



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Integration von Kindern mit sonderpädagogischem
Förderbedarf

verfasst von

Monika Trauer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2015

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Alfred Schabmann

Meinen Töchtern
Lisa-Maria und Marie-Theres Trauer
und meinen Eltern
Monique und Dr. Helmut Atzenhofer
gewidmet

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die zusätzliche Formulierung der weiblichen Form verzichtet. Ich möchte deshalb darauf hinweisen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form als geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

Vorwort

Seit über einem Jahr arbeite ich als Patientenanwältin und vertrete untergebrachte Patienten auf den Psychiatrischen Abteilungen des Sozialmedizinischen Zentrums Otto-Wagner-Spital im Unterbringungsverfahren. Ich setze mich für die Rechte und Anliegen dieser Patienten ein und stehe ihnen zur Seite, wenn sie in ihrer Freiheit eingeschränkt werden. Meine Aufgabe ist es, freiheitsbeschränkende Maßnahmen zu kontrollieren und gemeinsam mit dem Personal nach Alternativen und Möglichkeiten zu suchen, um Freiheitseinschränkungen möglichst zu beenden. Die Vermittlung zwischen Patienten, Ärzten und Pflegepersonal ist ein wichtiger Bestandteil meiner Tätigkeit.

Es ist mir ein Anliegen mich für Menschen mit besonderen Bedürfnissen einzusetzen. Es ist Aufgabe unserer Gesellschaft, benachteiligte Menschen zu unterstützen, zu fördern und auch zu schützen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Bewusstseinsbildung, Anerkennung und Gleichstellung von Menschen in Randgruppen. Umso wichtiger ist es, dass man bereits als junger Mensch erfährt, dass „Anderssein“ als selbstverständlich angenommen wird und als Bereicherung erlebt werden kann.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
2	Welche Bedeutung hat Integration für unsere Gesellschaft	8
2.1	Weltkonferenz in Salamanca 1994	9
2.2	UN-Behindertenrechtskonvention 2008	10
2.3	Weltbericht Behinderung 2011	9
2.4	Nationaler Aktionsplan Behinderung (2012-2020)	10
3	Begriffserklärungen	10
3.1	Begriff Behinderung	10
3.2	Behinderungsarten	12
3.2.1	Lernschwierigkeit und Lernbehinderung	13
3.2.2	Lese- und Rechtschreibschwäche.....	13
3.2.3	Rechenstörung.....	14
3.2.4	Verhaltensauffälligkeit	14
3.2.5	Hyperkinetische Störungen	15
3.2.6	Sprachentwicklungsstörungen.....	15
3.2.7	Stottern	16
3.2.8	Autismus.....	16
3.2.9	Mutismus.....	17
3.2.10	Down Syndrom	18
3.2.11	Motorische Koordinationsstörung.....	18
3.2.12	Hörbehinderung/Gehörlosigkeit.....	19
3.2.13	Sehbehinderung.....	20
3.2.14	Geistige Behinderung.....	20
3.2.15	Körperliche Behinderung	21
3.2.16	Mehrfachbehinderung	21
3.3	Begriff: Integration	21
4	Entwicklung der schulischen Integration in Österreich.....	24

5	Gesetzliche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für integrative Beschulung	31
5.1	Der sonderpädagogische Förderbedarf (SPF)	31
5.2	Verschiedene Schulversuchsmodelle	34
5.2.1	Integrative Klasse oder Integrationsklasse	34
5.2.2	Stützlehrerklasse	34
5.2.3	Kooperative Klasse	35
5.2.4	Förderklasse oder Kleinklasse	35
5.3	Sonderpädagogische Zentren (SPZ)	36
5.4	Der Lehrplan	37
6	Empirische Untersuchungen zur Integration behinderter Kinder in der Schule	38
6.1	Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder (Gruber & Petri 1989)	38
6.2	Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder (Specht 1993)	40
6.3	Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen	42
6.4	Nationaler Bildungsbericht 2009 - Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	43
6.5	Soziale Beziehungen in integrativen Klassen	45
6.6	Lehrerbefragung zur Integration von Kindern mit SPF	46
6.7	Zur Integration von Lernbehinderten	46
6.8	Nichtaussonderung bei Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen	46
6.9	Schulische Integration von Kindern mit geistiger Behinderung	47
6.10	Schulischen Integration von Kindern mit autistischer Wahrnehmung	47
6.11	Untersuchung zur Schulleistung behinderter Kinder	48
6.12	Langzeitwirkungen schulischer Integration	48
6.13	Einstellungen von Lehrern und Eltern zur Sonderschule	49

7	Die Untersuchung	50
7.1	Die Fragestellungen	50
7.2	Die Stichprobenbeschreibung	51
7.3	Die Durchführung der Befragung	52
7.4	Das Erhebungsinstrument	52
7.4.1	Sozialdemografische Daten	53
7.4.2	Einstufung der Beeinträchtigung des Integrationskindes	53
7.4.3	Beurteilung des Verhaltens des Integrationskindes durch den Lehrer	53
7.4.4	Beurteilung des Verhaltens der Mitschüler durch den Lehrer	53
7.4.5	Anforderungen an den Lehrer	53
7.4.6	Lehrplan	54
7.4.7	Elternpartizipation	54
8	Statistische Auswertung	54
8.1	Datenreduktion mittels Faktorenanalyse	54
8.2	Auswertungen der Fragestellungen	57
8.2.1	Darstellung der abhängigen Variablen	57
8.2.2	Darstellung der unabhängigen Variablen	58
8.3	Darstellung der Untersuchungsmethode	61
8.3.1	Verhalten des Integrationskindes	61
8.3.2	Verhalten der Mitschüler	63
8.3.3	Mehraufwand	65
8.3.4	Zusammenarbeit mit Eltern	66
8.3.5	Verwendeter Lehrplan	67
8.3.6	Beeinträchtigungen	67
8.4	Unterschiede nach Art der Beeinträchtigung	68
8.4.1	Verhalten der Klassenkameraden	73
8.4.2	Förderung	75
8.4.3	Zusammenarbeit mit Eltern	78
8.5	Anteil Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	79
8.5.1	Verhalten der Mitschüler	81

8.5.2	Aufwand	84
8.5.3	Zusammenarbeit mit Eltern	85
9	Zusammenfassung der Ergebnisse	86
10	Schlussfolgerungen	89
11	Literaturverzeichnis	92
12	Tabellenverzeichnis	100
13	Abbildungsverzeichnis	103
	Anhang	104
	Curriculum Vitae	118

1 Einleitung

Die Schule ist eine wichtige Instanz, die die Aufgabe hat, Erziehung, Bildung und Sozialisation von Kindern zu gewährleisten. Kinder verbringen einen Großteil ihrer Zeit in der Schule und machen hier, neben der Erziehung durch die Eltern, sehr grundlegende Lebenserfahrungen.

Durch den integrativen Unterricht, der in den 1980er Jahren anfangs durch Schulversuche in Österreich eingeführt wurde, ist es nun möglich alle Kinder mit den unterschiedlichsten Beeinträchtigungen gemeinsam im Unterricht zu unterrichten. Auch durch das ausdauernde Bestreben von Elterninitiativen wurden die Schulversuche in Österreich eingeführt und im Jahr 1993 mit der 15. SchOG Novelle gesetzlich verankert.

Ziel der integrativen Beschulung ist es, Kinder mit Beeinträchtigungen in das Regelschulwesen aufzunehmen, es am gemeinsamen Unterricht teilhaben zu lassen und nach seinen Fähigkeiten individuell zu fördern.

Durch die UNO-Behindertenrechtskonvention 2008 wurde in einem internationalen Vertrag unter anderem auch Österreich dazu verpflichtet, die Menschenrechte von Menschen mit Behinderung, zu fördern, schützen und zu gewährleisten. Der Artikel 24 weist auf das Recht von Bildung für Menschen mit Behinderung hin, dieses anzuerkennen und ein entsprechendes Bildungssystem zu schaffen.

Die integrative Beschulung im Regelschulwesen setzt geeignete Rahmenbedingungen voraus. Unabhängig von der Beeinträchtigung sollen alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, besonderes Augenmerk soll auf das Eingehen der unterschiedlichen Bedürfnisse gelegt werden. Danach richtet sich der Einsatz der unterschiedlichen Lernstile, Unterrichtsmethoden und Materialien. In der vorliegenden Untersuchung wurden im Jahr 1993 und im Jahr 2006 Volks- als auch Sonderschullehrer in Integrationsklassen mittels Fragebogen befragt. Es beurteilte jeweils der Volks- als auch der Sonderschullehrer einer Integrationsklasse jedes einzelnen Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ziel dieser Untersuchung war, festzustellen ob es in der Einschätzung und Beurteilung durch die Lehrer Veränderungen gegeben hat. Folgende Bereiche wurden untersucht:

- die Erhebung der Beeinträchtigungsart des Integrationskindes mittels Einstufung durch den Lehrer
- Beurteilung des Verhaltens des Integrationskindes durch den Lehrer

- Beurteilung des Verhaltens der Mitschüler durch den Lehrer
- Anforderungen, die zusätzlich an den Lehrer gestellt werden
- Welcher Lehrplan zu Einsatz kommt
- Zusammenarbeit mit den Eltern

2 Welche Bedeutung hat Integration für unsere Gesellschaft

Die Institution Schule hat für die Erziehung und Bildung der Kinder eine bedeutende Aufgabe und es liegt auch in ihrer Verantwortung, Heranwachsende entsprechend zu fördern. Jedes Kind hat besondere Fähigkeiten und Bedürfnisse, die in entsprechender Weise von der Gesellschaft geachtet werden müssen. Nur ein offener Umgang und das Akzeptieren von Andersartigkeit und Verschiedenheit können Solidarität und Toleranz fördern und die Unsicherheit im Umgang mit Fremden und die daraus resultierenden Vorurteile abgebaut werden. Jedes Kind bedarf optimaler Förderung um sich zu einer selbständigen, autonomen und mündigen Person entwickeln zu können. Auch beeinträchtigte Kinder sollen ein Recht auf gemeinsamen Unterricht haben, um Chancengleichheit zu ermöglichen. In einem inklusiven Schulsystem wird Kindern klar vermittelt, was sie und andere können. Durch dieses positive Selbst- und Fremdbild wird eine selbstbewusste Identität aufgebaut, die den wertschätzenden Umgang untereinander stärkt. Diese Identitätsbildung, die aus einem positiven Selbstverständnis hervorgeht soll durch die Schule gefördert werden. Bis Mitte der achtziger Jahre wurden Kinder mit Lernschwierigkeiten oder anderen Beeinträchtigungen noch getrennt in Sonderschulen unterrichtet. Diese getrennte Förderung brachte auch Nachteile wie Stigmatisierung und ein Aufzeigen sozialer Ungleichheit mit sich. Seit mehr als 20 Jahren können in Österreich behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam beschult werden. Weltweit setzt man sich mittlerweile politisch mit diesem Thema auseinander:

2.1 Weltkonferenz in Salamanca 1994

Von 7. - 10. Juni 1994 fand in Salamanca (Spanien), von der UNESCO organisiert, eine Weltkonferenz unter dem Titel „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ statt. Über 300 Teilnehmer aus 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen nahmen an der Veranstaltung teil und wollten durch ihre Erklärungen eine „Bildung für alle“ ermöglichen. Es wurde anerkannt, wie notwendig und dringend es ist, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen zu fördern und im Regelschulwesen gemeinsam zu unterrichten. Einige Punkte dieser Erklärung sind:

- Dass jedes Kind ein Recht auf Bildung hat, bestmöglich gefördert werden soll um einen gewissen Bildungsstand zu erreichen
- Schulsystem und Lernprogramme sollen entsprechend gestaltet werden
- Zugang zur Regelschule soll Menschen mit besonderen Bedürfnisse zugänglich sein

Die Teilnehmer der Konferenz forderten alle Regierungen auf:

- Eine Verbesserung der Schulsysteme zu ermöglichen, um Kinder mit Beeinträchtigung bestmöglich fördern zu können
- Integrative Pädagogik auf politischer Ebene anzuerkennen und gesetzlich zu verankern
- Inhaltlicher Erfahrungsaustausch über integrative Pädagogik mit anderen Ländern
- Miteinbeziehung von Eltern, Gemeinschaften und Organisationen um an Planung und Entscheidungsprozessen mitwirken zu können
- Besonderes Augenmerk auf Früherkennung und Frühförderung zu legen
- Sicherzustellen, dass Lehrerbildung immer auch aus Sicht der integrativen Pädagogik umgesetzt wird

2.2 UN-Behindertenrechtskonvention 2008

Die UN-Behindertenkonvention (BGBl. III Nr. 155/2008) ist ein Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in dem sich die Vertragsstaaten verpflichten die Menschenrechte von behinderten Menschen zu schützen, fördern und sicherzustellen. Seit Oktober 2008 ist diese in Österreich in Kraft getreten und damit die Verpflichtung diese UN-Konvention in Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung umzusetzen.

Der Artikel 24 Absatz (1) der UN-Konvention bezüglich Bildung besagt, dass ein integratives Bildungssystem von allen Unterzeichnerstaaten zu gewährleisten sind mit dem Ziel,

- a) vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken.
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen.
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

Absatz (2): Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden.
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben.
- c) Angemessene Vorkehrungen für Bedürfnisse des Einzelnen zu treffen.
- d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um erfolgreiche Bildung zu erleichtern.
- e) In Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

Zinke (2009) meint, dass die Behindertenrechtskonvention für einen neuen Behinderungsbegriff steht: Der „Defizit-Ansatz“, der bislang sich auf individuelle Funktionsbeeinträchtigungen bezog wird nunmehr durch den „Diversity-Ansatz ersetzt. Dem Menschen wird in seiner individuellen Besonderheit mehr Aufmerksamkeit geschenkt und wertgeschätzt. Das grundlegende Problem seien die sozialen Bedingungen. Durch die Konvention, die für Empowerment steht, sollen die Rechte der Menschen mit Behinderungen gestärkt werden.

2.3 Weltbericht Behinderung 2011

Im Jahr 2011 wurde von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ein weltweiter Bericht über Behinderung unter dem Titel „World Report on disability“ erstellt. In Kapitel 7 „Schulbildung“ wird gefordert Inklusion im Bildungsbereich zu fördern und durch nachhaltige Konzepte zu ermöglichen. Bildung ist eine wichtige Grundlage für den Einstieg ins Erwerbsleben und deshalb von großer Bedeutung für Menschen mit Behinderung, die durch Vorurteile, Ablehnung und mangelnde Bereitstellung von Dienstleistungen und Weiterbildung diesen Menschen oft versagt bleiben. Auch heute noch werden manche Kinder mit Beeinträchtigungen in Sonderschulen unterrichtet, ihnen bleibt eine gleichwertige Ausbildung verwehrt. Befürworter der inklusiven Pädagogik meinen, dass jeder Schüler in dem einen oder anderen Bereich gefördert werden müsste. Schlussfolgernd müsste diese Individualität der Schüler eine Beschulung in der Sonderschule überflüssig machen. Um Chancengleichheit und Gleichberechtigung herzustellen, müsste es flächendeckend eine „Schule für alle“ geben, um Kinder vielfältig fördern zu können und auch auf ihre Individualität eingehen zu können. Ein Rechtsgutachten aus dem Jahr 2012 besagt, dass Kindern mit Beeinträchtigungen nur im Ausnahmefall der Zugang zu einer Regelschule verweigert werden kann.

2.4 Nationaler Aktionsplan Behinderung (2012-2020)

Österreich hat 2012 den Nationalen Aktionsplan Behinderung erstellt, der die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention bis zum Jahr 2020 verwirklichen soll.

Zielsetzungen dieses Aktionsplanes sind unter anderem Anerkennung und Wertschätzung von behinderten Menschen. Durch Inklusion ihnen ein selbstbestimmtes Leben, in Würde und als Teil der Gesellschaft zu ermöglichen. In der daraus entstehenden Vielfalt der Gesellschaft liegen Nutzen und Chancen für alle (Diversity-Ansatz).

Nur durch Inklusion gelingt es, dass Menschen mit Behinderungen gleichwertig am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Die frühzeitige und durchgehende Miteinbeziehung von benachteiligten Menschen muss gewährleistet werden (Grundsatz der Partizipation).

Um ein gleichberechtigtes Leben in der Gesellschaft führen zu können setzt es die gleichberechtigte Teilnahme an Bildungsmaßnahmen voraus. Die schulische Integration ermöglichte bereits in den 1990er Jahren behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam zu unterrichten, aus der daraus entstehenden Inklusion profitieren auch nichtbehinderte Kinder. (NAP, bmask, 2012)

3 Begriffserklärungen

3.1 Begriff Behinderung

Der Begriff Behinderung wird in den verschiedensten Disziplinen unterschiedlich definiert.

Zetkin & Schaldach (2005) meinten, dass Behinderung dann vorliege, wenn nicht nur eine vorübergehende Funktionsstörung mit einem regelwidrigen Zustandsbild im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich vorliegt, da dieser Defekt nicht im Normbereich liegt und somit regelwidrig sei.

Sander (1994) beschreibt, aus heilpädagogischer Sicht, dass Menschen lange Zeit als hilfs- und fürsorgebedürftig galten und erst in den 1960er Jahren auch der gesellschaftliche Aspekt mit dem Behinderungsbegriff in Zusammenhang gebracht wurde.

Bleidick (1977) unterscheidet beim Begriff Behinderung zwischen einer Schädigung und den Auswirkungen der daraus resultierenden gesellschaftlichen Beeinträchtigung. Er ist der Auffassung, dass auch eine gesellschaftliche Norm eine Behinderung entstehen lassen kann. Er definiert den Begriff Behinderung folgendermaßen:

„Als behindert gelten Personen, welche infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, daß ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder die Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert wird.“

Die WHO hat 1980 eine „Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH) veröffentlicht, die einen Zusammenhang zwischen Schädigung und Behinderung genauer betrachtet und den Behinderungsbegriff in 3 Bereiche klassifiziert:

- Impairment (Schädigung)

Hier geht man von einer Schädigung auf der organischen oder biologischen Ebene aus, die zu einer Beeinträchtigung führt, womit ein Verlust oder eine Anomalie im psychologischen, physiologischen oder anatomischen Bereich einhergeht.

- Disability (Leistungsminderung)

Eine Leistungsminderung wird verursacht aufgrund einer Schädigung die mit einer Einschränkung oder Verlust einer Fähigkeit einhergeht und meist im psychosozialen Kontext steht.

- Handicap (Behinderung)

Ein Handicap entsteht aufgrund einer Schädigung (Impairment) oder einer Leistungsminderung (Disability) wodurch die soziale Eingliederung gestört wird. Menschen mit Handicap werden aufgrund ihrer Benachteiligung daran gehindert bestimmte Rollen einzunehmen (Sander 1994).

Diese erste Klassifikation wurde von Behindertenorganisationen kritisiert, da hier stark auf die medizinische Ebene eingegangen wurde. Mitte der 1990er Jahre wurde diese Klassifikation überarbeitet und das ICF „International Classification of Functioning, Disability and Health“ veröffentlicht. Hier werden sowohl die sozialen Komponenten von

Behinderung als auch der Zusammenhang mit der Umwelt miteinbezogen. Die Funktionen und Fähigkeiten von Behinderten werden in dieser Klassifikation besser beschrieben.

Sander (1994) sagt, dass dann von Behinderung gesprochen werden kann, wenn ein Mensch wegen einer Schädigung oder Leistungsminderung nicht ausreichend in das „Mensch-Umfeld-System“ integriert ist.

Es stellt sich jedoch die Frage inwieweit ein Mensch behindert ist oder von seiner Umwelt behindert wird.

Feuser (2001, S. 26) beschreibt Behinderung wie folgt:

„Behinderung“ verstehen wir als Ausdruck jener gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Prozesse, die auf einen Menschen hin zur Wirkung kommen, der durch psychosoziale und/oder biologisch-organische Beeinträchtigungen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen und Erwartungen hinsichtlich seiner individuellen Entwicklung, Leistungsfähigkeit und Verwertbarkeit in Produktions- und Konsumationsprozessen nicht entspricht. Sie definiert folglich einen sozialen Prozess und ist in diesem selbst wiederum eine wesentliche Variable.

Unter pädagogischen Aspekten kann „Be-Hinderung“ als Ausdruck dessen verstanden werden, was ein Mensch mangels angemessener Möglichkeiten und Hilfen und durch vorurteils-belastete Vorenthaltung an Inhalten und sozialen Bezügen nicht lernen durfte und als Ausdruck unserer Art und Weise, ihn wahrzunehmen, mit ihm umzugehen.

Ein Kind, wird als psychisch oder physisch beeinträchtigt eingestuft, wenn es dem Unterricht in der Regelschule nicht folgen kann und sonderpädagogische Fördermaßnahmen notwendig sind. In Österreich ist das durch Gesetze festgelegt, worauf später noch näher eingegangen wird.

3.2 Behinderungsarten

Das von der WHO herausgegebene ICD-10 ist ein weltweit anerkanntes Diagnostisches Klassifikationssystem für Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. Dieses führt unter anderen folgende Störungen an, die im Kindes- und Jugendalter auftreten können:

- Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache (wie z.B. Artikulationsstörungen, expressive und rezeptive Sprachstörungen)

- Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (wie z.B. Lese-Rechtschreibstörung, Rechenstörung)
- Entwicklungsstörungen der motorischen Funktionen und der Koordination (wie z.B. Entwicklungsdyspraxie)
- Tief greifende Entwicklungsstörungen (wie z.B. frühkindlicher Autismus, atypischer Autismus, Rett-Syndrom, Asperger-Syndrom)
- Verhaltens- und emotionale Störungen (wie z.B. Hyperkinetische Störungen, Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen, Störungen sozialer Funktionen)

Nachfolgend sind nur einige der Störungen im Kindesalter angeführt die bei Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in integrativen Klassen beobachtet werden:

3.2.1 Lernschwierigkeit und Lernbehinderung

Der Begriff der Lernschwierigkeit ist nach Sander (2000) sehr schwer eindeutig zu definieren. Lernstörungen, Leistungsversagen, Schulschwierigkeiten oder Schulleistungsstörungen werden meist mit Lernschwierigkeiten in Verbindung gebracht. Eine Lernbehinderung ist eine schwere Form von Lernschwierigkeiten, die durch den Umfang und längerer Dauer gekennzeichnet ist. Es ist beobachtbar, dass es einen fließenden Übergang zwischen Lernschwierigkeit und Lernbehinderung gibt.

3.2.2 Lese- und Rechtschreibschwäche

Übersetzt man den Begriff der Legasthenie wörtlich so bedeutet er „Leseschwierigkeit“. Aus diesem Grund wurde in den letzten Jahren der Begriff der LRS (Lese-Rechtschreibschwäche) geprägt, welcher auch ein Problem mit der Rechtschreibung miteinschließt (Klicpera et al., 2013).

Nach den diagnostischen Kriterien, welche das DSM-IV und das ICD-10 anführen, wird für die Diagnose einer Legasthenie eine deutliche Abweichung in Bezug auf den Entwicklungsstand gefordert, wenn das Kind in Bezug auf die Lesegenauigkeit, das Leseverständnis und die Rechtschreibung mit der Norm verglichen wird (Klicpera et al., 2013).

3.2.3 Rechenstörung

Bei der Rechenstörung, auch Dyskalkulie genannt, handelt es sich um das Phänomen der mathematischen Lernstörung, wobei auch andere Begriffe üblich sind (Werner, 2009).

Häufig treten im Rahmen der Dyskalkulie Verhaltensprobleme auf, die sich vor allem im Unterrichtsfach Mathematik zeigen. Diese Schwierigkeiten äußern sich etwa in Ängsten in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand oder auch in einem extrem hohen Zeitaufwand, der für das Erledigen der Hausübungen erforderlich ist. Auch Orientierungs- und Sprachprobleme, wie etwa das Vertauschen der Ziffern 6 und 9 oder das Verwechseln der Einer- und Zehnerstelle oder allgemeine Probleme im Umgang mit Zahlen oder dem Rechnen werden bei der Dyskalkulie häufig beobachtet (Werner, 2009).

3.2.4 Verhaltensauffälligkeit

Unter dem Begriff der „Verhaltensstörung“ werden all jene Störungsbilder zusammengefasst, welche Abweichungen von der Norm in der jeweiligen Situation beschreiben. Oftmals werden dadurch die sowohl die persönlichen und sozialen Fähigkeiten des Kindes beeinträchtigt, als auch die schulischen Leistungen verringert. Verhaltensstörungen liegen dann vor, wenn sie über einen längeren Zeitraum auftreten und in verschiedenen Lebensbereichen aufscheinen.

Oftmals liegen auch andere Behinderungen vor, die sich darin äußern, dass hier mehr als zeitlich begrenzte Stressreaktionen vorliegen.

Die Wahrnehmung von kindlichen Verhaltensstörungen kann auf zwei unterschiedliche Arten geschehen, nämlich intern vom Kind selbst, oder extern von außenstehenden Personen. Hierbei ist es jedoch wichtig, dass man immer bedenkt, dass das Urteil eines Beobachters sehr stark von seinen eigenen Wertvorstellungen und Erwartungen abhängt.

So ist es dennoch in gewissen Situationen, wie etwa in der Schule, notwendig, dass sich das Kind an die geforderte Norm hält bzw. sich innerhalb eines bestimmten Toleranzbereichs bewegt. Die Einschätzung des auffälligen Verhaltens sowie die Intensität der Abweichung von der Norm sind starke Beeinflussungsfaktoren für die Beurteilung des auffälligen Verhaltens. Das Kind jedoch, sein Verhalten selbst als absolut angemessen für die jeweilige Situation hält (Morawietz, 2005).

3.2.5 Hyperkinetische Störungen

Taßler (2000) meint, dass das Hyperkinetische Syndrom etwas anderes als die Aufmerksamkeits- oder Konzentrationsstörung ist, es ist lediglich ein Überbegriff für drei Störungen mit drei Symptomschwerpunkten (Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität, Hyperaktivität). Bei der Aufmerksamkeitsstörung ist sowohl die selektive Aufmerksamkeit (Fähigkeit zu fokussieren und nicht Relevantes auszublenden) als auch die Daueraufmerksamkeit (sich über einen längeren Zeitraum beschäftigen zu können) eingeschränkt. Hier zeigt sich eine leichte Ablenkbarkeit, das Wechseln zwischen Aktivitäten und Schwierigkeiten beim Planen und Organisieren von Aufgaben und Aktivitäten. Leidet ein Kind unter Impulsivität ist dies gekennzeichnet dadurch, dass Aktivitäten spontan und unüberlegt begonnen werden, es bestehen Schwierigkeiten Bedürfnisse aufzuschieben oder Anweisungen abwarten zu können. Hyperaktives Handeln ist charakterisiert durch andauernde motorische Unruhe, Desorganisation und getriebenes Verhalten.

Diese Störung kann bereits im Kleinkindalter auftreten, die mit extremer innerer Unruhe und übermäßiger Empfindsamkeit einhergehen kann. Morawietz (2005 S. 4) beschreibt es folgendermaßen:

„Das „Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom“ bezeichnet die Kombination aus Unaufmerksamkeit und Impulsivität in Verbindung mit einer inneren Unruhe und Ablenkbarkeit.“

3.2.6 Sprachentwicklungsstörungen

Unter den Sprachentwicklungsstörungen werden Verzögerungen und Abweichungen des frühkindlichen Sprachgebrauchs verstanden, obwohl im Allgemeinen eine durchschnittliche Intelligenz vorliegt. (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2002)

Es handelt sich dabei um primäre, nicht um sekundäre Störungen, wodurch die Symptome Hörschädigung, schwerwiegende neurologische Schädigungen, emotionale und soziale Schwierigkeiten, geistige Behinderung, Autismus, Mutismus und schwere Verhaltensänderungen aus dieser Gruppe ausgeschlossen sind.

Als charakteristisch für eine Sprachentwicklungsstörung wird unter anderem ein verlangsamter oder verspäteter Spracherwerb verstanden, als auch Beeinträchtigungen der formalen Sprachstrukturen. Es können auch Wortfindungsstörungen, Formulierungsschwierigkeiten sowie eine Beeinträchtigung der Prosodie und des Redeflusses als mögliche Symptome auftreten (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2002).

3.2.7 Stottern

Das kindliche Stottern kann als eine Störung des Sprechablaufs mit nicht bekannter Ätiologie definiert werden. Es existiert bis heute keine einheitliche Definition dieses Störungsbildes.

Wingate (1964) meinte, Stottern ist eine Unterbrechung im Fluss des verbalen Ausdrucks. Das ist gekennzeichnet durch unwillentliche, hörbare oder stille Wiederholungen und Dehnungen beim Äußern kurzer Sprachelemente. Das gilt besonders bei Lauten, Silben und Wörtern mit einer Silbe. Diese Unterbrechungen geschehen in der Regel häufig, sind deutlich ausgeprägt und nicht so einfach kontrollierbar.

Fiedler (1993) bezeichnete das Stottern als eine Störung der „Autoregulation des Sprechens“. Ausgedrückt durch pathologische „Sprechunflüssigkeiten“, die quantitativ und qualitativ von der Sprechflüssigkeitsnorm abweichen.

Nach Bloodstein (1993) bedeutet Stottern:

„... unfreiwillige Blockierungen, die Verlängerung von Lauten und die Wiederholung von Lauten. Die Unflüssigkeiten werden vom Stotternden wahrgenommen und antizipiert. Der Stotternde weiß genau, was er sagen möchte, aber er ist in diesem Moment nicht in der Lage, diese ein Wort flüssig zu sprechen, obwohl er problemlos ein anderes Wort sprechen oder dieses Wort zu einem anderen Zeitpunkt sagen könnte“.

