
356 schwieriger ist. Und was das große Problem auch ist, dass sie es sich glaube ich lange selbst
357 nicht eingestehen wollen, wenn jemand behindert ist oder dass da eben Defizite da sind. Und das
358 ist eben das.. man glaubt immer es wächst sich aus und das wird schon, es ist halt ein bisschen
359 langsam und man kommt dann oft erst mit der Zeit darauf, das ist nicht langsam, da ist etwas
360 anderes dahinter. Es gibt auch Dinge, die sich erst mit den Jahren durch die Entwicklung
361 herausstellen nicht (?). Also bei mir habe ich einfach die Information oder die Weitergabe von
362 Informationen und vielleicht auch konkreten Adressen vermisst. Und die vermisste ich ja jetzt
363 wieder nicht, weil jetzt, und es ist ja jetzt genauso, ich habe ja jetzt am Wochenende das Seminar
364 "Berufsorientierung" gehabt und es steht wunderschön am Papier geschrieben, was Behinderten
365 alles zusteht und was sie tun und machen können, nur die Praxis schaut ganz anders aus. Und
366 das klafft immer alles auseinander und ich glaube in der Schule ist es eben genauso. Das ist viel
367 zu wenig Information und da ist, es ist eben allgemein so, das glaube ich, dass einfach immer
368 Praxis und Theorie zu weit auseinander sind. Und ich glaube es wäre eben ganz wichtig, dass
369 eben Migrationseltern mit Migrationshintergrund viel Hilfe bekommen, nicht (?). Also, dass sie
370 eben, also dass es Stellen gibt, wo man sagt „okay und da könnt ihr hingehen und die beraten
371 euch und die sagen euch was ihr machen sollt und wo könnt ihr für euer Kind noch Hilfe
372 herholen“. Und das eben auch in mehreren Sprachen, dass die Leute das verstehen. Da muss
373 man sich eben auch darauf einstellen, dass es jetzt sehr viele Leute aus Tschetschenien und so
374 gibt. Da gibt es fast keine Dolmetscher, also das ist sicher das Problem auch, nicht (?) und was
375 auch noch auf uns zukommt. (Pause)

376 **I: Ja, gut. Dann danke ich für das Gespräch und für die Zeit, die Sie sich dafür genommen**
377 **haben.**

378 IP: Bitte! Wie gesagt, dass ist eben meine persönliche Meinung. Ist wahrscheinlich nicht die von
379 sehr vielen.

380 **I: Genau darum geht es ja, um Ihre Meinung. Vielen Dank.**

Interview B

I: Gut, dann danke ich dir noch einmal, dass du dir Zeit genommen hast für das Interview.

Fangen wir gleich mit den demographischen Daten an: dein Alter?

IP: 49.

I: Höchstabgeschlossene Ausbildung?

IP: Lehrerbildungsanstalt

I: Die derzeitige berufliche Tätigkeit?

IP: Volksschullehrerin

I: Seit wann unterrichtest du in Integrationsklassen?

IP: Das vierte Jahr.

I: Und nach welchem Lehrplan bzw. nach welchen Lehrplänen wird in deiner Klasse unterrichtet?

IP: Nach dem Lehrplan für Volksschulen und nach dem Lehrplan für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

I: Beschreibe mir zunächst bitte möglichst genau, wie sich die SchülerInnen in deiner Klasse zusammensetzen - also SchülerInnenzahl insgesamt, Integrationskinder, Kinder mit Migrationshintergrund und gibt es welche, auf die beides zutrifft?

IP: Also insgesamt sind es 19 Schüler. Davon sind drei Integrationskinder, alle mit Migrationshintergrund und sonst Schüler mit Migrationshintergrund [zählt unverständlich und leise die Namen der SchülerInnen auf] 15 Kinder mit Migrationshintergrund.

I: Wie erlebst du den Umgang der SchülerInnen untereinander?

IP: Mittlerweile gut und positiv. Es war aber notwenig von der ersten Klasse an soziale Verhaltensweisen zu besprechen und zu üben... wobei das nicht auf die Kinder, auf die Integrationskinder zugetroffen hat, sondern allgemein. Die Zusammensetzung der Klasse ist sehr, sehr schwierig. (Leise) Kann ich alles sagen was ich mir denke?

I: Ja bitte, das würde mich freuen.

IP: Also es war, es war... also ich muss sagen ich hatte seit den 30 Jahren, in denen ich jetzt unterrichte noch nie, eine Klasse, die so schwierig war, vom miteinander können, von den Verhaltensweisen, wie sie miteinander umgehen, also da hat es schon sehr, sehr viel Arbeit bedurft, in den mittlerweile dreieinhalb Jahren.

I: Wo du die Klasse jetzt begleitest?

IP: Ja, ja. Ja, also es war nicht einfach, sag ich jetzt einmal.

I: Worauf führst du das zurück?

IP: Es ist die Zusammensetzung schwierig und es ist, glaube ich, vor allem auch, dass die Kinder... ich weiß nicht, wenn ich Respekt sage, dann klingt das so hart, aber ich glaube einfach, dass sie nicht mehr wissen, wie sie sich anderen gegenüber zu verhalten haben und auch Erwachsenen gegenüber zu verhalten haben. Das ist für mich ein großes Problem gewesen und zum Teil immer noch. Also ich war es nicht gewohnt, ich sage einmal fast wöchentlich, über soziale Umgangsformen mit den Kindern zu reden. Es wurde ihnen in der ersten Klasse, sag ich einmal, angelernt oder sie haben es zum Teil mitgebracht und da ist es so, dass wir wirklich hart daran gearbeitet haben. Liegt aber nicht daran, dass es eine Integrationsklasse ist, sondern generell, alle untereinander. Mittlerweile geht es. Also mittlerweile sind wir soweit, dass wir es vielleicht auf zweimal im Monat beschränken können diese Gespräche. Aber das war viel Arbeit, sehr, sehr harte Arbeit, ja.

I: Welche Rolle spielen hierbei ethnische, leistungsbezogene oder körperliche Unterschiede zwischen den SchülerInnen?

IP: Würde ich sagen gar keine, also das hat damit überhaupt nichts zu tun, sondern das ist einfach das Verhalten, das die Kinder zur Zeit an den Tag legen. Also sie haben zwar.. wenn man dann mit ihnen spricht, dann verstehen sie es auch und dann können sie auch begründen, warum das jetzt nicht richtig war, ihr Verhalten, aber fünf Minuten später ist es vergessen. Das war früher, sag ich jetzt einmal, nicht so.. sie haben dann schon gewusst, wie sie sich zu benehmen haben oder miteinander umzugehen haben. Das ist eine verdammt schwierige Situation, aber so ist es.

I: Welche Chancen oder Schwierigkeiten siehst du überhaupt in einer derartigen Schülerzusammensetzung?

IP: Die Chancen, die für.. also die ich gesehen habe und insofern habe ich es auch nicht bereut eine Integrationsklassen zu übernehmen ist, dass sie dieses anders sein akzeptieren können und damit umgehen können. Und wir hatten bis im vorigen Jahr auch einen Autisten in der Klasse und das war überhaupt kein Problem, der war so voll integriert in die Gemeinschaft, obwohl er nicht gesprochen hat, aber das haben sie akzeptiert und das sind für mich eigentlich die Chancen. Das war auch der Grund, warum ich mir gedacht habe ich probiere das einmal.

I: Also das ist jetzt die erste Klasse in der du integrativ unterrichtest?

IP: Ja, ja. Ja, wir hatten vorher keine Integrationsklasse an der Schule.

I: Du warst also die Pionierin?

IP: Genau! Genau.

I: Und Schwierigkeiten, von der Schülerzusammensetzung her, siehst du welche?

IP: Die Schwierigkeit, würde ich sagen, liegt darin, dass man sich nicht um jedes Kind gleich viel und gleich lange kümmern kann. Also an sich bräuchten sie eine, alle der Kinder, oder die meisten, 90 Prozent, bräuchten eine Einzelbetreuung. Also das sehe ich immer wieder, wenn wir Stationentag zum Beispiel haben dann habe ich natürlich Zeit. Weil dann gibt es immer ein paar, die können alleine eine Aufgabe lösen und die anderen nehmen sich ihren Sessel zu meinem Tisch und sagen „hilfst du mir?“ und dann kann ich natürlich sagen „ja komm setz dich daher, wir machen das gemeinsam“. Oder es ist dann noch ein Begleitlehrer drinnen oder ein Muttersprachenlehrer, dann geht das einfacher. Oder im Förderkurs zum Beispiel, da sind weniger Kinder, da sitzen wir in der Kleingruppe zusammen, wesentlich einfacher! Geht aber alles nicht jetzt, wenn alle gleichzeitig was arbeiten sollen. Also das wären für mich, das sind an sich die Schwierigkeiten, dass man wirklich viel zu wenig die Möglichkeit hat in kleinen Gruppen mit ihnen zu arbeiten, weil wir natürlich auch nicht dementsprechend besetzt sind.

I: Hast du das Gefühl, dass du während deiner Ausbildung ausreichend auf die Vielfalt der Kinder in deiner Klasse vorbereitet wurdest?

IP: Nein! Wobei die Ausbildung natürlich sehr lange her ist, das muss man auch dazu sagen.

I: Wann hast du abgeschlossen?

IP: Ich hab 80 die Lehramtsprüfung gemacht. Im Juni, ja. Das ist sehr, sehr lange her und das wäre dann eigentlich zur nächsten Frage mit.. also wie man das verbessern könnte... oder was man tun könnte. Da denke ich, dass es wichtig wäre, dass die StudentInnen wirklich an Schulen kommen in die Praxis rein, wo es diese Vielfalt gibt. Egal jetzt, ob Vielfalt an Nationalitäten, so wie es bei uns an der Schule ist, ob Vielfalt an Kindern, die aus verschiedenen sozialen Verhältnissen kommen und da würde ich mir wünschen, dass sie auch mehr Praxisstunden haben.

I: Dir hat das Praktische in deiner Ausbildung gefehlt?

IP: Ja, ja. Ich finde, das ist einfach das Wichtigste, weil alles was man an Theorie lernt, sag ich jetzt einmal, das kann man lernen, aber die Praxis wie man dann mit diesen Situationen umgeht, die muss man kennenlernen, da muss man in einer Klasse drinnen stehen und das sind mir zu wenige Stunden, weil ich glaube es hat sich ja jetzt überhaupt geändert mit der Praxis, soweit ich weiß. Also früher hatten sie ein Blockpraktikum. Ich weiß, ich hatte selber mal StudentInnen, die immer gesagt haben, bei dir haben wir eigentlich am meisten gelernt, weil da war so das Praxisbezogene da, ja und dann hat man das abgeschafft. Also, die sind jetzt glaube ich immer nur an einer Schule und nicht mehr an vielen verschiedenen. Soweit ich weiß, aber da bin ich jetzt auch ein bisschen zu wenig informiert, muss ich ganz ehrlich sagen. Also das würde ich mir wünschen, dass man da wirklich den StudentInnen die Möglichkeit gibt ein bisschen mehr an Praxisstunden zu haben, weil ich glaube nur so lernt man. Das kann man in der Theorie alles nicht lernen was man hier einfach erleben kann, ja (?). Natürlich gibt es auch dann immer neue Situationen, die wird es aber immer geben. Die gibt es ja für uns „alte“ Lehrer auch, dass es neue Situationen gibt, aber wenn man einmal so ein bisschen hineingeschnuppert hat und weiß wie es läuft, dann hat man es glaube ich wesentlich leichter.

I: Hast du Weiterbildungen gemacht, die dir für den Umgang mit der Vielfalt von SchülerInnen sinnvoll erschienen?

IP: (Flüstert) (unverständlich) Also da sage ich jetzt einmal die Weiterbildungen, wo man dann immer wieder über die zweisprachige Alphabetisierung hört, die kulturellen Hintergründe, das habe ich also auch gemacht, damit man einfach versteht, warum sich manche Kinder schwer tun, beim Lernen von gewissen Dingen. Weil sie oft ihre eigene Muttersprache nicht gut können, ja, und das ist ein großes Defizit, sage ich einmal. Die habe ich natürlich gemacht, aber die Dinge,

110 die man dort hört, die weiß man, wenn man in der Praxis steht. Also das ist jetzt nichts Neues für
111 mich, insofern... ich würde jetzt nicht sagen sie waren nicht sinnvoll, aber sie waren einfach so,
112 dass man sich dann immer wieder denkt, egal welches Seminar ich mache, wenn ich raus gehe,
113 denke ich mir, ja das machen wir eigentlich ohnehin alles, nur wird es halt unter einem anderen
114 Mascherln aufgehängt, ja (?). Und deshalb glaube ich nicht, dass das jetzt so unbedingt
115 notwendig ist, dass man das alles macht. Den Nutzen für den Unterricht würde ich jetzt sagen,
116 also es hat vielleicht den Vorteil, wenn man wieder ein Seminar in diese Richtung besucht, dass
117 man wieder ein bisschen mehr nachdenkt. Und sich dann überlegt, ja also eigentlich daran musst
118 du wirklich immer denken, daran musst du immer Rücksicht nehmen. Also das ist der Vorteil, ja,
119 diese Impulse die dann gesetzt werden, dass man dann weiß, also das sollte man nicht
120 vergessen, wenn man in der Klasse steht.

121 **I: Dass einem bestimmte Sachen bewusster werden?**

122 IP: Genau, dass es einem *wieder* bewusst wird, sagen wir einmal so.

123 **I: Gibt es sonst Weiterbildungen, die dich interessieren würden? Gibt es irgendetwas**
124 **spezielles, das du in nächster Zeit gerne machen würdest?**

125 IP: Ähm... nein (Lachen)!

126 **I: (Lachen) Nein, okay.**

127 IP: Nein.

128 **I: Dann kommen wir zur Arbeitspraxis: Welche Unterrichtsform oder -formen bevorzugst**
129 **du?**

130 IP: Also ich muss ganz ehrlich zugeben, für die Erarbeitung von etwas Neuem, den
131 Frontalunterricht und zwar deshalb, weil ich denke, es ist notwendig, dass wenn man etwas neu
132 erklärt, dann müssen alle zuhören. Weil ich einfach nicht die Möglichkeit habe, diese
133 Erarbeitungsphasen in Kleingruppen zu machen. Ich kann die Übungsphasen in Kleingruppen
134 machen, aber ich kann nicht die Erarbeitungsphase in Kleingruppen machen. Da würden alle
135 anderen ungeduldig werden. Erstens sind sie schon einmal viel zu neugierig und wollen dann
136 auch wissen, was da los ist. Da wäre einmal die erste Störung da. Würde man ihnen etwas
137 anderes zum arbeiten geben, glaube ich funktioniert das auch nicht, weil sie einfach schon das
138 Neue hören wollen. Also deshalb mache ich grundsätzlich bei Erarbeitung von etwas Neuem
139 Frontalunterricht. Dann haben wir also einmal in der Woche den Stationentag, das heißt da
140 arbeiten die Kinder einen ganzen Vormittag frei. Sie bekommen einen Plan mit verschiedenen
141 Dingen, die sie zu erfüllen haben, dürfen sich dann überlegen, was mache ich als erstes, was
142 macht mir am meisten Spaß, was kann ich am Besten und arbeiten dann wirklich einen Vormittag
143 lang frei. Da habe *ich* dann die Möglichkeit, eben wie schon gesagt mit schwachen Kindern
144 einzeln zu arbeiten. Bringt ihnen sehr, sehr viel. Dann machen wir also doch auch immer wieder
145 Gruppenarbeit, wo ich dann versuche, die Kinder so zusammenzubringen, dass immer ein paar
146 dabei sind, ein paar, es gibt wenige muss ich gestehen, die gut sind und auch sehr schwache
147 Kinder. Dass die also sich gegenseitig anspornen und da profitieren sie dann auch recht viel
148 davon, also das machen wir auch immer wieder. Und natürlich die Arbeit in Kleingruppen, wenn
149 ich einen Begleitlehrer drinnen habe oder wenn ich einen Muttersprachenlehrer drinnen hab, dann
150 geht das auch. Also zum Beispiel bei, weiß ich nicht, Aufsatzstunden, Geschichtschreiben, also
151 da trenne ich prinzipiell. Das wäre also unmöglich, da mit allen gemeinsam den Aufsatz zu
152 schreiben, wenn sie ihn allein schreiben müssen da versuche ich also dann schon, dass in einer
153 Stunde zu machen, wo ein Begleitlehrer da ist, der dann mit drei Kindern oder vier Kindern sich
154 extra hinsetzt oder hinausgeht und mit ihnen das dann wirklich gut erarbeitet. Also das sind so
155 meine liebsten Unterrichtsformen, sage ich jetzt einmal.

156 **I: In diesem Fall hast du auch gute Erfahrungen mit dieser Art des Unterrichtens gemacht?**

157 IP: Ja, ja, also ich muss sagen, es wäre oder ich denke es kommt auch immer auf die Klassen
158 und auf die Kinder an. Also ich könnte mir zum Beispiel jetzt bei der Klasse nicht vorstellen, dass
159 ich Freiarbeit die ganze Woche mache, so mit diesen Wochenplänen. Es gibt Tagespläne, das ist
160 für mich mit dieser Klasse unvorstellbar, weil einfach viel zu viele drinnen sind, die sich nicht
161 alleine etwas erarbeiten können. Auch wenn man ihnen die Möglichkeit bietet, also mit Computer,
162 mit Internet, mit Büchern und sonstigem, ja, das schaffen sie einfach nicht. Da brauchen sie Hilfe.

163 **I: Beschreibe mir bitte, wie du dich auf den Unterricht vorbereitest. Inwiefern spielt die**
164 **Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen eine Rolle?**

165 IP: Also für mich ist es so, dass ich nach wie vor auch nach so vielen Jahren, einen Wochenplan

166 mache, einen Tagesplan mache und dann versuche auf das Niveau der Kinder einzugehen. Es ist
167 natürlich schon ein bisschen Druck da, sage ich jetzt einmal, weil man muss ja eigentlich die Ziele
168 des Lehrplans erreichen, ja (?). Also ich sag einmal, sie müssen am Ende der Vierten die
169 Grundrechnungsarten beherrschen, sollten sie können, sie sollten lesen können, sie sollten
170 Geschichten schreiben können, sie sollten selbstständig arbeiten können. Das heißt, ich versuche
171 natürlich das schon auch immer wieder in diesen verschiedenen Unterrichtsformen zu fördern.
172 Trotzdem muss ich aber manchmal ein bisschen zurückgehen. Und da bin ich dann also, muss ich
173 sagen, recht flexibel und da stürze ich mich nicht auf meine Planung, sondern wenn ich sehe, das
174 geht jetzt nicht, dann wird das einfach weggelassen, dann wird halt nur ein Thema besonders
175 behandelt, ausführlich behandelt und da habe ich dann das Gefühl, das verstehen dann wirklich
176 90 Prozent, sagen wir einmal so, ja. Also das ist so meine Art immer noch, dass ich mich so dem
177 Tempo der Kinder anpasse. Wobei, wie gesagt, man muss eben aufpassen, der Druck ist einfach
178 da, ja (?). Wir sind im Moment beim zweistelligen Dividieren, ist also sehr mühsam, weiß man
179 aber auch. Auch als Erwachsener muss man immer wieder probieren, wie oft geht das ja und da
180 erwartet man dann schon, dass sie auch ein bisschen zu Hause noch üben oder andere Aufgaben
181 üben. Das muss dann halt so sein.

182 **I: Ist sprachliche, kulturelle, soziale und leistungsbezogene Vielfalt ein Thema, das du im**
183 **Unterricht behandelst?**

184 IP: N.. ja. Also das soziale haben wir eh schon gehabt. Ich... Wir führen viele Gespräche
185 miteinander, sehr, sehr viele. Dann nachdem wir so eine Vielfalt an Kulturen in der Klasse haben,
186 dürfen die Kinder natürlich immer wieder erzählen, die haben ja Feste zu anderen Zeiten als wir,
187 das heißt sie erzählen dann auch, wie war das Fest, was haben wir gemacht. Wir machen nach
188 wie vor immer noch diese Wochenendberichte, wo sie dann auch erzählen dürfen, was besonders
189 war zum Beispiel wenn es ein Fest gab oder so. Dann feiern wir gemeinsam unsere Feste, sag ich
190 jetzt einmal, also die, die in Österreich üblich sind und es ist aber auch so

191 [Lehrerkollegin unterbricht das Interview]

192 IP: Entschuldigung.

193 **I: Kein Problem. Feste in Österreich hast du gesagt, also die Feste, die wir in Österreich**
194 **feiern, feiert ihr gemeinsam.**

195 IP: Genau, genau ja. Da beziehen wir natürlich die Kinder mit ein und das wissen die Eltern auch,
196 damit sind sie auch einverstanden. Und ebenso ist es aber wenn sie jetzt zum Beispiel das
197 Zuckerl-Fest im Türkischen haben, ist es auch kein Problem, wenn sie dann einmal Zuckerln
198 mitbringen oder uns davon erzählen, also das ist dann schon etwas besonderes. Das ist aber bei
199 uns an der Schule auch üblich, sage ich einmal, weil wir so viele verschiedene Kulturkreise haben,
200 versuchen wir das also schon mit einzubeziehen.

