



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Ist Inklusion le(h)rbar?“

verfasst von / submitted by

Sonja Schiebl, BEd, MSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor :

Mag. Dr. Oliver KOENIG

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere,

- (1) dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt, und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- (2) dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, 14.02.2020

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lisa Klier'. The signature is fluid and cursive, with the first name 'Lisa' and the last name 'Klier' clearly distinguishable.

„Qualitative Forschung erzählt gute Geschichten, im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitens, auf Basis aller Kriterien, die von der jeweiligen Methode vorgezeichnet werden.“

Diesen Gedanken, der mir im Laufe der Betreuung dieser Master-Arbeit von Dr. Oliver Koenig mitgegeben wurde, möchte ich zum Anlass nehmen und

DANKE

sagen

A., E., T., und Th., für ihre Zeit und das Anvertrauen ihrer Geschichten

Oliver, einem großartigen „Geschichtenerzähler“, für seine Begleitung durch viele Semester im Studium und die fordernde, kritische Betreuung beim Verfassen dieser Arbeit

Meinen Eltern, die meine Geschichte prägten, und die mir durch viel geschenkte Zeit ein weiteres Studium ermöglichten

Gitti, für ihre Unterstützung und ihre Begleitung durch meine Geschichte

Lennard, Lilli und Ben, über deren Geschichten ich mich jeden Tag aufs Neue freue

Max, der meine Geschichte mit mir schreibt

Inhalt

1.	Vorwort.....	13
2.	Einleitung.....	15
2.1.	Ausgangssituation.....	18
2.2.	Forschungsstand und Forschungsfrage	21
3.	Am Weg zur inklusionssensiblen LehrerInnenbildung	28
3.1.	Zum Begriff der Inklusion	28
3.2.	Voraussetzungen für das Gelingen schulischer Inklusion	32
3.2.1.	Bausteine inklusiver Pädagogik	32
3.2.2.	Profile of inclusive Teachers	34
3.3.	Transformatives Lernen.....	40
3.3.1.	Transformatives Lernen als Wandel individueller Bedeutungsperspektiven.....	42
3.3.2.	Transformatives Lernen als kollektiver Bewusstwerdungsprozess.....	44
3.3.3.	Skizzierung transformativer Lernprozesse	46
3.4.	Bildung.....	49
3.4.1.	Geschichte der Idee <i>Bildung</i>	50
3.4.2.	Zeitgenössische Ideen von <i>Bildung</i>	53
3.5.	Parallelen zwischen transformativem Lernen und Bildung.....	56
3.5.1.	Wie werden Transformationen ausgelöst?	59
3.6.	Implikationen für eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung	61
3.7.	Zusammenfassung der bisherigen Kapitel.....	64
4.	Empirische Untersuchung.....	66
4.1.	Forschungsdesign und Sampling	67
4.2.	Das narrative Interview	70
4.3.	Auswertung mittels der Narrationsanalyse nach Schütze.....	72
4.3.1.	Erzähltheoretische Grundlagen	72
4.3.2.	Biografiethoretische Grundlagen	74

4.4.	Auswertungsschritte.....	76
4.4.1.	Formale Textanalyse.....	77
4.4.2.	Strukturelle inhaltliche Beschreibung	79
4.4.3.	Analytische Abstraktion.....	82
4.4.4.	Wissensanalyse.....	82
4.5.	Fallvignette 1 „...und dann hab ich das einfach mal gemacht“	83
4.5.1.	Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 der Einzelanalyse Probandin A.	83
4.5.2.	Analyseschritt 4: Wissensanalyse der Propandin A.....	85
4.6.	Fallvignette 2 „...das war einfach eine schöne bunte Mischung“	90
4.6.1.	Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 der Einzelanalyse Probandin Th.	90
4.6.2.	Analyseschritt 4: Wissensanalyse der Propandin Th.	92
4.7.	Fallvignette 3 „...da hat sich das Denken bei mir ein bisschen geöffnet..“	96
4.7.1.	Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 der Einzelanalyse Probandin T.	96
4.7.2.	Analyseschritt 4: Wissensanalyse der Propandin T.	98
4.8.	Fallvignette 4 „...und da musst echt hinschauen, sonst siehst du es dann nicht“	104
4.8.1.	Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 der Einzelanalyse Probandin E.	104
4.8.1.	Analyseschritt 4: Wissensanalyse der Propandin E.	106
4.9.	Analyseschritt 5 - Kontrastiver Fallvergleich	111
4.10.	Analyseschritt 6 – Theoriebildung	119
4.10.1.	Rückkoppelung Fallvignette 1 „...und dann hab ich das einfach mal gemacht“	119
4.10.2.	Rückkoppelung Fallvignette 2 „...das war einfach eine schöne bunte Mischung“	120
4.10.3.	Rückkoppelung Fallvignette 3 „...da hat sich das Denken bei mir geöffnet“	121
4.10.4.	Rückkoppelung Fallvignette 4 „...und da musst echt hinschauen, sonst siehst du es dann nicht“	123
4.10.5.	Vergleichende Rückkoppelung	124
5.	Conclusio	132
6.	Literaturverzeichnis	138
	Anhang A – Interview 1	149

Anhang B – Interview 2	161
Anhang C – Interview 3.....	176
Anhang D – Interview 4	194
Kurzzusammenfassung.....	210
Abstract	211

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mindmap - Leitfaden der vorliegenden Arbeit	17
Abbildung 2: Steps from Exclusion to Inclusion (UNESCO 2005, S.24).....	30
Abbildung 3: Two kinds of Learning: Informative and Transformative (Kegan 2000, S. 50).....	41
Abbildung 4: Überblick über den Prozess des emergenten Lernens (Taylor 2011, S.60)	47
Abbildung 5: Phasen des emergenten Lernens (Taylor 2011, S.81).....	49
Abbildung 6: Analyseschritte der Narrationsanalyse nach Schütze (vgl. Schütze 1983)	77
Abbildung 7: Analyseschritt 1: "Formale Textanalyse"	78
Abbildung 8: Analyseschritt 2 -Teilschritt 1 der strukturellen inhaltlichen Beschreibung.....	80
Abbildung 9: Analyseschritt 2 -Teilschritte 2-3 der strukturellen inhaltlichen Beschreibung.....	81
Abbildung 10: Zusammenfassung der bedeutenden Kategorien des Fallvergleichs	118
Abbildung 11: Kreislauf des emergenten Lernens nach Taylor (vgl. Taylor 2011, S.60)	124

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studierendenstatistik der Pädagogischen Hochschule Wien. Stand: 17.11.2019	68
Tabelle 2: Zeitlicher Ablauf der Datenerhebung und -auswertung.....	69
Tabelle 3: Sprachliche Darstellungsformen (vgl. Kleemann et al. 2009, S.66) ergänzt mit Beispielen aus den geführten Interviews (siehe Anhang)	74
Tabelle 4: Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 Propandin A. Teil 1	83
Tabelle 5: Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 Propandin A. Teil 2	84
Tabelle 6: Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 Propandin Th. Teil 1.....	90
Tabelle 7: Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 Propandin Th. Teil 2.....	91
Tabelle 8: Zusammenfassung der Analyseschritte 1 - 3 Probandin T. Teil 1.....	96
Tabelle 9: Zusammenfassung der Analyseschritte 1 - 3 Probandin T. Teil 2.....	97
Tabelle 10: Zusammenfassung der Analyseschritte 1 - 3 Probandin E. Teil 1.....	104
Tabelle 11: Zusammenfassung der Analyseschritte 1 - 3 Probandin E. Teil 2.....	105

1. Vorwort

„Inklusion beginnt im Kopf“ lautet der Titel eines Beitrages von Grubich (2005). Dies erinnert an eine Forderung von Feuser, der bereits im Jahr 1982 postulierte, Integration müsse im Kopf beginnen, Mögliches müsse gedacht, Veränderungen müssten für möglich gehalten werden, damit sie einen entsprechenden Ansatz auf der Handlungsebene finden könnten. In diesem Erkennen von Möglichkeiten, dem Wechsel von Sichtweisen und Einstellungen und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Gesellschaft, sieht Feuser die Chance zu Veränderungen in der professionellen Arbeit, wobei er den Ausgangspunkt all dessen im Menschenbild verortet sieht. Die Grundlage dafür markiert er in der Bereitschaft der handelnden Personen, neue pädagogische Fähigkeiten zu entwickeln – und diese Bereitschaft beginne im Kopf (vgl. Feuser 1998, o.S.). Pädagogische Orientierungen können allerdings nicht als Produkt kurzfristigen Aneignens betrachtet werden – sie sind gewachsen und auf Erfahrungen angewiesen, und werden als pädagogische Handlungen auf Basis grundlegender Annahmen sichtbar. Einen bedeutenden Teil dieser grundlegenden Überzeugungen stellt unser implizites Menschenbild dar, woraus gefolgert werden kann, dass dies ein entscheidender Faktor im Kontext der Umsetzung inklusiver Forderungen ist (vgl. Schache 2012, o.S.). Doch ist es nicht meist so, dass unsere impliziten Annahmen unserem Denken, unserem Kopf nicht zugänglich sind?

Für die Verinnerlichung einer neuen Vorstellung ist es laut Schache notwendig, die „bisherigen Überzeugungen zur Disposition zu stellen, die grundlegenden Annahmen“ (ebd.) ‚fassen‘, greifbar machen und versprachlichen zu können. Unsere Sichtweise und unser Zugang zum Menschen, unser Menschenbild, das sich durch die Verschränkung von Selbstbezug und Bezogenheit auf die Welt darstellt, bilden wir auf der Grundlage unserer Wahrnehmung – womit zum Kopf, als Ausgangspunkt für Veränderungen, unser gesamter Körper zu zählen wäre (vgl. ebd.) Wie Schache die Bedeutung ganzheitlicher Lernerfahrungen hervorhebt, so lässt sich dies auch durch die Sichtweise Dederichs weiter zuspitzen, wenn er meint: „So wird nochmals hervorgehoben, dass die Leiblichkeit unser Medium der ‚Welthabe‘ ist, der ‚Ort‘, von dem aus und durch den hindurch wir unsere Welt wahrnehmen, erleben und erfahren. Das heißt aber auch, dass unsere Welt immer eine leibliche (und nicht nur durch geistige Akte) interpretierte Welt ist.“ (Dederich 2007, S.151)

Bedarf es somit nicht ganzheitlicher Wahrnehmungs- und Lernerfahrungen, die unsere Entwicklung bestimmen, andere Sichtweisen und Veränderungen erlauben und dadurch Inklusion möglich machen?

Mein Zugang zu dieser Thematik lässt sich in der Situation verorten, neu in die LehrerInnenbildung eingestiegen zu sein und mich „Inklusion“ (wobei zu definieren sein wird, was ich darunter

subsumiere) als handlungsleitendes Prinzip verpflichtet fühle. Daraus ergab sich für mich die Frage nach dem WIE? WIE können Grundlagen inklusionssensibler Pädagogik, WIE kann inklusionssensibles Denken und Handeln Studierenden des Lehramtes Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule näher gebracht werden?

Ausgehend vom Gedanken: Inklusives Handeln hat viel mit Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und Reflexion zu tun, stellten sich mir die Fragen: Ist Inklusion le(h)rnbar? Wie kann sie Teil der LehrerInnenbildung sein? Was ist Lernen, was ist Bildung überhaupt? Und wie stehen sie in Beziehung zueinander?

2. Einleitung

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen des Masterstudiums Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ unter der Betreuung von Dr.Mag.Oliver Koenig verfasst.

Zu Beginn soll der Weg durch diese Arbeit skizziert, die dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragen aufgerollt, und so ein Leitfaden erstellt werden, der durch den theoretischen Teil und die empirische Untersuchung hin zur zusammenfassenden Conclusio führt, in welcher durch Verknüpfung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit den vorgestellten Theorien Antwort auf die Forschungsfrage gesucht wird.

Ausgehend vom Titel dieser Arbeit, der Frage danach, ob Inklusion im schulischen Kontext lern- und lehrbar sei, ergibt sich nach einer Darstellung der Ausgangssituation, warum dem Thema *Inklusion* ein nicht unerhebliches Maß an Bedeutung in aktuellen Bildungsdiskursen zugemessen wird, die Frage danach, was darunter überhaupt verstanden werden kann. Aus der Explikation des Begriffes *Inklusion* lässt sich die weiterführende Frage danach ableiten, wie *Inklusion* im Kontext Schule aussehen und gelingen könnte. Mögliche Antworten darauf lassen sich in der Skizzierung der *Bausteine inklusiver Pädagogik* bei Prengel (2013) und in den Ausarbeitungen der European Agency for Development in Special Needs Education zum *Profile of inclusive teachers* (2012) finden. An dieser Stelle werden auch die Einstellungen der Lehrpersonen, deren *attitudes* und *beliefs*, in den Diskurs um die Le(h)rbarkeit von Inklusion miteinbezogen, da diesen auch in weiterer Folge und aus verschiedenen Perspektiven eine große Bedeutung für inklusionssensibles Agieren zugeschrieben wird.

Auf Basis dieser Darstellung möglicher Voraussetzungen für das Gelingen schulischer Inklusion tritt die Frage auf, wie Lehrpersonen *lernen* können, inklusionssensibel zu agieren – Und in direktem Zusammenhang damit muss die Folgefrage anschließen, was das für die LehrerInnenbildung bedeuten kann. Wie Verständig/Holze/Biermann festhalten, „[...]stellen *bildungstheoretische Überlegungen eine Notwendigkeit für bildungspraktische Fragestellungen dar.*“ (Verständig/Holze/Biermann 2016, S.3), weshalb es zunächst auch einer Skizzierung des für diese Arbeit relevanten Verständnisses von *Bildung*, einem maßgebenden Begriff der Pädagogik und einer „zentralen Kategorie pädagogischer Reflexionen“ (Koller/Marotzki/Sanders 2007, S. 7) bedarf.

Vor dem Hintergrund der dazu dargestellten Theorien werden in weiterer Folge Gemeinsamkeiten zu den vorgestellten Theorien zum Begriff des *Lernens* gesucht, und wird - wenn man es so bezeichnen will – als „gedachte Schnittstelle“ zwischen Theorien zu Bildung und Lernen *transformatives Lernen* skizziert. Dies ist insbesondere für die Verknüpfung mit der Frage, wie schulische Inklusion gelingen könnte von Bedeutung, da in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass für eine

Umstellung auf ein inklusives Schulsystem neben der angemessenen Versorgung mit sächlichen Ressourcen, vor allem dem Aspekt der personellen Ressourcen und der Qualifizierung der Lehrpersonen (vgl. Prengel 2013, S.4) eine tragende Rolle zukommt. Da hierbei neben *knowledge* und *skills* vor allem der Bereich der *beliefs* und *attitudes* (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2012, S.11) ausschlaggebend sei, wird der Bedeutung der Einstellungen, den *beliefs* von Lehrpersonen als oftmals implizite Grundlage für ihr pädagogisches Handeln auch aus diesem Blickwinkel in der vorliegenden Arbeit Raum gegeben.

Mit der Frage, auf welche Weise Lernprozesse bei Erwachsenen zur Transformation bisheriger Einstellungen, (Vor-) Urteilen und Meinungen führen können, beschäftigten sich eben die erwähnten *Theorien des transformativen Lernens* (vgl. Mezirow 1990, 1997, 2003; Taylor 2011). In der vorliegenden Arbeit wird nach einer Skizzierung des transformativen Lernens nach Mezirow, der als Begründer dieses theoretischen Ansatzes gesehen werden kann, vor allem auf das Modell des emergenten Lernens nach Taylor (2011) eingegangen. Taylor zeichnet in ihren Ausarbeitungen des „emergent learnings“ einen Lernprozess nach, der als zirkulärer Lernkreislauf beschrieben werden kann, und der laut Koenig (2017) auf einem theoretisch fundierten und zugleich auch entwicklungssensiblen Verständnis transformierender Lernprozesse aufgebaut ist (vgl. ebd. S.97). Dieses Modell wurde - auch als Folie für die Beleuchtung der in der Untersuchung erhobenen Daten - ausgewählt, da der Fokus der Datenerhebung für den empirischen Teil dieser Arbeit auf die biografische Entwicklung der Probandinnen gerichtet ist, und sich somit in beiden Kontexten die Bedeutung von „Entwicklung“ ausmachen lässt.

Nach dem Überblick über die dieser Arbeit zugrunde liegenden Theorien und dem Ausarbeiten der Zusammenhänge zwischen diesen - wobei durch einen kontrastiven Vergleich ein Beitrag zum Dialog zwischen *Bildung* und den *Theorien des transformativen Lernens* geleistet wird - interessiert die Frage, wie denn die aktuelle Praxis zu den vorgestellten theoretischen Hintergründen aussieht: Wird in der LehrerInnenbildung aktuell auf die in theoretischen Abhandlungen ausgearbeiteten Forderungen betreffend die Umsetzbarkeit schulischer Inklusion eingegangen? Werden die theoretisch festgestellten Voraussetzungen in der praktischen Umsetzung berücksichtigt? Werden die zukünftigen LehrerInnen auf die Aufgaben in inklusiven settings entsprechend vorbereitet? Dazu sollen die der Arbeit zu Grunde liegenden Theorien mit im Rahmen qualitativer Forschung generierten Daten in Beziehung gebracht werden. Dabei soll herausgefunden werden, von welchen Lernerfahrungen Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule mit dem Schwerpunkt Inklusion/Sonderpädagogik berichten, und ob sich Lernerfahrungen entsprechend dem Modell des emergenten Lernens nach Taylor, einer Theorie von transformativem Lernen, nachzeichnen lassen.

Dazu wurde auf die Erhebungsmethode des narrativen Interviews und die Auswertungsmethode nach Schütze (1983) zurückgegriffen, da diese Verfahren eine geeignete Methode des Erfassens von Lebenswelten und ihrer Sinndeutung zum Verstehen biografischer Prozesse darstellen.

Durch die Rückkoppelung der Untersuchungsergebnisse an die Theorie des emergenten Lernens nach Taylor können abschließend bedeutende Kategorien oder Elemente rekonstruiert werden, die als Implikationen für die LehrerInnenbildung betrachtet werden können.

In folgender Abbildung werden die beschriebenen Zusammenhänge der Teilbereiche dieser Arbeit grafisch dargestellt, der „rote Faden“ skizziert.

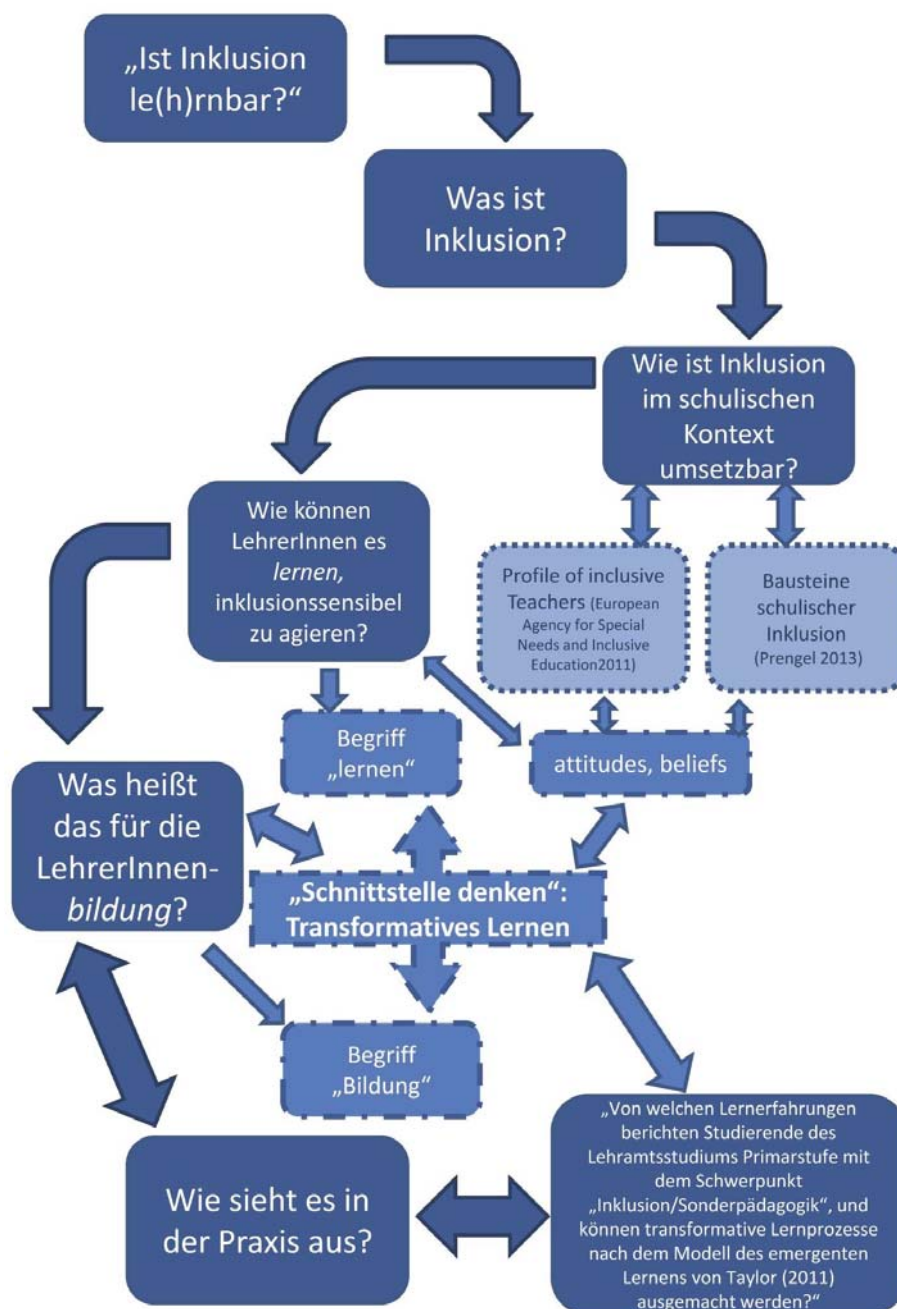


Abbildung 1: Mindmap - Leitfaden der vorliegenden Arbeit

Bevor ein Einstieg in die soeben dargestellte Aufrollung der Frage danach, ob Inklusion le(h)rbar sei erfolgt, wird kurz darauf eingegangen, weshalb diese Frage und die Thematik der schulischen Inklusion im aktuellen Bildungsdiskurs überhaupt von Bedeutung ist. Dazu soll eine kompakte Darstellung der aktuellen Situation von Inklusion im Kontext Bildung und Schule als Ausgangssituation für die weitere Auseinandersetzung damit im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgen.

2.1. Ausgangssituation

Im Rahmen der „World Conference on Special Needs Education“, die von der UNESCO im Jahr 1994 veranstaltet wurde, wurde die sogenannte „Salamanca Erklärung“ verabschiedet. Dieser völkerrechtliche Vertrag beinhaltet die Konkretisierung der Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem der Artikel 24 des Vertrages von Bedeutung, in welchem das Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit verankert ist. Unter anderem auf Basis der Salamanca-Erklärung beschloss die UNO-Generalversammlung im Jahr 2006 die „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (UN-Behindertenrechtskonvention), welche von Österreich im Jahr 2008 ratifiziert wurde. Durch die Ratifizierung verpflichten sich alle Vertragsstaaten, und somit auch Österreich, ein inklusives Bildungssystem auf sämtlichen Niveaus, sowie lebenslanges Lernen zu gewährleisten (vgl. Juranek 2017, S. 186f.).

Diesen Forderungen hat die damalige Österreichische Bundesregierung versucht in Form des „Nationalen Aktionsplan Behinderung“ Rechnung getragen. Dabei setzte das Bildungsministerium auf die Implementierung inklusiver Modellregionen, wobei die Sonderschulen bis zum Jahr 2020 durch inklusive Beschulung weitgehend abgelöst werden sollen (vgl. Biewer 2017, S.90).

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass im Regierungsprogramm der Regierung von Neuer Volkspartei und der Freiheitlichen Partei Österreichs davon wieder Abstand genommen wird. Statt einer gemeinsamen Schule für alle, die durch individuelle Fördermaßnahmen auf die verschiedenen Bedürfnisse der SchülerInnen eingeht, sieht dieses Regierungsprogramm die Aufgabe eines modernen Bildungssystems darin, den „differenzierten Anforderungen durch eine differenzierte Struktur an Schultypen Rechnung zu tragen“ (Regierungsprogramm 2017-2022 der Neuen Volkspartei und der Freiheitlichen Partei Österreichs, S.59).

Konkret fordert die Regierung den „Erhalt und [die] Stärkung des Sonderschulwesens“ (ebd.S.62) und im Rahmen eines „einheitlichen Bundesgesetzes für alle im Bildungsbereich tätigen Pädagoginnen und Pädagogen“ (ebd.S.61) die „Wiedereinführung der sonderpädagogischen Ausbildung“ (ebd.S.62)

Gegenwärtig findet die Ausbildung der LehrerInnen in Österreich im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“, einem im Jahr 2013 beschlossenen LehrerInnenbildungsgesetz, statt. Dieses beinhaltet die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen, die bisher für die Ausbildung von PflichtschullehrerInnen für Volks-, Haupt- und Sonderschulen zuständig waren, und den Universitäten, an welchen Lehrkräfte für höhere Schulen ein Lehramtsstudium absolvierten. Das Studium zum nunmehrigen Primarstufenlehramt verbleibt auch in der „PädagogInnenbildung NEU“ an den Pädagogischen Hochschulen, die getrennten Lehrämter für Hauptschulen und höhere Schulen werden durch ein einheitliches Sekundarstufenlehramt ersetzt. Dies erfolgt in Kooperation der Universitäten mit den Pädagogischen Hochschulen. Einen radikalen Einschnitt in die bisherige LehrerInnenbildung stellt die Abschaffung des Sonderschullehramts dar. Sowohl im Primarstufen- als auch im Sekundarstufenbereich wurde dies durch den Studiengegenstand „Inklusive Pädagogik“ ersetzt (vgl. Biewer 2017, S.92f.).

Die neue Ausbildung soll den neuen Anforderungen an den Lehrberuf durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Rahmenbedingungen gerecht werden (vgl. Juranek 2017, S. 49). So soll etwa durch das Auflösen des Sonderschullehramtes die Verantwortung für die Bildung von Kindern mit Behinderung bei allen StufenlehrerInnen verortet werden. Zugleich hat der neue Studiengang zur Vertiefung in Inklusiver Pädagogik zum Ziel, langfristig das Fachpersonal zur Verfügung zu stellen, das die Inklusive Schule benötigt (vgl. Biewer 2017, S. 98).

Für die Realisierung von inklusiven Schulen nennt Prengel neben der angemessenen Versorgung mit sächlichen Ressourcen vor allem den Aspekt der personellen Ressourcen und der Qualifizierung der Lehrpersonen „für eine individualisierende Didaktik, für eine intersubjektive Beziehungsfähigkeit und für die Kooperation in multiprofessionellen Teams“ (Prengel 2013, S.4) als besonders bedeutsam. So ist auch Seitz der Meinung, dass eine „Umstellung auf ein inklusives Schulsystem nur dann gelingen kann, wenn es von qualifizierten Lehrkräften mit Leben gefüllt wird“ (Seitz 2011, S. 4).

Doch was macht eine Lehrperson zu einer für inklusiven Unterricht qualifizierten Lehrperson?

Mit dieser Frage hat sich unter anderem die „European Agency for Development in Special Needs Education“ auseinandergesetzt, und in einem mehrjährigen Projekt „The Teacher Education for Inclusion“ (TE4I) ein „Profile for inclusive Teachers“ ausgearbeitet. Als eines der Hauptziele dieses Projekts wird beschrieben, „[...] to identify the essential skills, knowledge and understanding, attitudes and values needed by everyone entering the teaching profession [...]“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, S.5) und „[...] how all teachers are prepared via their initial education to be ‚inclusive‘.“ (ebd.S.6)

An diesem Punkt drängt sich die Frage auf, wie eine „inklusionskompetente LehrerInnen-Bildung“ (Feuser 2015, S.47) aussehen könnte, beziehungsweise wo Unterschiede zu traditioneller LehrerInnenausbildung festzumachen sind?

Danforth (2014) nennt als mögliche Divergenz den sozialen und politischen Rahmen, in welchem sich LehrerInnen in inklusiven Settings zurechtfinden müssen. So müssen sich Lehrkräfte, die sich für inklusiven Unterricht einsetzen und sich in diese Richtung weiterbilden, darauf einstellen, dass ihnen nicht nur Lob und Wohlwollen entgegengebracht wird, dass sie nicht nur auf Unterstützung der KollegInnen zählen können, sondern dass sie auch auf Skepsis und offene Kritik stoßen – im Gegensatz zu FachlehrerInnen, die intensiv an der Erweiterung ihrer Didaktikrepertoires arbeiten (vgl. Danforth 2014, S. 8)

„Learning to be an effective inclusive teacher is somehow different than gaining other kinds of pedagogical knowledge and skills. [...] What makes inclusive teaching dissimilar is the social and political climate surrounding the activity.“ (Danforth 2014, S.7) Beim Unterrichten in inklusiven Schulen werden besondere Herausforderungen an die Gestaltung von Unterrichtspraxis, aber auch an die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen gestellt, oftmals verbunden mit intensiven Herausforderungen, und nicht selten mit der Metapher „gegen den Strom schwimmen“ in Verbindung gebracht. Im Englischen wird dafür der Ausdruck „against the grain“ verwendet, womit in etwa auch so viel gemeint ist wie „gegen den Strich“, „entgegen der Richtung“ (vgl.ebd., S.8). Simon meint dementsprechend: *„Inclusive education is teaching against the grain [...], challenging the common configuration of beliefs and practices we have inherited from tradition in order to create new, more just modes of belief and practice“* (Simon 1992, zit.n. Danforth 2014, S.8).

Wenn man dies bedenkt, wenn man inklusive Bildung als „teaching against the grain“ versteht – was unter Umständen ein Arbeiten außerhalb tradiertter gesellschaftlicher Normen oder herkömmlichen Unterrichts bedeutet - so impliziert dies, dass es im Rahmen einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung mehr braucht, als den Erwerb pädagogischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es bräuchte tiefergehende Veränderungen, auch unterhalb bildungsstrukturellen, curricularen „Oberflächen“, es braucht Raum und Zeit für die Reflexion und auch für Transformationen der individuellen Einstellungen, der traditionellen Werte und Normen, der tradierten Bilder von Schule, Unterricht und Gesellschaft. D’Amant beschreibt solche Veränderungen in ihrer Studie zu inklusivem Unterricht in Südafrika mit folgenden Worten: *„Transformation requires these teachers to draw on their transformative capacity and begin redefining themselves. This requires that they develop an alternative sense of themselves, not only as teachers but as individuals.“* (D’Amant 2012, zit.n. Danforth 2012, S.10)

Mit der Frage, auf welche Weise Lernprozesse bei Erwachsenen zur Transformation bisheriger Einstellungen, (Vor-)Urteilen und Meinungen führen können, beschäftigt sich die *Theorie des transformativen Lernens* (vgl. Singer-Brodowski 2016, S.14).

Für die vorliegende Arbeit war es zunächst wichtig, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu gewinnen, um darauf aufbauend die für die empirische Untersuchung bedeutenden theoretischen Hintergründe skizzieren zu können. Ein Überblick über die Vorgehensweise zur Erfassung des Forschungsstandes, der Skizzierung dessen, und dem Herausfinden eventueller Forschungslücken erfolgt im nächsten Kapitel.

2.2. Forschungsstand und Forschungsfrage

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Skizzierung des aktuellen Forschungsstandes im Hinblick auf die Bedeutung von transformativen Lernprozessen im Rahmen einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung.

Zur Erfassung des aktuellen Forschungsstandes wurde in Bibliothekskatalogen, in verschiedenen wissenschaftlichen Datenbanken, wie etwa „Fis-Bildung“ oder auch „ERIC – Education Resources Information Center“, und ebenso mit Hilfe der Suchmaschine „google scholar“ recherchiert, wobei verschiedene Recherchetechniken zum Einsatz kamen. Zur Gewinnung eines Überblicks über den aktuellen Forschungsstand kam zunächst der schlagwortgeleiteten Suche große Bedeutung zu, die unter anderem unter Verwendung von folgenden deutsch- und englischsprachigen Schlagworten durchgeführt wurde:

- „inklusive Schule“
- „LehrerInnenbildung neu“
- „Lehrerbildung und Inklusion“
- „inklusive LehrerInnenbildung“
- „inklusionskompetente LehrerInnenbildung“
- „inklusionsorientierte LehrerInnenbildung“
- „inklusive Handlungskompetenzen“
- „transformatives Lernen“
- „transformatives Lernen und Bildung“
- „transformatives Lernen in der LehrerInnenbildung“
- „inklusionsorientierte LehrerInnenbildung und transformatives Lernen“
- „inclusive teaching“
- „transformative learning“
- „teacher education for inclusion“
- „how to become an inclusive teacher“

Neben der schlagwortgeleiteten Suche kam der Recherchetechnik des Schneeballsystems große Bedeutung zu. So wurde auch mit Hilfe von Querverweisen nach aktuellen themenbezogenen Werken und Online-Publikationen recherchiert: Die Schlagwörter, die in - der Suche entsprechenden - wissenschaftlichen Artikeln gefunden wurden, waren für weiterführende Recherchen von großem Nutzen. Zusätzlich zu den Schlagwörtern verwiesen auch die Literaturverzeichnisse und Quellenangaben von bereits gefundenen wissenschaftlichen Artikeln und Büchern auf neue Recherchemöglichkeiten und weitere Publikationen.

Das Bild, das sich aus der beschriebenen Recherchearbeit ergeben hatte, zeigt sich folgend:

Zum Bereich der „inklusive Schule“ lässt sich ein sehr breit gefächelter Forschungskorpus darstellen. So setzen sich Studien mit den Bedingungen für inklusive Schule auseinander (beispielsweise Arndt&Werning, 2016: „Gute inklusive Schule“) und skizzieren mögliche Konzepte für inklusiven Unterricht (beispielsweise Pool Maag & Moser Opitz (2014): Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie). Andere Studien thematisieren Herausforderungen, vor welche LehrerInnen in inklusiven Schulen gestellt werden. Dabei wird etwa auf die Bedingungen und die Bereitschaft zur Kooperation unter den Lehrkräften und in multiprofessionellen Teams eingegangen (beispielsweise Hellmich et al.2017; Pool Maag & Moser Opitz 2014;). Auch Studien zum Umgang mit Heterogenität, Diversität, oder der Entwicklung von *teachers beliefs* lassen sich in breitem Umfang finden (beispielsweise Heyl&Seifried, 2014: „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür?!“; Bosse & Spörer 2014; Trumpa et al.2014; Schwab&Seifer 2015; Kullman & Lütje-Klose et al.2014; Schwab et al.2015)

Mit der Thematik einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung setzt sich auf europäischer Ebene unter anderem die europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung auseinander und erstellt ein „Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“ (2012). Die Frage nach Wegen in der LehrerInnenbildung, die eine Realisierung inklusionskompetenter Pädagogik ermöglichen soll, wird in zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten zu beantworten gesucht (beispielsweise bei Feuser 2013; Wilhelm 2013; Schuppener 2013; Fischer et al. 2014; Bylinski 2017; Lindmeier 2013; Donnelly 2011;)

Der Umfang des Forschungskorpus ändert sich allerdings bei der Suche nach deutschsprachigen Publikationen zum Thema inklusionsorientierte LehrerInnenbildung, die durch das Schlagwort „transformatives Lernen“ ergänzt wird: Fragen, wie etwa inklusionsorientierte LehrerInnenbildung durch transformative Lernprozesse gelingen könnte, blieben auch nach Recherchen dazu größtenteils unbeantwortet. Die Recherchetätigkeit ergab besonders im Rahmen der deutschsprachigen Publikationen, dass der Zusammenhang von LehrerInnenbildung, Inklusion und transformativem Lernen noch nicht systematisch gedacht und untersucht zu sein scheint.

Im Laufe der Recherchetätigkeit konnte allerdings festgestellt werden, dass in englischsprachigen Publikationen dem Thema des „transformative learning“ ein weit größerer Raum gewidmet wird, als dies in deutschsprachiger Literatur geschieht. So konnten auf internationaler Ebene einige Studien gefunden werden, welche sich explizit mit den Möglichkeiten transformativer Lernprozesse im Kontext inklusionssensibler LehrerInnenbildung beschäftigen. Ein Ausschnitt aus dem dazu recherchierten Forschungskorpus soll hier dargestellt werden:

Dass Bildung zu inklusionskompetenten Lehrpersonen - wie im vorigen Kapitel beschrieben - die Möglichkeit zu transformativem Lernen benötigt, zeigt sich unter anderem auch deutlich in Forschungen von Michael Giangreco und seiner Kollegen an der Universität von Vermont (Giangreco, Denis, Cloninger, Edelman & Schattmann 1993).

Im Rahmen dieser Forschungsstudie wurden neunzehn Grundschullehrer mittels teilstrukturierter Interviews und Fragebögen befragt, die in ihren Klassen auch Schüler mit Behinderung unterrichteten. Zu erwähnen ist hierbei auch, dass nur eine Lehrperson über Aus - beziehungsweise Weiterbildung im Bereich Inklusion oder Sonderpädagogik berichtete. Die Auswahl der Lehrpersonen erfolgte auf der Basis von drei Kriterien: So hatten sie in den letzten drei Jahren einen Schüler/eine Schülerin mit Behinderung in einer Regelklasse unterrichtet. Zudem mussten diese SchülerInnen der Definition des Unterrichtsministeriums von Vermont „of being dual sensory impaired or ,at risk for dual sensory impairment“ (ebd.S.361) entsprechen, und zudem im Rahmen des „Vermont I-Team’s Dual Sensory Impairment Project“ begleitet werden (ebd.). Die Daten zu dieser Studie wurden in Form von teilstrukturierten Interviews erhoben, was den Lehrkräften einerseits die Möglichkeit gab, frei von ihren Erfahrungen zu berichten - gleichzeitig konnten die Interviewer aber auch gezielte Nachfragen stellen. Im Anschluss an das Interview bekamen die Lehrkräfte einen zweiseitigen Fragebogen. Der erste Teil diente dazu, Hintergrundinformationen zu den Befragten zu verifizieren. Im zweiten Teil dieser Befragung wurden den Teilnehmern Aussagen präsentiert, die sie auf einer Likert-Skala bewerten sollten. Fünf der sieben Aussagen wurden zur Evaluierung des „Vermont I-Team’s Dual Sensory Impairment Project“ verwendet, für die Studie wurden folgende beiden Aussagen herangezogen: *„My attitudes about educating students with significant disabilities in general education have become more positive as a result of teaching a child with significant disabilities,”* und *“Given appropriate supports, I would welcome a student with significant disabilities in my class in the future.”* (ebd. S.362ff.)

Die Auswertung der auf diese Weise erhobenen Daten begann mit einer kategorischen Codierung, wodurch zunächst 81 Codes, wie beispielsweise Erwartungen, Störungen oder Unterstützung, erstellt wurden. Im nächsten Schritt wurde jedes Interview-Transkript rekodiert, indem Textstellen zusammengefügt, ergänzt oder wiederum getrennt wurden. Die daraus gewonnenen 57 Codes wurden mit Hilfe von HyperQual, einer Daten-Analyse-Software, sortiert, wodurch 57 code-

spezifische Berichte gewonnen werden konnten. In diesen Berichten wurden die Text-Daten zu ähnlichen Gruppierungen geordnet, was die Identifikation von relevanten Themen für die Analyse erleichterte. Die statistischen Berechnungen wurden mittels des Statistical Analysis System durchgeführt (vgl. ebd.S.364).

Die Ergebnisse dieser Studie beschreiben die Veränderungen, die die teilnehmenden Lehrpersonen durchlaufen haben: Im Rahmen ihrer ersten Erfahrungen mit der neuen Situation des gemeinsamen Unterrichtens von Kindern mit und ohne Behinderung beschrieben sich die Lehrpersonen als ängstlich, nervös, unqualifiziert, verärgert, besorgt, zögernd. So stellten sich einige auch die Frage nach dem „Warum?“ eines inklusiven Settings. They „questioned the wisdom of such a placement“ (ebd.S.365). Die meisten der Lehrpersonen stimmten dem gemeinsamen Unterricht nur unter bestimmten Bedingungen zu, wie etwa der Hilfe durch unterstützendes Personal in der Klasse, oder dass die „Unterbringung“ des Kindes mit Behinderung in der Klasse nur auf „Versuchsebene“ erfolgte (ebd.S.365).

Ausgehend von eben erwähnten Voraussetzungen können die Ergebnisse dieser Studie als sehr überraschend bezeichnet werden: Allein durch die Erfahrung, mit einem Kind mit Behinderung in der Klasse täglich zu arbeiten, änderten sich die Einstellungen von sieben der neunzehn Lehrpersonen im Laufe eines Schuljahres radikal. „The cautions and negative comments used to discuss their initial reactions were replaced by descriptors such as ‚positive‘, ‚good‘, ‚successful‘, ‚interesting‘, ‚amazed‘, ‚pleased‘, ‚great‘, ‚wonderful‘, and ‚enjoyment‘ (ebd.S.364).

Auf die Frage wie oder wodurch ihre Gedanken, Gefühle und Einstellungen sich geändert haben, beschrieben die Lehrpersonen einerseits, dass sie sich zunächst mit „emotional discomfort“ und „cognitive dissonance“ auf das „experiment inclusion“ (ebd. S.365) einließen. Was sie dann allerdings in ihrer täglichen Arbeit mit den Kindern mit Behinderung erlebten, deckte sich nicht mit ihren ängstlichen und negativen Erwartungen. Auf diese Weise erfuhren sie „*an emerging recognition that their initial expectations regarding the student with disabilities were based on unsubstantiated assumptions*“ (ebd. S.365). Die Lehrpersonen begannen ihr „Inklusions-Experiment“ mit unreflektierten Einstellungen über Behinderung, die sich im Laufe der Zeit als fehlerhaft erwiesen. Diese LehrerInnen durchliefen einen Prozess, in welchem ihre Einstellungen und Werte zunächst verworfen, und durch Reflexion überarbeitet und neu geordnet wurden. „*Their experiences with disabled students prompted them to reflect and reconsider previously assumed positions about the social and educational meaning of disability*“ (ebd. S.364).

Einen ähnlichen Prozess der Veränderung beschreiben O'Donoghue und Chalmers (2000) in ihrer Studie „How teachers manage their work in inclusive classrooms“. Die zentrale Frage dieser Studie lautete „...*how teachers in rural and remote schools in Western Australia, who have had no specific training for the education of children with disabilities, manage their classroom work, when they are*

placed in the position of including a student with a severe or profound intellectual disability in their class.” (O’Donoghue/Chalmers 2000, S. 891).

An der Studie nahmen elf Grundschullehrer teil, die zuvor allesamt keinerlei Erfahrung im Unterrichten von Kindern mit Behinderungen hatten. Die Daten zu dieser Studie wurden innerhalb eines Jahres durch qualitative Forschungsmethoden generiert, wobei Interviews und Beobachtungen durchgeführt, sowie Dokumente analysiert wurden. Die Interviews fanden in Form von semi-strukturierten Interviews an drei Zeitpunkten innerhalb des Jahres statt, wobei sich die dabei gestellten Fragen um die zentrale Forschungsfrage gruppieren. Die Interview-Daten wurden ergänzt durch jene, die aus über einhundert Stunden Beobachtung in den Klassenzimmern resultierten. Zusätzlich konnten Daten aus der Sichtung von Dokumenten der Schuladministration, dem Unterrichtsministerium und aus Tagebüchern der Lehrpersonen gewonnen werden. Diese Tagebücher wurden speziell für diese Studie gestaltet und beinhalteten die zentralen Fragen der Interviews. Die Lehrpersonen wurden dazu angehalten, diese als Richtlinie für regelmäßige Tagebucheinträge zu ihren Erfahrungen mit Inklusion heranzuziehen. Die somit erhobenen Daten wurden nach den drei Kodier-Methoden, „open coding, axial coding, and selective coding“ (Glaser 1992, zit.n.O’Donoghue/Chalmers 2000, S.893) der Grounded Theory analysiert. Sowohl in den Prozess der Datenüberprüfung als auch in den der Theorieentwicklung waren die teilnehmenden Lehrpersonen eingebunden (vgl. ebd.S.891ff.).

Wie die Ergebnisse der Studie der Universität von Vermont zeigen auch diese Forschungsergebnisse den Wandlungsprozess von Lehrpersonen „moving through a challenging personal experience of ‚values clarifying‘, a process of self-examination by which teachers sort out how inclusion fits with their current system of values.“ (Danforth 2014, S.11f.)

Antoinette D’Amant stieß in ihren Studien zu inklusivem Unterricht in Südafrika auf ähnliche Phänomene. Die zentrale Forschungsfrage dieser Untersuchung war folgend formuliert: *„How do African teachers working in a rural context construct their identities in the light of inclusive education, and how do they negotiate possible contradictions that may emerge in the process of becoming inclusive practitioners?“* (D’Amant 2012, S.55)

An dieser Studie nahmen 20 Lehrpersonen teil, die über Lehrerfahrungen zwischen acht und 28 Jahren verfügten. Die Daten wurden über qualitative Forschungsmethoden erhoben, wobei eine Kombination von Interviews und kreativen Methoden gewählt wurde: *„The narratives of participants were developed through a series of creative prompts under the umbrella of visual methodology, and expanded through in-depth, unstructured, conversational interviews.“*(ebd.S.55)

Die Analyse und Interpretation der auf diese Weise erhobenen Daten erfolgte auf Basis der Methode nach Tesch, wobei nach einer Allgemeinsichtung der Daten und des Lesens der gesamten Transkripte eine Einteilung und Kategorisierung erfolgte, deren Ergebnisse wiederum zu Themen reduziert

wurden. Diese wurden daraufhin untersucht, inwieweit sie für diese Studie relevante und bereits bestehende Literatur belegen, beziehungsweise dieser widersprechen (vgl. ebd.S.55f).

Auf allen Stufen der Datenauswertung erfolgten Analyse- und Interpretationsschritte: *„Interpretation and analysis occurred at each of these levels and sought to identify and weave together concepts, categories and interrelationships which emerged from the data.“* (ebd. S.56)

Dadurch kam die Studie zu folgenden Ergebnissen: Die Ergebnisse spiegelten wider, dass das traditionelle Schulsystem geprägt war von Stigmatisierung und sozialer Exklusion auf Grund von Rasse, sozialem Hintergrund und Behinderung. Im folgenden Auszug aus einem Interviewtranskript der Untersuchung kommt dies deutlich zum Ausdruck: *„ [...] if you were disabled, or you had a learning barrier, you were useless, there is nothing that you can do; you don't think as others do, you don't have any skills, you can't work. [...] If you get a child who is disabled, even the parent of that child say the child is a curse. This stigma from the community is something that goes a long way back.“* (D'Amant 2012, S.56).

Die Herausforderung, inklusiv zu unterrichten, war auf Basis dieser lokalen Normen, der oben erwähnten Stigmatisierung und fehlender Toleranz, für viele schier nicht denkbar. Ein weiterer Auszug aus dem Transkript verdeutlicht auch dies: *„It was initially very difficult to accept or implement inclusive education with our general lack of tolerance and interest in accepting difference.“* (ebd.S.56)

D'Amant analysierte auf Basis der Interviewprotokolle bei denjenigen Lehrpersonen, die sich auf inklusiven Unterricht einließen, eine innere Krise, ausgelöst durch die traditionellen Grenzen und Rollenbilder auf der einen, und die Erwartungen an inklusive Lehrpersonen auf der anderen Seite. Eine teilnehmende Lehrperson schilderte dies folgend: *„I'm frustrated as a teacher because there are a lot of things that are changing, so quickly in education and there are a lot of things to do to accommodate the new system in a very short time. It seemed we are always having to adapt ourselves. There is a transformation in such a way that sometimes we feel that we are getting lost somewhere, somehow as teachers. Even the idea of inclusion itself is sometimes challenging. You have to shift focuses from the way we have been thinking before and adapt ourselves to a new system of accepting, thinking and doing things.“* (ebd.S.57)

Danforth beschreibt die Erfahrung einer solchen Transformation als eine, *„that shook them from top to bottom, challenging and ultimately reforming their sense of ethical identity“* (Danforth 2014, S.13).

Auch wenn die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass sich nicht alle teilnehmenden Lehrpersonen der Herausforderung des inklusiven Unterrichtens stellen konnten und wollten, so gibt es nach D'Amant jedoch auch von den „fruits of inclusion“ (D'Amant 2012, S.57) zu berichten. Für einige der teilnehmende Lehrpersonen, die die Erfahrung machten, in inklusiven Klassen zu unterrichten, öffnete sich sozusagen eine Tür zu neuer innerer Größe, zu hoffnungsvoller Einstellung und einer

Praxis geprägt von Akzeptanz und Mitgefühl. Dies lässt sich auch aus folgendem Teil eines Interviewprotokolls herauslesen: *„Inclusive education opened my eyes to the fact that learners who do not learn are not always the cause of that, but the teachers, the school curriculum, textbooks being used, methods used and other barriers can be the cause of learners failing to learn – all these factors need to be investigated before labelling a learner a failure. I know now that all learners in our classrooms need varying levels of support, and as teachers we must be able to offer them the support they need. Inclusion influenced me more positively. This inclusion promotes my spirit of caring and teaches me not to discriminate. I also learned to accept learners according to their level and also to prepare the lesson according to their level. It also teaches me to be patient and helpful.“*(ebd., S.57)

Wenn man an dieser Stelle den Bogen spannt zu dem im vorigen Kapitel vorgestellten Gedanken, inklusive Bildung als „teaching against the grain“ (Danforth 2014, S.8) zu sehen, wird deutlich, welchen Stellenwert transformative Lernprozesse für das Gelingen von inklusiver Bildung, inklusiven Schulen, und somit auch in der LehrerInnenbildung einnehmen.