3.2.8 Autismus

Der Begriff des „Autismus“ wurde von Eugen Bleuler im Jahr 1911 ins Leben gerufen, wobei dieser allerdings den Autismus als eines der Grundsymptome der Schizophrenie beschrieb. Er zeigte, dass Patienten ihr soziales Interesse verlieren und allgemein weniger Kontakt sowohl zu ihrer Umwelt als auch zu ihren Mitmenschen aufnehmen (Remschmidt, 2008b).

Autismus ist nach Klicpera & Gasteiger (2000) eine Störung, die durch eine Beeinträchtigung der Entwicklung in den sozialen Beziehungen und in der Kommunikation besteht. Das Interesse und der Bezug zur Lebensumwelt sind eingeschränkt. Sind in allen drei Bereichen diese Auffälligkeiten zu beobachten kann man diagnostisch von einer autistischen Störung ausgehen. Oftmals tritt diese Störung verbunden mit einer Beeinträchtigung der kognitiven Entwicklung auf, oftmals sind Kinder mit autistischen Störungen auch gleichzeitig geistig behindert. Manche dieser Kinder sind lernbehindert, ein kleiner Anteil verfügt über durchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten. Teilbegabungen zeigen sich bei einigen Kindern, die sich in außergewöhnlichen Leistungen ausdrücken.

3.2.9 Mutismus

Nach Remschmidt (2008a) wird der sogenannte Mutismus zu den (nicht autistischen) Störungen des Kommunikationsverhaltens gerechnet. Im Allgemeinen versteht man darunter ein Nichtsprechen, obwohl das Sprachvermögen erhalten ist. Mutismus tritt vorwiegend bei Kindern und Jugendlichen auf, wobei diese Störung auch bei Erwachsenen beobachtet werden kann.

Mutismus kann auf den unterschiedlichsten Ursachen beruhen. Es kann bedingt sein durch einen reduzierten Sprechantrieb, oder auch durch organische Faktoren, Psychosen oder auch verschiedene Ängste oder als Reaktion auf einen Konflikt ausgelöst werden.

In einer allgemeinen Betrachtung können der totale und der elektive Mutismus unterschieden werden. Während beim totalen Mutismus der sprachliche Kontakt zu allen Menschen eingestellt wird, tritt der elektive Mutismus ausschließlich in Zusammenhang mit bestimmten Personen auf. Elektiver Mutismus tritt sowohl bei Mädchen als auch Jungen gleich häufig auf und beginnt meist in der frühen Jugend. Betroffen sind in den meisten Fällen sozial ängstliche und empfindsame Kinder, welche in vertrauten Situationen sprechen, nicht jedoch in der Schule oder anderen ihnen fremden Situationen.

In Bezug auf die diagnostischen Leitlinien nach dem ICD-10 muss ein nahezu oder ganz normales Sprachverständnis beim Kind vorhanden sein, sowie sprachliches Vermögen, welches ausreichend für eine soziale Kommunikation ist. Des Weiteren ist es notwendig, dass klare Hinweise darauf vorliegen, dass in einigen Situationen normal gesprochen wird (Remschmidt, 2008a).

3.2.10 Down Syndrom

Das Down-Syndrom wird auch als Trisomie 21 bezeichnet. Über die Ursachen dieser Genstörung, bei welcher das Chromosom 21 nicht wie gewöhnlich zweimal, sondern dreimal vorhanden ist, gab es lange Zeit zahlreiche Vermutungen. Von Alkoholismus über Tuberkulose bis hin zur Regression der menschlichen Entwicklung wurden als Ursachen angesehen. Erst 1959 wurde herausgefunden, dass ein genetischer Defekt Grund dieser Störung ist.

Aufgrund des zusätzlichen Chromosoms treten erhebliche Störungen des biochemischen Gefüges im menschlichen Körper auf, dadurch kommt es zu deutlichen Entwicklungsverzögerungen. Dies gilt für alle drei genetischen Formen des Down Syndroms. Aus diesem Grund lassen sich die deutlichen Unterschiede in der Entwicklung von Betroffenen nicht als Folge der genetischen Form der Erkrankung sehen, sondern kann durch individuelles Potenzial des Kindes sowie unterschiedlich stark ausgeprägten gesundheitlichen Beeinträchtigungen des Betroffenen erklärt werden (Wilken, 2008).

Das äußere Erscheinungsbild eines Menschen mit Down-Syndrom ist durch einige typische Veränderungen wie Schrägstellung der Augen, enge Lidspalten, Epikanthus oder Blepharitis gekennzeichnet.

Weiters leiden die betroffenen Kindern oftmals an angeborenen Herzfehlern, Veränderungen des Gehörganges und des Gaumens sowie Makroglossie (Wendler et. al. 2005).

3.2.11 Motorische Koordinationsstörung

Bei den motorischen Entwicklungsstörungen ist der Erwerb von motorischen Fertigkeiten von Anfang an gestört. Dies hat zur Folge, dass diese Kinder in jenen motorischen Aufgaben, die ein besonderes Maß an Koordination erfordern, schlechtere Leistungen erbringen, als es ihrem jeweiligen Intelligenzniveau und Alter entspricht. In den meisten Fällen sind auch die taktil-kinästhetischen Funktionen betroffen. Bei Kindern, die an einer motorischen Entwicklungsstörung leiden, erscheinen die sensomotorischen Vorgänge verlangsamt und es kommt zu einem verzögerten Erlernen der unterschiedlichen fein- und grobmotorischen Abläufe. Weitere Symptome sind, dass Kinder ihre Kraft nicht richtig dosieren können und Probleme haben beim Erlernen von Tätigkeiten, die ein gewisses Maß an Gleichgewicht

voraussetzen. Daher kommt es gerade bei diesen Kindern häufig zu Stürzen oder sie werden allgemein als ungeschickt angesehen (Blanz, 2006).

Der ICD- 10 definiert diese Form der Behinderung wie folgt:

„Hauptmerkmal ist eine schwerwiegende Entwicklungsbeeinträchtigung der motorischen Koordination, die nicht allein durch eine Intelligenzminderung oder eine spezifische angeborene oder erworbene neurologische Störung erklärbar ist. In den meisten Fällen zeigt eine sorgfältige klinische Untersuchung dennoch deutliche entwicklungsneurologische Unreifezeichen wie choreoforme Bewegungen freigehaltener Glieder oder Spiegelbewegungen und andere begleitende motorische Merkmale, ebenso wie Zeichen einer mangelhaften fein- oder grobmotorischen Koordination.“
(<http://www.icd-code.de/icd/code/F82.-.html>).

Das DSM-IV verlangt zusätzlich auch noch den Ausschluss einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung. Des Weiteren ist es hier notwendig, dass die motorische Beeinträchtigung bei geistig behinderten Kindern wesentlich deutlicher ausgeprägt ist, als es aufgrund der Behinderung zu erwarten wäre (Blanz, 2006).

3.2.12 Hörbehinderung/Gehörlosigkeit

Eine Hörschädigung liegt vor, wenn Menschen unter einer Beeinträchtigung ihrer Hörfähigkeit leiden. Gehörlosigkeit tritt auf, wenn die Lautsprache nicht auf natürliche Weise vor Eintritt in das Spracherwerbsalter erlernt werden kann.

Es wird unter geringgradiger (20-40%), mittelgradiger (40–60%) und hochgradiger Schwerhörigkeit (60–80%) unterschieden. Bei einer Beeinträchtigung von 80-95% spricht man von Taubheit. Eine Gehörlosigkeit liegt vor, wenn trotz technischer Hilfsmittel die gesprochene Sprache nicht wahrgenommen werden kann (Hansen & Stein 1997).

Gruber & Ledl (1992) hoben hervor, dass das Hörvermögen für die Sprach- und Denkentwicklung des Kindes im frühen Alter, von großer Bedeutung ist. Ein auditiv beeinträchtigtes Kind wird in der Entwicklung seiner Persönlichkeitsstruktur sehr benachteiligt. Es ist nachgewiesen, dass hörbeeinträchtigte Kinder später zu sprechen beginnen, der Wortschatz langsamer angeeignet wird und Schwierigkeiten beim Erlernen der Grammatik und Syntax entstehen können.

3.2.13 Sehbehinderung

Bei Störungen im zentralen Sehen wird das Fixieren und scharfe Abbilden in der Gesichtsfeldmitte erschwert, das Kind kann kleine Gegenstände schwer erkennen, die Orientierung im Raum ist vorhanden. Bei Störungen im peripheren Sehen ist das Fixieren und Erkennen in der Gesichtsfeldmitte möglich, die Orientierungsfähigkeit in der Umgebung jedoch herabgesetzt. Störungen der Sehschärfe, durch Brechungsanomalien verursacht, sind Kurzsichtigkeit, Weitsichtigkeit und Astigmatismus. Auch bei einem Nystagmus (Augenzittern) kommt es zu einer Herabsetzung der Sehschärfe und Beeinträchtigung der Fixierung. Bei Gesichtsfeldausfällen entsteht ein unvollständiges und verschwommenes Netzhautbild. Schielen verursacht, da das Kind auf einem Auge nicht scharf sehen kann, eine Einschränkung des räumlichen Sehens. (Leyendecker, 1988).

Gruber & Ledl (1992) meinen, wenn die visuelle Wahrnehmung eingeschränkt ist, dass es umso wichtiger ist andere Sinne wie das Hören oder Tasten einzusetzen um Informationen aufnehmen zu können. Die Autoren beschreiben das folgendermaßen:

„Das Hören kann einen die Sehschädigung zum Teil kompensierenden Umweltzugang bilden , weil durch eine erhöhte Beachtung und Gerichtetheit auf bestimmte Eigenschaften von Hörsituationen die Identifikation von Objekten, aber auch räumliches Wahrnehmen ermöglicht wird“ (Gruber & Ledl, 1992, S. 134)

3.2.14 Geistige Behinderung

Der Begriff der geistigen Behinderung wird von unterschiedlichen Autoren in verschiedener Art und Weise definiert. So nennt Speck (2005) eine geistige Behinderung ein Defizit, welches die betroffene Person in gesellschaftlicher Weise in einer erheblichen Art und Weise stigmatisiert.

Biewer (2005) definiert den Begriff der geistigen Behinderung über die Verschiedenartigkeit seiner Funktionen. So stellt eine geistige Behinderung einen Hinweis auf Benachteiligungen dar, welcher das Recht bietet, dass Hilfe eingefordert werden kann, legitimiert Selektionsmaßnahmen und die Errichtung von Sondereinrichtungen und begründet einen sonderpädagogischen Förderbedarf.

Bach (1977) definiert geistige Behinderung:

„Als geistig behindert gelten Personen, deren Lernverhalten wesentlich hinter der auf das Lebensalter bezogenen Erwartung zurückbleibt und durch ein dauerndes Vorherrschen des anschauend-vollziehenden Aufnehmens, Verarbeitens und Speicherns von Lerninhalten und eine Konzentration des Lernfeldes auf direkte Bedürfnisbefriedigung gekennzeichnet ist, was sich in der Regel bei einem Intelligenzquotienten von unter 55/60 findet“.

3.2.15 Körperliche Behinderung

Unter dem Begriff der körperlichen Behinderungen können eine ganze Reihe von Behinderungen unterschieden werden. So kann es in jedem Bereich des Körpers zu Beeinträchtigungen kommen. So kann die Beeinträchtigung ihren Ausgang etwa im Bereich des Sehens, Hörens oder auch der Stütz- und Bewegungsfunktion des Körpers haben (Pracher, 2014).

3.2.16 Mehrfachbehinderung

Unter dem Begriff der Mehrfachbehinderung versteht man, wenn ein Kind eine körperliche Beeinträchtigung, eine geistige Behinderung, eine Einschränkung der Sinneswahrnehmungen oder eine Verhaltensauffälligkeit aufweist.

Mehrfach oder schwerstbehinderte Kinder sind meist nicht nur physisch oder psychisch eingeschränkt, sie leiden oft auch unter emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen.

3.3 Begriff: Integration

Im Gegensatz zur Inklusion bedeutet Integration die Eingliederung eines Menschen in eine Gesellschaft, von der er ausgeschlossen war. Es ist ein Grundrecht des Menschen mit Behinderung aktiv, gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu leben.

Ein inklusives Schulsystem bedeutet, dass alle Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden und kein Kind vom Schulbesuch ausgeschlossen wird. Es entstehen unterschiedliche Bildungsanforderungen, wenn jedes einzelne Kind dort abgeholt wird, wo es

derzeit steht. Der Unterricht wird an diese Kinder angepasst um ihre individuellen Fähigkeiten zu fördern. Dies bedeutet, dass räumliche, materielle, personelle und methodische Bedingungen den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsprechen müssen. Das Lernen voneinander wird dadurch unterstützt, es profitieren alle Schüler vom gemeinsamen Unterricht.

Integration und Inklusion – Eine Gegenüberstellung:

INTEGRATION	INKLUSION
o Eingliederung von eingeschränkten Kindern in die allgemeine Schule	o Gemeinsames Leben und Lernen für alle
o Differenziertes System je nach Schädigung	o Umfassendes System für alle
o Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert)	o Theorie einer unteilbaren heterogenen Lerngruppe
o Aufnahme von Kindern mit Behinderung	o Profilierung des Selbstverständnisses der Schule
o Individuumszentrierter Ansatz	o Systemischer Ansatz
o Fixierung auf administrative Ebene	o Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebene
o Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf	o Ressourcen für Systeme (Klassen/Schulen)
o Spezielle Förderung für behinderte Kinder	o Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
o Individuelle Curricula für einzelne	o Ein individualisiertes Curriculum für alle
o Förderpläne für behinderte Kinder	o Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
o Anliegen/Auftrag der Sonderpädagogik	o Anliegen/Auftrag von Schul-/Sonderpädagogik
o Sonderpädagogik als Unterstützung für behinderte Kinder	o Sonderpädagogik als Unterstützung für Kollegen/innen und Klassen
o Kontrolle durch Experten/innen	o Kollegiales Problemlösen im Team

Abbildung 1: Integration und Inklusion - Eine Gegenüberstellung (Hinz 2002, S. 359)

Wocken (2011, S. 73) weist darauf hin, dass inklusive Bildung im Gegensatz zur integrativen Bildung nicht mehr durch Humanität alleine entsteht sondern es stützt sich auf ein völkerrechtliches verankertes Recht, das eingeklagt werden kann.

Stufe	Rechte	Anerkennungsformen
4. Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit	Rechtliche Anerkennung
3. Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe	Solidarische Zustimmung
2. Separation	Recht auf Bildung	Pädagogische Unterstützung
1. Exklusion	Recht auf Leben	Emotionale Zuwendung
0. Extinktion	Keine Rechte („lebensunwertes Leben“)	Keine Anerkennung

Abbildung 2: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik (Wocken, 2011, S. 76)

Bintinger (2002) beschreibt den Integrationsbegriff als sozial- und bildungspolitische Absicht um behinderte Menschen in die Gesellschaft einbinden zu können. Sie geht davon aus, dass behinderte Menschen selbst aktiv werden müssen, sich mit den damit verbundenen Problemen auseinanderzusetzen um integriert werden zu können.

Schöler (2002) sieht den Integrationsgedanken darin, dass der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder als Normalität betrachtet werden muss.

4 Entwicklung der schulischen Integration in Österreich

Anlanger (1993 und 2005) sieht in der Integration keinen Zustand sondern einen Prozess. Er stellt diesen langen Entwicklungsprozess von den ersten Schulversuchen bis zur gesetzlichen Verankerung im Folgenden sehr umfangreich dar:

1974 zeichnet sich durch den Schulversuch „Integrierte Grundschule“ eine neue Entwicklung ab. Bei diesem Schulversuch, basierend auf der 5. SchOG-Novelle (Artikel 3), der nicht von Eltern sondern von der Schulverwaltung initiiert wurde, sollen Kinder mit verschiedenen Defiziten beschult werden. Der Artikel 3 der 5. Novelle zum Schulorganisationsgesetz Absatz 3 besagt:

„In der Grundschule ist der teilweise gemeinsame Unterricht von schulreifen und sonderschulbedürftigen Kindern zu erproben (Integrierte Grundschule).“ (Gruber und Petri, 1989)

Dieses Versuchsmodell scheitert jedoch an den Rahmenbedingungen, wie z.B. den Förder- und Stützmaßnahmen und an den komplizierten Organisationsstrukturen. Der Schulversuch wird nicht mehr fortgeführt.

1976 werden unter OStR Schindel unter Zusammenarbeit mit Schulpsychologen Förderklassen eingerichtet, da für manche Kinder die Betreuung durch Beratungslehrer nicht ausreichend ist.

Das Jahr 1981 wird von der UNO zum Jahr der Behinderten erklärt. Mit Bildungsfragen setzt man sich vermehrt auseinander. Diskutiert wird unter anderem auch über die Integrationsbewegungen in anderen Ländern. Italien hat hier eine besondere Rolle: bereits 1976 wurde hier das Integrationsgesetz verabschiedet und die Sonderschulen abgeschafft.

1982 wurde das erste Integrationskonzept für Österreich entworfen. Nach mehrmaligem Überarbeiten entsteht 1982 in Burgenland das erste Konzept für die Umsetzung der schulischen Integration. Zu diesem Zeitpunkt werden verschiedene Behinderungsarten als nicht integrationsfähig oder als eingeschränkt integrationsfähig eingeschätzt.

Im Jahr 1983 entsteht in der Steiermark der „Arbeitskreis Integration“ der aufgrund seiner Berichte und einem Forderungskatalog viel Zustimmung erhält. Im Jänner 1984 ist das Konzept „Grundlinien für einen Schulversuch Sozialintegrative Schule“ fertig gestellt.

Im Mai 1984 stellt die Sozialistische Jugend in Wien Margareten einen Antrag auf Abschaffung der Sonderschulen. Dieser wird beschlossen und an den Landesparteitag weitergeleitet, dieser bleibt jedoch erfolglos. Die überparteiliche „Initiativgruppe Behinderte – Nichtbehinderte“ setzt sich auch für die Abschaffung der Sonderkindergärten und Sonderschulen ein.

1984 suchen Eltern von behinderten Kindern eine schulische Fortführung der Integration ihres Kindes, die im Kindergarten so erfolgreich war. Nach andauernden Verhandlungen mit der Schulbehörde wird den Eltern der Beginn der Integrationsklasse für September 1984 „nicht untersagt“. In Oberwart (Burgenland) startet 1984 ein Schulversuch zum gemeinsamen Unterricht, der aufgrund dieser Elterninitiative zustande kam. Das gelingt den Eltern durch Unterstützung der Medien, ohne gesetzliche Genehmigung und großem Widerstand der Schulbehörde. Erst im Juni 1985 wird rückwirkend die Integrationsklasse als Vorversuch bewilligt.

Der Verein BUGNIS (Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen) veranstaltet im Februar 1985 das 1. Integrationssymposium in Bad Tatzmannsdorf. Ziel ist es, das Thema einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Aufgrund des großen Erfolges werden weitere jährlich stattfindende Symposien geplant.

1985 Gründung der ARGE Integration Wien aufgrund einer Initiative einer Mutter eines behinderten Kindes. Im Psychologischen Institut in der Neutorgasse in Wien fand die 1. Sitzung statt. Als Grundlage dafür wird die Projektbeschreibung der ISI Graz herangezogen. Das Konzept der 1. Integrationsklasse für Wien entsteht und wird im Herbst 1985 an der Wiener Stadtschulrat übergeben.

1985 entsteht die erste Integrationsklasse in der Steiermark in Kalsdorf nahe Graz. Die Direktorin dieser Volksschule, selbst Mutter eines behinderten Kindes, will den Schulversuch umsetzen. Der Landesschulrat setzt eine Befragung der Eltern voraus. Die betroffenen Eltern der Kinder der geplanten Integrationsklassen stimmen mit 70% dafür, 20% stimmen dagegen und 10% enthalten sich der Stimme.

1985/86 entsteht die erste Integrationsklasse in Weissenbach bei Reutte in Tirol. Aufgrund des Engagements des Obmanns des Elternvereins für behinderte in Außerfern wird vom damaligen Unterrichtsminister Moritz erklärt, dass er eine Verbesserung der Bildungsmöglichkeit für alle Schüler unterstützen wird.

1986 möchte eine Wiener Integrationsgruppe eine „Miteinanderklasse“ in Wien ins Leben rufen. Der Stadtschulrat erstellt einen Entwurf, wobei wenig auf die Forderungen der Initiativgruppe eingegangen wird.

Am 17. April 1986 wird vom Bundesrat auf Antrag von der ÖVP eine EntschlieÙung gefasst, um integrative Schulversuche zuzulassen.

Der Grundsatzterlass „Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im Schulwesen Österreich“ tritt am 2. Mai 1986 in Kraft. Hier wird erstmals der Integrationsgedanke befürwortet.

Beim 2. Integrationssymposium (4.- 6. April 1986) in Bad Tatzmannsdorf/Burgenland werden durch den Sozialistischen Lehrerverein (ZV) zwei verschiedene Modelle vorgestellt, die jedoch keine Anerkennung finden.

Im Schuljahr 1986/87 sollte in Oberwart (Burgenland) erneut eine neue Integrationsklasse begonnen werden. Es sollte daran scheitern, dass keine Räumlichkeiten zur Verfügung stehen. Aufgrund der Unmutsäußerungen durch die Eltern wird Druck auf die Behörde ausgeübt. Es wird eine Lösung gefunden. Auch in Weissenbach (Tirol) entstehen Uneinigheiten. Es fehlte ein Sonderschullehrer, der die Kinder unterrichten sollte. Erst durch Einsatz der Medien seitens der Eltern kann die Situation geklärt werden.

Im September 1986 gründet die Wiener Initiativgruppe den Verein „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“. Hauptanliegen des Vereins ist die Gleichstellung von Behinderten und Nichtbehinderten. Das Zusammenleben in Bezug auf Erziehungs- und Bildungsbereich soll gewährleistet werden. Stand der Integration im Schuljahr 1986/87: in ganz Österreich gibt es 14 integrative Klassen.

Durch Minister Moritz wird im Ministerium eine Ministerarbeitsgruppe gebildet, die viermal jährlich tagt. Die meisten Mitglieder dieser Gruppe stehen der Integration eher skeptisch gegenüber.

Im Jänner 1987 werden in einem Arbeitsübereinkommen beider Parteien (ÖVP und SPÖ) integrative Maßnahmen stattfinden: Wichtige Aspekte werden angeführt: Schulversuche sollen konsequent weiterentwickelt werden, benachteiligte Kinder sollen in Normalschule integriert werden und die Maßnahmen sollen bundesweit umgesetzt werden. Durch dieses Übereinkommen bekommt die Umsetzung schulischer Integration große Bedeutung.

Im April 1987 wird von Ministerin Hawlicek von der Wiener Elterninitiative gefordert, den Vorschlag in die 11. SchOG-Novelle aufzunehmen.

Vom 30. April - 3. Mai 1987 findet das 3. Integrationssymposium in Oberschützen/Burgenland statt. Die Initiativgruppen möchten, dass ihre Vorstellung von Integration auch auf politischer Ebene umgesetzt wird.

11. Mai – 14. Mai 1987 findet das 2. Otto Glöckel-Symposium im Pädagogischen Institut Wien statt: Landesschulinspektor Tuschel betont hier, dass es in Wien für jede Behindertenart ausgebildete Experten gäbe.

Erstmals wird das Thema gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder von einer Universität aufgegriffen. Der Institutsvorstand vom Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck nimmt positiv Stellung zur Bedeutung der Integration behinderter Kinder.

In Wien sind im Schuljahr 1987/88 bereits 20 Integrationsklassen in Wien eingerichtet.

Im Jänner 1988 wird die von den Eltern und Lehrern geforderte Koordinationsstelle für alle Betroffenen gegründet. Die Integrationsberatungsstelle des Wiener Stadtschulrates wird im Magistratischen Bezirksamt in Wien 15 eingerichtet.

Mittlerweile wird durch die Schulpsychologie hervorgehoben wie sich Integration auf der Leistungsebene der Schüler auswirkt. In der Volksschule Kalsdorf profitieren sowohl behinderte als auch nichtbehinderte Schüler vom gemeinsamen Unterricht: der differenziertere Unterricht ermöglicht die schulische Leistung und das soziale Lernen aller Kinder. Durch die individuelle Unterrichtsgestaltung und der Kompetenz der Lehrer kann auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden. Die Vermutung, dass das Leistungsniveau nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen sinken würde hat sich nicht bestätigt.

Im März 1988 wird vom Unterrichtsministerium der Entwurf eines Rahmenkonzepts für integrative Schulversuche erstellt und an die Initiativgruppen weitergeleitet. Nach Stellungnahmen und Verhandlungen kommt man zu einem vertretbaren Ergebnis.

22. - 24. April 1988 findet das 4. Integrationssymposium statt, welches von der Wiener Arbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ organisiert wird.

Am 1. September 1988 tritt die 11. SchOG-Novelle in Kraft, die besagt, dass integrative Schulversuche nun offiziell durchgeführt werden dürfen. Die gesetzliche Grundlage zur Durchführung integrativer Schulversuche ist somit geschaffen.

Im August 1988 wird vom Arbeitskreis ISI das Modell „Rahmenplan für einen Schulversuch Sozialintegrative Mittelschule“ für die Sekundarstufe I fertiggestellt. Vom Unterrichtsministerium werden Arbeitskreise eingereicht um diesen Rahmenplan für die Schulversuche zu schaffen. Daraus gingen verschiedene Modelle hervor:

Integrationsklasse: Von 20 Kindern werden etwa vier Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf von einem Regelschullehrer und einem Sonderschullehrer unterrichtet.

Klasse mit Stützlehrer: In einer Regelklasse werden ein bis zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet, ein Sonderschullehrer unterstützt den Unterricht stundenweise.

Kooperative Klasse: Regelklassen und Sonderklassen werden stundenweise gemeinsam unterrichtet.

Förderklasse: Eine Sonderklasse für lernbehinderte Kinder wird nach dem Lehrplan der Regelschule unterrichtet. Diese Schüler verfügen über einen längeren Lernzeitraum. Kinder mit geistiger Behinderung waren ausgeschlossen.

Das „Zentrum für integrative Betreuung (ZIB) wird in der Steiermark gegründet. Hauptaufgaben sind die Betreuung der sozialintegrativen Schulversuche, die Beratung von Lehrern und Eltern, Organisation der Integrationslehrerfortbildung und weitere Entwicklungsarbeit.

Im Schuljahr 1988/89 gibt es in Wien 19 Integrationsklassen von österreichweit 50 Klassen. Demgegenüber stehen 2600 Sonderschulklassen in ganz Österreich.

4. – 7. Mai 1989 findet das 5. Integrationssymposium „Schule ohne Aussonderung – Leben ohne Aussonderung, Integration in Kindergarten, Schule und Arbeitswelt“ in Reutte (Tirol) statt. Im Schuljahr 1989/90 gibt es bereits 77 Integrationsklassen (in Wien 30), 28 Förderklassen und 42 kooperative Klassen.

24.- 26. Mai 1990 findet das 6. Integrationssymposium, das vom Verein „Miteinander“ in Linz (Oberösterreich) organisiert wird, statt. Im Schuljahr 1990/91 gibt es österreichweit mittlerweile 133 integrative Klassen. Auch in Vorarlberg sind nun zwei Integrationsklassen entstanden.

Im Februar 1991 fordern Eltern vom Nationalrat durch eine Petition Integration als Recht anzuerkennen.

Am 8. Juni 1991 wird das Symposium „Eine gemeinsame Schule für nichtbehinderte und behinderte Kinder – Recht oder Gnade?“ von einem Bundesrealgymnasium im 23. Wiener Gemeindebezirk initiiert.

Im November 1991 wird in Graz das 7. Integrationssymposium unter dem Titel „Behinderte Gesellschaft – Integration statt Aussonderung“ abgehalten.

Im Schuljahr 1991/92 steigt die Zahl der Integrationsklassen in Österreich auf 206, davon 67 Klassen in Wien, davon sechs in der Sekundarstufe I.

Im April 1992 wird das Wiener Integrationsbüro im 20. Wiener Gemeindebezirk eingerichtet.

Im Herbst 1992 werden erstmals weiterführende Integrationsklassen an einer AHS Mittelschule eingeführt. Entsprechend dem bestehenden Hauptschulversuch werden auch hier kleine Klassen geführt, höchstens vier behinderte Kinder pro Klasse aufgenommen und zusätzlich durch Sonderschullehrer unterrichtet.

Im Schuljahr 1992/93 werden 279 Integrationsklassen in Österreich gezählt, etwa 1100 sogenannte „Sonderschüler“ werden in diesen Klassen unterrichtet.

Im Mai 1993 erscheint von Werner Specht eine vom Ministerium für Unterricht und Kunst in Auftrag gegebene Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. In dieser bundesweiten Lehrerbefragung werden Klein/Förderklassen, Integrative Klasse, Stützlehrer und Kooperative Klasse verglichen. Zusammenfassend ist zu erkennen, dass der integrative Unterricht laut dieser Studie der erfolgversprechendste zu sein scheint. Auf die Ergebnisse dieser umfangreichen Studie wird später genauer eingegangen.

Unterrichtsminister Scholten gibt 1992 eine Grundsatzerklärung ab, wo er sehr positiv über seine Einstellung zum Thema Integration Stellung nimmt. Er erklärt, dass er eine bestmögliche Schule für behinderte Kinder erreichen will, zum Wohl des behinderten Kindes will er eine Schule für alle Kinder gemeinsam.

Am 1. Dezember 1992 übergeben Elterninitiativen dem Parlament eine Petition „Zur Wahrung der Menschenrechte von Familien mit behinderten Kindern“. Sie fordern ein gesetzlich verankertes Recht für behinderte Kinder und Jugendliche, weder in Kindergärten, in der Regelschule oder berufsbildenden Schulen ausgesondert zu werden.