201 **I: Gibt es Stützen oder Hilfsmaßnahmen, die du im täglichen Unterricht in Anspruch**
202 **nehmen kannst? Wenn ja, dann bitte beschreib diese und die Nutzung der Möglichkeiten.**

203 IP: Ja also wir haben einige wenige Stunden einen Begleitlehrer. Wir haben wenige Stunden den
204 muttersprachlichen Zusatzlehrer und diese Stunden nutze ich natürlich sehr. Also auch bei meiner
205 Planung berücksichtige ich, also wenn ich jetzt weiß, ich habe in dieser Stunde den, die
206 Türkischlehrerin drinnen, versuche ich natürlich eine Stunde einzuteilen, wo ich weiß, ich brauche
207 sie dringend eben um die Kinder zu unterstützen, um zu übersetzen zum Teil auch, damit sie
208 wirklich alles verstehen. Oder auch am Stationentag ist zum Beispiel unsere Türkischlehrerin
209 drinnen, die sich dann mit den Kindern eine Station herausnimmt, wo sie merkt, das ist jetzt ganz
210 wichtig, weil das können sie vielleicht alleine noch nicht. Ebenso ist es mit dem serbisch-
211 kroatischen Lehrer, der dann auch in Kleingruppen arbeitet, manchmal, aber manchmal auch in
212 der Klasse bleibt, je nach Stunde. Und da würde ich mir wesentlich mehr Stunden wünschen.
213 Aber das wissen wir alle, dass das ein Wunsch ist, der uns nicht erfüllt wird. Also ich denke das
214 wird überall gleich sein. Es sind einfach viel zu viele, also viel zu wenige Stunden die wir diese
215 Unterstützungen haben, da fühle ich mich manchmal sehr alleingelassen. Ja... (tiefes Atmen) das
216 ist auch manchmal der Grund (Räuspern) für mein, ich weiß nicht wie ich sagen soll... für meine
217 Unzufriedenheit, ja. Weil, wenn man einfach übersieht, denke ich, dass sich die Praxis im Laufe
218 der letzten Jahre geändert hat und man sich einfach nicht mehr so wie früher alleine in die Klasse
219 hineinstellen und unterrichten kann, ja, also man braucht einfach Unterstützung. Und die wäre so
220 wichtig und da wird eher weggenommen als dazugegeben, leider. Und da bin ich, glaube ich, nicht
221 die einzige, die daran ein bisschen verzweifelt, verzweifelt nicht! Ich bin ja zum Glück eine, eine...

222 von meiner Art her so, dass ich mir denke das geht schon, ich mach das schon und es geht
223 schon, ja (?) nur es gibt dann manchmal Tage wo ich mir denke, ich kann einfach nicht mehr, weil
224 wie soll ich allein, ja (?). Mit so vielen Kindern, die mich so dringend einzeln brauchen, wie soll ich
225 das schaffen? Es geht einfach nicht und wenn man dann immer sagt differenzieren und
226 differenzieren, das hilft aber auch nichts, weil auch beim differenzieren brauchen sie meine Hilfe,
227 sonst müsste ich ja nicht differenzieren. Das ist einfach, ja das ist, das ganze System ist für mich
228 also (tiefes Atmen) die letzten Jahre... ein bisschen (tiefes Atmen) nicht so, dass ich es
229 akzeptieren kann. Leider... es hat sich nicht zum Positiven entwickelt, hat es sich leider nicht.

230 **I: Kannst du dir nach diesem Schuljahr noch einmal vorstellen, eine Integrationsklasse zu**
231 **übernehmen. Jetzt ist ja das letzte Jahr mit dieser Klasse.**

232 IP: Jetzt ist das letzte Jahr, ja... ahm... das ist anonym?

233 **I: Ja immer noch (Lachen). Ja!**

234 IP: Ja! Nur mit einem anderen Lehrer.

235 **I: Aha? Da sind wir eh grade beim Thema: wie beurteilst du die Zusammenarbeit mit**
236 **anderen Kollegen bzw. mit dem Stützlehrer oder Muttersprachlehrer?**

237 IP: Ja, also an sich die Zusammenarbeit ist gut, wobei ich ja auch von meiner Art her eine bin, die
238 sagt, „bitte mach das mit den Kindern“ und das ist glaube ich auch ein allgemeines Problem, das..
239 Muttersprachenlehrer, Stützlehrer... es kommt ganz darauf an, wie jemand selbst von seiner Art
240 her ist. Es gibt nun einmal Lehrer, die sehen was zu tun ist... und es gibt eben Lehrer, denen
241 muss man sagen, was zu tun ist. Das gibt es aber überall. Das ist einfach eine persönliche Sache
242 mit welchem Engagement, denke ich mir, man in der Klasse steht. Und ja, also ich sage einmal,
243 ich schaffe das relativ gut. Ich habe zum Glück eine Begleitlehrerin, die leider jetzt schon sehr
244 lange krank ist, aber der brauche ich einfach nichts zu sagen, weil die sieht was zu tun ist, ja. Und
245 wir arbeiten seit... seit 14 Jahren zusammen und das funktioniert, ja. Und es gibt auch andere
246 Begleitlehrer, die wirklich sehen, wo kann ich eingreifen, wo kann ich helfen. Und ebenso gibt es
247 aber eben Lehrer, die das halt nicht von selber sehen, aber das ist glaube ich überall so, das ist
248 nicht nur bei uns so. Und das ist wahrscheinlich auch in jeder Berufssparte so, dass es immer
249 einige gibt, die engagierter sind und einige, die halt ihre Arbeit machen und das wars. Aber an
250 sich, also... ja sage ich einmal es geht.

251 **I: (Pause) Okay.**

252 IP: Hm (Pause).

253 **I: Wie ist das überhaupt für dich zu zweit in der Klasse zu stehen? War das eine**
254 **Umgewöhnung für dich?**

255 IP: Es war am Anfang, weil ich ja jetzt immer zu zweit in der Klasse bin, es war am Anfang... am
256 Anfang war es sehr positiv. Und es hat auch die ersten zwei Jahre bestens geklappt, und dann
257 leider nicht mehr, nicht mehr so wie ich es mir wünschen würde. Aber da denke ich auch, das ist
258 das gleiche wie vorher was ich gesagt habe, ich weiß also genug Fälle, wo es bestens
259 funktioniert, wo alles *gemeinsam* geplant wird, *gemeinsam* erarbeitet wird... ja (tiefes Atmen).

260 **I: Das vermisst du?**

261 IP: Das vermisse ich ein bisschen, weil ich so manchmal das Gefühl habe, es liegt alles da bei mir
262 und da würde ich mir ein bisschen mehr Zusammenarbeit wünschen. Aber gut, ist es halt nicht
263 und daher, ja (Pause).

264 **I: (Pause) muss man damit zurechtkommen (Pause). Kannst du mir beschreiben, wie die**
265 **Zusammenarbeit mit den Eltern der Integrationskinder aussieht und siehst du einen**
266 **Unterschied in der Zusammenarbeit mit anderen Eltern?**

267 IP: Nein, also grundsätzlich würde ich sagen, dass die Eltern bei uns an der Schule interessiert
268 daran sind, wie es ihren Kindern geht. Wenn man etwas von ihnen braucht sind sie da. Und ich
269 denke nicht, also ob das jetzt ein Integrationskind ist oder ein Kind, das also nicht den SPF hat,
270 macht für mich überhaupt keinen Unterschied. Und man merkt das auch immer wieder. Da ist es
271 auch so, dass es natürlich Eltern gibt, die wesentlich interessierter sind am Schulleben und an
272 dem was ihre Kinder in der Schule machen oder wo man sie unterstützen könnte und dann gibt es
273 natürlich auf der anderen Seite die Eltern, die sagen, Schule, Institution, da wird mein Kind
274 abgegeben und die Schule soll jetzt machen. Aber das gibt es überall. Also das würde ich jetzt
275 nicht im Zusammenhang damit sehen, ob das ein Integrationskind ist. Aber im Großen und
276 Ganzen muss ich sagen, ich kann mit den Eltern. Es funktioniert bestens.

277 **I: Ja, schön. Welche Fähigkeiten und Kenntnisse benötigen Lehrpersonen deiner Ansicht**

nach, um der Vielfalt der SchülerInnen gerecht zu werden?

IP: Also als Fähigkeit würde ich einmal sagen (tiefes Atmens) man braucht einen sehr, sehr großen Idealismus in der heutigen Zeit, den ich Gott sei dank noch nicht verloren habe und auch das Wissen um andere Kulturen, damit man wirklich weiß, warum sind die Kinder anders, warum haben sie mehr Probleme beim Lernen oder warum haben sie genau jetzt, wie ich vorher schon gesagt habe, in Deutsch das Problem. Ja eben deshalb, weil sie oft die Muttersprache nicht gut können und dann natürlich Schwierigkeiten beim Lernen einer zweiten Sprache haben. Also ich würde sagen, das ist für mich das Wichtigste. Das man einfach... und Fähigkeiten, glaube ich, also der Idealismus. Und ich denke auch diese Fähigkeit zu besitzen, mit dem umgehen zu können und das zu akzeptieren, dass sie eben jetzt aus anderen Kulturkreisen kommen, das man jetzt eben keine oder fast keine österreichischen Kinder, so wie in unserem Fall, in der Klasse hat, sondern nur Kinder mit Migrationshintergrund und ich denke, wenn man das versteht, dann macht das auch kein Problem. Also ich habe immer gesagt und ich sage es nach wie vor, auch wenn ich manchmal (tiefes Atmen) sagen wir, so das Gefühl habe ich kann also gar nicht mehr atmen, aber ich würde nicht tauschen wollen in einen Bezirk, an eine Schule, wo alle perfekt Deutsch sprechen. Das habe ich früher gesagt und das sage ich heute auch noch. Also mir sind die Kinder aus den einfachen Verhältnissen und das ist jetzt nicht negativ oder böse gemeint, sind mir persönlich lieber, weil da habe ich das Gefühl, also ich arbeite mit den Kindern und ich muss mir nicht die Eltern erziehen. Die sind einfach normal, ja (?). Im Großen und Ganzen sage ich jetzt einmal. Das es immer Ausnahmen gibt, ist auch klar, aber im Großen und Ganzen sind unsere Eltern dankbar, normal, kommen wenn man etwas von ihnen will und das sehe ich schon als sehr positiv. Ja, mhm.

I: Dann kommen wir noch zu den institutionellen Rahmenbedingungen: wenn du an deine beruflichen Handlungsfreiräume denkst, welche Rolle spielen die Institution Schule und deren Organisationsstruktur bzw. welche Rolle könnten sie spielen? Fühlst du dich in deinen Bestrebungen von der Schulstruktur unterstützt?

IP: ... nein! Also ich würde jetzt einmal sagen ich denke, dass wir doch einen relativ großen Freiraum haben, wie wir arbeiten, vor allem von unserer Frau Direktor aus. Also das muss ich einmal ganz klar und deutlich sagen! Weil sie schon eine ist, die jetzt nicht negativ kontrolliert, sondern uns schon sagt, ich weiß ihr arbeitet und ich weiß ihr macht das gut. Mir ist es nur so von oben her manchmal ein bisschen zu wenig, wie ich vorher schon gesagt habe, es wird immer mehr, es werden immer mehr Aufgaben uns übertragen. Wir müssen uns immer mehr und immer öfter *schriftlich* wie soll ich sagen, festlegen und etwas schriftlich begründen, ich sag jetzt einmal, Förderpläne und ich weiß nicht was und da frage ich mich wozu? Also ich denke mir, wenn ich in einer Klasse stehe, dann glaube ich schon, dass man dem Lehrer das zutrauen sollte, dass er seine Kinder am Besten kennt. Wenn er täglich 4-5 Stunden mit ihnen arbeitet und jetzt nicht nur arbeitet was den Lehrstoff anbelangt, sondern die sozialen Hintergründe kennt Erziehungsmaßnahmen setzt, die sie ja oft nicht haben, Hygienemaßnahmen und ich finde, da sollte man ein bisschen mehr Freiraum haben, auch jetzt was, also was den Stoff, den Stoff kann man nicht sagen, weil es muss natürlich einen Lehrplan geben, ja (?) aber... das man einem vielleicht manchmal für gewisse Dinge ein bisschen mehr Zeit lässt und nicht sagt, sie müssen dann und dann das können, ja und sie *müssen* immer wieder in der und der Form gefordert oder gefördert werden. Die Kinder sind so unterschiedlich, der eine braucht eben ein bisschen länger, der andere hat es schneller und da finde ich sollten wir ein bisschen mehr entscheiden dürfen. Und wenn halt dann einmal, weiß ich nicht, eine Note oder irgendwas daneben geht und halt nicht so ist wie sie es vielleicht erwarten, dass ein Kind in dem Alter schon sein sollte... da ein bisschen mehr darüber hinweg sehen, ja (?) und den Kindern Zeit lassen. Also ich habe immer schon gesagt, das habe ich vor vielen Jahren schon gesagt und dazu stehe ich nach wie vor, unsere Kinder, unsere Kinder jetzt hier an dieser Schule, bräuchten fünf Jahre Volksschule. Das wäre so meine Idealvorstellung. Ja wenn ich mir jetzt meine Klasse anschau denke ich mir, jetzt musst du sie bald wegschicken, eigentlich wäre es aber jetzt gescheit sie noch ein Jahr zu haben, das alles noch einmal zu wiederholen, noch einmal durchzuarbeiten, in Ruhe, ohne Druck. Das wäre also so für mich der Idealfall. Oder die Vorschulklasse generell, ja (?) die wir *jetzt* haben, aber die uns ja auch nicht ewig bleibt. Also ich finde fünf Jahre Volksschule, das wäre so... Ja, das wär's, das wär's! Also das wäre genau meines. Nämlich fünf Jahre mit dem selben Lehrer dann glaube ich, wären viele Probleme aus der Welt, die sie dann nachher haben. Wir haben das Glück, dass wir

eine KMS haben, die sehr mit uns zusammenarbeitet, wo die Kinder nachher hingehen können, aber jeder hat nicht dieses Glück, ja. Also wir können mit der Direktorin reden, wir können mit den Lehrern reden und sagen du, das Kind braucht besondere Unterstützung hier und da schau, dass es irgendwie einen Lehrer hat, der das berücksichtigt. Aber das kann nicht jeder. Es gehen also viele gleich in die KMS, die also wirklich gleich um die Ecke ist und die auch einen sehr guten Ruf hat und es gehen aber manche dann auch in eine andere Schule, ins Gymnasium oder in die neue Mittelschule, die jetzt auch sehr aktuell ist. Aber wir haben eine Kooperation mit der KMS das funktioniert sehr gut muss ich sagen.

I: Denkst du, dass bestimmte schulorganisatorische Rahmenbedingungen zur Benachteiligung von Kindern mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund beitragen? Was wirkt unterstützend?

[Aufzeichnung des Interviews auf Wunsch der IP kurz unterbrochen.]

I: Gut, aber siehst du zum Beispiel auch Nachteile in Klassenschülerhöchstzahlen, Benotungssystemen oder den Lehrplänen?

IP: Ja, also die Klassenschülerhöchstzahl, die müsste man auf jeden Fall senken, weil es eben nicht mehr möglich ist, sage ich einmal, mit so vielen Kindern. Also wir haben jetzt 25 im Moment, ich habe ja ein bisschen weniger durch die Integrationsklasse, das man sich dann wirklich um jedes einzelne Kind kümmert, also Senkung der Klassenschülerhöchstzahl dann (Pause)

I: Benotungssysteme, wie benotest du?

IP: Ja, im Moment mit Ziffernoten, wobei ich im nächsten Jahr dann sicherlich die verbale Beurteilung und auch die dokumentierte Leistungsfeststellung machen möchte, das heißt Gespräche mit den Eltern, mit dem Kind. Trotzdem bin ich aber der Meinung, dass sie dann, für mich also ab der dritten Klasse eigentlich schon Noten bekommen sollten, weil ja die weiterführenden Schulen dann die Noten haben. Das heißt sie müssen einfach wissen, dass es irgendwann einmal Ziffern gibt und damit umgehen können.

I: Wie ist das in der Volksschule, kann man es sich aussuchen wie man benotet?

IP: Ja, ja, ja, kann man. Ich habe es auch vor nächstes Jahr anders zu machen, wobei ich sagen muss, ich habe mit den Noten bis jetzt nicht wirklich Probleme gehabt vor allem, die Kinder kriegen bei mir das Zeugnis nicht einfach in die Hand, sondern wir setzen uns vorher schon zusammen und jeder sagt wie er sich einschätzt. Und ich muss sagen, also jetzt wieder beim Semesterzeugnis, es haben sich alle richtig eingeschätzt. Es waren drei dabei, die sich schlechter eingeschätzt haben, wo ich gesagt habe, „also bitte Kopf hoch und ein bisschen mehr Selbstvertrauen“. Aber an sich wissen die Kinder, was sie können und wie gut sie es können und diese Erwartungen, dass sie also nur "sehr gut" haben müssen, die sind nicht mehr da. Weil soweit können sie das dann schon nachvollziehen, dass sie wissen also in Deutsch zum Beispiel kann ich jetzt kein „sehr gut“ bekommen, weil wer ist sehr gut, sind wir uns ganz ehrlich, also kein Volksschulkind, sage ich jetzt einmal, ja, weil sie ja so viel dazulernen müssen und man muss ja dann auch also den Fortschritt natürlich benoten, ja... also und das wissen sie und da gibt es, könnte ich nicht sagen, dass es da wirklich Probleme gibt mit den Kindern. Das funktioniert eigentlich ganz gut mit den Noten. Es wird nur von oben her gewünscht, dass man es nicht macht. Deshalb werde ich es ab dem nächsten Jahr halt auch ändern.

I: Mhm, ja probierst du es einmal aus?

IP: Ja, ich mache es jetzt einmal in der ersten, zweiten und dann schauen wir einmal. Wobei es ja bei uns so ist, dass die Kinder, wenn sie kommen, sehr viel als außerordentlich eingestuft werden. Das heißt, die müssen zwei Jahre lang sowieso nicht benotet werden. Und ich habe das bis jetzt immer so gemacht, dass ich sie zwei Jahre außerordentlich gelassen habe. Und das war in Ordnung. Und ab der dritten gab es eben dann die Noten. Da haben sie dann aber genau gewusst, also das wurde besprochen „warum habe ich die Note?“. Also insofern habe ich nie das Gefühl gehabt, dass das für die Kinder ein Problem war.

I: Über Pädagogische Weiterbildung haben wir schon geredet aber was ich noch fragen möchte ist, ob du dich von Seiten der Schule ausreichend unterstützt fühlst?

IP: Ja, also es ist ja so, dass man gewisse Pflichtstunden sowieso machen muss. Und das wird auch bewilligt. Mittlerweile ist es so, dass man auch für Nachmittag, wenn ein Seminar ist, die Bewilligung braucht. Kann auch abgelehnt werden. Wird bei unserer Frau Direktor nicht gemacht, weil ich mir denk, das ist meine Privatzeit und da darf ich doch hingehen, wo ich will. Am Vormittag ist es schon so, dass also darauf geschaut wird, ist es möglich? Ist Ersatz für den

390 Lehrer da, hat jemand die Möglichkeit die Klasse zu unterrichten. Aber da gibt es bei uns an sich
391 auch nicht wirklich Probleme an der Schule. Also unsere Frau Direktor ist schon super. Sie sagt,
392 wenn jemand ein Seminar besuchen möchte und jetzt gerade nicht acht Leute krank sind und man
393 fehlt dann als neunter also dann bewilligt sie das an sich, also es wird auf jeden Fall ermöglicht,
394 ja.

395 **I: Bist du der Meinung, dass ein Migrationshintergrund die Zuschreibung eines**
396 **sonderpädagogischen Förderbedarfs begünstigt? Begründe deine Ansicht bitte.**

397 IP: Nein, ich denke, dass das eine mit dem anderen nichts zu tun hat. Also es gibt ähm... natürlich
398 jetzt schwierig auch zu beantworten, weil wir ja hauptsächlich Kinder mit Migrationshintergrund
399 haben, aber ich denke, dass es vom... ähm... egal ist, ob das jetzt ein österreichisches Kind ist,
400 ein Kind mit Migrationshintergrund... würde ich sagen darauf wird *nicht* geschaut. Entweder es
401 wird bewilligt oder es wird nicht bewilligt, das haben wir eh vorher auch schon gehört. Also... aber
402 da hat das eine mit dem anderen überhaupt nichts zu tun.