Was sich aus den skizzierten Studien ablesen lässt, ist die Tatsache, dass die handelnden Personen, die ProbandInnen der Studien, in ihrem pädagogischen Tun vor Herausforderungen gestellt wurden, die sie mit ihrem derzeitigen Handlungsrepertoire nicht ausreichend lösen konnten. Sie haben sich diesen Herausforderungen allerdings gestellt und sich somit auf einen Lernprozess eingelassen, der ihre Grundsätze und Einstellungen in Frage gestellt, der ihre Grundannahmen ins Wanken gebracht hat, der tiefgreifende Veränderungen auslösen konnte – und auf diese Weise inklusionssensibles Denken und Agieren ermöglichte. Die Personen, die solch transformative Lernprozesse durchlaufen haben, waren bereits in der Praxis tätige Lehrpersonen, waren LehrerInnen, die in der Ausübung ihres Berufes mit der Herausforderung inklusiven Unterrichts konfrontiert wurden. Keine der gefundenen Studien beschäftigt sich allerdings mit der Möglichkeit oder Frage danach, ob, beziehungsweise wie Studierende bereits während ihres Studiums auf zukünftige Aufgaben und Herausforderungen in inklusiven settings vorbereitet werden können. Die Recherche zu inklusionsorientierter LehrerInnenbildung, die durch das Schlagwort „transformatives Lernen“ ergänzt wurde, blieb wie bereits erwähnt weitgehend erfolglos: Fragen, wie etwa inklusionsorientierte LehrerInnenbildung durch transformative Lernprozesse gelingen könnte, blieben größtenteils unbeantwortet.

An diesem Punkt soll die vorliegende Arbeit anknüpfen und diese Forschungslücke zum Teil füllen: Diese Arbeit soll Überschneidungen und Zusammenhänge zwischen Bildung und transformativem Lernen aufgreifen, und ausgearbeitete theoretische Hintergründe und Voraussetzungen für das Gelingen einer inklusiven Schule mit durch qualitative Forschung erhobenen Daten in Beziehung setzen. Die Frage nach Möglichkeiten einer inklusionssensiblen LehrerInnenbildung, im Rahmen

welcher Studierende bestmöglich auf ihre zukünftige Tätigkeit vorbereitet werden können, soll aufgegriffen und in Auseinandersetzung mit theoretischen als auch empirischen Daten diskutiert werden. Daraus lässt sich als zentrale Forschungsfrage für diese Arbeit folgende ableiten:

Von welchen Lernerfahrungen und deren Auslösern berichten Studierende des Lehramtsstudiums Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Inklusion/Sonderpädagogik“, und können transformative Lernprozesse nach dem Modell des emergenten Lernens von Taylor (2012) ausgemacht werden?

3. Am Weg zur inklusionssensiblen LehrerInnenbildung

Aus dem Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit – der LehrerInnen-*Bildung*, ergibt sich auch deren bildungswissenschaftliche Relevanz. *Bildung*, als zentraler Begriff der Pädagogik, soll in den nächsten Kapiteln zunächst systematisch beleuchtet werden, und im Anschluss daran in Bezug gesetzt werden zur Theorie des transformativen Lernens. Diesen beiden Ansätzen ist die Auseinandersetzung mit komplexen Lernprozessen gemein: „Both approaches analyze complex, prolonged learning processes in which learners reconstruct basic assumptions and expectations that frame their thinking, feeling and acting“ (Fuhr/Laros/Taylor 2017, S.ix). Da sich der Fokus dieser Arbeit auf die Bildung von angehenden Lehrkräften für Inklusion legt, bedarf es auch der Beleuchtung des Begriffs der Inklusion in Bildungszusammenhängen. Dazu soll im nächsten Kapitel eine für diese Arbeit relevante Skizzierung vorgenommen werden.

3.1. Zum Begriff der Inklusion

In den wissenschaftlichen Diskussionen zu Inklusiver Pädagogik lassen sich zwei Positionen verorten: Während der „enge“ Inklusionsbegriff primär Kinder mit Behinderungen und Lernproblemen in den Blick nimmt (vgl. Biewer 2017, S.95), bezieht der „weite“ Inklusionsbegriff auch zusätzliche sogenannte Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Ethnie, Herkunftssprache, oder die soziale Lebenslage mit ein (vgl. Lütje-Klose/Miller 2017, S. 95).

Ein weit gefasster Inklusionsbegriff umfasst demnach eine breite Gruppe marginalisierter und vulnerabler Menschen, und entspricht auch jenem Verständnis, der in den „Guidelines for Inclusion“ der UNESCO (vgl. UNESCO 2005) verwendet wird. Inklusion im Bildungsbereich wird von der UNESCO folgend definiert: „*Inclusion is seen as **a process** of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content,*

approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.“ (UNESCO 2005, S.13)

Diese Definition baut auf dem Artikel 26 der Universal Declaration of Human Rights auf, der folgend lautet: *„Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms.*

It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.“ (United Nations 2015, S.54)

Ebenso bezieht sich die oben genannte Definition auf den Artikel 23 der UN-Kinderrechtskonvention. In der UN-Konvention über die Rechte der Kinder ist festgehalten, dass sichergestellt sein soll, *„ [...] daß [sic] Erziehung, Ausbildung, Gesundheitsdienste, Rehabilitationsdienste, Vorbereitung auf das Berufsleben und Erholungsmöglichkeiten dem behinderten Kind tatsächlich in einer Weise zugänglich sind, die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist.“ (United Nations 1989, S.9)*

Inklusion wird somit als „die chancengerechte Teilhabe aller an Bildungsprozessen, unabhängig von ihrer Herkunft, Hautfarbe, ihres Geschlechts, ihres sozialen und ökonomischen Status, ihrer Behinderung, Religion oder anderer Besonderheiten“ (Reich 2017, S. 15) verstanden. Einer inklusiven Gesellschaft liegt daher das Verständnis zu Grunde, dass jeder Mensch von dem Recht ausgehen kann, als gleichberechtigtes und gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft gesehen zu werden, und selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können. Daraus resultiert, dass jedem die Möglichkeit einer barrierefreien Teilhabe an sozialen und kulturellen Systemen, wie etwa Bildungseinrichtungen, regulären Arbeitsplätzen oder Dienstleistungen gegeben sein muss. Um dies zu gewährleisten, sollen Institutionen und Strukturen so gestaltet sein, dass sich ein jeder darin zurechtfinden, interagieren und kommunizieren kann (vgl. Theunissen/Schwalb, 2009, S.17f.).

Demgegenüber entspricht ein enger Inklusionsbegriff eher jenem, der zur Entstehungszeit des Begriffs in Nordamerika in den 1990er Jahren verwendet wurde (vgl. Biewer 2017, S. 95). Im Fokus dieses Verständnis von Inklusion stehen in erster Linie SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Löser/Werning 2015, S.17)

Im praktisch-pädagogischen Kontext wird Inklusion oftmals als Weiterentwicklung von Integration gesehen. Dieses stufenförmige Modell wird auch von der UNSECO in ihren Guidelines for Inclusion dargestellt:

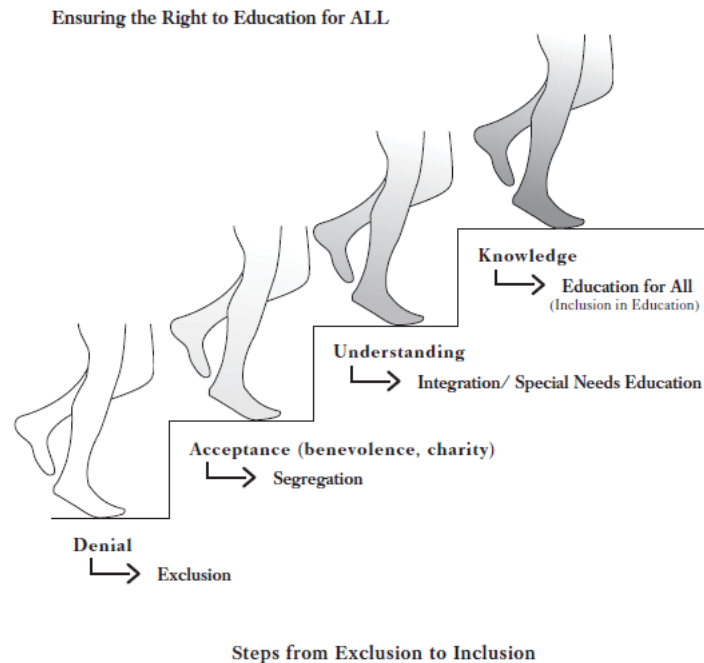


Abbildung 2: Steps from Exclusion to Inclusion (UNESCO 2005, S.24)

Die Abbildung 2 zeigt die Stufen des Verstehens am Weg zur Inklusion, die immer auch bedingt werden von den „attitudes in society“ (UNESCO 2005, S.23), welche maßgeblich sind für die Richtung, den Zustimmungsggrad und die zur Verfügung gestellten Angebote (vgl.ebd.). Theunissen sieht in der Umsetzung der Vision einer inklusiven Gesellschaft eine Herausforderung, die abhängig ist von konkreten Umständen, Kontextfaktoren und beteiligten Personen (vgl. Theunissen 2009, S.18). Auch im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen wird die Einstellung zu Inklusion als wichtiger Faktor gesehen, besonders wenn von der Annahme ausgegangen wird, dass sie Einfluss auf das Handeln der Lehrpersonen habe (vgl. Gasterstädt/Urban 2016, S.54)

Während das Integrationsverständnis der Integrationsbewegung in den 1970er Jahren Änderungen im System anstrebte, wurde schulische Integration insofern praktiziert, als leicht integrierbare Kinder in ein unverändertes Schulsystem eingegliedert wurden, welches sich nicht grundsätzlich ändern musste. Demgegenüber fordert Inklusion das Recht auf Teilhabe in allen Lebensbereichen – was den Anspruch beinhaltet, soziale Schließungsprozesse zu analysieren und zu verändern (vgl. Junge/Lindmeier 2017, S.2f.)

Dieser Arbeit soll ein weiter Inklusionsbegriff, wie von Biewer beschrieben, zugrunde gelegt werden, laut welchem Inklusive Pädagogik verstanden wird als „Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer gerecht zu werden.“ (Biewer 2009, S. 193)

Aus dieser Perspektive betrachtet, impliziert Inklusion „einen bewussten und reflektierten Umgang mit der Heterogenität von Lernen, Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen“ (Seitz 2011, S.2.). Daraus lässt sich folgern, dass inklusive Praxis „mit milieu-, kultur- und geschlechtersensibler Pädagogik verknüpft“ (ebd.) gedacht werden sollte – und diesen Aspekt gilt es auch in der LehrerInnenbildung zu berücksichtigen (vgl. ebd.). So meint Seitz: „Bei der Realisierung inklusiven Unterrichts geht es nicht darum, eine ansonsten unveränderte Praxis mit ‚sonderpädagogischen‘ Maßnahmen zu begleiten, Inklusion bedeutet einen Perspektivenwechsel von einer Schule, die Kinder, welche für den praktizierten Unterricht ungeeignet gehalten werden, aussondert, hin zu einer Schule, die Verantwortung für alle Kinder übernimmt und den Unterricht hieran ausrichtet. Gelingender inklusiver Unterricht nimmt dabei die Heterogenität von Lerngruppen gezielt in den Blick und fragt nach Möglichkeiten differenzierten und gemeinsamen Lernens.“ (ebd., S.3)

Nach der Auseinandersetzung mit der Frage, was unter Inklusion verstanden werden kann, auch und besonders im Kontext Schule, schließt die Frage nach Möglichkeiten der Umsetzung von Inklusion im schulischen Bereich an. Mögliche Antworten darauf sind unter anderem bei Prengel (2013) zu finden, die Voraussetzungen und Bedingungen in ihrer Ausarbeitung „Bausteine inklusiver Pädagogik in der Grundschule“ zusammenfasst. Neben dieser möglichen Antwort wird auch das „Profil of inclusive Teachers“ der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) dargestellt, in welchem unter anderem vier zentrale Werte als Bedingung und Voraussetzung für inklusive Schule ausgearbeitet wurden, die den Kompetenzbereichen von Lehrpersonen *attitudes/believes*, *knowledge* und *skills* zugeordnet werden. An dieser Stelle treten erstmals die Begriffe *attitudes and beliefs* in den Diskurs ein. Diese werden im weiteren Verlauf auch in der Auseinandersetzung mit der Thematik Vielfalt, einem impliziten Grundgedanken von Inklusion, näher beleuchtet, da sie eine bedeutende Rolle bei der in weiterer Folge thematisierten Frage spielen, wie und ob LehrerInnen es lernen können, inklusionssensibel zu agieren. Zudem stellen sie – wie auch aus der grafischen Darstellung der Leitidee zu dieser Arbeit ersichtlich – einen bedeutenden Anknüpfungspunkt an das in der Forschungsfrage angesprochene transformative Lernen dar.

3.2. Voraussetzungen für das Gelingen schulischer Inklusion

Lösungen zur Verwirklichung der Leitidee Inklusion werden aufgrund der komplexen Natur der Sache an sich vielfältig und vielgestaltig, jedoch immer angepasst an die Bedürfnisse der Kinder sein müssen. Speck-Hamdan nennt als wichtige Faktoren dafür unter anderem bauliche Veränderungen, angemessene Klassengrößen, zeitliche Ressourcen, die Selbstverständlichkeit der Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team, die stärkere Einbettung von Schule in den sozialen Nahraum und natürlich die LehrerInnenbildung (vgl. Speck-Hamdan 2015, S.21). Auch Prengel nennt für die Realisierung von inklusiven Schulen neben der angemessenen Versorgung mit sächlichen Ressourcen vor allem den Aspekt der personellen Ressourcen und der Qualifizierung der Lehrpersonen für eine individualisierende Didaktik, für eine intersubjektive Beziehungsfähigkeit und für die Kooperation in multiprofessionellen Teams als besonders bedeutsam (vgl. Prengel 2013, S.4). Auf dieser Basis entwickelte Prengel die „Bausteine inklusiver Pädagogik in der Grundschule“ (ebd. S.6), welche als Leitfaden zum Aufbau einer inklusiven Schule gesehen werden können. Im Folgenden werden diese Bausteine, im Sinne einer Skizzierung von Voraussetzungen und Bedingungen für das Gelingen schulischer Inklusion, kurz vorgestellt.

3.2.1. Bausteine inklusiver Pädagogik

Als ersten Baustein nennt Prengel (1) die Aufnahme aller SchülerInnen in eine wohnortnahe Grundschule, an welcher möglichst vielseitige Therapie-, Förder-, Kreativitätsangebote ganztägig zur Verfügung stehen. Die sonderpädagogische Kompetenz kommt den Kindern durch am Standort eingesetzte Sonder- und SozialpädagogInnen und durch externe SpezialistInnen, die die multiprofessionellen Teams am Standort unterstützen, zu gute. Neben der Vernetzung von Schule und anderen Einrichtungen im Sozialraum der Kinder, wird auch der (2) Zusammenarbeit zwischen elementarpädagogischen Einrichtungen und den Schulen im Primar- und Sekundarbereich große Bedeutung zugeschrieben. Weiters beruht eine inklusive Grundschule nach Prengel auf (3) „gemeinsamen Vereinbarungen, die ein demokratisches Schulleben, präventives Krisenmanagement, möglichst ganztägige Rhythmisierung und die Arbeit an der Entwicklung der Schule“ (ebd.S.6) zum Inhalt haben. Als weiterer Baustein wird ein (4) ritualisiertes Klassenleben gesehen, in welchem Kinder in für sie auf vorhersehbare Weise miteinander lernen und spielen, Zusammengehörigkeit und Konfliktregulierung erleben. Das (5) inklusive Curriculum beruht nach Prengel auf zwei Standbeinen: einem von Erwachsenen verantworteten Kerncurriculum mit verbindlichen Bildungsinhalten, und Freiräumen, die nach den Interessen und Themen der Kinder gefüllt werden können. Als konstitutiv

für eine inklusiv erlebte Schule sieht Prengel eine (6) inklusive Didaktik, als deren Basis sie Offenheit für innere Differenzierung anführt, eng verknüpft mit der Pflege der Gemeinschaft. Diese inklusive, differenzierende und individualisierende Unterrichtsmethode für heterogene Lerngruppen wird realisiert durch die (7) Bereitstellung von Lernmaterialien für die Hand der Lernenden, so Prengel. Diese sollen möglichst selbsterklärend und aufeinander aufbauend strukturiert sein, sodass sie von jeder Lernausgangslage aus Auseinandersetzung mit der Thematik, Lernen mit dem Material ermöglichen. Als weiteren Baustein führt Prengel die (8) inklusive Diagnostik an, die in engem Zusammenhang mit der inklusiven Didaktik gesehen wird. Als inklusive Diagnostik wird eine in den Schulalltag eingebundene, und eine die Lernprozessen begleitende Prozessdiagnostik verstanden. Die Grundlage zu dieser Diagnostik bilden pädagogische Stufenmodelle, und sie geht von dem Prinzip aus, dass jedes Kind auf seiner individuellen Entwicklungsstufe kompetent ist. Teil dieser Diagnostik ist auch eine „Analyse der speziellen Bedürfnisse einzelner Kinder, um Hilfsmittel zur Unterstützung von Kommunikation, zur Barrierefreiheit, zu angemessenen Vorkehrungen und zum Nachteilsausgleich“ (ebd. S. 7) sicherzustellen. Desweiteren wird zur (9) inklusiven Leistungsbewertung die international übliche Form der Besprechung der Leistungsfortschritte zwischen LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen empfohlen, um somit die individuellen Leistungen anzuerkennen. Da in modernen Gesellschaften ein vergleichendes Leistungsverständnis als Teil des demokratischen Differenzierungsprozesses üblich ist, braucht es auch in inklusiven Schulen eine Methode, die diesem gerecht wird. Allerdings wird von einem mehrperspektivischen Leistungsbegriff ausgegangen, der zunächst auf der „Anerkennung der Menschenwürde und der individuellen Lernentwicklung jedes Kindes“ (ebd. S 7) beruht. Auf dieser Grundlage werden die Stärken und Schwächen, die sich in der Konfrontation und Gegenüberstellung mit anderen ergeben genauer betrachtet. Eine weitere Voraussetzung für inklusive Schulen sieht Prengel in (10) den auf Anerkennung aufgebauten pädagogischen Beziehungen. Somit soll jedes Kind die Erfahrung machen, willkommen zu sein. Ebenso bedarf es in der Zusammenarbeit innerhalb eines multiprofessionellen Teams ein hohes Maß an Aufmerksamkeit für intersubjektive Beziehungen. Da sich die inklusive Schule den Menschenrechten verpflichtet, zählt auch die (11) Linderung kindlicher Nöte zu ihrem Aufgabenbereich. Dies beinhaltet einerseits den materiellen Aspekt, andererseits aber auch die Aufmerksamkeit für psychosoziale Notlagen. Als letzter Baustein wird die Realisierung der inklusiven Schule durch (12) professionelle Kooperation von multiprofessionellen Teams im Schul- und Klassenkollegium, die strukturierte Kooperation mit den Eltern und mit anderen Kooperationspartnern im Sozialraum der Kinder genannt (vgl. Prengel 2013, S.6f.).

Besonders im Kontext Inklusiver Pädagogik gilt die These, „dass die Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich maßgeblich von den Einstellungen der daran beteiligten Personen abhängt“ (Heyl/Seifried 2014, S. 47). Da in der vorliegenden Arbeit der Fokus vor allem auf die Lehrpersonen

gelegt wird, werden im Wissen um die Bedeutung der oben genannten nicht-personellen Faktoren diese vernachlässigt, und vor allem der Aspekt einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung als Voraussetzung für das Gelingen schulischer Inklusion beleuchtet.

Mit der Thematik der LehrerInnenbildung setzte sich auch die European Agency for Development in Special Needs Education auseinander, und hat im Rahmen des Projektes „TE4I – Teacher Education for Inclusion“ ein „Profile for Inclusive Teachers“ ausgearbeitet.

3.2.2. Profile of inclusive Teachers

Ziel des Projektes, an welchem 55 Experten aus 25 Ländern beteiligt waren, war „.....to identify the essential skills, knowledge and understanding, attitudes and values needed by everyone entering the teaching profession, regardless of the subject, specialism or age range they will teach or the type of school they will work in.“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, S.5) Das zentrale Vorhaben des Projektes war es somit, herauszufinden, „....how all teachers are prepared via their initial education to be ‚inclusive‘“ (ebd. S.6). Zu dieser Expertengruppe zählten politische Entscheidungsträger, die für die Bereiche LehrerInnenbildung und inklusive Bildung zuständig waren, in der LehrerInnenausbildung tätige Personen, sowie PädagogInnen an Regelschulen und SonderpädagogInnen. Sie gingen in diesem dreijährigen Projekt von folgenden Überlegungen aus: „What kind of teachers are needed for an inclusive society in a 21st century school? What are the essential teacher competences for inclusive education?“ (ebd.S.8). Das entstandene Dokument basiert auf den im Projekt TE4I erhobenen Daten, die verknüpft wurden mit bereits vorliegenden Forschungsarbeiten, den Länderberichten der teilnehmenden Staaten und den Forschungsergebnissen und Empfehlungen des Projektberichts *Teacher Education for Inclusion across Europe – Challenges and Opportunities 2011*. Der Projektbericht gibt Antwort auf die Frage, welche Kompetenzen, Einstellungen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für LehrerInnen im inklusiven Setting notwendig sind. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass im „Profile for Inclusive Teachers“ Informationen zu den wesentlichen Werten und Kompetenzbereichen, die im Rahmen der Erstausbildung von LehrerInnen (ITE – Initial Teacher Education) entwickelt werden sollen, enthalten sind. Es wird jedoch nicht auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten eingegangen, da diese abhängig sind von der jeweiligen länderspezifischen Lehrerinnenbildung (vgl. ebd.S.8).

Als Bedingung für den pädagogischen Alltag und das pädagogische Handeln aller LehrerInnen in inklusiven Schulen wurden vier zentrale Werte des Lehrens und Lernens herausgearbeitet, die in ihrem jeweiligen Bezug zu den entsprechenden Bereichen der LehrerInnenkompetenzen dargestellt werden. Diese Kompetenzbereiche gliedern sich in folgende Bausteine: Einstellungen (*attitudes*), Wissen (*knowledge*) und Fähigkeiten (*skills*). „A certain *attitude* or belief demands certain *knowledge*

or level of understanding and then *skills* in order to implement this knowledge in a practical situation“ (ebd. S.11)

In den TE4I-Projekt-Diskussionen wurden die folgenden Kompetenzbereiche als die vier bedeutendsten ermittelt, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen. Sie sollen als Basis für die berufliche (Weiter-)Entwicklung und als Ausgangspunkt für Diskussionen über kontextspezifische Bereiche gesehen werden (vgl. ebd.S.11):

- 1) Wertschätzende Anerkennung der Heterogenität in Lerngruppen – Diversität der Lernenden wird als bereichernde Ressource für Bildung wahrgenommen.
- 2) Förderung aller Lernenden – Die Lehrpersonen haben weitreichende Perspektiven und Ansprüche an die zu erreichenden Ziele der Lernenden.
- 3) Zusammenarbeit – Zusammenarbeit und Teamwork sind zentrale Zugänge für alle Lehrenden
- 4) Kontinuierliche persönliche und professionelle Weiterbildung – Unterrichten ist gleichzeitig auch Lernen, wobei LehrerInnen verantwortlich sind für lebenslanges Lernen (vgl. ebd.S11).

Dass der LehrerInnenbildung für die Schulentwicklung große Bedeutung zukommt, hat auch die OECD 2005 in ihrem Dokument „Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“ festgehalten: „...teachers are central to school improvement efforts. Improving the efficiency and equity of schooling depends, in large measure, on ensuring that competent people want to work as teachers, that their teaching is of high quality, and that all students have access to high quality teaching“ (OECD 2005, S.1). Dieser Argumentationsgang wurde im TE4I Projektbericht weiterentwickelt: „Preparing teachers to respond to the diversity of needs they will face in today’s classrooms is potentially the policy initiative most likely to impact on the development of more inclusive communities.“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, S.9)

Wie in der Definition von Inklusion der UNESCO, so geht auch aus der Ausarbeitung der Kompetenzbereiche im Rahmen des TE4I Projektes hervor, dass ein besonderes Augenmerk auf den Umgang mit Heterogenität gelegt wird. Der Begriff der Heterogenität ist in den letzten Jahren zu einem viel diskutierten Begriff in der Bildungswissenschaft avanciert und nimmt vor allem im Kontext Unterricht und Schule einen immer größer werdenden Diskussions-Raum ein (vgl. Budde 2012, o.S.). Besonders in von großer Selektivität gekennzeichneten Schulsystemen, wie etwa jenen in Deutschland oder Österreich, entwickelt sich Heterogenität zu einer eigenen „Argumentationsfigur“ (ebd.). Der Umgang mit Heterogenität wird hier - insbesondere auch im Hinblick auf inklusive Schulen - als große Herausforderung skizziert (vgl. ebd.). Da unser Handeln maßgeblich von unseren *attitudes und beliefs* geleitet wird, und dies besonders tragend wird im Umgang mit Heterogenität, soll dieses

Thema im Kontext dieser Arbeit, und somit als Voraussetzung für das Gelingen schulischer Inklusion, im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

3.2.3. Vielfalt als Normalität

Heterogenität ist bedingt durch Migrationsbewegungen, pluralistische Lebensformen und durch die als Folge der Salamanca-Erklärung angestoßene Öffnung der Regelschulen für SchülerInnen mit Behinderung, zu einem Bestimmungsmerkmal des schulischen Alltags geworden (vgl. Kopp 2009, S.6). Besonders durch die Ratifizierung der United Nations Convention on the Rights of People with Disabilities rückt der Anspruch an Inklusion verstärkt in den Fokus von Bildungseinrichtungen, was auch als juristisch bindende Verpflichtung an den Umgang mit Heterogenität betrachtet werden kann. Bezog sich diese Forderung zunächst auf die Überwindung von Unterschieden von Kindern mit und ohne Behinderung, erstreckt sich der Anspruch an den Umgang mit Heterogenität in der Zwischenzeit auch auf andere soziokulturelle Differenzkategorien und das gesamte Bildungs- und Erziehungssystem (vgl. Budde 2017, S.16). Wenn man sich mit dem Begriff der Heterogenität beschäftigt, so kann dies laut Budde nicht isoliert von jenem der Homogenität geschehen. „[...]beide entstehen in Prozessen des Wahrnehmens und Vergleichens, denen implizite oder explizite Maßstäbe oder Bezüge zugrunde gelegt sind. Differenzierungen und Entdifferenzierungen werden als komplementäre und gleichzeitige Effekte wirksam und begründen den prinzipiell ungewissen Charakter von Differenz und Gleichheit“ (ebd.S.20). Mit Heterogenität werden dementsprechend Differenzen zwischen Eigenschaften, Menschen oder Artefakten im Bezug auf ein Kriterium beschrieben, wohingegen Homogenität die Gleichheit von Aspekten im Vergleich beschreibt. Gleichheit und Differenz entstehen im Prozess des Vergleichens, wobei sie auch zugleich mit Wertungen und Bedeutungen konnotiert werden (vgl.ebd.).

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff Heterogenität stellt Budde zudem fest, dass Heterogenität stets in einem Spannungsfeld zwischen Differenz, Universalität und Individualismus zu finden ist. Bezogen auf das System Schule lässt sich dies so erklären, dass sich Schule als Institution einerseits dem „universalistischen Anspruch der Gleichheit“ (ebd.S.21) rechtlich verpflichtet, andererseits stünden sich Differenz - im Hinblick der Subjektivität der einzelnen SchülerInnen - und Individualismus - in Bezug auf individuell verlaufende Bildungsprozesse - stetig gegenüber. Diese drei Pole des skizzierten Spannungsfeldes lassen sich laut Budde nicht einfach aufheben, sondern „verweisen konstitutiv und widersprüchlich aufeinander“ (ebd.).

In Bezug auf Inklusion lässt sich laut Budde eine Übereinstimmung mit Heterogenität insofern festmachen, als beide Begriffe stets verschiedene Differenzkategorien in den Blick nehmen und nicht nur eine in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen (vgl. ebd.S.24).

Budde/Hummrich stellen den Umgang mit Heterogenität in das Zentrum ihres Anspruches an schulische Inklusion. Dabei halten sie fest, dass der Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe an sich kein Novum bedeutet. Vielmehr stellt die Tatsache, dass SchülerInnen unterschiedlich sind, ein konstitutives Merkmal der Profession dar, was bedeutet, dass LehrerInnen immer schon damit konfrontiert waren. In diesem Sinne sind die Herausforderungen an den Umgang mit Heterogenität nicht neu - wenngleich sie aufgrund aktueller problematischer Bedingungen auch um ein Vielfaches potenziert werden. Als neu ist lediglich der Fakt zu sehen, dass diese Realität nicht ignoriert, sondern bewusst wahrgenommen wird. Im Kontext des pädagogischen Handelns sprechen sich Budde/Hummrich für ein pädagogisches Konzept aus, welches als Analogie der reflexiven Koedukation und reflexiven Interkulturalität gesehen werden kann, und in welchem vor allem der Reflexion des eigenen Tuns großer Stellenwert zukommt: der *reflexiven Inklusion*. „*Reflexive Inklusion zielt [...] sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion ab. Damit werden die Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht.*“ (vgl. Budde/Hummrich 2013, o.S.) Dabei plädieren sie dafür, eine Engführung auf die Kategorie zu vermeiden (vgl.ebd.), sondern sehen Inklusion im Sinne der UNESCO Definition als „intersektionale Perspektive“ (ebd.).

Damit Inklusion als Konzept für pädagogisches Arbeiten Handlungsrelevanz erhält, sind laut Sulzer Eindeutigkeit und Zielorientierung unabdingbar. Ausgehend von der Definition von Inklusion laut UNESCO definiert auch sie als ein wichtiges Kernelement für gelingende schulische Inklusion den Umgang mit Heterogenität (vgl. Sulzer 2013, S.13). Bisherige Erfahrungen im Bereich der Gender-Arbeit, sowie der integrativen und interkulturellen Arbeit, stellen pädagogische Ansätze in Frage, die die Gleichbehandlung aller Kinder fordern, da dadurch vorhandene Ungleichverhältnisse verstärkt werden können. Ebenso werden Strategien der ausdrücklichen Sonderbehandlung kritisiert, da somit die Sonderpositionen von SchülerInnen mit bestimmten Merkmalen manifestiert werden können. Daraus lässt sich folgern, dass sich weder das Konzept „Gleiches für Alle“ noch „Besonderes für Besondere“ im Umgang mit Heterogenität bewähren konnte (vgl. ebd. S.14).

Für schulische Inklusion empfiehlt Sulzer als Weiterentwicklung eine Koppelung beider Ansätze: „Gleiches wo möglich, Besonderes wo nötig“ (ebd. S.14). Um Bildungsprozesse erfolgreich durchlaufen zu können, bräuchten Kinder Unterschiedliches, woraus sich folgern lässt, dass Inklusion die Aufforderung an Lehrpersonen mit sich bringt, „[...] *Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und anzuerkennen – in ihrer ganzen Persönlichkeit als mehrfachzugehörig und nicht nur mit Blick auf einen Aspekt ihrer Identität.*“ (ebd.) Diese Direktive beinhaltet die Vorstellung, dass

Menschen immer in mehreren Lebenswelten leben, und sich ihre Identität aus unterschiedlichen Merkmalen und Zugehörigkeiten, die veränderlich oder unveränderlich, selbst gewählt oder zugeschrieben sein können, zusammensetzen. Dementsprechend sollten Sichtweisen mit Skepsis begegnet werden, die Kinder aus nur einem Blickwinkel, wie zum Beispiel *behindert* und *nicht-deutscher Muttersprache*, wahrnehmen. Dem entgegnet eine pädagogische Perspektive, die von einem pluralen Gesellschaftsverständnis ausgeht, welche alle Kinder in ihrer Mehrfachzugehörigkeit und in ihrer konkreten Lebenslage wahrnimmt, und die davon Abstand nimmt, Unterschiedlichkeiten auf Basis eines Zwei-Welten-Bildes von *Normalität* und *Abweichung*, wie etwa *behindert-nicht-behindert*, zu bewerten (vgl. ebd.).

Sulzer sieht daher Inklusion *„...als ein gesellschaftliches und pädagogisches Modell, das auf bestimmten Werten beruht: der Anerkennung der Besonderheit und Mehrfachzugehörigkeit von Individuen, der Anerkennung dessen, dass bestimmte Gruppen eher gefährdet sind, Barrieren zu erfahren als andere, und dass es daher auch in pädagogischen Einrichtungen Aufmerksamkeit für TeilhabebARRIEREN geben muss.“*(ebd.S.20) Diese Werte nennt Sulzer als „Eckpfeiler im Bauplan oder Koordinaten der Landkarte für Inklusion“(ebd.), und sind somit als Voraussetzungen für das Gelingen schulischer Inklusion zu betrachten.

Für eine überlegte und reflektierte Auseinandersetzung mit der Heterogenität des Lernens, mit Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen und der Entwicklung eines aufmerksamen Blicks auf Benachteiligungen plädieren auch Seitz/Haas (vgl. Seitz/Haas 2015, 14f.). So empfehlen sie „[...] *Reflexionsprozesse entlang verschiedener und miteinander korrelierender Heterogenitätsdimensionen zu initiieren und zu begleiten*“ (ebd.S.15). Dies erfordert eine Analyse der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen auch im Hinblick auf Ungleichheit und der damit verbundenen notwendigen kritischen Analyse von (Anti-)Diskriminierungspraxen. Dies, so halten Seitz/Haas fest, sehen sie als eine der zentralen Handlungsanforderungen innerhalb der Professionalisierung im Sinne eines inklusiven Bildungssystems und versprechen sich dadurch positive Auswirkungen auf die Qualität inklusiver Praxis (vgl. ebd.).

Inklusive Praxis, die ausgeht von möglichst fairen, meritokratischen Strukturen, berücksichtigt nach Prengel zudem die Vielfalt der Lebensformen, Lebenslagen und Lernweisen, und strebt in heterogenen Lerngruppen pädagogische Beziehungen an, die lernförderliche und motivierende Anerkennung für alle SchülerInnen ermöglicht (Prengel 2017, S.49). *„Im Modell heterogenitätsbewusster inklusiver Pädagogik ist die Anerkennung und Entwicklungs- und Leistungsförderung ausnahmslos aller Heranwachsenden in einer gemeinsamen Institution grundlegender Bildung vorgesehen, in der weitgehend auf die Dramatisierung hierarchisierender Zuschreibungen verzichtet wird. Gesucht wird vielmehr nach Formen und Ordnungen der Inszenierung*

und Ritualisierung gleicher Freiheit, im Wissen darum, dass sie nur unvollständig erreicht werden kann.“ (ebd.)

Zusammengefasst kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass neben baulichen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen vor allem den LehrerInnen ein großer Anteil am Gelingen von inklusiver Bildung zugesprochen wird. Seitz stellt jedoch fest, dass *„Kompetenzen für eine professionalisierte inklusive Unterrichtspraxis nicht in Form einer Anhäufung von Wissensvorräten erworben werden“* (Seitz 2007, S.134), sondern vielmehr - wie in verschiedenen Studien gezeigt wurde – die Einstellungen der Lehrpersonen ausschlaggebend dafür sind (vgl. u.a. Avramides/Norwich 2002, Jung 2007, Sze 2009).

Da im Inklusionsdiskurs Begriffe wie *Einstellungen, Haltungen* und *beliefs* etwa synonym verwendet werden, soll an dieser Stelle die Definition von *beliefs* nach Kuhl et al. als die für die vorliegende Arbeit relevante zur besseren Orientierung angeführt werden: *„Beliefs sind ein gegenstandbezogenes, wertebasiertes, individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst, das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind.“* (Kuhl et al. 2013, S.6) In dieser Definition von *beliefs* wird einerseits von einer stark normativ geprägten Konnotation Abstand genommen, zudem wird explizit betont, welche Auswirkungen *beliefs* auf das Handeln haben, was so bedeutend erscheint, als dass oftmals *„uns nicht bewusste Wissensstrukturen sich als handlungswirksam erweisen“* (Moser et al. 2014, S.663).

Für die vorliegende Arbeit ist vor allem von Bedeutung, von welchen Faktoren Einstellungen und Überzeugungen, *attitudes and beliefs*, beeinflusst werden, und was Menschen dazu bringt, ihre Werte, Einstellungen und Überzeugungen zu verändern.

Die Frage, auf welche Weise Lernprozesse bei Erwachsenen zur Transformation bisheriger Einstellungen, (Vor-)Urteile und Meinungen führen können, steht im Zentrum verschiedener Theorien des transformativen Lernens. Im folgenden Kapitel soll aufbauend auf der Darstellung von unterschiedlichen Arten des Lernens nach Buck (1989) und den von Marotzki (1990) beschriebenen Lernebenen auf transformatives Lernen eingegangen werden. Dabei wird die Theorie des transformativen Lernens nach Mezirow (1990, 1997, 2003) als Wandel individueller Bedeutungsperspektiven, und der Ansatz von transformativem Lernen als kollektiver Prozess nach Freire skizziert. Beide Perspektive scheinen für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da die Implementierung eines inklusionssensiblen Schulsystems sowohl von individuellen als auch von

kollektiven, gesellschaftlichen Bewusstseinsprozessen abhängig ist. Als für die vorliegende Arbeit bedeutende Darstellung transformativen Lernens wird nach der Darstellung dieser beiden Dimensionen des transformativen Lernens das Modell des „emergent learnings“ nach Taylor (2011) betrachtet und vorgestellt, da sich dieses als zirkulärer Lernkreislauf beschreiben lässt, in welchem die in den vorigen Kapitel für inklusionssensible LehrerInnenbildung als sehr bedeutend erarbeitete Kategorie *beliefs* eine wichtige Position einnimmt. Dieses Modell soll in weiterer Folge auch als Folie für die theoretische Rückkoppelung und Analyse der in der empirischen Untersuchung erhobenen Daten herangezogen werden.

Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit transformativem Lernen wird diese Idee in Zusammenhang mit LehrerInnen-*Bildung* gesetzt, um mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, und um einen Beitrag zum Dialog zwischen diesen beiden Konzepten zu leisten.

3.3. Transformatives Lernen

Bevor auf den Begriff des *Transformativen Lernens* näher eingegangen wird, soll zunächst Lernen an sich beleuchtet, und in weiterer Folge eine Abgrenzung des transformativen Lernens zu anderen Lernformen skizziert werden.

Zur Differenzierung werden zunächst die drei unterschiedlichen Arten des Lernens nach Buck (1989) skizziert. Er unterscheidet das *bloße Kennenlernen*, das *Dazu-Lernen* und das *Umlernen*: Beim bloßen Kennenlernen spielt die Erfahrung kaum eine Rolle und löst auch keinen Lernprozess aus. Das Dazu-Lernen hingegen beinhaltet einen kontinuierlich aufsteigenden Prozess im Erfahrungserwerb. Laut Buck ist das eigentliche Lernen jedoch als ein Prozess des Umlernens zu sehen, in welchem Vor-Erfahrungen, Antizipationen und Erfahrungen konfrontiert, negiert, enttäuscht und berichtigt werden (vgl. Mitgutsch 2008, S.269). „Lernen ist nicht nur die bruchlose Folge einander bedingender Erwerbungen, sondern vorzüglich ein Umlernen, und wer sagt, er habe etwas ‚dazugelernt‘, der meint in Wahrheit oft, er habe etwas umgelernt. Umlernen aber, das ist nicht nur die Korrektur dieser und jener Vorstellung, die man über etwas gemacht hat; es bedeutet auch einen Wandel der ‚Einstellung‘, d.h. des ganzen Horizontes der Erfahrungen.“ (Buck 1989, zit.n.Mitgutsch 2008, S.269)

Doch auf welche Weise können Lernprozesse bei Erwachsenen zur Transformation bisheriger Einstellungen, (Vor-)Urteile und Meinungen führen? Diese Frage steht im Zentrum der *Theorie des transformativen Lernens* (vgl. Mezirow 1990,1997,2003/Singer-Brodowski 2016, S.14). Im Gegensatz zum *informativen Lernen*, das auf die Aneignung von Wissen abzielt, stehen beim *transformativen Lernen* der Wandel des Lernenden selbst, sein Selbst-und Weltverhältnis im Fokus. Informatives Lernen fasst demnach vor allem das *Was* des Lernens ins Auge, und kann als rationaler und linearer

Prozess der Aneignung verstanden werden. Transformatives Lernen umfasst nicht nur Lernprozesse auf inhaltlicher Ebene, sondern bezieht sich auf die Lernenden selbst. Dabei bleibt Wissen nicht im Außen (oder wird auswendig gelernt), sondern es wird verinnerlicht, und beeinflusst somit das Selbst- und Weltverhältnis (vgl. Mitgutsch 2013, S23f.).

„‘Informative’ learning involves a kind of leading in, or filling of the form. Trans-form-ative learning puts the form itself at risk of change (and not just change but increase capacity“ (Kegan 2009, S. 49)

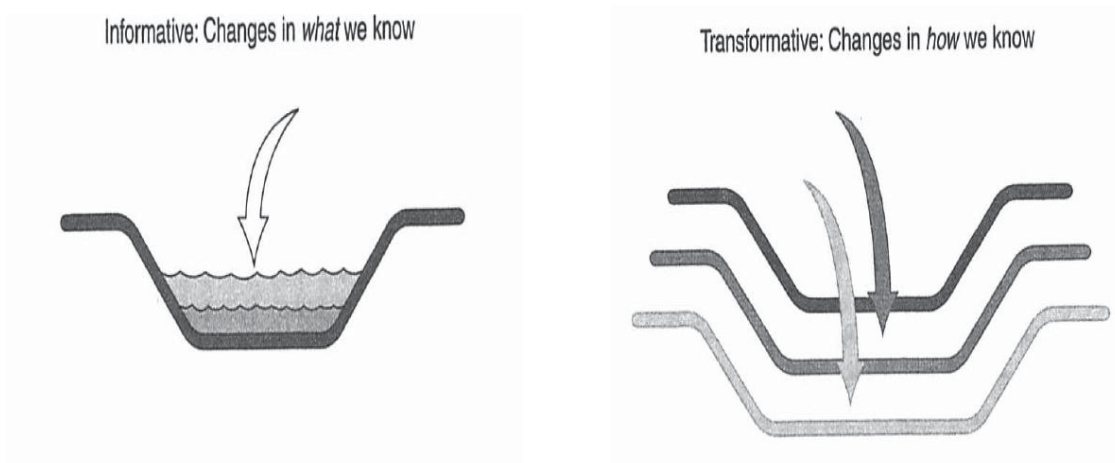


Abbildung 3: Two kinds of Learning: Informative and Transformative (Kegan 2000, S. 50)

Die Transformation erreicht im Sinne des transformativen Lernens also nicht allein die Lerninhalte, sondern die Lernenden in ihrem Welt-Selbst-Verhältnis.

Eine genauere Differenzierung transformativer Lernprozesse beschreibt Nohl (vgl. Nohl 2016, S.167ff.) auf Basis von Marotzkis (vgl. 1990) getroffener Differenzierung von Lernen und Bildung. In seiner Argumentation greift Marotzki auf die von Bateson kategorisierten Lernebenen zurück. (vgl. Nohl 2016, S. 167). Eine erste Lernbewegung, *Lernen I*, findet demnach dann statt, wenn ein Mensch „auf denselben Reiz in verschiedenen Kontexten [...] verschieden reagiert“ (Marotzki 1990, S. 36). Er versteht Lernen I als Veränderung der Wirksamkeit einer Reaktion durch die Korrektur von Irrtümern der Auswahl aus einer Menge von Alternativen (vgl. ebd.).

Auf der nächsten Ebene, von Marotzki als *Lernen II* bezeichnet, geht es um die Veränderung dieser genannten Menge. Darunter ist zu verstehen, dass ein Mensch auf ein Problem nicht nur mit einer Problembearbeitung, die innerhalb dieser Menge von Reaktionsalternativen, auch bezeichnet als *Rahmen*, liegt, reagiert, sondern dass er seinen Rahmen nun selbst zur Disposition stellt (vgl. ebd. S.37). „Indem das Subjekt nun die Menge verändert, aus der es Reaktionsmöglichkeiten auswählt, ändert es die Gewohnheiten seines Verhaltens, ändert es die Art und Weise, seine Erfahrung zu

interpunktieren“ (ebd.S.38). Dieser Prozess, der von Marotzki als „Änderung des Weltbezugs“ bezeichnet wird, stellt nun einen Grundpfeiler seines Konzeptes von Bildung dar (vgl. Nohl 2016, S.168).

Die dritte Lernebene, als *Lernen III* bezeichnet, sieht er in Veränderungen im Prozess des Lernens II, wenn beispielsweise korrigierende Veränderungen im System der Menge von Alternativen getroffen werden (vgl. Marotzki 1990, S.44). Diesen Moment beschreibt Marotzki als „Änderung des Selbstbezuges“: *„Indem das Subjekt sich zur Welt kategorial anders verhalten kann, kann es sich auch zu sich selbst anders verhalten und umgekehrt.“*(ebd. S.43). In der Änderung des Selbstbezuges, der darin besteht, dass ein Mensch wahlweise auf unterschiedliche Rahmen zurückgreifen könne, sieht Marotzki den zweiten Grundpfeiler seines Konzeptes von Bildung (vgl. Nohl 2016, S.168).

Auf Basis dieser Überlegungen kommt Marotzki zum Schluss, dass *„sich Bildungsprozesse von Lernprozessen gerade darin unterscheiden, daß [sic.] sich eine Transformation von Welt- und Selbstreferenz nachweisen läßt [sic.]“* (Marotzki 1990, S.52).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit kann diesen Ausführungen eine zentrale Stelle zugewiesen werden. So stellt Koenig fest: *„Genau hier, in der Evozierung von Lern- und Bildungsprozessen zweiter und dritter Ordnung und dem Erkennen der Bedingungen, welche die Herausbildung inklusiver Selbst-Weltbezüge und Handlungskompetenzen ermöglichen können, zeigt sich m.E. für das Feld der inklusiven Pädagogik eine zentrale Zukunftsherausforderung.“* (Koenig 2017, S.94)

In diesen Ausführungen zu transformativem Lernen wird vor allem der Wandel von individuellen Perspektiven in den Fokus der Betrachtung gestellt. Doch kann transformatives Lernen auch globaler betrachtet werden?

Grob zusammengefasst können zwei Richtungen des transformativen Lernens unterschieden werden: So wird transformatives Lernen einerseits als *Wandel individueller Bedeutungsperspektiven* betrachtet, während ein zweiter Ansatz transformatives Lernen als *kollektiven Bewusstseins- und Emanzipationsprozess* beschreibt (vgl. Singer-Brodowski 2016, S.15). Da die Entwicklung eines inklusionssensiblen Schulsystems sowohl abhängig ist von individuellen Bedeutungsperspektiven der AkteurInnen, allerdings auch nur in engem Zusammenhang mit einem kollektiven, gesellschaftlichen Bewusstseinsprozess gesehen werden kann, sollen in Folge diese beiden Ansätze skizziert werden.

3.3.1. Transformatives Lernen als Wandel individueller Bedeutungsperspektiven

Die Entwicklung dieses Konzeptes einer *Theorie der transformativen Lernprozesse* nahm ihren Ausgang in der Frauenbewegung der 1970er Jahre in den USA, wo Hochschulen zunehmend spezielle Programme für den beruflichen Wiedereinstieg von Müttern oder ehemaligen Hausfrauen kreierten.

Mezirow, der zu dieser Zeit am Teachers' College der Columbia University als Professor für Erwachsenenbildung beschäftigt war, wurde mit der Evaluierung dieser Programme beauftragt, und entwickelte auch auf Basis von Beobachtungen, die er bei seiner Frau tätigte, seine Theorie. In das Zentrum seiner Untersuchung stellte er die Bedeutung, welche die Wiederaufnahme eines Studiums für Frauen hatte (vgl. Nohl 2016, S.163).