Am 4. Mai 1993 wird ein Gesetzesentwurf zur 15. SchOG-Novelle im Ministerrat befürwortet. Die Integration im Regelschulwesen für den Bereich Volksschule ist nun gesetzlich verankert. Aus dem Protokoll der Ministerratssitzung:

„Die Volksschule hat in den ersten vier Schulstufen (Grundschule) eine für alle Kinder gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung der sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln“. (Anlanger 1993, S. 213)

Bundesminister Scholten ist damit einverstanden, Rahmenbedingungen für die Schulversuche weiterhin zu gewährleisten (Zweilehrersystem, 4 Integrationskinder bei 20 Schulkindern in einer Integrationsklasse als Richtwert).

Anhörung der Elterninitiativen vom Parlamentarischen Unterrichtsausschuss: am 24. Juni 1993 wird die Abänderung des Schulpflichtgesetzes bestimmt.

Am 7. und 8. Juli 1993 wird die 15. SchOG-Novelle beschlossen, am 14. Juli 1993 gibt es eine verfassungsmäßige Zustimmung durch den Bundesrat.

Im Oktober 1993 findet das 9. Integrationssymposium in Feldkirch/Vorarlberg statt, wo der Dachverband „Integration Österreich“, unter Obmann Heinz Forcher gegründet wird

Im Schuljahr 1993/94 gibt es in Österreich bereits 453 Integrationsklassen.

Durch die 17. SchOG-Novelle am 28. November 1996 wird Integration auch in der Sekundarstufe I (Hauptschule und Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen) gesetzlich verankert.

Im Jahr 2001 wird der Lehrplan für Sonderschulen beschlossen, wo das Berufsvorbereitungsjahr an den Lehrplan der Polytechnischen Schulen angelehnt wird, um Integration zu erleichtern.

Die Integration im Bereich der Berufsschulen wird mit der Änderung des Berufsausbildungsgesetzes im Jahr 2003 als Schulversuch verankert.

Im September 2008 Inkrafttreten des neuen Lehrplans für die Allgemeine Sonderschule, wo man sich nach den Lehrplänen der Volksschulen und Hauptschulen richtet.

5 Gesetzliche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für integrative Beschulung

Der Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann, je nach Wunsch der Erziehungsberechtigten, entweder in einer Sonderschule für die entsprechende Behinderungsart oder in einer integrativen Klasse in der Regelschule erfolgen. Mittlerweile können Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen gemeinsam in Integrationsklassen unterrichtet werden. Die sonderpädagogische Förderung wird mit einem spezifischen Lehrplan den Lernbedürfnissen der Schüler angepasst.

5.1 Der sonderpädagogische Förderbedarf (SPF)

Auszug aus dem Schulpflichtgesetz:

§ 8a. (1) 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, Neuen Mittelschule, Polytechnischen Schule, Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule oder Haushaltungsschule 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.

§ 8a. (2) Der Landesschulrat hat anlässlich der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie bei einem Übertritt in eine Sekundarschule die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten über die hinsichtlich der Behinderung bestehenden Fördermöglichkeiten in Sonderschulen und allgemeinen Schulen und den jeweils zweckmäßigsten Schulbesuch zu beraten. Die Gutachten gemäß § 8 Abs. 1 haben auch Aussagen für diese Beratung zu enthalten, sofern sie für einen sonderpädagogischen Förderbedarf sprechen. Wünschen die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten die Aufnahme in eine Volksschule, Hauptschule, Neue Mittelschule, Polytechnische Schule, Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule oder Haushaltungsschule, so hat der Landesschulrat zu informieren, an welcher nächstgelegenen allgemeinen Schule dem sonderpädagogischen Förderbedarf entsprochen werden kann.

Sonderpädagogischen Förderbedarf erhalten jene Kinder, die aufgrund einer psychischen, körperlichen, geistigen oder Lernbehinderung nicht imstande sind, dem Unterricht in der Regelschule zu folgen. Diesem Kind muss eine soziale und pädagogische Betreuung und Förderung gewährleistet werden. Dies kann unter anderem durch zusätzliches Lehrpersonal, bauliche Veränderungen oder Bereitstellung von speziellem Lernmaterial ermöglicht werden. Diese Förderung soll Kinder mit Behinderungen unterstützen, eine adäquate Bildung und

Erziehung zu erhalten, mit dem Ziel sich beruflich und gesellschaftlich eingliedern zu können. Durch entsprechende Lernumwelten sollen die individuelle Fähigkeiten und Stärken gefördert werden, um eine möglichst hohe Autonomie und wichtige Kompetenzen zu erhalten.

Schüler mit SPF an allgemeinen Schulen haben die Berechtigung in die nächst höhere Schulstufe aufsteigen zu können, wenn damit eine bessere Entwicklungsmöglichkeit geboten ist. (SchUG §25 (5a)).

Mit dem Leitfaden für Inklusion, Integration und Sonderpädagogik in Wien gibt der Stadtschulrat (2014) einen guten Überblick über die Aufnahmeverfahren in Integrationsklassen:

Antragstellung:

Einen Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs kann in der ausgewählten Schule oder in den Sonderpädagogischen Zentren vom Erziehungsberechtigten oder von Amts wegen gestellt werden.

Verfahren:

Sollte eine Schwerstbehinderung, geistige Behinderung oder massive Lernbeeinträchtigung vorliegen, wird vor Schuleintritt ein Verfahren eingeleitet. Die regionale Kommission im jeweiligen Bezirk bearbeitet den Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der zuständige Pflichtschulinspektor entscheidet darüber. Im Bescheid sind folgende Behinderungskategorien anzuführen: Autismus, Lernbehinderung, Körperbehinderung, geistige Behinderung, Hörbehinderung, Sehbehinderung, Sprachbehinderung, Gehörlosigkeit, Blindheit, schwere Mehrfachbehinderung.

Verantwortlich für die Erstellung und Aufbereitung des Antrags ist der Leiter des Sonderpädagogischen Zentrums. Dieser Antrag, der eine Sachverhaltsdarstellung und ein Gutachten enthält, wird in der regionalen Kommission behandelt.

Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs:

Die Schulleitung als auch die Lehrer, die bereits mit dem betreffenden Kind zusammengearbeitet haben, leiten das Verfahren zur Feststellung des SPF ein. Durch das betreuende Sonderpädagogische Zentrum erfolgt eine Problemdarstellung, eine Unterrichtsbeobachtung und eine sonderpädagogische Begutachtung. Weiterführend entscheiden die Leitung des SPZ und der Pflichtschulinspektor bzw. der Schulleiter, ob das Verfahren weiter verfolgt wird. Sollte ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegen, werden die Erziehungsberechtigten verständigt und diverse Gutachten und Stellungnahmen werden

vom Schulleiter eingeholt: Medizinische und therapeutische Befunde, pädagogische Befunde zum Leistungsstand, schulpsychologische Gutachten, Stellungnahme des Schulleiters, Dokumentation von Fördermaßnahmen, Zeugnisse der letzten 2 Schuljahre und Lehrerfragebögen. Weiterführend wird ein sonderpädagogisches Gutachten basierend auf den vorliegenden Informationen erstellt. Diese Unterlagen werden bei der regionalen Kommission eingereicht, der Pflichtschulinspektor entscheidet über den sonderpädagogischen Förderbedarf des betroffenen Kindes und stellt einen Bescheid aus. In diesem Bescheid kann es entweder zur Aufnahme in eine Integrationsklasse kommen, zur Aufnahme in ein SPZ oder zur Einzelintegration an einer Volksschule.

Das sonderpädagogische Gutachten wird durch das SPZ erstellt und vom Leiter des SPZ unterschrieben. Teil des Gutachtens ist eine Sachverhaltsdarstellung des beobachteten Kindes, Befunde und vorhandene Informationen werden hinzugezogen. Lernschwierigkeiten/Lernbeeinträchtigungen des Kindes werden soziokulturell und personenbezogen analysiert. Ferner müssen im Gutachten verschiedene mögliche Alternativen für den weiteren Schulverlauf aufgezeigt werden. Die aus der diagnostizierten Lernschwierigkeit notwendigen Fördermaßnahmen werden angeführt.

Man unterscheidet folgende Behinderungsgruppen:

- Einschränkung der intellektuellen Fähigkeit: Lernbehinderung
- Einschränkung der sensorischen Fähigkeit: Sinnesbehinderungen wie Sehbehinderung, Blindheit, Hörbehinderung, Gehörlosigkeit
- Einschränkung der motorischen Fähigkeit: Körperbehinderung
- Einschränkung der Sprachfähigkeit: Sprachbehinderung
- Einschränkung der sozialen Fähigkeit: soziales und emotionales Verhalten
- Einschränkung der kognitiven Fähigkeit: geistige Behinderung

Bei Mehrfachbehinderung tritt neben der kognitiven Beeinträchtigung oft auch eine Körperbehinderung oder eine Sinnesbehinderung auf. Oftmals scheinen bei einem Kind auch verschiedene Behinderungsarten gleichzeitig auf.

5.2 Verschiedene Schulversuchsmodelle

Auszug aus dem Schulorganisationsgesetz (SchOG):

§ 13. (1) Der Unterricht in jeder Volksschulklasse ist - abgesehen von einzelnen Unterrichtsgegenständen und einzelnen Unterrichtsstunden - durch einen Klassenlehrer zu erteilen. Für noch nicht schulreife Kinder (bei gemeinsamer Führung von Schulstufen der Grundstufe I), für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, welche die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, kann ein entsprechend ausgebildeter Lehrer zusätzlich eingesetzt werden.

Aus verschiedenen Varianten haben sich nach dem Rahmenmodell von Gruber und Petri (1989) vier Modelle entwickelt, die von Sprech (1993) evaluiert wurden:

5.2.1 Integrative Klasse oder Integrationsklasse

In diesem Modell werden etwa vier bis sechs Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von zwei Lehrern (Volks- und Sonderschullehrer) gemeinsam mit den nichtbehinderten Kindern unterrichtet. Die Gesamtschüleranzahl soll 20 Schüler pro Klasse nicht überschreiten. Die Kinder werden je nach Behinderungsart nach dem Lehrplan unterrichtet, der für ihre Behinderungsart geeignet ist, was auch im Zeugnis vermerkt wird. Grundsätzlich sollen in diesem Modell keine Kinder ausgeschlossen werden. Das stellt sehr hohe Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung, da für jedes Kind ein individueller Zugang zum Lernen ermöglicht werden soll. Durch reformpädagogischen Unterricht, Projektunterricht, Freiarbeit, Kooperatives Lernen, Selbsttätiges Lernen und Wochenplanarbeit sollen die Kinder fächerübergreifend gefördert werden.

5.2.2 Stützlehrerklasse

Ein oder zwei Kinder mit Behinderung nehmen gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern am Unterricht teil, abhängig von der Art der Behinderung wird das Kind im Umfang von drei bis sechs Wochenstunden noch zusätzlich, neben dem Volksschullehrer, von einem Stützlehrer (Sonderschullehrer) unterrichtet. Die Unterstützung des Stützlehrers sollte flexibel sein und sollte nach Bedarf in Anspruch genommen werden. Ein wichtiger Aspekt ist die beratende

Funktion des Sonderschullehrers um auch Fördermaßnahmen mit dem Volksschullehrer besprechen zu können. Dieses Modell findet oft in ländlichen Regionen mit wenig Besiedelung Anwendung, da die notwendigen Schülerzahlen für integrative Klassen hier oft nicht erreicht werden.

5.2.3 Kooperative Klasse

Bei dieser Modellvariante werden die Kinder zumindest räumlich integriert indem Sonderschulklassen in der Regelschule geführt werden. Beide Klassen werden während einzelner Stunden in manchen Fächern gemeinsam unterrichtet, fächerübergreifender Unterricht wird kaum durchgeführt. Der gemeinsame Unterricht findet meist in Nebenfächern statt, die weniger leistungsorientiert sind. Zusammenarbeit erfolgt auch bei Projekten oder Schulveranstaltungen. Die Sonderschulklasse, in der meist ähnliche Behinderungsarten vorliegen, bleibt bei diesem Modell als eigene Klasse erhalten.

5.2.4 Förderklasse oder Kleinklasse

Förderklassen werden von Sonderschullehrern unterrichtet, die nach dem Lehrplan der Volksschule geführt werden. Sollte ein Kind Schwierigkeiten haben dem Unterricht der Regelschule zu folgen, kann es in einer Förderklasse, in der meist sechs bis zehn Schüler unterrichtet werden, unterstützt werden um Lern- und Verhaltensschwierigkeiten zu reduzieren. Ziel ist es, dass der Schüler die grundlegenden Lernziele erreicht um möglichst bald wieder in die Regelklasse aufgenommen zu werden.

Die Evaluation von Specht (1993) ergab, dass die vollintegrativen Modelle Integrationsklasse und Stützlehrerklassen am besten von den befragten Lehrer hinsichtlich intellektueller Förderung und Überwindung von sozialen Hindernisse abschnitten. Lehrer hatten bei Kindern mit leichteren Behinderungen positivere Erfahrungen mit dem Stützlehrermodell gemacht. Die Fördermöglichkeiten bei Kindern in einer kooperativen Klasse werden geringer eingestuft. Der Integrationsgedanke ist in den teilintegrativen Varianten sowohl im kooperativen Klassenmodell als auch in der Variante der Förderklassen am wenigsten umsetzbar, die Stigmatisierung wird in beiden Modellen begünstigt. Tendenziell befürworteten Lehrer, die in

integrativen Klassen unterrichten, diese Unterrichtsform als beste Variante, da hier ein hohes Maß an Förderung möglich ist und ein „sozialintegratives Klima“ hergestellt werden kann.

5.3 Sonderpädagogische Zentren (SPZ)

Auszug aus dem Schulorganisationsgesetz (SchOG):

§ 27a (1) Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik sind Sonderschulen, die die Aufgabe haben, durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können.

§ 27a (2) Der Landesschulrat (Kollegium) hat bestimmte Sonderschulen als Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik festzulegen oder, wenn geeignete Sonderschulen nicht in ausreichender Zahl und an geeigneten Orten bestehen, die Aufgaben des Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik Pädagogik selbst wahrzunehmen. Vor der Festlegung einer Sonderschule als Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik ist das Einvernehmen mit dem Schulerhalter herzustellen.

§ 27a (3) Landeslehrer, die an allgemein bildenden Schulen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusätzlich eingesetzt werden, sind durch Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik zu betreuen.

Sonderpädagogische Zentren sind Sonderschulen, die koordinierend arbeiten und mittels sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten zur Integration regional und überregional unterstützend wirken. Sie beraten Lehrer und Eltern um die Qualität der Betreuung sicherzustellen. Die Leiter dieser Zentren vernetzen sich mit den Schulen in der Region und betreuen gemeinsam mit dem Direktor die Integrationsklassen. Bei spezifischen Fragestellungen zur Integration findet ein Austausch mit anderen Sonderpädagogischen Zentren statt und es werden Konzepte erstellt. Die verantwortlichen, zuständigen Vertreter der Schulbehörde (Schulinspektoren) werden bei wichtigen Angelegenheiten oder Entscheidungen informiert. Die Integrationsberatungsstelle des Stadtschulrates für Wien bietet Informationen an und dient als erste Anlauf- und Vernetzungsstelle unter anderem beim Kontakt mit Behörden (Leitfaden für Inklusion, Integration und Sonderpädagogik, 2014).

Auszug aus dem Schulorganisationsgesetz (SchOG):

§ 22. Die Sonderschule in ihren verschiedenen Arten hat physisch oder psychisch behinderte Kinder in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise zu fördern, ihnen nach Möglichkeit eine den Volksschulen oder Hauptschulen oder Neuen Mittelschulen oder Polytechnischen Schulen

entsprechende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten. Sonderschulen, die unter Bedachtnahme auf den Lehrplan der Hauptschule oder der Neuen Mittelschule geführt werden, haben den Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit auch zum Übertritt in mittlere oder in höhere Schulen zu befähigen.

Sonderschulen haben die Aufgabe psychisch oder physisch beeinträchtigte Kinder der Behinderungsart entsprechend zu fördern, ihnen eine entsprechende Bildung, wie sie in Volkshaupt- oder Polytechnischen Schulen angeboten wird, zu ermöglichen, und auf eine Eingliederung ins Berufsleben vorzubereiten

5.4 Der Lehrplan

Nach der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs obliegt es dem Landesschulrat, in welchem Ausmaß der Schüler nach dem Lehrplan einer anderen Schulart unterrichtet werden soll. Die Schulkonferenz entscheidet ob Bedarf besteht den Schüler in manchen Unterrichtsgegenständen nach dem Lehrplan einer anderen Schulstufe zu unterrichten. (SchOG § 17 (4)).

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf können demnach sowohl nach dem Lehrplan der Grundschule als auch der Sonderschule unterrichtet werden. Auch kann der Lehrplan unterschiedlicher Schulstufen allgemein oder in einzelnen Unterrichtsgegenständen angewendet werden.

Es ist notwendig, diesen Maßnahmen regelmäßig zu überprüfen, da aufgrund der individuellen Entwicklung des Kindes sich der sonderpädagogische Förderbedarf verändern oder auch wegfallen kann.

Auszug aus dem Schulorganisationsgesetz (SchOG):

§10 (4) Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf findet der Lehrplan der Volksschule insoweit Anwendung, als erwartet werden kann, dass ohne Überforderung die Bildungs- und Lehraufgabe des betreffenden Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich erreicht wird; im Übrigen findet der der Behinderung entsprechende Lehrplan der Sonderschule Anwendung.

Specht (2006) ist skeptisch, ob die Lehrpläne der Sonderschule mit den Lehrplänen der Regelschulen insofern vereinbar sind, dass ein differenzierter Unterricht stattfinden kann.

Nach Holzinger & Wohllhart (2009) lassen die Lehrplaninhalte einen breiten Handlungsspielraum zu, neben der klassenbezogenen Jahresplanung, wo Inhalte konkretisiert werden, wurden die Förderpläne als Instrument eingeführt. Diese individuellen Förderpläne in der Allgemeinen Sonderschule erfordern eine Feststellung des persönlichen und sozialen Umfeldes des Kindes und welche Maßnahmen zur Förderung ergriffen werden. Durch diese Förderpläne werden die Leistung und der Lernfortschritt dargelegt und muss einer regelmäßigen Überprüfung unterzogen werden. Die Autoren betonen, dass der Lehrplan lediglich als Rahmen herangezogen wird, besonderes Augenmerk ist auf die Jahresplanung zu richten, die die gesamte Klasse betrifft und durch die individuell gestalteten Förderpläne die Bedürfnisse der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf miteinbezogen werden.

6 Empirische Untersuchungen zur Integration behinderter Kinder in der Schule

Es gibt eine Vielzahl von Untersuchungen, die sich mit dem Thema der Integration behinderter Kinder in der Regelschule befassen. Für die Planung dieser Untersuchung und Erstellung des Fragebogens waren die Befragungen von Gruber & Petri (1989) und Specht (1993) wegweisend.

6.1 Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder (Gruber & Petri 1989)

Seit vielen Jahren beschäftigte die Frage inwieweit man behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam unterrichten könne. Befragt wurden Versuchslehrer im Schuljahr 1987/88 in Wien, Niederösterreich, Burgenland, Steiermark und Tirol. Mit dieser Untersuchung wollten die Versuchsleiter Gruber und Petri die Ansichten, Einstellungen, Probleme und Wünsche der Versuchslehrer aufzeigen. Die Befragung brachte folgende Ergebnisse:

Positive Erfahrungen der Lehrer in den Versuchsklassen:

- behinderte Kinder werden in den Klassen sozial integriert
- nichtbehinderte Kinder lernen mit den Schwierigkeiten der Behinderung umzugehen
- Vorurteile haben die Möglichkeit abgebaut zu werden

- Kinder lernen Rücksichtnahme und Verantwortungsbewusstsein
- Selbstsicherheit und Gleichwertigkeitsgefühl der Kinder werden gefördert
- Kinder lernen durch Beobachtung und Nachahmung der Mitschüler
- Unterscheidung zwischen Spiel- und Arbeitssituation fallen den Schülern leichter
- das Zweilehrersystem ermöglicht aufgrund geringerer Schülerzahl einen intensiveren, individuelleren Unterricht
- durch die Lehrerkooperation, fällt Konkurrenzdenken weg, das wirkt entlastend und der Austausch wird als Gewinn betrachtet

Negative Aspekte bei der Umsetzung des integrativen Unterrichts:

- Probleme gibt es bei der Organisation des Unterrichts, aufgrund des unterschiedlichen Arbeitstempos der Kinder
- Die befragten Lehrer sind der Meinung, dass verhaltensauffällige Kinder mehr stören und schwerer zu integrieren sind
- körperbehinderte Schüler sind leichter integrierbar als lernbehinderte Kinder
- geistig behinderte Kinder bleiben in der Klasse Außenseiter
- für die beiden Lehrer ist es schwierig sich stofflich zu einigen
- Arbeit ist zeit- und nervenraubend, da umfangreiche Vorbereitungsarbeiten notwendig sind
- Lehrer wünschen sich Fortbildung um einer Überforderung vorzubeugen
- es besteht Druck, das Leistungsniveau der Klasse zu halten
- die Erwartungen mancher Eltern sind zu hoch

Wünsche der Lehrer:

- sie wünschen wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche, Beratung in individuellen Fällen und regelmäßige Besprechungen sowie Supervision
- Unterstützung im didaktisch-methodischen Unterrichtsbereich

- die Lehrer begrüßen einen Informationsaustausch zwischen den Integrationsklassen
- das Bewusstsein über Problematik des Unterrichts in Integrationsklassen soll durch vermehrte Öffentlichkeitsarbeit gefördert werden

Vermutete Gründe für Ablehnung des integrativen Unterrichts:

- die noch immer bestehende problematische Einstellung zu Behinderten
- Annahme, dass behinderte Kinder in einer Sonderschule besser unterrichtet werden können
- Befürchtung der Eltern nichtbehinderter Kinder, dass gemeinsamer Unterricht sich ungünstig auswirken könne
- Lehrer hätten Ängste, da sie im Umgang mit behinderten Kindern unerfahren seien
- Die notwendige Veränderung im Schulsystem erscheint schwierig und das Zweilehrersystem nicht finanzierbar

6.2 Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder (Specht 1993)

Diese Evaluationsstudie, im Auftrag des damaligen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, wurde unter der Leitung von Werner Specht 1991 durchgeführt. Man führte eine Befragung durch, da ab dem Schuljahr 1993/94 die Integration von behinderten Kindern in der Regelschule gesetzlich verankert werden soll. Befragt wurden österreichweit 800 Lehrer aus 400 Klassen bezüglich ihrer Einstellungen und Erwartungen zum gemeinsamen Unterricht. Sie nahmen Stellung zu Arbeitszufriedenheit, Lehrerkooperation, dienstrechtliche Vor- und Nachteile, Arbeitsbelastung und Aus- und Fortbildung.

Ergebnisse dieser Befragung:

- Die Grundstimmung der Lehrer

Im Schulversuch zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder war die Grundstimmung überwiegend positiv. Die Mehrheit der Lehrer (56,1%) befürworteten die Integration aller Kinder in der Regelschule, unabhängig vom Ausmaß

ihrer Behinderung. 38,1% der Lehrer gaben an, dass Kinder mit leichter Behinderung besser integrierbar wären, 5,8% der Lehrer meinten, Kinder mit Behinderung seien in Sonderschulen besser beschult. Die Lehrer äußerten sich sehr positiv, den Herausforderungen des gemeinsamen Unterrichts gewachsen zu sein. Die überwiegende Mehrheit der Lehrer gab an, kompetent und zuversichtlich an die Aufgaben heranzugehen. Die Befragung ergab, dass die Lehrer ihre Tätigkeit als befriedigender wahrnehmen, die engere Zusammenarbeit mit den Kollegen begrüßen und über eine höhere Bereitschaft zu persönlichem Engagement verfügen. 70 Prozent der Lehrer bewerteten den pädagogischen Erfolg dieses Schulversuchs sehr hoch.

- Vier Unterrichtsmodelle im Schulversuch

In den Schulversuchsmodellen „integrative Klasse“ und „Stützlehrer“ zeigten die befragten Lehrer eine größere Bereitschaft integrativ zu arbeiten.

Das „Stützlehrermodell“ fand in den ländlichen Gebieten breiteres Interesse, aufgrund der geringeren Schülerzahlen und aus Kostengründen. In diesem Modell mit Stützlehrer werden Kinder auch einzeln oder in Gruppen gemeinsam unterrichtet.

Das Modell der „Kooperativen Klasse“ wurde im Vergleich zu den anderen Modellen als weniger förderlich eingestuft. Da die Schüler nur zeitlich begrenzt in bestimmten Gegenständen oder bei Veranstaltungen und Projekten unterrichtet werden.

- Aus- und Fortbildung von Integrationslehrern

Lehrer, die in integrativen Klassen unterrichteten, gaben an, ein erhöhtes Interesse an Fördermöglichkeiten und an den verschiedenen Behinderungsarten zu haben. Es ist ein Anliegen der Lehrer sich sowohl in offenen Unterrichtsformen wie z.B. Montessori Pädagogik, kooperatives Lernen, Freinet Pädagogik oder projektorientiertes Lernen als auch in sonderpädagogischen Themen weiterzubilden. Vor allem Sonderpädagogen, die weniger Interesse zeigten an Weiterbildung im sonderpädagogischen Bereich wünschten sich Fortbildung im offenen Lernen. Das Ausbildungsangebot in Österreich erscheint sehr unterschiedlich: Gab es in Tirol, Oberösterreich und der Steiermark gab es vielfältigere Fortbildungsmöglichkeiten als im Vergleich in Salzburg, Wien und Niederösterreich. Supervisionsangebote würden die Lehrer sehr gerne in Anspruch nehmen, um auftretenden Belastungen verarbeiten zu können und die Zusammenarbeit verbessern zu können. Die Nachfrage nach Supervision ist hoch, das Angebot noch

gering: nur 16 Prozent der befragten Lehrer nahmen bisher Supervision regelmäßig in Anspruch, 30 Prozent hatten Supervisionserfahrung.

Voraussetzung für die positive Umsetzung des integrativen Unterrichts sind verschiedene Rahmenbedingungen, die in dieser Befragung teilweise kritisch beurteilt wurden: Die befragten Lehrer gaben an, dass Ressourcen (materielle als auch personelle Ausstattung) nicht ausreichend vorhanden seien, was zu einer Beeinträchtigung im Unterricht führen kann. Manche Lehrer fühlten sich für das Unterrichten im Schulversuch ungenügend vorbereitet und ausgebildet.

6.3 Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen

Klicpera (2005) analysierte mittels einer Interviewstudie die Erfahrungen der Eltern von Schülern mit SPF bezüglich des integrativen Unterrichts als Alternative zur Sonderschule. Auch die Erfahrungen dieser Kinder mit der schulischen Betreuung wurden untersucht. Die Interviews wurden in Niederösterreich, der Steiermark und Wien durchgeführt.

Ergebnisse der Elternbefragung:

- Befürworter des integrativen Unterrichts:

Eltern, die sich für den integrativen Unterricht entschieden haben, wollen für ihre Kinder Anregungen, die durch den Kontakt mit den nicht-behinderten Kindern entstehen. Meist befürchten Eltern Nachteile, die durch einen Sonderschulbesuch entstehen könnte. Die Eltern hatten einen positiven Eindruck von den Lehrern und setzten Vertrauen in eine positive Entwicklung ihres Kindes. Von den Eltern dieser Kinder wurde die „Normalität“ im Zuge des integrativen Unterrichts bevorzugt gegenüber dem Verbleiben in einem Schonraum, wie das in einer Sonderschule der Fall wäre.

- Befürworter der Sonderschule:

Eltern die sich für die Beschulung in einer Sonderschule entschieden hatten versprachen sich dadurch eine geringere Belastung und mehr Rücksichtnahme auf das behinderte Kind. In der Sonderschule gäbe es weniger Leistungsdruck und das Unterrichten in kleineren Gruppen brächte mehr Vorteile. Diese Eltern waren der Ansicht, der Besuch der Sonderschule würde mehr Kontinuität in der Betreuung gewährleisten, denn die Situation in der Regelschule wäre unerträglich geworden. Von der Sonderschule erwarten sie ein verstärktes therapeutisches

Angebot. Durch die längere Dauer des Schulbesuchs in der Sonderschule glauben viele Eltern, dass sich das förderlich auf die Entwicklung ihres Kindes auswirken würde. Die Entscheidung ihr Kind in die Sonderschule zu geben ist auch auf einen Informationsmangel bezüglich des integrativen Unterrichts zurückzuführen.

Bei beiden Schulformen gaben Eltern an, von Seite der Schule unzureichend beraten worden zu sein. Oft mussten sich die betroffenen Eltern in Eigeninitiative informieren. Besonders bei der Erhebung in Niederösterreich empfanden die Eltern eine besonders zurückhaltende Einstellung gegenüber Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Meinungen der Eltern zum gemeinsamen Unterricht waren überwiegend positiv. Es wurde auch angegeben, dass es oft junge Lehrer gebe, die besonders engagiert, jedoch unerfahren wären, über ältere Lehrer wurde eher geklagt. Bemängelt wurde auch der häufige Wechsel von Integrationslehrern, die Eltern hatten oft Mühe, das problematische Verhalten ihres Kindes im Unterricht auf Ursachen zurückführen zu können. Die schulische Leistungsentwicklung in beiden Schulformen wurde von den Eltern unterschiedlich wahrgenommen. Eltern von Kindern in der Sonderschule beschrieben ein Absinken des Leistungsniveaus in der Sonderschule, die Leistungen hingegen in einer Integrationsklasse wurden positiver gesehen, obwohl kaum kooperativer Unterricht stattfand.