403 **I: [Bezugnehmend auf die Informationen, die die IP während des Aufzeichnungsstopps von**
404 **sich gegeben hat] Aber die Vergabe ist nicht immer ganz nachvollziehbar für dich?**

405 IP: (Laut) Nein! Für mich nicht! Für mich nicht. Also ich denke wie es eben in diesem einen Fall
406 war, dieses Mädchen, das wäre bestens betreut gewesen mit einem SPF noch dazu, wo sie die
407 Klasse ja nicht wechseln hätte müssen, weil ich ja ohnehin die Integrationsklasse habe also sie
408 wäre im Klassenverband geblieben und es wurde abgelehnt. Warum wissen wir alle nicht, weil sie
409 sie wollen ja eben, dass... alle im Regelschulwesen drinnen sind, ja (?) und ich glaube trotzdem,
410 dass es nicht immer gut ist für die Kinder. Weil ich frage mich einfach was ist gescheiter für ein
411 Kind, drinnen zu sein im Regelwesen und jeden Tag zu merken, das kann ich *noch* nicht – weil ich
412 sage immer, „ich kann das nicht“, das gibt es bei uns nicht, auch in der Klasse nicht – sondern das
413 heißt dann, das kann ich *noch* nicht, ja (?) also man hat ja Zeit das zu lernen, nicht (?). Dafür geht
414 man ja in die Schule aber die Kinder haben natürlich Misserfolge, weil wenn es jetzt einen Monat
415 lang etwas *noch* nicht kann, trotz Einzelarbeit, trotz immer wieder üben, dann merkt ja das Kind
416 selber, dass da irgendwas nicht in Ordnung ist, ja (?). Hat es jetzt den SPF, dann weiß es genau,
417 ich habe jetzt was geschafft, weil es ja wesentlich leichtere Aufgaben zu erfüllen hat, ja, ohne
418 Druck arbeiten kann, weil ich sag einmal, es ist ja dann wirklich nicht tragisch wenn es jetzt
419 Addieren, Schriftliches erst in der vierten Klasse lernt wo es die anderen halt schon in der dritten
420 lernen, also ein bisschen früher und können sollten, also da ist für mich der Druck von oben her zu
421 groß. Insofern denke ich ist es keine Schande, wenn jemand einen SPF hat und... also ich glaube
422 es wäre gar nicht schlecht, wenn es mehr Integrationsklassen gäbe. Das wäre so mein.. auch ein
423 Bedürfnis von mir, ja, weil ich mir denke.. und vor allem wenn dann auch die Zusammenarbeit
424 stimmt und ich glaube, die würde auch besser funktionieren in vielen Fällen, wenn das dann so
425 eine normale Sache ist, ja (?). Das heißt, wenn jetzt auch die Jungen, die von der PÄDAK
426 kommen, schon wissen, also es gibt jetzt Integrationsklassen und ich stehe da zu zweit drinnen
427 und ich arbeite zusammen, glaube ich, dass das besser funktionieren würde, als nach vielen
428 Jahren, wenn man es dann einmal ausprobiert, ja (?) also das wäre halt auch so mein Wunsch
429 und ich denke was ist schlecht daran, wenn die einen mehr und die anderen weniger können (?).
430 Kann nicht jeder gleich gescheit sein, nicht... so ist halt so mein (Pause) ja.

431 **I: Jetzt hast du eh schon ein bisschen angesprochen, wie Schule organisiert sein müsste,**
432 **damit alle Kinder in Regelklassen aufgenommen werden könnten – für wie sinnvoll**
433 **würdest du die gemeinsame Beschulung halten?**

434 IP: Ja, also ich würde sagen, ich glaube dass es ganz gut wäre, weil sie schon, also das muss
435 man schon sagen, so voneinander, auch eben das Umgehen miteinander, glaube ich könnten sie
436 sehr viel lernen, ja und ich glaube sie würden auch fürs Leben lernen, einfach zu begreifen, dass
437 eben der eine ein bisschen mehr kann, der andere weniger kann, der eine kann es schon, der
438 andere kann es noch nicht.. das ist auch später im Alltagsleben so. Ich meine das ist ganz eine
439 normale Sache. Da wäre wahrscheinlich auch, von allem her das Zusammenleben wesentlich
440 einfacher. Wobei ich sagen muss, also ich hab in der Klasse, das muss ich schon dazusagen, nie
441 gehört, der ist dumm oder so irgendwas, ja (?). Und wenn einmal eine Situation war, so am
442 Anfang, nein am Anfang, eher später eigentlich jetzt, wenn man so ein bisschen gekämpft hat mit
443 dem Verhalten oder gewissen Aussagen, da muss ich sagen, da bin ich dann schon ein bisschen
444 strenger und sage ihnen „was heißt der ist dumm? Der ist nicht dumm, der kann es halt nicht so
445 wie du, du kannst halt dafür irgendetwas anderes nicht so gut, ja“. Unser Autist, der hat also in

446 Mathematik hat der alle weggesteckt. Es war also ein fantastischer Rechner und er war schon
447 immer wesentlich weiter als die Kinder der Klasse und da habe ich ihnen immer gesagt „ja aber er
448 sagt jetzt aber auch nicht zu euch, ihr seid dumm, weil ihr das noch nicht könnt“.. ja deshalb
449 glaube ich, dass dieses Zusammen und dieses Miteinander schon ganz gut wäre, nur dann
450 müsste man es meiner Meinung nach auch weiterführen, nämlich an allen Schulen.. also jetzt
451 nicht nur an speziellen KMSen, wo man sagt, die wissen, was auf sie zukommt und die anderen
452 arbeiten auch danach. Da müssten es überall alle so machen und daran krankt natürlich wieder
453 das Personal, sage ich jetzt einmal, nicht (?). Da haben sie einfach viel zu wenige Leute, weil
454 warum soll, oder warum können nicht in jeder Klasse zwei Lehrer stehen (?). Da wird gespart,
455 aber das ist unser Bildungssystem, das wissen wir ohnehin alle. Abgeschoben wird es aber
456 eigentlich auf die Lehrer, weil der Lehrer hat dann zu wenig gemacht. Dass die Möglichkeiten zu
457 gering waren oder es manchmal eben nicht anders geht, das übersieht man leider Gottes und das
458 ist auch etwas, was mich ein bisschen stört. In die Öffentlichkeit hinaus wird immer so getan
459 (unverständlich).
460 [Interview wird durch Lehrerkollegin unterbrochen]
461 **I: Ja dann sind eigentlich nur mehr zusätzliche Bemerkungen offen: gibt es noch**
462 **irgendetwas zum Thema integrative Beschulung von Kindern mit Behinderung und**
463 **Migrationshintergrund, das dir wichtig erscheint und noch nicht angesprochen wurde?**
464 IP: Nein, glaube ich nicht, weil das war glaube ich schon dabei. Das Miteinander, mehr Lehrer,
465 mehr Unterstützung, das würden wir uns alle wünschen aber das wird es glaube ich (tiefes Atmen)
466 in Zeiten wie diesen nicht mehr spielen.
467 **I: Dann danke ich recht herzlich für das Gespräch und die Zeit, die du dir genommen hast.**
468 IP: Bitteschön, gern geschehen.

Interview C

1 **I: Ich freue mich sehr, dass Sie Zeit gefunden haben. Fangen wir gleich mal mit den**
2 **demographischen Daten an.**

3 IP: Ja, fangen wir gleich einmal an.

4 **I: Gut, also Ihr Alter?**

5 IP: Ich bin 54.

6 **I: Höchstabgeschlossene Ausbildung?**

7 IP: Ich bin Lehrerin, habe also die pädagogische Akademie seinerzeit gemacht.

8 **I: Ihre derzeitige berufliche Tätigkeit?**

9 IP: Lehrerin.

10 **I: Und der Schultyp?**

11 IP: Volksschule.

12 **I: Seit wann unterrichten Sie in Integrationsklassen?**

13 IP: Seit 14 Jahren.

14 **I: Und nach welchem Lehrplan oder nach welchen Lehrplänen wird in Ihrer Klasse**
15 **unterrichtet?**

16 IP: Ja also halt nach den Lehrplänen, nach denen die Kinder sozusagen zu unterrichten sind. Das
17 ist der Lehrplan für die Volksschule, für die Sonderschule und für die Schwerstbehinderten, die
18 gibt es bei uns natürlich auch.

19 **I: Gehen wir zur Zusammensetzung der Schüler und Schülerinnen: Beschreiben Sie**
20 **bitte möglichst genau wie sich die SchülerInnen in Ihrer Klasse zusammensetzen.**
21 **SchülerInnenzahl insgesamt, Integrationskinder, Kinder mit Migrationshintergrund,**
22 **gibt es Kinder auf die beides zutrifft?**

23 IP: Wenn ich das gewusst hätte, hätte ich mir die Sachen mitgenommen (Lachen).
24 SchülerInnenzahl insgesamt ist momentan 22, Integrationskinder haben wir 4, ein
25 Sonderschulkind ist ein Kind mit Migrationshintergrund und sonst gibt es Kinder, die verschiedene
26 Herkunft haben. Also ein Kind da ist sie Peruanerin und er ist... nein er ist aus Peru und sie ist
27 von hier, könnte man sagen ist ein, weiß ich nicht, ist aber kein reiner, kein echter
28 Migrationshintergrund, weil das kann man nicht sagen. Ein zweites Kind ist auch ein
29 Migrationshintergrund, da ist die Mutter aus Costa Rica, der Vater ist von hier, ein anderes
30 Mädchen ist der Papa aus Malaysia aber der ist, glaube ich, nur einmal aufgetreten. Also ja es ist,
31 wir haben nicht so viele Kinder mit reinem Migrationshintergrund, weil die türkischen
32 AnrainerInnen unsere Schule teilweise als Deppenschule bezeichnen; die geben ihre Kinder nicht
33 in Integrationsklassen wo sie mit so genannten I-Kindern zusammen sind.

34 **I: Wie erleben Sie den Umgang der Schüler und SchülerInnen untereinander?**

35 IP: Bei uns sind sie äußerst sozial. Wenn es wirklich sein muss, treten die einen für die anderen
36 ein, ja. Ich finde die sind absolut großzügig, sehr sozial und ja natürlich gibt es das, was es sonst
37 auch immer gibt, Streitereien. Die gehören dazu, aber sie sind eigentlich schon gewohnt, dass
38 man Probleme über sprechen lösen kann.

39 **I: Haben Sie das Gefühl das ethnische, leistungsbezogene oder körperliche Unterschiede**
40 **zwischen den Kindern eine Rolle spielen?**

41 IP: Nein. Also im sozialen Miteinander nicht... also das gibt es sicherlich nicht. Dass sich
42 Menschen miteinander vergleichen, das ist für mich vollkommen klar. Das Menschen manchmal
43 Schwierigkeiten haben, wenn sie etwas nicht so gut können wie andere, obwohl sie sich
44 bemühen auch aber es wird sicherlich bei uns niemand ausgeschlossen weil er etwas nicht gut
45 kann.

46 **I: Welche Chancen bzw. Schwierigkeiten sehen Sie in einer derartigen**
47 **SchülerInnenzusammensetzung?**

48 IP: Ja als Chancen sehe ich, dass man was voneinander lernen kann. Also ich als Erwachsener
49 lerne auch immer wieder sehr viel von den Integrationskindern. Die Kinder glaube ich auch. Das
50 ist einfach die Bereicherung durch die Vielfalt die man hat. Die Chance ist, dass man die Angst
51 vor dem Fremden verliert, dass man sich einfach einen normalen Umgang angewöhnt, das ist
52 etwas, was man lernen kann. Das ist eine absolute Chance, dass sie sehen, dass jeder Mensch
53 Schwächen hat und jeder Mensch Stärken hat und dass die Menschen sehr verschieden sind und

ja wenn man das sieht, dass es geht dann weiß man auch selber, dass man selber Stärken hat und kann auch die eigenen Schwächen leichter annehmen. Sage ich einmal. Schwierigkeiten (?). Ich glaube, dass das kaum Schwierigkeiten hat. Dazu fällt mir nichts ein.

I: Nein (?) okay dann gehen wir zur Ausbildung: Haben Sie das Gefühl, dass Sie in Ihrer Ausbildung ausreichend auf die Vielfalt der Kinder in Ihrer Klasse vorbereitet wurden?

IP: Überhaupt nicht, aber die liegt auch schon so lange zurück muss ich ehrlich sagen. Aber ich habe das Gefühl... nein, nein bin ich nicht ausgebildet... auf die Vielfalt schon gar nicht. Ich bin ja eher unterrichtet oder ausgebildet worden in Gleichschrittmacherei mit sozusagen vorgegebenen (h) also wenn ich an meine Unterrichtsvorbereitung denke mit den vorgegebenen Lehrzielen und Lernzielen und so weiter denke ich mir, wenn ich individuell unterrichte kann ich das nicht für jede Stunde machen. Also ich finde nicht, nein, in meiner Ausbildung nicht, nein.

I: Fallen Ihnen Möglichkeiten ein, wie LehramtsstudentInnen in ihrer Ausbildung angemessen auf die schulische Realität vorbereitet werden könnten?

IP: Ja, Praxis! Einfach rein, hinein ins Leben, hinein in wirkliche Klassen, wo anders (,) wo anders gearbeitet wird, als das, was sie selber erlebt haben. Weil viele erleben als Schüler, Schülerin einen direktiven Unterricht und genau den haben sie auf der PÄDAK auch und das geben sie dann weiter. Also ja, hinein, hinein ins Leben und zwar in das andere.

I: Haben Sie Weiterbildungen gemacht, die Ihnen für den Umgang mit SchülerInnen sinnvoll erscheinen?

IP: Ich habe eine Montessoriausbildung gemacht, die war für mich sehr sinnvoll. Ja, ich bin in die Schweiz gefahren und habe Freinet-Klassen, echte Freinet-Klassen besucht, das war total sinnvoll dort. Ich bin herumgefahren und habe mich umgeschaut und das alles war schon, schon gut.

I: Gehen wir zur Arbeitspraxis. Welche Unterrichtsform oder -formen bevorzugen Sie?

IP: Ich bevorzuge offenen Unterricht habe aber auch keine Scheu vor geleiteten Unterrichtssequenzen wenn sie gerade adäquat erscheinen. Ich bevorzuge sozusagen Projektunterricht und offenen Unterricht. Und Frontalunterricht, wenn das heißt, dass ich, dass ich das, was ich weiß, erzähle und da irgendwie begeistert bin, dann finde ich auch da nichts Schlechtes daran.

I: In diesem Fall haben Sie auch gute Erfahrungen mit dieser Art des Unterrichtens gemacht?

IP: Nicht mit dem Frontalunterricht. Also wie gesagt, ich habe ja auch als PÄDAK-Studentin Frontalunterricht gelernt, erfahren, gelernt und weitergegeben. Das war für mich frustrierend. Da habe ich meinen Beruf aufgehängt, weil ich gesagt habe aus, fertig. Ich bin auch ausgestiegen gewesen aus dem Beruf. Aber erst durch das, dadurch, dass ich dann sozusagen gesehen habe, es gibt eine andere Schule, es gibt offene Lernformen, es gibt Freiarbeit, es gibt Montessori-, Reformpädagogik mit der ich mich beschäftigt habe und seit dem, muss ich sagen, ja habe ich einfach gute Erfahrungen. Für mich ist also sozusagen das Motto „Erziehung durch Beziehung“ und damit habe ich gute Erfahrungen.

I: Dann beschreiben Sie bitte, wie Sie sich auf den Unterricht vorbereiten und inwiefern spielt die Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen eine Rolle?

IP: Wie ich mich darauf vorbereite (?). Also erstens einmal ist es bei uns so, dass man ja bestimmte Zuständigkeiten hat. Ich arbeite ja immer im Team. Ich habe natürlich einen Überblick über den Aufbau, über den didaktischen roten Faden. Ich bin ja Montessori-Pädagogin. Ich schaue halt einfach immer wieder, dass ich den Kindern das gebe dass die Freude und Begeisterung erhalten bleibt. Ich merke, dass mir das einfach immens wichtig ist, ja (?). Und vorbereiten tue ich mich, indem ich mir einfach auch für mich sag „Okay also was könnte ich als nächstes anbieten, was für eine Darbietung könnte ich machen, ohne sozusagen eine totale Überforderung der Kinder zu haben“ – wobei die Kindern nicht überfordert sind, die gehen ohnehin weg. Die Anderen wo manche Lehrer sagen, dass ist noch nichts für dich, das ist noch nicht im Lehrplan für dich, die es aber verstehen, die stehen dort und saugen auf wie ein Schwamm. Also ich, ich bereite mich insofern vor, dass ich mir auch denke okay was macht *mir* Freude, was mache *ich* jetzt gerade gern und welches Material, wo habe ich das Gefühl, *das* könnte jetzt was bringen, ja! Also so ein bisschen nach dem Motto, „ohne Lehrfreude, keine Lernfreude“. Ist ein schöner Satz von der Rosel Keetman und den schätze ich sehr. Das glaube ich einfach. Wenn ich etwas herunterleiern muss dann kommt Nichts heraus. Aber ich habe

110 immer wieder besonders Freude an der Arbeit mit den Materialien.

111 **I: Ja das merkt man.**

112 IP: Ja macht mir selber viel Spaß.

113 **I: Ist kulturelle, sprachliche, soziale und leistungsbezogene Vielfalt ein Thema, das Sie im Unterricht behandeln?**

114 IP: Ja, das kommt natürlich immer wieder vor. Also der kulturelle Unterschied, ich überlege gerade, ja natürlich wenn wir sozusagen Feste feiern (unverständlich) das ist in dem Moment, wo es da ist und man nimmt Rücksicht darauf, wird das behandelt ja, sprachlich sowieso. Weil wir haben ein französisches Mädchen, mit der rede ich manchmal einfach so zum Spaß im Kreis Französisch, dass die Kinder das einfach hören, Spanisch.. Englisch ist sowieso klar. Soziale Vielfalt doch das erwähnen wir einfach schon immer wieder. Dadurch wenn wir sagen wie gut es uns hier doch eigentlich allen geht und hier gibt es so viele Unterschiede. Und leistungsbezogene Vielfalt ja, das findet natürlich auch Berücksichtigung, weil es die Kinder ja auch immer selber merken. Ich mache es immer so, ich stelle den Kindern sehr gerne ganz schwierige Probleme, die sie lösen sollen. Und die Kinder wollen das immer loswerden, wenn sie es haben und damit aber die anderen überlegen können, dürfen die, die es halt gefunden haben, mir schnell ins Ohr flüstern, dann sind sie es endlich los. Die Vielfalt zeigt sich dadurch sozusagen, ja. Da gibt es eben manche die sind in Mathematik wirklich fast immer die ersten, nicht unbedingt immer aber fast immer und da sieht man das. Dann gibt es welche, die brauchen länger und die dürfen lang brauchen und das ist in Ordnung und das hören sie sehr oft, „das passt und lass sie es selber finden und das ist in Ordnung und der Eine braucht da länger und der Andere dort“.

131 **I: Und haben Sie auch das Gefühl, dass das für die Kinder passt?**

132 IP: Ja! Ja, schon eigentlich. Schon, ich meine natürlich, wie gesagt, wenn ein Kind was wissen will und zeigen will und verstehen will und gleichzeitig aber sieht, der andere kann es schon, das macht ein bisschen einen Druck aber jetzt bei den Kinder der Klasse, die ich schon seit längerem begleite, da merke ich die haben keinen Druck mehr. Die wissen, das ist schon irgendwie okay. Und sie geben nicht auf, also sie suchen trotzdem weiter ja. Ja also behandeln wir.

137 **I: Gibt es Stützen bzw. Hilfsmaßnahmen, die Sie im täglichen Unterricht in Anspruch nehmen können? Wenn ja, bitte beschreiben Sie diese und Ihren Nutzen dieser Möglichkeiten!**

140 IP: Ja das ist erstens einmal das die Kinder voneinander gut lernen können. Das heißt ich mache das schon öfters, dass ein Kind das als erstes die Antwort hat, da sage ich „das ist richtig, wie hast du das so schnell gelöst“? Dass die Kinder ihre eigenen, sozusagen, Wege beschreiben, das kann sehr hilfreich sein. Und ich sehe Kinder gehen manchmal ganz andere Wege als ich und manchmal ist es natürlich so, dass man halt in der Individualarbeit, wenn man sieht, das ist beim Kind irgendwie nicht klar, das hängt, dann muss man halt schnell zum Material greifen, muss man schauen: Okay, was kann uns hilfreich sein? Und da muss man aus seinem Rucksack alles Mögliche auspacken und schauen, ob irgendwas dabei ist, was dem Kind hilft.

148 **I: Sind Sie immer zu zweit in der Klasse?**

149 IP: Ja, eigentlich schon, ja, ja. Also es gibt schon Sequenzen wo ich alleine drinnen bin aber dann ist es auch eine kleinere Gruppe. An sich schauen wir schon, dass wir immer zu zweit drinnen sind.

152 **I: Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit mit anderen KollegInnen bzw. mit StützlehrerIn, MuttersprachlehrerIn, etc.?**

154 IP: MuttersprachlehrerInnen haben wir in dem Sinn nicht, Stützlehrerinnen in dem Sinn auch nicht. Also es gibt schon eine Kollegin, die zum Beispiel manchmal eben Kinder wo sich beim Diagnoseverfahren gezeigt hat, die dürften eventuell beim Schriftspracherwerb Probleme bekommen, dass das dann eine Kollegin anbietet mit diesen Kindern speziell zu arbeiten. Die holt die Kinder auch manchmal raus, aber das passt gut. Ich finde einfach, das weiß ich das ist unheimlich wichtig, dass das Team das sozusagen die Kinder hauptsächlich betreut, dass das gut zusammenarbeiten kann, ja (?) das ist wirklich sehr wichtig.