„The major theoretical finding of this study is the identification of perspective transformation as the central process occurring in the personal development of women participating in college re-entry programs“(Mezirow, 1978a, S. 5, zit.n.Nohl 2016, S.163). Transformatives Lernen beschreibt Mezirow als Prozesse, in denen Menschen für gegeben geglaubte Bedeutungsrahmen, welche für sie die Basis für die Konstruktion von Wirklichkeit und Handlungen darstellen, transformieren (vgl. König 2017, S.4). *„Transformative learning is learning that transforms problematic frames of reference—sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets)—to make them more inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change.“* (Mezirow 2003, S.58)

Diesen Bedeutungsrahmen, den „frame of reference“, sieht Kegan mehrperspektivisch: *„Our frame of reference may be passionately clung to or casually held, so it clearly has an emotional or affective coloring. Our frame of reference may be an expression of our family loyalties or tribal identifications, so it clearly has a social or interpersonal coloring. Our frame of reference may have an implicit or explicit ethical dimension, so it has a moral coloring.“* (Kegan 2000, S.52) Für Mezirow lässt sich dies folgend beschreiben: *„Adults have acquired a coherent body of experience—associations, concepts, values, feelings, conditioned responses—frames of reference that define their life world. Frames of reference are the structures of assumptions through which we understand our experiences. They selectively shape and delimit expectations, perceptions, cognition, and feelings. They set our ‚line of action‘ “*(Mezirow 1997, S.5). Ein Bedeutungsrahmen umfasst demnach kognitive, konative und emotionale Komponenten und besteht aus den beiden Dimensionen *habits of mind* und *point of view*: *„Habits of mind are broad, abstract, orienting, habitual ways of thinking, feeling, and acting influenced by assumptions that constitute a set of codes. These codes may be cultural, social, educational, economic, political, or psychological. Habits of mind become articulated in a specific point of view—the constellation of belief, value judgment, attitude, and feeling that shapes a particular interpretation [...] A resulting point of view is the complex of feelings, beliefs, judgments, and attitudes we have regarding specific individuals or groups“* (ebd.S.5f)

Ausgelöst werden die Transformationen, und somit transformative Lernprozesse, nach Mezirow durch desorientierende Dilemmata und Krisen, welche Menschen nicht auf die für sie sonst übliche Art und Weise lösen können. *„For a perspective transformation to occur, a painful reappraisal of our current perspective must be thrust upon us.“* (Mezirow 1987, zit.n. Nohl 2016, S.170)

Im Rahmen der Studie zum Wiedereinstieg von Frauen in universitäre Bildungsprogramme identifizierte Mezirow einen Lernprozess, der sich in folgende Phasen gliedert: Ausgelöst wird der Lernprozess durch ein (1) „disorienting dilemma“. Dieser ersten Phase folgt jene der (2) „self-examination of feelings“, an welche (3) „a critical assessment of assumptions“ schließt. Im nächsten Schritt erfolgt (4) „the sharing of this discontent with others“, woran die Phase der (5) „exploration and experimentation with new roles and ideas“ schließt. Darauf folgt (6) „developing a course of action“ und (7) „aquiring new skills and knowledge“, (8) „taking on new roles in the new culture“, (9) building competence and confidence living in a new culture“ und zuletzt (10) „the development of a more inclusive and critical worldview“ (Taylor 2017, S.18).

Zusammenfassend lässt sich sagen: „We transform our frames of reference through *critical reflection on the assumptions* upon which our interpretations, beliefs, and habits of mind or points of view are based.“ (Mezirow 1997, S.7)

3.3.2. Transformatives Lernen als kollektiver Bewusstwerdungsprozess

Als Hauptvertreter dieses Ansatzes, von transformativem Lernen im Sinne eines kollektiven Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozesses, kann Paolo Freire gesehen werden. In seinem Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ beschreibt er „[...] *wie Lernende in einem Wechselspiel von Reflexion auf gesellschaftliche Verhältnisse, dialogischem Austausch mit Gleichgesinnten und gemeinsamer Aktion zur Veränderung dieser gesellschaftlichen Verhältnisse kontinuierliche Bewusstwerdungsprozesse entwickeln.*“ (Singer-Brodowski 2016, S.15)

Diese Prozesse der Bewusstwerdung beziehen sich nun einerseits auf die Wirkung der gesellschaftlichen Strukturen auf die Individuen, und andererseits auf den Einfluss dieser auf Veränderungen im Hinblick auf politische und soziale Gegebenheiten. Das Zentrum eines transformativen Lernprozesses stellt für Freire das Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion dar. Darin würden die Lernenden dazu angehalten, sich mit aktuellen Missständen der Gesellschaft zu beschäftigen, gesellschaftliche Machtverhältnisse und deren Konstruktion kritisch zu beleuchten, aber auch die Veränderbarkeit der eigenen Position und Rolle in diesem Gefüge zu erkennen. Durch seine problemformulierende Bildungsarbeit in Brasilien, die vor allem Alphabetisierung zum Ziel hatte, sah Freire eine Möglichkeit zur Befreiung, Selbstorganisation und politischen Beteiligung. Freires Konzept von Bildung zielt auf eine Kultur des Dialogs ab: Sie stellt die Pädagogik in den Dienst der Bewusstseinsbildung, der Reflexion der herrschenden Verhältnisse und ihrer ideologischen Verklärung (vgl. Hoffmann 2018, S.19). Denn „[...] *erst das Wissen um die Wirkmechanismen von in ungerechten Gesellschaftsstrukturen perpetuierten sozialen Prädestinierungen*“ (Maiss 2009, S.288) ermögliche transformierendes Handeln. Dabei stand ein dialogisch-fragendes Konzept zwischen

Lernenden und Lehrenden im Zentrum seines Ansatzes (vgl. Singer-Brodowski 2016, S.15f.). Durch den Prozess des transformativen Lernens sah er einen Prozess der kollektiven Emanzipation in Gang gesetzt (vgl. Dirkx 1998, S.3). „*For Freire, transformative learning is emancipatory and liberating at both, at personal and social level. It provides us with a voice, with the ability to name the world and, in so doing, construct for ourselves the meaning of the world.*”(ebd. S.3)

Diese Veränderungen im kollektiven Bewusstsein finden sich auch im Konzept des transformativen Lernens von O’Sullivan, der damit auf die Unumgänglichkeit einer globalen Bewusstwerdung für die Krisen unserer Zeit abzielt (vgl. Singer-Brodowski 2016, S.16). „*We are living in a period of the earth’s history that is incredibly turbulent and in an epoch in which there are violent processes of change that challenge us at every level imaginable.*”(O’Sullivan 2002, S.2) Die Basis für seinen Ansatz des transformativen Lernens sieht er in der Kritik der dominanten Kultur, die als nicht mehr angemessen erachtet wird. „*This criticism – ‘transformative criticism’- maintains that the culture is no longer ‘formatively appropriate’ and questions all of the dominant culture’s educational visions of continuity*” (ebd.S.3). O’Sullivan beschreibt seine ‘Transformative Kritik’ mit drei simultanen Momenten: Neben der Kritik der dominanten Kultur in der Vergangenheit, sieht er einen bedeutenden Moment in der Sichtbarmachung einer Alternative zur bisherigen Form. Der dritte Moment enthält konkrete Hinweise auf die praktischen Erfordernisse, wie eine Kultur jene Aspekte ihrer gegenwärtigen Formen aufgeben könnte, die funktional ungeeignet sind, während sie gleichzeitig auf einen Veränderungsprozess hinweist, der eine neue kulturelle Form schaffen kann, die funktional ist (vgl.ebd.). Ausgehend von der Bedeutung des transformativen Lernens in einem breiten kulturellen Kontext, beschreibt O’Sullivan jene für das Individuum, den Lernenden, folgend: Aus der Perspektive des transformativen Lernens zeigt sich richtiges Lernen nicht darin, dass einem System bei der Anpassung etwas hinzugefügt wird, sondern Transformation bedeutet im Wesentlichen die Reorganisation des gesamten Systems. Durch diesen Prozess ändert sich nicht nur der Blick auf die Welt, sondern auch der Standpunkt, der Blickwinkel des Individuums wird ein anderer. Transformative Lernprozesse werden somit als kreative Funktion kognitiver Krisen betrachtet. Kreativität tritt innerhalb eines kognitiven Systems auf, wenn gewohnte Interpretationsweisen dysfunktional werden und eine Verschiebung des Blickwinkels erfordern. Der Zusammenbruch oder die Krise motiviert das System dazu, sich auf inklusivere Weise zu organisieren, um Daten zu kennen, zu erfassen und zu integrieren, welche im Vorfeld außerhalb des Bewusstseins-Rahmens gelegen waren (vgl. ebd.S3f.).

O’Sullivan skizziert somit die Bedeutung von transformativem Lernen auf beiden Ebenen – jener der individuellen Bedeutungsperspektive, als auch jener des kulturellen, kollektiven Bewusstwerdungsprozesses.

Für die vorliegende Arbeit wurde aus den im Anschluss an die von Mezirow entwickelte Theorie des transformativen Lernens vielfältigen Modellen jenes von Taylor als Folie zur Untersuchung der erhobenen Daten gewählt. Taylor beschreibt im Vorwort zu ihrem Buch „Emergent Learning for Wisdom“ die große Bedeutung, die sie transformativem Lernen vor allem in Zeiten des Umbruchs, von gesellschaftlichen Veränderungen zuschreibt. Durch die rapide Geschwindigkeit exponentieller Veränderungen in beispielsweise medizinischen, wissenschaftlichen und auch gesellschaftlichen Kontexten werden wir immer öfter damit konfrontiert, dass unsere derzeitigen Perspektiven nicht mehr ausreichen, um uns die Welt zu erklären. Mit ihrem Modell des „emergent learning“ möchte Taylor einen Weg aufzeigen, der es uns ermöglicht, mit den Anforderungen, die an uns gestellt bestmöglich umgehen zu können. *„Emergent learning is a process through which we create a shift of mind, a fundamentally new perspective and approach to acting in the world“* (Taylor 2011, S.2). Da in vorliegender Arbeit der Fokus auf die Frage gelegt wird, wie LehrerInnen es lernen können, inklusionssensibel zu agieren, und in den vorigen Kapiteln bereits herausgearbeitet wurde, dass dabei vor allem den „beliefs“ der AkteurInnen große Bedeutung zukommt, und sich diese Kategorien auch in Taylors beschriebenem „emergent learning“ wiederfinden, soll das Modell von Taylor als Schablone transformativen Lernens herangezogen werden.

3.3.3. Skizzierung transformativer Lernprozesse

Wie aus den im Kapitel 2.2. skizzierten Studien hervorgeht, haben viele der StudienteilnehmerInnen einen Prozess der Transformation durchlaufen. Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit zielt darauf ab, solche Prozesse zu identifizieren und nachzuzeichnen, wobei auf ein Modell zurückgegriffen wird, welches laut Koenig *„gleichsam auf einem theoretisch fundierten als auch entwicklungssensiblen Verständnis transformierender Lernprozesse“* (Koenig 2017, S.97) aufbaut. Dieses Modell emergenter Lernprozesse von Taylor (vgl. Taylor 2011) lässt sich als zirkulärer Lernkreislauf beschreiben, der im Folgenden dargestellt werden soll. Der Begriff *„emergent learning“* bedeutet hierbei in etwa so viel wie *„aufkommendes Lernen“*. Taylor beschreibt, dass *„aufkommendes Lernen“* aus einer zuvor ruhenden Periode des Gleichgewichts entstehen kann, in welcher unsere Sicht auf die Welt eingebettet ist im Verständnis und im angemessenen Navigieren anhand unserer praktischen Erfahrungen. Unerwartete Ereignisse können sinnvoll erklärt werden mit unserer Perspektive auf die Welt, und wir können uns dementsprechend anpassen. Tritt jedoch ein Ereignis ein, das wir nicht mit unserer Weltsicht erklären können, und welches unsere Perspektive als unangemessen darstellt und sie somit herausfordert, haben wir die Möglichkeit, uns auf Lernsequenzen, *„emergent learning“*, einzulassen. Taylor beschreibt vier Phasen und vier Übergänge zwischen den Phasen, die in folgender Abbildung skizziert werden (vgl. Taylor 2011, S.60).

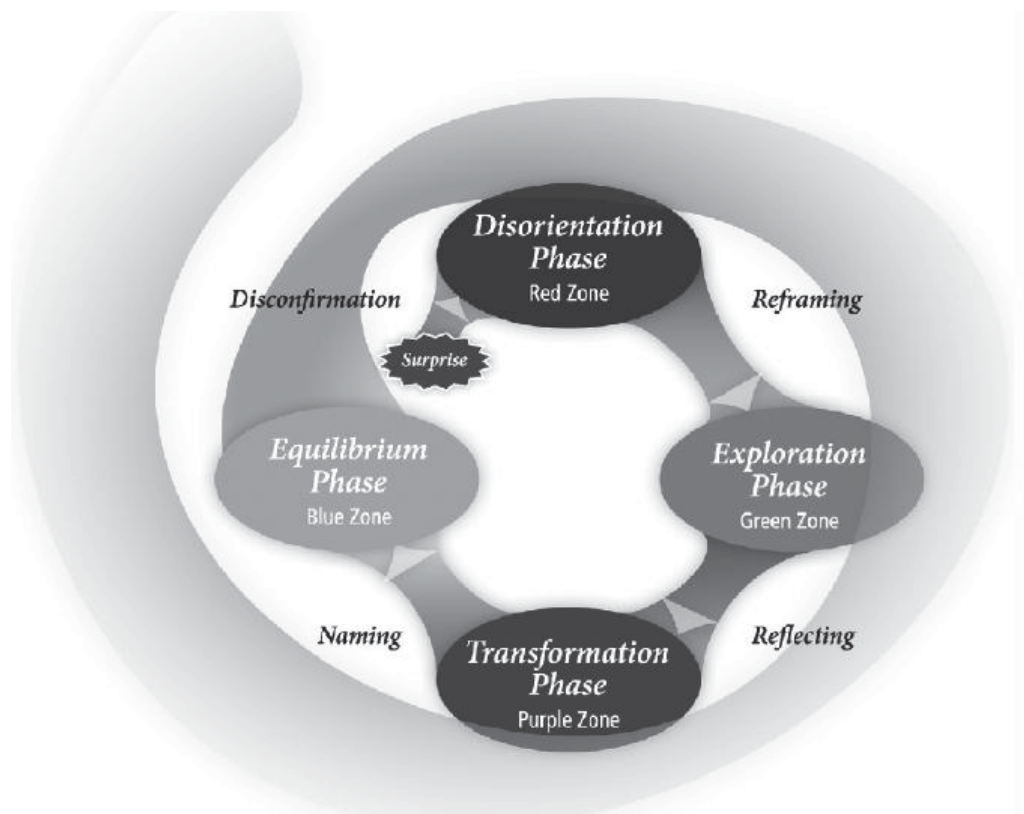


Abbildung 4: Überblick über den Prozess des emergenten Lernens (Taylor 2011, S.60)

Der Ausgangspunkt emergenter Lernprozesse lässt sich in der „Equilibrium Phase“ festmachen, in welcher wir ein Gleichgewicht ausgewogener Gefühls- und Gemütsstimmungen erleben. Emergentes Lernen beginnt mit der Enttäuschung von Erwartungen, die auf einem bestehenden Satz von Überzeugungen und Annahmen basieren. Die Realität, die wir in unserem Kopf aufgebaut haben, hat mit der Realität, die wir erleben, ihre „Währung“ verloren. Ob als plötzlicher Schock oder als allmählich zunehmendes Unbehagen erlebt und ausgedrückt, der Beginn des Lernens ist durch eine herausfordernde Überraschung gekennzeichnet, die durch ein unerwartetes Ereignis ausgelöst wird. Manchmal ist das Ereignis ebenso offensichtlich wie überwältigend, wie der Tod eines geliebten Menschen oder der plötzliche Verlust des Beschäftigungsverhältnisses. Unter anderen Umständen kann das Ereignis sehr subtil sein, aber ebenso folgenreich. Dieser erste Übergang zeichnet sich laut Taylor durch „Disconfirmation“ (ebd. S.62) aus. Ähnlich wie Mezirow, der als Auslöser von Transformationen desorientierende Dilemmata und Krisen bezeichnet (vgl. Mezirow 1987 zit.n.Nohl 2016, S.170), beschreibt Taylor den Ausgangspunkt emergenter Lernprozesse als „[...]challenging surprise, triggered by an unexpected event“ (ebd. S.62).

An diese Phase schließt die „Disorientation Phase“ (ebd. S.63), die vor allem von Orientierungslosigkeit, Selbstzweifel und Ängstlichkeit gekennzeichnet ist (vgl. ebd. S.63f.), und die durch den Prozess des „Reframing“, dem Neu-Einordnen gemachter Erfahrungen mit Hilfe der Bekräftigung und Unterstützung eines „credible other“ (ebd. S.69), zur nächsten Phase, der „Exploration Phase“ (ebd. S.70) führt. In dieser Phase findet der Wechsel von einem analytischen, deduktiven zu einem intuitiven, induktiven Denken statt (vgl. ebd. S.70). „*There is an inward turn, with primary attention on our experience through reflection*“ (ebd. S.70). Durch einen intensiven Reflexionsprozess können sich für Lernende gänzlich neue Perspektiven eröffnen (vgl. ebd. S.75), die zur „Transformation Phase“ (ebd. S.75) führen. „*This transformation we experience opens up a new approach [...] in a significant aspect of our lives*“ (ebd. S. 77). In dieser Phase gewinnen Lernende auch ihr Selbstvertrauen und Sicherheit zurück, was sie wiederum in die „Equilibrium Phase“ leitet (vgl. ebd. S.77f.).

Zusammengefasst lassen sich die Phasen des emergenten Lernens nach Taylor mit den jeweiligen Merkmalen in folgender Abbildung darstellen:

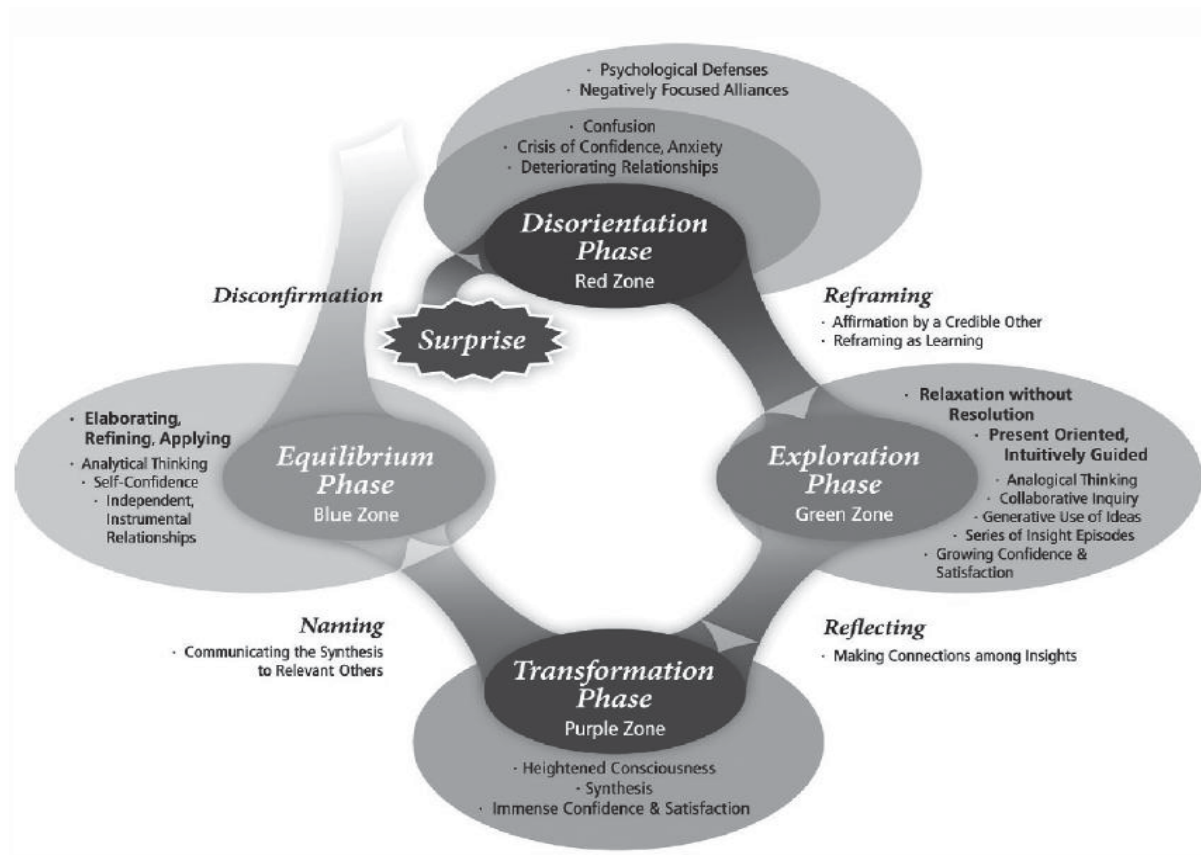


Abbildung 5: Phasen des emergenten Lernens (Taylor 2011, S.81)

3.4. Bildung

Eine systematische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff erweist sich laut Verständig/Holze/Bierbaum aus folgenden Gründen als unabkömmlich: „Erstens dient die theoretische Reflexion darüber, was Bildung ist und welche Implikationen sich für ein spezielles Verständnis von Bildung ergeben, der Selbstbestimmung. Dies lässt sich nicht zuletzt auf eine historische Begründungsfigur zurückführen: so haben die Auseinandersetzungen des 18. Jahrhunderts mit dem Bildungsbegriff unter anderem das dichotome Verhältnis von Ideal und Wirklichkeit diagnostiziert und auf unterschiedlichen Ebenen problematisiert. Bildung als Ideal gedacht erfordert

die Entwicklung der ganzen Person und kann sich nicht auf einzelne spezifische Fertigkeiten des Individuums beschränken. Zweitens stellen bildungstheoretische Überlegungen eine Notwendigkeit für bildungspraktische Fragestellungen dar. Bildung ist kein Luxusgut oder das Privileg von wenigen, Bildung ist sowohl eine individuelle als auch gesellschaftliche Notwendigkeit und muss demzufolge auch im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen betrachtet werden.“ (Verständig/Holze/Biermann 2016, S.3)

Bildung stellt somit einen maßgebenden Begriff der Pädagogik und eine „zentrale Kategorie pädagogischer Reflexionen“ (Koller/Marotzki/Sanders 2007, S. 7) dar. Trotz seiner bedeutenden Stellung fällt in der Auseinandersetzung mit dem Begriff *Bildung* auf, dass dieser deutschsprachige Terminus nur schwer in andere Sprachen zu übersetzen ist. So gibt es kein entsprechendes Vokabel im Englischen, wo stattdessen Begriffe wie *education* oder *cultivation* Verwendung finden. In den romanischen Sprachen ist der Term *formation* gebräuchlich, der auf Prozesse der Interpretation, des Verstehens, der Aneignung von Wissen schließen lässt, was zu Veränderungen des Lernenden selbst führt (vgl. Fuhr/Laros/Taylor 2017, S.ix).

Da davon ausgegangen werden kann, dass eine aktuell diskutierte Idee von *Bildung* vor allem vor ihrem historischen Entstehungshintergrund verstanden werden kann, soll im Sinne eines systematischen Beleuchtens zunächst ein Überblick über die Geschichte der Bildungsdiskurse geben werden.

3.4.1. Geschichte der Idee *Bildung*

Die Idee von Bildung weist auf eine lange, vielfältige und auch widersprüchliche Geschichte zurück. Sie wird einerseits vom klassischen griechischen Humanismus beeinflusst, der für die Idee der *Paideia* steht. Laut Duden wird unter *paideia* ein altgriechisches Erziehungsideal verstanden, das vor allem die musische, gymnastische und politische Erziehung umfasst (vgl. dudenonline). Es geht davon aus, dass die Menschheit ihre Fähigkeiten auf einem hohen Niveau entwickeln kann, wobei das Streben nach Wahrheit, Schönheit und Tugend als die wahre Berufung der Menschheit gesehen wird. Nach diesem Gedankengang ist Bildung ein nie endender Prozess der kritischen Bewertung von Wissen. Besonders bekannt wurde diese Idee durch die von Platon beschriebenen Dialoge des Sokrates: Er half den Partnern in seinen Dialogen, Bedeutungen in Frage zu stellen, die sie unkritisch für selbstverständlich hielten. In der Allegorie der Höhle argumentierte Platon, dass Lernen nicht den Erwerb neuen Wissens bedeutet, sondern schmerzhaften Übergang von unkritischem, und für selbstverständlich gehaltenem Wissen, zur Wahrheit (vgl. Fuhr 2017, S.3f.).

Auf der anderen Seite greift die Idee *Bildung* auch auf die antike römische rhetorische Tradition zurück. Sie geht davon aus, dass gute Redner ein breites Wissen und ein gutes Verständnis für die

Themen ihrer Reden erwerben müssen, und dass der Redner nicht nur ein Experte für Reden sei, sondern auch ein tugendhafter, ethisch verantwortlicher Bürger. Die Entstehung der modernen Welt und der Aufklärung brachte die Ideen der Gedankenfreiheit, dass jedes Individuum das Recht zu lernen habe, und dass eine freie Suche nach Wissen zum Fortschritt der Gesellschaft beitrage (ebd.S.4).

Die deutsche Aufklärung folgte der französischen und englischen nach, und wohl zum Teil als Reaktion auf den Terror der französischen Revolution, folgten die späten deutschen Befürworter der Aufklärung einem neohumanistischen Ansatz. Obwohl die Idee der Bildung bereits im 19. Jahrhundert prominent war, wurden erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts regelmäßig spezifische wissenschaftliche Bildungsdiskurse etabliert. Und erst seit den 1970er Jahren gibt es eine wissenschaftliche Infrastruktur von Lehrstühlen mit der Bezeichnung *Allgemeine Pädagogik*, welche hauptsächlich im Bereich der Bildungstheorien arbeiten. Während sich die meisten Bildungstheorien auf Bildung in Kindheit und Jugend konzentrierten, etablierte sich in der Erwachsenenbildung, deren Beginn im 19. Jahrhundert anzusetzen ist, *Bildung* ebenso als einer der Kernbegriffe (vgl.ebd.).

Um das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von *Bildung* zu präzisieren, soll zunächst auf das klassische Konzept von Bildung eingegangen werden.

Als wohl bedeutendster Vertreter ist hier Johann Friedrich Herbart (1776-1841) zu nennen, der zu Beginn der 19. Jahrhunderts in Deutschland eine Bildungstheorie entwickelte, welche die Bildungsdiskurse der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weit über den deutschsprachigen Raum hinaus dominierte. Er argumentierte, dass das Ziel der Erziehung die Entwicklung eines vielseitigen Interesses in Natur- und Geisteswissenschaften durch das Kind sei. Dabei sei Interesse nicht nur eine Voraussetzung für Bildung, sondern Bildung sollte Interesse wecken und erweitern. Herbart konkretisierte weiter, dass eine Person mit unterschiedlichen Interessen und breitem Wissen in vielen Fächern eher in der Lage sei, detaillierter wahrzunehmen, als eine Person mit einem engen Interesse und begrenztem Wissen, und sie würde eher dazu neigen, einseitige Beurteilungen zu vermeiden (vgl.ebd.S.4).

Vor allem durch die Arbeiten von Eduard Spranger gewannen auch die Ausführungen von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) zu einer Theorie von Bildung an Bedeutung. Seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden seine Arbeiten sogar als die für die Idee der *Bildung* bedeutendsten genannt. Nach dem Humboldt'schen Bildungsverständnis wird als höchstes Bildungsziel die Bildung zu einem Ganzen im Sinne der Entfaltung angelegter Potentiale beschrieben, welche durch die Auseinandersetzung und die Wechselwirkung des Subjekts mit der Welt entfaltet werden (vgl. Grünberger 2016, S. 206f.). Humboldt nutzte seine politische Macht, um das Bildungssystem des preußischen Staates zu reformieren. Seine bekannteste Initiative war die Gründung der Universität

Berlin, heute "Humboldt-Universität". Als Voraussetzung für das Studieren an Universitäten nannte Humboldt eine profunde schulische Ausbildung und *Allgemeine Bildung*. Dass Bildung *allgemein* sein soll, ist ein zentrales Element seiner Bildungstheorie. Um *allgemein* zu sein, müsse Bildung bestimmte Bedingungen erfüllen: Erstens sei die Bildung einer Person dann als *allgemein* zu bezeichnen, wenn sie nicht nur über Wissen in einem Bereich verfügt, sondern ein breites Verständnis für viele Themen zeigt. Zweitens soll Bildung als Kultivierung der Kräfte von Personen ein Anliegen jedes Menschen sein. Deshalb sollte jedem Menschen die Möglichkeit auf Bildung gewährleistet sein. Und drittens sollte das Studium Themen umfassen, die wahre Einsichten ermöglichen. Traditionell wird allgemeine Bildung mit freien Studien, Musik, Literatur, Geisteswissenschaften, Philosophie und Entwicklung der Gefühle assoziiert. Die Vorliebe für diese Aktivitäten geht auf Platons Vorstellung von *Ideen* zurück. *Ideen* sind Konzepte, die universell sind und sich nicht in Zeit und Raum verändern. Wir können sie vielleicht nicht erfassen, aber die Suche nach Wahrheit, Schönheit und Moral sei die höchste Aktivität, mit der man sich beschäftigen kann. *Bildung* in diesem Sinne strebt nach Wissen über *Ideen* (vgl. Fuhr 2017, S.6).

Zusammenfassend argumentiert die klassische Bildungstheorie, dass Bildung vielfältig und frei sein sollte, Geisteswissenschaften werden der beruflichen und professionellen Bildung vorgezogen. Bildung bedeutet, Wissen zu produzieren und nicht nur Wissen aufzunehmen (vgl. ebd.S.7).

In den letzten 100 Jahren wurden Humboldts Vorstellungen von Bildung und Theorien der Bildung zum Gegenstand verschiedener Untersuchungen, Anpassungen und Kritik. Es wurde argumentiert, dass Bildung im Sinne der klassischen Bildungstheorie ein elitäres Konzept sei, dass das klassische Konzept der Bildung auf einem überholten Verständnis der menschlichen Natur aufbaut, dass Berufsbildung nicht von Bildung ausgeschlossen werden sollte, und dass es eine Philosophie des Subjekts impliziert, die von der Postmoderne angezweifelt wird (vgl. ebd.S.8).

Trotz der Kritik an klassischen Bildungsvorstellungen, bilden die folgenden Grundsätze für die meisten, die sich mit der Thematik Bildung befassen, eine gemeinsame Grundlage für Diskussionen: Menschen sind frei, um sich selbst begründen zu können. Es gibt keine menschliche Natur, die als vollendet gilt und erreicht werden muss, keine Doktrin, die akzeptiert werden muss. Die menschliche Natur ist offen für Selbstbestimmung. Der Prozess der Selbstkonstitution basiert auf Wissen. Um eine autonomere Person zu werden, die in der Lage ist, in der sozialen Umgebung zu handeln und Gründe für das zu geben, was sie tut, muss der Mensch sein Wissen sein gesamtes Leben lang überprüfen und gegebenenfalls revidieren. Bildung ist demnach ein lebenslanges Unterfangen und hat ihren eigenen Wert. Während Bildung berufliches Lernen beinhalten kann, sollte sie nicht auf rein *nützliche* Zwecke beschränkt und nur beruflich sein. Die Gesellschaft sollte ausreichende Möglichkeiten für Bildung bieten. Für gewöhnlich ist der Staat für die Sicherung eines hohen Bildungsniveaus verantwortlich. Theoretiker der Bildung misstrauen jenen Aussagen, die behaupten,

universell zu sein. Sie stimmen mit Sokrates überein, dass es beim Lernen mehr darum geht, Fragen zu stellen, als dass es darum ginge, die Wahrheit zu kennen. Um Bedeutungen herauszufinden, muss man sich auf Dialoge einlassen, und genau hier kommen LehrerInnen ins Spiel. LehrerInnen helfen den SchülerInnen, über die alltäglichen Bedeutungen hinaus zu blicken, indem sie sie in bedeutungsvolle Dialoge über die erkenntnistheoretischen Grundlagen einbeziehen. Zuletzt soll noch etwas erwähnt werden, was teilweise gegensätzlich zu den zuletzt erwähnten Gedanken ist: Während Bildungstheoretiker einerseits argumentieren, dass Bildung etwas sei, das im Wesentlichen von den Individuen selbst geleistet wird, unterstützen viele auf der anderen Seite sehr rigoros Unterricht und dessen Anweisungen. Sie sympathisieren nicht nur mit Platons Sokrates, sondern auch mit seiner Allegorie der Höhle. Während Bildung verspricht, die Lernenden in ihrem Streben nach persönlicher Entwicklung zu unterstützen, gibt es in Schulen und Universitäten immer noch eine Praxis der Bildung, die von der Idee geleitet wird, dass die SchülerInnen, bevor sie ihr eigenes Verständnis der Welt entwickeln, eingeführt werden müssen in eine große Vielfalt von Themen. Bevor sie ihr eigenes Verständnis aufbauen, müssten sich Studierende ein Wissen und ein Verständnis für die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Fächer aneignen. Viele zeitgenössische Bildungstheorien werden auf diesen Grundlagen entwickelt (vgl. ebd.S.10f.).

In weiterer Folge sollen die für diese Arbeit als relevant angesehenen zeitgenössischen Konzepte von *Bildung* skizziert werden.

3.4.2. Zeitgenössische Ideen von *Bildung*

In den 1980er Jahren entstand in Deutschland eine Idee von *Bildung*, die dem Konzept des transformativen Lernens von Mezirow sehr ähnelte. Helmut Peukert vertrat die These, dass „[...] die Erziehungswissenschaft sich bei ihrem *Begriff von Bildung* nicht mit einer historischen Rekonstruktion begnügen kann, sondern daß sie die Aufgabe hat, diesen Begriff *neu zu bestimmen*, und zwar aus einer interdisziplinär betriebenen Analyse der geschichtlich-gesellschaftlichen Situation, ihrer bestimmenden inneren Tendenzen und der Lage der einzelnen in ihr.“(Peukert 2000, S.509) Damit der Bildungsbegriff nicht in ideologisch inkorrekt Weise eingesetzt werde, müssten einerseits die Begrenzungen der klassischen Konzeption erkannt, und andererseits müssten die aktuellen Entwicklungen genannt werden, welche der Erklärungsrahmen des klassischen Begriffes nicht umfasst. Der Ausgangspunkt für das Neudenken, worum es bei Bildung überhaupt gehe, ist für Peukert einfach zu beantworten: Für ihn steht die kommende Generation im Zentrum aller Überlegungen. Diese stünde immer wieder vor der Frage, wie sie in Auseinandersetzung mit der tradierten Kultur und der etablierten Gesellschaft zu einer eigenen Lebensform und einem individuellen Selbstverständnis finden könne. Kulturen werden nach Peukert nicht durch die

Vervielfältigung von Genen weitergegeben, sondern wenn Menschen die Lebensform, welche ihnen von vorigen Generationen überliefert wird, intensiv beleuchten und entscheiden, ob diese sich darin bewährt, dass ein zukünftiges gemeinsames Leben möglich erscheint (vgl. Peukert 1998, S.17). „Deshalb sind Bildungsprozesse die Sollbruchstellen bei der Weitergabe einer Kultur. Sie bedeuten immer Dekonstruktion, Rekonstruktion und Neukonstruktion zugleich, und zwar aus der Lebensperspektive von Individuen, die mit der Perspektive von Gruppen und von der ganzen Gesellschaft verschränkt ist.“ (ebd.) Peukert beruft sich in seiner Neugestaltung einer Idee von Bildung auf die seit Platon geltende pädagogische Einsicht, dass es „im Bildungsprozeß[sic.] darum gehen muß [sic.] sich wie durch einen Bruch hindurch immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen und die aufgegebene Freiheit zu realisieren“ (ebd.S.21).

Er unterscheidet in seinem Konzept zwischen zwei pädagogischen Grundprozessen: „Einliniges Lernen bewegt sich in festen Schemata und mehrt Wissen, ohne dabei die Schemata zu verändern. Kennzeichnend für den Menschen ist aber, daß [sic.] er wenigstens grundsätzlich dazu fähig ist, aus der Erfahrung von enttäuschten Erwartungen, von Widersprüchen und Krisen, in die das Handeln nach bisherigen Schemata führt, bewußt [sic.] neue Weisen der Wahrnehmung von Wirklichkeit und des Umgangs mit Sachen, Personen und sich selbst zu entwickeln, also eine neue Identität zu finden. [...] Mit Recht kann man den Erwerb von Handlungsfähigkeit und Identität in einer geschichtlich-konkreten, praktischen, also zum Handeln herausfordernden Situation in einem vorläufigen, aber elementaren Sinn als Bildung bezeichnen“ (Peukert 1984, zit.n. Nohl 2016, S.164)

Bildung bleibt für Peukert ein „gewagter, offener, stets gefährdeter und korrekturbedürftiger Prozeß“ (Peukert 1998, S.22), als dessen Prinzip er folgendes sieht: „In endlicher Freiheit so zu existieren, daß [sic.]man versucht, im eigenen produktiven Handeln anderen zu eigenständiger, kreativer Entfaltung zu verhelfen und so eine gemeinsame kommunikative Welt aufzubauen, in der Regeln für das Zusammenleben aller gefunden und dadurch Lebensmöglichkeiten für alle unter einer transformationsfähigen demokratischen 'Verfaßtheit' [sic.] der Gesellschaft gesichert werden können.“ (ebd.)

Diese Idee von Bildung wurde unter anderem von Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki grundagentheoretisch ausgearbeitet und empirisch fundiert (vgl. Nohl 2016, S.164; siehe dazu auch: Marotzki 1990; Kokemohr 2007).

Rainer Kokemohrs Auffassung von Bildung lässt sich als Transformationsprozess beschreiben, in welchem das Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen bedingt durch die Konfrontation mit neuartigen Problemen entscheidende Veränderungen erfährt. Diese Idee eines Bildungskonzeptes knüpft zwar an die bildungstheoretische Tradition von Humboldt an, geht allerdings zwei Schritte weiter: Zunächst betont Kokemohrs Bildungskonzept den Anlass, die Herausforderung von Bildungsprozessen – eine Krisenerfahrung, in welcher sich das bisherige Selbst- und Weltverhältnis

eines Individuums als nicht mehr passend und hilfreich erweist. Und zudem beinhaltet diese neue Idee von Bildung ausdrücklich eine empirische Perspektive. Dies stellt einen bedeutenden Unterschied zum klassischen Bildungskonzept dar, und soll den Anschluss von empirischen Untersuchungen von Bildungsprozessen an theoretische Überlegungen ermöglichen (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007, S.7).

Auch Winfried Marotzki beschreibt in seinem Entwurf einer Bildungstheorie den Bildungsprozess als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses (vgl. Verständig/Holze/Biermann 2016, S.3). Er unterscheidet in seinem Konzept dabei zwischen Lernprozessen, welche sich *„innerhalb eines gegebenen Rahmens bedeutungsmäßiger und sinnhafter Gehalte vollziehen“* (Nohl 2017, S.164), und Bildungsprozessen, die den gesamten Rahmen transformieren, und innerhalb derer Emergenz und Produktivität von Subjektivität ermöglicht werde (vgl.ebd.). Marotzki kommt vor dem Hintergrund einer sich immer komplexer gestaltenden Gesellschaft zu folgendem Resümee: *„Aktiviert man die Perspektive, Bildungsprozesse als Transformation des Selbstbezuges zu sehen, dann bedeutet das, daß[sic.] das Subjekt in die Lage versetzt wird, den augenblicklichen Modus der Weltaufordnung als einen unter möglichen anderen zu sehen. Das ist nur möglich, wenn das Subjekt über die Prämissen der eigenen Weltaufordnung und mögliche andere verfügt, wenn es in diesem Sinne die Flexibilität gesteigert hat. Es tritt der Effekt ein, den Hegel so oft beschrieben hat, nämlich die Erfahrung des Einzelnen, daß er selbst es ist, der die Modi der Weltaufordnung zu ändern in der Lage sich findet.“* (Marotzki 1990, S.48)

Die zentralen Begriffe in Marotzkis Bildungsbegriff sind *Orientierung, Flexibilität, Reflexivität und Tentativität*. Orientierung ist hierbei als Umgang mit Möglichkeiten in komplexen Gesellschaften zu verstehen, Flexibilität und Reflexivität sieht er als Voraussetzung für Bildungsprozesse. Als Tentativität wird ein spezieller Modus von Selbst- und Fremdverstehen betrachtet, der vor allem den Umgang mit Kontingenz, Unbestimmtheit und Unbekanntem umfasst. In diesem Sinne ist Bildung als Prozess, der über das Lernen hinausgeht, von diesem abzugrenzen. Ebenso unterscheidet Marotzki *Bildung* von *gebildet sein* im Sinne eines Verständnisses von kanonischem Wissen (vgl. Verständig/Holze/Biermann 2016, S.4). Marotzkis Idee eines Bildungsverständnisses kann demnach als *„[...] zeitgemäße Reformulierung von Bildungsprozessen gelesen werden, die gesellschaftliche Umbrüche und Modernisierungsprozesse mit ihren vielschichtigen Konsequenzen berücksichtigt.“*(ebd.)

Wenn man diese Zugänge von zeitgenössischen Ideen von *Bildung* der Idee des *transformativen Lernens* gegenüberstellt, drängen sich die Fragen auf: Wo sind eigentlich Unterschiede festzumachen? Oder gibt es gar keine Unterschiede, sind ein zeitgenössisches Bild von Bildung und transformatives Lernen gleichzusetzen? Ist es ein und dasselbe – in unterschiedlichen Namensfolien?

Warum können in der wissenschaftlichen Literatur bei so ähnlichen Konzepten kaum Ausarbeitungen gefunden werden, die beide Ideen zusammenbringen?

Da in der vorliegenden Arbeit die Bedeutung von *transformativen Lernprozessen* im Rahmen der *LehrerInnenbildung* thematisiert wird, sollen diese beiden Konzepte nicht nur neben- oder nacheinander beleuchtet, sondern soll auch ein Beitrag zum Dialog zwischen ihnen geleistet werden, um mögliche Antworten auf die Frage zu finden: Was lässt sich nun für eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung aus diesen Ausführungen ableiten?

3.5. Parallelen zwischen transformativem Lernen und Bildung

Ungeachtet der Gemeinsamkeiten, der Überschneidungen betreffend die grundlegende Idee der theoretisch reflektierten und empirisch begründeten Vorgehensweise, kam es über lange Zeit hinweg zu keinen Berührungspunkten zwischen Marotzkis Bildungskonzept und dem Konzept des transformativen Lernens von Mezirow. Nohl spricht von „einer veritablen Parallelaktion“ (Nohl 2016, S.164), die in diesem Feld stattgefunden hat.

Im Folgenden sollen Parallelen zwischen den beiden Konzepten herausgefiltert werden. Dies soll auch im Hinblick auf die für die vorliegende Arbeit bedeutende Thematik der LehrerInnenbildung geschehen. Ausgehend von der These Peukerts, dass Bildung stets aus der Perspektive von kommenden Generationen gedacht werden soll (vgl. Peukert 1998, S.17), und dass im Besonderen für LehrerInnenbildung auch die übernächste Generation, als jene, die von den auszubildenden LehrerInnen erzogen wird, mitgedacht werden müsse, soll ein Schwerpunkt auf die Frage gelegt werden, wie es zu Transformation kommen kann, wie Prozesse der Bildung und des transformativen Lernens angestoßen werden können.

Sowohl Bildung als auch transformatives Lernen schaffen komplexe Diskurse. Beide Ansätze analysieren komplexe, langanhaltende Lernprozesse, in denen Lernende Grundannahmen rekonstruieren, Erwartungen, die ihr Denken, Fühlen und Handeln einrahmen. Sie stellen fest, dass Lernende Konzepte der Welt und ihrer selbst basierend auf Wahrnehmungen entwickeln, die von verschiedenen Perspektiven und Interpretationen abhängig sind. Bedeutung wird nicht nur als kognitives Ereignis gesehen, sondern auch als soziales Konstrukt, das in sozialen Interaktionen produziert und verändert wird. Im kontinentaleuropäischen Kontext werden Bildungstheorien traditionell zur Konzeptualisierung dieser Prozesse herangezogen. Diese beziehen sich auf Prozesse der Interpretation, des Verständnisses oder der Aneignung von Wissen, durch welche sich die Persönlichkeit des Lernenden verändert. Bildung bedeutet grob zusammengefasst, dass eine Person

versucht, Verständnis für die Welt zu erlangen und sich selbst darin zu konstituieren, Bildung ist nicht auf Erwachsene beschränkt und gilt als lebenslanger Prozess (vgl. Fuhr/Laros/Taylor 2017, S.ix).

Beim transformativen Lernen geht es um die Neuinterpretation früherer Erfahrungen durch Reflexion, insbesondere von Annahmen, die unkritisch in Kindheit und Jugend erworben wurden. Als Antwort auf verwirrende oder krisenhafte Erfahrungen, beginnen Lernende selbstverständliche Bedeutungen in Frage zu stellen, suchen nach alternativen Denkstrukturen und lernen, die alternativen Bedeutungen in ihr Leben zu integrieren. Die Theorie des transformativen Lernens erwies sich als sehr erfolgreich, um zu verstehen, wie Erwachsene tief gehegte Annahmen über ihre Welt revidieren (vgl. ebd.S.x).

Doch neben diesen genannten Gemeinsamkeiten gibt es auch Unterschiede zwischen den Theorien der Bildung und des transformativen Lernens, die sich in folgenden Bereichen festmachen lassen: Erstens in den Sprachen, Richtlinien und Institutionen, zweitens im Bereich der Forschungsmethoden, drittens in den angesprochenen Lebensaltern beider Theorien, und viertens in der philosophischen und theoretischen Tradition (vgl. ebd.).

Zum erstgenannten Punkt ist zu sagen, dass Bildungsforschung in der Regel in deutschen und anderen kontinentaleuropäischen Sprachen, sowie in Zeitschriften und Büchern veröffentlicht wird, die für englische Forschungen weniger zugänglich sind. Darüber hinaus nahm eine bedeutende Anzahl von Bildungsforschern erst in den letzten zehn Jahren an internationalen Konferenzen teil. Lange Zeit waren die verschiedenen Welten kontinentaleuropäischer Sprachen wie Deutsch, Italienisch, Französisch und Spanisch groß genug, um ihre eigenen Bildungswissenschaftlergemeinschaften zu unterhalten. Die meisten Forscher haben aufgrund der reichen Tradition und den Ergebnissen der Forschung in ihrem eigenen Land den internationalen Dialog nicht auf die Tagesordnung gesetzt. Von Bedeutung sind auch Unterschiede in den Gesamtkulturen Nordamerikas und Europas sowie in den jeweiligen Erwachsenenbildungssystemen. Diese Unterschiede scheinen einen erheblichen Einfluss auf die Theorie zu haben. In Deutschland haben sich Forscher beispielsweise schon lange auf die Einrichtung von Volkshochschulen und anderen vom Staat unterstützten Erwachsenenbildungseinrichtungen konzentriert. Da diese Institutionen in angelsächsischen Ländern nicht existieren, ist es nicht einfach, Forschung aus dem kulturellen und institutionellen Hintergrund der angelsächsischen Länder in die deutschsprachigen Länder und umgekehrt zu übersetzen. Ähnliche Probleme bestehen für viele europäische Länder. Selbst der Austausch zwischen Forschern in Europa leidet unter diesen Problemen (vgl. ebd.).

Zweitens haben Unterschiede in den methodischen Ansätzen zwischen der Forschung zum transformativen Lernen und zur Bildung Einfluss auf die theoretische Konzeptualisierung von Lernen und Bildung. Empirische Forschung zum transformativen Lernen ist umfangreich, und typischerweise

werden qualitative Forschungsdesigns verwendet. Theoretische Beiträge hingegen sind weniger verbreitet. Auf der anderen Seite basieren Diskurse über Bildung hauptsächlich auf philosophischen Untersuchungen. Empirische Studien sind noch recht selten. Im Wesentlichen werden Theorien über Bildung meistens philosophisch gestützt, während Theorien zum transformativen Lernen auf empirischer Forschung aufbauen. Bildungstheoretiker glaubten jahrzehntelang, dass empirische Forschung zu Bildung weder möglich noch wertvoll ist, da Bildung ein sehr individueller Prozess ist und sein sollte. Es sollten keine Messungen an den Einzelpersonen vorgenommen werden. Die Ablehnung der empirischen Forschung hat in den letzten zwei Jahrzehnten nachgelassen, aber die Unterschiede zu den Methoden der Theorie des Transformativen Lernens bleiben bestehen. Beide forschenden Seiten, das transformative Lernen und die Bildung, könnten voneinander profitieren, wenn sie auf die von anderen verwendeten Forschungsdesigns achten (vgl. ebd. S.xi f.).

Zum dritten Punkt ist zu erwähnen, dass die Theorie des transformativen Lernens entwickelt wurde, um das Lernen im Erwachsenenalter zu erklären. Unterschiede zwischen dem Lernen in der Kindheit und Jugend und im Erwachsenenalter wurden bereits in den siebziger Jahren herausgefunden und durch das Aufkommen des Konzepts des lebenslangen Lernens weiter gestützt. Theorien der Bildung beziehen sich auf Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter. Bildung ist somit nicht auf das Erwachsenenalter beschränkt, sondern wird als ein lebenslanger Prozess betrachtet. Transformative Lerntheorien könnten von Studien über Ähnlichkeiten zwischen Lernen in der Jugend und im Erwachsenenalter und von Übergängen von der Jugend in das Erwachsenenalter profitieren (vgl. ebd. S.xii).