6.4 Nationaler Bildungsbericht 2009 - Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Aus den vergleichenden Studien von Klicpera (2005, 2007) zwischen getrennter und gemeinsamer Förderung, aus dem Projekt „Qualität in der Sonderpädagogik“ (Specht et al. 2006, 2007) und aus einer breit angelegten Befragung von Experten aus unterschiedlichsten Handlungsgebieten stellte Feyerer (2009, S. 85-90) folgende Thesen auf:

These 1: Immer weniger Kinder werden gar nicht beschult: Die Bildungs- bzw. Schulunfähigkeit wurde abgeschafft, Kindern mit schwersten Beeinträchtigungen wird immer öfter schulische Bildung ermöglicht. Nur Kinder mit ausschließlich gesundheitlichen Problemen dürfen seit 2006 für die notwendige Dauer vom Schulbesuch befreit werden.

These 2: Männliche Schüler haben einen deutlich höheren sonderpädagogischen Förderbedarf: Im Vergleich erhalten sie 1,6-mal so oft einen SPF-Bescheid als Mädchen.

Demzufolge entsprechen Burschen deutlich weniger den Anforderungen der allgemeinen Schulen.

These 3: Im Erziehung-, Bildungs- und Unterrichtswesen ist die Integration im Pflichtschulbereich ein wichtiger Bestandteil geworden: Im Schuljahr 2000/01 lag die Segregationsquote (getrennt geförderte Kinder) bei 1,57%. Im Vergleich ist die Quote in Deutschland und in der Schweiz höher. Befragte im Projekt QSP (Qualität in der Sonderpädagogik) finden, dass die Einführung des integrativen Unterrichts dazu beigetragen hat, die Qualität in der sonderpädagogischen Förderung zu erhöhen. Klicpera & Gasteiger-Klicpera (2004a, S. 19) sehen den Erfolg auch darin, dass es sehr selten zu Abbrüchen des integrativen Unterrichts kommt. Sie betonen jedoch, dass es auch selten einen Wechsel von der Sonderschule zum integrativen Unterricht stattfindet.

These 4: Förderung von schwerer Beeinträchtigten in Sonderschulen: Feyerer (2009) gibt in seinem Beitrag weiter an, dass schwerer beeinträchtigte Kinder meist in der Sonderschule beschult werden, die nach dem Lehrplan für schwerstbehinderte Kinder unterrichtet werden. Die Befragten des QSP befürworten beide Unterrichtsformen (integrative und aussondernde Betreuung), da dadurch eine bestmögliche Förderung gewährleistet wäre, da nicht alle Behinderungsarten in integrativen Schulformen integrierbar sind (Specht et al. 2006, S. 32-33)

These 5: Integrativer Unterricht ermöglicht eine bessere Leistungsentwicklung: Klicpera (2005 S. 280) hebt hervor, dass Eltern von Kindern, die eine Integrationsklasse besuchen, eine bessere Leistungsentwicklung ihrer Kinder beobachteten im Vergleich zu Kindern in Sonderschulen, wo Eltern zu wenig Anforderungen an ihr Kind gestellt sehen. Auch Specht (1997, S. 19) legt dar, dass Eltern mit der Förderung ihrer Kinder in integrativer Beschulung äußerst zufrieden sind. In der Studie „Behindern Behinderte“ (Feyerer, 1997) zeigt sich, dass unterschiedliche Begabungen gleich gut fördern lassen, Schüler fühlen sich viel wohler, haben ein besseres Selbstwertgefühl und haben Freude am Schulbesuch.

These 6: Das soziale Miteinander braucht mehr Aufmerksamkeit bei getrenntem und gemeinsamen Unterricht: Klicpera & Gasteiger-Klicpera (2003, S.68-69) beobachten bei behinderten Kindern in integrativen Klassen ein Gefühl von Einsamkeit und geben an, dass das Einfühlungsvermögen untereinander noch gefördert werden müsse. Kontakte in der Freizeit beizubehalten ist schwierig. (Klicpera 2005, S. 280-281)

These 7: Inwieweit getrennte oder gemeinsame Bildung stattfindet ist weniger von den Eltern abhängig: Schulische Vertreter zeigen deutliche Unterschiede in ihrer Einstellung zur

schulischen Integration - je höher die Integrationsquote desto besser ihre Einstellung zur Integration (Klicpera 2005, S. 169).

These 8: Die innere Schulreform wird durch die Integration vorangetrieben: Specht et al. (2007, 32-34) meint, dass durch die Einführung des integrativen Unterrichts die Qualität von Schule und Unterricht gefördert werde. Besondere Aufmerksamkeit wird auf eine engere Kooperation, auf eine höhere Förderorientierung, auf eine bewusstere Gestaltung der Lernumwelten und auf eine weniger „sozialnormbezogene Leistungsbeurteilung“ gelegt.

These 9: Im Volksschulbereich (im Gegensatz zum Hauptschulbereich) werden eher Qualitätsprobleme im gemeinsamen Unterricht gesehen: Meist werden Analysen im Hauptschulbereich durchgeführt, die Ressourcen für die Entwicklung der Integration in der Volksschule wird meist durch die Aufmerksamkeit auf die Hauptschulen vermindert (Klicpera, 2004b, S.176).

These 10: Qualitätsprobleme in Sonderschulen sind kaum im Mittelpunkt des Interesses: Specht et al. (2007, S. 41) meinen, dass Sonderschulbefürworter keinen Handlungsbedarf im Sinne einer Qualitätssicherung sehen, Kritiker von Sonderschulen hingegen Verbesserungsbedarf wahrnehmen.

These 11: Die Umsetzung der Inklusion stößt an strukturelle Grenzen: Feyerer (2009) meint, dass die gesetzliche Verankerung zu unverbindlich sei. Trotz Steigerung der SPF Quote werden zu wenige Ressourcen zur Verfügung gestellt. Es besteht eine Forderung nach einem einheitlichen Lehrplan. (Specht et al. 2006, S. 44-45) Individuelle Förderpläne hätten die Aufgabe mit dem einheitlichen Lehrplan auch auf die individuellen Fördermöglichkeiten der Kinder einzugehen. Specht et al. (2006, S. 47) meint, es wäre es notwendig den sonderpädagogischen Förderbedarf als Grundlage für zusätzliche Fördermaßnahmen zu betrachten.

6.5 Soziale Beziehungen in integrativen Klassen

Preuss-Lausitz (1990) stellte in seinem Forschungsbericht fest, dass in deutschen Schulen die Akzeptanz von behinderten Kindern in den unteren Grundschulklassen geringer sei und innerhalb von sechs Jahren zunehme und von den Eltern behinderter als auch nichtbehinderter Kinder stark akzeptiert werde. Der integrative Unterricht bietet den nichtbehinderten Kindern eine andere Gelegenheit soziales Verhalten zu üben. Außerdem wird das Klassenklima in

integrativen Klassen positiver erlebt, die Integrationskinder fühlen sich auf sozialer und emotionaler Ebene gut integriert.

6.6 Lehrerbefragung zur Integration von Kindern mit SPF

1993 und 2006 wurden Volksschul- und Sonderschullehrer in integrativen Klassen befragt. In dieser Untersuchung wurde gezeigt, dass sich Sonderschullehrer im Umgang mit den zu integrierenden Kindern besser ausgebildet fühlen als Volksschullehrer. Signifikante Unterschiede bezüglich der Untersuchungszeitpunkte gibt es hinsichtlich der Frage, ob Schüler mit SPF mehr Unterstützung und Hilfestellung benötigen. 2006 gaben Lehrer an, weniger Unterrichtsmaterialien vom Schulerhalter zur Verfügung gestellt bekommen zu haben als noch im Jahr 1993. Sowohl Volks- als auch Sonderschullehrer sind der Meinung, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, Körperbehinderungen und Lernbehinderungen für den integrativen Unterricht geeignet sind. 2006 ist die Zahl der Lehrer, die den integrativen Unterricht befürworten höher als noch 1993. Resümee: Nach anfänglicher Skepsis durch Schulerhalter und Lehrer stehen diese heute viel positiver dem integrativen Unterricht gegenüber.

6.7 Zur Integration von Lernbehinderten

Haeberlin konnte bereits im Jahr 1991 keine Nachteile in der Schulleistung von Kindern mit Behinderung nachweisen. Er untersuchte in der Schweiz bei etwa 1300 Kindern die Schulleistung leistungsschwacher Kinder in der Sonderschule mit den Leistungen der Schüler in der Regelschule. Es belegte, dass die Leistung von leistungsschwachen Kindern in der Sonderschule weniger stark anstieg als von leistungsschwachen Kindern in der Regelschule.

6.8 Nichtaussonderung bei Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen

Reiser (1997) ist der Ansicht, dass Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen nicht zu einer Aussonderung führen dürfen, wenn eine innere Differenzierung bei den verschiedenen Lernzielen berücksichtigt werde. Durch integrativen Unterricht könne man auch Kinder mit

schwerwiegenden Verhaltensstörungen eingliedern, sofern zusätzliche Hilfestellungen gegeben sind.

6.9 Schulische Integration von Kindern mit geistiger Behinderung

Dass auch Integration von Kindern mit geistiger Behinderung möglich und erwünscht ist zeigen Maikowski & Podlesch (1997). Durch das tägliche Zusammensein geistig behinderter mit nichtbehinderter Kindern wird das Erlernen von Alltagsfertigkeiten unterstützt. Die nichtbehinderten Mitschüler dienen als Modelle und Anreger um lebenspraktische Fertigkeiten zu üben und sind somit nicht nur an erwachsene Bezugspersonen gebunden. Geistig behinderte Kinder zeigen sich oft sehr sensibel bei Ungerechtigkeiten in der Klasse und verfügen über eine hohe Sensibilität für die Stimmungen anderer Schüler. Den nichtbehinderten Schülern gelingt es genauso, dem geistig behinderten Kind unterstützend und helfend zur Seite zu stehen.

Dessemontet et. al (2011) stellten in ihrer Untersuchung bezüglich Integration geistig behinderter Kinder fest, dass die Lernfortschritte der behinderten Kinder in Integrationsklassen jedenfalls genauso groß sind wie die Leistungen der vergleichbaren Kinder in den Sonderschulen. Im sprachlichen Bereich sind sogar bessere Leistungen als in der Sonderschule zu beobachten. Sie haben nachgewiesen, dass die Leistungen der Mitschüler in den Integrationsklassen nicht in Mitleidenschaft gezogen werden. Ferner ergab die Studie, dass sich in den adaptiven Fähigkeiten beider Untersuchungsgruppen keine Unterschiede zeigten. Durch integrative Beschulung wird dem Kind auch ein am Wohnort näherer Unterricht ermöglicht und dadurch vermieden nicht aus seinem sozialen Umfeld herausgerissen zu werden.

6.10 Schulischen Integration von Kindern mit autistischer Wahrnehmung

Schindler (2010) untersuchte in einer Forschungsarbeit das Kommunikations- und Interaktionsverhalten autistischer Kinder. Sie stellte fest, dass nicht alle Kinder Sprachprobleme haben, wenn dies doch vorliegt, erzeugt es beim betreffenden Kind großen Stress mit anderen zu reden oder Blickkontakt zu halten. Meist sind auch Auffälligkeiten in der Mimik und Gestik zu beobachten, was falsch interpretiert, als teilnahmslos oder emotionslos beurteilt wird. In überfordernden Situationen reagieren autistische Kinder manchmal mit aggressivem Verhalten, was es erschwert, sich gut in die Klasse integrieren zu können. Diese

Kinder brauchen ein angenehmes Klassenklima, gute Orientierungshilfen und genaue Anweisungen bei den Aufgabenstellungen. Werden sie in die Klassengemeinschaft integriert ist es für sie eine Gelegenheit aus ihrer Isolation zu entkommen. Autistische Kinder, die in einer Integrationsklasse aufgenommen werden profitieren sehr vom Interaktions- und Kommunikationsverhalten ihrer Mitschüler.

In einer Begleitstudie von Berger et. al. (2005) auf der Medizinischen Universität Wien, wurde untersucht, ob Kinder mit autistischen Störungen in Integrationsklassen beschult werden können. Das integrative Schulmodell stellte sich für autistische Kinder als überwiegend förderlich dar. 82,3% der betroffenen Kinder konnte man eine positive Veränderung im sozialen Verhalten festgestellt werden und sogar auch eine Reduzierung der autistischen Symptome. 52,9% der Kinder verbesserten ihre kognitiven Leistungen und 76,5% verbesserten durch die integrative Beschulung ihre kommunikative Kompetenz.

6.11 Untersuchung zur Schulleistung behinderter Kinder

Eine Untersuchung von Wocken (1990) hinsichtlich der Schulleistung (Lesefertigkeit, Zahlenrechnen) behinderter Kinder ergab, dass das Niveau in integrativen Klassen gegenüber der Regelschulklassen nicht schlechter ist und es von Vorteil ist, lernschwache Kinder in einer heterogenen Gruppe (wie in einer integrativen Klasse) zu unterrichten.

6.12 Langzeitwirkungen schulischer Integration

Eckhardt et al. (2011) untersuchten in ihrer Schweizer Studie die Auswirkungen der Schule auf das Erwachsenenleben. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Jugendliche, die die Sonderschule besuchten, über ein weniger hohes Selbstwertgefühl im Erwachsenenalter verfügen, als Gleichaltrige, die die Regelschule besuchten. Außerdem hatten diese auch oft ein kleineres soziales Umfeld und hatten Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche oder entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten zu finden.

6.13 Einstellungen von Lehrern und Eltern zur Sonderschule

Schumann (2007) hat sich in einer deutschen Studie mit der Fragestellung auseinandergesetzt, welche Akzeptanz die Sonderschule bei Lehrern und Eltern aufweist. Diese Studie über die Sonderschule für Lernbehinderte besagt, dass die Befragten mehrheitlich die Sonderschule als unverzichtbaren Förderort betrachten. Nur 10,2 % der befragten Sonderschullehrer forderten, die Sonderschule durch den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern zu ersetzen. Doch 58,7 % der befragten Eltern sind der Meinung, alle Kinder, die in einer Sonderschule für Lernbehinderte unterrichtet werden, sollten eine allgemeine Schule besuchen um dort individuell gefördert zu werden. 61,5% der Befragten waren der Meinung, der Besuch der Sonderschule wäre gesellschaftlich nicht akzeptiert und für den weiteren Bildungsweg und die Berufslaufbahn von Nachteil.

7 Die Untersuchung

7.1 Die Fragestellungen

Folgende Fragestellungen sollen in dieser Untersuchung herausgearbeitet werden:

- Unterscheiden sich Volks- und Sonderschullehrer in der Beurteilung der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF), in der Einschätzung des Verhaltens der anderen Kinder und in der Bewertung des Mehraufwandes
- Variiert die Bewertung der Volks- und Sonderschullehrer in Abhängigkeit des Erhebungsjahres (Vergleich 1993 und 2006)
- Existiert eine Wechselwirkung von Status des Lehrers (Volks- oder Sonderschullehrer) mit dem Erhebungsjahr, das bedeutet also, dass untersucht wird, ob die Ähnlichkeit oder Diskrepanz der Einschätzungen der Lehrer sich mit dem Erhebungsjahr verändert
- Hängt die Bewertung der Schüler mit SPF von der Art der Störung ab, wie verhalten sich die Mitschüler in Abhängigkeit der Art der Beeinträchtigung und wie wird der Mehraufwand in Abhängigkeit der Art der Beeinträchtigung eingestuft
- Existiert eine Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und der Art der Beeinträchtigung
- Hängt die Bewertung des Schülers mit sonderpädagogischen Förderbedarf vom Anteil der Kinder mit SPF in einer Klasse ab, hängt das Verhalten der Mitschüler vom Anteil der Kinder mit SPF ab, wird der Mehraufwand in Abhängigkeit des Anteils von Kindern mit Beeinträchtigungen unterschiedlich beurteilt
- Weiters wird auch noch untersucht, ob die Zusammenarbeit mit den Eltern von Volks- und Sonderschullehrern unterschiedlich bewertet wird, ob sich die Bewertung der Zusammenarbeit in den Erhebungsjahren unterscheidet und ob die Einstufung der Zusammenarbeit abhängig ist von der Art der Beeinträchtigung bzw. dem Anteil der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf.

7.2 Die Stichprobenbeschreibung

Für die vorliegenden Untersuchungen wurden insgesamt 67 Integrationsklassen untersucht. 30 Klassen wurden 1993 befragt und in 37 Klassen sind im Jahre 2006 die Daten erhoben worden. Im Jahr 1993 wurden 120 Kinder von Volks- und Sonderschullehrern beurteilt, 2006 waren es 159. Die Rücklaufquoten der Schülerbeurteilungsbögen betrug im Jahr 1993 46%, im Jahr 2006 war die Rücklaufquote etwas höher mit 51%.

In diesen 67 Integrationsklassen waren insgesamt 161 (58%) männliche Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und 118 (42%) weibliche Kinder. Im Jahr 1993 lag der Mädchenanteil bei 48%, 2003 bei 38% (siehe Tabelle1).

Tabelle 1: Anzahl der Klassen und Schüler, Geschlechtsverteilung (Häufigkeiten, Prozentangaben)

	1993	2006	Gesamt
Klassen	30	37	67
Anzahl der Schüler	N=120	N=159	N=279
Geschlecht (weiblich)	48%	38%	42%

Das Alter der Kinder lag in einem Bereich von 6 bis 12 Jahren, das durchschnittliche Alter für die gesamte Stichprobe wurde mit 8,75 (S=1,43) Jahren errechnet. Der Altersmittelwert für die Kinder des Erhebungsjahres 1993 lag bei 8,52 (S=1,31), für 2006 ergab sich ein Mittelwert von 8,93 (S=1,50). Das durchschnittliche Alter der Mädchen lag bei 8,73 (S=1,46), bei den Buben bei 8,77 (S=1,42).

Die durchschnittliche Schüleranzahl pro Klasse in der gesamten Stichprobe lag bei 20,69 (S=2,30). Die durchschnittliche Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf pro Klasse lag bei 4,50 (S=1,02). In einer Klasse wurden zwei bis acht Kinder mit SPF unterrichtet (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Alter, Geschlecht, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	1993		2006		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Alter der Kinder	8,52	1,31	8,93	1,50	8,75	1,43
Anzahl Knaben in Klasse	9,49	1,96	12,19	2,12	10,99	2,45
Anzahl Mädchen in Klasse	9,83	2,05	9,61	2,05	9,71	2,05
Gesamt	19,32	1,71	21,80	2,12	20,69	2,30
Knaben mit SPF	2,16	1,00	3,07	1,13	2,67	1,16
Mädchen mit SPF	1,98	1,06	1,71	0,93	1,83	1,00
Gesamt SPF	4,14	0,57	4,79	1,20	4,50	1,02

7.3 Die Durchführung der Befragung

In der vorliegenden Arbeit wurden Volks- als auch Sonderschullehrer an Wiens Volksschulen in den Jahren 1993 und 2006 befragt. In Absprache mit dem pädagogischen Sekretär des Wiener Stadtschulrates HL Kremzar im Jahr 1993 und dem Landesschulinspektor Mag. Dr. Gröpel im Jahr 2006 erfolgte die Aussendung der Fragebögen durch den Wiener Stadtschulrat. Befragt wurden Volks- und Sonderschullehrer jeweils einer Integrationsklasse in Schulen mit einer oder mehreren Integrationsklassen in den verschiedensten Inspektionsbezirken. Sowohl der Volks- als auch der Sonderschullehrer beurteilten anhand eines Schülerbeurteilungsbogens jedes Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf in seiner Integrationsklasse.

7.4 Das Erhebungsinstrument

Wie eingangs erwähnt wurde der Fragebogen zwecks Beurteilung der Integrationskinder erstellt. Jeder Volks- als auch Sonderschullehrer einer Integrationsklasse beurteilte mittels Fragebogens jedes einzelne Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf seiner Klasse.

7.4.1 Sozialdemografische Daten

Zu Beginn des Fragebogens, machten beide Lehrer (Volks- und Sonderschullehrer) Angaben zum Integrationskind (Geschlecht, Schulstufe, Alter) und zur Klasse (Inspektionsbezirk, Schülergesamtzahl der Klasse, Anzahl der Kinder mit SPF).

7.4.2 Einstufung der Beeinträchtigung des Integrationskindes

Um die Art der Beeinträchtigung des Integrationskindes feststellen zu können, machten die Lehrer Angaben weshalb der Förderbedarf gegeben ist und ob das Kind zusätzliche (therapeutische) Betreuung erhält.

7.4.3 Beurteilung des Verhaltens des Integrationskindes durch den Lehrer

Anhand einer fünfstufigen Skala beurteilten sowohl Volks- als auch Sonderschullehrer das Verhalten jedes einzelnen Integrationskindes. Die Items beschreiben das Verhalten in der Schule, das Interesse am Unterricht, das Instruktionsverständnis, die Arbeitsweise, die Freude am Schulbesuch, die Artikulationsfähigkeit, den Umgang mit Schulkollegen, die Beliebtheit, die Anpassungsfähigkeit in neuen Situationen, die Selbständigkeit, das Verantwortungsbewusstsein, die Begeisterungsfähigkeit, die Interaktion mit Mitschülern, die Geschicklichkeit und das Bedürfnis nach Bewegung.

7.4.4 Beurteilung des Verhaltens der Mitschüler durch den Lehrer

Die Lehrer mussten in einer vierstufigen Skala angeben, wie aus ihrer Sicht, die Mitschüler das Integrationskind wahrnehmen und wie sie mit ihm zurechtkommen. Die Items umfassen Fragestellungen zu Inhalten wie Akzeptanz, Ablenkung, Hilfsbereitschaft, Umgang mit Behinderung, Verständnis, Rücksichtnahme, Vorurteile, Gleichberechtigung, Interaktion und Verantwortlichkeit.

7.4.5 Anforderungen an den Lehrer

Bei diesen Items waren die Lehrer aufgefordert anzugeben, welche zusätzlichen Anforderungen dieses Kind an den Lehrer selbst, den Unterricht und die Lernmaterialien stellte. Erhoben wurde, inwieweit Kinder mit SPF Aufgabenerklärungen verstehen, ob besondere Aufgabenstellungen erforderlich seien, die Aufgabendurchführung besonderer Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrer bedarf, ob Abweichungen vom allgemeinen Arbeitsrhythmus bestehen und welche Funktionsbeeinträchtigungen eine besondere Förderung notwendig machen.

7.4.6 Lehrplan

Hier stand den Lehrern zur Auswahl, nach welchem Lehrplan das Kind unterrichtet wurde (Volksschullehrplan, Lehrplan für die allgemeine Sonderschule, Schwerstbehinderten-, oder Misch-Lehrplan)

7.4.7 Elternpartizipation

Bei dieser Fragestellung wurde erhoben, wie oft Gespräche mit Eltern stattfanden, was Inhalt dieser Gespräche war und von wem die Initiative ausging.

8 Statistische Auswertung

8.1 Datenreduktion mittels Faktorenanalyse

Die folgenden Bereiche des Fragebogens wurden jeweils einer Faktorenanalyse unterzogen:

- Einschätzung des Verhaltens des Kindes mit sonderpädagogischen Förderbedarf durch den Lehrer
- Einschätzung des Verhaltens der Mitschüler gegenüber den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch den Lehrer
- Aufwand

Bei den Fragen zum Verhalten der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf wurden vier Faktoren extrahiert, die gemeinsam 63% der Varianz erklären können (Tabelle 3). Das KMO liegt hoch bei 0,83, der Bartlett-Test ist hoch signifikant ($\chi^2(105)=3050,148$; $p<0,001$). Der erfasste Faktor erklärt 20% an Varianz und beinhaltet Items, die **Interessiertheit** am Unterricht erfragen. Die Ladungen in diesem Faktor liegen zwischen 0,56 und 0,84, die Trennschärfen weisen Werte zwischen 0,54 und 0,75 auf. Es ergibt sich ein Reliabilitätskoeffizient von 0,82.

Der zweite Faktor enthält Items, die die **Selbständigkeit** des Kindes erfassen. Der Faktor kann 16% an Varianz erklären, die Ladungen liegen zwischen 0,60 und 0,74, die Trennschärfen nehmen Werte zwischen 0,34 und 0,67 an. Der Reliabilitätskoeffizient liegt bei 0,73. Der dritte Faktor erfasst die **Zurückgezogenheit** des Kindes und kann 15% an Varianz erklären. Die Ladungen liegen zwischen 0,64 und 0,79, die Trennschärfen liegen zwischen 0,34 und 0,54.

Der Reliabilitätskoeffizient nimmt eine akzeptable Größe von 0,62 an. Der letzte Faktor kann 12% an Varianz erklären und enthält jene Fragen, die sich auf die **Kommunikationsfähigkeit** des Kindes mit SPF beziehen. Die Ladungen liegen zwischen 0,47 und 0,80, die Trennschärfen liegen zwischen 0,30 und 0,57 auf. Der Reliabilitätskoeffizient liegt bei 0,65.

Tabelle 3: Beurteilungen über das Verhalten des Integrationskindes (Ladungen, Trennschärfen, Reliabilitätskoeffizienten)

	Ladung	TS	CA
Faktor1: Interessiertheit (20%)			
Begeisterungsfähigkeit	0,84	0,70	0,82
Interesse am Unterricht	0,82	0,75	
Schulunlust	-0,79	0,58	
Verantwortungsbewusstsein	0,56	0,54	
Faktor 2: Selbständigkeit (16%)			
Selbständigkeit	0,74	0,67	0,73
Unselbständigkeit beim Arbeiten	-0,74	0,55	
Ungeschicklichkeit	-0,65	0,34	
Instruktionsverständnis	0,60	0,52	
Faktor 3: Zurückgezogenheit (15%)			
Interessiertheit	0,79	0,54	0,62
Gehemmtheit	0,71	0,43	
Bewegungsdrang	-0,64	0,34	
Faktor 4: Kommunikationsfähigkeit (12%)			
Interaktionsfähigkeit mit Mitschülern	0,45	0,51	0,65
Artikulationsfähigkeit	0,80	0,30	
Beliebtheit	0,53	0,57	
Anpassungsfähigkeit	0,47	0,41	

Beim Verhalten der Mitschüler wurden zwei Faktoren extrahiert, diese können rund 62% der Varianz erklären. Das KMO-Kriterium weist einen Wert von sehr hohen 0,90 auf. Der erste Faktor erklärt rund 51% an Varianz und enthält Fragen bezüglich **Hilfsbereitschaft** und Rücksichtnahme. Die Ladungen dieses Faktors liegen zwischen 0,56 und 0,83, die Trennschärfen liegen zwischen 0,50 und 0,69 auf. Der Reliabilitätskoeffizient wird mit 0,82 berechnet. Der zweite Faktor umfasst den **kommunikativen Aspekt**, er kann 11% an Varianz erklären und weist mit einem Reliabilitätskoeffizient von 0,86 eine hohe Zuverlässigkeit auf. Die Ladungen in diesem Faktor liegen zwischen 0,51 und 0,74, die Trennschärfen liegen zwischen 0,41 und 0,78 (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Beurteilungen über das Verhalten der Mitschüler gegenüber des Integrationskindes (Ladungen, Trennschärfen, Reliabilitätskoeffizienten)

	Ladung	TS	CA
Faktor1: Hilfsbereitschaft (51%)			
Verantwortlichkeit für I-Kind	0,83	0,65	0,82
Hilfsbereitschaft gegenüber I-Kind	0,79	0,61	
Rücksichtnahme	0,74	0,69	
Abbau von Vorurteilen	0,61	0,62	
Umgang der Mitschüler mit Beeinträchtigung	0,56	0,50	
Faktor 2: Kommunikation (11%)			
Gehemmtheit gegenüber I-Kind	-0,74	0,78	0,86
Ablenkung durch I-Kind	-0,68	0,74	
Interaktion in der Pause	0,65	0,41	
Sitznachbarschaft	0,64	0,70	
Akzeptanz durch Mitschüler	0,62	0,64	
Gleichberechtigung des I-Kindes	0,51	0,60	

Bei den Fragen zum zusätzlichen **Mehraufwand** (siehe Tabelle 5) werden zwei Faktoren extrahiert, die gemeinsam 67% an Varianz erklären. Das KMO-Kriterium weist einen Wert von 0,72 auf. Der erste Faktor beschreibt den **allgemeinen Förderbedarf**. Die Reliabilität dieses Faktors liegt bei 0,74, durch diesen Faktor werden 45% an Varianz erklärt. Die Itemladungen liegen in einem Bereich zwischen 0,66 und 0,79, die Trennschärfen liegen zwischen 0,47 und 0,56. Der zweite Faktor enthält nur ein Item, das die **spezielle Förderung** bei bestimmten Funktionsschwächen abfragt. Die Ladung liegt bei 0,95.