161 **I: Und Ihre Erfahrungen dabei waren?**

162 IP: In meinen Jahren habe ich alles Mögliche erfahren. Ich habe, ich habe schon Erfahrungen gehabt wo ich ein Team verlassen habe, gesagt habe es passt für mich nicht und ich habe Erfahrungen gehabt, wie jetzt gerade in der letzten Zeit, wo ich wirklich sehr lange mit einer Kollegin sehr gut und intensiv zusammenarbeite, obwohl es da natürlich auch immer wieder mal

Konflikte gab aber wir konnten sie immer gut miteinander klären, ja. Wie beurteile ich sie (?). Ich würde sagen sie ist sehr wichtig!

I: Können Sie mir beschreiben, wie die Zusammenarbeit mit den Eltern der Integrationskinder aussieht? Sehen Sie Unterschiede in der Zusammenarbeit mit anderen Eltern? Und wenn ja, welche?

IP: Ich überlege gerade. Ich glaube nicht, dass ich unbedingt sagen würde es gibt da Unterschiede mit den Integrationskindern. In jeder Gruppe gibt es Eltern mit denen gestaltet sich die Zusammenarbeit unglaublich easy und dann gibt es Eltern mit denen gestaltet sich die Arbeit immens mühsam. Würde ich nicht sagen, dass das speziell auf die Eltern von Integrationskindern zutrifft, nein nach meiner Erfahrung nach nicht, nein.

I: Welche Kenntnisse und Fähigkeiten benötigen Lehrer und Lehrerinnen Ihrer Ansicht nach, um der Vielfalt von SchülerInnen gerecht zu werden?

IP: Fähigkeit (Pause) ja, ich glaube eine Empathie, dass sie sich irgendwie einfühlen können auch in die anderen das ist glaube ich schon eine wichtige Fähigkeit. Sicherlich auch so diagnostisch zu sehen, wo kann da irgendwo unter Anführungszeichen „der Hund begraben liegen“, wo ist das eigentlich und da gehört die Kenntnis dazu, okay, welche Möglichkeiten habe ich überhaupt? Von welchen Seiten kann ich an dieses Problem herangehen? Da gibt es ja immer so viele verschiedene Möglichkeiten, nicht (?). Beim Thema Legasthenie zum Beispiel oder grob gesprochen heißt es das Kind ist legasthen. Da gibt es ein normales Legasthenie-Training, da gibt es meiner Meinung nach die sensorische Integration, da wäre vielleicht manchmal eher gut du machst eine kinesiologische S(h) also diese vielen, vielen Herangehensweisen an Fähigkeiten, die Kinder noch nicht gelernt haben und sie dabei zu unterstützen ja.. sicherlich auch... viele Kenntnisse. Ich glaube in diesem Fall auch, dass Lebenserfahrung etwas Wichtiges ist, sage ich ehrlich und ich glaube auch, das bringe ich hier gerne ein, dass es gut ist, wenn Lehrer irgendwann einmal außerhalb der Schule tätig waren. Also zuerst 12 Jahre in der Schule drinnen, dann gleich in die PÄDAK und wieder in einer Schule und wieder auf die Schüler loslassen, ich finde das absolut schlecht. Ich finde jeder Lehrer müsste verordnet bekommen, dass er drei Jahre in irgendeinem anderen Beruf war oder irgendwas. Weil ich glaube das ist nicht gut, dieses Rad in dem es einfach weitergegeben wird. Unreflektiert sehr oft noch dazu. Also gehört als Fähigkeit auch dazu, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zu der Beschäftigung mit der eigenen Gewordenheit.

I: Kommen wir zum letzten Punkt: den institutionellen Rahmenbedingungen. Wenn Sie an Ihre beruflichen Handlungsfreiräume denken, welche Rolle spielen die Institution Schule und deren Organisationsstruktur bzw. welche Rolle könnten sie spielen? Fühlen Sie sich in Ihren Bestrebungen von der Schulstruktur unterstützt?

IP: Ja ich erlebe leider sehr oft nicht die Unterstützung der Schulstruktur sondern eher die Hemmnisse und die Hindernisse. Immer wieder wird von der Autonomie in der Schule geredet. Schule ist ein immens hierarchisches System. Es gibt glaube ich kein System, in dem es hierarchischer ist momentan, als das der Schule in Österreich. Und das erlebe ich auch sehr oft. Berufliche Handlungsfreiräume erlebe ich schon auch, weil ich doch in der Klasse mit meinen Kindern für mein Gefühl sehr frei wirken kann und mich einbringen kann, meine Ideen einbringen kann auch weil wir doch einen Rahmenlehrplan haben den ich sozusagen in meiner Weise interpretieren kann und interpretiere und da einfach auch viel hineinbringen kann. Allerdings, die Organisationsstruktur der Schule würde von Grund auf geändert gehören. Wirklich in Richtung mehr Autonomie und weg von dieser Hierarchie. Dass wir uns zum Beispiel Leute von denen wir wissen, die würden gut in unser Team hineinpassen, dass wir dann fast auf die Finger geklopft bekommen, weil wir uns Leute anschauen "Nein ihr stellt keine Leute an das machen wir" und dann werden Leute geschickt und man muss sich dann zusammenraufen, also das finde ich keine sehr gute Sache. Vor allem nicht, wenn man weiß, was Teamarbeit heißt, ja. Wenn man gute Teamarbeit haben will, dann muss auch das Team eigentlich eine... müsste eigentlich schon auch die Möglichkeiten haben zu sagen, „Wir haben das Gefühl, das passt wirklich gar nicht oder den hätten wir wirklich gerne, bitte gebt uns den, das unterstützt uns in der Arbeit“. Aber das spielt sich nicht. Aber das bleibt anonym.

I: Ja keine Sorge. Und denken Sie, dass bestimmte schulorganisatorische Rahmenbedingungen zur Benachteiligung von Kindern mit Behinderung und/ oder Migrationshintergrund beitragen und was wirkt unterstützend?

222 IP: Ja gut, wenn man sieht, dass sozusagen ganz, ganz viele Kinder aus der zweiten und dritten
223 Generation, eben von Kindern mit Migrationshintergrund so unglaublich schlecht abschneiden
224 und einen riesig großen Anteil in den Sonderschulen hat denke ich mir, da bräuchte es schon
225 andere schulorganisatorische Rahmenbedingungen. Wahrscheinlich viel mehr Unterstützung,
226 wirklich mit dem anfangen, was sie schon früher begleitet hat hinsichtlich Spracherwerb und so
227 weiter. Also ich denke, das wäre wirklich gut, was die Kinder mit Migrationshintergrund angeht.
228 Bei den Kindern mit Behinderung finde ich es immer wieder mühsam, diese leidige Diskussion um
229 die Lehrpläne wenn man, wenn Kinder in die Schule kommen. Dann kommt eben diese
230 Diskussion und man muss einen sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen. Die Eltern die
231 wehren sich, das verstehe ich auch, das ist stigmatisierend usw. das ist alles zusammen
232 mühsam. Finde ich auch nicht wirklich unterstützend. Ich verstehe, dass das die Eltern nicht
233 wollen. Ich bin selber Mutter, wenn ich mir vorstelle ich werde in die Schule gerufen und dann
234 wird mir gesagt, naja, Sonderschule, eigentlich Sonderschule, also leicht macht man es den
235 Eltern da nicht unbedingt indem man stigmatisiert. Und es hat was Stigmatisierendes, auch wenn
236 man es nicht haben will. Auch wenn wir sagen bei uns ist es kein Stigma. Ja, aber in Wirklichkeit,
237 draußen in der Gesellschaft ist es schon eines, weil die Kinder, die keinen normalen
238 Hauptschulabschluss haben, die brauchen sich in der Arbeitswelt nicht viel umschauchen. Ja, es ist
239 nicht hilfreich.

240 **I: Über pädagogische Weiterbildung haben wir schon ein bisschen geredet. Ist es für Sie**
241 **jetzt auch noch ein Thema?**

242 IP: Ja, sicher.

243 **I: Fühlen Sie sich von Seiten der Schule ausreichend unterstützt?**

244 IP: Ja, mein Direktor lässt mich alles machen, was ich will. Der unterstützt mich da sehr, ja. Ich
245 bekomme auch wenn ich um Dienstfreistellung ansuche, bekomme ich sie meistens genehmigt.
246 Insofern fühle ich mich unterstützt, ja.

247 **I: Begünstigt ein Migrationshintergrund Ihrer Meinung nach die Zuschreibung eines**
248 **sonderpädagogischen Förderbedarfs?**

249 IP: Habe ich eh schon gesagt: Ja, eindeutig. Bei uns an der Schule sind fast alle Kinder mit
250 Migrationshintergrund Integrationskinder. Das heißt sie sind doppelte Integrationskinder, ja. Also
251 das ist leider absolut so. Außerdem weiß man das ja, dass ganz viele, wenn man sich sozusagen
252 die Prozente anschaut, haben ja ganz viele SPF-Kinder einen Migrationshintergrund, da stimmt
253 was nicht. Die können nicht deppeter sein als wir. Das habe ich jetzt ganz salopp und blöd
254 gesagt, ja (?) weil deppert ist ja auch kein Kind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf,
255 aber abgestempelt wird es so.

256 **I: Dann schätzen Sie bitte zum Abschluss ein, wie Schule organisiert werden müsste,**
257 **damit alle Kinder in Regelklassen aufgenommen werden könnten!**

258 IP: Ja es gehört wirklich eine Autonomie her. Vielleicht auch durch diese komische Rechnereien
259 wie wir sie jetzt haben. Mit diesem ja, du musst so und so viele Integrationskinder abgestempelte
260 haben, damit du Ressourcen bekommst. Also das alles zusammen ist nicht unbedingt gerade
261 ideal. Ja das wäre wichtig, wenn das einmal geändert würde. Mehr Schulautonomie in jeder
262 Hinsicht. Das jetzt der Direktor vielleicht auch sozusagen wirklich die Leute aussuchen kann, die
263 bei ihm arbeiten, ja (?). Es gehört auch abgeschafft, also ich bin selbst Beamtin aber ich sage,
264 dass man pragmatisiert und unkündbar ist, das würde abgeschafft gehören. Ich meine, was ich
265 mir manchmal denke, welche Leute hier eine fixe Arbeit haben und einfach wo ich sage, also das
266 darf doch nicht wahr sein, das müsste anders organisiert werden. Es gehört vielleicht auch ein
267 Anreiz sich Fortzubilden, was ja überhaupt nicht ist. Eigentlich hast du im Großen und Ganzen
268 irgendwie wenig Möglichkeiten im normalen Schulbetrieb glaube ich, dass du da irgendwie
269 besondere Fertigkeiten, besondere Fähigkeiten entwickelst oder Zusatzausbildungen machst. Ja
270 und das alles das ist nicht ganz geschickt, ja. Aber organisiert ja ich glaube wirklich, da würden
271 diese depperten Noten weggehören, endlich irgendwann diese, diese für mich ist das nicht (h).
272 Das was sie jetzt einführen und glauben, das ist ja eine so tolle Veränderung, die
273 Leistungsstandards also ich weiß nicht. Auf der einen Seite will man eine Vielfalt, auf der anderen
274 Seite will man die Leistungsstandards. Also sie wollen die Vielfalt und gleichzeitig die
275 Leistungsstandards da oben haben. Für mich ist das ein bisschen ein Widerspruch. Jeder soll,
276 ach eigentlich, wir sind so gut und wir dürfen unsere Gewordenheit leben aber eigentlich müssen
277 doch alle (unverständlich) sprich am Besten Deutsch und Mathematik können also das ist eine

278 gesellschaftliche Situation natürlich, die da geändert gehört, ja (?). Also die Noten würden absolut
279 abgeschafft gehören.

280 **I: Darf ich nachfragen wie das bei Ihnen in der Klasse mit Benotung ist?**

281 IP: Wir haben prinzipiell keine. Wir haben kommentierte direkte Leistungsvorlage. Und ich finde
282 auch diesen normativen Leistungsvergleich mit den Noten, also mir tut es jedes Mal weh, wenn
283 ich das geben muss. Manchmal muss ich es machen. Also jetzt auch wieder Ende der Vierten
284 aber ich tue es nicht gerne. Weil ich weiß, wie, wie... ich halte von denen nichts, ja (?).

285 **I: Für wie sinnvoll würden Sie die gemeinsame Beschulung aller Kinder in Regelklassen**
286 **halten?**

287 IP: Absolut sinnvoll. Ja, da spreche ich auch aus Erfahrung. Wir haben zum Beispiel ein Mädchen
288 mit Downsyndrom bei uns in der Gruppe. Das ist ein Mädchen, die spricht noch nicht sehr gut
289 aber fängt jetzt wirklich an zu sprechen. Und ich finde wir lernen unheimlich viel von ihr, von dem,
290 wie sie die Welt sieht, wie sie es wahrnimmt. Und da gibt es Geschichten, da war eine Kollegin
291 von mir vorgestern wirklich total traurig weil ihr Vater im Krankenhaus war und da hat sie halt
292 einmal geweint und dieses Mädchen mit Downsyndrom ist hingegangen, das ist ein kleines
293 Mädchen, ich würde sagen emotional, also so vom Reden her ist sie so auf der Stufe von einer
294 eineinhalbjährigen, zweijährigen die anfängt zu reden. Aber die ist hingegangen und hat die
295 große Erwachsene gedrückt und dieses kleine Mädchen mit Downsyndrom sagt der großen 50
296 jährigen, großen, starken Frau, dass sie durchatmen soll. Also da kann man nur sagen, das ist
297 übersinnvoll!

298 **I: Erscheint Ihnen zum Thema integrativer Beschulung von Kindern mit Behinderung und**
299 **Migrationshintergrund noch etwas wichtig, das noch nicht angesprochen wurde?**

300 IP: Ja, also wie ich von einem Kind weiß, das eben ein sogenanntes behindertes Kind und ein
301 türkisches Kind ist, dass die Mutter von diesem Kind, ihrer eigenen Mutter nicht einmal sagt, dass
302 ihr Kind bei uns in die Schule geht. Weil sie sich genieren würde, dass ihr Kind in eine
303 Deppenschule geht. Also da denke ich mir, da würde wahnsinnig viel Aufklärung, einfach noch
304 gehören. Da würde die Bevölkerung aufgeklärt gehören, bezüglich Integration. Ich meine es
305 passiert auch viel. Man sieht ja eh immer wieder einmal auch Fotos von Mensch mit
306 Downsyndrom oder so, dass man da irgendwie diese Hemmschwelle, diese Angst vor dem so
307 ganz Anderen verliert, da würde glaube ich viel gemacht gehören. Wenn ich mir denke, dass
308 dieses Mädchen nicht einmal erzählen darf in welche Schule es geht, finde ich da würde viel
309 gemacht gehören und zwar nicht nur bei unseren, also bei den Österreicherinnen und
310 Österreichern aber vor allem glaube ich auch bei den Menschen mit Migrationshintergrund. Ich
311 denke mir, was für ein Druck lastet auf diesen Eltern, das geheim halten zu müssen. Da sollte viel
312 passieren. In der Schule versucht man ohnehin viel. Aber sonst wäre es manchmal wichtig, dass
313 die Kinder wirklich vielleicht muttersprachlich alphabetisiert werden. Was ich zum Beispiel nicht
314 könnte. Ich kann nicht Türkisch ja. Aber dass die Kinder da wirklich irgendwie auch abgeholt
315 werden, weil das merke ich schon, wie ganz anders es ist, wenn die Kinder in ihrer Muttersprache
316 sprechen können, ja (?) auch die Integrationskinder, ja. Da sind sie emotional zu fassen. Das ist
317 in der Fremdsprache manchmal nicht so. (Pause). Gut!

318 **I: Gut. Dann danke ich Ihnen recht herzlich.**

319 IP: Ja bitte, bitte!

Interview D

I: Gut, vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast, fangen wir gleich mit den demographischen Daten an: dein Alter?

IP: 36.

I: Höchstabgeschlossene Ausbildung?

IP: Pädagogische Akademie.

I: Deine derzeitige berufliche Tätigkeit?

IP: Lehrerin in einer Integrationsklasse, Volksschule.

I: Seit wann unterrichtest du in Integrationsklassen?

IP: Seit 8 Jahren.

I: Nach welchem Lehrplan bzw. nach welchen Lehrplänen wir in der Klasse unterrichtet?

IP: Volksschullehrplan, Sonderschullehrplan allgemeine Sonderschule, Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder, Sonderschule für Kinder mit autistischer Wahrnehmung und dann noch ein Spezialfall ist Sonderschule für sehbehinderte Kinder.

I: Dann geht es um die Zusammensetzung der SchülerInnen: beschreibe mir bitte möglichst genau wie sich die SchülerInnen in deiner Klasse zusammensetzen – also die SchülerInnenanzahl insgesamt, Integrationskinder, Kinder mit Migrationshintergrund und gibt es auch Kinder auf die beides zutrifft?

IP: Da muss ich die genaue Zahl dann direkt im Klassenbuch nachschauen. Wir sind 18 Kinder insgesamt. Also normale Zahl ist 22 aber in der vierten Klasse da geht dann immer wieder einer weg. Also 18 Kinder insgesamt, ich suche gerade das Klassenbuch, das finde ich auf die schnelle aber nicht oder wir machen den Punkt nachher noch einmal weil ich weiß jetzt Buben, Mädchen nicht, gar nicht ganz genau auswendig, Integrationskinder sind es fünf: ein schwerstbehindertes Mädchen, ein Mädchen mit autistischer Wahrnehmung, zwei Mädchen mit Sonderschullehrplan, neben einer Lernbehinderung und ein Bub der eine Sehbehinderung hat. Von diesen fünf Integrationskindern sind vier Migrationskinder und ein österreichisches Kind und bei den anderen muss ich nachschauen. Ich glaube wir haben dann nur drei österreichische Kinder bei den anderen, die genaue Zahl das muss ich dann im Klassenbuch nachschauen wenn die Kollegin kommt, da sieht man es dann, ja (?).

I: Okay. Wie erlebst du den Umgang der SchülerInnen untereinander?

[Unterbrechung; Kollegin kommt ins Klassenzimmer]

IP: So wir haben 11 Mädchen und 7 Buben insgesamt 18 und drei Kinder davon sind mit Muttersprache Deutsch.

I: Wie erlebst du den Umgang der SchülerInnen untereinander?

IP: Also generell sehr gut. Ich finde besonders, also das ist mir während meiner Zeit in der Schule aufgefallen, dass gerade in Integrationsklassen der Umgang sehr nett ist. Die Kinder lernen einfach von Anfang an, dass es Kinder mit Schwierigkeiten gibt und sie sind sehr hilfsbereit. Mir kommt auch vor, dass es vom Sozialen her in Integrationsklassen immer toller ist als in den Parallelklassen oder in anderen Klassen.

I: Welche Rolle spielen ethnische, körperliche oder leistungsbezogene Unterschiede zwischen den SchülerInnen.

IP: Es ist so, dass zum Beispiel Eltern normalerweise Eltern von ausländischen Kindern keine Integrationsklassen wollen, weil sie das jetzt nicht ganz verstanden haben warum geht ihr Kind mit behinderten Kindern in die Schule und diejenigen oft sagen „nein sie wollen das nicht“. Wenn sie aber erkannt haben was das heißt, zwei Lehrer, mehr Unterstützung und so, dann sind sie schon einverstanden. Aber zuerst lehnen sie es ab. Also wir haben da teilweise schon Sachen erlebt wie "Hilfe das ist ansteckend, mein Kind soll das nicht bekommen" nicht (?). Also somit hat es schon Auswirkungen und dann natürlich auch in Folge auf das Kind, welches das noch nicht kennengelernt hat oder halt dann doch sehr skeptisch ist, aber das gibt sich innerhalb der ersten Schulwoche in der ersten Klasse.

I: Welche Chancen oder Schwierigkeiten siehst du in so einer SchülerInnenzusammensetzung?

IP: Ja das ist im Endeffekt schon die Antwort auch, nicht (?), dass sie es wirklich zuerst positiv erleben müssen weil es jetzt, also eher von zu Hause aus, negative Vorurteile gegenüber

54 Behinderten gibt, nicht (?).

55 **I: Was siehst du für Chancen für die Kinder selber oder was sind auch die Schwierigkeiten**

56 **dabei?**

57 IP: Naja die Schwierigkeit, das ist auch der Grund warum sie in Integrationsklassen wenige Kinder

58 die nicht Deutsch können geben sollten, das war auch der Grundgedanke von Integration, dass

59 immer das positive Vorbild da sein sollte. Also ein Sprachvorbild für behinderte Kinder. Das ist

60 aber nicht da, das ist nicht gegeben, das fällt weg. Es war aber eine Grundüberlegung als

61 Integration gebildet worden ist. Die Idee war aber natürlich auch ein positives Sprachvorbild, weil

62 viele Kinder, Integrationskinder, nicht sprechen können und das ist dann natürlich nicht da, ja (?)