Ein vierter Unterschied ist in folgendem Punkt auszumachen: Während die Theorie des transformativen Lernens tief in der nordamerikanischen Tradition der progressiven Bildung, der humanistischen Psychologie und der pragmatischen Philosophie verwurzelt ist, sind Bildungstheorien in die kontinentale Philosophie eingebettet. Die Philosophie im Allgemeinen hinterfragt ständig ihre Theorien und Methodologien, ebenso die Bildungsphilosophien. Im Gegensatz dazu neigen transformative Lerntheorien dazu, ihre philosophischen Grundlagen nicht zu bezweifeln (vgl. ebd.).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass neben den erwähnten Unterschieden Theorien der Bildung und transformative Lerntheorien ähnliche Lernprozesse analysieren. Beide sind an komplexen und langwierigen Lernprozessen interessiert, in denen Individuen die Interpretationen ihrer Erfahrungen rekonstruieren und eine kritische Perspektive auf Wissen entwickeln. Transformative Lerntheorien und Bildungstheorien teilen demnach einige grundlegende Aussagen. Lernen wird nicht nur als Wissenserwerb begriffen, sondern auch als Transformation bestehender Wissensstrukturen. Diese Transformationen sind nicht nur kognitiv, sondern beinhalten auch

Transformationen der Persönlichkeit des Lernenden, der Gefühle und Beziehungen zu anderen (vgl. ebd.S.x).

Wenn man an diesem Punkt zurückgreift auf die Erkenntnisse des T4IE Projektes der European Agency for Development in Special Needs Education, welche von der großen Bedeutung ausgehen, die die Reflexion der eigenen *attitudes and beliefs*, und daran anschließender möglicher Neuordnung - Transformation - des Welt-und Selbstverhältnisses, auf das Gelingen von schulischer Inklusion hat, drängt sich die Frage auf, wie sich derartige Transformationen entfalten können, wie Prozesse der Bildung im oben erwähnten Sinne und des transformativen Lernens angestoßen werden können. Auf diese Frage soll im nächsten Kapitel Antwort gesucht werden.

3.5.1. Wie werden Transformationen ausgelöst?

Der Begriff der Transformation ist ein grundlegender in beiden Theorien, jener der Bildung im oben erwähnten Sinne, und jener des Transformativen Lernens. Transformation betrifft dabei die „Selbst- und Weltreferenz in ihrer Gesamtheit“ (Nohl 2016, S.170), sie beschreibt eine „*Wandlung der Art und Weise des In-der-Welt-Seins, die dann auch eine neue gesamtbiographische Selbstthematisierung nach sich zieht*“ (ebd.).

Auf die Frage, wie Prozesse der Bildung und des transformativen Lernens angestoßen werden, schreibt einerseits Mezirow: „ [...] *transformation occurs in response to an externally imposed disorienting dilemma – a divorce, death of a loved one, change in job status, retirement, or other. The disorienting dilemma may be evoked by an eye-opening discussion, a book, poem, or painting or by one’s effort to understand a different culture that challenges one’s presuppositions.*“ (Mezirow 1990, S.5)

Mezirow beschreibt hier externe Auslöser, die einen Prozess der Transformation ins Rollen bringen können. Er geht allerdings davon aus, dass auch innere Erfahrungen, ab einem gewissen Grad an Intensität, zu transformativem Lernen führen können. „*Our meaning schemes may be transformed through reflection upon anomalies. For example, a ‘housewife’ goes to secretarial school in the evening and finds to her amazement that the other women do not have to rush home to cook dinner for their husbands as she does. Perspective transformations may occur through an accretion of such transformed meaning schemes.*“ (ebd.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „*am Anfang des transformativen Lernens ein desorientierendes Dilemma stehe, das in der Folge letztendlich gelöst wurde*“ (Nohl 2016, S.171).

Neben dem desorientierenden Dilemma können aber auch noch andere Auslöser für Transformationsprozesse genannt werden. Marotzki und Schütze haben sowohl theoretisch als auch

empirisch herausgearbeitet, dass dazu auch die emergente Entfaltung des Bildungsprozesses zu zählen ist. So kommt es laut Schütze zu lebensgeschichtlichen Ereignissen, zu Wandlungsprozessen, welche aus dem Innersten eines Menschen entspringen. Er beschreibt dies folgend: „Schließlich können die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse wie im Falle von Handlungsschemata ihren Ursprung in der »Innenwelt« des Biographieträgers haben; ihre Entfaltung ist aber im Gegensatz zu Handlungsschemata überraschend, und der Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten.“ (Schütze 1984, S.92) Als Impuls solcher Wandlungsprozesse erwähnt er zudem eine „Spontanitäts- und Aktivitätssphäre des Biographieträgers“ (ebd.S.94). Von dieser hänge auch die weitere Dynamik der Prozessstrukturen ab (vgl. ebd.).

Diese von Schütze beschriebene Spontanitäts- und Aktivitätssphäre wird in einem aktuellen Konzept zum Ursprung von Transformationsprozessen aufgenommen und weiter ausgeführt. So konnten Nohl et al. in der Rekonstruktion und Typisierung von 32 Lebensgeschichten zeigen, dass Bildungsprozesse in zum Teil spontanen, stets aber nicht-intendierten Handlungsprozessen entstehen können. Dabei lassen sich folgende fünf Phasen von Bildungsprozessen charakterisieren:

In der ersten Phase, jener des *nichtdeterminierenden Beginns*, betritt Neues die Bühne der Lebenspraxis, das individuelle Handlungsrepertoire wird erweitert, was zunächst allerdings noch belanglos erscheint. In der folgenden *Phase der experimentellen, ungerichteten Erkundung* bleibt den Akteuren die Bedeutung des Neuen noch verborgen, sie üben die neue Praxis auf explorative Weise ein. Erst ab der daran anschließenden *Phase der sozialen Bewährung und Spiegelung* können die betroffenen Individuen das Neue aufgrund der Reaktion anderer einschätzen und bewerten lernen. Dabei wird die Handlungspraxis zudem ausdifferenziert und intensiviert. In das Zentrum der Lebenspraxis tritt das Neue allerdings erst in der *Phase der Relevanzverschiebung*. Die Fokussierung auf das Neue wird durch eine Krise ermöglicht, durch welche bisherige Handlungspraktiken ihre Relevanz verlieren. Die Stabilisierung des Neuen erfolgt in der *Phase der sozialen Festigung und Reinterpretation der Biographie*, in welcher der Bildungsprozess seinen Gipfel erreicht. Dies geschieht durch die soziale Einbindung des Neuen und das gleichzeitige Betrachten der eigenen Lebensgeschichte im neuen Licht, in einem neuen Orientierungsrahmen. Aus diesem resultiert eine Transformation des Habitus (vgl. Nohl 2016, S.172).

Auf Basis der bislang dargestellten Konzepte - ausgehend von der Frage danach, was unter *Inklusion* verstanden werden kann, wie *schulische Inklusion* gelingen könnte, wie Ideen von *Bildung* und *transformativem Lernen* damit verknüpft sind, und welche bedeutende Rolle *beliefs* bei allen erwähnten Ansätzen spielen – lässt sich in der Weiterführung des in der Einleitung dargestellten

Leitfadens die Frage formulieren: Was lässt sich nun für eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung aus diesen Ausführungen ableiten?

Dazu sollen im nächsten Kapitel Ideen auf der Grundlage der Theorie des transformativen Lernens und dem vorgestellten Bildungsbegriff skizziert werden.

3.6. Implikationen für eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung

„Das für die Inklusive Pädagogik grundlegende Theorem der Heterogenität umfasst die Verschiedenheit, die Vielschichtigkeit, die Veränderlichkeit und die Unbestimmbarkeit der Adressaten von Bildung. Inklusive Pädagogik hat mit verwandten internationalen Ansätzen - wie zum Beispiel Diversity Education, Menschenrechtsbildung und antirassistischer Erziehung – gemein, dass sie auf den menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität beruht. Freiheit meint immer zweierlei: Befreiung aus Unfreiheit und Freiheit für vielfältige Lebensweisen. Gleichheit bedeutet, dass das hohe Gut der Freiheit jedem Menschen zusteht. Diese Zusammenhänge kommen im Begriff der Menschenwürde zum Ausdruck, die nicht durch Leistung oder Verdienst legitimiert werden muss, sondern den egalitären Anspruch jedes einzelnen Menschen auf Freiheit für eine individuelle Lebensweise, auf Inklusion und auf Nichtdiskriminierung beinhaltet.“ (Prenzel 2013, S.5)

Die von Prenzel hier beschriebene Bedeutung der Heterogenität und der damit verbundene Umgang im schulischen Kontext, verweist einmal mehr auf die Bedeutsamkeit der Einstellungen und *beliefs* von LehrerInnen für das Gelingen schulischer Inklusion.

Die Bedeutung von *beliefs* für das Gelingen schulischer Inklusion konnte auch in einer empirischen Studie von Moser nachgezeichnet werden. Darin wurde gezeigt, dass neben der Relevanz fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen vor allem eine positive Einstellung gegenüber den vielfältigen Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen der SchülerInnen, sowie die Bereitschaft der Lehrpersonen zur Akzeptanz und Wertschätzung von Heterogenität als entscheidende Grundlagen für das Gelingen inklusiven Unterrichtens und Förderung darstellen (vgl. Moser et al. 2012, zit.n. Lütje-Klose 2014, S.72). Dies vertreten die Autoren auch in einer Folgestudie zur empirischen Erfassung von *beliefs* von FörderschullehrerInnen (2013): *„Im Bereich der Empirischen Unterrichtsforschung werden Lehrerbefürwortungen als einflussreiche Variable für die Gestaltung von Unterricht sowie für die Nutzung spezifischer didaktischer Konzepte angesehen.“* (Kuhl et al. 2013, S.6).

Inklusionsorientierte LehrerInnenbildung muss somit mehr umfassen, als das Vermitteln der entsprechenden fachdidaktischen und -wissenschaftlichen Kompetenzen. Was Sturm für den Bereich der LehrerInnenfortbildung fordert, soll an dieser Stelle auf die LehrerInnenausbildung bezogen

werden, nicht zuletzt aus dem Grund, als eine Arbeit an den *beliefs*, am Habitus, in einer frühen Phase der pädagogischen Professionalisierung durch die zeitliche Nähe mit selbst gemachten Erfahrungen im Kontext Schule und Unterricht erleichtert wird, da Erinnerungen und Erfahrungen meist noch zugänglicher sind (vgl. Amrhein 2015, S.246): Eine LehrerInnenbildung „[...]die über die Vermittlung von Techniken und ‚Unterrichtsrezepten‘ hinausgeht und die Bildung von Lehrer/-innen ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt, wird nicht umhin kommen, ihren Habitus, ihre Perspektivität auf Schule und Unterricht [...]aufzugreifen.“(Sturm 2010, zit.n. Amrhein 2015, S.246)

Eine inklusionssensible LehrerInnen-Bildung zeichnet sich in Folge dadurch aus, dass Lernenden Zeit und Raum für Reflexionsmöglichkeiten bezüglich ihrer individuellen *beliefs* zur Verfügung gestellt wird (vgl. Oldenburg/Schomaker 2017, o.S.). Die Auseinandersetzung mit den individuellen *beliefs* wird in dem von Oldenburg/Schomaker vorgeschlagenen Modell einer inklusionsorientierten LehrerInnen-Bildung, einer Didaktischen Rekonstruktion, zudem in einen theoretischen Diskurs eingebettet. Damit soll eine (Weiter-)Entwicklung der reflektierten Handlungsfähigkeit der Studierenden erreicht werden, in deren Zentrum ein Aufbauen von Fähigkeiten zum sensiblen Umgang mit und der Wahrnehmung der Diversität der Lernenden steht (vgl.ebd.).

Die Aufgabe, die Lernenden bei der Entwicklung einer kritischen Selbstreflexionsfähigkeit zu unterstützen, und sie darin zu begleiten, ein reflexives und kritisches Urteilsvermögen zu kultivieren, sieht auch Mezirow im Rahmen der Erwachsenenbildung als eine der wichtigsten an. Dies beschreibt er folgend: „*This involves becoming more critically reflective of assumptions supporting one’s own beliefs and those of others and more discriminating, open, and disposed to transformative learning. This skeptical stance may involve challenging one’s own strongly held views.*“ (Mezirow 2003, S.62) Die Rolle des Lehrenden in der Erwachsenenbildung, hier bezogen auf die LehrerInnenbildung, sieht er im besonderen darin: „*Creating the conditions for and the skills of effective adult reasoning and the disposition for transformative learning - including critical reflection and dialectical discourse [...]*“ (ebd.)

LehrerInnen-Bildung, die auf der Grundlage des in dieser Arbeit skizzierten Begriffs von *Bildung* aufgebaut ist, die über informatives Lernen und Akkumulieren von Wissen hinaus geht, und die diesem Begriff *Bildung* auch gerecht werden möchte, benötigt die explizite Auseinandersetzung mit reflexiven Momenten, muss Raum und Zeit zur Selbstreflexion bieten, ebenso wie mögliche Anlässe zur Re-, Neu- und Umstrukturierung des Welt- und Selbstverhältnisses. So soll an dieser Stelle noch einmal auf den Bildungsbegriff von Peukert verwiesen werden. Für ihn bezeichnet Bildung „ [...] eine reflektierende Urteilskraft, die den unmittelbaren Bezug auf Verwendungszusammenhänge bricht, um eine Reflexion, die in der solidarischen Wahrnehmung der Ambivalenz menschlicher Existenz gegen Exklusion und Vernichtung von Menschen aufsteht und beizutragen versucht zur Transformation destruktiver Mechanismen, um dadurch zu einer Verfaßtheit [sic.] von Gesellschaft zu kommen, die

allen Lebensmöglichkeiten eröffnet. Und systematische Erziehungswissenschaft hat die Aufgabe, die Elemente, Grunddimensionen und Bedingungen der Genese solchen Handelns zu analysieren, nicht um dogmatische Antworten zu liefern, sondern um durch kritische Reflexion hindurch auch Prozesse pädagogischer Bildung voranzutreiben.“(Peukert 2000, S.522)

Für das Gelingen der Transformation, der Übergänge, scheint für ihn von Bedeutung „ [...] *ob Personen und Institutionen bei der unter Umständen auch für andere schmerzlichen Selbstüberschreitung nicht die prinzipielle Anerkennung versagen, sondern vielmehr auf der Basis einer elementaren Solidarität Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität freigeben oder paradigmatisch vorführen*“ (Peukert 1998, S.21). Bezogen auf eine inklusionskompetente LehrerInnen-Bildung kann daraus gefolgert werden, dass die Ermöglichung solcher „Spielräume für die Selbsterprobung“ (ebd.) wohl einen bedeutenden Baustein für das Ermöglichen transformativer Lernprozesse und somit *Bildung* im vorgestellten Sinn darstellen kann.

Die Umsetzung und Ermöglichung von Transformationen des Habitus oder von transformativen Lernprozessen von angehenden LehrerInnen, lassen sich nach Amrhein allerdings nur durch die Modifikation struktureller Rahmenbedingungen nachhaltig beeinflussen. Dies betrifft vor allem ihre Perspektive auf die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems. Dabei komme es vor allem darauf an, dass die AkteurInnen aller Ebenen gemeinsam an dessen Entwicklung mitarbeiten (vgl. Amrhein 2015, S.247).

Auch Feuser sieht in seiner Auseinandersetzung mit der Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung die Notwendigkeit einer Reihe von Konsequenzen, damit der Weg „von der Segregation durch Integration zur Inklusion“ (Feuser 2015, S.55) gelingen kann. Damit der Umbau des derzeit bestehenden „selektierenden, in der Folge ausgrenzenden und wiederum in Folge segregierenden Erziehungs-, Bildungs-, und Unterrichtssystems (sasEBU)“ (ebd.S.48) in ein inklusives gelingen könne, sei bereits in der LehrerInnen-Bildung anzusetzen. Hierbei führt er vor allem zwei Komponenten an: Einerseits bräuchte es Änderungen auf der pädagogisch-strukturellen Ebene. Dies bedeutet für ihn die Synthese der „Parallelsysteme der Regel-, Heil- und Sonderpädagogik im Sinne eines neuen erziehungswissenschaftlichen Denkens und Bewusstseins.“ (ebd.S.53) Daraus resultiert die Forderung nach verstärkter Kooperation der Lehrpersonen mit therapeutischen Fachkräften und eventuell erforderlichen AssistentInnen in multiprofessionellen Teams, ebenso wie der Verzicht auf Formen der äußeren Differenzierung im Sinne leistungshomogener Gruppen (vgl.ebd.S.53f.). Die zweite Konsequenz sieht er auf der pädagogisch-funktionalen Ebene. Dabei steht die „Orientierung auf eine Organisation von Lernfeldern als Möglichkeitsräume der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder“ (ebd.S.54) im Fokus seiner Überlegungen. Daraus lässt sich die Priorisierung eines Lernens folgern, das auf

Erkenntnisgewinn zielt und Entwicklung induziert – zusammengefasst lässt sich dies mit handelnd-forschendem Lernen beschreiben (vgl.ebd.). *„Das verweist auf eine Pädagogik, die es in einer komplexen Welt, deren Komplexität nicht beliebig reduzierbar ist, leistet, dass Menschen in wechselseitiger Anerkennung ihres Soseins und ihrer Kompetenzen und in sozial-kooperativer Zusammenarbeit ihr Leben und die Gegenwartsprobleme zukunftsträchtig und nachhaltig zu bewältigen vermögen und im Geiste des Gemeinns eine humane, demokratische und dadurch menschenwürdige Welt zu gestalten vermögen.“*(ebd.)

Für das Gelingen einer inklusionskompetente LehrerInnen-Bildung fordert er deshalb eine Vereinheitlichung dieser auf humanwissenschaftlich fundierten Grundlagen, sowie nötige Spezialisierungen, die sich nicht auf Schulformen oder –stufen beziehen, sondern auf zentrale Dimensionen einer Lernbegleitung aller Lernenden (vgl.ebd.S.54). Als Basis seiner Überlegungen sieht er einen Bildungsbegriff, der *Bildung* versteht als „Gesamt der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen eines Menschen im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation“(ebd.S.55)

Wenn man der These von Heyl/Seifried folgt, „[...] dass die Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich maßgeblich von den Einstellungen der daran beteiligten Personen abhängt“ (Heyl/Seifried 2014, S.47), so lässt dies den unmittelbaren Schluss zu, dass im Rahmen universitärer LehrerInnen-Bildung Lernmöglichkeiten für Studierende geschaffen werden sollten, *„in denen sie sich zunächst reflexiv mit ihren individuellen beliefs und möglichen Vorurteilen bezüglich der Differenzen wie u.a. ‚Behinderung‘, Gender und Kultur befassen können. Erst das Bewusstsein über die eigenen Vorurteile und Wissensstrukturen ermöglicht Studierenden dann, in einem nächsten Schritt an diesen reflexiv zu arbeiten.“*(Oldenburg/Schomaker 2017, o.S.)

3.7. Zusammenfassung der bisherigen Kapitel

Die im vorigen Kapitel skizzierten Implikationen für eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung sind als Zusammenführung der davor dargestellten „Puzzleteile“ der Gesamtgeschichte der vorliegenden Arbeit zu verstehen. Um vor allem auch die Anknüpfung an den empirischen Teil dieser Arbeit besser zu ermöglichen, soll an dieser Stelle eine knappe Zusammenschau der theoretischen Hintergründe gehalten werden.

Ausgehend von der Frage danach, ob Inklusion im schulischen Kontext lehr- und/oder lernbar sei, wurde zunächst expliziert, was in vorliegender Arbeit unter dem Begriff *Inklusion* verstanden wird. Ausgegangen wird von einem weiten Verständnis von Inklusion, wie es beispielsweise bei Biewer (2009) zu finden ist, der Inklusion definiert als *„Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und*

marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer gerecht zu werden.“(Biewer 2009, S. 193)

Auf dieser Basis wurde weiterführend der Frage nachgegangen, wie Inklusion im Kontext Schule umzusetzen ist, welche Voraussetzungen und Bedingungen für das Gelingen schulischer Inklusion benannt werden können. Dafür wurden die „Bausteine inklusiver Pädagogik“ von Prengel (2013), die Ausarbeitungen des „Profile of Inclusive Teachers“ der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) und die Thematik des Umgangs mit Heterogenität als wesentlich betrachtet. Allen Zugängen ist gemein, dass neben den räumlichen und finanziellen Ressourcen vor allem den LehrerInnen – und insbesondere den LehrerInnen*beliefs* – ein großer Anteil am Ge-/Misslingen der Gestaltung inklusionssensiblen Unterrichts zukommt. Da sich *beliefs* als „ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes, individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst, das eigene Handeln steuert“ (Kuhl et al. 2013, S.6) als bedeutende Kategorie auch – oder vor allem – in pädagogischen Kontexten erwiesen haben, stellte sich in weiterer Folge die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, diese handlungsleitenden impliziten Prinzipien zu verändern. Antworten auf diese Frage lassen sich in den Theorien zu transformativem Lernen finden. Nach der Darstellung von transformativem Lernen als Wandeln individueller Bedeutungsperspektiven wurde auch transformatives Lernen als kollektiver Prozess skizziert, da davon ausgegangen wird, dass die Implementierung eines inklusiven Schulsystems beiderlei bedarf – der individuellen aber auch der kollektiven, gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse.

Nach diesem Überblick wurde ein Modell des transformativen Lernens, jenes des „emergent learnings“ nach Taylor (2011) genauer dargestellt. Mit diesem Modell eines zirkulären Lernkreislaufes möchte Taylor einen Weg aufzeigen, welcher es uns ermöglicht, mit den Herausforderungen in einer sich ständig rascher ändernden Welt bestmöglich umgehen zu können. Als Anknüpfungspunkt an den vorigen Diskurs lässt sich die Auseinandersetzung mit *beliefs* verorten, welche auch von Taylor als bedeutende Kategorie in ihrem Modell benannt wird.

Da die vorliegende Arbeit im Diskurs um die LehrerInnen*bildung* verortet ist, wurde im Anschluss daran auch der Begriff der Bildung zunächst aus seiner historischen Genese heraus beleuchtet, um auf dieser Basis einen zeitgenössischen Bildungsbegriff zu skizzieren, der sich als Transformationsprozess beschreiben lässt, in dem das Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen bedingt durch die Konfrontation mit neuartigen Problemen, entscheidende Veränderungen erfährt (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007, S.7). Da sich auch in dieser Idee von Bildung das Thema der Transformation finden lässt, wurde im Anschluss daran der Frage nachgegangen, was diesen Begriff von Bildung mit jenem des transformativen Lernens verbindet, und was sich aus der Zusammenschau für inklusionssensible LehrerInnenbildung ableiten lässt. Mögliche Antworten darauf lassen sich in

der Zusammenführung aller erwähnten „Puzzleteile“ im Kapitel zu den Implikationen für einen inklusionssensible LehrerInnenbildung finden.

Die Frage, die sich an diese Implikationen anschließt, und die zugleich auch die Überleitung zum empirischen Teil der vorliegenden Arbeit darstellt ist jene danach, wie es denn nun in der Praxis aussieht: Werden die in den Implikationen erwähnten Aufgaben, Voraussetzungen und Bedingungen für das Gelingen schulischer Inklusion in der LehrerInnenbildung tatsächlich berücksichtigt? Berichten Studierende des Lehramtsstudiums Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Inklusion/Sonderpädagogik“ der Pädagogischen Hochschule von Lernerfahrungen, die sowohl aus Sicht des transformativen Lernens als auch des skizzierten Bildungsbegriffs die Bedeutung von Transformationen aufgreifen und diese in der Auseinandersetzung mit *beliefs* ermöglichen?

Dieser Frage wurde in der durchgeführten Untersuchung nachgegangen, die in den Folgekapiteln näher beschrieben wird, und deren Ergebnisse dann auch vor dem Hintergrund der dargestellten Theorien, und insbesondere vor der Folie des „*emergent learnings*“ nach Taylor betrachtet und analysiert werden.

4. Empirische Untersuchung

Wie in der Forschungsfrage thematisiert, soll mit vorliegender Arbeit herausgefunden werden, von welchen Lernerfahrungen Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule mit dem Schwerpunkt Inklusion/Sonderpädagogik berichten, und ob sich transformative Lernerfahrungen entsprechend des Modells des emergenten Lernens nach Taylor nachzeichnen lassen. Da sich mögliche Transformationen vor allem auf Veränderungen der Einstellungen und Sichtweisen der betroffenen Personen beziehen, was in weiterer Folge zu Veränderungen im Handeln und Tun führen kann, muss ein Forschungszugang gewählt werden, der eine Abbildung dessen ermöglicht. Einstellungen und Haltungen sind für uns Menschen weitgehend implizit, weshalb sie sich zumeist erst durch Rekonstruktion von Handlungen und sprachlichen Äußerungen erschließen lassen (vgl. Junge/Lindmeier 2017, S.9). Aus diesem Grund empfiehlt sich für vorliegende Arbeit ein qualitativer Forschungszugang, wobei Daten in Form von Interviews generiert werden sollen. Dabei stellt sich das Verfahren des narrativen Interviews als geeignete Methode dar, da dadurch Datentexte generiert werden können, *„[...] welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biografieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt möglich ist. Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biografieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zur eingehenden*

Darstellung.[...]Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozeß [sic.] der Entwicklung und Wandlung einer biografischen Identität [...] darstellt und expliziert.“(Schütze 1982, S.285f.)

Im folgenden Kapitel soll zunächst ein Überblick über das Forschungsdesign skizziert, und die Methode des narrativen Interviews und die gewählte Auswertungsmethode der Narrationsanalyse nach Schütze theoretisch beschrieben werden, damit auf dieser Basis eine möglichst detaillierte und nachvollziehbare Darstellung der durchgeführten Untersuchung und deren Ergebnissen erfolgen kann.

4.1. Forschungsdesign und Sampling

In diesem Kapitel werden einerseits der Forschungsablaufs skizziert, und andererseits wird nachgezeichnet, wie das Sampling für die vorliegende Untersuchung zusammengesetzt wurde. Fragen nach dem Sampling spielen vor allem in qualitativen Untersuchungen eine bedeutende Rolle, da die jeweiligen Fälle nicht nur für sich stehen, sondern etwas repräsentieren. Aus diesem Grund ist auch das Sampling dafür mitverantwortlich, ob die Ergebnisse eines Forschungsvorhabens auch verallgemeinert werden können (vgl. Pryzborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 174).

Für die im Rahmen der Untersuchung für diese Arbeit durchgeführten Interviews wurden Lehramtsstudierende mit dem Schwerpunkt „Inklusion/Sonderpädagogik“ der Pädagogischen Hochschule Wien ausgewählt, die kurz vor dem Abschluss ihres Bachelor-Studiums stehen. Ausgehend von diesem Kriterium wurde versucht, ein absichtsvolles Sampling zu finden, welches ein möglichst gutes Bild der Studierenden verkörpert.

Der Zugang zu den Studierenden konnte zunächst über einen beruflichen Kontakt geknüpft werden, da eine der InterviewpartnerInnen an der Schule, an welcher ich zuletzt tätig war, ein freiwilliges Praktikum absolvierte. Die weiteren Kontaktaufnahmen erfolgten nach dem Schneeballprinzip - dem Erfragen der Bereitschaft anderer durch bereits gewonnene InterviewpartnerInnen.

Das Schneeballverfahren, auch Snowball-Sampling genannt, ist einerseits hilfreich dabei, ein Feld zu erschließen und in Kontakt mit relevanten Interview-TeilnehmerInnen zu kommen. Allerdings birgt es die Gefahr, dass die Empfehlungen nur innerhalb eines bestimmten Netzwerkes getätigt werden, was zur Folge haben kann, dass ein Feld nur aus dieser Perspektive betrachtet wird. Dieser Tatsache kann durch das Angeben weiterer Kriterien für das Zusammensetzen des Untersuchungssamples entgegengewirkt werden (vgl. ebd. S. 180f.).

So wurde auch auf Basis der Studierendenstatistik versucht geeignete InterviewpartnerInnen für ein absichtsvolles sampling zu gewinnen.

Studierendenstatus	Inland Frauen	Inland Männer	Ausland Frauen	Ausland Männer	gesamt
ordentlich	1502	501	157	33	2391

Tabelle 1: Studierendenstatistik der Pädagogischen Hochschule Wien. Stand: 17.11.2019

Aus dieser Statistik geht eine eindeutige Gewichtung der Studierenden nach Geschlecht hervor: Lediglich ein knappes Viertel der Studierenden sind Männer, überwiegend mehr der Studierenden sind demnach Frauen. Daraus lässt sich möglicherweise auch eine Erklärung dafür ableiten, dass kein männlicher Interviewpartner für die vorliegende Untersuchung gefunden werden konnte, das Sample sich somit ausschließlich aus weiblichen Studierenden zusammensetzt.

Was statistisch noch nicht erfasst wurde, definitiv aber ein großes Thema darstellt, ist die Tatsache, dass eine nicht unerhebliche Anzahl der Studierenden bereits mit einem Sondervertrag der Bildungsdirektion Wien an den Schulen im Einsatz ist, also mit teilweisen vollen, teilweise reduzierten Lehrverpflichtungen als PädagogInnen arbeiten, und somit berufsbegleitend an der Pädagogischen Hochschule studieren.

Da vor allem in Wien, bedingt durch Pensionierungen, Versetzungen in angrenzende Bundesländer und Aufstockung der Planstellen für den Bereich der Deutschförderung, ein LehrerInnenmangel in Allgemeinen Pflichtschulen auszumachen ist, werden einer großer Anzahl von Studierenden Sonderverträge von der Bildungsdirektion angeboten.

Dieser Tatsache konnte im Zusammenstellen des Samples an InterviewpartnerInnen Rechnung getragen werden: Eine der befragten Personen ist bereits mit einer vollen Lehrverpflichtung in einer Schule Wiens tätig und absolviert das Studium an der Pädagogischen Hochschule parallel zu ihrer pädagogischen Tätigkeit.

Zudem wurde versucht, auch die Herkunft der Studierenden betreffend ein möglichst breites Bild zu zeichnen: Es konnten Studierende aus verschiedenen Gegenden Österreichs gefunden werden (Wien, Niederösterreich, Osttirol), und eine der Studierenden verfügt über einen Migrationshintergrund.

Durch das Anlegen der oben genannten Kriterien, und erst nach Einwilligung durch die InterviewteilnehmerInnen, sich auf den Prozess der Untersuchung auch in ausreichendem Maß einzulassen, wurde ein erstes Sample zusammengestellt und individuelle Ersttreffen vereinbart.

Im Rahmen der jeweiligen Ersttreffen mit den an den Interviews teilnehmenden Studierenden wurden sowohl der Zweck der Erhebung, als auch die Verwendung der von ihnen getätigten Aussagen dargelegt, und auf Wunsch der InterviewteilnehmerInnen eine Anonymisierung ihrer Person zugesagt. So wurde, auch vor dem Hintergrund forschungsethischer Überlegungen, während der gesamten Erhebungs- und Auswertungsphase großer Wert auf respektvollen und gewissenhaften Umgang mit den Daten und der Anonymisierung der Studierenden gelegt. Von den Studierenden

wurde eine Einverständniserklärung unterzeichnet, welche die oben genannten Punkte beinhaltet, und zu welcher die Vereinbarung getroffen wurde, dass sie diese jederzeit auch widerrufen könnten. Das Sample änderte sich nach den Ersttreffen, beziehungsweise nach den ersten Interviews, da zwei der Studierenden feststellten, dass sie einerseits nicht das erforderliche Maß an zeitlichen Ressourcen aufbringen konnten, und da sie andererseits nicht detailliert über ihre Biografie berichten wollten.

So wurde erneut versucht, mit Studierenden in Kontakt zu treten, bis eine ausreichende Anzahl von InterviewpartnerInnen zur Verfügung stand. Wichtig im Zusammenhang mit der Samplegröße ist laut Pryzborski&Wohlrab-Sahr (2010) vor allem der Aspekt, dass ein Sample groß genug sein muss, um entsprechend kontrastierende Fälle zu finden. Eine allgemein gültige Antwort, wie groß eine erhobene Fallzahl sein müsse, lässt sich nicht geben, da diese je nach Feld und Art der Forschungsarbeit unterschiedlich sei, und zudem die zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit in Betracht gezogen werden muss (vgl. S.182).

Für die vorliegende Arbeit wurden Interviews mit vier Studierenden durchgeführt und ausgewertet, wobei die Datenerhebung in einem mehrstufigen Verfahren erfolgte. So wurden drei der Studierenden nach der Durchführung der ersten Interviews und der Transkription ein weiteres Mal interviewt, um offen gebliebenen Fragen nachgehen zu können. Auf der Basis der Befragungen und Auswertungen wurden Fallvignetten erstellt, welche den Studierenden im Sinne eines Review-Verfahrens erneut vorgelegt und gemeinsam besprochen wurden.

Der zeitliche Ablauf der Erhebungs- und Auswertungsphase lässt sich folgend darstellen:

Teilnehmerin	Anzahl Interviews	Zeitpunkt Interviews	Transkription Einzelauswertung	Review Fallvignette
A.	2	Jänner 2019 Juni 2019	Feber – Juli 2019	August 2019
T.	2	Jänner 2019 Mai 2019	Feber - Juni2019	August 2019
Th.	2	Feber 2019 Mai 2019	März – August 2019	September 2019
E.	1	August 2019	September 2019	Oktober 2019

Tabelle 2: Zeitlicher Ablauf der Datenerhebung und -auswertung

Sowohl der Zeitpunkt der Interviews als auch der Ort, an welchem diese stattgefunden hatten, wurde entsprechend den Wünschen und zeitlichen Ressourcen der InterviewtenehmerInnen vereinbart. So wurden einige Interviews am Campus der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt, einige in

einem Park, mit einer Person wurde ein Treffen in ihrer Wohnung vereinbart. Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend wortwörtlich transkribiert, wobei sehr auffällige Idiome an die Standardsprache angenähert wurden, Satzstellungen aber zum Beispiel unverändert blieben.

Für die Durchführung der Interviews wurde die Methode des narrativen Interviews gewählt, welche im folgenden Kapitel genauer beschrieben wird.

4.2. Das narrative Interview

Das Verfahren des narrativen Interviews nach Schütze stellt eine geeignete Methode des Erfassens von Lebenswelten und ihrer Sinndeutung zum Verstehen biografischer Prozesse dar, es ist mit dieser Methode demnach möglich „[...]Sinnkonstruktionen und Handlungen aus der Perspektive der handelnden und erleidenden Individuen zu erfassen“ (Jakob 1997, S. 445). Das narrative Interview als elaborierte Methode wurde in den 1970er Jahren von Schütze im Zuge einer Untersuchung von Machtverhältnissen in der Lokalpolitik entwickelt (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 64).

Narrative Interviews bedienen sich einer Alltagskompetenz, jener des Erzählens, über welche die meisten Menschen verfügen. Erzählungen, Narrationen, sind sowohl in Alltags- wie auch in Forschungssituationen *„eine Ressource der Selbstvergewisserung und des sich (wechselseitig) Verständlichmachens, d.h. sie unterstützen Selbst- und Fremdverstehensprozesse während des Kommunikationsverlaufes“* (Rosenthal/Loch 2002, S. 222).

Wenn man davon ausgeht, dass man die Sprache eines Menschen als einen symbolischen Ausdruck individueller Selbst- und Fremdstrukturierung betrachtet, in welcher sich individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit abbildet, dann ermöglicht eine Analyse der Erzählungen das Verstehen des Allgemeinen aus einem Einzelinterview, sowie umgekehrt, das Ableiten des Verstehens des Individuellen aus dem Allgemeinen. Die Analyse der Narrationen eröffnet auch eine Option des Verstehens von übersituativen Eigentheorien, sowie latenter Handlungsorientierungen der Befragten (vgl. ebd. S. 222f.).

„Das Gelingen eines autobiographisch-narrativen Interviews setzt voraus, daß der Informant akzeptiert, sich dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner Erfahrungen zu überlassen, und daß er keine kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie nimmt. Das Ergebnis eines gelingenden autobiographisch-narrativen Interviews ist also eine „Stegreiferzählung des selbsterfahrenen Lebensablaufs.“ (Schütze 1984, S. 78)

Die Stegreiferzählungen sind in hohem Maße abhängig von der Interaktion und der Beziehung zwischen den GesprächspartnerInnen, wobei eine von Vertrauen und Offenheit geprägte

Gesprächsatmosphäre es ermöglicht, dass die Interviewten von Ereignissen oder Handlungen erzählen, welche als krisenhafte Erlebnisse oder als schuld- und schambehaftet erlebt wurden. Das Erzählen und Thematisieren dieser kann von den Befragten als erleichternd wahrgenommen werden, für die ForscherInnen können sich daraus wichtige Elemente und Erklärungsmöglichkeiten zum Verstehen der Erzählungen und des Kontextes ergeben (vgl. Rosenthal/Loch 2002, S.223f.).

Bedingt durch die Einverständniserklärung, über die eigene Biografie erzählen zu wollen, kommen bei den Erzählenden Erzählpwänge zu tragen: Als Experten ihrer selbst unterliegen die Erzählenden dem Zwang, ihre Geschichte den Zuhörern plausibel zu erläutern, einzelne Lebensphasen auch unter Berücksichtigung diverser vorheriger Erfahrungen und anderer Aspekte verständlich zu machen. Dabei greifen sogenannte Zugzwänge des Erzählens: Dazu zählt einerseits der Detaillierungszwang, welcher das Verknüpfen der Ereignisse und ein möglichst detailliertes Schildern dieser verlangt, damit sich eine plausible Darstellung der Erfahrungen ergibt. Da eine lückenlose Darstellung der eigenen Biografie jedoch unmöglich ist, kommt auch der Kondensierungszwang zum Tragen. Dieser drängt die Erzählenden dazu, sich in ihrer Erzählung auf das Notwendigste zu beschränken, ohne dass dabei die Nachvollziehbarkeit ihrer Erzählung eingeschränkt wird. Zuletzt ist noch der Gestaltschließungszwang zu nennen, welcher dafür verantwortlich ist, dass die Geschichte des Erzählenden nachvollziehbar ist und möglichst nichts offen bleibt. Diese Erzählpwänge werden nicht bewusst wahrgenommen, sondern wirken durch die Selbstläufigkeit spontan in der Entwicklung der Erzählungen (vgl. Höblich 2010, S.64). Die Erzähler unterliegen diesen Zugzwängen des Erzählens unbewusst allerdings so sehr, dass ihre Aufmerksamkeit derart absorbiert wird, dass dadurch die Darstellungen, die Erzählungen, sehr eng am selbst Erlebten und den subjektiven Relevanzen ausgerichtet wird. Dies ermöglicht die Wiedergabe eines Geschehenen ohne vorherige Reflexion, ohne strategische Auslassungen oder Schönungen, und eröffnet somit einen relativ unverstellten Zugang zur sozialen Wirklichkeit (vgl. Kleemann et al. 2009, S.68).

Zum Aufbau des narrativen Interviews ist grundsätzlich anzumerken, dass es in drei Teile gegliedert wird: Es beginnt mit einer expliziten Erzählaufforderung, wobei der Interviewer/die Interviewerin den Gegenstand der Erzählung möglichst genau eingrenzt und den/die Befragten bittet, möglichst genau und detailliert zu erzählen. In der daran anschließenden Anfangserzählung enthält sich der Interviewer/die Interviewerin möglichst aller Zwischenfragen und Kommentare. Wenn der/die Befragte – zumeist durch eine Erzählcode wie etwa „Das war’s...“ – seine Erzählung erkennbar beendet, können im zweiten Teil des Interviews erzählgenerierende Nachfragen zu einzelnen Aspekten der vorangegangenen Erzählung gestellt werden. Erst im dritten Teil wird der/die Befragte mittels entsprechender Nachfragen zu genauen Beschreibungen oder argumentativen Stellungnahmen aufgefordert (vgl. Schütze 1983, S.285).

Für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit wurde diese Methode der Datengenerierung gewählt, da das narrative Interview gegenüber anderen Interviewformen den Erzählenden die größtmögliche Offenheit bietet, autonom eigene Relevanzen setzen zu können (vgl. Höblich 2010, S.64), wodurch die soziale Wirklichkeit so erfasst werden kann, wie sie sich den Interviewten darstellt (vgl. Kleemann/Krähne/Matuschek 2009, S.65). Durch die Rekonstruktion der Biografien, der Erfahrungen und Erlebnisse, lassen sich Wege und Prozesse der Identitätsbildung und von Veränderungen sichtbar machen.

Die Transkripte der auf diese Weise entstandenen Interviews wurden in weiterer Folge anhand des Verfahrens der Narrationsanalyse nach Schütze ausgewertet.

Bevor die einzelnen Schritte der Auswertung des erhobenen Datenmaterials dargelegt werden, soll im folgenden Kapitel der theoretische Hintergrund dazu skizziert werden.

4.3. Auswertung mittels der Narrationsanalyse nach Schütze

„Mit der Narrationsanalyse soll soziale Wirklichkeit so erfasst werden, wie sie sich aus der Sicht von Befragten darstellt“ (Kleemann/Krähne/Matuschek 2009, S.65). Da in vorliegender Untersuchung die Sichtweisen der interviewten Personen, und daraus resultierende mögliche Handlungen und Lernprozesse im Fokus des Interesses stehen, bedarf es einer Auswertungsmethode, die diesem Anspruch gerecht wird. Als passende Methode empfiehlt sich die Narrationsanalyse nach Schütze: Mithilfe der Narrationsanalyse soll versucht werden, sowohl stattgefundenere Geschehnisse, als auch die Wahrnehmungsweisen und diesen impliziten Orientierungen der Befragten zu rekonstruieren (vgl. ebd.). Die Narrationsanalyse basiert einerseits auf der von Schütze entwickelten Erzähltheorie, als auch auf biografiethoretischen Grundlagen, welche als Leitlinie für die Analyse dienen. Diese beiden theoretischen Grundlagen sollen im folgenden Kapitel erläutert werden.

4.3.1. Erzähltheoretische Grundlagen

Schütze unterscheidet drei grundlegende sprachliche Darstellungsformen, die in den Interviews zum Tragen kommen: *die Erzählung*, *die Beschreibung*, und *die Argumentation*. Das Hauptanliegen eines narrativen Interviews ist es, den/die Gesprächspartner/in zum Erzählen anzuregen und im Erzählprozess Unterstützungen zu gewähren, da das *Erzählen* von Erlebtem Gefühle, Kognitionen und Selbsterklärungen beinhaltet, und somit näher am Handlungsgeschehen verortet werden kann als *Beschreibungen* oder *Argumentationen*. *Beschreibungen* konzentrieren sich dagegen auf das

statische Darstellen von Wiederholungen, wie zum Beispiel routinierte Handlungen. In *Argumentationen* wirken Anteile von Allgemeingültigem viel stärker als in Erzählungen, sie referieren somit auf die Sozialität der/des Interviewten, was dazu führt, dass sie gemachte Erfahrungen in kontrollierter und bewerteter Form wiedergeben (vgl. Rosenthal/Loch 2002, S.225).

„Wenn wir uns nicht damit zufriedengeben wollen, nur etwas über die übersituativen Alltagstheorien der Gesellschaftsmitglieder zu erfahren, die von den jeweiligen Erlebnissen und Erinnerungen abgehoben sind, und wenn wir nicht den sozialwissenschaftlich verbreiteten Dualismus von Denken und Handeln vertiefen wollen, dann müssen wir Erinnerungsprozesse und deren sprachliche Übersetzung in Erzählungen hervorrufen. Denn nur Erzählungen ermöglichen uns die Rekonstruktion dessen, was Menschen im Laufe ihres Lebens erlebt haben, und wie dieses Erleben ihre heutigen Deutungsmuster bestimmt.“(ebd.)

Obwohl die drei Darstellungsformen Erzählen, Beschreiben und Argumentieren als analytische Kategorien gut voneinander zu unterscheiden sind, so sind sie selten in ihrer Reinform anzutreffen: Alltagssprachliche Erzählungen enthalten beispielsweise oft auch beschreibende oder argumentative Elemente, um das Erzählte den Zuhörern plausibel darstellen zu können. Bei der Narrationsanalyse wird das Transkript des Interviews deshalb in Abschnitte unterteilt, in denen jeweils eine der sprachlichen Darstellungsformen die bestimmende ist. Die Einteilung in oben erwähnte Abschnitte erfolgt rein nach formalsprachlichen Kriterien, die inhaltliche Komponente spielt hierbei keinerlei Rolle. Im Zentrum des Interesses für die Auswertung stehen zunächst die Abschnitte mit erzählendem Charakter (vgl. Kleemann et al.2009, S.65).

In folgender Tabelle sollen anhand von Beispielen aus den Interviewtranskripten die Unterschiede der sprachlichen Darstellungsformen verdeutlicht werden:

Darstellungsform	Merkmale	Indikatoren	Beispiel
Erzählung	differenzierte Darstellung eines konkreten Ereignisses oder Prozesses; meist präzise Angaben über Ort, Zeit, Beteiligte; hoher Detaillierungsgrad	„im letzten Monat“ „in Wien“ „Erst...dann...zum Schluss“	„Also das hab ich 1 Jahr studiert, und hab dann 1 Jahr pausiert und war Au pair in Schweden. Und hab mich dann dort eben auch um 2 Mädchen gekümmert, die waren damals 8 und 10. Und ja, hab das sehr genossen das Jahr..“(I4, Z.32ff.)
Beschreibung	zusammenfassende Darstellung wiederkehrender Sachverhalte; oft sprachliche Hinweise auf Verallgemeinerungen (z.B.: verallgemeinernde Zeitangaben, generalisierender Charakter der Darstellung)	„normalerweise“; „immer“; Jahr „montags“ „jedes im...“;	„Ich komm da aus einem Dorf, da ist alles festgelegt. Da läuft es einfach jeden Tag so ab, da weiß jeder, was er zu tun hat.“(I3, Z.106f.)
Argumentation	Fokus auf generelle kausale Zusammenhänge mit Ziel der Begründung/Rechtfertigung einer bestimmten Einstellung oder Verhaltensweise	„denn“; „weil“; „deswegen“ „also“; „obwohl“;	„Weil ich..ich wollte das Gefühl nie übermitteln, dass ich irgendwie was Besseres bin, oder dass ich jetzt extra ah...vorsichtig bin.“(I1,Z.69f.)

Tabelle 3: Sprachliche Darstellungsformen (vgl. Kleemann et al. 2009, S.66) ergänzt mit Beispielen aus den geführten Interviews (siehe Anhang)

Da die Auswertungsmethode der Narrationsanalyse überwiegend in der Biografieforschung Anwendung findet, hat Schütze auch biografiethoretische Grundlagen erarbeitet, auf die im folgenden Kapitel kurz eingegangen werden soll.

4.3.2. Biografiethoretische Grundlagen

Individuen nehmen ihr Leben als Abfolge verschiedener Lebensabschnitte in diversen Dimension (z.B.: Beruf, soziale Beziehungen, etc.), die miteinander in Wechselwirkungen stehen, wahr. Betrachtet man die Gesamtheit dieser Komponenten, so ergibt dies die Biografie einer Person. Untersucht man Lebensläufe, Lebenswege von Person, so lässt sich erkennen, dass diese unterschiedlich stark strukturiert sind: Manche Lebensabschnitte werden durch gesellschaftliche Normalitätsmuster und institutionelle Vorgaben relativ stark strukturiert, sind zum Teil durch gesetzliche Bestimmungen (wie etwa die Schulpflicht) geprägt, andere Lebensphasen (wie etwa Studienwahl, Familiengründung, etc.) ermöglichen den Biografieträgern mehr Spielraum innerhalb bestehender Normen oder gesetzlicher Verankerungen. Daraus resultiert die Tatsache, dass manche Lebensabschnitte von Individuen aktiv gestaltet und mitbestimmt werden können, während andere eher reaktiv erduldet werden müssen. Manche Phasen können als selbstbestimmt und erfolgreich erfahren werden, andere Lebensabschnitte werden von Individuen als Scheitern erlebt, bisweilen können sie auch die Kontrolle über die eigene Biografie verlieren und sich in einem Reagieren auf

äußere Einflüsse, die das Leben bestimmen, wiederfinden. An diesen Knotenpunkten können sich aber auch biografische Wandlungsprozesse, die ebenfalls von außen induziert sind, ergeben, welche bisweilen zu grundlegenden Veränderungen bisheriger Prozessstrukturen führen können (vgl. Kleemann et al. 2009, S.68f.).