Tabelle 5: Fragen zum Mehraufwand (Ladungen, Trennschärfen, Reliabilitätskoeffizienten)

	Ladung	TS	CA
Faktor 1: Allgemeiner Förderbedarf (45%)			
Aufgaben nach Leistungsstand	0,79	0,47	0,74
Intensivere Aufgabenbetreuung	0,77	0,56	
Unterschiedlicher Arbeitsrhythmus	0,75	0,56	
Aufgabenverständnis	0,66	0,54	
Faktor 2: Spezieller Förderbedarf (12%)			
Besondere Förderung bei Funktionsschwächen	0,95		

8.2 Auswertungen der Fragestellungen

8.2.1 Darstellung der abhängigen Variablen

Es werden sowohl für Volksschullehrer als auch Sonderschullehrer jeweils Summenscores für die aus den Faktorenanalysen gewonnenen Dimensionen gebildet. Ebenso wird die Zusammenarbeit mit den Eltern sowohl von Seite des Volksschullehrers als auch aus Sicht des Sonderschullehrers erhoben (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Abhängige Variablen

Abhängige Variablen	Cronbach-Alpha	Wertebereich
Interessiertheit (20%)	0,82	0 - 16
Selbständigkeit (16%)	0,73	0 - 16
Zurückgezogenheit (15%)	0,62	0 - 12
Kommunikationsfähigkeit (12%)	0,65	0 - 16
Hilfsbereitschaft (51%)	0,82	0 – 12
Kommunikation (11%).	0,86	0 21
Allgemeiner Förderbedarf (45%)	0,74	0 – 8
Spezieller Förderbedarf (12%)		0 - 2
Zusammenarbeit mit Eltern		0 - 4
Lehrplan		4-stufig

8.2.2 Darstellung der unabhängigen Variablen

Als unabhängige Variable fungieren das Erhebungsjahr, die Einteilung der Kinder nach Art der Beeinträchtigung und die Einteilung in Klassen mit niedrigem versus hohem Anteil an beeinträchtigten Kindern.

Bei der Einteilung in Gruppen mit unterschiedlicher Beeinträchtigung wurde folgendermaßen vorgegangen: Im ersten Schritt wurden alle Kinder, die ausschließlich eine Lernbeeinträchtigung ausweisen, in eine Gruppe eingeteilt (n=37; 13%). Aus den verbleibenden Kindern wurde dann eine Gruppe gebildet, die eine geistige Behinderung aufweist (n=98; 35%). Die dritte Gruppe umfasst jene Kinder, die eine Verhaltensstörung ausweisen (n=78; 28%), die vierte Gruppe enthält Kinder, die vor allem Beeinträchtigungen im sensorischen oder körperlichen Bereich aufweisen (n=66; 24%). Bezüglich Gruppeneinteilung und Erhebungsjahr ergibt sich ein signifikantes Ergebnis ($\chi^2(3)=54,281$; $p<0,001$). Aus Tabelle 7 ist erkennbar, dass Lernbehinderungen als alleinige Störung und körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen im Jahr 2006 häufiger vorkommen als 1993. Demgegenüber sind geistige Behinderungen und Verhaltensauffälligkeiten 1993 häufiger zu finden.

Tabelle 7: Gruppierung nach Art der Beeinträchtigung

	1993	2006	Gesamt
Lernbehinderung	1	23	13
Geistige Behinderung	49	25	35
Verhaltensauffälligkeit	38	21	28
Körperlich/Sensorische Beeinträchtigung	13	32	24

So weisen zum Beispiel Kinder mit einer geistigen Behinderung häufig auch eine Sprachentwicklungsstörung oder Lernbehinderung auf. Mehr als die Hälfte der Kinder mit Verhaltensauffälligkeit zeigen auch eine Lernbehinderung.

Tabelle 8: Beeinträchtigungsarten (Häufigkeiten)

	Lern- behinderung	Geistige Behinderung	Verhaltens- auffälligkeit	Körperlich – sensorische Behinderung	Insgesamt
Legasthenie	0%	46%	38%	35%	35%
Dyskalkulie	0%	50%	35%	30%	34%
Sprachentwicklungsstörung	0%	59%	41%	35%	41%
Motorische Koordinationsschwäche	0%	47%	45%	32%	37%
Verhaltensauffälligkeit	0%	44%	100%	0%	43%
Lernbehinderung	100%	52%	65%	55%	63%
Geistige Behinderung	0%	100%	0%	0%	35%
Hörschädigung	0%	7%	9%	9%	7%
Gehörlosigkeit	0%	0%	0%	2%	0%
Sehbehinderung	0%	22%	9%	9%	13%
Blindheit	0%	0%	0%	0%	0%
Körperbehinderung	0%	29%	19%	26%	22%
Mehrfachbehinderung	0%	20%	0%	2%	8%

Bei der Einteilung nach dem niedrigem versus hohen Anteil der Kinder mit SPF wurde das Verhältnis von Kindern mit SPF und den anderen Schülern gebildet. Anhand des Median, der bei rund 20% liegt wurden dann zwei Gruppen gebildet. Die erste Gruppe beinhaltet jene Klassen, die 20% oder weniger Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf enthalten, die zweite Gruppe weist einen Anteil von mehr als 20% auf. Tabelle 9 gibt nochmals einen Gesamtüberblick über die abhängigen und unabhängigen Variablen.

Tabelle 9: Übersicht abhängige/unabhängige Variablen

Abhängige Variablen:	
Verhalten des Integrationskindes	Faktor 1: Interessiertheit
	Faktor 2: Selbständigkeit
	Faktor 3: Zurückgezogenheit
	Faktor 4: Kommunikationsfähigkeit
Verhalten der Mitschüler	Faktor 1: Hilfsbereitschaft
	Faktor 2: Kommunikation
Mehraufwand/Anforderungen	Faktor 1: Allgemeiner Förderbedarf
	Faktor 2: Spezieller Förderbedarf
Zusammenarbeit mit den Eltern	
Verwendeter Lehrplan	
Unabhängige Variablen:	
Erhebungsjahr	1993, 2006
Anteil der Integrationskinder in der Klasse	Klassen mit 20% oder weniger Kinder mit SPF
	Klassen mit über 20% Kinder mit SPF
VL/SL Messwiederholungsfaktor	
Art der Behinderung	

8.3 Darstellung der Untersuchungsmethode

Die Auswertung der Fragestellungen (wie bereits in Kapitel 7.1 angeführt) erfolgte dabei mittels Varianzanalyse für Messwiederholungen. Der Messwiederholungsfaktor wird dabei durch die die Angaben von Volks- und Sonderschullehrern repräsentiert, als unabhängige Variable werden das Erhebungsjahr, die Gruppeneinteilung nach Art der Beeinträchtigung und die Einteilung nach dem Anteil an Kindern mit SPF herangezogen.

8.3.1 Verhalten des Integrationskindes

Die Auswertung der Lehrerurteile über das Verhalten des Kindes (abhängige Variable) in den Faktoren Interessiertheit, Selbständigkeit, Zurückgezogenheit und Kommunikationsfähigkeit ergab folgende Ergebnisse:

Bezüglich der Bewertung der **Interessiertheit** am Unterricht der Kinder mit SPF finden sich zwischen Volks- und Sonderschullehrern keine signifikanten Unterschiede ($F(1,277)=0,514$; $p=,474$). Wie aus Tabelle 10 hervorgeht beurteilen Volks- und Sonderschullehrer die Interessiertheit des Integrationskindes also gleichwertig. Es lässt sich auch keine Wechselwirkung von Status des Lehrers mit dem Erhebungsjahr erkennen ($F(1,277)=0,148$; $p=0,701$). Schließlich unterscheidet sich die Einstufung der Interessiertheit auch über die Erhebungsjahre nicht signifikant ($F(1,277)=0,355$; $p=0,552$).

Tabelle 10: Interessiertheit des Integrationskindes (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	1993		2006		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Volksschullehrer	9,84	3,71	9,53	4,14	9,66	3,95
Sonderschullehrer	9,72	3,50	9,49	3,93	9,59	3,75
Gesamt	9,78	3,53	9,51	3,89	9,63	3,74

Tabelle 11 zeigt, dass die beiden Lehrergruppen auch die **Selbständigkeit** der Kinder sehr gleich beurteilen ($F(1,277)=1,687$; $p=0,195$). So liegt der Mittelwert der Volksschullehrer bei 6,25 ($S=4,00$), für die Sonderschullehrer ergibt sich ein Mittelwert von 6,42 ($S=3,93$). Ein Wechselwirkung zwischen Status des Lehrers und Erhebungsjahr ist ebenfalls nicht gegeben ($F(1,277)=0,927$; $p=,336$). Auch bei der Gesamtbewertung über die Erhebungsjahre lässt sich keine Unterschied belegen ($F(1,277)=2,334$; $p=0,128$). So liegt das gemittelte Urteil der Lehrer im Jahr 1993 bei 5,94 ($S=3,62$), für 2006 wird ein Mittelwert von 6,33 ($S=3,86$).

Tabelle 11: Selbständigkeit des Integrationskindes (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	1993		2006		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Volksschullehrer	5,77	3,90	6,61	4,04	6,25	4,00
Sonderschullehrer	6,11	3,73	6,66	4,07	6,42	3,93
Gesamt	5,94	3,62	6,63	3,86	6,33	3,77

Aus Tabelle 12 geht hervor, dass kein signifikanter Unterschied im Lehrerurteil beim Faktor Zurückgezogenheit zu finden ist ($F(1,277)=1,820$; $p=0,177$). Die Wechselwirkung zwischen Status des Lehrer und Erhebungsjahr ist nicht signifikant ($F(1,277)=1,722$; $p=0,190$). Die Bewertung der Zurückgezogenheit der Kinder mit SPF ändert sich auch nicht in Abhängigkeit des Erhebungsjahres ($F(1,277)=1,430$; $p=0,233$).

Tabelle 12: Zurückgezogenheit des Integrationskindes (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	1993		2006		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Volksschullehrer	5,33	2,89	5,59	2,86	5,48	2,87
Sonderschullehrer	5,33	2,95	5,87	2,95	5,64	2,96
Gesamt	5,33	2,84	5,73	2,74	5,56	2,79

Bezüglich des **Kommunikationsverhaltens** der Kinder mit SPF unterscheiden sich Volks- und Sonderschullehrer signifikant voneinander ($F(1,277)=5,294$; $p=0,022$; $\eta^2=0,019$). Für die Volksschullehrer wird ein Mittelwert von 8,41 ($S=3,51$) berechnet, für die Sonderschullehrer ergibt sich ein Mittelwert von 8,76 ($S=3,42$). Sonderschullehrer bewerten das

Kommunikationsverhalten der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf besser als Volksschullehrer.

Die Wechselwirkung von Status des Lehrers mit dem Erhebungsjahr ist nicht signifikant ($F(1,277)=1,556$; $p=0,213$). Wie aus Tabelle 13 hervorgeht, bewerten die Sonderschullehrer sowohl 1993 als auch 2006 das Kommunikationsverhalten des Integrationskindes besser als die Volksschullehrer.

Die Einschätzung der Bewertung variiert auch nicht über das Erhebungsjahr. Die über die beiden Lehrergruppen gebildeten Mittelwert unterscheiden sich nicht ($F(1,277)=0,001$; $p=0,978$).

Tabelle 13: Kommunikationsverhalten des Integrationskindes (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	1993		2006		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Volksschullehrer	8,50	3,38	8,33	3,62	8,41	3,51
Sonderschullehrer	8,65	3,26	8,84	3,54	8,76	3,42
Gesamt	8,58	3,11	8,59	3,38	8,58	3,26

8.3.2 Verhalten der Mitschüler

Die Auswertung der Lehrereinschätzungen wie Mitschüler sich gegenüber dem Integrationskind verhalten (abhängige Variable) in den Faktoren Hilfsbereitschaft und Kommunikation ergab folgende Ergebnisse:

Die **Hilfsbereitschaft der Klassenkameraden** (siehe Tabelle 14) wird von Volks- und Sonderschullehrern gleich bewertet ($F(1,275)=1,807$; $p=0,180$). Es kann auch keine Wechselwirkung zwischen Erhebungsjahr und Status des Lehrers gefunden werden ($F(1,275)=0,041$; $p=0,840$). Es besteht auch kein Unterschied in der Einschätzung der Hilfsbereitschaft zwischen 1993 und 2006 ($F(1,275)=2,531$; $p=0,113$). Für 1993 ergibt sich ein gemitteltes Lehrurteil von 8,32 ($s=2,56$), für 2006 nimmt dieser Mittelwert einen Wert von 7,83 ($S=2,50$) an.

Tabelle 14: Hilfsbereitschaft der Mitschüler (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	1993		2006		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Volksschullehrer	8,24	2,75	7,72	2,98	7,94	2,89
Sonderschullehrer	8,40	2,66	7,95	2,72	8,14	2,70
Gesamt	8,32	2,56	7,83	2,50	8,04	2,53

Abbildung 3 zeigt, dass sich bezüglich des **Kommunikationsverhaltens der Mitschüler** Volks- und Sonderschullehrer signifikant in der Bewertung unterscheiden ($F(1,275)=7,646$, $p=0,006$, $\eta^2=0,027$). Volksschullehrer weisen einen Mittelwert von 16,00 ($S=4,24$) auf, für Sonderschullehrer ergibt sich ein Mittelwert von 16,58 ($S=4,09$). Sonderschullehrer beurteilen also das Kommunikationsverhalten der Mitschüler positiver als Volksschullehrer. Es zeigt sich hier jedoch eine signifikante Wechselwirkung von Lehrerstatus und Erhebungsjahr ($F(1,275)=8,684$; $p=0,003$; $\eta^2=0,031$). Im Jahr 1993 sind die Bewertungen von Volks- und Sonderschullehrern praktisch identisch, im Jahr 2006 bewerten Volksschullehrer im Vergleich zu ihren Kollegin in der Integrationsklasse das Kommunikationsverhalten der Mitschüler jedoch deutlich schlechter.

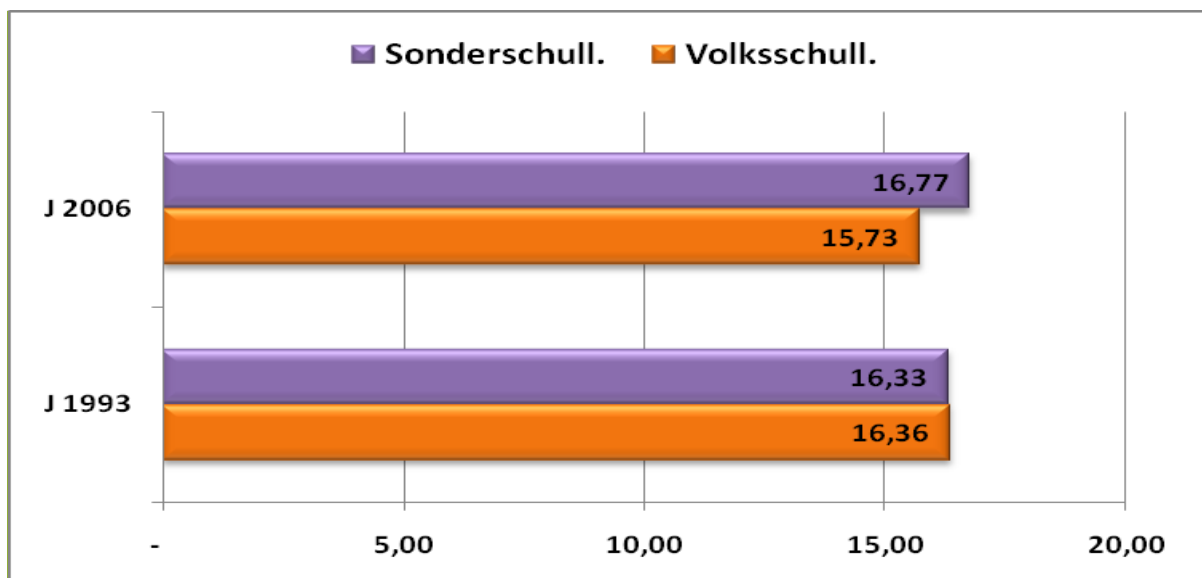


Abbildung 3: Kommunikationsverhalten der Mitschüler bezogen auf Status des Lehrers im Erhebungsjahr (Mittelwerte)

Tabelle 15: Kommunikationsverhalten der Mitschüler (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	1993		2006		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Volksschullehrer	16,36	4,00	15,73	4,41	16,00	4,24
Sonderschullehrer	16,33	4,26	16,77	3,96	16,58	4,09
Gesamt	16,34	16,25	16,29	3,98	3,81	3,88

8.3.3 Mehraufwand

Die Auswertung der Lehrerurteile über den Mehraufwand (abhängige Variable) in Integrationsklassen in den beiden Faktoren - Allgemeiner und Spezieller Förderbedarf - ergab folgende Ergebnisse:

Bezüglich des **Mehraufwandes für allgemeine Förderungen** (siehe Tabelle 16) sind keine Unterschiede in Abhängigkeit des Status des Lehrers zu finden ($F(1,274)=0,700$; $p=0,404$). Tabelle 15 zeigt, dass Volks- und Sonderschullehrern den diesbezüglichen Mehraufwand gleich beurteilen. Die Wechselwirkung von Erhebungsjahr und Status des Lehrers ist auch nicht signifikant ($F(1,274)=0,644$; $p=0,423$). Schließlich wird der Mehraufwand für allgemeine Fördermaßnahmen in den beiden Erhebungsjahren nicht unterschiedlich bewertet ($F(1,274)=0,529$; $p=0,467$).

Tabelle 16: Mehraufwand bei Allgemeiner Förderung (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	1993		2006		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Volksschullehrer	5,97	2,03	6,07	1,89	6,03	1,95
Sonderschullehrer	5,97	2,06	6,20	1,92	6,11	1,98
Gesamt	5,97	1,96	6,14	1,76	6,07	1,85

Auch bezüglich des **speziellen Förderbedarfs** (siehe Tabelle 17) sind zwischen Volks- und Sonderschullehrern keine signifikant unterschiedlichen Einschätzungen gegeben ($F(1,273)=0,685$; $p=0,409$). Die Wechselwirkung von Erhebungsjahr und Status der Lehrkraft ist auch nicht signifikant ($F(1,273)=0,102$; $p=0,750$). Die Unterschiede zwischen den Erhebungsjahren sind ebenfalls nicht signifikant ($F(1,273)=0,006$; $p=0,938$).

Tabelle 17: Mehraufwand bei speziellem Förderbedarf (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	1993		2006		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Volksschullehrer	1,40	0,63	1,38	0,65	1,39	0,64
Sonderschullehrer	1,42	0,62	1,42	0,66	1,42	0,64
Gesamt	1,41	0,56	1,40	0,59	1,40	0,58

8.3.4 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Auswertung der Lehrerurteile über die Zusammenarbeit mit den Eltern der Integrationskinder (abhängige Variable) ergab folgende Ergebnisse:

Volks- und Sonderschullehrer beurteilen die Zusammenarbeit mit den Eltern, wie in Tabelle 18 ersichtlich ist, in gleicher Weise ($F(1,263)=2,005$; $p=0,158$). Es lässt sich auch keine Wechselwirkung von Erhebungsjahr und Status des Lehrers finden ($F(1,263)=0,943$; $p=0,332$). Tendenziell signifikant ist jedoch die Beurteilung der Elternzusammenarbeit in Abhängigkeit des Erhebungsjahres ($F(1,263)=3,791$; $p=0,053$; $\eta^2=0,01$). Die Zusammenarbeit wird im Jahr 2006 eher schlechter bewertet als im Jahr 1993. Der Mittelwert für 1993 liegt bei 2,42 ($S=1,08$), für 2006 wird ein Mittelwert von 2,17 ($S=0,96$) berechnet.

Tabelle 18: Zusammenarbeit mit den Eltern (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	1993		2006		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Volksschullehrer	2,43	1,09	2,22	1,00	2,31	1,05
Sonderschullehrer	2,41	1,14	2,13	1,03	2,25	1,08
Gesamt	2,42	1,08	2,17	0,96	2,28	1,02

8.3.5 Verwendeter Lehrplan

Die Auswertung dieser Fragestellung erfolgt mittels χ^2 -Test für bivariate Häufigkeitsverteilungen.

Bezüglich des verwendeten Lehrplanes kommt es von 1993 auf 2006 zu einer signifikanten Veränderung ($\chi^2(3)=13,217$; $p=0,004$). Dabei ist festzustellen, dass 1993 bei keinem Kind ein gemischter Lehrplan verwendet wurde, 2006 wurde aber bei 10% der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein gemischter Lehrplan angewendet. Dieser Zuwachs an Verwendung eines gemischten Lehrplanes geht vor allem auf Kosten des Schwerstbehindertenlehrplanes. Dessen Anteil sinkt von 23% im Jahr 1993 auf 17% im Jahr 2006 (siehe Abbildung 4).

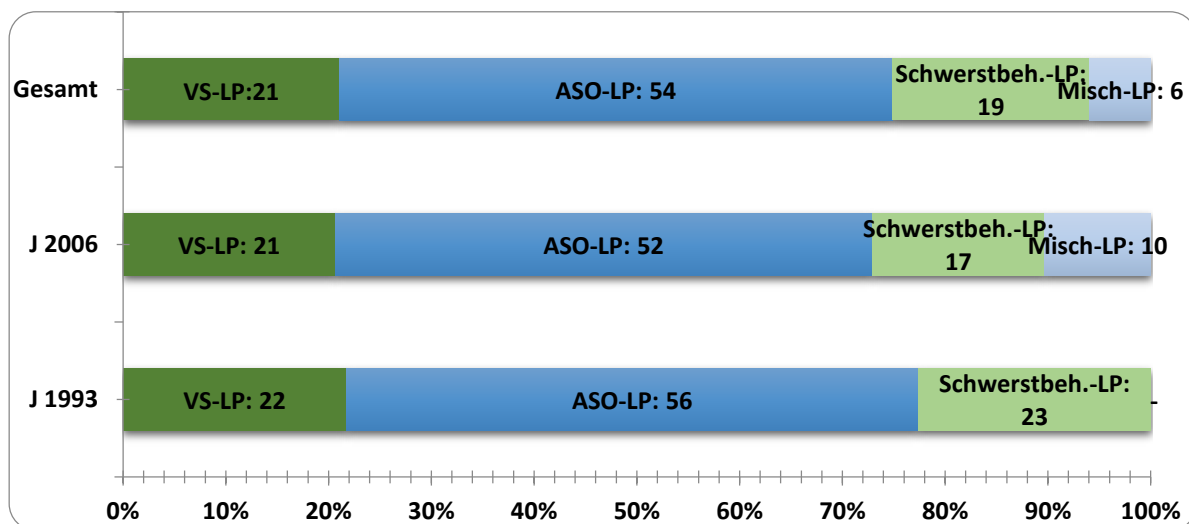


Abbildung 4: Anwendung der verschiedenen Lehrpläne bezogen auf Erhebungsjahr (Häufigkeiten in Prozentangabe)

8.3.6 Beeinträchtigungen

Die Auswertung dieser Fragestellung erfolgt mittels einfaktorieller Varianzanalyse. Die Anwendung der Varianzanalyse ist bei dichotomen datengerechtfertigt und führt bei hinreichend großen Stichproben zum gleichen Ergebnis wie der χ^2 -Test, wie aus Tabelle 19 ersichtlich ist. Bis auf Lernbehinderung, Gehörlosigkeit und Körperbehinderung kommt es bei allen anderen Arten von Beeinträchtigungen zu einer signifikanten Veränderung, die durchgehend darin besteht, dass die einzelnen Behinderungen weniger oft vorkommen.

Tabelle 19: Beeinträchtigungsarten in Bezug auf Erhebungsjahr (Häufigkeiten, Varianzanalyse)

	1993	2006	Gesamt	F	p	η^2
Legasthenie	64%	13%	35%	107,36	0,000	0,28
Dyskalkulie	63%	13%	34%	99,30	0,000	0,26
Sprachentwicklungsstörung	55%	30%	41%	19,52	0,000	0,07
Motorische Koordinationsschwäche	53%	25%	37%	24,97	0,000	0,08
Verhaltensauffälligkeit	65%	27%	43%	46,51	0,000	0,14
Lernbehinderung	61%	64%	63%	0,32	0,572	0,00
Geistige Behinderung	49%	25%	35%	19,35	0,000	0,07
Hörschädigung	12%	4%	7%	6,51	0,011	0,02
Gehörlosigkeit	0%	1%	0%	0,75	0,386	0,00
Sehbehinderung	22%	6%	13%	16,82	0,000	0,06
Blindheit	0%	0%	0%	.	.	.
Körperbehinderung	27%	18%	22%	3,34	0,069	0,01
Mehrfachbehinderung	13%	3%	8%	10,51	0,001	0,04

8.4 Unterschiede nach Art der Beeinträchtigung

Die Auswertung nach der Art der Beeinträchtigung erfolgt ebenfalls mit einer Varianzanalyse für Messwiederholungen, wobei jedoch hier nur mehr die Wechselwirkung von Status des Lehrkraft und Erhebungsjahr sowie der Haupteffekt Erhebungsjahr beschrieben wird. Der Messwiederholungsfaktor Status der Lehrkraft wurde ja bereits zuvor beschrieben

Bei dem Faktor **Interessiertheit** am Unterrichtsgeschehen (Abbildung 5) ist keine Wechselwirkung von Status des Lehrers mit der Art der Behinderung gegeben ($F(3,275)=0,432$; $p=0,730$). Es lässt sich jedoch ein deutlicher Unterschied bezüglich des Haupteffektes Art der Behinderung ausmachen ($F(3,275)=6,485$; $p<0,001$; $\eta^2=0,066$). Durch Post Hoc Tests kann gezeigt werden, dass sich die Gruppe mit Verhaltensauffälligkeiten ($MW=8,25$) signifikant von der Gruppe mit körperlichen bzw. sensorischen Beeinträchtigungen ($MW=10,86$) unterscheidet. Nach Einschätzung der Lehrer zeigen Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten weniger Interesse am Unterricht als Kinder mit körperlich-sensorischen Behinderungen.

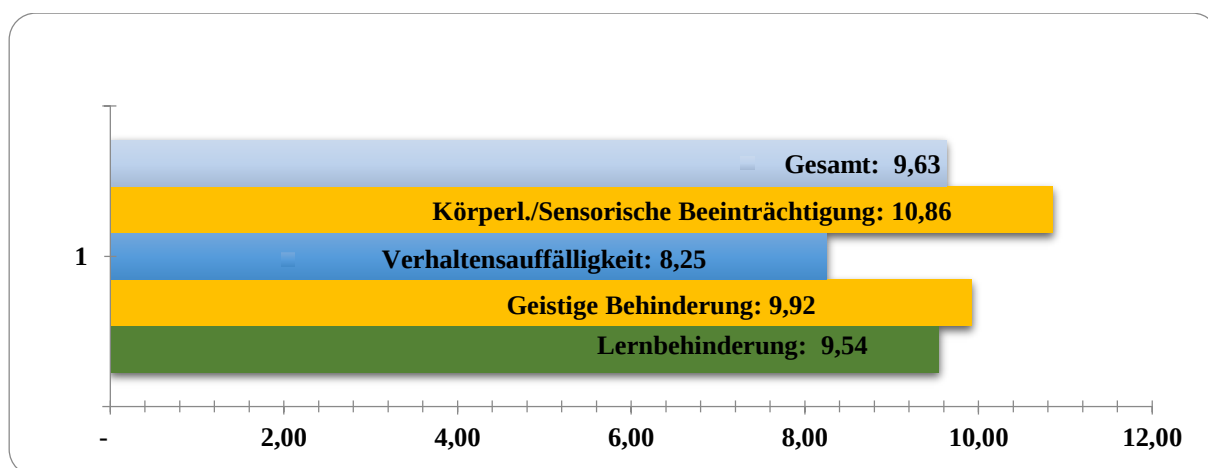


Abbildung 5: Faktor Interessiertheit des Integrationskinds bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)

In Tabelle 20 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Interessiertheit am Unterricht für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Art der Behinderung und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 20: Faktor Interessiertheit des Integrationskinds bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Lernbehinderung	9,49	4,25	9,59	3,60	9,54	3,86
Geistige Behinderung	9,98	3,41	9,87	3,32	9,92	3,25
Verhaltensauffälligkeit	8,23	3,97	8,27	3,79	8,25	3,73
Körperliche/Sensorische Beeinträchtigung	10,98	4,05	10,73	3,99	10,86	3,91
Gesamt	9,66	3,95	9,59	3,75	9,63	3,74

Bezüglich des Faktors **Selbständigkeit** (Abbildung 6) ist keine signifikante Wechselwirkung von Status des Lehrers mit der Art der Behinderung gegeben ($F(3,275)=0,184$; $p=0,907$). Der Haupteffekt Art der Behinderung ist jedoch wiederum hoch signifikant ($F(3,275)=11,349$; $p<0,001$; $\eta^2=0,110$). Anschließende Post Hoc Tests belegen, dass sich die Gruppe mit einer geistigen Behinderung (MW=4,76) signifikant von den Gruppen Lernbehinderung (MW=7,48) und körperliche-sensorische Beeinträchtigung (MW=7,80) unterscheiden. Kinder mit einer geistigen Behinderung zeigen nach Urteil der Lehrer als eine geringere Selbständigkeit. Die Gruppe der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (MW=6,53) nimmt eine dazwischen liegende Position ein. Diese Gruppe unterscheidet sich nicht von der Gruppe mit einer geistigen

Behinderung, aber sie unterscheidet sich auch nicht von der Gruppe mit einer Lernbehinderung und der Gruppe mit körperlich-sensorischer Beeinträchtigung.