63 das fehlt.

64 **Jetzt auch in deiner Klasse?**

65 IP: Auch in der Klasse, ja.

66 **I: Was ist trotzdem das Gute daran?**

67 IP: Das Gute daran ist natürlich, dass die Kinder die keine Deutsche Muttersprache haben bei uns

68 auch davon profitieren, dass wir zu zweit sind, weil wir in Integrationsklassen schon anders,

69 offener arbeiten und es wird viel mehr auf die Kinder eingegangen und natürlich profitieren die da

70 viel mehr davon.

71 **I: Dann gehen wir zu deiner Ausbildung: hast du das Gefühl, dass du in deiner Ausbildung**

72 **ausreichend auf die Vielfalt der Kinder in der Klasse vorbereitet wurdest?**

73 IP: Nein, die Ausbildung war nicht gut, die war gar nicht... nein, sicher nicht. Ich meine das

74 positive an der Ausbildung war dann wirklich die Praxis. Auf der PÄDAK hat man wirklich vom

75 ersten Semester an hospitiert oder ich glaube wenigstens ab dem zweiten Semester ist man in

76 der Klasse gestanden, was man ja bei vielen anderen Studien nicht hat und das ist schon gut

77 gewesen, ja, also man hat wirklich gleich erkannt, passt es oder passt es nicht, das war gut aber

78 die ganze Theorie und so nein, sicher nicht.

79 **I: Das ist jetzt schon ein bisschen in die Richtung gegangen aber fallen dir sonst noch**

80 **Möglichkeiten ein wie LehramtsstudentInnen innerhalb ihrer Ausbildung angemessen auf**

81 **die schulische Realität vorbereitet werden könnten?**

82 IP: Mit der Praxis schon. Theoretisch halt wenig. Mit der Praxis schon, doch. Also sicher wenn

83 man auf die PÄDAK geht noch viel mehr als du wenn du Lehrer am Gymnasium bist, an der HAK

84 wo du ein Hochschulstudium hast, da bist du ja gar nicht praxisorientiert vorbereitet. Also auf der

85 PÄDAK eigentlich schon.

86 **I: Hast du Weiterbildungen gemacht, die dir für den Umgang mit Vielfalt von SchülerInnen**

87 **sinnvoll erscheinen?**

88 IP: Speziell zu Migrationshintergrund habe ich gar nicht so viel gemacht, weil ich wirklich mehr in

89 Richtung Förderung von behinderten Kindern gegangen bin und auch von autistischen Kindern.

90 Ich habe relativ wenig, wobei es nicht stimmt, nein, weil ich habe nämlich eine zeitlang an der

91 Nahtstelle zur Hauptschule zur KMS gearbeitet und da habe ich schon viel in diese Richtung

92 gemacht, stimmt nicht, ja, nein, das habe ich eine zeitlang gemacht. Also da habe ich Kinder

93 betreut die von der vierten Klasse einen Umstieg in die KMS gemacht haben und mit nicht

94 Deutscher Muttersprache auch besonders, ja. Und jetzt betreue ich gerade (anonymisiert). Also

95 da arbeite ich in einem Projekt mit. Das haben wir ganz neu gegründet (anonymisiert). Ansonsten

96 gibt es sicher Weiterbildungen die für die Vielfalt in der Klasse wichtig sind, nur muss man die

97 einmal erkennen und wissen, welche das sind, weil es sind so viele Weiterbildungen die einfach

98 schlecht sind, wo man dann echt enttäuscht rausgeht und sich denkt "was habe ich da jetzt Neues

99 gehört, hat überhaupt nichts gebracht, war nur schade um die Zeit", ja (?).

100 **I: Gibt es derzeit Weiterbildungen die dich interessieren würden?**

101 IP: Ja im Endeffekt dadurch, dass ich jetzt schon so viel Erfahrung habe in der Klasse, da passiert

102 ohnehin viel mit der Praxis nicht (?) also meine Privilegien sind jetzt derweil andere.

103 **I: Gut dann gehen wir zur Arbeitspraxis: Welche Unterrichtsform oder Unterrichtsformen**

104 **bevorzugst du?**

105 IP: Wir machen eigentlich beides, wir machen also nicht direkt Frontalunterricht, aber schon mit

106 erklären, dass der Lehrer auch erklärt und die Kinder gemeinsam arbeiten und aber auch offene

107 Arbeitsphasen, wo die Kinder einen Plan und ein paar Stunden Zeit haben und sie das erledigen

108 müssen. Also wir wechseln, wie haben nicht nur offen aber wir haben beides. Also wir haben

109 eigentlich alle möglichen Variationen. Wir haben Gruppenarbeiten, wir haben Partnerarbeiten, wir

haben Einzelarbeit, wir haben Stationentage, wir haben Offenes Lernen, also alles dabei, sehr gemischt, so dass sie alles kennenlernen und sich an alles gewöhnen auch für die nächste Schule.

I: Was für Erfahrungen hast du mit diesen Unterrichtsformen gemacht oder gibt es eine Form die dir besonders zusagt in einer so gemischten Klasse?

IP: Nein, ich finde es aber gerade eigentlich gut, dass wir wechseln und Verschiedenes machen, weil es ist sicher für manche Kinder nicht gut, nur offen unterrichtet werden. Wir haben zum Beispiel Klassen an der Schule die machen das so, die haben nur ihre Wochenpläne und jeder darf arbeiten wie er will und wann er will. Das ist für manche Kinder nicht gut, die sind überfordert, sicher auch Kinder die keine deutsche Muttersprache haben, noch mehr, also deswegen finde ich einfach diese Vielfalt, also diese unterschiedlichen Arbeitsstile ganz gut. Das gewechselt wird. Also ich könnte nicht sagen eines ist so super und nur das. Also ich finde das gut wenn es sich ändert und immer anders ist.

I: Beschreibe mir doch bitte wie du dich auf den Unterricht vorbereitest. Inwiefern spielt die Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen eine Rolle?

IP: Ja schon sehr. Ich meine wir bereiten gemeinsam vor, dann machen wir die Grundzüge vom ganzen Unterricht. Das heißt wann wir Deutsch machen, was wir in Deutsch machen, wann wir Mathe machen, was wir in Mathe machen und die anderen Fächer. Speziell für die Integrationskinder suchen wir dann passend für die verschiedenen Themen noch extra was zusammen. Werken, Zeichnen, Turnen und so das ist sowieso immer alles gemeinsam aber auch da muss man sich überlegen, okay wie kann man es adaptieren für die Kinder mit den Behinderungen und auch bei den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache macht man das, ja (?). Auch bei Deutsch und Mathematik überlegt man sich "Wie kann der das besser schaffen, besser machen?".

I: Ist kulturelle, sprachliche, soziale oder leistungsbezogenen Vielfalt ein Thema das ihr im Unterricht behandelt?

IP: Ja, ständig. Das ist ständig ein Thema. Alleine bei den Feiertagen, da möchte auch jeder erzählen, was er gerade feiert, was er macht, wie das zu Hause ist. Und die Kinder sind total interessiert. Wir lernen auch sehr viel, jetzt haben wir Europa gemacht, die europäischen Länder und sie sind total interessiert. Wir haben Referate gemacht, jeder hat sein Land vorgestellt wo er herkommt. Also doch da machen wir sehr viel und dadurch dass die Kinder von so vielen verschiedenen Ländern kommen ist es für sie auch extrem interessant und jeder will halt erzählen und teilweise haben wir auch gekocht und sie haben etwas mitgebracht von ihrem Land und dann haben wir ein bisschen die jeweiligen Sprachen gelernt und singen auch in der Sprache dann Lieder, doch wir machen schon sehr viel in die Richtung.

I: Gibt es Stützen oder Hilfsmaßnahmen die du im täglichen Unterricht in Anspruch nehmen kannst? Wenn ja, dann bitte beschreib diese die Nutzung der Möglichkeiten.

IP: Also wir haben für Kinder die ganz neu aus einem fremden Land kommen eine Sprachförderlehrerin, die die Kinder doch einige Stunden rausnehmen kann und speziell wirklich nur mal Crashkurs Deutsch macht, so dass sie dann mitkommen. Wir haben jetzt keine neuen Seiteneinsteiger sondern die sind alle jetzt schon mindestens zwei Jahre in Österreich. Wir haben eine Begleitlehrerin, die die Kinder in Deutsch und Mathematik dann einzeln noch raus nimmt bzw. in Kleingruppen raus nimmt und mit ihnen arbeitet, das und dann haben wir eine Nachmittagsbetreuung wo die Kinder die nicht so gut Deutsch können dann speziell auch dorthin gehen sollten, damit sie Aufgabenbetreuung haben und auch Nachmittagsbetreuung. Einfach mit anderen Kindern auch noch weiter Deutsch sprechen. Aber das gibt es für Integrationskinder noch nicht, die Nachmittagsbetreuung, die ist derweil nur für Kinder ohne Behinderung, wird sich aber auch ausweiten das ist alles noch ganz neu, nicht (?).

I: Wie beurteilst du die Zusammenarbeit mit anderen Kollegen und Kolleginnen?

IP: Unterschiedlich, mit manchen sehr gut mit anderen weniger. Also mit niemandem schlecht, aber man hat sowieso einen guten Draht zu manchen und dann tauscht man sich aus und mit anderen, da passt das einfach vom Unterrichtsprinzip her auch nicht so. Da kann man sich auch nicht vorstellen, dass der dann in der Klasse mitarbeitet, das gibt es schon, doch.

I: Und wie ist die Zusammenarbeit mit den Eltern der Integrationskinder und gibt es einen Unterschied zu der Zusammenarbeit mit den anderen Eltern?

IP: Naja die Zusammenarbeit mit Eltern von den Kindern mit Migrationshintergrund ist schon viel

166 intensiver weil ja meistens die Eltern die Kinder auch abholen und in die Schule bringen, das heißt
167 der Kontakt ist viel öfters und intensiver. Wir haben zum Beispiel ein Heft das nennt sich Infoheft,
168 da schreiben wir jeden Tag rein ob etwas passiert ist, ob etwas war. Die Eltern können auch
169 irgendwie immer was schreiben. Also das ist sicherlich viel intensiver und ich habe bis jetzt
170 eigentlich immer eine gute Zusammenarbeit gehabt, eigentlich mit allen Eltern. Ich meine bei uns
171 kommt es halt vor, das merkt man schon auch, das hat schon auch damit zu tun, dass es viele
172 Eltern mit Migrationshintergrund sind, das die halt schon weniger Interesse haben an der Schule.
173 Dass Schule für sie nicht so wichtig ist, speziell wenn sie Mädchen haben. Und da ist halt, ja,
174 muss man oft viel nachrennen und viel...

175 [Unterbrechung, ein Schüler kommt in die Klasse]

176 IP: Wo waren wir?

177 **I: Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern.**

178 IP: Ah ja, genau, dass da schon einfach die Interessen nicht so da sind, nicht so gegeben sind wie
179 einfach bei österreichischen Kindern, das merkt man schon stark.

180 **I: Welche Fähigkeiten und Kenntnisse benötigen Lehrpersonen deiner Ansicht nach um der
181 Vielfalt von SchülerInnen gerecht zu werden?**

182 IP: Einfach jetzt eben positiv eingestellt sein. Einfach auch andere Länder, andere Sitten kennen
183 zu lernen, dem offen gegenüber stehen und ja schon offen zu arbeiten. Gerade auch speziell
184 ältere Lehrer sollten das alte Material wirklich über Bord werfen und sagen ja, man arbeitet jetzt
185 ganz anders, weil es hat sich einfach geändert und das akzeptieren. Weil da sind viele Lehrer die
186 schon lange unterrichten und sehr unzufrieden sind, weil sich einfach das Niveau wirklich sehr
187 verschlechtert hat. Das ist jetzt ganz ein anderes Arbeiten als früher, das merke sogar ich und ja
188 einfach mit dem zufrieden sein oder einfach die Kinder dort abholen wo sie stehen sagt man
189 immer, ja, also dort arbeiten wo sie gerade Hilfe brauchen oder wo sie gerade was benötigen.

190 **I: Dann kommen wir zum letzten Großkapitel, den institutionellen Rahmenbedingungen:
191 wenn du an deine beruflichen Handlungsfreiräume denkst, welche Rolle spielen die
192 Institution Schule und deren Organisationsstruktur bzw. welche Rolle können sie spielen.
193 Fühlst du dich in deinen Bestrebungen von der Schulstruktur unterstützt?**

194 IP: Nein, also das ist ja das Hauptproblem an der Schule, nicht (?). Dass du viele Möglichkeiten
195 nicht hast und viele Vorgaben hast, woran du dich halten musst, was aber absolut nicht das beste
196 fürs Kind ist. Ich kann zum Beispiel ein Beispiel bringen wo sich so viele Lehrer immer ärgern ist
197 ein sonderpädagogischen Förderbedarf zu geben, ja (?). Du siehst ein Kind das sich irrsinnig
198 plagt, extrem fleißig ist und einfach nicht kann und das dann einen Sonderschullehrplan braucht.
199 Das Kind muss aber zuerst negativ beurteilt werden. Das muss einmal auf die Schularbeiten
200 Fünfer haben oder auf was auch immer Fünfer haben, muss im Zeugnis einen Fünfer haben und
201 dann darf es erst in die Kommission und dann kann es erst, nach langen Berichten und, und, und
202 schulpsychologischen Gutachten, einen Sonderschullehrplan bekommen. Nur das ist so schlimm
203 für das Kind, wenn sich das schon so bemüht und alles versucht und dann musst du Fünfer
204 geben, ja (?). Also das zum Beispiel, das ist die Vorgabe von oben. Oder es ist die Vorgabe von
205 oben, wie es jetzt zum Beispiel der Fall ist, wir haben ein autistisches Kind, wurde bis jetzt immer
206 verbal beurteilt und jetzt ist das Problem in der vierten Klasse muss sie Noten bekommen, weil sie
207 einen ASO-Lehrplan hat. Wenn sie schwerstbehindert wäre nicht, aber mit dem
208 Sonderschullehrplan oder Volksschullehrplan schon und ich sage aber ich kann ihr keine Noten
209 geben, weil das ist keine Note. Sie ist ganz ein besonderer Mensch, ich kann ihr keine Noten
210 geben, ja (?) und ich muss aber, ja (?). Ich meine ich schreibe dann ich weiß nicht was hin,
211 Hausnummern, Würfel, aber das sind so Vorgaben, an die ich mich halten muss, die drehen mir
212 den Magen um, das ist schlecht fürs Kind, schlecht für die Mutter es ist für jeden nur negativ. Der
213 nächste Lehrer hat nichts davon weil was sagt ihm die Note? Nichts. Es gibt ja sowieso dann noch
214 einen Bericht darüber was das Kind alles kann, bringt viel mehr, aber ich muss das Kind benoten.
215 Solche Sachen sind halt ganz schwierig. Und so etwas ist aber auch der Grund, wieso viele
216 Lehrer nicht mehr können, teilweise Bournout haben. Du hast Vorgaben, wir müssen Berichte
217 schreiben noch und nöcher. Wir müssen ständig Papierarbeit haben, so viel ist das geworden und
218 das ist aber das was so ermüdet, uns so auslaugt. Unser Job ist die Arbeit mit den Kindern und
219 das fehlt aber dann natürlich bei den Kindern. Und es sind teilweise wirklich Sachen wo du dir
220 denkst, ja das ist jetzt überhaupt nicht gut fürs Kind und ich muss das machen und das ist sehr
221 unbefriedigend. Also es ist leider wirklich so, dass bei dem Job, der ja schon schön ist, die

222 Rahmenbedingungen nicht passen. Jetzt haben wir zum Beispiel keinen Kasten seit letztem Mai
223 glaube ich und der hätte in den Ferien kommen sollen. Ist aber nicht gekommen und jetzt haben
224 wir bald Ende November und er ist immer noch nicht da. Wir haben die Sachen irgendwo
225 herumliegen. Es passen einfach teilweise wirklich die Rahmenbedingungen überhaupt nicht. Und
226 das ist halt echt schade, weil es würde vieles vereinfachen.

227 **I: Denkst du, dass bestimmte schulorganisatorische Rahmenbedingungen zur**
228 **Benachteiligung von Kindern mit Behinderung und/ oder Migrationshintergrund beitragen,**
229 **was wirkt unterstützend?**

230 IP: Ja es ist... das zum Beispiel mit dem Sonderschullehrplan ist vor allem wirklich ein großer
231 Punkt auch die Benotung, ganz blöd auch irgendwie teilweise sinnlos, bringt gar nichts. Ja und oft
232 auch die räumlichen Sachen. Ich meine in einer Integrationsklasse sollte man oder war es immer
233 so da hast du eine Klasse und einen Zusatzraum. Bei uns in der Schule ist es schon der Fall aber
234 ich habe von vielen schon gehört wo das nicht ist, ja (?) und das war auch immer Voraussetzung:
235 eine Integrationsklasse braucht einen Zusatzraum, die Kinder brauchen oft irgendein
236 Rückzugsgebiet, das merke ich bei meinen irgendwie schon, dass ihnen das wichtig ist. Ich gehe
237 nicht viel aus der Klasse, aber manchmal tut es allen gut: den Volksschulkindern und auch den
238 behinderten Kindern die dann ein bisschen Ruhe haben und solche Dinge. Das passt oft nicht.
239 Kann ich jetzt aber nicht von mir sagen, ich habe einen Zusatzraum. Aber das weiß ich von vielen,
240 die sich da in die Richtung schon einfach beschwert haben und sagen was ihnen fehlt.

241 **I: Über pädagogische Weiterbildung haben wir schon ein bisschen geredet. Fühlst du dich**
242 **von Seiten der Schule ausreichend unterstützt?**

243 IP: Das ist eigentlich kein Problem. Ich habe ja verpflichtend 15 Stunden und der Rest außerhalb
244 bzw. auch wenn es am Vormittag ist das ist im Endeffekt weniger ein Problem. Ich würde sagen
245 weniger deswegen, es wird zwar genehmigt aber man braucht dann natürlich eine
246 Supplienreserve; das heißt es muss jemand Anderer kommen und da ist oft das Problem, dass
247 dann keiner kommen kann, weil keiner mehr verfügbar ist, weil so viele Lehrer in Wien krank sind
248 oder auf Seminar oder, oder. Ich schaue deswegen *immer*, dass ich nicht am Vormittag ein
249 Seminar mache. Also ich bin natürlich damit schon eingeschränkt, weil ich sage, "nein, das
250 Seminar mache ich nicht weil ich fehle dann am Vormittag". Und es ist typisch auch für Lehrer, ich
251 meine ich traue mich auch nie krank sein, also ich komme ja, ich schlepe mich ja oft in die
252 Schule, das ist einfach, meiner Kollegin gegenüber, den Kindern gegenüber mache ich das nicht,
253 nicht (?). Ich meine wenn man wirklich komplett nieder liegt geht es nicht aber man versucht das
254 halt, dass das irgendwie klappt, dass man kommt. Ja also das ist schon auch das Problem,
255 Supplienreserven sollte es mehr geben. Generell sollte es mehr Lehrer geben. Wir haben ja
256 teilweise immer noch unbesetzte Klassen in Wien, also es gibt viel zu wenig Lehrer. Wundert mich
257 ja nicht nach dem wie in den Medien negativ über Lehrer berichtet wird, wer will Lehrer werden?
258 Aber das ist ein anderes Thema.

259 **I: Ja. Begünstigt deiner Meinung nach ein Migrationshintergrund die Zuschreibung eines**
260 **sonderpädagogischen Förderbedarfs? Bitte begründe deine Ansicht.**

261 IP: Nein das würde ich nicht sagen. Also bei uns ist es sicher nicht so, weil wir schauen schon
262 ganz genau – ist das wirklich eine Lernbehinderung oder hat das nur mit Sprache zu tun. Da wird
263 schon... das ist ein ziemlich langes Prozedere bis ein Kind wirklich einen Sonderschullehrplan
264 bekommt. Das muss jetzt wirklich einmal... erstens, ein Kind das neu kommt ist ja am Anfang
265 "außerordentlich". Es muss ja schon einmal zwei Jahre außerordentlich sein. Wenn man dann
266 schon merkt da ist irgendwas, dann musst du viele Berichte schreiben, viele Überprüfungen,
267 schulpsychologische Gutachten. Dann werden die Kinder mehrmals angeschaut. Also das ist so
268 ein langes Prozedere und das macht man eigentlich nicht und das erkennt man schon ganz gut.
269 Das ist sicher auch schon passiert oder es gibt Schulen aber bei mir kann ich das gar nicht sagen.
270 Bei uns passiert das nicht. *Weil* wir so viele Kinder mit Migrationshintergrund haben und da
271 wirklich schon geübt sind. Ich kann mir vorstellen, ich will nicht mutmaßen aber ich habe es schon
272 gehört, dass halt in Schulen wo da ein Kind kommt, ganze Schule nur Österreicher und es kommt
273 ein Kind, dass so was da eher passiert als in Schulen wie in unserer.