Für Schütze ist es von großer Bedeutung, diese Optionsvielfalt auch in Forschungsprozessen angemessen zu berücksichtigen. Er unterscheidet zur Erfassung dieser aktiven als auch reaktiven Momente von Lebensläufen vier idealtypische Prozessstrukturen eines individuellen Lebenslaufes:

- a) Institutionelles Ablaufmuster: Darunter werden biografische Handlungen verstanden, welche im Rahmen einer sozialen Institution stattfinden, welche den betreffenden Lebensabschnitt stark strukturiert. Das Individuum hat den Spielraum, sich dieser Institution einzugliedern, muss sich während des Verbleibs aber auch sozialen Normen anpassen (Als Beispiel kann hier Studienwahl, sowie das Erbringen von erforderlichen Leistungen während des Studiums genannt werden.) (vgl. ebd.). Schütze bezeichnet diese Momente als „das normativ versachlichte Prinzip des Lebenslaufs“ (Schütze 1983, S.288).
- b) Biografisches Handlungsmuster: Als biografisches Handlungsmuster wird eine selbst initiierte und bewusst gesteuerte Entwicklung bezeichnet, die außerhalb von engen, institutionalisierten Vorgaben geschieht, und von Schütze als „das intentionale Prinzip des Lebenslaufs“ (Schütze 1983, S.288) bezeichnet wird (vgl. Kleemann et al.2009, S. 70).
- c) Verlaufskurve: Während bei den Prozessstrukturen des institutionellen Ablaufmusters und des biografischen Handlungsmusters den Individuen selbstbestimmtes und gestaltendes Handeln zugeordnet wird, „stehen Verlaufskurven für das Prinzip des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalshafte Bedingungen der Existenz“ (Schütze 1983, S.288). Schütze trifft hierbei die Unterscheidung zwischen positiven und negativen Verlaufskurven. Letztere schränken laut Schütze „den Möglichkeitsspielraum für Handlungsaktivitäten und Entwicklungen des Biografieträgers“ (ebd.) ein, während sich bei positiven Verlaufskurven „durch die Setzung neuer sozialer Positionierungen neue Möglichkeitsräume für Handlungsaktivitäten und Identitätsentfaltungen des Biografieträgers“ (ebd.) ergeben.
- d) Biografischer Wandlungsprozess: Als biografischer Wandlungsprozess wird meist die Übergangsphase von einer negativen Verlaufskurve hin zu einer grundlegenden biografischen Veränderung verstanden. Diese Momente sind gekennzeichnet durch das Rückgewinnen biografischer Handlungsfähigkeit, und sind zumeist von außen induziert (Beispielsweise durch strukturelle Veränderungen oder durch Anstöße zur Veränderung der

eigenen Wahrnehmung, welche zuvor nicht wahrgenommene Handlungspotentiale erschließen.) (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 72)

Doch welche Aufgabe kommt nun der Ermittlung der eben beschriebenen Prozessstrukturen im Forschungsprozess zu, und welcher Zusammenhang besteht zwischen dem tatsächlich Erlebten und der Erzählung dessen?

Für die (Biografie-)Forschung ergibt sich die doppelte Aufgabe, einerseits den tatsächlichen Lebenslauf einer Person rekonstruieren zu können, und andererseits auch implizite Wahrnehmungen und Deutungen zu analysieren. (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 68). Für Schütze steht am Beginn eines biografischen Forschungsprozesses aus diesem Grund die Frage: „Was hat sich in soziologisch interessierenden Lebensgeschichten faktisch ereignet?“ (Schütze 1983, S. 284). Erst durch die Einbettung in die faktischen Prozessabläufe kann auch eine zufriedenstellende Antwort auf die Frage gegeben werden, wie der Biografieträger seine Geschichte deutet (vgl. ebd.). Dabei geht Schütze von der Homologieannahme aus, „dass eine biografische Stegreiferzählung in ihrer formalen sequenziellen Struktur die subjektiven Erlebnisaufschüttungen des Biografieträgers widerspiegelt“ (Kleemann et al. 2009, S. 73).

Damit eine sinnvolle Auswertung der durch Stegreiferzählungen generierten Datensätze gelingen kann, hat Schütze mit dem Auswertungsverfahren der Narrationanalyse ein Instrument beschrieben, welches zunächst Einzelfälle intensiv analysiert, bevor diese auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin untersucht werden. Für diese Analyse hat Schütze fünf Schritte skizziert, die im Folgenden beschrieben werden, und die sich auf die in diesem Kapitel veranschaulichten erzähltheoretischen und biografietheoretischen Grundlagen stützen.

4.4. Auswertungsschritte

Bei der Narrationsanalyse nach Schütze wird bereits nach der Durchführung des ersten Interviews mit der Analyse begonnen, welche sich in fünf Schritte gliedert, die chronologisch aufeinander folgen. Dabei dienen die ersten vier Schritte der Einzelfallanalyse, bevor im letzten Schritt die Interviews eines Samples zusammengeführt werden (vgl. Misoch 2014, S. 34).

In folgender Darstellung werden diese Schritte skizziert:

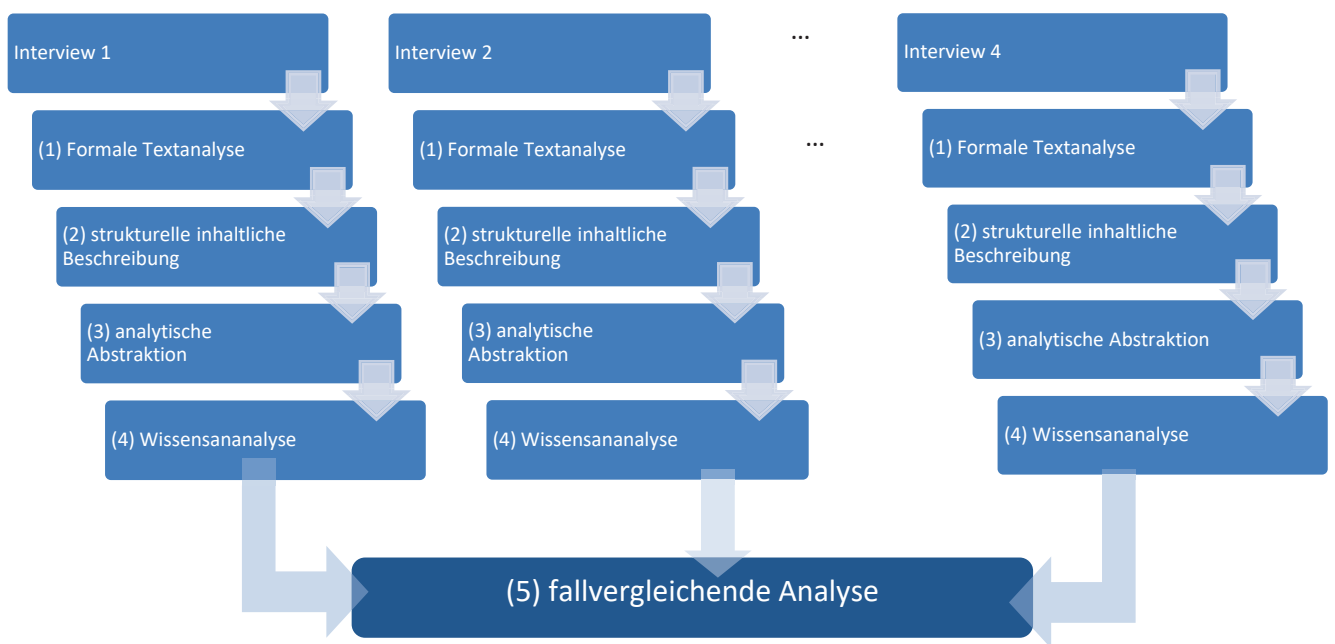


Abbildung 6: Analyseschritte der Narrationsanalyse nach Schütze (vgl. Schütze 1983)

4.4.1. Formale Textanalyse

Die Analyse der Daten geht nach Schütze vom formalen textuellen Erscheinungsbild der Daten aus, wobei der Blick zunächst auf *formale Indikatoren der Textstruktur* zu legen ist. Unter *formalen Indikatoren* sind insbesondere Rahmenschaltelemente zu verstehen, die Hinweise darauf geben, dass eine Darstellungseinheit abgeschlossen ist und eine nächste begonnen wird. Der erste Analyseschritt besteht Schütze zufolge in der *formalen Textanalyse*, in welcher die narrativen von den nicht-narrativen Erzählelementen unterschieden, und die Erzählpassagen in Segmente unterteilt werden (vgl. Schütze 1983, S.286). Der Fokus liegt demnach nicht auf der inhaltlichen Ebene der geschilderten Sachverhalte, sondern auf der formalsprachlichen Struktur der Darstellung (vgl. Kleemann et al. 2009, S.77).

Folgende Abbildung zeigt diesen ersten Analyseschritt beispielhaft an einer Seite des Interviewtranskripts von Interview 4 der für die vorliegende Arbeit durchgeführten Untersuchung:

ES6:

Obwohl da hat sich dann schon in den ersten Jahren herauskristallisiert, dass das System Z
dann doch nicht so ganz das Richtige ist. Weil...es war schön mit den Kindern zu arbeiten, A
aber dadurch dass man einfach so so...so viele Kinder in der Gruppe hat, bin ich da
einfach nie...also es sind immer Kinder durchgefallen, wo man dann keine Zeit hat, wo Z
man sich dann speziell um die kümmert, oder die hätten dann vielleicht was anderes
gebraucht oder so. Und da war dann so...da war ich dann überfordert glaub ich auch, das
war dann nicht das Wahre, was ich machen wollt.

ES7:

Und hab dann ein bissl herumüberlegt, und hab dann inskribiert an der Uni in Wien, und Z
ah Sonder- und Heilpädagogik. Also die erste Studienrichtung Pädagogik war's noch B
damals, und die zweite war dann eben diese Fächerkombination Sonder- und
Heilpädagogik. Das war 1994, also das ist jetzt schon recht lang her. Z

ES8:

Und ja, damals war's halt, da hat man sich aus der Medizin, aus der Psychologie, aus der Z
Pädagogik, also aus ganz verschiedenen Studienrichtungen Stunden zusammensuchen
können und hat das ganz wahllos gemacht, damals eigentlich. Also was irgendwie halt
dazu passt, was einen halt interessiert hat. Und ab dann...

ES9:

Also das hab ich 1 Jahr studiert, und hab dann 1 Jahr pausiert und war Au pair in Z
Schweden. Und hab mich dann dort eben auch um 2 Mädchen gekümmert, die waren
damals 8 und 10. Und ja, hab das sehr genossen das Jahr und es war sicher für
mein...vielleicht auch für meinen beruflichen Werdegang hat mich das sicher auch ein
bissl beeinflusst. Es war recht schön auf alle Fälle.

ES10:

Bin dann wieder zurück gekommen nach Wien und hab dann halt weiterstudiert. Z
Zwar...also dieses Sonder- und Heilpädagogik war damals ein sehr diffuses Studium. Also
es war sehr interessant, es zu studieren, aber es war ... man hat halt nicht wirklich eine
Berufsausbildung dann. Es ist von allem ein bissl was, aber ...man hat den Magister dann
gehabt, aber dass man jetzt irgendwie qualifiziert wäre für einen bestimmten Beruf, das

Abbildung 7: Analyseschritt 1: "Formale Textanalyse"

Aus dieser Abbildung ist ersichtlich, dass zunächst bestimmt wurde, welche formalsprachliche Struktur der Darstellung zugrunde liegt: Die Elemente, deren dominierende Darstellungsform der Erzählung entspricht, wurden mit „Z“ gekennzeichnet. Die Passagen, in welcher vorrangig Beschreibungen zu finden waren, wurden mit „B“ ausgezeichnet, und jene, in welchen die sprachliche Darstellungsform der Argumentation im Vordergrund stand, mit „A“.

Als zweiten Schritt wurden Rahmenschaltelemente definiert und gekennzeichnet: Sprachliche Marker wie etwa „dann“, „damals“ oder auch Satzteile, die darauf schließen lassen, dass Erzählpassagen abgeschlossen wurden, wurden im Text unterstrichen. Darauf aufbauend wurden die Erzählpassagen in Segmente unterteilt, und als solche im Text ausgezeichnet (ES).

Die formale Textanalyse dient dazu, das zu interpretierende Interview anhand formaler sprachlicher Merkmale zu gliedern, indem nicht zur Erzählung gehörende Passage zunächst (Im vierten Analyseschritt wird auf diese wieder Bezug genommen.) ausgeklammert werden, und die sequenzielle Abfolge einzelner Erzählabschnitte herausgearbeitet wird. Die einzelnen Abschnitte können insbesondere durch das sprachliche Merkmal der Rahmenschaltelemente, also sprachliche Marker wie etwa „dann“, „nachdem“, „bevor“, „im nächsten Jahr“, identifiziert werden (vgl. Kleemann et al. S.80ff.).

4.4.2. Strukturelle inhaltliche Beschreibung

Im zweiten Schritt der Narrationsanalyse nach Schütze werden die Handlungsweisen der AkteurInnen in den Fokus gerückt. Dazu erfolgt zunächst eine genauere Bestimmung der in ersten Auswertungsschritt bestimmten Sequenzen, und in weiterer Folge werden diese in ihrem Zusammenhang analysiert. Dabei wird vor allem versucht, den Inhalt in Bezug zur Form der Darstellung zu analysieren (vgl. ebd. S.83f).

Für die vorliegende Untersuchung wurde dieser Analyseschritt in Einzeletappen zerlegt: Zunächst wurden die formalsprachlich identifizierten Erzählsegmente inhaltlich genauer betrachtet und erfasst. Dazu wurden die zentralen Sachverhalte in Überschriften zusammengefasst, mit welchen die einzelnen Erzählsegmente benannt wurden. Dieser Schritt ist in folgender Abbildung zu sehen.

ES6: System nicht passend

Obwohl da hat sich dann schon in den ersten Jahren herauskristallisiert, dass das System Z
dann doch nicht so ganz das Richtige ist. Weil...es war schön mit den Kindern zu arbeiten, A
aber dadurch dass man einfach so so...so viele Kinder in der Gruppe hat, bin ich da
einfach nie...also es sind immer Kinder durchgefallen, wo man dann keine Zeit hat, wo Z
man sich dann speziell um die kümmert, oder die hätten dann vielleicht was anderes
gebraucht oder so. Und da war dann so...da war ich dann überfordert glaub ich auch, das
war dann nicht das Wahre, was ich machen wollt.

ES7: Inskription Sonder- und Heilpädagogik

Und hab dann ein bissl herumüberlegt, und hab dann inskribiert an der Uni in Wien, und Z
ah Sonder- und Heilpädagogik. Also die erste Studienrichtung Pädagogik war's noch B
damals, und die zweite war dann eben diese Fächerkombination Sonder- und
Heilpädagogik. Das war 1994, also das ist jetzt schon recht lang her. Z

ES8: Studienplanung

Und ja, damals war's halt, da hat man sich aus der Medizin, aus der Psychologie, aus der Z
Pädagogik, also aus ganz verschiedenen Studienrichtungen Stunden zusammensuchen
können und hat das ganz wahllos gemacht, damals eigentlich. Also was irgendwie halt
dazu passt, was einen halt interessiert hat. Und ab dann...

ES9: Au Pair in Schweden

Also das hab ich 1 Jahr studiert, und hab dann 1 Jahr pausiert und war Au pair in Z
Schweden. Und hab mich dann dort eben auch um 2 Mädchen gekümmert, die waren
damals 8 und 10. Und ja, hab das sehr genossen das Jahr und es war sicher für
mein...vielleicht auch für meinen beruflichen Werdegang hat mich das sicher auch ein
bissl beeinflusst. Es war recht schön auf alle Fälle.

ES10: Studium Sonder- und Heilpädagogik

Bin dann wieder zurück gekommen nach Wien und hab dann halt weiterstudiert. Z
Zwar...also dieses Sonder- und Heilpädagogik war damals ein sehr diffuses Studium. Also
es war sehr interessant, es zu studieren, aber es war ... man hat halt nicht wirklich eine
Berufsausbildung dann. Es ist von allem ein bissl was, aber ...man hat den Magister dann
gehabt, aber dass man jetzt irgendwie qualifiziert wäre für einen bestimmten Beruf, das

Abbildung 8: Analyseschritt 2 -Teilschritt 1 der strukturellen inhaltlichen Beschreibung

In weiterer Folge wurden die einzelnen Sequenzen, in welchen ähnliche Handlungsbedingungen und Handlungsweisen der interviewten Personen auszumachen waren, zu größeren Sinneinheiten verknüpft.

Eng mit diesem Teilschritt verbunden ist die strukturelle inhaltliche Beschreibung der Sinneinheiten, da mit dem Bilden dieser ein Reflektieren der Handlungsweisen und –bedingungen der ErzählerInnen Hand in Hand geht. Im Zentrum des Interpretationsschrittes der strukturellen inhaltlichen Beschreibung steht somit die Analyse des inhaltlichen Geschehens unter der Berücksichtigung der aktiven oder passiven Handlungsweisen der ErzählerInnen und der vorherrschenden Handlungsbedingungen (vgl. ebd. S.83ff). Zur Erfassung dieser Punkte dienten die in Kapitel 4.3.2.

beschriebenen Prozessstrukturen als Orientierungshilfe. So wurden den Überschriften in kompakter Form kurze Beschreibungen der Prozessstrukturen hinzugefügt. Ein Beispiel für die Darstellung dieser beiden Teiletappen sind folgender Abbildung zu entnehmen.

Erfahrung des „Getriebenwerdens“ (Schütze 1983, S. 288) durch soziokulturelle Bedingungen; reaktive Prozessstruktur, welche die Handlungsmöglichkeiten einschränkt Verlaufskurve	ES6: System nicht passend <u>Obwohl</u> da hat sich dann schon in den ersten Jahren herauskristallisiert, dass das System dann doch nicht so ganz das Richtige ist. Weil...es war schön mit den Kindern zu arbeiten, aber dadurch dass man einfach so so...so viele Kinder in der Gruppe hat, bin ich da einfach nie...also es sind immer Kinder durchgefallen, wo man dann keine Zeit hat, wo man sich dann speziell um die kümmert, oder die hätten dann vielleicht was anderes gebraucht oder so. Und da war dann so...da war ich dann überfordert glaub ich auch, das war dann nicht das Wahre, was ich machen wollt.
Studienwahl – Studiengestaltung: Individuelle Schwerpunktsetzung durch Wahl der Fächer; Biografische Handlungsmuster im Rahmen eines institutionellen Ablaufes	ES7: Inskription Sonder- und Heilpädagogik <u>Und hab dann</u> ein bissl herumüberlegt, und hab dann inskribiert an der Uni in Wien, und ah Sonder- und Heilpädagogik. Also die erste Studienrichtung Pädagogik war's noch damals, und die zweite war dann eben diese Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik. <u>Das war 1994, also das ist jetzt schon recht lang her.</u> ES8: Studienplanung <u>Und ja, damals war's halt</u>, da hat man sich aus der Medizin, aus der Psychologie, aus der Pädagogik, also aus ganz verschiedenen Studienrichtungen Stunden zusammensuchen können und hat das ganz wahllos gemacht, damals eigentlich. Also was irgendwie halt dazu passt, was einen halt interessiert hat. <u>Und ab dann...</u>
Auslandserfahrung – Aupair in Schweden Biografische Handlungsmuster	ES9: Au Pair in Schweden <u>Also</u> das hab ich 1 Jahr studiert, und hab dann 1 Jahr pausiert und war Au pair in Schweden. Und hab mich dann dort eben auch um 2 Mädchen gekümmert, die waren damals 8 und 10. Und ja, hab das sehr genossen das Jahr und es war sicher für mein...vielleicht auch für meinen beruflichen Werdegang hat mich das sicher auch ein bissl beeinflusst. <u>Es war recht schön auf alle Fälle.</u>

Abbildung 9: Analyseschritt 2 -Teilschritte 2-3 der strukturellen inhaltlichen Beschreibung

Diese chronologisch dargestellte theoretische Verdichtung dient als Grundlage für den dritten Auswertungsschritt, der analytischen Abstraktion (vgl. ebd. S.87).

4.4.3. Analytische Abstraktion

Im diesem Schritt, der analytischen Abstraktion, werden die Ergebnisse des zweiten Schrittes miteinander verknüpft, mit dem Ziel, durch das Lösen von konkreten Handlungsschritten zu einer Metasicht, einer biografischen Gesamtform, zu gelangen (vgl. Misoch 2014, S.34).

Die Strukturaussagen zu den einzelnen Lebensabschnitten sollen laut Schütze in diesem Schritt systematisch miteinander in Verbindung gesetzt werden, damit auf dieser Grundlage eine biografische Gesamtformung – also eine lebensgeschichtliche Abfolge von erfahrungsdominanten Prozessstrukturen – herausgearbeitet werden kann (vgl. Schütze 1983, S.286).

Die analytische Abstraktion ermöglicht es, Gestaltungsmuster und –logiken von dargestellten biografischen Verläufen zu identifizieren. Diese werden im letzten fallbezogenen Schritt der Narrationsanalyse, der Wissensanalyse, mit den subjektiven Deutungen, Wahrnehmungen und Werten der ErzählerInnen in Verbindung gesetzt (vgl. Kleemann et al. 2009, S.88ff.).

4.4.4. Wissensanalyse

Ziel des folgenden Analyseschrittes, der Wissensanalyse ist es, die Eigentheorie der befragten Personen mit den erzählten Inhalten abzugleichen und eventuelle Differenzen herauszufiltern. Dafür werden die zu Beginn der Analyse ausgeklammerten nicht narrativen Passagen der Interviews wieder herangezogen, da diese Aufschluss darüber geben, welche Motive, Deutungen und Orientierungen dem Verhalten der interviewten Person zugrunde liegen. Ziel dieses Analyseschrittes ist die Herausarbeitung von typischen Merkmalen und Hintergründen von Deutungen der Person, ihren Wahrnehmungen und Wertungen. Da sich diese verändern können, sind sie stets im Hinblick auf den rekonstruierten Verlauf des Prozesses zu betrachten. Zudem ist zu beachten, dass Gründe für ein bestimmtes Verhalten beispielsweise nicht allein in vordergründigen Deutungen oder Wertungen zu verorten sind, sondern sie sich auch in Handlungssituationen oder in sich ereignenden Entwicklungen widerspiegeln können. Aus diesem Grund sind auch die narrativen Sequenzen in diesen Analyseschritt, der Wissensanalyse, mit einzubeziehen (vgl. Kleemann et al. S.90).

In den folgenden Kapiteln werden nun für jede Probandin zunächst in einer Zusammenfassung die die ersten drei Schritte der Narrationsanalyse kompakt dargestellt, bevor das Ergebnis der jeweiligen Wissensanalyse dargelegt wird.

Im Anschluss an die Darstellung der einzelnen Analyseergebnisse wird als fünfter Schritt der Narrationsanalyse ein kontrastierender Fallvergleich durchgeführt und beschrieben.

4.5. Fallvignette 1 „...und dann hab ich das einfach mal gemacht“

4.5.1. Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 der Einzelanalyse Probandin A.

Zusammenfassung der Auswertung des narrativen Interviews mit Probandin A.

I. Ausgangspunkt

Angaben zur Untersuchung

Durchführung einer Untersuchung auf Basis von narrativen Interviews und deren Auswertung anhand der Narrationsanalyse nach Schütze zum Erfassen der Lernerfahrungen von Studierenden des Lehramts Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Inklusion“ der Pädagogischen Hochschule Wien im Rahmen der Masterarbeit des Studiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

Angaben zum Interview mit Probandin A.

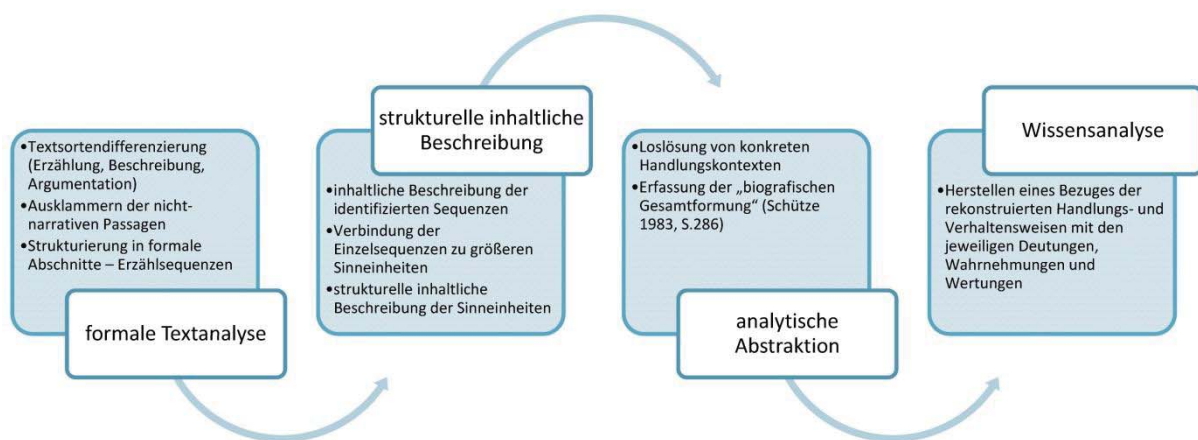
Durchführung der Interviews: Jänner 2019 und Juni 2019

Gesamtdauer des Interviews: ca.56 Minuten

II. Methodische Vorgehensweise

Die Narrationsanalyse geht von der Homologieannahme, dem Zusammenhang zwischen Erzählung und der tatsächlich erlebten Biografie aus, wobei die formalsprachliche Gliederung der Erzählung und der jeweilige Detaillierungsgrad einzelner Erzählabschnitte das subjektive Erleben abbilden.

Fallbezogene Auswertungsschritte der Narrationsanalyse

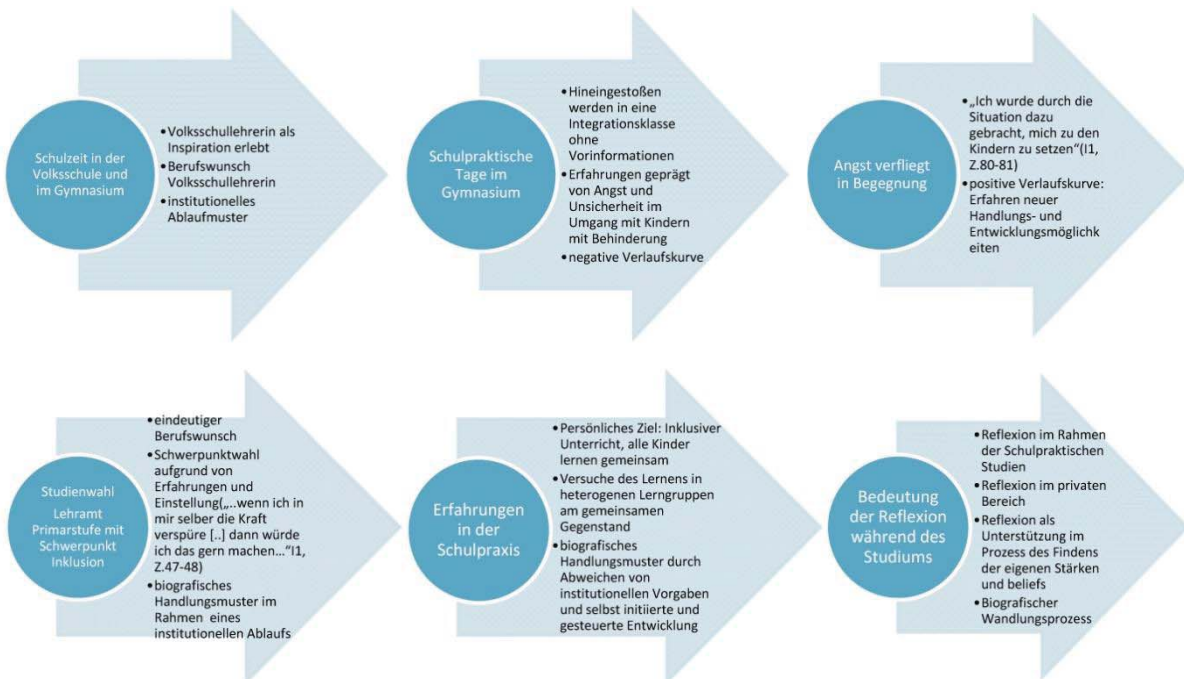


(vgl. Kleemann et al.2009, S.76ff.; Schütze 1983, S.286ff.)

Tabelle 4: Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 Probandin A. Teil 1

III. Ergebnisse der Analyseschritte 1-3

Der biografische Entwicklungsprozess der Probandin A.



Die biografische Gesamtformung von Probandin A.

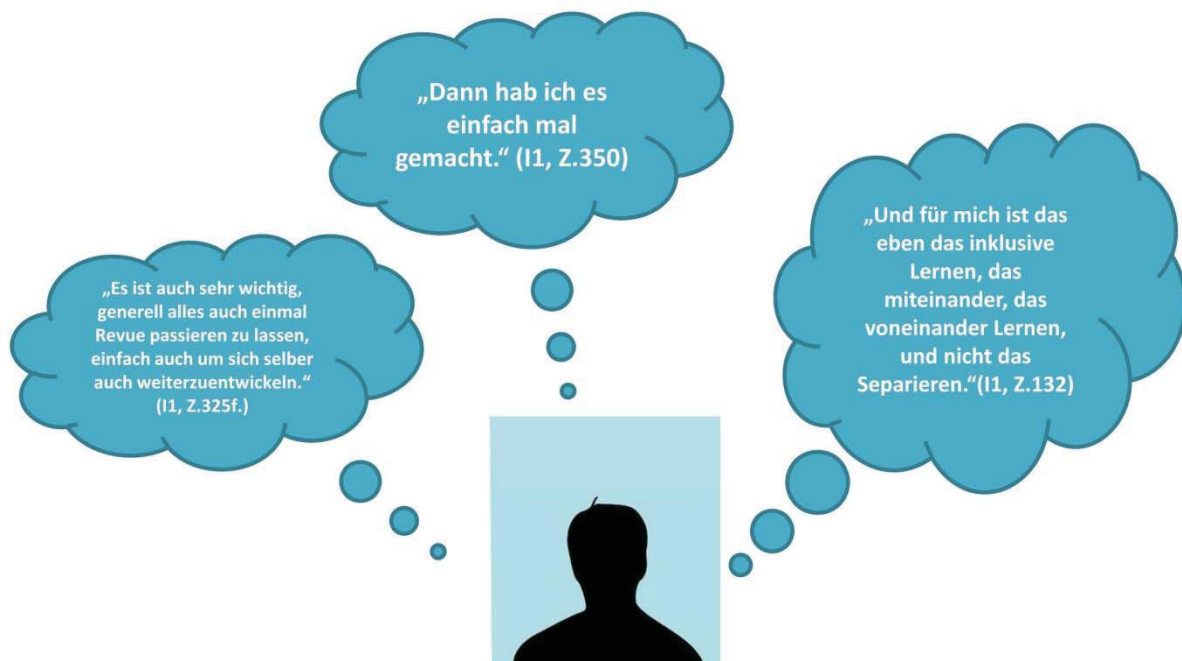


Tabelle 5: Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 Propandin A. Teil 2

4.5.2. Analyseschritt 4: Wissensanalyse der Propandin A.

Die (berufs-)biografische Entwicklung von A. ist dominiert durch die institutionellen Ablaufmuster „Schule“ und „Studium an der Pädagogischen Hochschule Wien“, wobei bereits während ihrer Volksschulzeit Muster geprägt werden, die A. auch aus heutiger Sicht noch für relevant erachtet.

Die Idee, „...dass ich was im pädagogischen Bereich mache“(I1, Z.10), ist für A. schon von klein auf präsent. Verstärkt wird diese Vorstellung durch Erfahrungen in der eigenen Volksschulzeit, maßgeblich geprägt durch die eigene Volksschullehrerin. *„Meine Volksschullehrerin war damals meine Inspiration.“*(I1, Z.11). A. beschreibt ihre Volksschullehrerin als streng, diszipliniert aber irrsinnig nett (vgl. I1, Z.22), und *„Einfach nur, wie sie das dann tatsächlich gemacht hat, dass sie sich die Zeit genommen hat, und das ernst genommen hat, mein Problem, dass ich das noch nicht konnte, war für mich einfach so inspirierend. Dass sie mich gesehen hat, auch wenn ich klein, jung und noch ein Kind war, hat sie mich wirklich wahrgenommen und meine Probleme ernst genommen. Und das war für mich schon so eine Inspiration. Und auch generell, wenn es Probleme gab, konnte ich mich immer an sie wenden und das war für mich so eine ja, inspirierende Art und Weise, die ich auch gerne anderen Kindern vermitteln möchte.“*(I1, Z. 158ff.)

Die eigene Volksschullehrerin stellt für A. wohl die erste Schablone für die Entwicklung ihres LehrerInnenbildes dar, an welcher A. ihr Selbstbild von sich als Lehrperson ausrichtet und auch aktuell versucht, sich daran zu orientieren. *„...ja, diese inspirierende Art und Weise, die ich auch gerne anderen Kindern vermitteln möchte.“*(I1,Z.163f).

Auch aus der Skizzierung ihres Bildes einer ‚guten Lehrperson‘ lässt sich die Prägung durch die eigene Volksschullehrerin lesen: So macht für A. eine gute Lehrperson aus, dass diese ein offenes Ohr für die Kinder ihrer Klasse und deren Probleme hat, dass sie die Kinder wahrnimmt, sie auf ihrem Lernweg unterstützt und Rücksicht nimmt auf eventuelle Schwierigkeiten. Zu diesen Aspekten des bewussten Wahrnehmens und Offen-Seins für die Kinder kommen in A.s Beschreibung Werte wie Strenge, Disziplin und vor allem auch Respekt hinzu. A. erwähnt in ihrer Erzählung immer wieder den „negativen Touch“(I1, Z. 188f.), in welchem Begriffe wie Strenge, Disziplin oder Respekt gesehen werden. *„Aber das ist für mich gar nicht mal der Fall. Ich respektiere auch alle anderen Personen, egal ob alt oder jung, ob groß oder klein. Für mich ist es wichtig, einen gewissen Respekt zu haben, und [...] das sollte eine menschliche Grundkompetenz sein finde ich, damit man wertschätzend miteinander umgeht.“*(I1, Z.189ff.). A. beschreibt den Spannungsbogen, in welchem sie vor allem den Begriff Respekt eingebettet sieht: Einerseits mit seiner gesellschaftlich oft zugeschriebenen negativen Konnotation, und andererseits sieht A. in diesem Begriff - wie auch jenen der Disziplin oder der Strenge - generelle Regeln für das Zusammenleben, wenn es beispielsweise um Pünktlichkeit und Gerechtigkeit geht. Dabei betont sie stets, dass Lehrpersonen sich ihrer großen Vorbildwirkung für

Kinder bewusst sein müssen. *„Und ich finde, diese Punkte machen schon eine gute Lehrperson aus, weil wir eben das Vorbild für die Kinder sind. Und wenn ich selber nicht so bin, kann ich das von den Kindern nicht erwarten.“*(I1, Z.179ff.)

Neben der Inspiration durch die Volksschullehrerin ist ein weiterer Richtungsgeber auf ihrem Lernweg eine Erfahrung, die A. im Rahmen der schulpraktischen Tage im Unterrichtsfach „Einführung Beruf und Studium“(EBS) im Gymnasium macht. An diesem Punkt ihrer biografischen Entwicklung ist im Rahmen eines institutionellen Ablaufmusters eine Verlaufskurve festzumachen, die sich zunächst als negative Verlaufskurve beschreiben lässt. Für die schulpraktischen Tage entscheidet sich A. in einer Volksschule zu schnuppern – und erfährt bei ihrer Ankunft an der Schule, dass sie die kommenden Tage in einer Integrationsklasse *verbringen wird*: *„Mir wurde damals gesagt, ich komm in eine Integrationsklasse. Und ich hab ehrlich gesagt nicht genau gewusst was das ist. Und die Direktorin hat mir damals gesagt: ‚Ja, da sind ein paar behinderte Kinder dabei.‘ Damals war das ja noch in Ordnung, Behinderter zu sagen. Und ich hab nicht wirklich gewusst, was da auf mich wartet.“*(I1, Z.55ff.). A. fasst die darauf folgenden Gefühle und Empfindungen in einem Wort zusammen: *„...ich hatte Angst...“*(I1,Z.34). Im Laufe der Interviews beschreibt A. verschiedene Ängste, mit denen sie in dieser Situation konfrontiert ist. Einerseits ist sie sich nicht sicher, was eine Integrationsklasse überhaupt sei und was sie erwarten wird. Sie erzählt auch von Berührungsängsten. *„Und nachdem ich dann dort war, hab ich gemerkt, dass ich [...] eher Angst davor hatte, muss ich ehrlich sagen, weil ich davor noch nie was mit Kindern mit irgendwelchen Schwierigkeiten, sag ich jetzt einfach mal, zu tun hatte. [...] Ich hatte Angst, einfach mal [...] darauf zuzugehen. Also wirklich dieses Eintauchen, davor hatte ich irgendwie Angst.“* (I1, Z.31ff.). Zu diesen Berührungsängsten kommt für A. die Unsicherheit hinzu, wie sie sich den Kindern gegenüber verhalten sollte. *„Dann hab ich nicht gewusst, wie soll ich mich den Kindern gegenüber verhalten. Also irgendwo hab ich die Anlaufschwierigkeiten gehabt, weil ich davor eben noch nie was damit zu tun hatte. Ja, wenn jemand im Rollstuhl gesessen ist, war das jetzt weniger das Problem. Aber jetzt wirklich, dass jemand schwerst geistig behindert ist oder so, da hab ich nicht gewusst, wie ich darauf zugehen soll.“*(I1, Z. 61ff.). Dieser Aspekt der Angst wird auch gestützt durch die Reflexion eigener Erfahrungen. *„Weil [...] ich wollte das Gefühl nie übermitteln, dass ich irgendwie was Besseres bin, oder dass ich jetzt extra vorsichtig bin. Das mag ich nicht, weil ich mag’s auch nicht, wenn jemand zu mir so ist. Also einfach nur aus bestimmten Gründen, dass man extra vorsichtig mir gegenüber ist. Das mag ich nicht, sondern ich wollte immer behandelt werden wie alle anderen. Ohne jetzt zu sagen, du bist anders, deswegen muss ich jetzt so und so agieren. Also das wollt ich vermeiden. Und ich hatte eben Angst, dass ich vielleicht dieses Gefühl vermittele, und das wollt ich nie, dass sich die Kinder ausgeschlossen fühlen.“* (I1, Z.69ff.) Das Gefühl des Ausgeschlossen-Seins, des nicht Zutrauens von Möglichkeiten, des Separierens aufgrund eines einzelnen Kriteriums oder Persönlichkeitsmerkmals erfährt A. in ihrer

eigenen Bildungsbiografie in folgender Dimension: „[...] es war oft allein wegen meines Nachnamens, dass ich oft gleich irgendwie einmal separiert wurde: Ja, du kannst weniger als andere Kinder, die jetzt kein ‚-ic‘ im Nachnamen haben.“(I1, Z.280f.).

Zu diesen Ebenen von Angst kommt für A. noch der Aspekt hinzu, wie es ihr selbst in der Situation gehen würde. „Wie geh ich damit um? Und vor allem auch, wie reagiere ich drauf, wie schaffe ich das psychisch [...]?“(I1, Z. 210f.)

An diesem Punkt von A.s Biografie lässt sich festhalten, dass die Verlaufskurve, die zunächst als negativ einzustufen war, sich nun in eine positive ändert, woraus sich für A. neue Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten ergeben: Demnach lässt sich hier eine Lernerfahrung verorten, die A. selbst auch maßgeblich für die Entscheidung ihrer weiteren Bildungsbiografie, der Entscheidung für das Studiums für Primarstufenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule (PH), und auch für die Wahl des Schwerpunktes Inklusion/Sonderpädagogik betrachtet: Durch die Unterstützung der Klassenlehrerin der Integrationsklasse schafft es A., sich trotz ihrer Ängste, ihrer Sorgen nicht der Situation zu entziehen, sondern sich ihr zu stellen, den Sprung und das Eintauchen zu wagen. Mit den Worten „[...]und dann hab ich das einfach mal gemacht“(I1, Z.80f.) beschreibt sie diesen ersten Schritt des Sich-Einlassens auf eine neue Lernerfahrung. „Und ich (Anm.) hab versucht mich langsam heranzutasten. Und das hat dann offensichtlich recht gut funktioniert. Also ich hab mich wohl gefühlt, und ich hab dasselbe aber von den Kindern zurück bekommen. In dem Sinne, dass ich gespürt habe, sie haben sich nicht verschlossen, sondern sie haben sich immer weiter geöffnet. Und ich glaub, das ist schon ein großes Zeichen, dass es jetzt ein guter Ansatz war.“(I1, Z.81ff.)

Als konkreten Auslöser für diesen Schritt des Sich-Einlassens beschreibt A. die Begleitung der Klassenlehrerin in der Situation des Ankommens in der Integrationsklasse: Die Klassenlehrerin bringt A. durch die Bitte, mit den Kindern etwas ganz Konkretes zu arbeiten, dazu, sich dieser für sie neuen Situation auszusetzen, mit den Kindern in Kontakt zu treten, ihnen näher zu kommen.

Ihre weiteren Empfindungen und Erfahrungen in dieser Klasse beschreibt A. folgend: „Wie geh ich damit um, und wie tu ich da eigentlich?[...] Das hat sich dann aber mit der Zeit gelegt. Während des Praktikums war das dann, ist das so alleine verfließen, diese Ängste, hat sich alles so gelöst.“(I1,Z.210f.) Als Grund für den Abbau ihrer Ängste gibt A. die gemachten Erfahrungen an. „Es ist eigentlich nur die Erfahrung gewesen. Ich find, das Neue war das Ängstliche, aber irgendwie dadurch, dass man schon in Kontakt getreten ist mit den Kindern, und gemerkt hat, es macht nichts aus ob das Kind jetzt irgendwie krank ist oder verhaltensauffällig ist oder sonst irgendetwas hat, ein Kind ist ein Kind und es ist so gut wie es ist. Das ist einfach so.“(I1, Z.218ff.)

Von diesen Erfahrungen des ersten Kontaktes mit Kindern mit Behinderung in einer Integrationsklasse sieht A. einen weiteren Lernschritt ausgehen „Ich hab es einfach gemacht, ohne groß darüber nachzudenken. Ich hatte keine Zeit mich darauf vorzubereiten. Und dieses Spontane,

Flexible hat mich dazu geführt, das zu tun, was ich am besten kann eigentlich. Und jetzt ist es immer noch so, dass ich spontan und flexibel am besten agieren kann, und dass bei mir einfach viele Sachen vom Gefühl her passieren wie sie passieren.“(I1, Z.299ff.)

Dass sie diese Erfahrungen aus dem Praktikum im Rahmen der berufspraktischen Tage auch heute noch in einem dermaßen positiven Sinn für sich nutzen kann, sieht A. in der Tatsache begründet, dass sie stets Raum und Zeit fand, ihre Erfahrungen zu reflektieren. Einerseits fanden und finden die für sie wichtigen Reflexionen im privaten Kreis statt, im Familien- und Freundeskreis. *„Also jedes Mal nach der Praxis oder wenn irgendetwas war, bin ich schon nach Hause gegangen, und mit meinen Eltern hab ich auch darüber geredet und ihnen eigentlich nacherzählt, was irgendwie alles passiert ist. Und dann kamen eben die Fragen von ihnen: Und wie war das ganz genau? Weil es sie wirklich interessiert hat. Und das war irgendwie so meine Reflexion in mir selber dann [...]“.*(I1, Z.313ff.)

Auf der anderen Seite schreibt A. auch der Reflexion im Rahmen des Schulpraktikums und der verpflichtenden Coaching-Einheiten an der PH große Bedeutung zu. *„Teilweise aber auch hier bei den Nachbesprechungen, beziehungsweise im Coaching, haben wir immer darüber reden können, was uns gerade eben irgendwie bedrückt, oder was uns aufgefallen ist, und wie das war. Und da hatte ich wirklich Ort, Raum, Zeit, wie auch immer, um darüber nachzudenken, das wirklich auch einmal auszudrücken, so dass es andere Menschen auch verstehen und ihre Meinungen dazu auch äußern können. Also teilweise sehr unbewusst reflektiert, teilweise sehr bewusst reflektiert. [...] Aber ich hatte auf jeden Fall Zeit und Raum um darüber nachzudenken und darüber zu reden. Ja. [...] Und verschiedene Blickwinkel sollte man sich auch anschauen. Es ist auch sehr wichtig generell alles auch einmal Revue passieren zu lassen, einfach auch um sich selber auch weiterzuentwickeln.“*(I1,Z.308ff.)

Ein weiteres mögliches Resultat der Reflexionen sieht A. in der persönlichen Weiterentwicklung und in der Erlangung von mehr Selbstbewusstsein: *„[...] Ich hab das Selbstbewusstsein irgendwie erlangt durch diese Reflexionen, dass ich es gut kann, und dass ich mich auch immer verbessern kann.“*(I1,Z.330ff.). Damit spricht A. einerseits an, dass sie gelernt hat, sich in bestimmten Situation, in der Schulpraxis auf sich selbst verlassen zu können, dass sie sich dessen bewusst ist, was sie kann, dass sie gleichzeitig aber auch stets ein Weiterentwicklungspotential vor Augen hat, offen ist für Neues, neue Wege, neue Lernerfahrungen. Im Anschluss an die Prozessstruktur der Verlaufskurve in A.s biografischer Entwicklung, und bedingt auch durch die Möglichkeiten der Reflexion lässt sich ein biografischer Wandlungsprozess beschreiben: A. gewinnt nach negativen Erfahrungen, dem Gefühl des „ausgeliefert-seins“ wieder an Handlungsfähigkeit zurück, ihr eröffnen sich neue Handlungsmöglichkeiten und –ressourcen, und sie erhält auch Anstöße zum Wandel der eigenen Wahrnehmung und Orientierung – Aspekte die Schütze der Prozessstruktur des biografischen Wandlungsprozesses zuschreibt (vgl. Kleemann et al. 2009, S.72).

Der Aspekt des Weiterentwickelns lässt sich auch aus A.s Sichtweise auf inklusive schulische Praxis lesen. A. steht dem Gedanken von schulischer Integration von Kindern mit Behinderung kritisch gegenüber, weil sie darin eine erneute Separierung verortet: *„Für mich ist Integration so eine Sache [...] Wir setzen einfach Kinder, die Schwierigkeiten haben [...] in eine normale Klasse und tun so, wie wenn sie jetzt dazu gehören. Aber eigentlich werden sie immer separat unterrichtet. [...] Wir machen's einfach so, wir geben sie dazu, aber trotzdem sind sie eine eigene Gruppe. Eine Untergruppe. So in einer Gruppe eine Untergruppe.“*(I1, Z.356ff.) Als Weiterentwicklung sieht sie eine inklusive Beschulung, wobei A. immer wieder betont, dass dies ein Umdenken, und somit eine Weiterentwicklung erfordert: *„Und Inklusion ist für mich aber ein Umdenken. Einfach, dass man akzeptiert, dass alle Menschen anders sind. [...] Und dass ich sie in einer Gemeinschaft sehe, und alle gehören zueinander. Dass man sich mit manchen Menschen besser versteht und mit manchen weniger, gut, das ist verständlich, das ist menschlich. Aber einfach dieses Denken: Wir sind alle anders. Und das sollte man feiern, dass wir alle anders sind.“*(I1, Z.360ff.) Aus diesen Gedanken lässt sich ein sehr differenzierter Umgang mit Heterogenität lesen, einer, der die Vielfalt bejaht, der die Möglichkeit des Gemeinsamen vor die Separierung stellt. A. beschließt ihre Erzählung auch mit einem Beispiel aus der Schulpraxis, in welcher sie die Erfahrung machen durfte, dass das gemeinsame, inklusive Arbeiten an einem Thema möglich ist. So berichtet sie von einer Mathematikeinheit, in welcher sie mit allen Kindern der Klasse das Thema der geometrischen Körper erarbeiten durfte: *„Und alle Kinder haben mitgemacht, natürlich differenziert. Nicht jedes Kind konnte schreiben. Nicht jedes Kind konnte lesen, und so wurde viel mit Bildmaterial gearbeitet.“* Aus diesem Erlebnis, mit allen Kindern einer Klasse an einem gemeinsamen Thema zu arbeiten, jeder nach seinen Möglichkeiten und mit entsprechenden Lernmaterialien, zog A. die Lernerfahrung, dass schulische Inklusion möglich ist: *„Und da hab ich gesehen: Es geht. Man muss sich Mühe geben. Es ist viel Arbeit. Aber es funktioniert. Und wenn man irgendwie dahinter ist [...], glaub ich, dass es wirklich machbar ist. [...] Man muss nur selber wirklich dahinter sein. Und auch die kleinsten Erfolge sehen und würdigen, damit die Motivation erhalten bleibt.“*(I1, Z.403ff.)

4.6. Fallvignette 2 „...das war einfach eine schöne bunte Mischung“

4.6.1. Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 der Einzelanalyse Probandin Th.