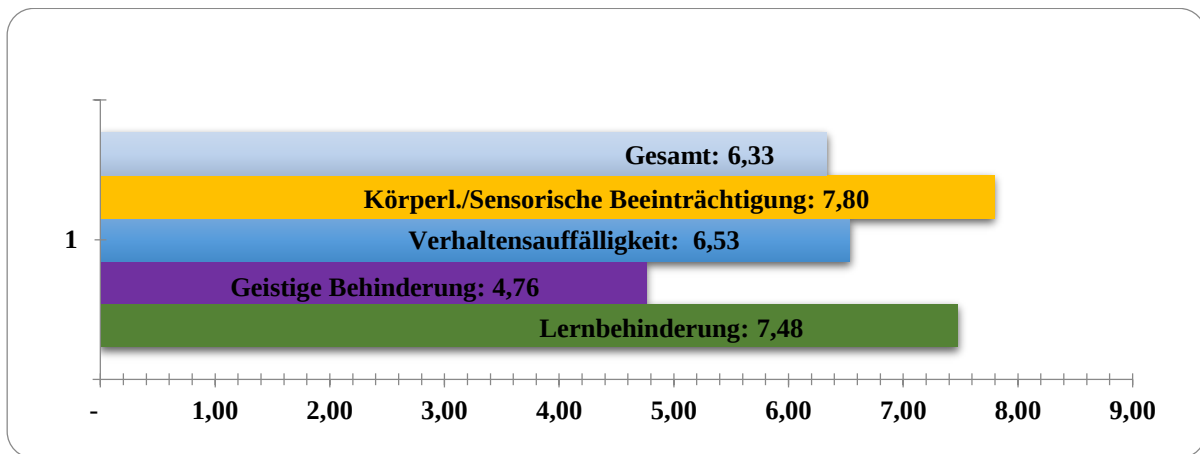


Abbildung 6: Faktor Selbständigkeit bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)

In nachfolgender Tabelle 21 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Selbständigkeit für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Art der Behinderung und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 21: Faktor Selbständigkeit bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Lernbehinderung	7,34	3,70	7,61	3,66	7,48	3,50
Geistige Behinderung	4,73	3,82	4,80	3,61	4,76	3,45
Verhaltensauffälligkeit	6,37	4,17	6,69	4,04	6,53	3,92
Körperliche/Sensorische Beeinträchtigung	7,74	3,46	7,85	3,62	7,80	3,36
Gesamt	6,25	4,00	6,42	3,93	6,33	3,77

Bezüglich des Faktors **Zurückgezogenheit** kann keine signifikante Wechselwirkung von Status des Lehrers mit der Art der Behinderung bestätigt werden ($F(3,275)=0,459$; $p=0,711$). In Abhängigkeit der Art der Behinderung ist jedoch ein signifikanter Unterschied feststellbar ($F(3,275)=20,163$; $p<0,001$; $\eta^2=0,180$). Mit Post Hoc Test kann gezeigt werden, dass sich die Gruppe der verhaltensauffälligen Kinder ($MW=3,94$) von allen anderen Gruppen signifikant unterscheidet. Verhaltensauffällige Kinder zeigen das geringste Ausmaß an

Zurückgezogenheit. Die Gruppe mit einer geistigen Behinderung (MW=5,45) unterscheidet sich signifikant von der Gruppe mit körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen (MW=7,02). Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung (MW=6,65) unterscheiden sich weder von der Gruppe mit einer geistigen Beeinträchtigung noch von Kindern mit körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen (Abbildung 7).

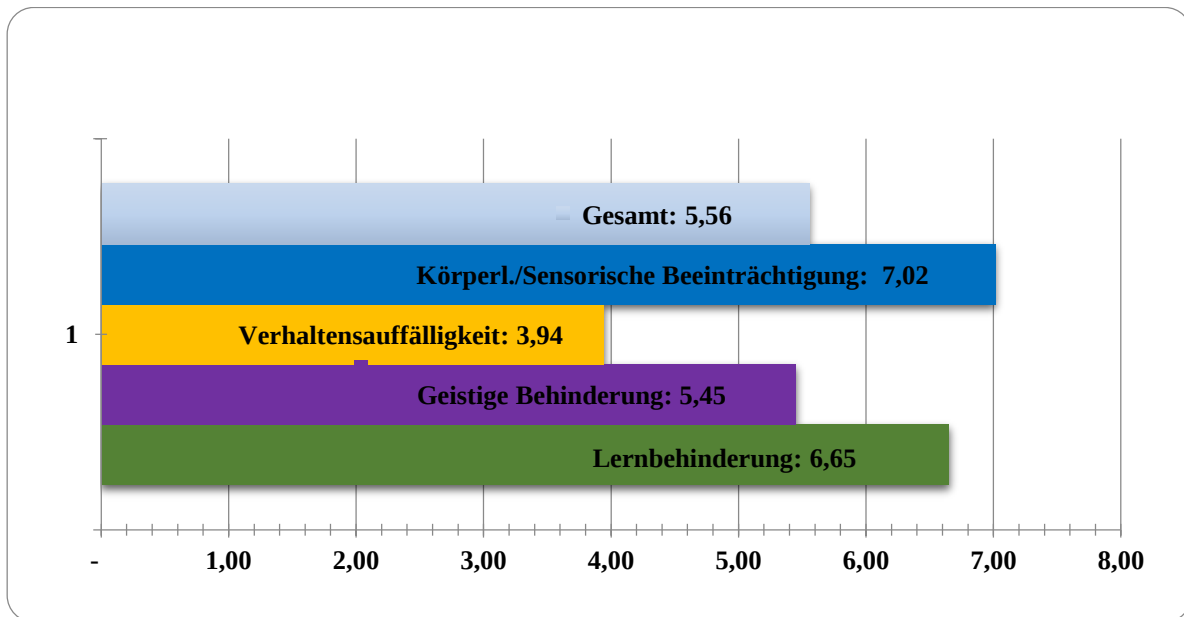


Abbildung 7: Faktor Zurückgezogenheit bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)

In Tabelle 22 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Zurückgezogenheit für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Art der Behinderung und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 22: Faktor Zurückgezogenheit bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Lernbehinderung	6,57	3,02	6,73	3,05	6,65	3,01
Geistige Behinderung	5,44	2,82	5,45	2,77	5,45	2,71
Verhaltensauffälligkeit	3,78	2,42	4,10	2,82	3,94	2,30
Körperliche/Sensorische Beeinträchtigung	6,92	2,28	7,11	2,37	7,02	2,22
Gesamt	5,48	2,87	5,64	2,96	5,56	2,79

Ebenfalls nicht signifikant ist die Wechselwirkung von Status des Lehrers mit der Art der Behinderung ($F(3,275)=0,744$; $p=0,526$) bei dem Faktor **Kommunikationsverhalten**. Hier konnte ja bereits weiter oben gezeigt werden, dass sich Volks- und Sonderschullehrern in der Beurteilung signifikant unterscheiden. Das Ergebnis der Wechselwirkung besagt nun, dass sich diese Differenz der Urteile in den vier Gruppen nach Art der Behinderung in gleicher Weise wiederfindet.

Die Beurteilung der vier Gruppen hinsichtlich des **Kommunikationsverhaltens** ist hoch signifikant ($F(3,275)=12,900$; $p<0,001$, $\eta^2=0,123$).

Durch Post Hoc Tests kann gezeigt werden, dass sich die Gruppe von verhaltensauffälligen Kindern ($MW=7,40$) signifikant von den Kindern mit einer Lernbehinderung ($MW=9,15$) und Kindern mit einer körperlich-sensorischen Beeinträchtigung ($MW=10,40$) unterscheiden. Das Kommunikationsverhalten der Kinder mit einer Verhaltensauffälligkeit wird gegenüber den genannten Gruppen schlechter bewertet. Kinder mit einer geistigen Behinderung ($MW=8,03$) unterscheiden sich nur von der Gruppe von Kindern, die körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen aufweisen (siehe Abbildung 8).

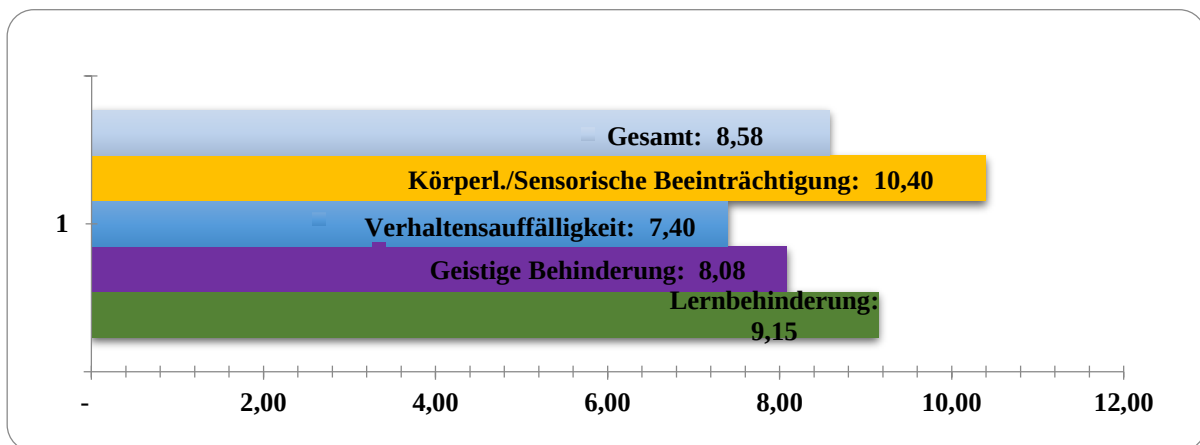


Abbildung 8: Faktor Kommunikationsverhalten bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)

In Tabelle 23 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Kommunikationsverhalten für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Art der Behinderung und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 23: Faktor Kommunikationsverhalten bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Lernbehinderung	9,03	3,12	9,27	2,94	9,15	2,91
Geistige Behinderung	7,79	3,25	8,38	3,14	8,08	2,99
Verhaltensauffälligkeit	7,22	3,26	7,58	3,65	7,40	3,10
Körperliche/Sensorische Beeinträchtigung	10,38	3,54	10,42	3,14	10,40	3,23
Gesamt	8,41	3,51	8,76	3,42	8,58	3,26

8.4.1 Verhalten der Klassenkameraden

Bezüglich des Faktors **Hilfsbereitschaft der Mitschüler** (Abbildung 9) lässt sich keine signifikante Wechselwirkung von Status des Lehrers mit der Art der Behinderung feststellen ($F(3,273)=0,190$; $p=0,903$). Der Haupteffekt Art der Beeinträchtigung ist jedoch hoch signifikant ($F(3,273)=7,155$; $p<0,001$, $\eta^2=0,073$). Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (MW=7,10) erfahren nach Ansicht der Lehrer weniger Hilfsbereitschaft als Kinder mit körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen (MW=8,36) oder Kinder mit einer geistigen Behinderung (MW=8,73). Die Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung (MW=7,62) unterscheiden sich dabei von keiner der drei anderen Gruppen.

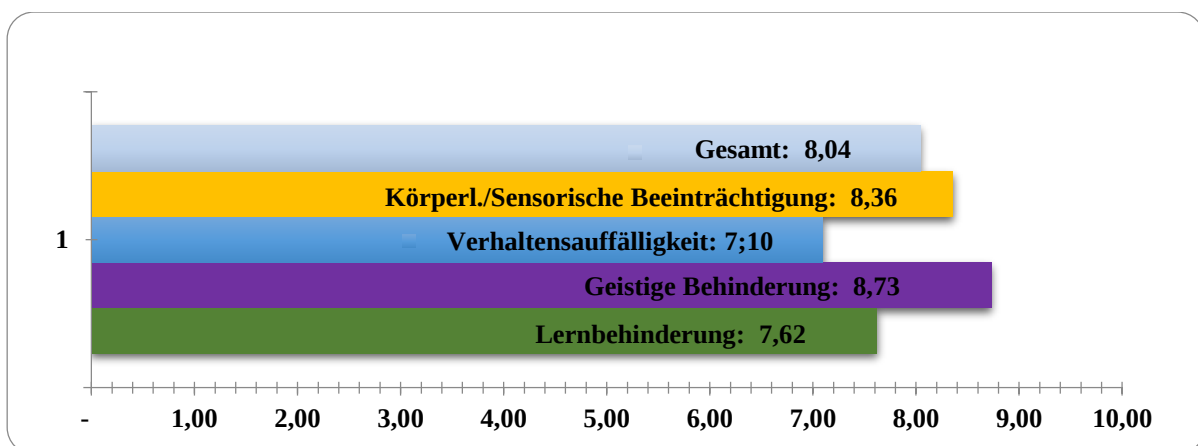


Abbildung 9: Faktor Hilfsbereitschaft der Mitschüler bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)

In Tabelle 24 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Hilfsbereitschaft für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Art der Behinderung und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 24: Faktor Hilfsbereitschaft der Mitschüler bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Lernbehinderung	7,50	2,66	7,73	2,60	7,62	2,47
Geistige Behinderung	8,57	2,73	8,89	2,45	8,73	2,38
Verhaltensauffälligkeit	7,07	2,74	7,12	2,56	7,10	2,34
Körperliche/Sensorische Beeinträchtigung	8,26	3,17	8,45	2,90	8,36	2,67
Gesamt	7,94	2,89	8,14	2,70	8,04	2,53

Beim Faktor **Kommunikationsverhalten der Mitschüler** in Abbildung 10 kann keine signifikante Wechselwirkung von Status des Lehrers mit der Art der Behinderung bestätigt werden ($F(1,273)=0,221$; $p=0,882$). Hier wurde aber bereits weiter oben auf eine Differenz zwischen Volks- und Sonderschullehrern hingewiesen. Es kann durch die nicht signifikante Wechselwirkung nun davon ausgegangen werden, dass Volks- und Sonderschullehrer unabhängig von der Art der Behinderung die gleiche Differenz aufweisen.

Das gemittelte Urteil der Lehrer unterscheidet sich jedoch signifikant in Abhängigkeit der Art der Beeinträchtigung ($F(3,273)=9,142$; $p<0,001$, $\eta^2=0,091$). Die schlechteste Bewertung erfahren wiederum Kinder mit einer Verhaltensauffälligkeit ($MW=14,67$). Diese Gruppe unterscheidet sich signifikant von Kindern mit einer Lernbehinderung ($MW=17,47$) und Kindern mit körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen ($MW=17,67$). Die Kinder mit einer geistigen Behinderung ($MW=16,19$) nehmen wieder eine dazwischen liegende Position ein. Sie unterscheiden sich von keiner der drei anderen Gruppen signifikant. Das bedeutet, dass Mitschüler mit verhaltensauffälligen Kindern das geringste Bedürfnis nach Interaktion haben.

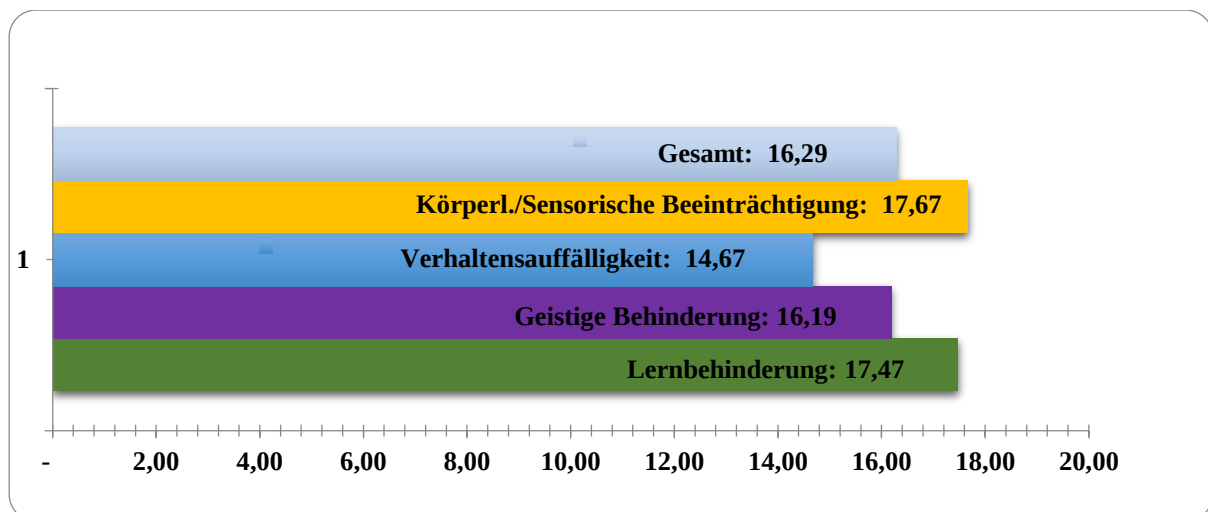


Abbildung 10: Faktor Hilfsbereitschaft der Mitschüler bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)

In Tabelle 25 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Kommunikationsverhalten für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Art der Behinderung und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 25: Faktor Kommunikationsverhalten der Mitschüler bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Lernbehinderung	17,27	3,56	17,67	3,48	17,47	3,44
Geistige Behinderung	15,92	3,93	16,46	3,86	16,19	3,54
Verhaltensauffälligkeit	14,42	4,31	14,92	4,39	14,67	4,00
Körperliche/Sensorische Beeinträchtigung	17,26	4,41	18,09	3,64	17,67	3,78
Gesamt	16,00	4,24	16,58	4,09	16,29	3,88

8.4.2 Förderung

Bezüglich der **allgemeinen Förderung** kann keine signifikant Wechselwirkung von Status des Lehrers mit der Art der Behinderung bestimmt werden ($F(3,272)=0,019$; $p=0,996$). Aber auch hier ist der Haupteffekt Art der Behinderung wieder hoch signifikant ($F(3,272)=20,415$; $p<0,001$; $\eta^2=0,184$). Posthoc Tests belegen dabei, dass sich der Mehraufwand für allgemeine Förderung signifikant zwischen den Gruppen mit einer Lernbehinderung (MW=6,39) bzw.

einer Geistigen Behinderung (7,02) von den Gruppen mit einer körperlich-sensorischen Beeinträchtigung (5,14) bzw. einer Verhaltensauffälligkeit (5,51) unterscheiden. Der allgemeine Förderbedarf wird von den Lehrern für Kinder mit einer Lernbeeinträchtigung und Kindern mit einer geistigen Behinderung höher eingeschätzt. Weitere signifikante Unterschiede liegen nicht vor (siehe Abbildung 11).

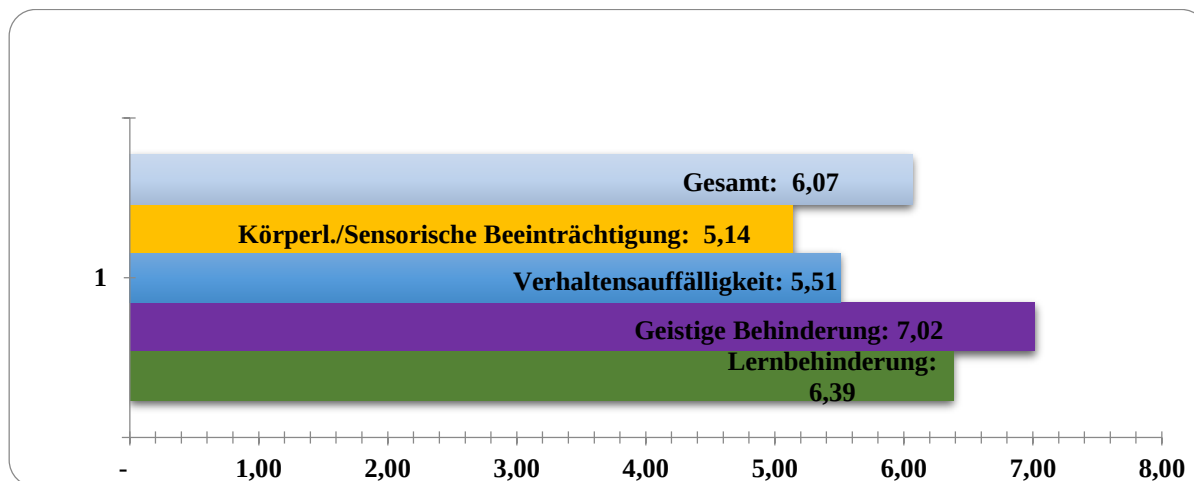


Abbildung 11: Faktor Allgemeine Förderung bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)

In Tabelle 26 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Allgemeine Förderung für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Art der Behinderung und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 26: Faktor Allgemeine Förderung bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Lernbehinderung	1,52	35,00	1,63	35,00	6,39	1,33
Geistige Behinderung	1,18	98,00	1,27	98,00	7,02	1,10
Verhaltensauffälligkeit	2,29	77,00	2,29	77,00	5,51	2,16
Körperliche/Sensorische Beeinträchtigung	2,00	66,00	2,01	66,00	5,14	1,90
Gesamt	1,95	276,00	1,98	276,00	6,07	1,85

Bezüglich der **speziellen Förderung** kann keine signifikante Wechselwirkung von Status des Lehrers mit der Art der Behinderung gefunden werden ($F(3,271)=0,938$; $p=0,423$). Hinsichtlich des Haupteffektes Art der Behinderungen ist ein signifikanter Unterschied gegeben ($F(3,271)=3,343$; $p=0,020$; $\eta^2=0,036$). Mittels Post hoc Tests wird festgestellt, dass sich die Gruppe von Kindern mit körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen ($MW=1,23$) signifikant von Kindern mit einer geistigen Behinderung ($MW=1,51$) unterscheiden. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten ($MW=1,39$) und Kinder mit Lernstörungen ($MW=1,46$) unterscheiden sich nicht von diesen beiden Extremgruppen. Es kann also behauptet werden, dass der Mehraufwand für spezielle Förderungen bei Kindern mit einer geistigen Behinderung deutlich höher ist als bei Kindern mit körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen (siehe Abbildung 12).

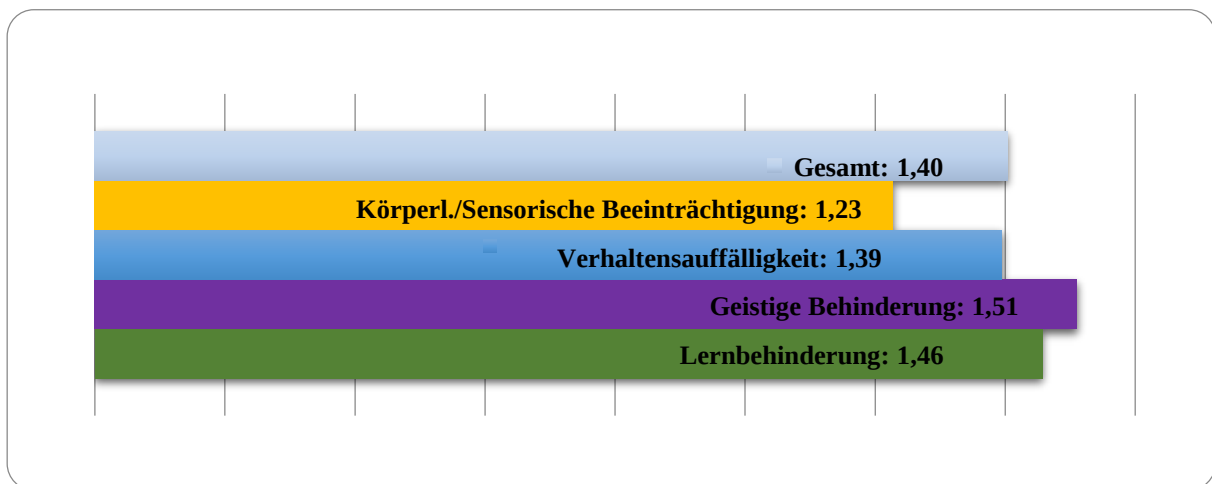


Abbildung 12: Faktor Spezielle Förderung bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)

In Tabelle 27 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Interessiertheit am Unterricht für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Art der Behinderung und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 27: Faktor Spezielle Förderung bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Lernbehinderung	1,46	0,66	1,46	0,61	1,46	0,61
Geistige Behinderung	1,46	0,61	1,56	0,56	1,51	0,50
Verhaltensauffälligkeit	1,41	0,64	1,38	0,71	1,39	0,63
Körperliche/Sensorische Beeinträchtigung	1,23	0,65	1,23	0,65	1,23	0,57
Gesamt	1,39	0,64	1,42	0,64	1,40	0,58

8.4.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Eine signifikante Wechselwirkung von Status des Lehrers mit der Art der Behinderung ist nicht gegeben ($F(3,261)=2,183$; $p=0,090$). Der Haupteffekt Art der Behinderung ist jedoch signifikant ($F(3,261)=2,817$; $p=0,040$; $\eta^2=0,031$). Der durchgeführte Post Hoc Test zeigt, dass sich die Gruppe mit einer Lernbehinderung ($MW=1,87$) signifikant von der Gruppe der Kinder mit körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen ($MW=2,39$) und der Gruppe, die eine geistige Behinderung aufweist ($MW=2,41$), unterscheidet. Verhaltensauffällige Kinder ($MW=2,21$) unterscheiden sich von keiner der drei anderen Gruppen.

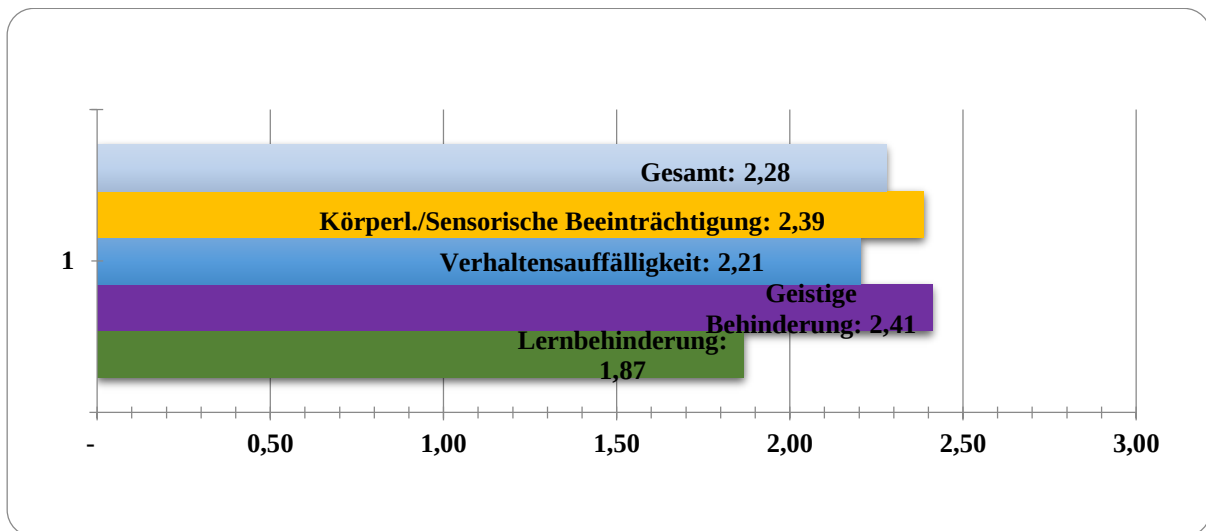


Abbildung 13: Faktor Elternzusammenarbeit bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)

Tabelle 28: Faktor Elternzusammenarbeit bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
Lernbehinderung	1,79	1,01	1,94	1,01	1,87	0,98
Geistige Behinderung	2,44	1,05	2,39	1,16	2,41	1,05
Verhaltensauffälligkeit	2,23	1,03	2,18	1,05	2,21	0,99
Körperliche/Sensorische Beeinträchtigung	2,48	0,99	2,29	1,03	2,39	0,97
Gesamt	2,31	1,05	2,25	1,08	2,28	1,02

8.5 Anteil Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Bezüglich des **Anteil der Kinder** (Abbildung 14) mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse zeigt sich eine signifikante Wechselwirkung mit dem Status des Lehrers bei dem Faktor Interessiertheit ($F(1,267)=4,405$; $p=0,037$). In Klassen mit einem Anteil von 20% oder weniger beurteilen Sonderschullehrer die Kinder als interessierter, in Klassen mit einem höheren Anteil weisen Volksschullehrer eine bessere Beurteilung der Kinder bezüglich Interessiertheit auf. Der Haupteffekt Anteil ist jedoch nicht signifikant ($F(1,267)=0,036$; $p=0,850$).

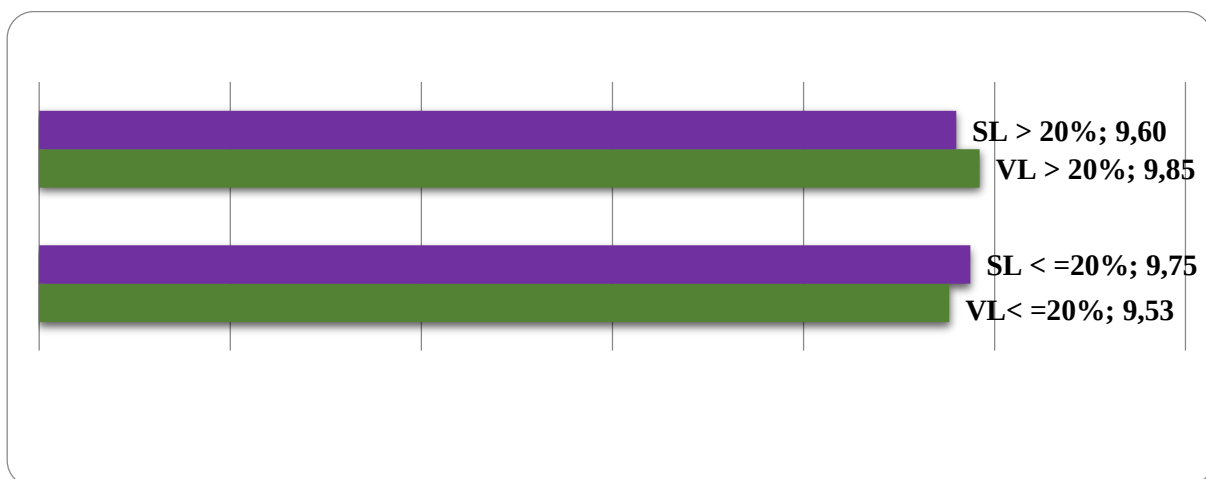


Abbildung 14: Faktor Interessiertheit des Integrationskindes bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Häufigkeit in Prozent)

In Tabelle 29 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor **Interessiertheit** am Unterricht für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 29: Faktor Interessiertheit des Integrationskindes bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
<=20%	9,53	4,03	9,75	3,63	9,64	3,72
>20%	9,85	3,90	9,60	3,82	9,72	3,76
Gesamt	9,69	3,96	9,67	3,72	9,68	3,73

Bezüglich des Faktors zu **Selbständigkeit** ist keine Wechselwirkung des Anteils mit dem Status des Lehrers gegeben ($F(1,267)=0,020$; $p=0,887$). Auch bezüglich des Haupteffektes Anteil ist kein signifikanter Unterschied belegbar ($F(1,267)=0,005$; $p=0,941$).