274 **I: Bitte schätze zum Abschluss ein, wie Schule organisiert werden müsste damit alle Kinder**
275 **in Regelklassen aufgenommen werden könnten.**

276 IP: Ohne Sonderschullehrer? Das haben sie ja sogar überlegt. Das haben sie ja überlegt, dass sie
277 Einzelintegration, also Kinder mit Sonderschullehrplan in normale Klassen geben. Finde ich

278 horror. Also ich meine es gibt ja eine spezielle Ausbildung und die ist notwendig und der Lehrer
279 der alleine ist dann, der wird das nicht schaffen. Einfach weil du ja schon, bei den
280 Volksschulkindern diese Vielfalt hast soviel so viel verschiedenen Arbeiten musst. Wenn du dann
281 jetzt noch ein Kind hast das eine Lernbehinderung hat, das ist trotzdem noch einmal ganz was
282 Anderes, das schaffst du nie. Und das weiß ich, wir haben natürlich schon so Klassen auch, wo
283 Einzelintegration passiert. Da sollte ein Stützlehrer da sein, der kommt ein paar Stunden, aber es
284 gibt nicht immer Stützlehrer, also der macht das ganz alleine. Und das ist echt zum Scheitern
285 verurteilt, also das wird nicht hinlaufen. Aber ich befürchte es wird kommen. Also Kinder mit
286 Lernbehinderung, Schwerstbehinderte natürlich nicht. Aber finde ich ganz furchtbar.

287 **I: Für wie sinnvoll würdest du es halten, wenn zwei Lehrer drinnen wären und es trotzdem**
288 **diese speziellen Unterstützungen geben würde?**

289 IP: Ja, nur kann sich das Österreich nicht leisten. Das wäre super. Jede Klasse mit zwei Lehrern
290 zu besetzen wo einer speziell für Kinder mit Migrationshintergrund ist oder wenn wirklich
291 Einzelintegration passiert, das wäre perfekt aber ist nicht leistbar leider.

292 **I: Ja gut dann sind wir schon bei zusätzlichen Anmerkungen: Gibt es irgendwas, das dir**
293 **zum Thema integrativer Beschulung von Kindern mit Behinderung und**
294 **Migrationshintergrund wichtig erscheint und noch nicht angesprochen wurde?**

295 IP: Mhm, ja was fällt mir ein? Ja mir fällt schon ein, dass es einfach ein schwieriges Arbeiten ist.
296 Es ist nicht leicht und es ist sicher ganz ein anders Arbeiten in Schulen mit Kindern mit weniger
297 Migrationshintergrund. Also es sind schon viele Schwierigkeiten die einfach auftauchen aber die
298 man auf jeden Fall zu zweit besser meistern kann als alleine in einer normalen Regelklasse, wo
299 du die Kinder ja auch hast und aber alleine bist. Also schon von dem her sind Integrationsklassen
300 auf jeden Fall besser.

301 **I: Seid ihr immer zu zweit?**

302 IP: Wir sind immer zu zweit ja. Also bei einer wirklichen Integrationsklasse ist man immer zu zweit,
303 die volle Stundenanzahl, ja. Und das ist aber auch notwendig. Das haben sie nämlich auch schon
304 einmal überlegt, dass sie Lehrer dann nur ein paar Stunden dann immer einsetzen, weil sie
305 sparen wollten, aber das ist es nicht – unmöglich. Das hat schon genau seine Berechtigung und
306 die ist notwendig. Weil dann wird es noch viel mehr kaputte Lehrer geben als es sowieso schon
307 gibt. Das ist echt schlimm, so burnout-mäßig ist es total arg. Also manche können nicht mehr, sind
308 nur krank. Man hat sich halt leider auch nichts überlegt was ist später einmal die letzten
309 Dienstjahre, was machen die Lehrer? Hat man sich nichts überlegt. Die stehen dann komplett
310 verzweifelt da. Die meisten machen dann irgendwelche Deutschkurse oder so und können nicht
311 mehr, keine Nerven mehr für die Kinder, die Kinder wollen nicht hin. Also es ist teilweise... ist es
312 so nicht die Lösung. Und viele müssen ja jetzt arbeiten bis 62, 63, 64, 65 also das wird noch viel
313 interessanter werden in Zukunft. Wie sie sich das vorstellen, mhm (Pause). Ja, das war es
314 eigentlich (Lachen).

315 **I: Okay (Lachen). Dann danke ich dir für die Zeit, die du investiert hast!**

316 IP: Ja, bitte!

Interview E

I: Ich danke dir noch einmal dafür, dass du dir Zeit genommen hast. Fangen wir gleich mit den demographischen Daten an: dein Alter?

IP: 29.

I: Die höchst abgeschlossene Ausbildung?

IP: PÄDAK, also pädagogische Akademie damals noch.

I: Deine derzeitige berufliche Tätigkeit?

IP: Lehrerin in einer integrativen Volksschulklasse.

I: Seit wann unterrichtest du in einer Integrationsklasse?

IP: Das ist mein viertes Jahr.

I: Und nach welchem Lehrplan bzw. nach welchen Lehrplänen wird in deiner Klasse unterrichtet?

IP: Volksschullehrplan, Lehrplan der allgemeinen Sonderschule und schwerstbehinderten Lehrplan.

I: Dann geht es um die Zusammensetzung der SchülerInnen: beschreibe mir bitte möglichst genau, wie sich die SchülerInnen in deiner Klasse zusammensetzen also die SchülerInnenzahl insgesamt, Integrationskinder, Kinder mit Migrationshintergrund und gibt es Kinder auf die beides zutrifft?

IP: Okay also wir haben derzeit 19 Kinder in der Klasse, davon drei Integrationskinder wobei zwei mit Migrationshintergrund sind: ein schwerstbehindertes mit Migrationshintergrund und ein Mädchen, dass nach dem allgemeinen Sonderschullehrplan unterrichtet wird und ein österreichisches Mädchen auch mit schwerstbehinderten Lehrplan. Ansonsten sind zwei österreichische Kinder in der Klasse, der Rest mit Migrationshintergrund.

I: Wie erlebst du den Umgang der SchülerInnen untereinander?

IP: Sehr freundschaftlich. Es gibt eigentlich wenig Abgrenzungen. Es gibt ein Grüppchen türkischer Mädchen, die sich besonders gerne irgendwie zusammenfinden aber ansonsten quer durch die Bank und gut durchgemischt, ja.

I: Welche Rolle spielen hierbei ethnische, körperliche oder leistungsbezogene Unterschiede zwischen den SchülerInnen?

IP: Wenig. Ich meine bei den Integrationskindern, vor allem bei den schwerstbehinderten ist es schon so, dass die eine, eine gewisse Sonderstellung haben. Ich meine, sie werden sehr gut akzeptiert, aber als Spielpartner wählt man sich einmal als erster ein unter Führungsstrichen normal entwickeltes Kind aus. Ja das Kind mit ASO-Lehrplan ist super integriert, also da gibt es überhaupt kein Problem dabei. Die hat keine körperlichen, ja, der sieht man es nicht an. Sie hat einfach eine Lernbehinderung und ja also was den ethnischen Hintergrund angeht gibt es eigentlich überhaupt keine Probleme. Wie gesagt, nur die türkischen Mädchen haben sich zusammengefunden. Aber die kennen sich auch so irgendwie, weil sie auch nebeneinander oder im gleichen Grätzl wohnen. Von dem her kennen sie sich auch schon irgendwie.

I: Welche Chancen bzw. Schwierigkeiten siehst du in einer derartigen SchülerInnenzusammensetzung?

IP: Naja also Schwierigkeiten eher weniger, eigentlich gar keine, so wie es bei uns ist. Ja und sonst ich meine, ich finde es einfach total klasse, weil so wie es in dieser Gruppe halt ist, natürlich ein super soziales Lernen passieren kann, ja (?). Eben sowohl in ethnischer Hinsicht (...). Also wir machen auch öfters so gemeinsame Basteltage usw. oder wir haben dann auch einmal so eine Integrationswoche gemacht, wo es halt nicht um die Integration von Behinderten ging, sondern eben um die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Wo einfach viel voneinander gelernt wird was Essgewohnheiten, Religionen usw. angeht. Also von dem her profitieren sie einfach. Das ist eine irrsinnige Vielfalt. Und ja aufeinander Rücksicht nehmen durch die Integrationskinder. Also ich finde es, ich finde es gut so wie es einfach ist.

I: Dann gehen wir zu deiner Ausbildung: Hast du das Gefühl, dass du innerhalb deiner Ausbildung ausreichend auf die Vielfalt der Kinder in deiner Klasse vorbereitet

53 **wurdest?**

54 IP: Nein! Nein, sicher nicht, nein.

55 **I: Fallen dir Möglichkeiten ein, wie LehramtsstudentInnen angemessen auf die**

56 **schulische Realität vorbereitet werden könnten?**

57 IP: Ja, Praxis. Unterricht in verschiedensten Schularten, Schulstufen, Bezirken. Weil ich

58 denke, dass macht sicher auch irgendwo einen Unterschied. Ja ansonsten ist es schwierig.

59 Ich meine wahrscheinlich auch von den Unterrichtsfächern da einen gewissen Schwerpunkt

60 auf die Vielfalt zu legen. Dass es die eben gibt in Wien. Ansonsten war es schon so, dass die

61 Integration von lernschwachen Kindern, sage ich einmal, irgendwie berücksichtigt wurde.

62 Also dass hier so viele schwerstbehinderte Kinder sind auf das wurde ich nicht vorbereitet. In

63 keinster Weise. Das hat überhaupt keinen Platz gefunden. Ja. Es ist einfach total allgemein

64 geblieben, sehr oberflächlich. Aber ich meine, es ist schwierig, dass man da jetzt wirklich so

65 jede mögliche Vielfalt in das Studium reinbringt. Das ist dann auch wieder schwer. Abhängig

66 davon kommst du vielleicht auch in eine Schule mit schwererziehbaren Kindern oder in eine

67 Schule mit schwerstbehinderten Kindern. Also es gibt einfach so viele Variationen. Also von

68 dem her ist es sicher schwierig, das alles im Studium in diesen drei Jahren irgendwie

69 unterzubringen.

70 **I: Hast du Weiterbildungen gemacht, die dir für den Umgang mit der Vielfalt von**

71 **SchülerInnen sinnvoll erscheinen?**

72 IP: Weniger, also nur was jetzt die Integration von schwerstbehinderten angeht, da habe ich

73 Fortbildungen gemacht, ja. Aber was jetzt die ethnische Vielfalt angeht, also ja, ich meine,

74 das ist an und für sich jetzt kein Problem für mich.

75 **I: Gib es Weiterbildungen, die dich interessieren würden?**

76 IP: Ja schon und zwar wenn es darum geht, wie man diesen Kindern am Besten die Sprache

77 beibringt bzw. wie man das alles unter einen Hut bekommt, ja (?). Lernplanziele irgendwie zu

78 meistern und gleichzeitig halt das sprachliche Defizit dieser Kinder zu fördern. Das ist ein

79 ziemlicher Spagat der da von einem verlangt wird.

80 **I: Gehen wir zur Arbeitspraxis: welche Unterrichtsform oder Unterrichtsformen**

81 **bevorzugst du?**

82 IP: Offenen Unterricht soweit wie möglich, also so Stationenbetriebe. Projektunterricht finde

83 ich auch ganz toll.

84 **I: Welche Erfahrungen hast du damit gemacht?**

85 IP: Ja wir machen regelmäßig so Stationenbetrieb. Das ist halt auch schwierig mit den.. also

86 ich tue mir halt besonders schwer mit den Integrationskindern, weil die halt sehr viel Halt

87 brauchen und sehr viel Führung, von dem her ist freies, wirklich freies arbeiten schwer

88 möglich. Aber grundsätzlich würde ich es bevorzugen.

89 **I: In deiner Klasse findest du es schwierig zu realisieren?**

90 IP: Nein, also es ist, es ist durchaus möglich und wir, wie gesagt, wir arbeiten auch

91 regelmäßig in dieser Form. Ich meine, was schon ist, gerade mit den Kindern, die vom

92 Deutsch her noch sehr schwach sind, ist es halt schwierig, dass sie die Arbeitsaufträge

93 verstehen. Ich meine, da helfen uns dann zum Beispiel die anderen Kinder, die die gleiche

94 Sprache sprechen und schon besser Deutsch können. Also von dem her ist es auch wieder

95 gut. Aber es ist dann am Anfang immer eine gewisse Unruhe vorhanden, aber es funktioniert

96 und es funktioniert recht gut, wenn wir es machen.

97 **I: Dann beschreibe doch bitte wie du dich auf den Unterricht vorbereitest?**

98 [Kurze Unterbrechung des Interviews durch Schulwart]

99 **I: Die Frage war, wie du dich auf den Unterricht vorbereitest und inwiefern die**

100 **Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen eine Rolle spielt?**

101 IP: Ja, spielt, also die spielt eine, also nein. Fangen wir einmal beim Anfang an. Also wie ich

102 mich vorbereite: ich gleiche natürlich meine Unterrichtsplanung mit der Unterrichtsplanung

103 meiner Kollegin ab. Schau was ist auch mit den Integrationskindern möglich, was sie

104 gemeinsam mit den Volksschulkindern tun können und dort wo es sich halt spaltet plane ich

105 halt meine.. die Frage ist jetzt schwierig für mich, weil wie ich mich darauf vorbereite, also

106 ich (Pause) natürlich an den individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen orientiert. Anders

107 geht es für mich gar nicht, ja (?) und es ist dann auch im Unterricht selber noch einmal eine

108 Schwierigkeit, diesen Plan, diese Vorbereitung dann wirklich in die Tat umzusetzen, weil die

Laune der Kinder oft eine komplett andere ist als meine Unterrichtsplanung irgendwie vorgesehen war. Speziell jetzt, also ich rede da eigentlich meistens über die schwerstbehinderten Kinder, weil die da einfach öfter gewisse Schwierigkeiten machen. Das heißt, man muss dann sowieso sehr spontan und irgendwo die verschiedensten Ideen herzaubern, ja (?).

I: Ist kulturelle, sprachliche, soziale und leistungsbezogene Vielfalt ein Thema, dass du im Unterricht behandelst?

IP: Ja, ja! Auf jeden Fall. Es ist, wie gesagt, man muss sich da einfach an dem orientieren was die Kinder mitbringen. Anders geht es nicht. Man muss sich dann halt auch zusätzlich zu den Kindern, die es eben nicht verstehen noch einmal hinsetzen und mit denen das gemeinsam durchgehen und da eine andere Form halt finden, damit sie es dann verstehen. Aber für die Kinder ist das Thema Vielfalt total normal. Von dem her ist es überhaupt kein Thema eigentlich. Ich meine klar, wenn wir das dann spezieller in irgendwelchen Projekten angehen, dann fragen sie schon nach "und wie ist das bei dir?" und "ah und so feiern die" oder "die feiern nicht Weihnachten" oder wie auch immer. Das ist dann natürlich schon interessant und interessiert sie schon, aber jetzt dass sie da so neugierig auf das andere sind ist nicht, weil sie es so gewohnt sind.

I: Gibt es Stützen bzw. Hilfsmaßnahmen die du im täglichen Unterricht in Anspruch nehmen kannst? Wenn ja, bitte beschreibe sie und den Nutzen der Möglichkeiten.

IP: Ja also ich meine wir sind noch in dem glücklichen Zustand, dass wir einige zusätzliche LehrerInnen haben, die dann auch zeitweise kommen – wie eine Muttersprachenlehrerin für Serbisch, Kroatisch, Bosnisch und einen türkischen muttersprachlichen Lehrer. Also das sind große Stützen. Dann eine Sprachheillehrerin gibt es, die regelmäßig kommt, sich die Kinder anschaut, eine Beratungslehrerin, die uns viele schwierige Kinder immer wieder abnimmt und da auch versucht Hilfe zu sein und mit dem Jugendamt viel in Kontakt tritt usw. vor allem am Vormittag, weil das ja oft auch für uns schwierig ist, die irgendwie am Nachmittag zu kontaktieren. Was gibt es noch für Stützen (?). Eine große Hilfestellung ist unser Zusatzraum. Wir haben noch so einen kleinen Zusatzraum, der vor allem mit therapeutischen, sensomotorischen Materialien für die schwerstbehinderten Kinder ausgestattet ist. Ich glaube das war es so im Großen und Ganzen.

I: Wie beurteilst du die Zusammenarbeit mit anderen KollegInnen bzw. mit der Lehrerin, mit der du zusammen in der Klasse bist und den Stützlehrern oder Muttersprachlehrern?

IP: Funktioniert eigentlich sehr gut. Es ist fein zu zweit in der Klasse zu stehen. Das ist schon ein großer Vorteil.

I: Kannst du mir beschreiben, wie die Zusammenarbeit mit den Eltern der Integrationskinder aussieht und siehst du einen Unterschied zur Zusammenarbeit mit anderen Eltern?

IP: Nein, also erstens einmal gibt es keinen Unterschied. Nein, also kein Unterschied zu bemerken. Ansonsten, ja es ist abhängig. Also die einen sind regelmäßig hier und fragen nach und sind sehr bemüht und andere lassen sich halt überhaupt nicht blicken.

I: Welche Fähigkeiten und Kenntnisse benötigen Lehrpersonen deiner Ansicht nach, um der Vielfalt der SchülerInnen gerecht zu werden?

IP: Mh. Naja ich weiß nicht, ob das Fähigkeiten und Kenntnisse sind. Ich denke mir, es ist vor allem einfach sehr viel Toleranz und Akzeptanz notwendig, auch sehr viel Humor, weil man sonst sicher die Krise bekommen könnte, ja (?) das sehe ich auch an einigen Kolleginnen im Haus da. Dass das dann, dass es in unserem Schulstandort einfach schwierig ist.

I: Kommen wir zum letzten Punkt, den institutionellen Rahmenbedingungen. Wenn du an deine beruflichen Handlungsfreiräume denkst, welche Rolle spielen die Institution Schule und deren Organisationsstruktur bzw. welche Rolle könnten sie spielen? Fühlst du dich in deinen Bestrebungen von der Schulstruktur unterstützt?

IP: Nein! Ja, es ist einfach alles immer sehr kompliziert, auch wenn man gewisse Handlungsfreiräume hat. Also ich habe mein Problem damit, dass wenn ich ein Anliegen habe das eigentlich an die höchste Stelle gehört, dieser Dienstweg eingehalten werden muss und es dann einfach oft, oder immer am Willen der Direktorin liegt, ob das jetzt auch so

weitergegeben wird oder nicht. Finde ich sehr schade. Und auch in die andere Richtung wird es... wobei da der Dienstweg oft nicht eingehalten wird, sondern Leute direkt vom Stadtschulrat zum Beispiel kontaktiert werden. Was so eigentlich auch nicht sein dürfte, aber es passiert halt. Es ist einfach dieses "Stille Post" spielen nach oben und wieder zurück irrsinnig mühsam und anstrengend, weil natürlich wenn es jetzt darum geht, also ich hatte noch ein viertes Integrationskind in dieser Klasse das nicht integrierbar war. Also der war einfach zu schwierig. Und da wäre es einfach wirklich des Öfteren irgendwie gut gewesen, wenn man das recht schnell weitertransportieren hätte können und das war halt nicht möglich. Und von dem her bin ich nicht zufrieden mit dem wie es so ist.

I: Denkst du, dass bestimmte schulorganisatorische Rahmenbedingungen zur Benachteiligung von Kindern mit Behinderung und/oder Migrationshintergrund beitragen?

IP: Jein. In der Vierten muss man die Kinder ja mit einem Notenzeugnis abschließen was natürlich bei den Kindern, die wir hier haben problematisch ist. Ansonsten, also von der ersten bis zur dritten Klasse, ist ja verbale Beurteilung möglich. Und das finde ich so auch gut und notwendig. Ansonsten, ich meine, ja das ist mit den Räumlichkeiten für die Schwerstbehinderten schon so eine Sache, weil wir zum Beispiel keinen Sinnesraum, keinen ordentlichen Bewegungsraum mit ordentlichen Materialien, wo man einfach schnell einmal hingehen kann, haben. Und unser Turnsaal ist irgendwo da unten und wird halt auch von der Hauptschule drüben benutzt. Das ist dann wieder ein Problem mit den Stundenplänen. Ja, also, das sind so die Sachen, die ich dazu sagen kann. Ansonsten geht es eigentlich recht gut.

I: Über pädagogische Weiterbildung haben wir schon ein bisschen geredet: Fühlst du dich von Seiten der Schule ausreichend unterstützt?

IP: Ich habe mir jetzt grundsätzlich immer Fortbildungen am Nachmittag ausgesucht. Von dem her weiß ich nicht, wie sie da sind. Aber ich kann mir gut vorstellen, dass das ein bisschen schwieriger ist. Und dann halt auch genauer geschaut wird, ob jetzt die Fortbildung dem Schul(h), wie heißt das? Ich weiß gar nicht, wie das heißt. Es gibt jedes Jahr so ein Schulmotto oder so ein Fortbildungsmotto, ein Leitbild nach dem man die Fortbildung auswählen sollte und ja, da wird dann halt sicher genauer geschaut, wenn das am Vormittag stattfindet, ob das dem dann entspricht oder nicht.