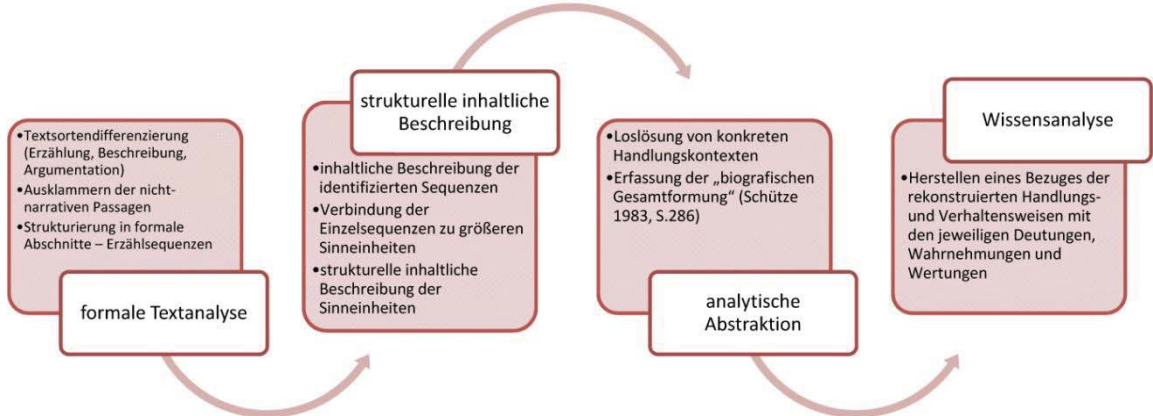
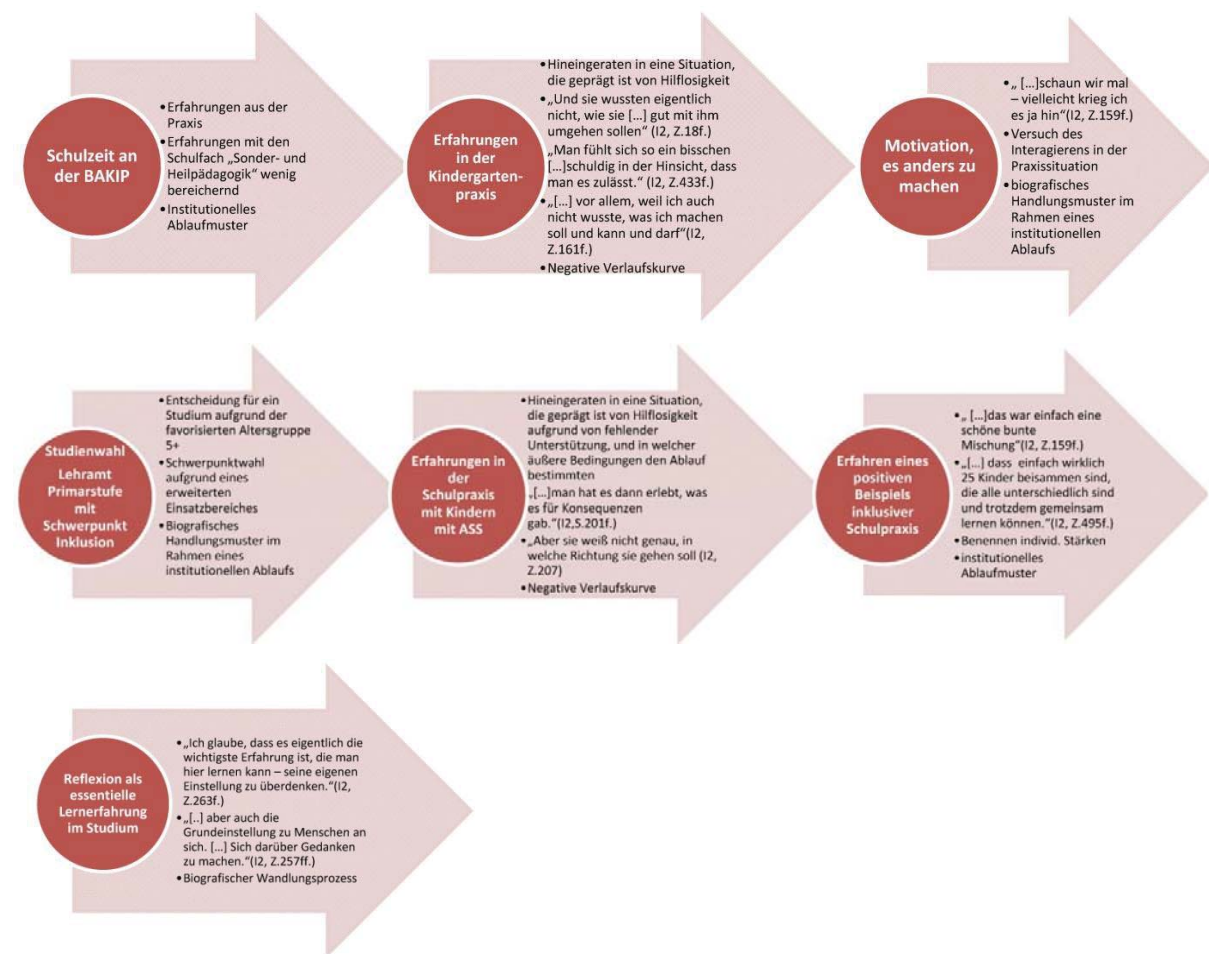
Zusammenfassung der Auswertung des narrativen Interviews mit Propandin Th.	
I. Ausgangspunkt	
Angaben zur Untersuchung Durchführung einer Untersuchung auf Basis von narrativen Interviews und deren Auswertung anhand der Narrationsanalyse nach Schütze zum Erfassen der Lernerfahrungen von Studierenden des Lehramts Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Inklusion“ der Pädagogischen Hochschule Wien im Rahmen der Masterarbeit des Studiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien.	
Angaben zum Interview mit Probandin Th. Durchführung der Interviews: Feber 2019 und Mai 2019 Gesamtdauer des Interviews: ca.64 Minuten	
II. Methodische Vorgehensweise	
Die Narrationsanalyse geht von der Homologieannahme, dem Zusammenhang zwischen Erzählung und der tatsächlich erlebten Biografie aus, wobei die formalsprachliche Gliederung der Erzählung und der jeweilige Detaillierungsgrad einzelner Erzählabschnitte das subjektive Erleben abbilden.	
Fallbezogene Auswertungsschritte der Narrationsanalyse  <pre> graph LR A["Textsortendifferenzierung (Erzählung, Beschreibung, Argumentation) • Ausklammern der nicht- narrativen Passagen • Strukturierung in formale Abschnitte – Erzählsequenzen"] --> B["strukturelle inhaltliche Beschreibung • inhaltliche Beschreibung der identifizierten Sequenzen • Verbindung der Einzelsequenzen zu größeren Sinneinheiten • strukturelle inhaltliche Beschreibung der Sinneinheiten"] B --> C["analytische Abstraktion • Loslösung von konkreten Handlungskontexten • Erfassung der „biografischen Gesamtformung“ (Schütze 1983, S.286)"] C --> D["Wissensanalyse • Herstellen eines Bezuges der rekonstruierten Handlungs- und Verhaltensweisen mit den jeweiligen Deutungen, Wahrnehmungen und Wertungen"] D --> A </pre> (vgl. Kleemann et al.2009, S.76ff.; Schütze 1983, S.286ff.)	

Tabelle 6: Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 Propandin Th. Teil 1

III. Ergebnisse der Analyseschritte 1-3

Der biografische Entwicklungsprozess der Probandin Th.



Die biografische Gesamtformung von Probandin Th.

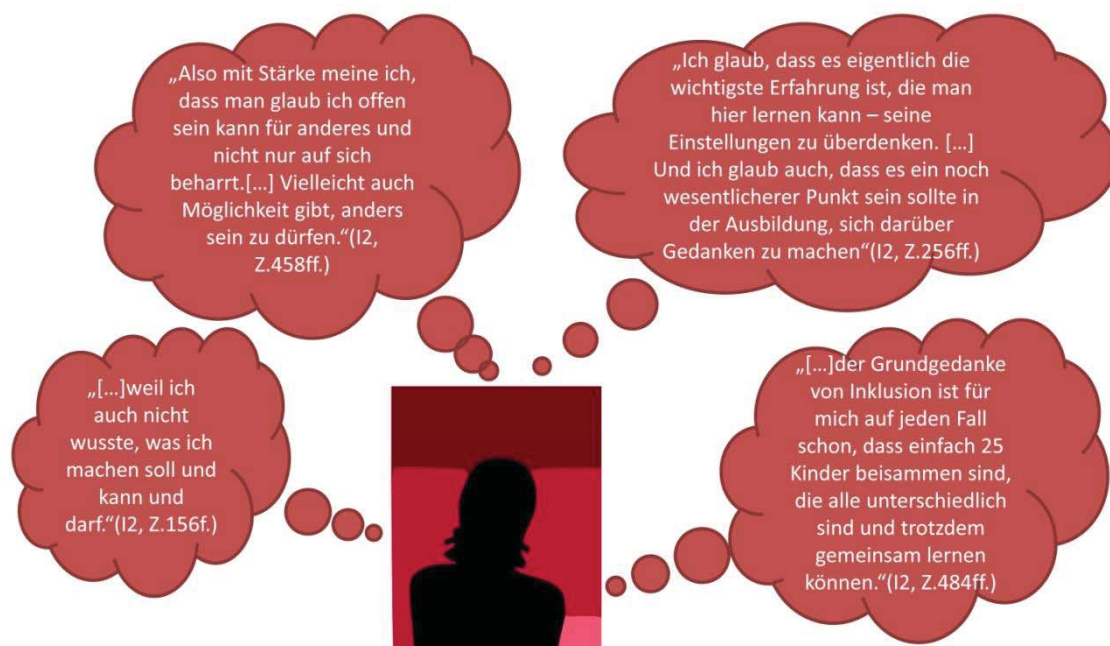


Tabelle 7: Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 Propandin Th. Teil 2

4.6.2. Analyseschritt 4: Wissensanalyse der Propandin Th.

Dominiert wird die (berufs-)biografische Entwicklung der Probandin Th. klar durch die Prozessstruktur des institutionellen Ablaufmusters „Schule“ und „Studium an der Pädagogischen Hochschule Wien“, wobei in beiden Bereichen besonders die Praxiserfahrungen von Bedeutung für sie sind.

Th. verortet den Beginn ihrer Erzählung über ihren (Lern-) Weg in ihrer Zeit an der BAKIP (Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik, jetzt BAFEP). In dieser Zeit macht sie im Rahmen eines Praktikums zum ersten Mal die für sie bedeutende und überraschende Erfahrung, dass einem Kind der Gruppe ein Sonderstatus zugeschrieben und dieser immer wieder benannt und erwähnt wird.

„...und da war ein Bub, der mir sehr in Erinnerung geblieben ist. Der war glaub ich 5 Jahr alt, oder 4, [...], und sobald du in die Kindergartengruppe gekommen bist, war schon klar, dass er vielleicht so ein bisschen einen Sonderstatus hat.“(I2, Z.13ff.) Diese Erfahrung bereitet ihr Unbehagen und lässt sich offenbar nicht mit dem bis dahin Erlebten in Einklang bringen, beziehungsweise widerspricht sie der damals für Th. bestehenden Überzeugung der Gleichwertig aller Menschen, die auch im Kontext Auffälligkeiten oder Behinderung für sie gültig ist. So schildert sie von zwei Schulfreunden ihres Bruders, die blind waren, und mit denen auch sie regelmäßig in Kontakt war. *„Da war ich auch mal mit bei denen zu Hause. Aber eigentlich hab ich das nie so gesehen als großes Thema. Ich mein, sie konnten nicht sehen, das ist natürlich schon ein großes Thema, aber [...] wir waren oft bei ihnen.“*(I2,Z.94ff.) Die Diskrepanz zwischen dem ihr vertrauten Handlungsimperativ und des in der Praxis erfahrenen neuen Zuganges formuliert Th. in ihrer Erzählung mit folgenden Worten: *„Was eigentlich komisch ist, weil eigentlich sollte ja jedes Kind gleichwertig in der Gruppe sein.“*(I2,Z.16f.)

Zusätzlich zu dieser Konfrontation eines neuen, für Th. bislang nicht erfahrenen Menschenbildes, erlebt sie die Ohnmacht oder Überforderung der Pädagoginnen im Umgang mit dem Buben, den diese als schwierig und auffällig bezeichnen. *„Und sie wussten eigentlich nicht, wie sie gut mit ihm umgehen können.“*(I2,Z.17f.) An dieser Stelle lässt sich eine negative Verlaufskurve beschreiben, da sich auch Th. dieser Hilflosigkeit ausgeliefert fühlt: *„[...]vor allem weil ich auch nicht wusste, was ich machen soll und kann und darf.“*(I2, Z.156f.) Wie auch in der weiteren Erzählung immer wieder betont wird, entsteht in dieser Situation in Th. der Wunsch nach *„[...]mehr Wissen,[...] um mehr Möglichkeiten zu bekommen, Kindern zu helfen.“*(I2,Z.50f)

Dieser Wunsch wird in der Zeit an der BAKIP leider nicht ausreichend erfüllt. Th. beschreibt, dass es zwar ein Unterrichtsfach – Heil- und Sonderpädagogik - gibt, von welchem sie sich solch ein Wissen erhofft, *„[...]aber es war nicht bereichernd.“*(I2,Z.29). Den Grund dafür sieht Th. zu einem großen Teil in der Einstellung der Lehrperson, und dem Zugang der Vermittlung der Themen dieses Unterrichtsfaches, des fehlenden persönlichen Engagements und des fehlenden Theorie-Praxis-

Transfers. Aber auch in der Kindergartenpraxis kann Th. keine entsprechenden Lernerfahrungen machen.

Die Studienwahl Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule (PH) ist für Th. eine sehr klare, da sich im Rahmen der Kindergartenpraxis herauskristallisiert, dass sie bevorzugt mit den älteren Kindern im Kindergarten arbeitet. Dies lässt sich als biographisches Handlungsmuster im Rahmen eines institutionellen Ablaufes beschreiben.

Auch im Rahmen der Schulpraxis macht Th. die Erfahrung, dass in jeder Klasse zwei bis drei Kinder mehr auffällig sind als andere. Aber wie auch in der Zeit an der BAKIP erlebt Th. hierbei, dass LehrerInnen oftmals Schwierigkeiten im Umgang mit diesen Kindern haben: *„Und ich hab aber wirklich selten gesehen, dass Lehrer gut mit ihnen umgehen können. Das muss ich schon sagen. Und das find ich auch ein bisschen erschreckend eigentlich.“* (I2, Z.37f) Wie bereits in den Jahren an der BAKIP lässt sich auf Th.'s Lernweg eine fehlende Möglichkeit des Lernens in der Praxis, an best practice Beispielen, verorten. Dies ist für Th. auch einer der bestimmenden Gründe für die Wahl des Schwerpunktes Inklusion/Sonderpädagogik. *„Auf jeden Fall hab ich mich deswegen eben entschlossen, Inklusion als Schwerpunkt zu nehmen eigentlich, weil ich einfach viel mehr Wissen bekommen möchte zu dem Thema [...] Also, ich möchte keinen Lehrer da irgendwie persönlich angreifen. Ich weiß selbst, dass ich da glaub ich nach einiger Zeit keine besseren Ideen mehr hätte. Und ich weiß, dass viele sich da sehr große Mühe machen um die Kinder zu unterstützen, aber vielleicht dann auch nicht mehr weiter wissen. Und ich glaube, wenn man den Schwerpunkt wählt, hat man die Hoffnung, viel mehr Möglichkeiten zu bekommen, Kindern zu helfen.“* (I2, Z.44ff.) Auch aus diesem Erzählsegment lässt sich der Wunsch nach mehr Handlungsoptionen lesen, nach einer Erweiterung des pädagogischen Repertoires durch ein Mehr an Wissen. *„Ich glaube, es würde mir eine gewisse Sicherheit geben, auch mein Bestes geben zu können, um das Kind zu unterstützen. Und auch um zu gewährleisten, dass es kein Sonderstatus sein muss.“* (I2, Z.204f.) An diesem Punkt stellt Th. einen Konnex zu einem weiteren für sie sehr bedeutendem Thema her – der Zuschreibung eines Sonderstatus für Kinder. Th. berichtet in ihrer Erzählung einerseits von der Zuschreibung dieses Sonderstatus durch stetiges Betonen des Anders-Seins, der Besonderheiten einzelner Kinder vor der Gruppe und auch vor ihr, als Schülerin der BAKIP, aber auch als Studierende an der Pädagogischen Hochschule während der Praxis. Ebenso aber lässt sich dieser Sonderstatus generieren, indem einzelne Kinder oder eine Kleingruppe räumlich separiert werden. *„Und oft wurden auch wirklich zwei separate Räume genützt, so dass jetzt die Gruppe mit den I-Kindern übergegangen ist. Was ja manchmal gut sein kann, aber wenn es dauernd geschieht...ich weiß nicht. Und jedes Kind versteht das: Ok, die sind irgendwie anders, die gehen jetzt raus.[...] Ich kann's verstehen, wenn ein Kind besonders Ruhe braucht, dass man ihm die Ruhe gibt, und wenn's nen zweiten Raum gibt, dann ist es ja toll. Aber ich glaub, dass viele Kinder von der anderen Gruppe vielleicht auch gern in Ruhe arbeiten*

würden. Eigentlich ist das der Hauptgrund, dieses Separieren, muss ich schon sagen. Das prägt sich einfach ein. Und dieses konkrete immer wieder Benennen von einzelnen Kindern.“(I2, Z.412ff.) In der von Th. wiederholt erwähnten Zuschreibung eines Sonderstatus sieht sie auch die größte Hürde für gelingende schulische Inklusion. Was sie als gelingende schulische Inklusion betrachtet, beschreibt Th. mit folgenden Worten: „...und jetzt war's schön. Da war ich in einer Klasse [...], also da hab ich einfach nicht gemerkt, welche Kinder jetzt die Integrationskinder sind. Und für mich ist das irgendwie die Zielvorstellung, dass [...]jedes Kind ein Teil der Klasse ist, und du merkst jetzt nicht, ok, das Kind ist jetzt ein bisschen anders, und die bekommt immer was anderes - das war einfach ein schöne bunte Mischung.“ (I2,Z.66ff.)

Aus Th.'s Beschreibung lässt sich herauslesen, dass sie bei dieser Praxis die Lernerfahrung macht, dass nicht von Anfang an Zuschreibungen getroffen werden, dass einzelne Kinder oder Gruppen nicht ständig separiert und in einem anderen Raum beschult werden. Th. betont in ihrer Erzählung immer wieder die Bedeutung des Dazugehörens, des Gemeinsamen, des Teils-Einer-Gruppe-Seins. „Also ich find es einfach wichtig, dass jeder weiß, dass er willkommen ist. Und dass jeder Teil der Gruppe sein kann. Und auch unterstützt wird in dem, auch wenn es bei einem vielleicht nicht so einfach ist wie bei einem anderen.“(I2,Z.205ff.) Der Faktor des Dazugehörens, des Teil-Einer-Gruppe-Seins stellt für Th. somit offenbar einen bedeutenden Faktor gelingender schulischer Inklusion dar, ist ihrer Erfahrung nach allerdings in hohem Maße abhängig von der „Stärke der Lehrperson“(I2, Z.454). Mit diesem Begriff beschreibt Th. die Möglichkeit einer Lehrperson „[...]wie sehr sie es zulassen kann, ein Verhalten, das sie als anders bezeichnet, eben zu gewährleisten, dass das Kind trotzdem so machen kann, obwohl sie selbst denkt, eigentlich macht man das so, oder das macht man immer so. [...]Sozusagen die innere Verfassung, die innere Einstellung. Also mit Stärke meine ich, das man glaub ich offen sein kann für anderes und nicht nur auf sich beharrt. Und wenn ich das schaffe, dann bin ich stark.“(I2,Z.454ff.) In diesem Kontext lässt sich auch lesen und verstehen, was Th. darunter versteht, wenn Lehrpersonen mit Kindern, insbesondere auffälligen Kindern, gut umgehen: „Also zuerst glaub ich, dass die Kinder gesehen werden so wie sie sind, aber nicht gleich interpretiert werden: Weil du einmal so bist, bist du immer so. Auch dass dem Kind immer wieder Chancen gegeben werden, auch wenn es sich wirklich einmal schlecht verhält. Und es gibt ja Verhalten, das wirklich andere verletzt. Sei's in Handlungen oder auch Aussagen. Dass man aber trotzdem das Kind nicht gleich abstempelt; Weil du einmal so bist, bist du immer so. [...]Vielleicht auch Möglichkeiten gibt, anders sein zu dürfen. Weil ich glaub, dass viele Kinder einfach schon so drin sind, weil sie immer so waren und gar nicht wissen, wie man anders sein könnte. Dass man da auch irgendwelche Möglichkeiten aufzeigt. [...] Dass wenn irgendetwas passiert, dass da nicht gleich sofort eine Strafe kommt, weil das Kind das schon gewöhnt ist: Wenn ich das mache werde ich immer bestraft. Dass man das irgendwie ein bisschen aufbricht. Und sonst natürlich individuell, was halt grade gebraucht wird, wenn ein Kind

irgendwelche Hilfsmittel braucht, dass ich das gewährleiste, dass ich mehr Zeit gebe, oder wenn ein Kind einfach irgendwo bestimmt sitzen muss, damit es gut hört oder sieht, dass ich da drauf achte.“(I2,Z.325ff.)

Für Th. hängt das Gelingen schulischer Inklusion somit in hohem Maße von den Einstellungen der Lehrpersonen ab.

An dieser Stelle lässt sich ein Bogen spannen zu einer Lernerfahrung, die Th. an der Pädagogischen Hochschule macht, und welche sie vor alle anderen stellt: *„Ich glaube, dass es eigentlich die wichtigste Erfahrung ist, die man hier lernen kann – seine Einstellungen zu überdenken. [...] Und ich glaube auch, dass es ein noch ein wesentlicherer Punkt sein sollte in der Ausbildung, sich darüber Gedanken zu machen [...] Wie es sein muss, als Kind immer diesen Sonderstatus zum Beispiel zu haben, das ist vielen nicht bewusst.“(I2,Z.256ff.)*

Als eine Möglichkeit für die Reflexion der eigenen Einstellungen führt Th. an, dass ihrer Meinung nach jede/r Studierende Praxis in Integrationsklassen machen sollte. Eine weitere Möglichkeit sieht sie in den stattfindenden Reflexionen und Diskussionen im Rahmen von Lehrveranstaltungen, einerseits mit den Lehrpersonen, andererseits im Anschluss daran im Kreis der Studierenden. Der Reflexion der Schulpraxis mit den MentorInnen schreibt Th. prinzipiell ebenso große Bedeutung zu – erwähnt in diesem Kontext allerdings, dass die Lernerfahrungen daraus auch immer abhängig seien vom jeweiligen Gegenüber. *„Das kommt immer wieder ein bisschen auf die Person drauf an, wer die Mentorin ist, muss ich sagen.“ (I2,Z.312)*

Durch die Reflexionen der eigenen Einstellung, angeregt oder angestoßen durch Personen oder Erlebnisse, was sich im Sinne der Narrationsanalyse nach Schütze in der Prozessstruktur des biografischen Wandlungsprozesses wiederfinden lässt, führt Th.'s Lernweg sie zum Symbol für gelingende Inklusion: die „schöne bunte Mischung“ (I2, Z.70), *„...weil jede Person unterschiedlich ist. Und ich glaub, der Grundgedanke von Inklusion ist für mich auf jeden Fall schon, dass einfach wirklich 25 Kinder beisammen sind, die alle unterschiedlich sind, und trotzdem gemeinsam lernen können. Auf unterschiedliche Weisen, auch sicher nicht alle dasselbe, mit unterschiedlichen Zielen, aber trotzdem lernen alle gemeinsam.“(I2, Z.484ff.)*

4.7. Fallvignette 3 „...da hat sich das Denken bei mir ein bisschen geöffnet..“

4.7.1. Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 der Einzelanalyse Probandin T.

Zusammenfassung der Auswertung des narrativen Interviews mit Propandin Th.

I. Ausgangspunkt

Angaben zur Untersuchung

Durchführung einer Untersuchung auf Basis von narrativen Interviews und deren Auswertung anhand der Narrationsanalyse nach Schütze zum Erfassen der Lernerfahrungen von Studierenden des Lehramts Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Inklusion“ der Pädagogischen Hochschule Wien im Rahmen der Masterarbeit des Studiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

Angaben zum Interview mit Probandin T.

Durchführung der Interviews: Jänner 2019 und Mai 2019

Gesamtdauer des Interviews: ca.59 Minuten

Das Interview wurde im Dialekt umgangssprachlich geführt, was in der Transkription an die Normsprache angenähert wurde.

II. Methodische Vorgehensweise

Die Narrationsanalyse geht von der Homologieannahme, dem Zusammenhang zwischen Erzählung und der tatsächlich erlebten Biografie aus, wobei die formalsprachliche Gliederung der Erzählung und der jeweilige Detaillierungsgrad einzelner Erzählabschnitte das subjektive Erleben abbilden.

Fallbezogene Auswertungsschritte der Narrationsanalyse

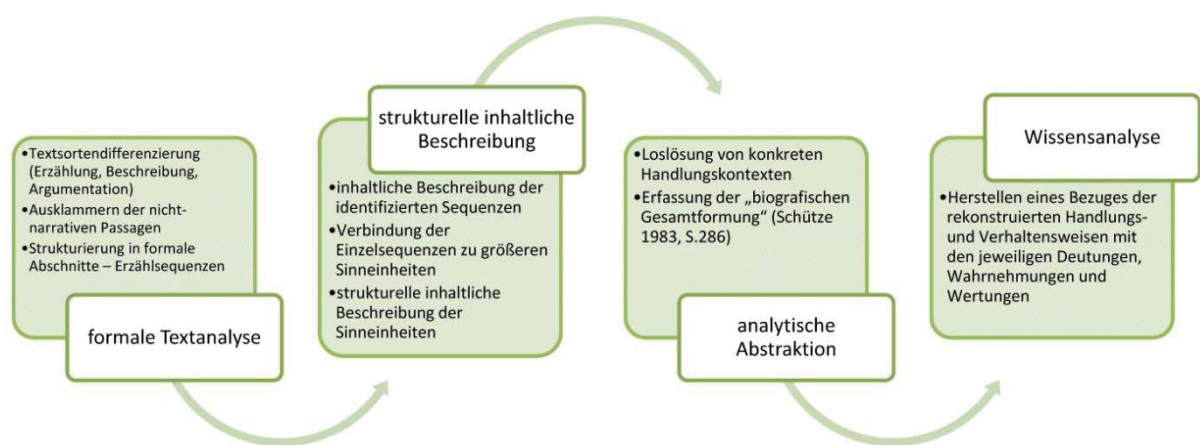
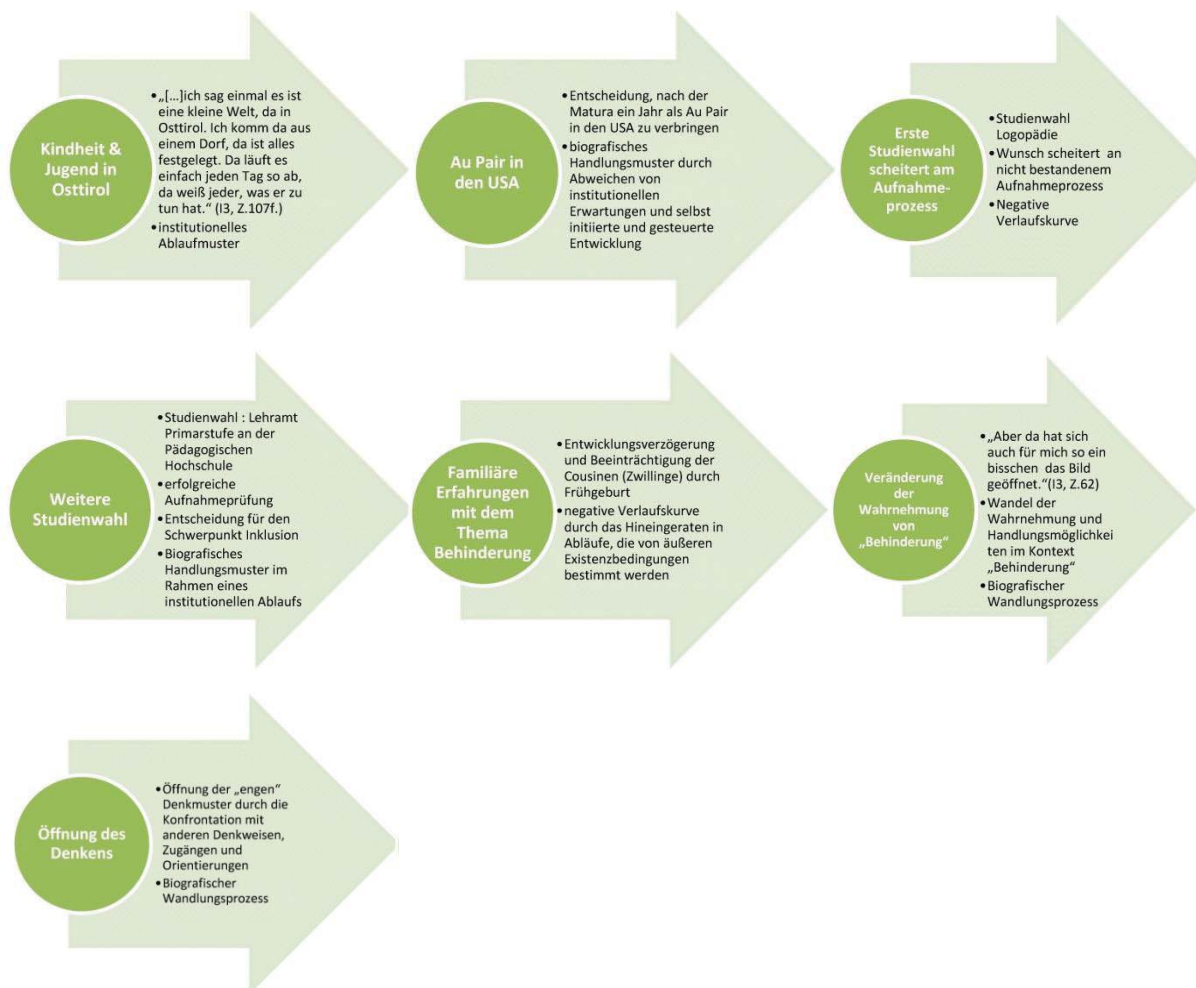


Tabelle 8: Zusammenfassung der Analyseschritte 1 - 3 Probandin T. Teil 1

III. Ergebnisse der Analyseschritte 1-3

Der biografische Entwicklungsprozess der Probandin T.



Die biografische Gesamtformung von Probandin T.



Tabelle 9: Zusammenfassung der Analyseschritte 1 - 3 Probandin T. Teil 2

4.7.2. Analyseschritt 4: Wissensanalyse der Propandin T.

In der Erzählung von T. dominieren über weite Strecken institutionelle Ablaufmuster den (berufs-) biografischen Entwicklungsprozess der Probandin, deren normative Vorgaben sie bisweilen als beengend erlebt und die sie immer wieder zu durchbrechen versucht.

T. wächst auf in einem kleinen Ort in Osttirol. Sie beschreibt ihr Leben dort als sehr klar, bestimmt, festgelegt. *„Ich komme da aus einem Dorf, da ist alles festgelegt. Da läuft es einfach jeden Tag so ab, da weiß jeder, was er zu tun hat.“* (I3, Z. 106f.) Die erste Abweichung von diesem vorgegebenen Weg nimmt T. mit ihrem Entschluss, nach der Matura als Au Pair eine Zeit in Amerika zu verbringen. Im Rahmen der Narrationsanalyse lässt sich hier ein erstes biografisches Handlungsmuster verorten, in welchem sich T. gegen vorgegebene Erwartungen in einen selbst initiierten Entwicklungsprozess begibt. *„Und daheim ist alles immer so, das sollte immer einen gewissen Weg auch gehen. Also zum Beispiel allein, dass ich dann in die USA gegangen bin, [...], das ist jetzt nicht der normale Weg, den man so hat. Ich mein, man bleibt daheim, macht seine Ausbildung oder macht Matura, dann arbeitet man, Familie, [...]. Ich mein, das ist dann alles so ein bisschen vorgegeben.“* (I3, Z.332ff.) T. beschreibt in ihrer Erzählung diese Vorgaben, diesen festgelegten Weg immer wieder, sieht Wege von der Gesellschaft und von der Dorfgemeinschaft vorgegeben skizziert und empfindet diese Situation auch als beengend *„Na ja, wie gesagt, ich komme vom Land, und da ist das Denken immer sehr eng, engstirnig.“* (I3, Z.326) . Mit der Entscheidung, eine gewisse Zeit im Ausland zu verbringen, als Au Pair in den USA zu arbeiten, beginnt für T. ein Prozess, den sie selbst als Öffnung des Denkens (vgl. I3, Z.69) bezeichnet. Den Bogen der Öffnung des Denkens durch neue Wege, durch das Kennenlernen neuer Kulturen und anderer Menschen (vgl. I3, Z.331ff.), spannt sie in ihrer Erzählung im Folgenden immer wieder.

In ihrer Zeit in den USA reift in T. auch der Wunsch, nach ihrer Rückkehr nach Österreich mit dem Studium Logopädie an der FH Wien zu beginnen. Getragen wird der Entschluss einerseits durch ihr Interesse an Sprachen, aber auch an Medizin, und am Wunsch mit Menschen zu arbeiten. *„Ich wollt auf jeden Fall mit Menschen arbeiten, das war so immer meins. [...]Und auch so der medizinische Bereich hat mich immer schon interessiert, aber jetzt nicht so Medizinstudium an sich. [...]Und auch Sprache [...] hat mich immer wahnsinnig interessiert. Und ich hab mir gedacht: So, Logopädie, das würd das alles so vereinbaren. Und dann hat sich so in meinem Kopf die Vorstellung entwickelt, ja das würd total gut passen eigentlich.“* (I3, Z.209ff.)

Doch diese Vorstellung wird erschüttert, da T. im Zuge des langen Aufnahmeprozesses an der FH nicht zum Studium Logopädie zugelassen wird. Diese Nachricht stellt für T. eine Erfahrung dar, die sie kurzzeitig aus der Bahn wirft und nach Schütze als „Prinzip des Getriebenwerdens“ (1983, S.288) in einer negativen Verlaufskurve beschrieben werden kann. Das Hineingeraten in einen von äußeren

Bedingungen bestimmten Ablauf erfordert von T. eine Neuorientierung: *„Und da war ich dann wirklich so...Ok, was mach ich jetzt?“* (I3, Z.227f.) In dieser Zeit der Unsicherheit helfen ihr vor allem Gespräche mit vertrauten Personen: *„Und dann hab ich so ein bisschen in mich gehen müssen, hab mit ganz vielen Leuten geredet, auch daheim, die Mama hat mir da viel geholfen.“* (I3, Z.228ff.) T. greift in dieser Situation auf das ihr Bekannte, auf vertraute und Sicherheit gebende Ressourcen zurück: Sie spricht mit vielen Menschen von daheim, erinnert sich an das, was früher Bekannte und Verwandte immer wieder zu ihr gesagt haben, und an Erfahrungen in ihrer Heimat in Osttirol: *„Das haben mir auch früher Bekannte, Verwandte immer wieder gesagt: Na du, du wirst sicher einmal Lehrerin, weil du kannst so gut mit Kindern. Auch...mein Bruder hat Fußball gespielt, da war ich auch immer am Sportplatz, da waren die Kinder immer rundherum. Und ich hab immer gerne gelehrt, also quasi immer gerne etwas vermittelt.“* (I3, Z.222ff.) Durch das Zurückgreifen auf diese Erfahrungen und die Gespräche erinnert sich T., dass der Berufswunsch Lehrerin eigentlich schon immer im Hinterkopf war. *„Und das war dann schon so, ja, Lehrerin war immer im Hintergrund eigentlich, im Hinterkopf war das eigentlich immer schon.“* (I3, Z.21f.). An diesem Punkt lässt sich ein biografischer Wandlungsprozess erkennen, in welchem T. Orientierung wiederfindet und neue biografische Handlungsmöglichkeiten erkennt: Mit der Intention, Volksschullehrerin zu werden, bewirbt sich T. an der Pädagogischen Hochschule Wien, und ist „total glücklich“ (I3, Z.27), als sie aufgenommen wird: *„Ok, das ist jetzt quasi die Bestätigung. Weil ich hab auch mit ein paar geredet beim Aufnahmetest, die sind zum zweiten Mal gekommen, weil ein Teil nicht gepasst hat. Und dann hab ich mir gedacht: Na doch, dann soll's so sein. Und mit Volksschule, das passt jetzt. Und dann hab ich mir gedacht; ja, das kann ich mir total gut vorstellen, und so für die Zukunft. Ja, das war gut.“* (I3, Z. 248ff.)

Durch das Studium in Wien, erzählt T., setzt sich das Öffnen ihres Denkens fort. *„Und jetzt in Wien, da komm ich mit ganz viel unterschiedlichen Personen zusammen, die alle andere Meinungen haben, alle andere Werte, kommen aus so vielen Bereichen. Und da hab ich mich selber ein bisschen geöffnet, bin da ein bisschen offener geworden.“* (I3, Z.107ff.)

Dieses Öffnen des Denkens hat auch Auswirkungen auf den Berufswunsch, zunächst auf die Wahl des Schwerpunktes im Studium. *„Früher hab ich mir immer gedacht: Ja Volksschule, das mach ich so, und das geht so dahin.“* (I3, Z.110f.). Doch im Laufe des Studiums ändert sich dieser Wunsch. Dies begründet T. einerseits mit Erfahrungen, die sie vor allem in der Schulpraxis während ihres Studiums gemacht hat. So erlebt sie auf der einen Seite enormen Leistungsdruck in Volksschulklassen, wo das Durchbringen von Unterrichtsstoff als oberstes Ziel gesehen wird. Im Folgenden beschreibt sie dies anhand des Beispiels einer Volksschullehrerin, welche sie in der Schulpraxis kennenlernt: *„[...]Okay, Dienstag mach ich im Buch Seite das und das, Mittwoch mach ich im Buch Seite das, bis zum Ende der Woche muss das sein. [...] Ob das jetzt verstanden worden ist von den Kindern ist mehr oder weniger egal. Also quasi, ich muss meinen Stoff durchbringen, da ist eben auch der zeitliche Druck.“* (I3,

Z.178ff.). Auf der anderen Seite erlebt sie eine ganz andere Dynamik, viel mehr Wertschätzung im Umgang mit den Kindern und im LehrerInnenkollegium im Bereich der Sonderschulen und in Integrationsklassen. Die in der Schulpraxis gemachten Erfahrungen in Integrationsklassen setzt T. kritisch in Bezug zu ihren Erlebnissen als Schülerin in einer Integrationsklasse in einer Hauptschule. Dabei lässt sich die von T. als Öffnen des Denkens (vgl. I3, Z.69) beschriebene Entwicklung erkennen: „[...] Als ich selber in der Hauptschule war, war das bei mir so: Ich war in einer, also ich hab den Schwerpunkt gehabt Italienisch und Integration eben. Und wir haben fünf Integrationskinder gehabt. Und wir haben einen normalen Klassenraum gehabt, und da war noch so ein Nebenraum. Also wir haben auch einen Klassenvorstand gehabt und eine Sonderpädagogin, und die ist in den Hauptfächern Mathe, Deutsch, Englisch [...] mit den fünf Kindern raus gegangen in den Nebenraum, hat sie dort extra beschult. Und in den Nebenfächern Geschichte, Biologie, waren sie zwar im gleichen Klassenraum, sie waren aber alle immer auf der rechten Seite. Sie sind auch in einer Reihe gesessen, sie waren dann quasi wieder räumlich getrennt. [...] Ja man hat das natürlich gemerkt, man hat auch immer gesagt: Das sind die Integrationskinder, und quasi die müssen jetzt raus gehen. Also allein die räumliche Trennung hat da glaub ich schon in den Köpfen bei denen was ausgemacht, so quasi: Wir sind doch anders, und wir müssen jetzt raus gehen, weil wir beim normalen Unterricht nicht mitmachen können.“(I3, Z.486ff.) Besonders zwei Punkte erwähnt T. in ihrer Erzählung immer wieder: Einerseits das Thema der Separierung, und auf der anderen Seite den Begriff der Normalität.

In ihrer Schulpraxis konnte sie die Erfahrung machen, dass eine räumliche Trennung in Integrationsklassen nicht immer stattfinden muss: „Ja, aber da habe ich das mit der räumlichen Trennung nicht so erlebt, so wie das damals bei uns war. Es hat schon eigene Pädagogen gegeben zum Beispiel, aber die auch in der Klasse waren. Oder die dann nur mal für ein paar Übungen die Kinder raus genommen haben. Das war eine erste Klasse zum Beispiel, die haben auch einen Nebenraum gehabt, aber der hat von allen genutzt werden können. Da war das schon eher der gemeinsame Unterricht, wo dann halt die Sonderpädagogin mehr geholfen hat, sie haben differenzierte Aufgaben bekommen.“(I3, Z.514ff.) Die Bedeutung des gemeinsamen Unterrichtens sieht T. vor allem darin, dass sich Kinder nicht ausgeschlossen fühlen, dass ein Separieren viel im Denken aller Betroffenen bewirkt. „Das macht glaub ich schon viel im Denken von Kindern. Dass sie sich jetzt nicht ausgegrenzt fühlen, ausgeschlossen fühlen, ja.“(I3, Z.521ff.)

Zum anderen setzt sich T. in ihrer Erzählung an mehreren Stellen mit dem Begriff der Normalität auseinander. Auch hierbei stellt sie wieder einen Zusammenhang zum Öffnen ihres Denkens her: „Wie gesagt, ich bin aus einem kleinen Dorf in Osttirol, da war das wirklich noch so: So mehr oder weniger Frontalunterricht, jedes Kind gleich, ich hab mir das auch nicht vorstellen können. Und jetzt, in Wien, [...] und sich das Denken selber bei mir ein bissl geöffnet hat, da geh ich nicht mehr von einer normalen Klasse aus.“(I3, Z.66ff.) T. beschreibt ihren Volksschulunterricht so, dass vom Bild einer

homogenen Klasse ausgegangen wurde, in welcher jedes Kind das gleiche gemacht hat, und ohne dass bei Schwierigkeiten geholfen wurde. „[...]wenn man nicht mitkommt, fällt man durch.“ (I3, Z.376) T. erzählt, dass sie durch ihre Erfahrungen in Wien, durch das Studium und in der Schulpraxis gelernt hat, dass vom Bild einer homogenen Klasse nicht ausgegangen werden kann: „Und das ist nicht so, [...], da braucht's einfach einen anderen Zugang.“ (I3, Z.378ff.) T.'s Bild einer normalen Klasse und ihren anderen Zugang lässt sich aus der Beschreibung ihrer Traumschule lesen: „Natürlich mehr Personal jetzt, mehr Ressourcen. Das geht eh nicht anders. [...] Und einfach kleinere Klassen, mehr Personal, die Durchmischung müsste größer sein von den Kindern. Und einfach, dass zum Beispiel außerschulische Organisationen, dass die mehr zusammenspielen auch, dass zum Beispiel PhysiotherapeutInnen, LogopädInnen, dass die viel mehr eingebunden sind schon im Schulsystem. Oder es auch KrankenpflegerInnen an jeder Schule gibt, PsychologInnen, dass einfach die Vernetzung viel größer oder viel besser ist. Dass man auch ein bissl den Alltag, dass quasi die Kinder das, was sie am Nachmittag machen müssen, die Therapien machen müssen, dass man das schon ins Schulleben holt, und dass das einfach ganz normal ja, und nebenher abläuft.“ (I3, Z.352ff.)

Wenn man das Bild ihrer Traumschule mit dem Bild von sich als Klassenlehrerin vergleicht, zeigt sich ein weiteres Mal die von T. als Öffnung des Denkens beschriebene Entwicklung. T. hält in ihrer Erzählung kritisch Rückblick auf ihre Ausgangssituation: „[...]Weil in meinem Kopf ist noch dieses Land-Denken, dieses So-die-Schiene-geht-durch, quasi. Diese eine Volksschulklasse, wo jeder das gleiche macht. So wie ich mich auch immer gesehen habe. Ich hab mich als Klassenlehrerin gesehen, da war von Differenzierung, dieses Wort alleine, das war bei mir noch gar nicht im Sinn.“ (I3, Z.546ff.)

Durch viele neue Erfahrungen, durch die beschriebenen Erlebnisse in der Schulpraxis, aber auch durch viele Diskussionen und Informationen im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule beginnt ein Prozess des Nachdenkens und Hinterfragens von bisherigen Einstellungen und Sichtweisen. „Also ich finde es immer total spannend, wenn Zeit gegeben wird, wenn man mit den Professoren wirklich so ins Diskutieren kommt. [...] So wie sie das Bild von Schule auch sehen, was sich geändert hat, und was auch alles möglich ist. Da hat sich was für mich getan. Da hab ich auch ein bisschen hinterfragt mehr, auch mit StudienkollegInnen.“ (I3, Z.527ff.)

Die Erfahrungen aus der Schulpraxis führen neben den Diskussionen und dem daraus resultierenden Hinterfragen zur Entscheidung, dass T. den Schwerpunkt Inklusion/Sonderpädagogik wählt. Denn aus der Kombination von Informationen aus Lehrveranstaltungen, der Öffnung des Denkens, dem neu definierten Bild von sich als Lehrerin, und dem von T. beschriebenen neuen Zugang ergibt sich eine veränderte Sichtweise auch auf die Begriffe Integration und Inklusion. „Also, wenn man es neutral betrachtet, ist Integration ja so: Gewisse Kinder mit besonderen Bedürfnissen sind in einer Regelklasse, werden aber trotzdem rausgenommen. Also, das ist ja Integration. Oder so wie jetzt, [...]wie Menschen, die aus einem anderen Land kommen und um Asyl ansuchen, die sind zwar in der

Gesellschaft, dürfen aber nicht alles. Also so wie jetzt mit der Lehre und so – sie sind zwar im Land, aber dürfen nicht alles. Sie sind zwar Teil, aber irgendwie doch nicht. Und Inklusion find ich jetzt wirklich so das große Ganze. Da geht man nicht von einer Gleichheit aus, sondern wirklich von der Ungleichheit und schaut dann, was man machen kann. Wo sind Ressourcen da und wie kann ich das alles so verteilen, dass das Zusammenleben gelingt und dass eine Förderung gelingt. Das ist für mich Inklusion: Also wirklich weg von der Gleichheit und hin zu Ungleichheit, und damit arbeitet man, mit den Ressourcen.“(I3, Z.148ff.) Für T. hat sich „[...] ein Bild geöffnet für Inklusion“ (I3, Z.322), welches ihre beruflichen Perspektiven erweitert: Sie sieht sich nun nicht mehr einzig als Klassenlehrerin, sondern erkennt mehrere Möglichkeiten für ihre berufliche Tätigkeit, beispielsweise in Heilstattenschulen. Das Erkennen von mehreren beruflichen Möglichkeiten geht laut T. mit der Entwicklung ihrer Denkweise Hand in Hand (vgl. I3, Z.295ff). Denn *„Inklusion ist ja eigentlich alles. Das hat jetzt nicht nur was mit Sonderpädagogik zu tun, sondern das betrifft ja alle Kinder eigentlich. Auch jetzt ein Kind mit einem Regelschullehrplan. Sie sollten sich natürlich auch in diesem System zurecht finden.“(I3,Z.386ff.)*

Als ein prägendes Moment in ihrer Entwicklung nennt T. auch die Geburt ihrer Cousinen. Die Zwillinge, die als Frühgeburten zur Welt kamen, und wahrscheinlich durch Sauerstoffmangel entwicklungsverzögert sind, bilden für T. einen weiteren Ausgangspunkt für die Entwicklung ihres Bildes von Inklusion. *„Da hat sich auch für mich so in bissl das Bild geöffnet für Inklusion.“(I3,Z.61f)* T. erzählt, dass sie zuvor noch nie in Berührung gekommen sei mit Menschen mit Beeinträchtigungen, und dass sie davon ausgeht, dass viele Menschen, denen es auch so geht, gar nicht wissen könnten, wie sie mit Menschen mit Beeinträchtigungen umgehen sollten. *„Weil wenn man es nicht kennt, dann ist es ja wirklich so...da sind ja ganz viele Menschen, die wissen gar nicht wie tun.“(I3,Z.302f.)* Durch den engen Kontakt, durch den familiären Bezug ergibt sich für T. ein anderer Zugang: *„[...] Das war dann von Anfang an, das war dann so normal, weil sie halt so ist wie sie ist. Und dadurch [...] hab ich ein bissl umgedacht.“(I3, Z.304ff.)*

Aus ihren Lernerfahrungen an der Pädagogischen Hochschule, aus der Schulpraxis und auch aus ihrem privaten Leben stellt T. den Anspruch an sich, an ihre StudienkollegInnen und an Lehrpersonen, wir *„[...]sollten etwas bewegen [...]“(I3, Z.72).* Sie spricht dabei vor allem *„die neue Generation“* (I3, Z.401f) von LehrerInnen an, die durch neue Zugänge, die sich für T. vor allem aus dem geänderten Studium ergeben, und deren Denken dadurch von mehr Offenheit geprägt sei, lauter und forscher Forderungen an die Verantwortlichen im Bildungssystem stellen sollten, um dem Ziel *„[...]einfach die Klassen öffnen, kleinere Klassen, und mehr Personal anstellen, und Vernetzung mehr“* (I3, Z.437f.) näher zu gelangen.