In Tabelle 30 nachfolgender Tabelle sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Selbständigkeit für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Anteil der Kinder mit SPF und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 30: Faktor Selbständigkeit des Integrationskindes bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
< =20%	6,21	3,88	6,36	3,87	6,28	3,60
> 20%	6,22	4,13	6,42	4,04	6,32	3,96
Gesamt	6,21	4,00	6,39	3,95	6,30	3,78

Auch bei der dritten Verhaltensdimension **Zurückgezogenheit** der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist keine signifikant Wechselwirkung von Anteil und Status des Lehrers zu finden ($F(1,267)=0,316$; $p=0,574$). Auch bezüglich des Haupteffektes Anteil sind keine signifikanten Unterschiede belegbar ($F(1,267)=0,026$; $p=0,872$). In nachfolgender Tabelle sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Zurückgezogenheit für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Status des Lehrers dargestellt (Tabelle 31).

Tabelle 31: Faktor Zurückgezogenheit des Integrationskindes bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
< =20%	5,44	2,87	5,65	2,87	5,55	2,73
> 20%	5,45	2,87	5,53	2,95	5,49	2,79
Gesamt	5,45	2,86	5,59	2,91	5,52	2,75

Bezüglich des Faktors **Kommunikationsfähigkeit** ist keine Wechselwirkung von Anteil und Status des Lehrers gegeben ($F(1,267)=1,100$; $p=0,295$). Der Haupteffekt Anteil ist ebenfalls nicht signifikant ($F(1,267)=0,418$; $p=0,519$). In Tabelle 32 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Kommunikationsfähigkeit am Unterricht für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 32: Faktor Kommunikationsfähigkeit des Integrationskindes bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
< =20%	8,18	3,55	8,74	3,56	8,46	3,34
> 20%	8,59	3,47	8,85	3,29	8,72	3,19
Gesamt	8,39	3,51	8,79	3,42	8,59	3,26

8.5.1 Verhalten der Mitschüler

Bei der Einstufung der **Hilfsbereitschaft** zeigt sich eine signifikante Wechselwirkung von Anteil und Status des Lehrers ($F(1,265)=5,763$; $p=0,017$; $\eta^2=0,021$). Bei Klassen, die einen Anteil über 20% haben, beurteilen Volks- und Sonderschullehrer die Hilfsbereitschaft gleich, bei Klassen mit einem Anteil kleiner gleich 20% bewerten Volksschullehrer die Hilfsbereitschaft im Vergleich zu Sonderschullehrer deutlich geringer (siehe Abbildung 15).

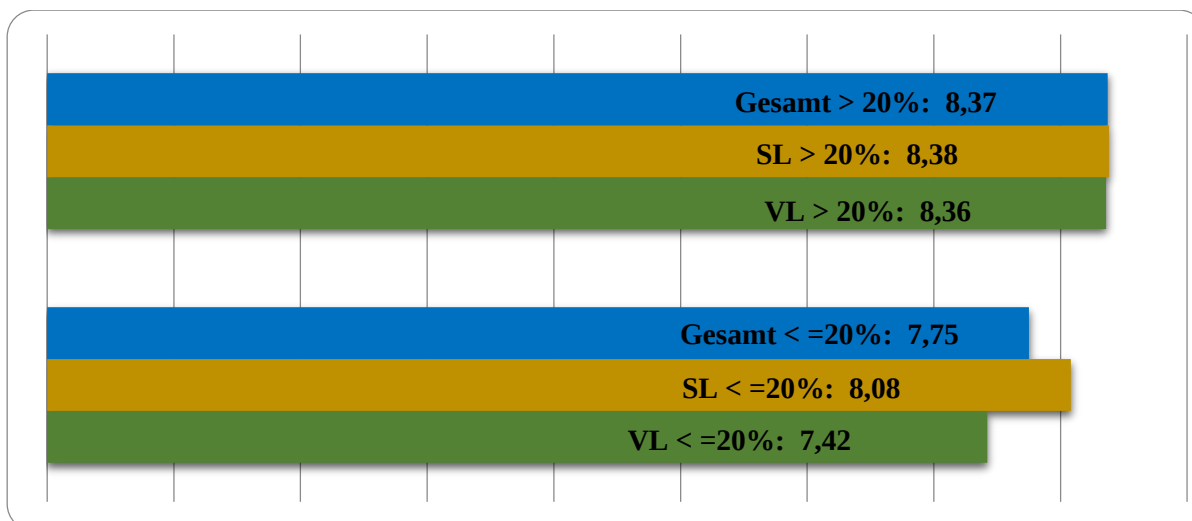


Abbildung 15: Faktor Hilfsbereitschaft der Mitschüler bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte)

Es kann aber auch ein signifikanter Unterschied bezüglich des Haupteffektes Anteil belegt werden ($F(1,265)=4,059$; $p=0,045$; $\eta^2=0,015$). Der Mittelwert bei Klassen mit einem Anteil kleiner gleich 20% liegt bei 7,75, bei Klassen mit höherem Anteil wird dein Mittelwert von 8,37 ermittelt. Daraus ist zu schließen, dass die Hilfsbereitschaft ansteigt, wenn die verhältnismäßig mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse sind. In nachfolgender Tabelle sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Hilfsbereitschaft für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Status des Lehrers dargestellt (siehe Tabelle 33).

Tabelle 33: Faktor Hilfsbereitschaft der Mitschüler bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
<=20%	7,42	2,86	8,08	2,65	7,75	2,43
> 20%	8,36	2,79	8,38	2,65	8,37	2,60
Gesamt	7,90	2,86	8,23	2,65	8,06	2,53

Eine deutlich signifikante Wechselwirkung zwischen Anteil und Status der Lehrer lässt sich auch bei dem Faktor **Kommunikationsverhalten** belegen ($F(1,265)=9,343$; $p=0,002$; $\eta^2=0,034$). Ähnlich wie bei der Hilfsbereitschaft zeigt sich, dass bei Klasse mit niedrigem Anteil behinderter Kinder die Volksschullehrer die Kontaktbereitschaft der Mitschüler geringer einschätzen als die Sonderschullehrer. Bei Klassen mit hohem Anteil sind die Bewertungen der beiden Lehrergruppen deutlich ähnlicher (siehe Abbildung 16).

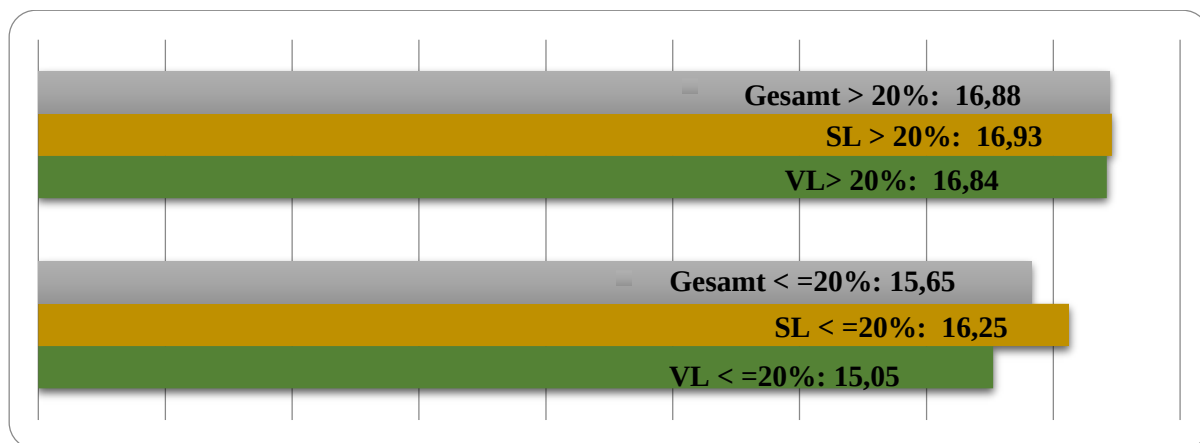


Abbildung 16: Faktor Kommunikationsverhalten der Mitschüler bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte)

Es ist auch der Haupteffekt Anteil deutlich signifikant ($F(1,265)=6,958$; $p=0,009$; $\eta^2=0,026$). Bei Klassen mit niedrigem Anteil liegt der Mittelwert für die Kommunikationsbereitschaft bei 15,65, bei Klassen mit höherem Anteil bei 16,88. Daraus kann gefolgert werden, dass die Kommunikationsbereitschaft der Mitschüler ansteigt, wenn mehr Kinder mit SPF in der Klasse sind.

In Tabelle 34 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für den Faktor Kommunikationsbereitschaft für die gesamte Stichprobe, sowie getrennt nach Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Status des Lehrers dargestellt.

Tabelle 34: Faktor Kommunikationsverhalten der Mitschüler bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
< =20%	15,05	4,23	16,25	3,90	15,65	3,65
> 20%	16,84	4,05	16,93	4,21	16,88	3,99
Gesamt	15,96	4,23	16,59	4,07	16,27	3,86

8.5.2 Aufwand

Bezüglich des **allgemeinen Förderbedarf** (Tabelle 35) ist keine signifikante Wechselwirkung von Anteil und Status des Lehrer gegeben ($F(1,264)=1,402$; $p=0,238$). Der Haupteffekt Anteil ist auch nicht signifikant ($F(1,264)=2,547$; $p=0,112$).

Tabelle 35: Faktor Allgemeiner Förderbedarf bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
< =20%	6,32	1,75	6,25	1,92	6,28	1,66
> 20%	5,86	2,10	5,98	2,07	5,92	2,03
Gesamt	6,09	1,94	6,11	2,00	6,10	1,86

Ebenfalls nicht signifikant ist die Wechselwirkung von Anteil und Status des Lehrer bei der Einstufung des **speziellen Förderbedarfs** ($F(1,263)=0,462$; $p=0,498$). Der Hauptanteil Anteil weist ebenfalls keine signifikanten Mittelwertunterschiede auf ($F(1,263)=0,142$; $p=0,706$).

Tabelle 36: Faktor Spezieller Förderbedarf bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
< =20%	1,37	0,68	1,41	0,68	1,39	0,59
> 20%	1,42	0,61	1,41	0,62	1,42	0,58
Gesamt	1,40	0,64	1,41	0,65	1,40	0,58

8.5.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Bezüglich der **Zusammenarbeit mit den Eltern** (Tabelle 37) liegt keine signifikante Wechselwirkung von Anteil und Status der Lehrer vor ($F(1,253)=0,054$; $p=0,816$). Auch bezüglich des Haupteffektes Anteil ist kein signifikanter Unterschied belegbar ($F(1,253)=0,098$; $p=0,754$).

Tabelle 37: Faktor Elternzusammenarbeit bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Volksschullehrer		Sonderschullehrer		Gesamt	
	MW	S	MW	S	MW	S
<=20%	2,27	1,04	2,23	1,08	2,25	1,00
>20%	2,30	1,06	2,28	1,07	2,29	1,04
Gesamt	2,28	1,05	2,26	1,07	2,27	1,02

9 Zusammenfassung der Ergebnisse

Diese Untersuchung will die Sichtweise und Einschätzung der Volks- als auch Sonderschullehrer bezüglich der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufzeigen. Eingegangen wird auf das Verhalten der Integrationskinder, wie sich Mitschüler gegenüber diesen Kindern gegenüber verhalten, welcher Förderbedarf für Integration behinderter Kinder notwendig ist, wie die Zusammenarbeit mit den Eltern funktioniert und nach welchen Lehrpläne Integrationskinder unterrichtet werden. Diese Faktoren werden in Bezug gesetzt auf die beiden Erhebungszeitpunkte, den Status des Lehrers, die Art der Behinderung und auf den Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse.

Volks- als auch Sonderschullehrer bewerten die Interessiertheit, Selbständigkeit und Zurückgezogenheit des Integrationskindes durchaus gleich, es gibt auch keinen Unterschied zu den zwei Erhebungszeitpunkten. Das Kommunikationsverhalten der Integrationskinder wird jedoch von Sonderschullehrern zu beiden Erhebungszeitpunkten besser eingestuft als von den Volksschullehrern.

Beide Lehrergruppen bewerten die Hilfsbereitschaft der Mitschüler gegenüber den Integrationskindern gleich. Das Kommunikationsverhalten der Mitschüler wird bei der ersten Erhebung im Jahr 1993 von beiden Lehrern gleich eingeschätzt, die neuerliche Befragung im Jahr 2006 ergab jedoch, dass Sonderschullehrer das Kommunikationsverhalten positiver beurteilen als Volksschullehrer.

Der notwendige Mehraufwand für die allgemeinen Förderungen als auch für spezielle Förderungen der Integrationskinder wird von beiden Lehrern zu beiden Zeitpunkten gleich bewertet.

Volks- und Sonderschullehrer sehen in der Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern keine Unterschiede, tendenziell jedoch geben beide Lehrer an, dass sich im Laufe der Jahre die Zusammenarbeit mit den Eltern verschlechtert hätte.

Festzustellen ist, dass im Jahr 1993 bei keinem Kind ein Mischlehrplan verwendet wurde, im Jahr 2006 ist zu beobachten, dass bereits bei 10% der Kinder ein Mischlehrplan verwendet wurde, der Anteil des Schwerstbehindertenlehrplanes jedoch sinkt.

Bei den Beeinträchtigungsarten ist zu beobachten, dass Legasthenie, Dyskalkulie, Sprachentwicklungsstörungen, motorischen Koordinationsschwächen, Hörschädigung,

Sehbehinderung, Verhaltensauffälligkeiten, geistigen Behinderung und Mehrfachbehinderung im Jahr 2006 weniger häufig vorkommen als noch im Jahr 1993, Lernbehinderung, Gehörlosigkeit und Körperbehinderung jedoch zunahmen. Blinde Kinder wurden zu beiden Zeitpunkten in keiner Klasse beschult. Nach der Einteilung in vier große Behinderungsgruppen konnte festgestellt werden, dass Lernbehinderung als alleinige Störung und körperlich-sensorische Beeinträchtigungen im Jahr 2006 häufiger vorkommen als noch im Jahr 1993. Demgegenüber sind geistige Behinderungen und Verhaltensauffälligkeiten im Jahr 1993 häufiger zu finden.

Nach Einschätzung der Lehrer zeigen Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten weniger Interesse am Unterricht als Kinder mit körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen.

Wie angenommen, stufen die Lehrer die Selbständigkeit geistig behinderter Kinder geringer ein als bei Verhaltensauffälligkeiten, körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen und Lernbehinderungen.

Verhaltensauffällige Kinder zeigen das geringste Ausmaß an Zurückgezogenheit als in den drei anderen Behinderungsgruppen.

Das Kommunikationsverhalten der Kinder mit einer Verhaltensauffälligkeit wird gegenüber den Kindern mit einer körperlich-sensorischen Beeinträchtigung und den Kindern mit einer Lernbehinderung schlechter bewertet.

Es hat sich gezeigt, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten nach Ansicht der Lehrer weniger Hilfsbereitschaft seitens der Mitschüler erfahren als Kinder mit körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen oder Kinder mit einer geistigen Behinderung.

Weiters wurde beobachtet, dass Mitschüler mit verhaltensauffälligen Kindern das geringste Bedürfnis nach Interaktion haben.

Bezüglich des Mehraufwands der Lehrer für die allgemeine Förderung der Integrationskinder konnte festgestellt werden, dass der allgemeine Förderbedarf bei Kindern mit einer Lernbeeinträchtigung und bei Kindern mit einer geistigen Behinderung höher eingeschätzt wird.

Es hat sich gezeigt, dass der Mehraufwand für eine spezielle Förderung bei Kindern mit einer geistigen Behinderung deutlich höher ist als bei Kindern mit einer körperlich-sensorischen Beeinträchtigung.

Bei Miteinbeziehung des Anteils der behinderten Kinder pro Klasse stellte sich heraus, dass Sonderschullehrer die Interessiertheit der Integrationskinder höher einschätzen, wenn maximal 20% der Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Ob Kinder in einer solchen Klasse selbständiger arbeiten, sich mehr zurückziehen oder kommunikationsfähiger wären, konnte nicht festgestellt werden. Die Hilfsbereitschaft der Mitschüler wird von beiden Lehrern gleich beurteilt, doch die Volksschullehrer finden, dass in Klassen mit weniger integrierten Kinder die Hilfsbereitschaft der Mitschüler deutlich geringer ist. Daraus ist zu schließen, dass die Hilfsbereitschaft ansteigt, wenn verhältnismäßig mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse sind. Ähnlich wie bei der Hilfsbereitschaft schätzen die Volksschullehrer bei Klassen mit niedrigem Anteil behinderter Kinder die Kommunikationsbereitschaft geringer ein als die Sonderschullehrer. Auch daraus kann gefolgert werden, dass die Kontaktbereitschaft der Mitschüler ansteigt, wenn mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse sind.

10 Schlussfolgerungen

In den 1980er Jahren konnten in Österreich, auch aufgrund des Engagements der Eltern und Interessensvertretern, Schulversuche zum integrativen Unterricht in der Regelschule durchgeführt werden. Durch eine gesetzliche Verankerung konnten Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den integrativen Unterricht ermöglichen. Dass Integration umsetzbar ist hat die Praxis gezeigt, viele Befürchtungen die zu Beginn der Schulversuche aufgetreten sind haben sich nicht bewahrheitet. Ein besonderes Augenmerk wäre darauf zu legen *wie* Kinder mit Behinderung und Krankheit umgehen und wie weit die Akzeptanz des Anderseins fortgeschritten ist.

In den letzten Jahren wurden immer mehr integrative Klassen in Regelschulen eingerichtet, was auch darauf zurückzuführen sei, dass Lehrer, Eltern als auch Kinder mit dieser Schulform zufrieden sind.

In dieser Untersuchung stellte sich heraus, dass im Laufe der Jahre die Zahl der Kinder mit Lernbehinderung, Gehörlosigkeit und Körperbehinderung in Integrationsklassen zunehmen. Nach Einteilung der Behinderungsarten in vier Großgruppen, ist zu erkennen, dass Kinder mit Lernbehinderung und körperlich-sensorischer Beeinträchtigung im Jahr 2006 häufiger in Integrationsklassen zu finden sind als noch im Jahr 1993. Blinde Kinder scheinen zu keinem der untersuchten Zeitpunkte in den Integrationsklassen auf.

Gruber und Petri (1989) waren der Meinung, dass verhaltensauffällige Kinder mehr stören und schwieriger in den Klassenverband zu integrieren seien. Die Grenze ab wann ein Kind als verhaltensauffällig eingestuft wird und als Integrationskind mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wird, ist verschwommen. Auch in dieser Untersuchung hat sich herausgestellt, dass verhaltensauffällige Kinder weniger Interesse am Unterricht zeigen als Kinder mit körperlichen oder sensorischen Beeinträchtigungen. Auch das Kommunikationsverhalten dieser Kinder wird von den befragten Lehrern schlechter bewertet als die anderen Behinderungsarten. Beobachtet wurde auch, dass das Bedürfnis nach Interaktion von verhaltensauffälligen Kindern gering ist, was wiederum dazu führt, dass sie von den Mitschülern weniger Hilfsbereitschaft erfahren. Schon Reiser (1997) postulierte in seiner Untersuchung, dass Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen nicht zu Aussonderung führen dürfen.

Maikowski & Podlesch (1997) sind der Meinung, dass nichtbehinderte Schüler es genauso gelingt dem geistig behinderten Kind unterstützend und helfend zur Seite zu stehen. Diese

Untersuchung zeigt, dass geistig behinderte Kinder durch speziellen Förderbedarf auch einen höheren Mehraufwand im Unterricht für den Lehrer bedeuten. Wie erwartet, wurde beobachtet, dass geistig beeinträchtigte Schüler weniger selbständig arbeiten können als Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, körperlich-sensorischen Beeinträchtigungen und Lernbehinderung.

Klicpera und Gasteiger (2003) beobachteten bei behinderten Kindern in integrativen Klassen ein Gefühl der Einsamkeit und gaben an, dass das Einfühlungsvermögen untereinander noch gefördert werden müsse. Das Kommunikationsverhalten der Integrationskinder selbst als auch das der Mitschüler wurde in dieser Studie von den Sonderschullehrern positiver eingestuft als von den Volksschullehrern. Es ist weiters zu beobachten, dass die Hilfsbereitschaft und die Kommunikationsbereitschaft seitens der Mitschüler ansteigen, je höher der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse ist. Daraus kann gefolgert werden, je mehr Integrationskinder in einer Klasse unterrichtet werden, umso besser entwickelt sich das Klassenklima.

In weiterführenden Untersuchungen wäre es erforderlich genau hinzusehen, auf den Blickwinkel der Betroffenen. Auch Holzinger und Wohllhart (2009) machen darauf aufmerksam, dass auf nationaler und internationaler Ebene noch viele Fragen zum Thema Integration offen seien und vor allem die Sichtweise der Betroffenen im Mittelpunkt des Interesses stehen müsse, die es verlangt untersucht zu werden.

Speck (2010) streicht hervor, dass die Sonder- und Heilpädagogik eine wissenschaftliche Funktion habe mit der Aufgabe, die praktische Umsetzbarkeit von integrativem Unterricht in der Regelschule zu analysieren und zu begleiten. Erforderlich sind Untersuchungen, die über einen längeren Zeitraum mit Gruppenprozessen, Beanspruchbarkeit und Belastbarkeit von Lehrern und die didaktische Praktikabilität auseinandersetzen. Der Übergang zu einem inklusiven Schulsystem ist ein langer Weg, der viel Zeit erfordert. Mehr Wert auf die Solidarisierung derer sollte gelegt werden, die sich für eine Gemeinsamkeit und für eine Teilnahme und Zugehörigkeit behinderter Menschen einsetzen. Umso wichtiger ist es, den Eltern ein Wahlrecht einzuräumen und von dem Recht des behinderten Kindes auf eine Aufnahme in die allgemeine Schule Gebrauch zu machen.

Sonderschulen wird es auch weiterhin geben, da betont wird, dass bestimmte Behinderungsformen auch weiterhin spezielle Förderungen in Sonderschulen erfordern.

Die UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet, die Menschenrechte von behinderten Menschen zu schützen, fördern und sicherzustellen. Doch zur Umsetzung des

Integrationsgedankens bedarf es einer Bewusstseinsänderung aller am Integrationsprozess beteiligter Personen. Integration soll als Bereicherung und nicht als hemmender Faktor erlebt werden. Die Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention wurden von allerorten befürwortet. Integration behinderter Menschen gelingt nicht von heute auf morgen, Integration ist ein Entwicklungsprozess der Zeit braucht, wir sind jedoch auf dem besten Wege dorthin.

„Vergleiche nie ein Kind mit einem anderen, sondern immer jedes Kind nur mit sich selbst.“
(Johann Heinrich Pestalozzi)

11 Literaturverzeichnis

- Anlanger, O. (1993). *Behinderten Integration: Geschichte eines Erfolges. Dokumentation.* Schulheft 70. Wien-München: Jugend und Volk.
- Anlanger, O. (2005). Die Entwicklung der Integration in Österreich. In *Didaktik - unabhängige Zeitschrift für Bildungsforschung*. Zugriff am 17.05.2014 unter <http://didaktik-on.net/cgi-bin/didaktik.cgi?id=0000020>
- Bach, H. (1977) in G. Biewer (2009), *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. (2. Aufl.). (S. 51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berger, E., Mutschlechner, R. & Feuser, G. (2005) Autismus - Häufigkeit und Schullaufbahn. Schulische Integration autistischer Kinder in Wien. *Medizin für Menschen mit Behinderung*, 2,13-22.
- Biewer, G. (2005). Pädagogische und wissenschaftliche Aspekte. *Lebenshilfe*. Zugriff am 10.9.14 unter http://www.koordinationsstelle.at/dokumente/linkliste_zum_begriff_geistige_behinderung_lebenshilfe.pdf
- Bintinger, G. (2002). Von der Integration zur Inklusion. In M. Wilhelm, et. al., *Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten*. Innsbruck: Studienverlag.
- Blanz, B., Remschmidt H., Schmidt M. H. & Warnke A. (2006). *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Ein entwicklungspsychopathologisches Lehrbuch*. Stuttgart: Schattauer.
- Bleidick, U. (1977). *Einführung in die Behindertenpädagogik. Allgemeine Theorie und Bibliographie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bloodstein, O.(1993), Fiedler P. (1993) & Wingate, M. E.(1964). *Stottern und Stottertherapie*. Zugriff am 10.09.2014 unter <http://logopaed.beepworld.de/aphasie.htm>

- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.). (2011). *UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 10.03.2014 unter http://www.sozialministerium.at//site/Soziales/Menschen_mit_Behinderungen/UN_Konvention_ueber_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen/
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.). (2012). *UN-Konvention. Nationaler Aktionsplan Behinderung*. Zugriff am 10.03.2014 unter http://www.sozialministerium.at//site/Soziales/Menschen_mit_Behinderungen/Nationaler_Aktionsplan_Behinderung_2012_2020
- Dessementet R. S., Benoit V. & Bless G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit geistiger Behinderung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Lozano, C.S. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 33. Bern: Haupt.
- Feuser G. (2001). Prinzipien einer inklusiven Bildung. Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration). *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 2, 24-29.
- Feyerer, E. (1997). *Behindern Behinderte? Auswirkungen integrativen Unterrichts auf nichtbehinderte Kinder in der Sekundarstufe I* (Dissertation). Johannes-Kepler-Universität, Linz
- Feyerer E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, 2, (S. 85-90). Graz: Leykam.
- Feyerer, E. (2013). *Inklusive Regionen in Österreich*. Zugriff am 10.3.2014 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-regionen.html>
- Gebhardt M., Schwab S., Reicher H., Ellmeier B., Gmeiner S., Rossmann P. & Gasteiger-Klicpera B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 275-290.

- Gruber H. & Petri, G. (1989). *Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder*. In Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport (Hrsg.), *Arbeitsberichte, Reihe II/Nummer 21*. Graz.
- Gruber H. & Ledl V. (1992). *Allgemeine Sonderpädagogik. Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen*. Wien: Jugend & Volk.
- Haeberlin, U., Bless G., Moser U. & Klaghofer R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern/Stuttgart: Haupt.
- Hansen, G. & Stein, R. (1997). *Sonderpädagogik konkret: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54 (9), 354– 361.
- Holzinger A. & Wohlhart D. (2009). *Schulische Integration. Erfolgreich im Lehrberuf*, 4. Innsbruck: Studienverlag.
- Klicpera C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2000). Autismus. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 792). Göttingen: Hogrefe.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung der sozialen Integration. *Heilpädagogische Forschung*, 29 (2), 61–71.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004a). Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse. *Sonderpädagogik*, 34 (1), 3–21.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004b). Gestaltung des integrativen Unterrichts in österreichischen Bundesländern mit unterschiedlichem Integrationsanteil 10 Jahre nach der Legalisierung der Integration: Ergebnisse einer Befragung der Schuldirektoren und Leiter sonderpädagogischer Zentren. *Sonderpädagogik*, 34 (3), 165–177.
- Klicpera, C. (2005). *Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern*, 1. Wien: Lit.

- Klicpera, C. (2007). *Erfahrungen von Eltern und Schulaufsicht mit dem Elternwahlrecht in der Entscheidung über den Unterrichtsort*. Wien: Lit.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). *Legasthenie - LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt
- Leyendecker C. H. (1988). *Wahrnehmungsstörungen*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien
- Maikowski, R. & Podlesch, W. (1997). Geistig behinderte Kinder in der Grundschule? Theoretische und praktische Ergebnisse integrativer Erziehung. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 340-347). Weinheim/Basel: Beltz.
- Morawietz, K. (2005). *Kindliche Verhaltensauffälligkeiten – ADS/ADHS*. München: Grin.
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (1994). *Salamanca Erklärung*. Zugriff am 18.7.14 unter http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf
- Pacas, S. (2008). *Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Pracher, G. M. (2014): *Mut zu einem Leben mit Behinderung: Auch in einem schwierigen Umfeld ist ein Leben mit Behinderung lebenswert*. Hamburg: Disserta.
- Preuss-Lausitz, U. (1990). Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In P. Heyer et. al. (Hrsg), *Wohnortnahe Integration*. Weinheim: Beltz.
- Reiser, H. (1997). Nichtaussonderung bei Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 332-338). Weinheim/Basel: Beltz.
- Remschmidt, H. (Hrsg.) (2008a). *Kinder- und Jugendpsychiatrie: Eine praktische Einführung*. Stuttgart: Thieme.
- Remschmidt, H. (2008b). *Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen*. München: Beck.
- Rutte, V. (1998). *Wie kann die Integration behinderter Personen gefördert werden*. *Tagungsbericht: Münsingen*. Zugriff am 06.11.2011 unter <http://info-h.org/d/oesterreich.htm>

- Sander, A. (1997). Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 99-107). Weinheim/Basel: Beltz.
- Sander, E. (2000). Lernschwierigkeiten. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 691). Göttingen: Hogrefe.
- Sandrieser, P. & Schneider, P. (2001). *Stottern im Kindesalter*. Stuttgart: Thieme.
- Schöler, J. (2002). Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: Auf der Suche nach neuen Begriffen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schindler, S. (2010). Herausforderungen bei der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit autistischer Wahrnehmung. In Stadtschulrat für Wien (Hrsg.), *Integrationsjournal*. Wien: Eigendruck Stadtschulrat Wien.
- Schulorganisationsgesetz (SchOG); §10 (4) SchOG; veröffentlicht im BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 48/2014. In Bundeskanzleramt - Rechtsinformationssystem. Zugriff am 30.8.2014 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Schulorganisationsgesetz (SchOG); §13 SchOG; veröffentlicht im BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 48/2014. In Bundeskanzleramt - Rechtsinformationssystem. Zugriff am 20.8.2014 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Schulorganisationsgesetz (SchOG); §17 (4); veröffentlicht im BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 48/2014. In Bundeskanzleramt - Rechtsinformationssystem. Zugriff am 30.8.2014 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>

Schulorganisationsgesetz (SchOG); §22 SchOG; veröffentlicht im BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 48/2014. In Bundeskanzleramt - Rechtsinformationssystem. Zugriff am 20.8.2014 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

Schulorganisationsgesetz (SchOG); §27a SchOG; veröffentlicht im BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 48/2014. In Bundeskanzleramt - Rechtsinformationssystem. Zugriff am 20.8.2014 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

Schulpflichtgesetz (SchPflG); §8a (1) und §8a (2) SchPflG; veröffentlicht im BGBl. Nr. 76/1985, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 48/2014. In Bundeskanzleramt - Rechtsinformationssystem. Zugriff am 20.8.2014 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>

Schulunterrichtsgesetz (SchUG); § 25 (5a) SchUG; veröffentlicht im BGBl. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 48/2014. In Bundeskanzleramt - Rechtsinformationssystem. Zugriff am 20.8.2014 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>

Schumann, B. (2007). *„Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Speck, O. (2005). *Menschen mit geistiger Behinderung: Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung*. München: Reinhardt.

Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht: Rhetorik und Realität*. München: Reinhardt.

Specht W. (1993). *Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch*. In Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg), Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II. Wien: Druck Stadtschulrat Wien.

- Specht, W. (1997). Jedes Kind ist Mittelpunkt: Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. In *Behinderte*, 20 (4), 9–30.
- Specht, W., Gross-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohllhart, D. (2006). *Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen*. In Zentrum für Schulentwicklung (Hrsg.), ZSE Report 70. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E., Wohllhart, D. & die Mitglieder der Arbeitsgruppen des Projekts Qualität in der Sonderpädagogik (2007). *Individuelle Förderung im System Schule: Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik*. Graz-Klagenfurt: Bifie.
- Stadtschulrat für Wien. (Hrsg.). (2014). *Leitfaden für Inklusion, Integration und Sonderpädagogik in Wien*. Wien: Eigendruck Stadtschulrat Wien.
- Taßler, R. (2000). Hyperkinetisches Syndrom. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 727). Göttingen: Hogrefe.
- Weigl, I. & Reddemann-Tschaikner, M. (2002). *HOT - Ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart: Thieme.
- Weltgesundheitsorganisation. *International Classification of Functioning, Disability and Health und International Classification of Functioning, Disability and Health*. Zugriff am 17.09.2014 unter http://www.arbeitundbehinderung.at/de/arbeitsmarkt/begriff_behinderung/
- Weltgesundheitsorganisation. (2011). *Weltbericht Behinderung 2011*, Publikation. Zugriff am 12.08.2014 unter http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/chapter7.pdf
- Weltgesundheitsorganisation. ICD-10-GM-2014. *Entwicklungsstörungen*. Zugriff am 22.09.2014 unter <http://www.icd-code.de/icd/code/F80-F89.html>
- Weltgesundheitsorganisation. ICD-10-GM-2014. *Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend*. Zugriff am 22.09.2014 unter <http://www.icd-code.de/icd/code/F90-F98.html>
- Wendler, J., Seidner W. & Eysholdt U. (2005). *Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie*. Stuttgart: Thieme.

- Werner, B. (2009). *Dyskalkulie – Rechenschwierigkeiten: Diagnose und Förderung rechenschwacher Kinder an Grund- und Sonderschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilken, E. (2008). *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen-Baupläne-Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Zetkin, M. & Schaldach, H. (2005). *Lexikon der Medizin*. Köln: Fackelträger.
- Zinke, C. (2009). Paradigmenwechsel: Inklusion als Menschenrecht. In Deutsche Gesellschaft für Soziale Psychiatrie e. V. (Hrsg.), *Soziale Psychiatrie*. 33 (4), 5.

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Klassen und Schüler, Geschlechtsverteilung (Häufigkeiten, Prozentangaben)	51
Tabelle 2: Alter, Geschlecht, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Mittelwerte, Standardabweichungen)	52
Tabelle 3: Beurteilungen über das Verhalten des Integrationskindes (Ladungen, Trennschärfen, Reliabilitätskoeffizienten)	55
Tabelle 4: Beurteilungen über das Verhalten der Mitschüler gegenüber des Integrationskindes (Ladungen, Trennschärfen, Reliabilitätskoeffizienten)	56
Tabelle 5: Fragen zum Mehraufwand (Ladungen, Trennschärfen, Reliabilitätskoeffizienten)	57
Tabelle 6: Abhängige Variablen	58
Tabelle 7: Gruppierung nach Art der Beeinträchtigung	59
Tabelle 8: Beeinträchtigungsarten (Häufigkeiten)	59
Tabelle 9: Übersicht abhängige/unabhängige Variablen	60
Tabelle 10: Interessiertheit des Integrationskindes (Mittelwerte, Standardabweichungen)	61
Tabelle 11: Selbständigkeit des Integrationskindes (Mittelwerte, Standardabweichungen)	62
Tabelle 12: Zurückgezogenheit des Integrationskindes (Mittelwerte, Standardabweichungen)	62
Tabelle 13: Kommunikationsverhalten des Integrationskindes (Mittelwerte, Standardabweichungen)	63
Tabelle 14: Hilfsbereitschaft der Mitschüler (Mittelwerte, Standardabweichungen)	64
Tabelle 15: Kommunikationsverhalten der Mitschüler (Mittelwerte, Standardabweichungen)	65
Tabelle 16: Mehraufwand bei Allgemeiner Förderung (Mittelwerte, Standardabweichungen)	65
Tabelle 17: Mehraufwand bei speziellem Förderbedarf (Mittelwerte, Standardabweichungen)	66
Tabelle 18: Zusammenarbeit mit den Eltern (Mittelwerte, Standardabweichungen)	66
Tabelle 19: Beeinträchtigungsarten in Bezug auf Erhebungsjahr (Häufigkeiten, Varianzanalyse)	68

Tabelle 20: Faktor Interessiertheit des Integrationskindes bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	69
Tabelle 21: Faktor Selbständigkeit bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	70
Tabelle 22: Faktor Zurückgezogenheit bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	71
Tabelle 23: Faktor Kommunikationsverhalten bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	73
Tabelle 24: Faktor Hilfsbereitschaft der Mitschüler bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	74
Tabelle 25: Faktor Kommunikationsverhalten der Mitschüler bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	75
Tabelle 26: Faktor Allgemeine Förderung bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	76
Tabelle 27: Faktor Spezielle Förderung bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	78
Tabelle 28: Faktor Elternzusammenarbeit bezogen auf Behinderungsart und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	79
Tabelle 29: Faktor Interessiertheit des Integrationskindes bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	80
Tabelle 30: Faktor Selbständigkeit des Integrationskindes bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	80
Tabelle 31: Faktor Zurückgezogenheit des Integrationskindes bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	81
Tabelle 32: Faktor Kommunikationsfähigkeit des Integrationskindes bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	81
Tabelle 33: Faktor Hilfsbereitschaft der Mitschüler bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	82

Tabelle 34: Faktor Kommunikationsverhalten der Mitschüler bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	83
Tabelle 35: Faktor Allgemeiner Förderbedarf bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	84
Tabelle 36: Faktor Spezieller Förderbedarf bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	84
Tabelle 37: Faktor Elternzusammenarbeit bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte, Standardabweichungen)	85

13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Integration und Inklusion - Eine Gegenüberstellung (Hinz 2002, S. 359)	22
Abbildung 2: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik (Wocken, 2011, S. 76)	23
Abbildung 3: Kommunikationsverhalten der Mitschüler bezogen auf Status des Lehrers im Erhebungsjahr (Mittelwerte)	64
Abbildung 4: Anwendung der verschiedenen Lehrpläne bezogen auf Erhebungsjahr (Häufigkeiten in Prozentangabe).....	67
Abbildung 5: Faktor Interessiertheit des Integrationskindes bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte).....	69
Abbildung 6: Faktor Selbständigkeit bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)	70
Abbildung 7: Faktor Zurückgezogenheit bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)	71
Abbildung 8: Faktor Kommunikationsverhalten bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)	72
Abbildung 9: Faktor Hilfsbereitschaft der Mitschüler bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte).....	73
Abbildung 10: Faktor Hilfsbereitschaft der Mitschüler bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte).....	75
Abbildung 11: Faktor Allgemeine Förderung bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)....	76
Abbildung 12: Faktor Spezielle Förderung bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte).....	77
Abbildung 13: Faktor Elternzusammenarbeit bezogen auf Behinderungsart (Mittelwerte)	78
Abbildung 14: Faktor Interessiertheit des Integrationskindes bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Häufigkeit in Prozent).....	79
Abbildung 15: Faktor Hilfsbereitschaft der Mitschüler bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte)	82
Abbildung 16: Faktor Kommunikationsverhalten der Mitschüler bezogen auf Anzahl von behinderten Kindern in der Klasse und Status des Lehrers (Mittelwerte)	83

Anhang

Abstract

Die vorliegende Untersuchung will die Sichtweise und Einschätzung von Volks- als auch Sonderschullehrern bezüglich der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufzeigen. Eingegangen wurde auf das Verhalten der Integrationskinder, wie sich Mitschüler diesen Kindern gegenüber verhalten, welcher Förderbedarf für Integration behinderter Kinder notwendig ist und wie die Zusammenarbeit mit den Eltern funktioniert. Die Fragebögen wurden in den Jahren 1993 und 2006 an die Lehrer der Integrationsklassen der Wiener Volksschulen ausgegeben. Insgesamt wurden in 67 Integrationsklassen 279 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Volks- als auch Sonderschullehrern beurteilt. Ziel dieser Untersuchung war, festzustellen, ob es in der Einschätzung und Beurteilung der Kinder Veränderungen in Bezug auf die beiden Untersuchungszeitpunkte gegeben hat. Weiters wurde untersucht inwieweit der Lehrerstatus, die Art der Behinderung oder der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse Auswirkungen auf die Beurteilung haben. Es stellte sich heraus, dass im Laufe der Jahre die Anzahl der Kinder mit Lernbehinderung, Gehörlosigkeit und Körperbehinderung in Integrationsklassen zunahm, demgegenüber nahm die Zahl der Kinder mit geistiger Behinderung oder Verhaltensauffälligkeiten ab. Das Kommunikationsverhalten der Integrationskinder wurde zu beiden Erhebungszeitpunkten von Sonderschullehrern allgemein besser eingestuft als von den Volksschullehrern. Volks- und Sonderschullehrer sahen in der Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern keine Unterschiede, tendenziell jedoch gaben beide Lehrer an, dass sich im Laufe der Jahre die Zusammenarbeit mit den Eltern verschlechtert hätte. Der allgemeine Förderbedarf wurde bei Kindern mit einer Lernbeeinträchtigung und bei Kindern mit einer geistigen Behinderung höher eingeschätzt.

Studie über

Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Volksschule

Eine empirische Erhebung
über den Entwicklungsstand
an Wiens Volksschulen

Diplomandinnen:

Sabine Pacas
Rosensteingasse 92/1/13
1170 Wien

Monika Trauer
Flurschützstraße 36/12/54
1120 Wien

Wissenschaftliche Betreuung:

Univ. Prof. DDr. Christian Klicpera
Institut für Psychologie der Universität Wien
Abteilung für Klinische- und Gesundheitspsychologie

Ziel der Studie

Die vorliegenden Fragebögen wurden im Rahmen einer Diplomarbeit konzipiert. Im Jahr 1993 wurde bereits eine empirische Erhebung über den Entwicklungsstand an Wiens Volksschulen durchgeführt.
Ziel dieser Untersuchung ist es, die derzeitige Situation der in Wien bestehenden Volksschulklassen, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert werden, zu erfassen.
Außerdem werden im Zuge einer Langzeitstudie die Ergebnisse beider Erhebungen verglichen.

Zielgruppe

Wir ersuchen sowohl die VS-Lehrerin/ den VS-Lehrer, als auch die Integrationslehrerin/ den Integrationslehrer den Lehrer/innen-Fragebogen auszufüllen.
Weiters bitten wir für jede/n Integrationsschüler/in das beigelegte Schüler/innenbeurteilungsblatt zu beantworten

Anonymität

Selbstverständlich werden Ihre Angaben in diesen Fragebögen anonym behandelt. Um diese auswerten zu können, bitten wir beide Lehrer/innen einer Klasse, die einzelnen Integrationskinder mit dem jeweils gleichen Code-Buchstaben am Antwortbogen zu versehen. (z.B. Kind 1 bekommt von beiden Lehrern/innen den Code-Buchstaben "a", Kind 2 bekommt "b", Kind 3 bekommt "c" usw.)

Beantwortung

Kreuzen Sie bitte für jede zutreffende Antwort das dafür vorgesehene Kästchen an und/oder schreiben Sie noch weitere Antworten in die dafür vorgesehenen Zeilen.

Herzlichen Dank

Für Ihr Bemühen und Ihre Mitarbeit möchten wir Ihnen herzlich danken.
Wir hoffen, dass diese Untersuchung dazu beitragen wird, einen Einblick in den integrativen Unterricht an Wiens Volksschulen zu ermöglichen.

bitte ausfüllen

Amtstitel des Lehrers:	VI / VObl ☐	Inspektionsbezirk _____
	SI / SObl ☐	
	Dipl Päd ☐	
Geschlecht	m ☐ w ☐	
Alter _____	Jahre	Datum _____

Fragebogen zur

Schülerbeurteilung

--	--

1993

bitte ausfüllen

Code des Schülers:	_____
Geschlecht:	☐ m ☐ w
Inspektionsbezirk:	_____
Schulstufe:	_____
Alter:	_____ Jahre
Schülergesamtzahl:	_____ Knaben _____ Mädchen
davon behinderte Kinder:	_____ Knaben _____ Mädchen
Datum:	_____

Schülerbeurteilung

1	Wie würden Sie die Schwierigkeiten dieses Kindes charakterisieren ? Zutreffendes bitte ankreuzen
	Teilleistungsstörungen ☐ Lese- Rechtschreibschwäche ☐ Rechenschwäche ☐ Sprachentwicklungsstörung ☐ Motor. Koordinationsschwäche
	Verhaltensstörungen ☐ leichte ☐ schwere
	☐ Lernbehinderung
	Geistige Behinderung ☐ leichten Grades IQ 51-70 ☐ mäßigen Grades IQ 31-50 ☐ schweren Grades IQ unter 30
	Sinnesbehinderung <i>Hörschädigung</i> ☐ leichten Grades ☐ mäßigen Grades ☐ schweren Grades ☐ Taubheit <i>Sehbehinderung</i> ☐ leichten Grades ☐ mäßigen Grades ☐ schweren Grades ☐ Blindheit Körperbehinderung ☐ leichten Grades ☐ mäßigen Grades ☐ schweren Grades ☐ Mehrfachbehinderung

2	Bitte beschreiben Sie die Schwierigkeiten des Kindes kurz mit eigenen Worten:
3	a Erhält das Kind in der Schule zusätzliche therapeutische Betreuung ? ☐ Ja ☐ Nein Wenn ja, durch wen: ☐ Arzt ☐ Logopäden ☐ Psychologen ☐ Beratungslehrer / Psychotherapeut ☐ Heilgymnastiker ☐ Sonstige

Schülerbeurteilung

4	Bitte versuchen Sie das Verhalten des behinderten Kindes anhand einer fünfstufigen Skala zu beurteilen. Kreuzen Sie bitte an, was Ihrer Meinung nach zutrifft.					
		sehr	eher	weder noch	eher	sehr
	unauffälliges Verhalten in der Schule	☐	☐	☐	☐	☐
	zeigt sich interessiert	☐	☐	☐	☐	☐
	verstehet Instruktionen gut	☐	☐	☐	☐	☐
	arbeitet nur mit Unterstützung des Lehrers	☐	☐	☐	☐	☐
	zeigt Schulunlust	☐	☐	☐	☐	☐
	kann sich anderen gut mitteilen	☐	☐	☐	☐	☐
	kommt mit Mitschülern gut aus	☐	☐	☐	☐	☐
	beliebt bei den Mitschülern	☐	☐	☐	☐	☐
	anpassungsfähig in neuen Situationen	☐	☐	☐	☐	☐
	ist selbständig	☐	☐	☐	☐	☐
	verantwortungsbewußt	☐	☐	☐	☐	☐
	begeisterungsfähig	☐	☐	☐	☐	☐
	schüchtern, gehemmt	☐	☐	☐	☐	☐
	im graphomotorischen Bereich ungeschickt	☐	☐	☐	☐	☐
	großer Bewegungsdrang	☐	☐	☐	☐	☐

Schülerbeurteilung

5	Wie verhalten sich die Mitschüler gegenüber diesem behinderten Kind ?				
		fast alle	viele	einige	keiner
	a Akzeptieren Sie es ?	☐	☐	☐	☐
	b Sind die Schüler im Umgang mit diesem Kind	☐	☐	☐	☐
	c Fühlen sich Mitschüler durch das Kind gestört ?	☐	☐	☐	☐
	d Bieten Sie ihm Hilfe an ?	☐	☐	☐	☐
	e Haben die Mitschüler gelernt, mit dieser Art von	☐	☐	☐	☐
	f Zeigen sie Verständnis bzw. nehmen sie Rücksicht ?	☐	☐	☐	☐
	g Konnten die Mitschüler Vorurteile bis jetzt weitgehend	☐	☐	☐	☐
	h Sehen die Schüler das Kind als vollwertigen Kameraden	☐	☐	☐	☐
	i Kommen Sie mit ihm auch in den Pausen gut zurecht ?	☐	☐	☐	☐
	j Sind die Mitschüler bereit, neben diesem Kind zu	☐	☐	☐	☐
	k Fühlen sie sich für dieses Integrationskind	☐	☐	☐	☐
6	Welche zusätzlichen Anforderungen stellt dieses Integrationskind an den Lehrer, den Unterricht und die Lernmaterialien ?				
		trifft zu	trifft teilw zu	trifft nicht zu	
	a Die Aufgabenerklärung wird vom Kind nicht immer verstanden.	☐	☐	☐	
	b Dem Schüler müssen besondere Aufgaben gestellt werden, die seinem Leistungsstand entsprechen.	☐	☐	☐	
	c Behinderte Kinder bedürfen besonderer Aufmerksamkeit und Kontrolle bei der Durchführung der Aufgaben.	☐	☐	☐	
	d Der Arbeitsrhythmus dieses Kindes unterscheidet sich deutlich von dem der anderen Kinder.	☐	☐	☐	
	e Der Schüler zeigt in einzelnen Funktionsbereichen (wie z.B. Feinmotorik, Merkfähigkeit, Sprache etc.) Schwächen, die besondere Förderung erforderlich machen.	☐	☐	☐	
	Wenn ja, in welchen Bereichen: _____				

Schülerbeurteilung

7	Nach welchem Lehrplan wird dieses Integrationskind unterrichtet ?
	☐ VS-LP ☐ ASO-LP ☐ Schwerstbehinderten-LP
8	Elternpartizipation
a	Wie oft fanden Besprechungen mit den Eltern dieses Kindes statt ?
	☐ etwa einmal pro Woche ☐ etwa einmal pro Monat ☐ etwa alle drei Monate ☐ einmal pro Semester ☐ noch nie
b	Von wem ging die Initiative zu diesen Gesprächen aus ? ☐ von den Lehrern ☐ von den Eltern ☐ von anderen und zwar:

c	Was war der Inhalt der Besprechungen ? ☐ Informationen über den Leistungsstand des Schülers ☐ Gespräch über Verhaltensauffälligkeiten des Schülers zu Hause bzw. in der Schule ☐ Gespräch über Förderungsmöglichkeiten bzw. Therapieangebote ☐ Sonstiges
d	Gibt es offene Wünsche in bezug auf die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ? Wenn ja, welche:
VIELEN DANK FÜR IHRE UNTERSTÜTZUNG!	

Fragebogen zur

Schülerbeurteilung

für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

2006

bitte ausfüllen

Code des Schülers: _____

Geschlecht: ☐ m ☐ w

Inspektionsbezirk: _____

Schulstufe: _____

Alter: _____ Jahre

Schülergesamtzahl: _____ Knaben
_____ Mädchen

davon Kinder mit SPF: _____ Knaben
_____ Mädchen

Datum: _____

Schülerbeurteilung für Kinder mit SPF

1 Wodurch ist der Förderbedarf gegeben? Zutreffendes bitte ankreuzen

- ☐ Legasthenie
- ☐ Dyskalkulie
- ☐ Sprachentwicklungsstörung
- ☐ Motor. Koordinationsschwäche
- ☐ Verhaltensauffälligkeiten
- ☐ Lernbehinderung
- ☐ geistige Behinderung
- ☐ Hörschädigung
- ☐ Gehörlosigkeit
- ☐ Sehbehinderung
- ☐ Blindheit
- ☐ Körperbehinderung
- ☐ Mehrfachbehinderung

2 Bitte beschreiben Sie die Defizite des Kindes kurz mit eigenen Worten:

3 a Erhält das Kind in der Schule zusätzliche (therapeutische) Betreuung?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Wenn ja, durch wen:

- ☐ Arzt
- ☐ Sprachheillehrer/in
- ☐ Psychologe/in
- ☐ Beratungslehrer/in / Psychologe/in
- ☐ Lehrer/innen vom mobilen Motorikteam
- ☐ Sonstige

Schülerbeurteilung

4 Bitte versuchen Sie das Verhalten des Integrationskindes anhand einer fünfstufigen Skala zu beurteilen. Kreuzen Sie bitte an, was Ihrer Meinung nach zutrifft.

	sehr	eher	weder noch	eher	sehr	
unauffälliges Verhalten in der Schule	☐	☐	☐	☐	☐	stört Unterrichtsablauf
zeigt sich interessiert	☐	☐	☐	☐	☐	ist nicht motivierbar
versteht Instruktionen gut	☐	☐	☐	☐	☐	benötigt oft Erklärungen
arbeitet nur mit Unterstützung des/r Lehrers/in	☐	☐	☐	☐	☐	arbeitet eigenständig
zeigt Schulunlust	☐	☐	☐	☐	☐	geht gerne in die Schule
kann sich anderen gut mitteilen	☐	☐	☐	☐	☐	Artikulationsschwierigkeiten
kommt mit Mitschüler/innen gut aus	☐	☐	☐	☐	☐	ist aggressiv gegenüber anderen
beliebt bei den Mitschüler/innen	☐	☐	☐	☐	☐	wird gemieden
anpassungsfähig in neuen Situationen	☐	☐	☐	☐	☐	braucht gewohnte Umgebung
ist selbständig	☐	☐	☐	☐	☐	hilfsbedürftig
verantwortungsbewusst	☐	☐	☐	☐	☐	lehnt Verantwortung ab
begeisterungsfähig	☐	☐	☐	☐	☐	teilnahmslos
schüchtern, gehemmt	☐	☐	☐	☐	☐	distanzlos
im grafomotorischen Bereich ungeschickt	☐	☐	☐	☐	☐	feinmotorisch koordiniert
großer Bewegungsdrang	☐	☐	☐	☐	☐	bewegungsarm, schwerfällig

Schülerbeurteilung

5 Wie verhalten sich die Mitschüler/innen gegenüber diesem I-Kind?

	fast alle	viele	einige	keiner
a Akzeptieren Sie es?	☐	☐	☐	☐
b Sind die Schüler/innen im Umgang mit diesem Kind gehemmt ?	☐	☐	☐	☐
c Fühlen sich Mitschüler/innen durch das Kind abgelenkt?	☐	☐	☐	☐
d Bieten Sie ihm Hilfe an?	☐	☐	☐	☐
e Haben die Mitschüler/innen gelernt, mit dieser Art von Beeinträchtigung gut umzugehen?	☐	☐	☐	☐
f Zeigen sie Verständnis bzw. nehmen sie Rücksicht?	☐	☐	☐	☐
g Konnten die Mitschüler/innen Vorurteile bis jetzt weitgehend abbauen?	☐	☐	☐	☐
h Sehen die Schüler/innen das Kind als gleichberechtigten Kameraden/in an?	☐	☐	☐	☐
i Kommen sie mit ihm auch in den Pausen gut zurecht?	☐	☐	☐	☐
j Sind die Mitschüler/innen bereit, neben diesem Kind zu sitzen?	☐	☐	☐	☐
k Fühlen sie sich für dieses Integrationskind verantwortlich?	☐	☐	☐	☐

6 Welche zusätzlichen Anforderungen stellt dieses Integrationskind an den/die Lehrer/in, den Unterricht und die Lernmaterialien?

	trifft zu	trifft teilw zu	trifft nicht zu
a Die Aufgabenerklärung wird vom Kind nicht immer verstanden.	☐	☐	☐
b Dem/der Schüler/in werden besondere Aufgaben gestellt, die seinem Leistungsstand entsprechen.	☐	☐	☐
c Kinder mit SPF bedürfen besonderer Aufmerksamkeit und Kontrolle bei der Durchführung der Aufgaben.	☐	☐	☐
d Der Arbeitsrhythmus dieses Kindes unterscheidet sich deutlich von dem der anderen Kinder.	☐	☐	☐
e Der/die Schüler/in zeigt in einzelnen Funktionsbereichen (wie zB Feinmotorik, Merkfähigkeit, Sprache etc) Schwächen, die besondere Förderung erforderlich machen.	☐	☐	☐
f Wenn ja, in welchen Bereichen:			

Schülerbeurteilung

7 Nach welchem Lehrplan wird dieses Integrationskind unterrichtet?

- ☐ VS-LP
- ☐ ASO-LP
- ☐ Schwerstbehinderten-LP
- ☐ Misch-LP: VS/ASO

8 Elternpartizipation

a Wie oft fanden Besprechungen mit den Eltern dieses Kindes statt?

- ☐ etwa einmal pro Woche
- ☐ etwa einmal pro Monat
- ☐ etwa alle drei Monate
- ☐ einmal pro Semester
- ☐ noch nie

b Von wem ging die Initiative zu diesen Gesprächen aus?

- ☐ von den Lehrern
- ☐ von den Eltern
- ☐ von anderen und zwar:

c Was war der Inhalt der Besprechungen?

- ☐ Informationen über den Leistungsstand des/der Schülers/in
- ☐ Gespräch über Tagesablaufs des/der Schülers/in zu Hause bzw. in der Schule
- ☐ Gespräch über Förderungsmöglichkeiten bzw. Therapieangebote
- ☐ Sonstiges

d Gibt es offene Wünsche in Bezug auf die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule?

Wenn ja, welche:

**VIELEN DANK FÜR IHRE
UNTERSTÜTZUNG !**

Curriculum Vitae

Name: Monika Trauer, geb. Atzenhofer
Geburtsdatum: 2. Jänner 1965
Geburtsort: Wien
Staatsangehörigkeit: Österreich
2 Töchter (geb. 1987 und 1995)

Berufspraxis

Seit 01/2004 **VertretungsNetz – Patientenanwaltschaft**
SMZ Otto-Wagner-Spital, 1140 Wien

Patientenanwältin seit 3/2013- Vertretung von Patienten
an den Psychiatrischen Abteilungen

Assistentin der Bereichsleitung und administrative Mitarbeiterin
seit 1/2004

04/1999 - 04/2003 **Team Work Erwachsenenbildungsgmbh**, 1040 Wien

Kurs- und Bildungsberaterin für berufsbegleitende
Weiterbildung von Privat- Firmenkunden sowie für
Weiterbildung arbeitssuchender Personen

11/1994 - 10/1998 **Augenfachärztliche Ordination Dr. Schumann** (vormals
Dr. Mbayedd), 1120 Wien - Ordinationsassistentin

04/1994 - 09/1994 **Firma Julius Meinl-AG**, 1170 Wien - Kaufmännische
Angestellte/ Personalabteilung

03/1984 - 04/1994 **Internistische Ordination Dr. Atzenhofer**, 1030 Wien -
Ordinationsassistentin

Bildung

1983 – 1993 Studium der Psychologie, Universität Wien
1975 - 1983 Bundesrealgymnasium, Wien - Matura
1971 - 1975 Volksschule, Wien

Praktika

11/1998 - 12/1998

Europaforum Wien

03/1992 - 12/1993

Heilpädagogische Station der Univ. Kinderklinik, AKH Wien

Kinderpsychologische Diagnostik: Testung, Auswertung, Gutachtenerstellung; Mitarbeit an Forschungsprojekt: Testdurchführungen und statistische Auswertung, Literaturrecherche

09/1990 - 11/1990

Ludwig Boltzmann- Institut für Gesundheitspsychologie der Frau (Sammelweis Frauenklinik Wien)

Projektmitarbeit: Testdurchführungen, Literaturrecherche

Weiterbildung

Laufend

09/2003 - 12/2003

05/2003 - 07/2003

10/2002

02/1999 - 03/1999

Seminare im Bereich Persönlichkeitsentwicklung, Supervision

Ausbildung zur Bildungsberaterin (Qualify Bildungscenter)

Englischkurs (BFI Wien)

MS PowerPoint 2000 (Team Work Wien)

Bürokurs (BEST Training Wien)

Zusätzliche Qualifikationen

EDV (MS Word, MS Excel, MS PowerPoint, Internet, Outlook, Datenbankankerkenntnisse)

Englisch

Maschinschreibkenntnisse

Führerschein B

Wien, im Mai 2015