I: Begünstigt ein Migrationshintergrund deiner Meinung nach die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Bitte begründe deine Ansicht.

IP: Ja schon, weil die Kinder haben nur zwei Jahre Zeit. Also zwei Jahre haben sie ja Zeit, die Sprache zu lernen bzw. werden, wenn sie die Sprache noch nicht so gut beherrschen nicht benotet, sondern außerordentlich geführt. Also zwei Jahre werden sie außerordentlich geführt und wenn sie nach dieser Zeit die Sprache nicht beherrschen ist es schwierig für sie, ja (?) und ich glaube, da wird dann oft zu Unrecht ein sonderpädagogischer Förderbedarf ausgesprochen.

I: Bitte schätze zum Abschluss ein, wie Schule organisiert werden müsste, damit alle Kinder in Regelklassen aufgenommen werden könnten und für wie sinnvoll würdest du das halten?

IP: Ich würde es für recht sinnvoll halten. Ein paar Ausnahmen gibt es da natürlich immer. Was notwendig wäre, ist eine Klassen- oder eine SchülerInnenanzahl, die den Kindern Lernen noch ermöglicht und genug Individualisierung ermöglicht. Das ist dann natürlich auch abhängig davon, was für Kinder in dieser Klasse drinnen sind, nicht (?). Ansonsten genügend Räumlichkeiten, also zumindest einen Zusatzraum und sonst auch noch Bewegungsräume und sonstige Räume, in die man sich zurückziehen kann um eventuell in Gruppenarbeit zu arbeiten oder wie auch immer. Also sich irgendwo abschotten kann, auch mit schwierigen Kindern oder mit schwerstbehinderten Kindern, wenn die gerade irgendwas ganz anderes machen. Mhm und Personal wäre auch notwendig. Wie zum Beispiel, wir haben ein Wickelkind, aber wir haben kein Pflegepersonal wie es in anderen Schulen für schwerstbehinderte Kinder zum Beispiel doch auch noch gibt, ja (?). Und das ist dann eine Schwierigkeit, mit zwei Lehrerinnen während des Unterrichts regelmäßig raus zu gehen und zu wickeln. Und ausgebildet sind wir ja auch nicht, das ist dann noch das Nächste. Natürlich auch Deutschunterricht für, oder einen Deutschkurs für die Kinder, die erst recht frisch in

221 Österreich sind, ja (?).
222 **I: Wie ist das bei euch in der Klasse mit der Sprache, ein bisschen was hast du dazu ja**
223 **schon gesagt – teilweise übersetzen die Kinder.**
224 IP: Ja genau. Wenn es gar nicht verstanden wird (,) ich meine es ist jetzt schon besser. Aber
225 wir haben wirklich zwei, drei Kinder die sehr schwach sind von der Sprache her. Und die
226 brauchen dann einfach mehr Unterstützung.
227 [Unterbrechung durch ein Telefonat seitens der Interviewpartnerin]
228 **I: Gut dann geht es nur mehr um zusätzliche Anmerkungen: gibt es noch etwas zum**
229 **Thema integrativer Beschulung von Kindern mit Behinderung und**
230 **Migrationshintergrund das dir noch wichtig erscheint und noch nicht angesprochen**
231 **wurde?**
232 IP: Hm, nein. Eigentlich glaube ich habe ich alles gesagt.
233 **I: Dann vielen Dank!**

Interview F

I: Ich danke Ihnen, dass Sie sich Zeit genommen haben. Fangen wir mit den demographischen Daten: Ihr Alter?

IP: Ich bin 48 Jahre.

I: Höchstabgeschlossene Ausbildung?

IP: PÄDAK.

I: Die derzeitige berufliche Tätigkeit?

IP: Ich arbeite als Lehrerin in einer integrativen Volksschulklasse.

I: Seit wann unterrichten Sie in Integrationsklassen?

IP: Seit 13 Jahren.

I: Und nach welchem Lehrplan bzw. nach welchen Lehrplänen wird in Ihrer Klasse unterrichtet?

IP: Wir haben den Volksschullehrplan, Sonderschullehrplan und schwerstbehinderten Lehrplan.

I: Dann geht es um die Zusammensetzung der SchülerInnen: beschreiben Sie mir bitte möglichst genau, wie sich die SchülerInnen in Ihrer Klasse zusammensetzen also die SchülerInnenzahl insgesamt, Integrationskinder, Kinder mit Migrationshintergrund und gibt es Kinder auf die beides zutrifft?

IP: Ja also wir haben 23 Kinder. Wir haben vier Integrationskinder, die zum Teil einen ASO-Lehrplan haben und zum Teil einen schwerstbehinderten Lehrplan. Wir haben sechs Kinder mit Migrationshintergrund und auf zwei trifft beides zu. Sonst haben wir Kinder, die aus sehr geordneten Verhältnissen kommen.

I: Wie erleben Sie den Umgang der SchülerInnen untereinander?

IP: Also wir haben Kinder, die sind sozial sehr kompetent. Das Integrative steht im Vordergrund, soziale Kompetenzen können sicher besser ausgebildet werden und der Integrationsaspekt gut gelebt werden.

I: Welche Rolle spielen hierbei ethnische, körperliche oder leistungsbezogene Unterschiede zwischen den SchülerInnen?

IP: Kaum. Also das ist wirklich ein unglaublich ausgewogenes, soziales Feld. Die Kinder lernen sehr viel miteinander und voneinander. Die Integrationskinder sind nie die Dummen. Selbst ein Integrationskind mit einem schwerstbehinderten Lehrplan kann einem anderen etwas lernen und damit lebt sich diese Unterschiedlichkeit, die wird sozusagen als selbstverständlich gesehen. Der Leistungsgedanke steht nicht negativ im Vordergrund. Wir haben ja sozusagen bis zur Vierten keine Noten, das spielt hier sicher auch mit. Und ethnisch: wir haben ein schwarzafrikanisches Kind, das wird ganz lieb aufgenommen, obwohl es ein schwieriges Kind war, sage ich jetzt einmal.

I: Welche Chancen bzw. Schwierigkeiten sehen Sie in einer derartigen SchülerInnenzusammensetzung?

IP: Also die Chancen.. Schwierigkeiten sehe ich eigentlich keine. Schwierig wäre es für mich dann, wenn also sozusagen diese Migrationskinder über die Hälfte an Beteiligung hätten. Dann ist es einfach schwierig das Gleichgewicht wieder zu finden. Also in der Aufteilung sehe ich keine Schwierigkeit. Die Chance ist einfach, dass sie einfach soziale Kompetenzen lernen, was Rücksichtnahme heißt, was Verantwortung heißt, was Toleranz heißt, was Solidarität heißt. Dass sie das einfach erleben und spüren und da brauche ich das nicht nur von oben herab das tun, sondern das erleben sie selber. Die Kinder lernen miteinander. Also das sind eigentlich primär Chancen. Auch im kognitiven Lernzuwachs. Also nicht nur das soziale Gefüge, das gestärkt ist, sondern auch das voneinander Lernen bringt einen rascheren kognitiven Zuwachs. Weil ich glaube sozusagen, dass Vorbild eine der wichtigsten pädagogischen Kategorien ist und die Kinder erleben einfach Kinder als Vorbild und nicht nur den Lehrer.

I: Dann kommen wir zur Ausbildung: Haben Sie das Gefühl, dass Sie in Ihrer Ausbildung ausreichend auf die Vielfalt der Kinder in Ihrer Klasse vorbereitet wurden?

IP: Nein, das habe ich nicht. Also ich finde die Ausbildung war früher besser als sie jetzt ist. Die pädagogischen Hochschulen haben unglaublich an Qualität verloren. Aber sie war trotzdem auch nicht ausreichend. Weil ich denke, das kann eine noch so gute Ausbildung nicht absichern. Es wird dann einfach im Beruf sein müssen und da wäre es fein, wenn berufsbegleitende Maßnahmen gesetzt würden. Oder auch adäquatere Fortbildungsveranstaltungen, da ist auch das Angebot äußerst schlecht. Also die Fortbildung ist einfach eine Katastrophe, wo es einfach schade um die Zeit ist, sage ich ganz ehrlich.

I: Fallen Ihnen Möglichkeiten ein, wie LehramtsstudentInnen in ihrer Ausbildung angemessen auf die schulische Realität vorbereitet werden könnten?

IP: Ja also ich denke, dass man da einfach ganz radikal, grundlegend Lehramtsstudien vernetzen und vereinheitlichen müsste. Ich denke da wirklich an Gleichschaltung von AHS-Lehrern mit Volksschullehrern, also mit Pflichtschullehrern, wo man einfach beides anbieten muss, also sowohl Theorie als auch Praxis. Also in der Volksschule, in der Sonderschule vielleicht ein bisschen weniger, gibt es eine Theoriefeindlichkeit. Also Volksschullehrer neigen zu Theoriefeindlichkeit, was ein großes Manko ist, weil da einfach ein wesentliches Standbein der Qualifikation fehlt. Auf der anderen Seite sind die AHS-Lehrer die, die keine Praxis haben. Also die Stärke der Volksschullehrer war die Didaktik, die haben die bessere Didaktik. Und beide Standbeine zu konstituieren wäre eine Herausforderung. Das ist aber ein großes Projekt. Also das was jetzt an der pädagogischen Hochschule passiert, das ist ein Kahlschlag von Bewährtem ohne sozusagen ein Nachjustieren von Notwendigkeiten. Also die didaktische Ausbildung, die war früher nicht schlecht und ist jetzt eine Katastrophe. Die gibt es nicht mehr, ja (?). Die Studenten kommen, sind völlig orientierungslos, haben noch nie gehört wie man „Zahlenaufbau“ oder „Einführung der Multiplikation“ macht. Da gibt es nichts mehr, wo man aufbauen kann. Das ist schlichtweg ein volles Problem, weil die Studenten sind in zwei Jahren fertig, werden auf Kinder losgelassen und sind absolut unqualifiziert, können aber selber nicht wirklich was dafür und das ist wirklich ein Problem. Und das ist auch für uns Volksschullehrer irrsinnig schwierig, weil wir sozusagen den Part der Praxisbegleitung haben, aber auf nichts aufbauen können. Sie sollten das machen, aber wir können einfach Didaktik nicht nachliefern. Und das ist sehr schwierig.

I: Haben Sie Weiterbildungen gemacht, die Ihnen für den Umgang mit SchülerInnen sinnvoll erscheinen?

IP: Ja, ich muss Weiterbildungen machen, das ist ja vorgeschrieben, da gibt es eine Verpflichtung. Es gibt schon das eine oder andere Seminar, das ganz brauchbar war, aber es ist wirklich drastisch schlimm, sage ich jetzt einmal. Und ich gehe dann da teilweise nicht hin und bekomme dann von meiner Frau Direktor eine Rüge, dass ich mich doch fortbilden muss. Und ich kann aber nicht immer sagen, das ist mir zu blöd – wobei das wirklich so ist. Wobei ich nicht sagen will, dass ich alles weiß, ja (?) das stimmt überhaupt nicht, aber es ist einfach so wenig da an Fortbildung. Es würde viele Dinge geben, die spannend wären, aber das wird kaum angeboten. Ich war unlängst wieder in einem Erstlese-Workshop verpflichtend und das waren, also alle Lehrer, die eine erste Klasse bekommen müssen da hin gehen und das war, das ist das Einmaleins eines Lehrers, das lerne ich im ersten Semester. Da sitze ich dann dort und denke mir, wie komme ich dazu. Das ist wirklich schlimm. Und außer, dass ich den Fragebogen dann nachher, also diese Bewertung, dann ganz schlecht ausfülle, kann ich nicht mehr machen. Das ist ärgerlich, das ist wirklich ärgerlich.

I: Gehen wir zur Arbeitspraxis. Welche Unterrichtsform oder –formen bevorzugen Sie?

IP: Wir haben einen offenen Unterricht. Das heißt wir arbeiten meistens also wirklich offen. Wir haben Unterrichtsmaterialien, sehr viel Montessorimaterial. Meine Kollegin hat auch eine Montessoriausbildung, wir sind ja zwei Lehrer fix. Und wir haben einen Morgenkreis, wo wir Materialien anbieten, wo Themenschwerpunkte festgelegt werden. Mitunter gibt es manchmal verpflichtende Dinge und manchmal einfach Wahlmöglichkeiten. Und dann suchen die Kinder aus und wir begleiten sie. Zum Schluss kommen wir wieder zusammen und besprechen, stellen vor und überprüfen dann teilweise auch. Die Kinder haben auch keine Pläne, die haben zwar die Lehrer, aber die Kinder arbeiten ohne Pläne. Oft ist es so bei der Planarbeit und das machen wir nicht, weil dann wieder so ein Aspekt ist, dass man dann eigentlich nur für den Plan tut und sich immer vergleicht.

I: Welche Erfahrungen haben Sie mit dieser Art des Unterrichts gemacht?

108 IP: Wir machen sehr gute Erfahrungen. Ich habe jetzt eine neue Kollegin – ich habe davor
109 sehr lange mit einer sehr tollen Kollegin zusammengearbeitet, die ist jetzt in Pension
110 gegangen und ich habe jetzt seit diesem Schuljahr eine neue Kollegin – und die wächst da
111 jetzt halt hinein. Aber ich merke schon wie eingespielt wir waren und wie man jetzt halt einfach
112 wieder bei vielen Dingen sozusagen schauen muss, dass es ist wie es sein soll. Es ist neu,
113 nicht schlecht, aber ich vermisse meine Kollegin sozusagen schon sehr, obwohl die jetzt auch
114 okay ist, aber wir waren einfach schon sehr eingespielt. Also ich kann es mir aber nicht mehr
115 vorstellen anders zu unterrichten.

116 **I: Dann beschreiben Sie bitte, wie Sie sich auf den Unterricht vorbereiten und inwiefern**
117 **die Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen eine Rolle spielt?**

118 IP: Ja das ist eigentlich der Ausgangspunkt. Also bei uns wird jedes Kind nach seinen
119 individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen unterrichtet. Das ist der Ausgangspunkt. Für die
120 Integrationskinder muss die Sonderpädagogin dann noch einmal differenziert vorgehen, weil
121 die einfach viel mehr Hilfestellungen brauchen. Aber natürlich überlegen wir nach
122 vorgegebener Jahresplanung, die wir machen müssen und bieten dann je nach dem Sachen
123 an. Wir gehen immer vom Kind aus.

124 **I: Ist kulturelle, sprachliche, soziale und leistungsbezogene Vielfalt ein Thema, das Sie**
125 **im Unterricht behandeln?**

126 IP: Ja. Das ist eigentlich *das* Thema. Wie gesagt, wir haben zwar nicht viele Kinder mit
127 Migrationshintergrund, aber wir versuchen das sehr. Also letztes Jahr hatten wir ein neues
128 afrikanisches Mädchen und wir hatten ein Afrikaprojekt, haben also das Thema Afrika
129 gemacht, Trommler eingeladen, um das Kind sozusagen in seiner Kultur zu begleiten.

130 **I: Wie ist die Reaktion der SchülerInnen darauf?**

131 IP: Ja also das lieben sie. Sie waren alle begeistert. Wir haben auch afrikanisch gekocht und
132 das ist einfach immer ganz toll. Auch für das schwarze Mädel. Sie ist die einzige unter den
133 anderen weißen und sie war ganz glücklich. Und sie war eben ein irrsinnig schwieriges Kind,
134 also laut, aggressiv, wild, absolut nicht lernbereit und das waren einfach ganz wichtige Anker.
135 Das hat ihr sicher gut getan und die anderen schätzen das und sind sehr offen.

136 **I: Gibt es Stützen bzw. Hilfsmaßnahmen, die Sie im täglichen Unterricht in Anspruch**
137 **nehmen können? Wenn ja, bitte beschreiben Sie diese und Ihren Nutzen dieser**
138 **Möglichkeiten!**

139 IP: Stützen, ich meine wenn ich ganz verzweifelt war konnte ich immer meine Direktorin
140 informieren und einschalten. Sie hat mich vielleicht moralisch gestützt, aber so praktisch eher
141 weniger. Ich meine, wir sind wie gesagt ein Team und das ist ein großer Vorteil, weil die
142 anderen primär einfach immer Einzelkämpfer sind. Das sind wir nicht und dieses Team ist
143 natürlich an sich eine Stärke. Also wenn man mal ein Kind hat und einfach nicht mehr kann,
144 dann kann man für ein paar Minuten gehen. Das kann ich sonst nicht, wenn ich alleine bin.
145 Und so geht man halt und kann sich einem anderen Kind zuwenden, kann ein bisschen Kraft
146 tanken und ist dann wieder geduldiger zum 100sten mal dasselbe zu erklären. Also das sind
147 schon Stützen und Hilfsmaßnahmen. Wir waren früher auch in der Supervision, aber das war
148 nicht sehr hilfreich, sage ich einmal.

149 **I: Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit mit anderen KollegInnen bzw. mit**
150 **StützlehrerIn, MuttersprachlehrerIn, etc.?**

151 IP: Also mit der Teamkollegin äußerst gut. Mit den KollegInnen im Lehrkörper, ich meine, es
152 gibt manche, da versteht man sich... ich meine, wir haben sehr konservativ arbeitende Lehrer
153 auch. Man schätzt sich, weiß aber, dass man anders arbeitet und damit ein anderes
154 Menschenbild hat. Ganz viele Klassen auch an unserer Schule haben 60, 70% Kinder mit
155 Migrationshintergrund und stehen aber alleine in der Klasse, da geht es uns schon gut.

156 **I: Können Sie mir beschreiben, wie die Zusammenarbeit mit den Eltern der**
157 **Integrationskinder aussieht? Sehen Sie Unterschiede in der Zusammenarbeit mit**
158 **anderen Eltern? Und wenn ja, welche?**

159 IP: Ja, also die Eltern von Integrationskindern sind manchmal nicht so überzeugt und beglückt
160 mit dem was hier passiert. Für die ist es oft sehr neu, sehr fremd und sie müssen sich dann
161 daran gewöhnen. Sie müssen teilweise auch davon überzeugt werden, dass man bei uns
162 auch arbeitet. Das ist der eine Aspekt, der andere ist, diese Kinder kommen dann vermehrt
163 gerade in unserem Zusammenhang aus sozial deklassierten Familien, die Eltern sind dann

halt überhaupt nicht interessiert, können auch nicht, wollen nicht. Und die Eltern, die sich das aussuchen, die haben wir auch, und dann die Kinder bewusst daher geben, die sind sehr zufrieden und sehr angetan von dem wie wir arbeiten. Aber so von der Prozentualität sind einfach mehr sozial schwächer gestellte Kinder in der Integration. Jetzt gerade nicht, aber lange war das so. Jetzt gerade haben wir ein bisschen ein anderes Klientel. Also so halbe, halbe.

I: Welche Kenntnisse und Fähigkeiten benötigen Lehrer und Lehrerinnen Ihrer Ansicht nach, um der Vielfalt von SchülerInnen gerecht zu werden?

IP: Naja, also zum einen glaube ich einmal eine ganz eine solide pädagogische Ausbildung, die sowohl die didaktische aber auch eine theoretische Kompetenz abdeckt. Also so, sage ich jetzt einmal, das Einmaleins eines jeden Lehrers. Das andere ist, denke ich mir schon, dass Lehrer über das hinaus von ihrem Menschenbild eine Persönlichkeitsstruktur mitbringen sollen, die sie zu Menschen macht, die kritisch im Leben stehen, sozusagen auch Gesellschaft mit einbeziehen und sozusagen einen gesellschaftspolitischen Anspruch haben, um letztendlich auch verändernd arbeiten zu können. Und nicht nur das Einmaleins und die Buchstaben weitergeben können. Das ist mein Anspruch, den ich auch immer wieder versuche umzusetzen. Das ist eine Fähigkeit, die man dann sozusagen schwer irgendwo lernt, die sollte man sich selber aneignen. Schon auch die Ausbilder sollten auf das einfach Rücksicht nehmen. Und das ist das, was die pädagogische Akademie damals schon nicht gemacht hat. Es sind sehr viele Abgänger gewesen, die „ja wir lernen halt den Kindern lesen und schreiben und sind lieb zueinander“. Das ist halt meiner Meinung nach zu wenig.

I: Kommen wir zum letzten Themenblock: den institutionellen Rahmenbedingungen. Wenn Sie an Ihre beruflichen Handlungsfreiräume denken, welche Rolle spielen die Institution Schule und deren Organisationsstruktur bzw. welche Rolle könnten sie spielen? Fühlen Sie sich in Ihren Bestrebungen von der Schulstruktur unterstützt?