Das von T. gezeichnete Selbstbild, in welchem besonders das „Öffnen des Denkens“ viel Raum bekommt, und auf Basis dessen sie ein Bild von inklusivem Unterricht und dem gemeinsamen Lernen

aller SchülerInnen als ihre Traumschule skizziert, steht allerdings im Gegensatz zu der äußerst positiven Schilderung von Erfahrungen im Rahmen der Schulpraxis. Hier beschreibt T. die Vorteile, die sie im Unterrichten an Sonderschulen, respektive nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule sieht: *„Und jetzt aktuell bin ich [...] in einem FIDS, wie es ja jetzt heißt, [...] in einer Klasse, wo alle Kinder den ASO Lehrplan haben.[...] Und da ist schon das Unterrichten ganz anders. [...] Weil mittlerweile find ich, ist auch unsere Gesellschaft [...] auf Leistung einfach aus ...und da fällt das irgendwie weg. Also ja, da geht es viel mehr um den Zusammenhalt, um Werte, um die Gemeinschaft. [...] Weil sonst, ich war total gestresst immer in der Praxis, [...] in Regelklassen, weil [...] da ist nur das und das und das muss fertig werden, und Lehrplan. [...] Das fällt aber in dem System auch weg. [...] Da geht es wirklich darum zu schauen, was können die Kinder, wie kann ich sie da weiterbringen und was brauchen sie auch grade. Da wird ganz viel auch darauf Wert gelegt, wie geht es mir heute, wie geht es mir jetzt, was kann ich tun. Und auch wenn die Kinder mal [...], die kommen ja aus ganz unterschiedlichen Verhältnissen, und wenn's dann mal nicht geht, ja dann geht's halt nicht, aber dann probiert man's weiter.“*(I3, Z. 77ff.). Und auch im Hinblick darauf, wo sich T. in ihrer beruflichen Zukunft sieht, lässt sich ein Widerspruch zwischen dem von ihr beschriebenen Bild einer „inklusiven Traumschule“ und ihren konkreten beruflichen Zukunftsvisionen feststellen: *„Wenn ich mir jetzt wirklich vorstell, [...] ich fang an mit einer ersten Klasse, 25 Kinder, und ich bin allein als Pädagogin drin. Na, das möchte ich nicht. Also das ist jetzt nicht mehr mein Zugang, so wie ich mir das vorstellen würde von Schule. Das möchte ich nicht. Ich find auch, ahm, allein in der Primarstufe kann man total gut Teamunterricht machen mit Kolleginnen, und die Möglichkeit hab ich in der Volksschule nicht. Weil's nicht mehr Personal gibt einfach, oder weil das woanders eingesetzt wird. Und allein, wenn man einen Kollegen hat oder eine Kollegin, kann man ganz anderen Unterricht machen, Projektunterricht machen, was den Kindern viel mehr bringt. Da können sie mit ihren Händen arbeiten, mit ganz vielen Sinnen können sie viel besser arbeiten. Und das kann man eben in einer kleineren Gruppe viel besser mit mehr Personal. Und die Möglichkeit seh ich eher, dass ich das im Sonderschulwesen umsetzen kann.“* (I3, Z.588ff.)

4.8. Fallvignette 4 „...und da musst echt hinschauen, sonst siehst du es dann nicht“

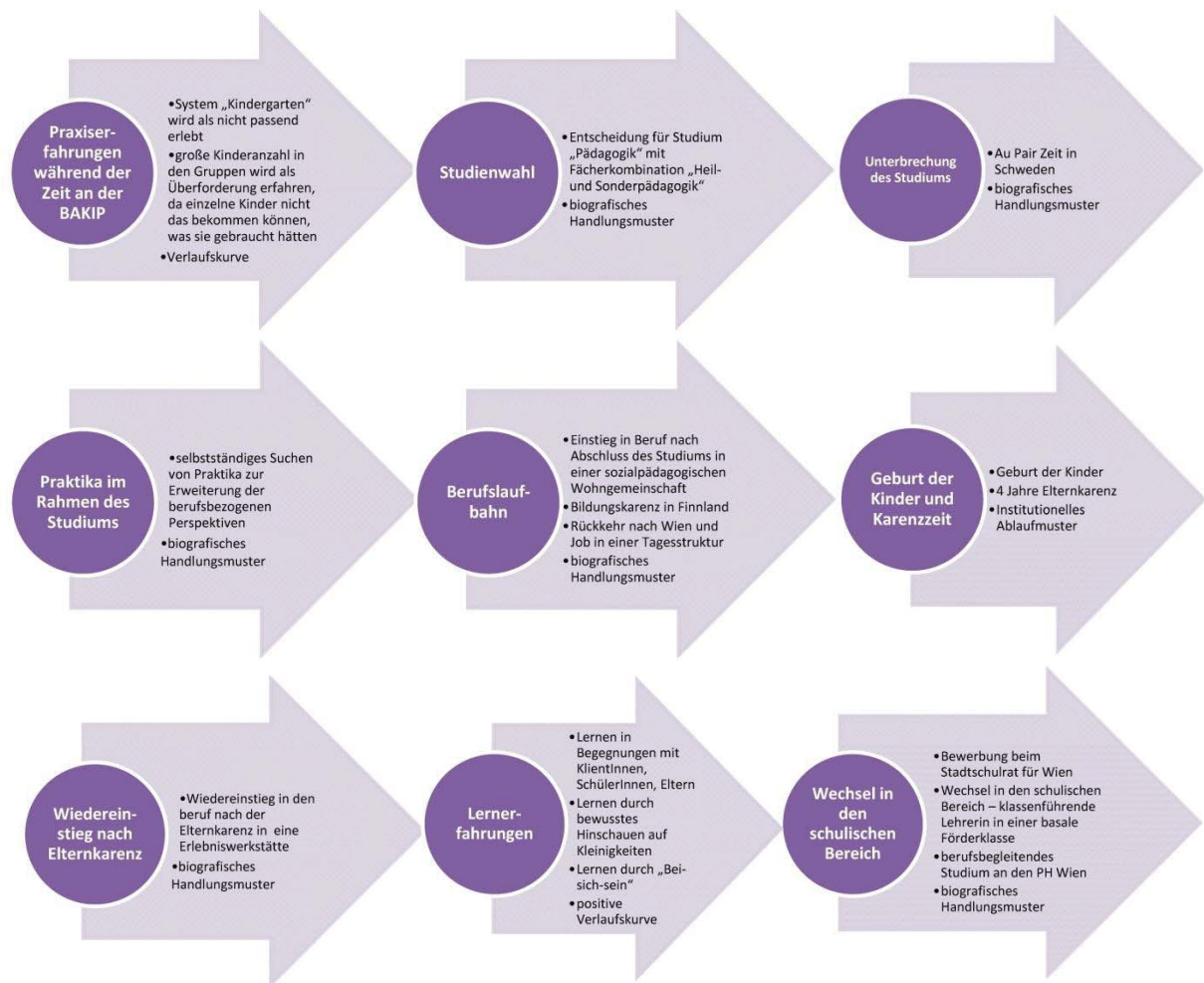
4.8.1. Zusammenfassung der Analyseschritte 1-3 der Einzelanalyse Probandin E.

Zusammenfassung der Auswertung des narrativen Interviews mit Propandin E.	
I. Ausgangspunkt	
Angaben zur Untersuchung Durchführung einer Untersuchung auf Basis von narrativen Interviews und deren Auswertung anhand der Narrationsanalyse nach Schütze zum Erfassen der Lernerfahrungen von Studierenden des Lehramts Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Inklusion“ der Pädagogischen Hochschule Wien im Rahmen der Masterarbeit des Studiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien.	
Angaben zum Interview mit Probandin E. Durchführung des Interviews: August 2019 Gesamtdauer des Interviews: ca.61 Minuten	
II. Methodische Vorgehensweise	
Die Narrationsanalyse geht von der Homologieannahme, dem Zusammenhang zwischen Erzählung und der tatsächlich erlebten Biografie aus, wobei die formalsprachliche Gliederung der Erzählung und der jeweilige Detaillierungsgrad einzelner Erzählabschnitte das subjektive Erleben abbilden.	
Fallbezogene Auswertungsschritte der Narrationsanalyse	
<pre> graph LR A["formale Textanalyse • Textsortendifferenzierung (Erzählung, Beschreibung, Argumentation) • Ausklammern der nicht-narrativen Passagen • Strukturierung in formale Abschnitte – Erzählsequenzen"] --> B["strukturelle inhaltliche Beschreibung • inhaltliche Beschreibung der identifizierten Sequenzen • Verbindung der Einzelsequenzen zu größeren Sinneinheiten • strukturelle inhaltliche Beschreibung der Sinneinheiten"] B --> C["analytische Abstraktion • Loslösung von konkreten Handlungskontexten • Erfassung der „biografischen Gesamtförmung“ (Schütze 1983, S.286)"] C --> D["Wissensanalyse • Herstellen eines Bezuges der rekonstruierten Handlungs- und Verhaltensweisen mit den jeweiligen Deutungen, Wahrnehmungen und Wertungen"] B -.-> C </pre> (vgl. Kleemann et al.2009, S.76ff.; Schütze 1983, S.286ff.)	

Tabelle 10: Zusammenfassung der Analyseschritte 1 - 3 Probandin E. Teil 1

III. Ergebnisse der Analyseschritte 1-3

Der biografische Entwicklungsprozess der Probandin E.



Die biografische Gesamtformung von Probandin E.



Tabelle 11: Zusammenfassung der Analyseschritte 1 - 3 Probandin E. Teil 2

4.8.1. Analyseschritt 4: Wissensanalyse der Propandin E.

In der Erzählung von E. lässt sich eine Dominanz von biografischen Handlungsmustern erkennen, mit denen sie normativen Vorgaben diverser institutioneller Ablaufmuster immer wieder aufzubrechen sucht. Wichtig erscheint ihr, den individuellen Entwicklungsprozess auch selbst initiiert und bewusst zu steuern, über den Tellerrand hinauszuschauen, Fremdes kennenzulernen, offen zu bleiben, achtsam zu sein und auch Kleinigkeiten bewusst wahrzunehmen (vgl. I4, Z.60ff.).

E. beginnt ihre Erzählung über ihren Weg mit dem Eintritt in die Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP). Der Wunsch, mit Kindern zu arbeiten ist schon früh da, geprägt auch von der Mutter, die als Tagesmutter tätig war, und vielleicht auch dem Vorbild der Schwägerin, die als Kindergärtnerin gearbeitet hat. Doch schon bald kristallisiert sich für E. heraus, dass das bestehende System Kindergarten nicht das ist, in welchem sie sich sieht. „[...] *Da hat sich dann schon in den ersten Jahren herauskristallisiert, dass das System dann doch nicht so ganz das Richtige ist. [...] Es war schön mit Kindern zu arbeiten, aber dadurch, dass man einfach [...] so viele Kinder in der Gruppe hat, [...] sind einfach immer Kinder durchgefallen, wo man keine Zeit hat, wo man sich dann speziell um die kümmert, oder die hätten dann vielleicht was anderes gebraucht. [...] Das war dann nicht das Wahre, was ich machen wollte.*“ (I4, Z.19ff.) E. schließt die BAKIP dennoch ab und inskribiert an der Universität Wien das Studium Pädagogik mit der Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik. Als Grund für die Entscheidung für dieses Studium gibt E. an, dass sie auf jeden Fall mit Kindern arbeiten wollte, allerdings nicht in so großen Gruppen wie im Kindergarten. In Schulen zu arbeiten sei ihr damals nicht in den Sinn gekommen, und deshalb beginnt sie „[...] *irgendwie so auf gut Glück [...]*“ (I4, Z.348) das Studium an der Universität Wien. Bereits nach einem Jahr unterbricht sie dieses institutionelle Ablaufmuster, um als Au Pair nach Schweden zu gehen. Dort betreut sie zwei Mädchen und beschreibt diesen Aufenthalt im Ausland als einen sehr wichtigen für sich: „*Und ja, hab das sehr genossen das Jahr, und es war sicher für mich, vielleicht auch für meinen beruflichen Werdegang, hat mich das sicher beeinflusst.*“ (I4, Z.33f). Die große Bedeutung dieses Auslandsaufenthaltes und eines späteren in Finnland sieht sie vor allem darin, „[...] *ein bisschen über den Tellerrand zu schauen und nicht nur so in der eigenen Suppe zu schwimmen, und immer das Gleiche zu machen.*“ (I4, Z.59ff.). Das über den Tellerrand zu schauen sieht E. als großen persönlichen Vorteil: „*Ich für mich persönlich denk, dass es nur von Vorteil ist, wenn man sich verschiedene Sachen anschaut.*“ (I4, Z.197f). Erst dadurch könnte man Vergleiche anstellen, was für E. dann wiederum dazu führt: „*Man hat eine andere Einstellung zu manchen Sachen.*“ (I4, Z.204). Darin sieht sie die Basis für das Ermöglichen und Erkennen anderer Zugänge zu Problemen oder Situationen.

Dieses „intentionale Prinzip“ (Schütze 1983, S.288) lässt sich in E.'s biografischer Erzählung immer wieder finden: Ein bewusstes Steuern der persönlichen Entwicklung, ein gezieltes Durchbrechen oder

Umgehen institutionalisierter Vorgaben stellt für E. eine Möglichkeit dar, neue Lernerfahrungen zu machen, seine eigene Orientierung und seine Einstellungen zu überdenken und dadurch auch zu einer Erweiterung des individuellen Handlungsrepertoires zu gelangen. Besonders im System Schule merkt E. kritisch an, dass MaturantInnen gleich nach der Schule an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen in die LehrerInnenbildung einsteigen und wiederum ins Schulsystem zurückkommen, wodurch sie zu wenig anderes sehen. *„Und grad Lehrer halt, das ist halt schon gang und gäbe, dass man in einer Schule anfängt und dort halt, oder vielleicht in einer anderen Schule, aber dort halt in Pension geht, in dem System.“*(I4, Z.198ff.)

Das Studium der Sonder- und Heilpädagogik beschreibt E. als *„[...]diffuses Studium. Also es war sehr interessant, es zu studieren, aber [...] man hat halt nicht wirklich eine Berufsausbildung dann. Es ist von allem ein bisschen was, [...] man hat dann den Magister gehabt, aber dass man jetzt irgendwie qualifiziert wäre für einen bestimmten Beruf, das war halt gar nicht“*(I4, Z.37ff).

Auch hierbei lässt sich das soeben beschriebene biografische Handlungsmuster klar erkennen: Gerade aufgrund der oben beschriebenen Situation erzählt E., wie wichtig es ihr war, vieles kennenzulernen, indem sie sich zu den vorgeschriebenen Praktika noch zusätzliche sucht: *„Und ja, ich hab mir halt dann selber Praktika gesucht. Ich war am Himmel, bei der Caritas oben, am Kahlenberg, in der Wohngruppe, dann war ich am Rosenhügel in der basalen Förderklasse und hab dort ein Praktikum gemacht, in Krems, in einem Caritaswohnheim. [...]In einer Jugend-WG, auch von der Caritas in der Donaustadt, und hab halt versucht, da ein möglichst breites Feld abzudecken, was es halt so gibt, wo man pädagogisch arbeiten kann.“*(I4,Z.44ff.)

Nach Abschluss ihres Studiums beginnt E. in einer zu arbeiten, lässt sich somit auf einen institutionalisierten biografischen Handlungsablauf ein, welchen sie allerdings wieder bewusst durchbricht: Sie entschließt sich für einen weiteren Auslandsaufenthalt im Rahmen einer Bildungskarenz, welche sie in Finnland verbringt. Nach diesem Jahr wechselt sie zu einem anderen Verein, wo sie fortan in der Tagesstruktur schwer körperlich und geistig beeinträchtigte Erwachsene begleitet. Auch nach ihrer Elternkarenz, nach der Geburt ihrer beiden Kinder, ist sie wieder bei dem Verein in der Tagesstruktur, die *Erlebniswerkstätte* genannt wird, tätig. Ein großer Teil ihrer Tätigkeit besteht in der Pflege der Klienten, und in der Förderung nach dem Konzept der basalen Stimulation. Als besonders wichtige Voraussetzung für diese Arbeit sieht E. ein professionelles Einlassen-Können auf das Gegenüber. Dieses *„[...] lernt man so mit der Zeit, glaub ich. Wenn man immer mit Menschen zu tun hat, die keine Sprache haben, lernt man schon irgendwann mal, sie zu verstehen. Und so, wenn's nur, weiß ich nicht, eine kleine Bewegung ist, oder ein Augenblinzeln [...]. Man muss halt hinschauen, man muss gut beobachten können,[...], man muss auch sehr bei sich sein. Und das geht auch nicht immer. Also wenn ich nervös bin oder mir Sorgen mache [...], oder mich etwas stresst, dann kann ich das auch nicht so. [...] Das ist ja das Schwierige in dieser Arbeit, sich da wirklich einzulassen.*

Zu schauen, was braucht derjenige, und wie geht es mir dabei. Kann ich ihm oder ihr das wirklich geben dann. Aber wenn einem das gelingt, dann gibt es einfach wahnsinnig schöne Momente oft. Das ist dann diese basale Kommunikation, wo man keine Wörter braucht [...], man schwingt dann einfach so auf einer Ebene, auf einer Gefühlsebene, und da trifft man sich dann.“(I4, Z.255ff.) Gelernt hat E. das von Klienten, von Erwachsenen, mit denen sie gearbeitet hat, sagt sie. Und teilweise auch von deren Eltern: *„Ich hab einige Eltern getroffen, die sich um ihre schwerstbehinderten Kinder einfach so 100prozentig gekümmert haben, und für sie da waren – aber jetzt nicht auf eine symbiotisch ungesunde Weise, sondern [...] die haben ihre Kinder auch ernst genommen, und haben trotz vielen, vielen argen Sachen, die sie erlebt haben, haben die so eine positive Ausstrahlung gehabt [...]. Ja, da waren schon einige dabei. Ja. Die auch diese Gelassenheit gehabt haben. Das ist für mich so ein schönes Wort, das hätte ich so gerne: diese heitere Gelassenheit. [...] Das sind immer wieder so Begegnungen, die man dann so hat, die sehr besonders sind, und sehr speziell sind. Aber wo man dann auch immer sehr bei sich sein muss, damit man das dann merkt überhaupt dann auch.“(I4, Z. 276ff.)*

E. beschreibt immer wieder die Bedeutung des *Bei-Sich-Seins* als wichtige Voraussetzung für Lernerfahrungen, da dafür ausschlaggebende Momente, wie oben beschrieben, oftmals nur sehr kurz andauern oder in ihrer Dimension nicht übersehen, sondern erkannt werden müssen. Diese Fähigkeit nimmt sie von der Arbeit mit Erwachsenen auch in ihre derzeitige Tätigkeit als Lehrerin in einer basalen Förderklasse eines Sonderpädagogischen Zentrums mit, in welchem sie nun arbeitet. Mit dem Wechsel in das Schulsystem ist E. wieder bei ihrem ursprünglichen Berufswunsch, mit Kindern zu arbeiten, gelandet, profitiert aber, wie sie berichtet, sehr davon, schon in anderen Bereichen tätig gewesen zu sein, kann Herausforderungen der jetzigen Tätigkeit durch Vergleiche für sich besser einordnen, ihre Belastungsgrenzen weiter stecken und ihre Lernerfahrungen gut einbringen. *„Zum Beispiel zum Schulschluss [...] da war nur ein Mädchen mit seiner Mama da. Das war so ein schöner Abschluss von dem Jahr. Die war dann die letzten Wochen auch schon recht knatschig, und die war dann müde, und es war alles anstrengend, und [...] eigentlich wollte sie glaub ich gar nicht mehr kommen. [...] Und am letzten Schultag war sie mit ihrer Mama dann da, und dann waren eben meine Kollegin und ihre Mama und ich und nur sie, sonst keine Schüler. Und sie hat das so genossen, wirklich eine Stunde haben wir gequatscht, und ich hab ihr das Zeugnis vorgelesen, [...] und sie hat nur gelacht. Sie hat das so genossen, diese 100prozentige oder 300prozentige Aufmerksamkeit. Und das hat mir dann auch so viel gegeben, da hab ich mir gedacht: Ok, und deswegen mach ich das. [...] Und das [...] muss man halt dann zu schätzen wissen, weil's halt so Kleinigkeiten sind. Das ist nicht so was Riesengroßes, so was Supertolles. [...] Das sind Kleinigkeiten, die man nicht übersehen darf. Manchmal ist das nur [...] wenn wer lächelt nach drei Monaten. Nach drei Monaten ohne Blickkontakt lacht dich plötzlich wer an. Und das sind dann die Momente, das gibt einem irrsinnig viel. Und wo ich*

mir denke: Ok, ja, und da musst du jetzt echt hinschauen, sonst siehst du es dann nicht. Weil das dauert vielleicht zwei Sekunden, und dann hab ich es versäumt.“(I4, Z.298ff.)

Als weitere bedeutende Lernerfahrung beschreibt E. das Ausloten der eigenen Grenzen, auch in Verbindung mit bereits beschriebenem Blick über den Tellerrand. Einerseits betont sie die Bedeutung des An-die-persönlichen-Grenzen-Gehens, wobei sie allerdings auch erwähnt, dass durch das Vergleichen-Können mit anderen Situationen, mit bereits gemachten Erfahrungen, die eigenen Grenzen auch weiter gesteckt werden.

Aus diesen Lernerfahrungen ergibt sich für E., nicht allein im Kontext Schule, sondern vielmehr als globale Aufgabe, ihr Bild von Inklusion. Als Basis für gelingende Inklusion sieht sie das Sichtbar-Machen von Menschen mit Behinderung, das sie folgend beschreibt: *„Weil unsere Kinder sind auch nicht sichtbar draußen in der Welt quasi. [...] Sie kommen in der Früh mit dem Bus, mit dem Fahrtendienst, und sie fahren heim dann am Nachmittag mit dem Fahrtendienst. Und ich hab immer versucht: Ja, wir fahren jetzt mit der U-Bahn wohin, oder mit der Straßenbahn wohin. Und es ist immer noch so, dass die Leute dann in der Straßenbahn ganz komisch schauen. Ich mein, es ist mir noch nie passiert, dass irgendwer blöd geredet hätte, was KollegInnen sehr wohl passiert ist. Aber [...] ich denk mir, das wäre so wichtig, dass man die Kinder sichtbar macht. Und [...] nicht nur zu Licht ins Dunkel, zu Weihnachten, wo halt ein blondes, süßes Mädl mit Down-Syndrom drauf ist am Plakat. Es gibt ganz andere Kinder, die vielleicht nicht so schön zum Anschauen sind, [...] wo man sich vielleicht auch ein bisschen graust dann auch, die vielleicht auch sabbern oder stinken, oder was auch immer. Ich denk mir, das ist so wichtig, dass man überhaupt weiß, dass es die Kinder oder die Menschen gibt. Und es ist immer noch so, dass sie einfach nicht präsent sind, und nicht einmal an der PH.“(I4, Z.418ff.)* Die große Bedeutung des Sichtbarmachens für das Gelingen von Inklusion sieht E. in der damit verbundenen Normalisierung. *„Na dass es normaler wird. Weil sonst, ohne das, werden wir die Integration oder Normalisierung, wie auch immer man das nennen will, werden wir es nicht hinkriegen. Weil was ich nicht kenne, oder was mir fremd ist, vor dem hab ich Angst und das will ich nicht.“ (I4, Z.432ff.)* An diesem Punkt stellt E. auch eine Forderung an die Ausbildung der LehrerInnen an den Pädagogischen Hochschulen: *„Ich meine, die anderen Studenten, die kennen das ja gar nicht. Ich mein, wenn du Matura hast, und du hast jetzt keinen Bezug zu schwerstbehinderten Menschen, [...] dann kennt man sich ja gar nicht aus. Vielleicht sollte man sich das wirklich auch nur mal anschauen, am Anfang. Dass man wirklich in basale Förderklassen geht und dort hospitiert und dann schaut: Ok, ist das, wäre das was für mich? Kann ich mir das vorstellen für mich? Weil ich glaub nicht, dass man entscheiden kann, wenn man das gar nicht kennt.[...] Oder dass man dann wirklich Seminare hat, wo man das lernt, speziell auf [...] basale Förderklassen.“(I4, Z.405ff.)* Zieht man an diesem Punkt die idealtypischen Prozessstrukturen des Lebenslaufs nach Schütze heran, so ließe sich diese Forderung wohl an die Prozessstruktur des biografischen Wandlungsprozesses anknüpfen –

eine Phase, in welcher Individuen aufgrund von Veränderungen der Handlungsmöglichkeiten, der eigenen Wahrnehmungen und Orientierungen neue biografische Handlungsfähigkeiten gewinnen können. Für E. wäre ein wichtiger Bestandteil im Rahmen der LehrerInnen(Aus)bildung an der PH einerseits das Schaffen und Ermöglichen eines Bewusstseins zu dieser Thematik, und andererseits auch das Bereitstellen von expliziten Angeboten und Lehrveranstaltungen zu Themen wie basale Stimulation oder basale Kommunikation, „ [...] *dass man vielleicht auch selber mal was spürt oder ausprobiert, aber man müsste mehr wirklich auch in diese Schwerstbehinderten-Richtung gehen, wie man praktisch arbeitet dann.*“ (I4, Z. 386f).

Zu den Lernerfahrungen an der Pädagogischen Hochschule (PH) erzählt E., dass es in ihrer speziellen Situation vor allem um das Organisieren und das zeitliche Management geht. *„Ich bin halt in einer sehr speziellen Situation, weil ich es berufsbegleitend mache, machen muss. [...] Ja, ich hab 25 Unterrichtsstunden eben, und sollte dann schon vorbereiten auch. Und wir haben oft Supervision, und Teambesprechungen, und die Zeit ist dann schon sehr begrenzt dann eigentlich. Und ich muss mir dann schon sehr genau organisieren, was ich wann wo mache.“* (I4, Z. 127ff.) Zu den organisatorischen Herausforderungen kommt allerdings auch die Frage nach der Sinnhaftigkeit mancher Lehrveranstaltungen in ihrer speziellen Situation. *„Es ist halt dann nur auch noch die Frage: Für meinen Bereich jetzt, für meine basale Förderklasse - Was lern ich da wirklich an der PH, was ich dann wirklich brauch? Was ich wirklich umsetzen kann? Das ist halt auch...weil das ist das, was ich grad mache. Und das ist ein bisschen schwierig. Ja, prinzipiell interessiert es mich schon, was man an der PH lernt für den Sonderschulbereich [...] Aber wie ich einem Kind jetzt lesen und schreiben beibringe, das werde ich wahrscheinlich nie machen. Das ist halt dann so viel, wo ich mir denke: Wozu? Wieso soll ich das machen? Oder weiß nicht, in die Gitarrenstunde gehen und solch einen Firlefanzt halt.“* (I4, Z. 145ff.)

Im Gegensatz zu den Lernerfahrungen, die sie aus besonderen Begegnungen, dem Einlassen auf das Gegenüber, dem Blick über den Tellerrand gemacht hat, sieht E. die Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule sehr kritisch, und für ihre Situation oftmals nicht als passend. Inhalte, die wichtig wären, kommen oftmals zu kurz, dafür müsste sie Lehrveranstaltungen besuchen, die mit ihrem Arbeitsfeld kaum Berührungspunkte aufweisen.

4.9. Analyseschritt 5 - Kontrastiver Fallvergleich

An dieser Stelle soll im zusammenfassenden Vergleich der in den vorigen Kapiteln einzeln dargestellten Fallvignetten ein weiterer Schritt im Suchen einer Antwort auf die Forschungsfrage: *„Von welchen Lernerfahrungen und deren Auslösern berichten Studierende des Lehramtsstudiums Primarstufe mit dem Schwerpunkt ‚Inklusion/Sonderpädagogik‘, und können Lernprozesse nach der Theorie des transformativen Lernens ausgemacht werden?“* getan werden. Ziel des Analyseschrittes des kontrastiven Fallvergleichs ist es, theoretisch relevante typische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu bestimmen. Da in der Forschungsfrage zunächst die Lernerfahrungen der Probanden angesprochen werden, sollen vor allem diese als begriffliche Kategorie für den Fallvergleich herangezogen werden.

Zu Beginn des Fallvergleiches sollen die Analysen im Hinblick auf ihre Kontraste betrachtet werden: Vorweg ist festzuhalten, dass die Lernwege und der befragten Studierenden so vielfältig sind, wie sich auch die Zusammensetzung der Studierenden des Schwerpunktes „Inklusion/Sonderpädagogik“ des Studiums Primarstufe der Pädagogischen Hochschule präsentiert. Diese Heterogenität lässt sich auch aus den Erzählungen betreffend Studien- und Schwerpunktwahl lesen, was zugleich den Zugang zu Lernerfahrungen im Rahmen des institutionell vorgeschriebenen Ablaufs des Studiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule bedeutet: Lediglich für eine der befragten Studierenden war es klar, dass sie sowohl das Studium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule (PH) als auch den Schwerpunkt „Inklusion und Sonderpädagogik“ wählen möchte. So erzählt Th.: „Nach der BAKIP hab ich dann beschlossen, die PH zu machen, [...] weil mir hat die Kindergartenpraxis schon Freude gemacht, ich hab aber gemerkt, dass ich lieber immer mit den älteren Kindern was gemacht hab. [...] Genau, deswegen hab ich beschlossen, die PH zu machen.“ (I2, Z.30ff.) Auf diese klare Entscheidung für das Studium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule folgt eine ebenso eindeutige Wahl des Schwerpunktes „Inklusion und Sonderpädagogik“, die Th. folgend begründet: „Auf jeden Fall habe ich mich deswegen eben entschlossen, Inklusion als Schwerpunkt zu nehmen eigentlich, weil ich einfach viel mehr Wissen bekommen möchte zu dem Thema.[...] Ich glaub, wenn man den Schwerpunkt wählt, hat man die Hoffnung, viel mehr Möglichkeiten zu bekommen, Kindern zu helfen. Und für mich persönlich ist der Schwerpunkt eigentlich eine Bereicherung zum Studium noch dazu, weil ich denke, dass zwar jedes Fach sehr wichtig ist, aber es ist einfach ein neuer Horizont irgendwie, der sich noch erweitert, den du noch dazu bekommst.“ (I2, Z.44ff.)

Eine weitere Studierende erzählt, dass es für sie schon von Kindheit an klar war, dass sie Lehrerin werden möchte, dass sie allerdings ein ganz anderes Bild vor Augen hatte, als sie sich jetzt selbst sieht. War für A. lange Zeit der Berufswunsch Volksschullehrerin präsent, so änderte sich dieser

Wunsch durch Lernerfahrungen im Rahmen der schulpraktischen Tage in einer Integrationsklasse und durch viele Schulpraktika in Integrationsklassen im Rahmen des Studiums an der Pädagogischen Hochschule. Diese Erfahrungen führten zur Entscheidung für den Schwerpunkt „Inklusion und Sonderpädagogik“, die A. folgend beschreibt: „Und dann war ich an der PH, und war wirklich ab dem 2.Semester, ungewollt und nicht ausgesucht, immer in Klassen, wo's Integrationsklassen waren oder irgendwie war immer sowas dabei. Und dann hab ich mir gedacht, gut das muss irgendwo ein Zeichen sein, dass ich wirklich von Anfang an immer in so eine Klasse gerate, damit ich das näher kennenlernen kann, um zu merken, ob mir das passt oder nicht. Und dann wo's kam zum Schwerpunkt hab ich mir echt gedacht, erstens mal kann ich nicht wirklich was falsch machen mit dem Schwerpunkt, weil es gibt so viele Kinder, die wirklich Hilfe brauchen, und das kann man ja bei allen anwenden. Und zweitens einmal, wenn ich für mich selber die Kraft verspüre, dass ich das machen kann, und dass ich psychisch dazu in der Lage bin, dann würd ich das gern machen, weil ich davon ausgegangen bin, wenn ich ein Kind hätte mit irgendwelche Schwierigkeiten, würd ich mir wünschen, dass es jemand mit Herzen angeht. Das war so der Punkt, wo ich mir gedacht hab, gut das versuch ich jetzt einfach einmal.“(I1, Z.39ff.)

Für eine weitere Studierende war der Wunsch an der Pädagogischen Hochschule zu studieren nicht ihre erste Wahl, sondern ergab sich aus der Tatsache eines gescheiterten Aufnahmeprozesses für das Studium Logopädie an einer Fachhochschule. Die Nichtzulassung zum Studium an der Fachhochschule löste in T. eine enorme Verunsicherung aus, aus welcher sie durch viele Gespräche mit vertrauten Personen wieder zu einem Ziel fand: „[...]und eben Logopädie hab ich dann gemacht die Aufnahmeprüfung, hab ich dann aber nicht geschafft. Und da war ich dann wirklich so: Ok, was mach ich jetzt? Und dann hab ich so ein bisschen in mich gehen müssen, hab mit ganz vielen Leuten geredet, auch daheim, die Mama hat mir da viel geholfen, und da hab ich dann so gedacht: Na, eigentlich Lehrerin, das würd glaub ich so am besten passen.“(I3, Z.226ff.)

Für E. war der Wunsch, mit Kindern zu arbeiten, schon während der Schulzeit vorhanden. Ihr Weg an die Pädagogische Hochschule hat sie allerdings vorerst an die Universität Wien, über das Studium Sonder- und Heilpädagogik, die Arbeit mit körperlich und geistig schwer beeinträchtigten Erwachsenen und über den Eintritt ins Schulsystem, über die Arbeit in einer basalen Förderklasse, geführt.

Zusammenfassend lässt sich an diesem Punkt festhalten, dass die wohl größten analysierten Unterschiede in der Kategorie der (Lern-)Erfahrungen, die bestimmend waren für Studien- und Schwerpunktwahl, festzumachen sind.

Wenn nun der Fokus auf die Gemeinsamkeiten gelegt wird, die sich aus der Zusammenschau der Einzelanalysen ergeben, so ist eine Kategorie als sehr dominierend anzusehen – jene der

Lernerfahrungen, von denen Studierende im Kontext der diversen Praxiserlebnisse berichten, die Einfluss auf ihre weitere Entwicklung haben.

Aus den Erzählungen aller Studierender lässt sich herauslesen, dass die Lernerfahrungen, die sie in der Praxis, im Handeln in der Kindergartengruppe, in der Klasse, in der Arbeit in Wohngemeinschaften von Menschen mit Behinderung und auch in der Tagesstruktur gemacht haben, diejenigen waren, die sie am meisten geprägt, am meisten zum Nachdenken gebracht, und somit die größten Veränderungen bewirkt hatten.

Für A. stellt eine sehr prägende Praxiserfahrung der Erstkontakt mit Kindern mit Beeinträchtigung in einer Integrationsklasse im Rahmen der schulpraktischen Tage dar. Die Erfahrung, ihre anfängliche Angst durch die Begleitung der Klassenlehrerin überwinden zu können, indem sie sich zunächst einfach einlässt auf die für sie neue Situation, löst in ihr einen biografischen Wandlungsprozess aus: „Ich hab es einfach gemacht, ohne groß darüber nachzudenken. Ich hatte keine Zeit mich darauf vorzubereiten. Und dieses Spontane, Flexible hat mich dazu geführt, das zu tun, was ich am besten kann eigentlich.“(I1, Z.299ff.) Zu diesem Finden neuer Handlungsfähigkeit und neuer Handlungspotenziale, kommt eine Veränderung der Wahrnehmung und Orientierung: „Es ist eigentlich nur die Erfahrung gewesen. [...] Irgendwie dadurch, dass man schon in Kontakt getreten ist mit den Kindern, und gemerkt hat, es macht nichts aus ob das Kind jetzt irgendwie krank ist oder verhaltensauffällig ist oder sonst irgendetwas hat, ein Kind ist ein Kind und es ist so gut wie es ist. Das ist einfach so.“(I1, Z.218ff.)

Auch die Analyse der Erzählungen der Probandin Th. ergibt im Hinblick auf die Forschungsfrage, dass sie den Lernerfahrungen, die in der Praxis gemacht werden, große Bedeutung zuschreibt – auch im Hinblick auf Ausgangspunkt für mögliche Veränderungen. Auf der einen Seite erzählt Th. von einer Praxiserfahrung während ihrer Zeit an der BAKIP, welche sie für ihren Weg, ihre individuelle Entwicklung, als sehr prägend schildert: „Da war ein Bub, der mir sehr in Erinnerung geblieben ist. Der war glaub ich 5 Jahre alt [...] und eigentlich, sobald du in die Klasse, also in die Kindergartengruppe gekommen bist, war schon klar, dass er vielleicht so ein bisschen so einen Sonderstatus hat. Was eigentlich komisch ist, weil ja eigentlich jedes Kind gleichwertig in einer Gruppe sein sollte, finde ich zumindest. Genau....Und sie wussten eigentlich nicht, nicht gut, wie sie gut mit ihm umgehen können. [...] Irgendwie hat er mich halt beeindruckt, weil er anders war als andere Kinder. Und da wollt ich versuchen, irgendwas zu finden, was ihm Spaß macht. Genau....Und ja, eigentlich habe ich mich sehr viel dann mit ihm beschäftigt. Nach einiger Zeit hab ich dann aber auch gemerkt, dass es echt nicht einfach ist, sich immer mit ihm zu beschäftigen, weil er auch sehr viele Ideen gehabt hat, die vielleicht nicht unbedingt erwünscht waren. [...]Und da hab ich mir dann schon gedacht, dass es gut wäre, sich einiges an Wissen zu erweitern, um gerade auch solchen Kindern helfen zu können.“(I2, Z.13ff.)

Auf der anderen Seite schreibt sie auch der Schulpraxis im Rahmen des Studiums an der Pädagogischen Hochschule große Bedeutung für die individuelle Entwicklung zu, wenngleich sie auch viele Praxiserfahrung sehr kritisch beleuchtet, immer wieder Negativ-Beispiele nennt. Allgemein lässt sich allerdings rekonstruieren, dass für sie die theoretischen Grundlagen erst durch die Verknüpfung mit praktischen Erfahrungen an Bedeutung erlangen und Auswirkung haben können auf „[...]die Sichtweise auf Dinge, die draußen passieren. Dass sich die erweitert.“(I2, Z.368f) Dies sei teilweise möglich durch die theoretische Auseinandersetzung mit Themen im Rahmen von Lehrveranstaltungen, aber „[...]auch durch die Praxis in verschiedenen Schulen. Weil wir sind ja eigentlich der einzige Schwerpunkt, wo du wirklich auch in FIDS Klassen kommst und ASO Klassen. Und das zu sehen ist schon auch spannend.(I2, Z.3843ff.)“ Aus diesem Grund sucht sich Th. zusätzlich zu der im Curriculum vorgeschriebenen Schulpraxis weitere Möglichkeiten zum Sammeln von praktischen Lernerfahrungen, und arbeitet im September jeweils im Rahmen der Schulassistenten in Integrationsklassen mit. Vor allem die Tatsache, dass sie Lernerfahrungen in verschiedenen Klassen, in sehr heterogenen Lerngruppen machen könne, ist für Th. von großer Bedeutung für individuelle Entwicklungsprozesse. Diese lässt sich auch daraus folgern, dass sie die Möglichkeit der Praxiserfahrung, mit Kindern mit Beeinträchtigungen in Schulklassen in Kontakt zu kommen, für alle Studierenden zugänglich machen würde: „Ich glaube, dass es schon mal ganz gut wäre, wenn einfach jede Person einmal in einer Integrationsklasse wäre.“(I2,Z.264f.)

Aus den Erzählungen der Probandin T. lässt sich der Stellenwert der Lernerfahrungen in der Praxis, insbesondere im Hinblick auf Veränderungen, rekonstruieren. So führt eine familiäre Erfahrung T. zu einem veränderten Bild im Hinblick auf Menschen mit Behinderung: Durch die Geburt ihrer Cousinen, die zwölf Wochen zu früh zur Welt kamen und bei denen Entwicklungsverzögerungen und körperliche Beeinträchtigungen diagnostiziert wurden, „ [...] hat sich auch für mich so ein bissl das Bild geöffnet für Inklusion. [...] Weil vorher, ja, wenn man das nicht hat oder so, oder wenn man das nicht kennt selber von der Familie, da find ich, weiß man gar nicht, was da überhaupt dazu nötig ist, [...] wie aufwendig das auch teilweise ist und was man alles braucht. Und ich find gerade jetzt als Lehrperson und im inklusiven Bereich, man sollt... also für mich bedeutet Inklusion wirklich, [...] man sollte weggehen von dem Regeldenken.“(I3, Z.61ff.)

Neben dieser Erfahrung lässt sich einer weiteren große Bedeutung im Hinblick auf den Entwicklungsprozess von T. zuschreiben. T. selbst beschreibt diese Entwicklung als „Öffnung des Denkens“(ebd.Z.69f.), welche ihren Ausgang nimmt in ihrem Heimatort in Osttirol „Ich sag einmal, es ist eine kleine Welt, da in Osttirol. Ich komm da aus einem Dorf, da ist alles festgelegt. Da läuft es einfach jeden Tag so ab, da weiß jeder, was er zu tun hat.“(I3,Z.105ff.). Diese strukturellen Festlegungen werden von T. zunehmend als einengend erlebt, und sie durchbricht sie durch einen Auslandsaufenthalt, durch ein Jahr als AuPair in den USA. Der Entwicklungsprozess des Öffnen des

Denkens, der durch diese Lernerfahrung in Gang gesetzt wird, setzt sich fort durch das Leben in einer Großstadt: „Und auch durch das Leben in Wien jetzt, ja auch durch die Offenheit ein bisschen, dass ich vorher im Ausland war, da hat sich auch mein Denken gegenüber anderen Kulturen, anderen Menschen gegenüber einfach geöffnet, würd ich sagen und geweitet.“ (I3, Z. 345ff.)

Auch aus E.'s Erzählungen lässt sich analysieren, dass für sie bedeutende Lernerfahrungen sich in der Praxis, in besonderen Begegnungen mit KlientInnen und auch deren Eltern, verorten lassen: „Das sind immer wieder so Begegnungen, die man dann so hat, die sehr besonders sind, und sehr speziell sind. Aber wo man dann auch immer sehr bei sich sein muss, damit man das dann merkt überhaupt dann auch.“ (I4, Z. 295ff.)

Zu den Lernerfahrungen, die sich in der Begegnung mit Menschen ergeben, und die man laut E. nur im Sehr-bei-sich-sein und Genau-hinschauen machen kann, kommt für E. als sehr bedeutende die Erweiterung der persönlichen Grenzen hinzu. Durch das Kennenlernen und Erfahren von neuen Wegen ergibt sich für E. die Möglichkeit des Vergleichs, was wiederum die Option der Veränderung der eigenen Einstellung mit sich bringt und neue Zugänge öffnet: „Und ich denk mir, das ist ganz wichtig, ein bisschen über den Tellerrand zu schauen und nicht nur so, immer in der eigenen Suppe zu schwimmen, und immer das Gleiche zu machen.“ (I4, Z. 59ff.)

Die Auslöser für bedeutende Lernerfahrungen sind vielfältig, gemeinsam ist ihnen die Tatsache, dass sie ein bestehendes Gleichgewicht erschüttert, die Lernenden aus einer Komfortzone gebracht haben.

Bei zwei der Studierenden lässt sich der Auslöser in einem plötzlichen auftretenden Ereignis, einem Schock festmachen: So berichtet A. von der Überraschung, der plötzlich aufgetretenen Herausforderung und dem unerwarteten Absolvieren ihrer berufspraktischen Tage in einer Integrationsklasse. Dies löst bei ihr eine Vielzahl von verschiedenen Ängsten und eine Verunsicherung aus: „Und damals waren die berufspraktischen Tage eben schon in einer Integrationsklasse. Ohne dass ich's gewusst habe, wurde ich in die Klasse geschickt. Und nachdem ich dann dort war, hab ich gemerkt, dass, obwohl ich anfänglich eher Angst davor hatte, muss ich ehrlich sagen, weil ich davor noch nie was mit Kindern mit irgendwelchen Schwierigkeiten sag ich jetzt einfach mal, zu tun hatte, hatte ich eben [...], ich hatte Angst, einfach mal darauf zuzugehen. Also wirklich dieses Eintauchen, davor hatte ich irgendwie Angst.“ (I1, Z. 29ff.)

Auch aus den Erzählungen von Th. lässt sich ein plötzliches auftretendes Ereignis als Auslöser für Lernerfahrungen festmachen: Im Rahmen der Praxis in einem Kindergarten werden ihr Menschenbild, ihre Grundsätze, die auf der Überzeugung der Gleichwertigkeit aller Menschen aufbauen, durch pädagogisches Handeln der Kindergartenpädagogin vor Ort, welches auf gegensätzlichen Überzeugungen basiert, erschüttert: „[...] und da war ein Bub, der mir sehr in

Erinnerung geblieben ist. Der war glaub ich 5 Jahre alt, oder 4, ich weiß nicht genau. Und eigentlich, sobald du in die Klasse, also in die Kindergartengruppe gekommen bist, war schon klar, dass er vielleicht so ein bisschen so einen Sonderstatus hat. Was eigentlich komisch ist, weil ja eigentlich jedes Kind gleichwertig in einer Gruppe sein sollte, finde ich zumindest. [...] Und sie wussten eigentlich nicht, nicht gut, wie sie gut mit ihm umgehen können.“(I2, Z.13ff.)

Bei T. ist als Auslöser nicht ein singuläres Erlebnis festzumachen, sondern sie erlebt ein zunehmendes Unbehagen - die für sie einengenden Vorgaben und ein, wie sie beschreibt, enges Denken in ihrem Heimatort: „Na ja, wie gesagt, ich komm vom Land, und da ist das Denken immer sehr eng, engstirnig. Und wie gesagt [...] In Wien ist es das allein ganz normal mit den verschiedenen Kulturen und so. Da ist das ganz gang und gebe. Und daheim ist halt alles immer so: Das sollte immer alles einen gewissen Weg auch gehen. Also zum Beispiel allein, dass ich dann in die USA gegangen bin, ich mein [...]das ist jetzt nicht, sagen wir mal platt, der normale Weg, quasi den man so hat. Ich mein, man bleibt daheim, macht seine Ausbildung oder macht Matura, dann arbeitet man, Familie, so. Ich mein, das ist dann alles so bisschen vorgegeben, ist mir vorgekommen.“(I3, Z.326ff.)

Aus den Erzählungen von E. lässt sich weder ein konkretes Beispiel als Auslöser für Lernerfahrungen erkennen, noch beschreibt sie ein stetig wachsendes Unbehagen. Was sich allerdings erahnen lässt, ist, dass sie in der Arbeit mit schwer körperlich und geistig beeinträchtigten Erwachsenen immer wieder vor Herausforderungen gestellt wurde, die sie mit bereits vorhandenen Handlungsressourcen nicht ausreichend lösen konnte, denn sie betont an vielen Stellen, wie wichtig es ist, offen zu sein, sich auf Fremdes, Unbekanntes einzulassen, gemachte Erfahrungen zu reflektieren, das Gegenüber ernst zu nehmen und sich auf einen Dialog einzulassen.

Die Reflexion der gemachten Erfahrungen stellt neben den Praxiserfahrungen die zweite dominierende Kategorie im Vergleich der Einzelanalysen dar.

Der Reflexion im Rahmen der schulpraktischen Studien, sowohl mit MentorInnen als auch im Coaching, welches im Curriculum des Studiums Primarpädagogik verankert ist, schreiben die Probandinnen A., T., und Th. generell große Bedeutung zu. Für Th. allerdings steht die verpflichtende Reflexion und deren Einfluss auf die persönliche Entwicklung in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Gegenüber. Für sie ist neben dieser Form von Reflexion besonders die mit StudienkollegInnen und Lehrenden in Lehrveranstaltungen, beziehungsweise im Anschluss daran, von Bedeutung, da sie hierin die Möglichkeit sieht, Meinungen oder Einstellungen zu überdenken. In diesem Überdenken sieht sie die wichtigste Lernerfahrung im Rahmen des Studiums: „ Ich glaub, dass es eigentlich die wichtigste Erfahrung ist, die man hier lernen kann - seine eigene Einstellung zu überdenken.“(I2, Z.256f.) Dieser Zugang zur Bedeutung von Reflexion lässt sich auch aus T.'s Erzählungen nachzeichnen: Auch für sie spielt die Reflexion in der Gruppe, im Rahmen von Lehrveranstaltungen und Diskussionen eine große Rolle für die Entwicklung einer hinterfragenden

Haltung: „Ein Hinterfragen [...] was alles möglich ist. Weil in meinem Kopf ist noch dieses Land-Denken, dieses so die Schiene geht durch quasi, diese eine Volksschulklasse, wo jeder das gleiche macht (Anm.) So wie ich mich auch immer gesehen hab. Ich hab mich als Klassenlehrerin gesehen, da war von Differenzierung - das Wort alleine, das war bei mir noch gar nicht im Sinn.“ (I3, Z.544ff.)

Auch aus der Erzählung der Probandin A. lässt sich die große Bedeutung rekonstruieren, welche sie der Reflexion zuschreibt. Durch das Reflektieren der Praxiserfahrungen sowohl im Rahmen der schulpraktischen Studien als auch im privaten Bereich, ergibt sich für A. die Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung, der Stabilisierung ihres Selbstbewusstseins im Umgang mit Kindern mit Behinderung und in sehr heterogenen Lerngruppen. Das Vorfinden von Raum und Zeit für Reflexion unterstützte die Probandin A. auf ihrem Entwicklungsweg hin zu ihrer Einstellung, „[...]dass Inklusion ein Umdenken ist, einfach dass wir alle anders sind, aber dass wir einander alle so akzeptieren ohne zu separieren.“(I1, Z.368f.)