IP: Also ich denke mir Schulstruktur könnte und sollte offener sein, also vor allem auch was die Ressourcenfrage betrifft. Es sollte viel mehr an Freiräumen und Ressourcen geschaffen werden. Außerdem die Rolle eines Direktors oder eines Bezirksschulinspektors kann eine sehr einschränkende sein. Wenn ein Direktor etwas nicht will, dann kann man nicht viel machen. Also das ist auch eigentlich eine große Einschränkung, was mich jetzt nicht betrifft, weil zum Glück haben wir die Möglichkeit. Aber da würde ich mir schon mehr Offenheit wünschen. Ich habe auch das Gefühl, dass es für den Sonderschulbereich in den letzten Jahren immer enger wird. Also da gibt es diese Deckelung, es dürfen nur mehr, ich glaube 2,7 % der Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf bekommen und wenn der prozentuelle Satz erreicht ist und in Wien ist der – also der gilt bundesweit – und in Wien liegt er immer bei 5%, also weit darüber, dann heißt es, viele Kinder sind auch nicht dümmer wie andere und es dürfen keine Kinder mit SPF mehr gemacht werden. Das bedeutet, dass diese Kinder, die es ja trotzdem gibt, einfach nicht mehr gefördert werden. Und das ist von der Struktur her natürlich ein Skandal, aber das ist Praxis. Das ist ganz schlimm und Integration ist da wirklich gefährdet. Weil damit kann man nicht mehr integrieren.

IP: Denken Sie, dass bestimmte schulorganisatorische Rahmenbedingungen zur Benachteiligung von Kindern mit Behinderung und/ oder Migrationshintergrund beitragen und was wirkt unterstützend?

I: Ja natürlich, ich meine die Klassenschülerhöchstzahl oder auch so mit dieser Deckelung von SPF-Einstufungen und natürlich zum Beispiel auch die Einsparungen von Stützlehrern, die Einsparungen von Sprachheilpädagogen, das bedeutet dann immer für sozial benachteiligte Kinder oder für Integrationskinder mehr Benachteiligung. Notengebung ist für mich immer problematisch. Unterstützend wären da einfach immer der Ausbau oder die Absicherung der Ressourcen und sozusagen auch das Aufgreifen der Möglichkeiten von alternativen Leistungsbeurteilungen. Das gibt es ja. Es gibt ja was weiß ich wie viele Modelle. Der Lehrer muss sie sozusagen nur anwenden und auch die Unterstützung des Direktors haben.

I: Über pädagogische Weiterbildung haben wir schon ein bisschen geredet. Fühlen Sie sich von Seiten der Schule ausreichend unterstützt?

Ja, also ja von Seiten der Schule ist das okay.

I: Begünstigt ein Migrationshintergrund Ihrer Meinung nach die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs? Bitte begründen Sie Ihre Ansicht.

220 IP: Ja, leider ist das meistens, also oft so, da viele dieser Kinder aus sozial.. also ich halte das
221 für eine soziale Frage. Viele dieser Kinder kommen aus sozial deklassierten Familien, wo
222 einfach schon von vornherein weniger da ist sowohl an materiellen Mitteln aber auch an der
223 eigenen Ausbildung. Viele dieser Kinder haben selber Analphabeten als Mutter oder Eltern. Ist
224 die Ressource nicht da, dann kann man auch nicht unterstützen, kann man nicht helfen. Da ist
225 das Sprachproblem, das Sprachdefizit und damit ist der Teufelskreis perfekt. Und dann ist es
226 einfach sehr oft, dass diese Kinder den Leistungsnachweis, den Volksschullehrplan nicht
227 erfüllen können und dann bekommen sie den SPF, weil man dann Förderung erhält, die sie
228 sonst nicht erhalten würden und ich denke mir dann eigentlich, das ist die Chance. Insofern
229 sehe ich das nicht als Stempel, sondern als Möglichkeit gewisse Kinder maximal zu fördern.

230 **I: Dann schätzen Sie bitte zum Abschluss ein, wie Schule organisiert werden müsste,**
231 **damit alle Kinder in Regelklassen aufgenommen werden könnten! Für wie sinnvoll**
232 **würden Sie das halten?**

233 IP: Das es also sozusagen nur mehr eine Kategorie von Kinder gibt (?). Naja, was würde es
234 brauchen (?). Es würde eine Unmenge an Ressourcen brauchen, die
235 Klassenschülerhöchstzahlen müssten reduziert werden, es müssten in jeder Klasse dann
236 mindestens zwei, drei Lehrer sein, die Lehrer müssten eine adäquate Ausbildung haben, also
237 auch Volksschullehrer müssten eine sonderpädagogische Qualifikation haben. Ich glaube,
238 dass das Problem nicht nur in der Schule gelöst werden kann, sondern das müsste sozusagen
239 auch den gesellschaftlichen Aspekt mitberücksichtigen. Also dass Migrationskinder nicht mehr
240 nur in Ghettos leben, sondern dass man die also wirklich gesellschaftlich anders integriert,
241 andere Wohnsituationen, andere soziale Absicherungen, dass diese Eltern auch betreut und
242 sprachlich ausgebildet werden. Also da müsste sowohl Schule als auch Gesellschaft was tun.
243 Das ist alleine in der Schule sicher nicht möglich. Und für wie sinnvoll... Also das System
244 Sonderschule ist für mich ein falsches System, Kinder in eine Sonderschuleinrichtung zu
245 stecken. Wobei ich auch gelernt habe, dass manche Kinder einfach nicht zu integrieren sind.
246 Das habe ich früher anders gesehen. Ich habe immer gesagt, jedes Kind ist integrierbar, das
247 sehe ich in der Zwischenzeit nicht mehr so. Das habe ich auch in meiner Zeit erlebt, dass
248 Kinder tatsächlich nicht integrierbar waren. Vor allem bei den Autisten ist das eine sehr
249 schwierige Sache das irgendwie so ins Lot zu bringen.

250 **I: Erscheint Ihnen zum Thema integrativer Beschulung von Kindern mit Behinderung**
251 **und Migrationshintergrund noch etwas wichtig, das noch nicht angesprochen wurde?**

252 IP: Ich habe jetzt eigentlich, also ich glaube dann wiederhole ich mich. Also zum einen die
253 adäquate Ausbildung, die Ressourcen und der institutionelle Rahmen, das sind die drei
254 Standbeine. Ja.

255 **I: Gut, dann danke ich für das Gespräch.**

II. Exemplarischer Auszug: Kodierleitfaden

Exemplarischer Auszug: Kodierleitfaden

Kategorie A „Klassenkonstellation“

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
SchülerInnen-zusammensetzung	K1: SchülerInnenzahl gesamt	Die gesamte KlassenschülerInnen- zahl.	„Schüler sind es insgesamt 22“ (IA, S. II, Z. 17).	Aussagen der LehrerInnen über die gesamte KlassenschülerInnen- zahl.
	K2: Kinder mit Migrations- hintergrund	Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund.	„Wir haben sechs Kinder mit Migrationshintergrund“ (IF, S. XLI, Z. 19-20).	Aussagen der LehrerInnen über die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund.
	K3: Kinder mit Behinderung	Anzahl der Kinder mit Behinderung.	„Integrationskinder haben wir vier“ (IC, S. XVIII, Z. 24).	Aussagen der LehrerInnen über die Anzahl der Kinder mit Behinderung.
	K4: Kinder mit Behinderung und Migrations- hintergrund	Anzahl der Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund.	„Ein Sonderschulkind ist ein Kind mit Migrationshintergrund“ (IC, S. XVIII, Z. 24-25).	Aussagen der LehrerInnen über die Anzahl der Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund.
Umgang SchülerInnen untereinander	K5: Derzeit positiv	Der Umgang der SchülerInnen untereinander wird derzeit positiv bewertet.	„Bei uns sind sie äußerst sozial. Wenn es wirklich sein muss, treten die Einen für die Anderen ein, ja. Ich finde die sind absolut großzügig, sehr sozial“ (IC, S. XVIII, Z. 35-36). „Sie gehen sehr gut miteinander um“ (IA, S. II, Z. 21).	Aussagen der LehrerInnen, welche den Umgang der SchülerInnen untereinander derzeit positiv bewerten.

	K6: In Integrationsklassen besonders positiv	Der Umgang der SchülerInnen untereinander wird in Integrationsklassen besonders positiv bewertet.	„Ich finde besonders, also das ist mir während meiner Zeit in der Schule aufgefallen, dass gerade in Integrationsklassen der Umgang sehr nett ist. (...) Mir kommt auch vor, dass es vom Sozialen her in Integrationsklassen immer toller ist als in den Parallelklassen oder in anderen Klassen“ (ID, S. XXVI, Z. 34-38).	Aussagen der Lehrerinnen, welche den Umgang der SchülerInnen untereinander besonders positiv bewerten.
	K7: Anfänglich negativ	Der Umgang der SchülerInnen untereinander wurde anfänglich negativ bewertet.	„Mittlerweile gut und positiv. Es war aber notwendig von der ersten Klasse an soziale Verhaltensweisen zu besprechen und zu üben“ (IB, S. IX, Z. 21-22).	Aussagen der Lehrerinnen, welche den Umgang der SchülerInnen untereinander anfänglich negativ bewerten.
Einflussfaktor Vielfalt	K8: Ethnische Vielfalt	Der Einfluss von ethnischer Vielfalt auf die Klassensituation.	„Was den ethnischen Hintergrund angeht gibt es eigentlich überhaupt keine Probleme“ (IE, S. XXX, Z. 34-35).	Aussagen der Lehrerinnen über den Einfluss von ethnischer Vielfalt auf die Klassensituation.
	K9: Leistungsbezogene Vielfalt	Der Einfluss von leistungsbezogener Vielfalt auf die Klassensituation.	„Der Leistungsgedanke steht nicht negativ im Vordergrund. Wir haben ja sozusagen bis zur Vierten keine Noten“ (IF, S. XXXV, Z. 32-33).	Aussagen der Lehrerinnen über den Einfluss von leistungsbezogener Vielfalt auf die Klassensituation.
	K10: Körperliche Vielfalt	Der Einfluss von körperlicher Vielfalt auf die Klassensituation.	„Vor allem bei den schwerstbehinderten ist es schon so, dass die eine, eine gewisse Sonderstellung haben. Ich meine sie werden sehr gut akzeptiert, aber als Spielpartner wählt man sich einmal als erster ein unter Anführungsstrichen normal entwickeltes Kind aus“ (IE, S. XXX, Z. 29-32).	Aussagen der Lehrerinnen über den Einfluss von körperlicher Vielfalt auf die Klassensituation.

	K11: Selbstverständliche Akzeptanz der Differenzen	Ethnische, leistungsbezogene oder körperliche Unterschiede zwischen den SchülerInnen werden als selbstverständlich akzeptiert.	„Das spielt eigentlich weniger eine Rolle, spielt keine Rolle, nein! Es gibt kaum Schwierigkeiten. Die Kinder sind so zusammengewachsen“ (IA, S. II, Z.34-35). „Würde ich sagen gar keine, also das hat damit überhaupt nichts zu tun“ (IB, S. IX, Z.46).	Aussagen der Lehrerinnen die darauf hinweisen, dass ethnische, leistungsbezogene oder körperliche Unterschiede zwischen den SchülerInnen als selbstverständlich akzeptiert werden.
Chancen	K12: Vorbildwirkung	SchülerInnenvielfalt begünstigt eine positive Vorbildwirkung für die Kinder und bringt positive Lerneffekte mit sich.	„Das voneinander lernen bringt einen rascheren kognitiven Zuwachs. Weil ich glaube sozusagen, dass Vorbild eine der wichtigsten pädagogischen Kategorien ist. Und die Kinder erleben einfach Kinder als Vorbild und nicht nur den Lehrer“ (IF, S. XXXV, Z. 46-49). „Ja als Chancen sehe ich, dass man was voneinander lernen kann. Also ich als Erwachsener lerne auch immer wieder sehr viel von den Integrationskindern. Die Kinder glaube ich auch“ (IC, S. XVIII, Z. 48-49).	Aussagen der Lehrerinnen die darauf hinweisen, dass SchülerInnenvielfalt eine positive Vorbildwirkung für die Kinder hat und positive Lerneffekte mit sich bringt.
	K13: Soziales Lernen	SchülerInnenvielfalt begünstigt den Erwerb sozialer Kompetenzen.	„Die Chance ist, dass sie einfach soziale Kompetenzen lernen, lernen was Rücksichtnahme heißt, was Verantwortung heißt, was Toleranz heißt, was Solidarität heißt“ (IF, S. XXXV, Z. 41-43).	Aussagen der Lehrerinnen die darauf hinweisen, dass SchülerInnenvielfalt den Erwerb sozialer Kompetenzen begünstigt.

Schwierigkeiten	K14: Verhalten der SchülerInnen	Das Verhalten der SchülerInnen erschwert das Unterrichten.	„Also ich muss sagen ich hatte seit den 30 Jahren, in denen ich jetzt unterrichte noch nie, eine Klasse, die so schwierig war, vom miteinander können, von den Verhaltensweisen, wie sie miteinander umgehen, also da hat es schon sehr, sehr viel Arbeit bedurft“ (IB, S. IX, Z. 26-29).	Aussagen der Lehrerinnen die darauf hinweisen, dass das Verhalten der SchülerInnen das Unterrichten erschwert.
	K15: Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund	Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund wird als Schwierigkeit gesehen.	„Schwierig wäre es für mich dann, wenn also sozusagen diese Migrationskinder über die Hälfte an Beteiligung hätten. Dann ist es einfach schwierig das Gleichgewicht wieder zu finden“ (IF, S. XXXV, Z. 38-40).	Aussagen der Lehrerinnen die darauf hinweisen, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund als Schwierigkeit gesehen wird.
	K16: Strukturelle Gegebenheiten	Strukturelle Gegebenheiten wie Klassengröße, Zeit- oder Humanressourcen erschweren die Unterrichtssituation in Integrationsklassen.	„Die Schwierigkeit, würde ich sagen, liegt darin, dass man sich nicht um jedes Kind gleich viel und gleich lange kümmern kann. Also an sich bräuchten sie eine, alle der Kinder, oder die meisten, 90 Prozent, bräuchten eine Einzelbetreuung“ (IB, S. X, 65-67). „Die Schwierigkeiten, dass man wirklich viel zu wenig die Möglichkeit hat in kleinen Gruppen mit ihnen zu arbeiten, weil wir natürlich auch nicht dementsprechend besetzt sind“ (IB, S. X, Z. 74-76).	Aussagen der Lehrerinnen die darauf hinweisen, dass strukturelle Gegebenheiten wie Klassengröße, Zeit- oder Humanressourcen die Unterrichtssituation in Integrationsklassen erschweren.

	K17: Keine Schwierigkeiten	Die SchülerInnen- zusammensetzung bringt keine Schwierigkeiten für die Kinder mit sich.	„Naja also Schwierigkeiten eher weniger, eigentlich gar keine so wie es bei uns ist“ (IE, S. XXX, Z. 41). „Ich glaube, dass das kaum Schwierigkeiten hat. Dazu fällt mir nichts ein“ (IC, S XIX, Z. 56).	Aussagen der Lehrerinnen die darauf hinweisen, dass die SchülerInnen- zusammensetzung keine Schwierigkeiten für die Kinder mit sich bringt.
--	----------------------------	---	---	---

III. Exemplarischer Auszug: Kodierung Interview A

Exemplarischer Auszug: Kodierung Interview A

Kategorie A „Klassenkonstellation“

1) SchülerInnenzusammensetzung

A1) SchülerInnenzahl gesamt

Ausprägung	Textnahe Paraphrase	Kategorisierung	Detailfrage	Seiten- und Zeilenangabe der gesamten Interviewpassage
A1	Schüler sind es insgesamt 22	22	B1	S. II, Z. 17

A2) Kinder mit Migrationshintergrund

A2	Migrationshintergrund haben alle 22	22	B1	S. II, Z. 17-18
----	-------------------------------------	----	----	-----------------

A3) Kinder mit Behinderung

A3	Davon drei Integrationskinder	3	B1	S. II, Z.17
----	-------------------------------	---	----	-------------

A4) Kinder mit Behinderung und Migrationshintergrund

A4	s. A2	3	B1	S. II, Z. 17-18
----	-------	---	----	-----------------

2) Umgang SchülerInnen untereinander

A5) Derzeit positiv

A5	Sie gehen sehr gut miteinander um. Die Kinder sind es von zu Hause gewohnt anderen zu helfen.	Umgang erlebt. wird positiv	B2	S. II, Z. 21-22
----	---	-----------------------------	----	-----------------

A6) In Integrationsklassen besonders positiv

A6	Keine relevanten Aussagen zu dieser Ausprägung.			
----	---	--	--	--

A7) Anfänglich negativ

A7	Keine relevanten Aussagen zu dieser Ausprägung.			
----	---	--	--	--

3) Einflussfaktor Vielfalt

A8) **Ethnische Vielfalt**

A8	Keine relevanten Aussagen zu dieser Ausprägung.			
----	---	--	--	--

A9) **Leistungsbezogene Vielfalt**

A9	Je länger die Kinder in der Klasse sind umso mehr merken sie, dass Defizite da sind. Auch die anderen Kinder merken, dass es Defizite gibt und sie immer andere Arbeiten bekommen.	Leistungsbezogene Differenzen werden wahrgenommen.	B3	S. II, Z. 22-25
A9	Kinder bewerten Defizite nicht negativ aber teilweise ist es eine Belastung wenn sie merken, dass sie immer andere Arbeitsaufgaben bekommen.	Leistungsbezogene Vielfalt als Einflussfaktor.	B3	s. II, Z. 27-31

A10) **Körperliche Vielfalt**

A10	Keine relevanten Aussagen zu dieser Ausprägung.			
-----	---	--	--	--

A11) **Selbstverständliche Akzeptanz der Differenzen**

A11	Spielt keine Rolle. Es gibt kaum Schwierigkeiten. Die Kinder sind zusammengewachsen. Konflikte werden von ihnen selbst geschlichtet. Sie helfen einander.	Unterschiede zwischen den SchülerInnen haben keinen Einfluss auf den Umgang untereinander.	B3	S. II, Z. 34-36
-----	---	--	----	-----------------

4) Chancen

A12) Vorbildwirkung

A12	Ich finde es wichtig, dass in Integrationsklassen mehrere behinderte Kinder drinnen sind, damit sie sich untereinander messen können.	Möglichkeit Vergleichbarkeit für Kinder Behinderung/Vorbildwirkung.	der wichtig mit	B4	S. II, Z. 40-46
-----	---	---	-----------------	----	-----------------

A13) Soziales Lernen

A13	Keine relevanten Aussagen zu dieser Ausprägung.				
-----	---	--	--	--	--

5) Schwierigkeiten

A14) Verhalten der SchülerInnen

A15	Keine relevanten Aussagen zu dieser Ausprägung.				
-----	---	--	--	--	--

A15) Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund

A16	Keine relevanten Aussagen zu dieser Ausprägung.				
-----	---	--	--	--	--

A16) Strukturelle Gegebenheiten

A17	Keine relevanten Aussagen zu dieser Ausprägung.				
-----	---	--	--	--	--

A17) Keine Schwierigkeiten

A18	Spielt keine Rolle. Es gibt kaum Schwierigkeiten. Die Kinder sind zusammengewachsen. Konflikte werden von den Kindern selbst geschlichtet. Sie helfen einander.	Unterschiede zwischen den SchülerInnen haben keinen Einfluss auf den Umgang untereinander.		B4	S. II, Z. 34-36
-----	---	--	--	----	-----------------

IV. Lebenslauf

Sabine Raab

1. Schulbildung

Juni 2001

Matura am Bundesgymnasium Dornbirn

2. Ausbildung

2001 - 2011

Studium der Pädagogik mit den Schwerpunkten Heil- und Integrativpädagogik und Sozialpädagogik an der Universität Wien

3. Berufserfahrungen, Praktika

Feb. 09 - Jän. 11	Logistikerin bei der Wiener Tafel – Verein für sozialen Transfer
Nov. 08 - Mrz. 10	Betreuerin im montessori-orientierten Kindergarten der Akademie der Bildenden Künste Wien
Seit Jun. 08	Betreuerin von Feriencamps für Kinder mit und ohne Behinderung
Nov. 08 - Jun. 09	Wegtrainerin und Jobcoach beim Verein in.come
Mai 07 - Jul. 09	Besuchsdienst für Menschen mit Behinderung
Jän. 07 - Jun. 09	Diverse Flying Nanny Einsätze (Kinderbüro Wien)
Sept. 07 - Jun. 08	Lernstundenhilfe bei den Wiener Kinderfreunden
Jul. 2007	Kinderuniversität Wien – pädagogisches Praktikum
Apr. 07 - Jun. 07	Tempus – Verein zur Integration und Betreuung von Flüchtlingen – pädagogisches Praktikum
Jul. 06 - Aug. 06	Lebensfreu(n)de – persönliche Assistenz für Menschen mit besonderen Bedürfnissen – pädagogisches Praktikum
Okt. 05 - Jän. 06	Literaturrecherche – wissenschaftliches Praktikum

4. Ehrenamtliche Tätigkeiten

Seit Mai 2007	ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit
Sept. 05 - Jun. 07	Handicapbreitensport beim ÖGV - Leopoldstadt
Jul. 2005	Association „Karukeraccueil“ für erwachsene Menschen mit Behinderung auf Guadeloupe

5. Auslandsaufenthalte

Sept. 04 - Jun. 05	Europäischer Freiwilligendienst in Frankreich
Jul. 99 - Aug. 99	Sprachaufenthalt in England