Die im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage bedeutendsten gemeinsamen Kategorien des kontrastiven Fallvergleichs werden in folgender Abbildung zusammengefasst dargestellt:



Abbildung 10: Zusammenfassung der bedeutenden Kategorien des Fallvergleichs

4.10. Analyseschritt 6 – Theoriebildung

Die fallbezogenen Auswertungsschritte der Narrationsanalyse nach Schütze sowie jener des kontrastierenden Fallvergleichs führen in einem letzten Schritt zu einer Theorieentwicklung.

Da in der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nicht nur danach gefragt wird, von welchen Lernerfahrungen Studierende der Pädagogischen Hochschule berichten, sondern auch danach, ob sich emergentes Lernen nach dem Modell von Taylor nachzeichnen lässt, sollen an diesem Punkt eine Rückkoppelung der bisherigen Auswertungsergebnisse an die Theorie des emergenten Lernens nach Taylor erfolgen.

Dabei werden zunächst die Einzelanalysen vor der Folie des emergenten Lernens skizziert, um im Anschluss diese zusammengeführt vor dem genannten theoretischen Hintergrund zu beleuchten.

4.10.1. Rückkoppelung Fallvignette 1 „...und dann hab ich das einfach mal gemacht“

Im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit lassen sich folgende Lernprozesse in A.s Biografie anhand der Schablone der Phasen des emergenten Lernens nach Taylor (vgl. Taylor 2011, S.61ff.) nachzeichnen: Ausgehend von der klaren und gesicherten Position, in welcher sich bei A. der sichere Berufswunsch, Lehrerin zu werden in einem ihr vertrauten und bekannten Schul- und Klassensystem und ein gefestigtes Bild von einer guten Lehrperson verorten lässt, tritt mit der plötzlichen Überraschung des „Schnupperns“ im Rahmen der berufspraktischen Tage in einer Integrationsklasse eine gänzlich unerwartete Herausforderung ein – ein erster Kontakt mit Menschen mit Behinderung, ein erster Kontakt mit einer Integrationsklasse. Dieses Ereignis, welches sich als Beginn eines emergenten Lernprozesses verstehen lässt, löst einen Übergang aus, der durch „disconfirmation“ (ebd. S.62) gekennzeichnet ist, und in die „rote Zone“, die „Disorientation Phase“ (ebd.S.63) führt. Für A. ist diese Phase geprägt von den geschilderten Ängsten in Bezug auf den ersten Kontakt mit Kindern mit Behinderung, die Angst vor dem Neuen, Unbekannten, Ungewissen, die Angst der Projektion der eigenen Unsicherheit auf die Kinder, und von Selbstzweifeln. An dieser Stelle kommt in der beschriebenen Situation der Klassenlehrerin eine ganz bedeutende Rolle zu: Durch die Unterstützung einer vertrauenswürdigen Person, „the Affirmation by a Credible Other“ (ebd.S.69) schafft A. es, sich trotz ihrer Ängste der Situation zu stellen. Dies ermöglicht A. ein sich Weiterentwickeln und auch einen weiteren Schritt im emergenten Lernkreislauf: Diese Erfahrung leitet in die nächste Phase über, und führt in der „grünen Zone“, der „Exploration Phase“ (ebd.S.70) zunächst zu einer Entspannung der Situation, noch ohne den Anspruch an eine Lösungsfindung zu

stellen. „Ich hab es einfach gemacht, ohne groß darüber nachzudenken. Ich hatte keine Zeit, mich darauf vorzubereiten.“ (I1, Z.299f.). Was auch in A.s Biografie daran anschließt, und sie somit in die nächste Phase führt, ist ein intensiver Reflexionsprozess der gemachten Erfahrungen. A. erwähnt in ihrer Erzählung mehrere Male die Bedeutung der Reflexionen in der Schulpraxis sowohl im privaten Kreis, aber auch auf professioneller Ebene im Rahmen der Lehrveranstaltungen „Schulpraktische Studien“ und „Coaching“ an der Pädagogischen Hochschule. Und wie A. es beschreibt, wenn sie von der für sie großen Bedeutung der Reflexionen für die persönliche Weiterentwicklung und der Festigung des Selbstbewusstseins berichtet, so erwähnt auch Taylor, dass sich den Lernenden durch einen intensiven Reflexionsprozess neue Perspektiven in der „violetten Zone“, der „Transformation Phase“ öffnen können. Diese Phase sei zudem geprägt durch ein Wiedererlangen von Selbstvertrauen und Sicherheit, wodurch die Lernenden wiederum in die „Equilibrium Phase“ gelangen können (vgl. ebd. S.77).

4.10.2. Rückkoppelung Fallvignette 2 „...das war einfach eine schöne bunte Mischung“

Wenn man die Lernerfahrungen von Th. nun vor der Schablone des Kreislaufs des emergenten Lernens nach Taylor betrachtet, so lässt sich ein Erschüttern der bisherigen Grundsätze feststellen, welches durch die Enttäuschung von Erwartungen, die auf einem bestehenden Satz von Annahmen und Überzeugungen basieren, ausgelöst wird (vgl. Taylor 2011, S. 61ff.). In Th.'s Lernbiographie lässt sich dies in der Erfahrung in der Kindergartenpraxis verorten, indem Th. erlebt, dass die Pädagogin einerseits Th.'s Überzeugung der Gleichwertigkeit aller Menschen die Zuweisung eines Sonderstatus gegenüberstellt, und zudem nicht die Erwartung erfüllen kann, von ihr zu lernen, wie man mit auffälligen Kindern umgehen kann, damit diese bestmöglich in ihrer Entwicklung unterstützt werden können. Dies kann als Übergang in die „Disorientation Phase“, die rote Zone (ebd.S.63) interpretiert werden. Um aus dieser Zone in die nächste Phase, die „Exploration Phase“, oder grüne Zone (ebd. S.70) zu gelangen, braucht es nach Taylor den Prozess des Neu-Einordnens der gemachten Erfahrungen mit Hilfe der Unterstützung eines „credible other“, „a person significant to us in the setting because we have attributed credibility and authority to him or her“ (ebd. S. 69). Als Voraussetzung für einen Verbleib im emergenten Lernkreislauf ist nach Taylor zudem die Bereitschaft für die bestätigende Unterstützung zu sehen, was in einem leicht verletzlichen Zustand eine große Herausforderung darstellen kann. Doch wenn man sich öffnet und bereit ist für die betätigende Unterstützung, die oftmals sehr subtil erfolgen kann, ermöglicht dies ein Heraustreten aus der roten Zone (vgl. ebd.). Aus Th.'s Erzählungen lässt sich weder in der Zeit ihres Besuchs der BAKIP noch während des Studiums an der Pädagogischen Hochschule (PH) eindeutig herauslesen, dass sie diese Unterstützung in ausreichendem Maße erfahren konnte. Sie berichtet von Reflexionsmöglichkeiten

im Rahmen der Schulpraktischen Studien, im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der PH und auch mit StudienkollegInnen, gibt jedoch an, dass die Lernerfahrungen dabei jeweils abhängig seien vom Gegenüber, der Mentorin, der Lehrperson. Dies kann wiederum als ein zumindest teilweise Fehlen eines „credible other“ (ebd.) interpretiert werden. Dieses Fehlen und zugleich Sehnen nach mehr Wissen, wie Th. es immer wieder beschreibt, lässt sich auch aus Th.’s Meinung, dass die Reflexion und das Überdenken der eigenen Einstellungen einen wesentlicheren Teil der Ausbildung in Anspruch nehmen sollte, lesen. Begründet auf diesem Fehlen einer dauerhaften bestätigenden Unterstützung im Prozess des „Refrainings“, des Neu-Einordnens von gemachten Erfahrungen (vgl. ebd. S.69), lässt sich ein Weiterkommen im emergenten Lernkreislauf, eine Überführung in die „Transformation Phase“, oder die violette Zone (ebd. S. 75) als schwierig erahnen.

4.10.3. Rückkoppelung Fallvignette 3 „...da hat sich das Denken bei mir geöffnet“

Wenn man T.’s Lernweg vor der Schablone des emergenten Lernkreislaufes nach Taylor betrachtet, so lässt sich der Ausgangspunkt ihres Lernprozesses in der gesicherten und klar vorgegeben Struktur erkennen, in welcher T. in ihrer Heimat Osttirol aufwächst. Das Gleichgewicht der ausgewogenen Gefühls- und Gemütsstimmungen wird zunehmend ins Wanken gebracht, da T. die festgelegten Strukturen als stetig einengender und begrenzender erlebt. Nicht in Folge eines plötzlichen Ereignisses, sondern durch das allmähliche Aufkommen von Unbehagen erfolgt der erste Übergang im Kreislauf des emergenten Lernens nach Taylor, der sich durch „Disconfirmation“ (ebd. S.62) auszeichnet. In dieser Phase führt zudem das Erlebnis der nicht erfolgreichen Aufnahmeprüfung an der FH Wien zu einer weiteren Verunsicherung, was sich in Folge als Eintritt in die „Disorientation Phase“ oder „rote Zone“(ebd.) interpretieren lässt. Wie T. in Folge wieder zu Stabilität und Sicherheit findet, in die „Exploration Phase“ oder „grüne Zone“(ebd.S.70) gelangt, lässt sich aus der Analyse ihrer Erzählung nicht eindeutig ablesen: Einerseits lässt sich aus ihrer Erzählung rekonstruieren, dass sie in dieser Situation Unterstützung in Form von Gesprächen mit vertrauten Personen, wobei sie vor allem ihre Mutter erwähnt, findet, was als „the Affirmation by a credible other“ (ebd. S. 69) verstanden werden kann. Ebenso könnte die Situation so interpretiert werden, dass wiederum eine Festlegung auf ein dem Herkunftskontext entsprechendes Rollenmodell – Lehrerin zu werden – erfolgt, und sich dadurch wiederum Sicherheit einstellt. T. erlebt in dieser Phase auf jeden Fall eine Entspannung, sie findet ein neues Ziel, das Studium an der PH mit dem damaligen Berufswunsch Volksschullehrerin, ist glücklich über den positiv absolvierten Aufnahmeprozess an der Pädagogischen Hochschule Wien, und scheint so wieder an Sicherheit und Selbstvertrauen zu gewinnen. Durch neue Erfahrungen in der Stadt, durch neue Begegnungen, durch den Kontakt mit Menschen mit vielen unterschiedlichen Einstellungen, durch Lernerfahrungen in der Schulpraxis und

in Lehrveranstaltungen, durch Diskussionen mit Professoren und StudienkollegInnen beginnt für T. ein Prozess des Hinterfragens bisheriger Werte, ihres Selbstbildes und damit verbunden auch des Schulsystems und der Begriffe Integration und Inklusion: „Ja, ein Hinterfragen, [...] was alles möglich ist. Weil in meinem Kopf ist noch dieses Land-Denken, dieses so die Schiene geht durch quasi, diese eine Volksschulklasse, wo jeder das gleiche ...so wie ich mich auch immer gesehen hab. Ich hab mich als Klassenlehrerin gesehen, da war von Differenzierung - das Wort alleine, das war bei mir noch gar nicht im Sinn. Und [...] was es alles für Möglichkeiten gibt und wie man Schule eben gemeinsam quasi erleben kann“ (I3, Z.544ff.) T. beschreibt die Folge des Hinterfragens oft als „Öffnung des Denkens“ (vgl. I3, Z.69). Durch die Rekonstruktion ihrer Erzählung lässt sich dieses Öffnen an vielen Stellen damit in Verbindung bringen, dass T. durch das Kennenlernen neuer Perspektiven – sei dies nun die Zeit in den USA, oder das Kennenlernen anderen Kulturen, anderer Sichtweisen in einer neuen Stadt und mit neuen Kontakten im Studium – die als vorgegeben, und teilweise als einengend erlebten Strukturen ihres Heimatdorfes nicht mehr als normativ empfindet. Damit einher geht auch ein Abwenden vom „Regeld Denken“(I3, Z.66), besonders im Kontext ihres zukünftigen beruflichen Umfeldes lässt sich aus T.'s Erzählung ein Eröffnen neuer Möglichkeiten lesen: „Wie gesagt, ich bin aus einem kleinen Dorf in Osttirol, da war das wirklich noch so: So mehr oder weniger Frontalunterricht, jedes Kind gleich. Ich hab mir das auch nicht vorstellen können. Und jetzt, wenn [...] sich auch das Denken selber bei mir ein bissl geöffnet hat, da geh ich nicht mehr von einer normalen Klasse aus, sondern, jedes Kind hat besondere Bedürfnisse.“(I3, Z.66ff.)

Aus der Analyse ihrer Erzählung lässt sich rekonstruieren, dass ihr auf der einen Seite dieser Prozess der Öffnung des Denkens als sehr bedeutend erscheint, sie auch im Bezug auf schulisches Lernen als Idealbild ein gemeinsames Lernen aller Kinder mit entsprechenden Ressourcen skizziert. Auf der anderen Seite allerdings erzählt sie von besonders schönen Lernerfahrungen in der Schulpraxis in Klassen der Allgemeinen Sonderschule, und kann sich auch nicht vorstellen, nach Abschluss des Studiums als Lehrerin in einer Volksschulklasse zu arbeiten.

Ebenso lässt sich ein widersprüchliches Bild im Kontext der Neuorientierung nach der Nichtzulassung zum Logopädie-Studium interpretieren. Der von T. so bezeichneten „Öffnung des Denkens“ durch das Kennenlernen neuer Länder und Kulturen während ihres Au-Pair-Aufenthaltes in den USA, und in späterer Folge durch den beschriebenen Kontakt mit Menschen anderen Meinungen oder Sichtweisen während der Studienzeit in Wien, lässt sich der Sicherheit gebende Rückzug in vertraute Strukturen gegenüber stellen: T. beschreibt, dass sie durch viele Gespräche mit ihr vertrauten Personen aus ihrer Heimat, und durch das Reflektieren dieser wieder zum Berufswunsch Volksschullehrerin gefunden habe.

Dieser Reflexionsprozess, der Lernenden auch gänzlich neue Perspektiven eröffnen kann, stellt laut Taylor den Übergang in die „Transformation Phase“ oder „lila Zone“ (ebd. S. 75) dar.

Für ein Weiterkommen und Schließen den Kreislaufes des emergenten Lernens stellt sich T. nun in weiterer Folge die Aufgabe, nach der Gewinnung gänzlich neuer Erfahrungen und dem Erlangen neuer Zugänge, diese so zu integrieren, dass sie wieder zu einem starken Gefühl der Sicherheit und des Selbstvertrauens gelangt, was sie wiederum in die „Equilibrium Phase“ leitet (vgl. ebd.S77).

4.10.4. Rückkoppelung Fallvignette 4 „...und da musst echt hinschauen, sonst siehst du es dann nicht“

Betrachtet man die geschilderten Lernerfahrungen von E. nun vor der Schablone des emergenten Lernkreislaufes nach Taylor, so lässt sich erahnen, dass E. in ihrer „Equilibrium Phase“ (Taylor 2011, S. 61) immer wieder erschüttert wurde, dass sie in ihrer Arbeit mit geistig und körperlich schwer beeinträchtigten Menschen immer wieder vor Herausforderungen gestellt wurde, die neue Wege, neue Zugänge erfordert haben. E. scheint sich diesen Herausforderungen gestellt zu haben, was sich aus ihrer Erzählung zu den gemachten Lernerfahrungen von und mit Klienten und deren Eltern lesen lässt. Sie berichtet wenig darüber, dass sie dabei auf die Unterstützung eines „credible other“ (ebd., S. 69) zugreifen konnte. E. betont in ihrer Erzählung allerdings immer wieder, wie wichtig es ihr ist, offen zu bleiben, Erlebtes miteinander in Bezug zu setzen, zu vergleichen, die gemachten Erfahrungen auch zu reflektieren, und auf Basis dieser Lernerfahrungen, die sie vor allem in „Begegnungen, [...] die sehr besonders sind“ (I4, Z.295f) verortet, zu einem achtsamen und bewussten Einlassen auf das Gegenüber zu gelangen, in Dialog zu treten: „Das ist immer so ein Dialog, und wenn ich mich einlasse auf den Dialog, und wenn ich mein Gegenüber vor allem ernst nehme, dann funktioniert das einfach.“(I4, Z527ff.) Durch das Eintreten in diesen Dialog wird für E. möglich, dass „[...] ich von den Kindern dann mehr erwarten (kann), und dann, also wenn ich die Kinder gut kenne, und wenn ich ihnen und mir dann die Zeit gebe auch, ja dann ist viel mehr möglich.“(I4, Z.246ff.) Daraus lässt sich ableiten, dass E. die Potentiale ihres Gegenübers in den Blick nimmt, einen Ausblick in die mögliche Zukunft wagt, und von dieser Perspektive aus versucht zu begleiten – was an die Idee von Otto Scharmer „Theorie U - Von der Zukunft her führen“ erinnert, in welchem er „presencing“ als Konzept vorstellt: „A blend of the words ‚presence‘ and ‚sensing‘, presencing signifies a heightened state of attention that allows individuals and groups to shift the inner place from which they function. When that shift happens, people begin to operate from a future space of possibility that they feel wants to emerge.“ (Scharmer 2007, S.1)

Aus E.'s Erzählungen lässt sich ein emergenter Lernkreislauf nicht vollständig nachzeichnen, es gibt allerdings an mehreren Stellen Hinweise darauf, dass sie sich neuen Herausforderungen immer wieder gestellt, neue Wege und Zugänge gesucht hat, und durch gemachte Lernerfahrungen ihr Handlungsrepertoire erweitern konnte. So lässt sich der Prozess des „Refrainings“, des Neu-

Einordnens von gemachten Erfahrungen (vgl. ebd. S.69), und dadurch auch ein Weiterkommen im emergenten Lernkreislauf, eine Überführung in die „Transformation Phase“, oder die violette Zone (ebd. S. 75) vor allem auch aus den Forderungen an die Inhalte der LehrerInnenbildung lesen. Aus ihrer eigenen Lernerfahrung leitet E. ab, was sie als besonders wichtig im Rahmen der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen sieht: Aufbauend auf dem Schaffen eines Bewusstseins über die Bedürfnisse von schwer geistig und körperlich beeinträchtigten SchülerInnen in basalen Förderklassen, sollten entsprechende Lehrveranstaltungen angeboten werden, die den Studierenden das mitgeben, was sie in ihrer täglichen Praxis in der Begleitung und Förderung dieser SchülerInnen bräuchten.

Im folgenden Kapitel sollen die an die Theorie des emergenten Lernens nach Taylor rückgekoppelten Fallvignetten vor dieser Folie miteinander verglichen werden, wobei der Fokus einerseits wieder auf die Bedeutung des Lernens aus Praxiserfahrungen gelegt wird, und andererseits die Relevanz der Reflexion beleuchtet wird. Aus dieser Zusammenführung und dem Vergleich vor der Folie des emergenten Lernens nach Taylor sollen theoriebildende Elemente herausgearbeitet werden.

4.10.5. Vergleichende Rückkoppelung

Die folgende Abbildung soll Hilfestellung zur Orientierung innerhalb der Phasen des Kreislaufes des emergenten Lernens nach Taylor ermöglichen, und gibt zugleich die Strukturierung des folgenden Kapitels vor.

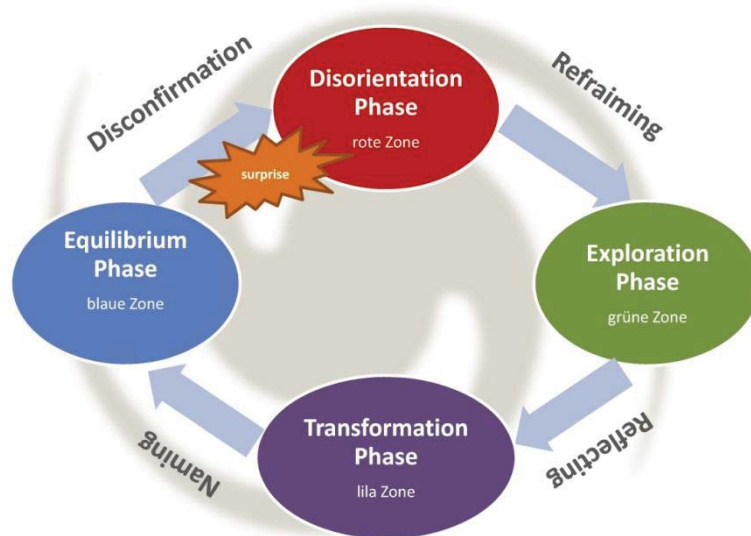


Abbildung 11: Kreislauf des emergenten Lernens nach Taylor (vgl. Taylor 2011, S.60)

Aus den Erzählungen aller Studierenden lässt sich rekonstruieren, dass die Lernerfahrungen, die sie in der Praxis, im Handeln in der Kindergartengruppe, in der Klasse, in der Arbeit in

Wohngemeinschaften von Menschen mit Behinderung und auch in der Tagesstruktur gemacht haben, diejenigen waren, die sie am meisten geprägt, am meisten zum Nachdenken gebracht und die somit die größten Veränderungen bewirkt hatten. Die Auslöser für bedeutende Lernerfahrungen sind vielfältig, gemeinsam ist ihnen die Tatsache, dass sie ein bestehendes Gleichgewicht erschüttert, die Lernenden aus einer Komfortzone gebracht haben.

4.10.5.1. Disconfirmation und Disorientation Phase

Bei zwei der Studierenden lässt sich ein solcher Auslöser für bedeutende Lernerfahrungen in einem plötzlichen auftretenden Ereignis, einem Schock festmachen: So berichtet A. von der Überraschung, der plötzlich aufgetretenen Herausforderung und dem unerwarteten Absolvieren ihrer berufspraktischen Tage in einer Integrationsklasse. Dies löst bei ihr eine Vielzahl von verschiedenen Ängsten und eine Verunsicherung aus: „Und damals waren die berufspraktischen Tage eben schon in einer Integrationsklasse. Ohne dass ich's gewusst habe, wurde ich in die Klasse geschickt. Und nachdem ich dann dort war, hab ich gemerkt, dass, obwohl ich anfänglich eher Angst davor hatte, muss ich ehrlich sagen, weil ich davor noch nie was mit Kindern mit irgendwelchen Schwierigkeiten sag ich jetzt einfach mal, zu tun hatte, hatte ich eben [...], ich hatte Angst, einfach mal darauf zuzugehen. Also wirklich dieses Eintauchen, davor hatte ich irgendwie Angst.“ (I1, Z.34ff.)

Auch aus den Berichten von Th. lässt sich ein plötzlich auftretendes Ereignis als Auslöser für Lernerfahrungen festmachen: Im Rahmen der Praxis in einem Kindergarten werden ihr Menschenbild, ihre Grundsätze, die auf der Überzeugung der Gleichwertigkeit aller Menschen aufbauen, durch pädagogisches Handeln der Kindergartenpädagogin vor Ort, welches auf gegensätzlichen Überzeugungen basiert, erschüttert: „[...] und da war ein Bub, der mir sehr in Erinnerung geblieben ist. Der war glaub ich 5 Jahre alt, oder 4, ich weiß nicht genau. Und eigentlich, sobald du in die Klasse, also in die Kindergartengruppe gekommen bist, war schon klar, dass er vielleicht so ein bisschen so einen Sonderstatus hat. Was eigentlich komisch ist, weil ja eigentlich jedes Kind gleichwertig in einer Gruppe sein sollte, finde ich zumindest. [...] Und sie wussten eigentlich nicht, nicht gut, wie sie gut mit ihm umgehen können.“ (I2, Z.13ff.)

Bei T. ist als Auslöser nicht ein singuläres Erlebnis festzumachen, sondern sie erlebt ein zunehmendes Unbehagen - die für sie einengenden Vorgaben und ein, wie sie beschreibt, enges Denken in ihrem Heimatort: „Na ja, wie gesagt, ich komm vom Land, und da ist das Denken immer sehr eng, engstirnig. Und wie gesagt [...] In Wien ist es das allein ganz normal mit den verschiedenen Kulturen und so. Da ist das ganz gang und gäbe. Und daheim ist halt alles immer so: Das sollte immer alles einen gewissen Weg auch gehen. Also zum Beispiel allein, dass ich dann in die USA gegangen bin, ich mein [...] das ist jetzt nicht, sagen wir mal platt, der normale Weg, quasi den man so hat. Ich mein,

man bleibt daheim, macht seine Ausbildung oder macht Matura, dann arbeitet man, Familie, so. Ich mein, das ist dann alles so bisschen vorgegeben, ist mir vorgekommen.“(I3, Z.326ff.)

Aus den Erzählungen von E. lässt sich weder ein konkretes Beispiel als Auslöser für Lernerfahrungen erkennen, noch beschreibt sie ein stetig wachsendes Unbehagen. Eine mögliche Interpretation der Analyse ihrer Erzählung wäre, dass sie in der Arbeit mit schwer körperlich und geistig beeinträchtigten Erwachsenen immer wieder vor Herausforderungen gestellt wurde, die sie mit bereits vorhandenen Handlungsressourcen nicht ausreichend lösen konnte, denn sie betont an vielen Stellen, wie wichtig es ist, offen zu sein, sich auf Fremdes, Unbekanntes einzulassen, gemachte Erfahrungen zu reflektieren, das Gegenüber ernst zu nehmen und sich auf einen Dialog einzulassen. Den Ausgangspunkt der gemachten Lernerfahrungen verortet E. in besonderen Begegnungen mit KlientInnen und auch deren Eltern: „Das sind immer wieder so Begegnungen, die man dann so hat, die sehr besonders sind, und sehr speziell sind. Aber wo man dann auch immer sehr bei sich sein muss, damit man das dann merkt überhaupt dann auch.“ (I4, Z. 295ff.)

Diese beschriebenen, sehr verschiedenen Erfahrungen sind in emergenten Lernprozessen als Auslöser für den Übergang in die „Disorientation Phase“ zu betrachten. Sie sind gekennzeichnet durch „Disconfirmation“, durch eine Erschütterung bisheriger Überzeugungen oder Annahmen, die entweder durch ein plötzlich eintretendes Ereignis oder durch allmählich zunehmendes Unbehagen ihre Gültigkeit oder Währung verloren haben (vgl. Taylor 2011, S. 61ff.).

4.10.5.2. Reframing und Exploration Phase

Ein Weiterkommen, ein Heraustreten aus „Disorientation Phase“, oder der roten Zone, in die „Exploration Phase“, oder grüne Zone, ist durch ein „Reframing“ möglich, welches durch die Unterstützung einer Person, der Glaubwürdigkeit und Autorität zugeschrieben wird, „a credible Other“ (ebd. S.69) realisiert werden kann. Schaffen Lernende es sich durch diese Unterstützung auf den Lernprozess weiter einzulassen, erfahren sie in der Exploration Phase eine Entspannung: Sie können die Angst auslösenden oder Unbehagen bereitenden Erfahrungen akzeptieren, ohne zu diesem Zeitpunkt Lösungen bereit haben zu müssen.

Für A. stellte die Klassenlehrerin in der Integrationsklasse diese helfende und bestärkende Unterstützung dar: Durch die Aufforderung, sich zu den Kindern mit Behinderung zu setzen, durch konkrete Arbeitsaufträge gelang es ihr, dass A. sich auf den Prozess des Kennenlernens, den Erstkontakt einließ, was zur Folge hatte, dass A. eine Entspannung der Situation empfand. Die Ängste ließen nach, sie konnte sich der Situation stellen, sich durch die Begleitung und Unterstützung der Lehrperson auf den Lernprozess einlassen.

Finden Lernende in der „Disorientation Phase“ allerdings keine Unterstützung, beziehungsweise sind sie in dieser Phase (noch) nicht bereit für das Einlassen auf den Lernprozess, kann dies zu einem Festsitzen in der roten Zone, zu einem Verlassen des Kreislaufes des emergenten Lernens führen.

Th. fand in der Situation der Enttäuschung durch die Kindergartenpädagogin kein „credible other“, keine Person vor, der sie entsprechende Glaubwürdigkeit und Autorität zuschreiben konnte, was in dieser Situation so interpretiert werden kann, dass für sie an dieser Stelle ein Weiterkommen in ihrem Lernen nicht möglich war. Für T. stellt insbesondere ihre Mutter diese Autorität und Glaubwürdigkeit dar, die sie braucht, um aus der Disorientierung über eine biografische Reorganisation wieder mehr an Sicherheit und Stabilität zu finden.

Die grüne Zone, oder „Exploration Phase“ (ebd.S.70) ist gekennzeichnet durch ein vor allem für unseren westlichen Kulturkontext bedingtes Umdenken: Wir sind gewohnt zu wissen, was von uns erwartet wird und uns unserer Ziele bewusst zu sein, wollen wissen, was als nächstes auf uns zukommt. Doch im Lernprozess des emergenten Lernens stoßen wir an diesem Punkt auf die Aufgabe, über diesen Horizont hinaus zu blicken. „It is here that the reach beyond the known begins.“(ebd. S.70) In dieser Phase findet auch der Wechsel von einem analytischen zu einem intuitiven Denken statt, ein „In-sich-Hineinschauen“, wobei sich durch einen intensiven Reflexionsprozess gänzlich neue Perspektiven ergeben können (vgl. ebd.)

In den Erzählungen der befragten Studierenden lässt sich dieses „In-sich-Hineinschauen“ an folgenden Stellen finden: Einerseits berichtet A. im Kontext ihrer Erzählung zu den Berührungängsten, die sie im Erstkontakt mit Kindern mit Behinderung in der Integrationsklasse erlebt, auch darüber, was diese Erfahrung mit und in ihr auslöst: „Wie geh ich damit um? Und vor allem auch, wie reagiere ich drauf, wie schaffe ich das psychisch?“(I1, Z.212f.).

T. skizziert in einem anderen Kontext ganz explizit dieses in-Sich-Gehen. Sie beschreibt die Situation, als sie die Aufnahmeprüfung für das Studium Logopädie an einer Fachhochschule nicht positiv absolvieren konnte, folgend: „Und da war ich dann wirklich so: ok, was mach ich jetzt? Und dann hab ich so ein bissl in mich gehen müssen [...]“(I3, Z.227f.)

Bei E. lässt sich das In-Sich-Hineinschauen vor allem in den von ihr gewählten Worten „bei sich sein“ (I4, Z.287) finden. Für sie stellt dies eine wichtige Voraussetzung für das Einlassen-Können auf das Gegenüber dar, „damit man das dann merkt überhaupt dann auch.“(I4, Z.296f) Damit ein Dialog entstehen kann, „[...] muss man halt hinschauen, man muss gut beobachten können, [...] man muss auch sehr bei sich sein. Und das geht auch nicht immer. Also wenn ich nervös bin, oder mir immer Sorgen mache, oder sonst was, oder mich etwas stresst, dann kann ich das auch nicht so. [...] Das ist ja das Schwierige in dieser Arbeit, sich da wirklich einzulassen. Zu schauen, was braucht derjenige, und wie geht es mir dabei. Kann ich ihm oder ihr das wirklich geben dann.“(I4, Z.257ff.). Aber wenn es gelingt, dann sei so vieles möglich, beschreibt E. Wenn man in den Dialog, auch über basale

Kommunikation, eintreten könne, dann „Na ja, ich kann dann schon von den Kindern [...] mehr erwarten, und [...] wenn ich die Kinder gut kenne, und wenn ich ihnen und mir dann die Zeit gebe auch, ja, dann ist viel mehr möglich.“(I4, Z.246ff.), dann beginnt das Hinausblicken über den Horizont des bisher Bekannten, ein Hinausblicken auf Möglichkeiten, Potentiale.

4.10.5.3. Reflecting und Transformation Phase

Der Schwerpunkt am nächsten Übergangspunkt im Kreislauf des emergenten Lernens, der Reflexion, liegt auf einer Rückschau auf den bisherigen Lernweg und der Herstellung sinnvoller Verbindungen zwischen den gemachten Erfahrungen. Ein Weiterkommen in die nächste Phase des emergenten Lernens ist jedoch abhängig davon, ob wir Vertrauen in den Wert unserer eigenen Gedanken haben und bereit sind, Verantwortung für unsere Ideen zu übernehmen. Die durch Reflexion erzeugten Impulse können uns in die nächste Lernphase befördern (vgl. ebd. S.75).

Dieser Prozess der Generierung einer neuen Perspektive ist ein Schöpfungsakt, wie er auch von Künstlern ausgeführt wird, und da in dieser Arbeit auch von einer ganzheitlichen und körperlichen Perspektive des Lernens ausgegangen wird, soll an dieser Stelle Edmund Sinnott (1959) zitiert werden, der einen solchen Schöpfungsakt folgend beschreibt:

“In science, [we] must be laboring to find the answer to a problem or to bring a mass of apparently unrelated facts to [our] mind into a unity; in art [we] must be dreaming and pondering about a painting or a piece of music which [we feel] is there but cannot quite be brought into existence; in poetry, [we have] an intense preoccupation with something beautiful but still vague which [we] are trying to express. [We are] wrestling to bring into actuality these cloudy, halfformed products of the imagination. Often along the way [we] will jot down notes on sketches or snatches of music or single lines of [our] still inchoate theme. Then, in a time of relaxation or when something else is occupying [our] mind, the answer which [we seek], or at least the creative hub of it, will come into [our] mind as if spontaneously.” (Sinnott 1959, S. 24 zit. N. Taylor 2011, S.75)

Von der großen Bedeutung der Reflexion für ihre Entwicklung berichten alle befragten Studierenden. Sie alle beschreiben die Bedeutung von Zeit und Raum für die Reflexion der erlebten Erfahrungen, sowohl der in der Schulpraxis als auch privat gemachten, als auch die Reflexion von Informationen in Form von Diskussionen in Lehrveranstaltungen sowohl mit Professoren als auch mit StudienkollegInnen. Eine der Studierenden erwähnt in ihrer Erzählung auch ganz dezidiert, dass sie der Meinung sei, dass diesem Punkt, dem Reflektieren, Hinterfragen im Rahmen des Studiums mehr Platz eingeräumt werden müsse. So meint Th.: „Ich glaub, dass es eigentlich die wichtigste Erfahrung ist, die man hier (anm. an der PH) lernen kann, seine eigene Einstellung zu überdenken. [...] Und ich

glaub auch, dass es noch ein wesentlicherer Punkt sein sollte in der Ausbildung. Sich darüber Gedanken zu machen.“ (I2, Z.256ff.)

Auch A. berichtet von der großen Bedeutung der Reflexion gemachter Erfahrungen für sie im privaten Rahmen als auch im Kontext der Schulpraktischen Studien, und schreibt ihr zudem die Rolle zu, dass erst durch die Reflexion Veränderungen im Denken möglich seien: „[...]Und das war irgendwie so meine Reflexion in mir selber dann. Einfach durch das Beantworten der Fragen von Eltern dann oder wie auch immer von der Praxisbetreuerin, dass das dann wirklich reflektiert wurde. Also teilweise sehr unbewusst reflektiert, teilweise sehr bewusst reflektiert. Aber ich hatte auf jeden Fall Zeit und Raum um darüber nachzudenken und darüber zu reden. Ja.[...] Ja, mir ist aufgefallen, dass es sehr sehr wichtig ist für die eigene Psyche. Vor allem Sachen, die einen belasten, müssen einmal ausgesprochen werden. Und verschiedene Blickwinkel sollte man sich auch anschauen. Es ist auch sehr wichtig generell alles auch einmal Revue passieren zu lassen, einfach auch um sich selber auch weiterzuentwickeln.“(I1,Z.316ff.)

Aus der intensiven Reflexion ergibt sich in der folgenden Phase des emergenten Lernkreislaufes, der „Transformation Phase“ oder „lila Zone“ (Taylor 2011, S.75) eine wichtige Einsicht, die eine grundlegend neue Perspektive eröffnet. Die Orientierung, die in der roten Zone verloren ging, wird durch eine neue ersetzt, und während aus der früheren Orientierung neue Erfahrungen ungewohnt oder unsinnig zu sein schienen, bekommen sie durch die Neupositionierung wieder Sinn. Diese Phase ist gekennzeichnet durch ein erhöhtes Bewusstsein und „Erwachen“. Während Lernende in dieser Phase voll engagiert im Thema, in der Sache sind, sind sie sich zugleich auch ihrer selbst intensiv bewusst. Das Ergebnis der Transformationsphase ist eine Synthese, die aus den Erfahrungen und Einsichten einen Sinn ergibt – die Offenbarung einer neuen Perspektive.

4.10.5.4. Naming und Equilibrium Phase

Diese Transformation, die Lernende erleben, eröffnet einen neuen Ansatz in einem wichtigen Aspekt des Lebens. Es kann den Weg für ein neues Verständnis von uns selbst und unserem Lebenszweck ebnen. Dies ist eine äußerst positive und bestärkende Erfahrung, die die Lernenden über die Benennung der neuen Perspektiven wiederum in die „Equilibrium Phase“ führen kann. Dabei ist die Bestätigung durch andere von großer Bedeutung, da dadurch ein Dazugehören - auch unter neuen Voraussetzungen - erfahren wird. Wenn wir ein solches Erlebnis und seine Bedeutung für uns benennen können, machen wir es nicht nur für andere spürbar, sondern auch in unseren eigenen Erinnerungen als Wendepunkt. Die Konzeptualisierung wird somit zu einem Rahmen, in welchen frühere Erkenntnisse und spätere Nachschärfungen sinnvoll integriert werden können (vgl. ebd. S.76ff.)

Von der Erfahrung der Entspannung beim Übertritt aus der Transformation Phase in die Equilibrium Phase konnte nur eine der befragten Studierenden erzählen. A. berichtet, dass ihre anfänglichen Ängste im Kontakt mit Kindern mit Behinderung durch die Unterstützung der Klassenlehrerin, durch einen intensiven Reflexionsprozess, durch viele Gespräche mit StudienkollegInnen und ProfessorInnen, aber auch im privaten Kreis sie auf ihrem Lernweg, ihrer Entwicklung, immer weiter gebracht hätten, sie durch die „Exploration Phase“ und „Transformation Phase“ begleitet haben. Gut erkennbar wird dies, wenn man zwei ihrer Aussagen einander gegenüberstellt: Auf der einen Seite beschreibt sie die Angst, die sie beim Erstkontakt mit Kindern mit Behinderung in einer Integrationsklasse hatte, und auf der anderen Seite skizziert sie ihr aktuelles das Bild inklusiven Unterrichts: Ausgehend von der großen Verunsicherung, die sie durch die unerwartete Konfrontation mit Neuem in einer Integrationsklasse erfuhr, setzt bei A. ein Lernprozess ein: „[...] also ich bin in der Schule schon gewesen, und dann hat sie (Anm. die Klassenlehrerin) mir gesagt, dass es Kinder gibt, ich bin jetzt nicht mehr genau sicher, was sie hatten, auf jeden Fall [...] hatten sie bestimmt Auffälligkeiten. Und ich hatte Berührungsängste: Einfach, wie gehe ich mit Kindern um, die unter Anführungsstrichen nicht normal sind. Weil ich das nicht gewohnt war. Für mich war das alles [...] etwas ganz Neues. Und ich hatte Angst und viel Respekt vor dem Neuen. [...] Aber die anfänglichen Berührungsängste irgendwie: Wie geh ich damit um? Und vor allem auch, wie reagiere ich drauf, wie schaffe ich das psychisch, dass ich weiß, dass einem Kind irgendetwas fehlt, und dass das Kind krank ist und ich ihm mit der Krankheit nicht helfen kann. Also das waren irgendwie so die Ängste, die ich hatte.“ (I1,Z.199ff.) Folgende Aussage beschreibt wohl einen bedeutenden Entwicklungsschritt auf A.'s Lernweg: „Ich weiß noch, die ersten zwei drei Semester, war ich noch sehr unsicher. Und das hat mich immer sehr verunsichert, wenn die Praxisbetreuerin gekommen ist und wenn andere Studierende dabei waren, war ich mir unsicher und hatte das Gefühl, die beobachten jetzt nur meine Fehler. Mittlerweile bin ich eigentlich so weit, dass ich sage, es ist mir vollkommen egal wer da ist. Ich halte meine Stunde, so wie ich sie geplant habe. Und ich hab das Selbstbewusstsein irgendwie erlangt – durch diese Reflexionen - dass ich es gut kann.“(I1, Z.326ff.) In der Beschreibung ihres aktuellen Bildes von Inklusion lässt sich ihr Lernweg, der viele Veränderungen in ihr bewirkte, erahnen: „Und eben bei der Inklusion ist es einfach, dass ich sie in einer Gemeinschaft sehe, und alle gehören zueinander. Dass man sich mit manchen Menschen besser versteht und mit manchen weniger, gut, das ist verständlich, das ist menschlich. Aber einfach dieses Denken: Wir sind alle anders. Wir akzeptieren einander so, wir sind alle anders. Und das sollte man feiern, dass wir alle anders sind. Weil so leben wir Menschen, und das ist das Glück, das wir haben, dass wir alle unterschiedlich sind.“ (I1, Z.373ff.) Auf der Basis ihrer Erzählungen lässt sich somit ein emergenter Lernkreislauf nach Taylor nachzeichnen.

Bei E. lässt sich ein emergenter Lernkreislauf nicht eindeutig nachzeichnen. Aus der Analyse ihres Interviews lässt sich allerdings ein sehr reflektierter, differenzierter und offener Blick, exemplarisch dargestellt am Beispiel Gesellschaft, System Schule und LehrerInnenbildung, lesen.

Aus den Erzählungen der anderen Studierenden lässt sich lesen, dass die Lernenden möglicherweise begründet auf dem Fehlen eines „credible other“, oder auch weil die innere Bereitschaft, sich auf den sicherlich auch fordernden Lernprozess einlassen zu können, noch nicht in ausreichendem Maß vorhanden war, nicht aus der „Disorientation Phase“ in die „Exploration Phase“ gelangen konnten, beziehungsweise der Reflexionsprozess noch nicht soweit fortgeschritten ist, dass ein Übergang in die „Transformation Phase“, eine Neuorientierung und Transformation möglich ist.

Auch durch Vergleich der an die Theorie des emergenten Lernens nach Taylor rückgekoppelten Vignetten lässt sich die Bedeutung der Lernerfahrungen, die in der Praxis gewonnen werden, sowie die Relevanz der Reflexion für die Weiterentwicklung im emergenten Lernprozess rekonstruieren.

Dabei lässt sich ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Elementen nachzeichnen, der im Kontext dieser Arbeit und vor dem Hintergrund der Theorie des emergenten Lernens nach Taylor zu folgendem Theorem führt:

Als sehr bedeutsame Lernerfahrungen für Studierende des Lehramtsstudiums Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusion lassen sich vor allem jene rekonstruieren, die in der Praxis, im pädagogischen Handlungskontext gewonnen werden, und die bisherige Werte, das bisherige Selbst- und Weltbild erschüttern, ein Gleichgewicht ins Wanken bringen. Damit sich aus dieser Destabilisierung jedoch eine bedeutende Lernerfahrung, die zu Veränderungen in Sichtweisen und Handlungsmustern führen kann, ergeben und auch als solche erkannt werden kann, braucht es den Prozess der Reflexion und der bestärkenden Unterstützung von außen, zumeist in Form einer Person, der im Vertrauen begegnet und Kompetenz und Autorität zugesprochen wird. Treffen in dieser Phase die Unterstützung und Reflexion auf die individuelle Bereitschaft, sich auf Unbekanntes und Neues einzulassen, kann transformatives Lernen ermöglicht werden.

Doch was ist mit dieser Erkenntnis nun anzufangen? Was heißt dies für die Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit? Und lassen sich Schlüsse auf inklusionssensible LehrerInnenbildung ziehen? Wenn ja, welche? All diesen Fragen soll im nun folgenden Abschlusskapitel dieser Arbeit nachgegangen werden.

5. Conclusio

Auf der Suche nach einer Antwort auf die im Titel der vorliegenden Arbeit gestellten Frage, ob Inklusion le(h)rbar sei, steht insbesondere die Frage nach dem WIE im Fokus der Ausarbeitungen: WIE können Grundlagen inklusionssensibler Pädagogik, WIE kann inklusionssensibles Denken und Agieren Studierenden des Lehramtes Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule näher gebracht werden?

Wenn Inklusion verstanden wird als chancengerechte Teilhabe aller, unabhängig etwa von Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe, sozialem und ökonomischem Status, Behinderung oder Religion, dann lassen sich unter inklusionssensibler Pädagogik *„Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer gerecht zu werden“* (Biewer 2009, S. 193) zusammenfassen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Frage nach dem WIE erneut vertiefend zusammenfassen: WIE kann LehrerInnenbildung gestaltet sein, damit sie Lernerfahrungen ermöglicht, die zu einem selbstverständlichen Denken von einer inklusiven Schule der Vielfalt führt?

Die Beantwortung dieser Frage kann nicht erfolgen, ohne zunächst ein Verständnis von *Bildung* zu skizzieren, welches für das Erreichen des Zieles einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung als grundlegend erscheint. Für die Explikation des dieser Arbeit zugrunde liegenden Bildungsbegriffes scheint eine Darstellung der Differenzierung von Bildung und Lernen von Bedeutung, vor allem auch im Hinblick auf die *gedachte Schnittstelle* zwischen diesen Begriffen, die sich im *transformativen Lernen* festmachen lässt. Eine solche Differenzierung lässt sich bei Marotzki (1990) finden, der ausgeht von Lernbewegungen: Eine erste Lernbewegung, *Lernen I*, findet laut Marotzki dann statt, wenn eine Person in verschiedenen Kontexten auf einen Reiz verschieden reagiert. Anders gesagt besteht *Lernen I* in der Veränderung der Wirksamkeit einer Reaktion durch die Korrektur von Irrtümern der Auswahl aus einer Menge von Alternativen (vgl. Marotzki 1990, S. 36). Als *Lernen II* bezeichnet Marotzki Lernen, in welchem es um die Veränderung dieser genannten Menge geht. Dies bedeutet, dass eine Person auf ein Problem nicht nur mit einer Problembearbeitung, welche innerhalb dieser Menge von Reaktionsalternativen, dem *Rahmen*, liegt, reagiert, sondern dass dieser Rahmen nun auch selbst zur Disposition gestellt wird. Dies führt auch zu Veränderungen der Gewohnheiten des Verhaltens und Zuschreibung des Stellenwertes, beziehungsweise der Betrachtung gemachter Erfahrungen (vgl. ebd. S.37f). Diesen Prozess beschreibt Marotzki als „Änderung des Weltbezugs“ und sieht in ihm einen Grundpfeiler seines Konzeptes von Bildung (vgl.

Nohl 2016, S.168). Als *Lernen III* bezeichnet Marotzki die Lernebene, in welcher Veränderungen im Prozess des Lernens II erfolgen. Dies beinhaltet beispielsweise korrigierende Veränderungen im System der Menge von Alternativen und wird von Marotzki als „Änderung des Selbstbezuges“ bezeichnet: „*Indem das Subjekt sich zur Welt kategorial anders verhalten kann, kann es sich auch zu sich selbst anders verhalten und umgekehrt.*“ (ebd. S.43). In dieser Änderung des Selbstbezuges, der beschreibt, dass eine Person wahlweise auf unterschiedliche Rahmen zurückgreifen könne, sieht Marotzki den zweiten Grundpfeiler seines Konzeptes von Bildung (vgl. Nohl 2016, S.168). Zusammengefasst lässt sich die Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen nach Marotzki darin festmachen, dass sich Bildung durch eine Transformation von Welt- und Selbstreferenz auszeichnet (vgl. ebd. S. 52).

Für die Beantwortung der Frage nach dem WIE der Gestaltung einer inklusionsorientierter LehrerInnenbildung lässt sich in Anlehnung an Koenig daraus schließen, dass sich „*Genau hier, in der Evozierung von Lern- und Bildungsprozessen zweiter und dritter Ordnung und dem Erkennen der Bedingungen, welche die Herausbildung inklusiver Selbst-Weltbezüge und Handlungskompetenzen ermöglichen können*“ (Koenig 2017, S.94) ein zentrales Moment festmachen lässt: LehrerInnenbildung, die zu inklusionssensiblen Denken und Handeln führen soll, bräuchte demnach einen Gestaltungsraum, der Studierenden die Möglichkeit gibt, ihre Selbst- und Weltbezüge zur Disposition zu stellen, der transformative Lernprozesse initiieren kann. Als transformatives Lernen kann im Sinne von Mezirow eine Form des Lernens gesehen werden, welches problematische Bezugsrahmen, worunter feste Annahmen und Erwartungen (wie Denkgewohnheiten, Bedeutungsperspektiven, Denkweisen) verstanden werden können, transformiert, um sie inklusiver, offener, reflektierender und emotional veränderbarer zu machen (vgl. Mezirow 2003, S.58). Die Gestaltung inklusionssensibler LehrerInnenbildung benötigt demnach Raum und Zeit zum Ermöglichen von Lernerfahrungen, die zu Veränderungen der Bezugsrahmen, der *beliefs*, von Studierenden führen können. Der Auseinandersetzung mit *beliefs* wird nicht nur aus der Perspektive des transformativen Lernens besondere Bedeutung für das Gelingen einer inklusionssensiblen LehrerInnenbildung zugeschrieben. *Beliefs*, die laut Kuhl (2013) als „ein gegenstandbezogenes, wertebasiertes, individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst, das eigene Handeln steuert“ (Kuhl 2013, S.6) beschrieben werden können, werden auch aus anderen Sichtweisen als bedeutende und prägende Kategorie für inklusionssensibles Agieren betrachtet: So konnte einerseits in verschiedenen Studien (vgl. u.a. Avramides/Norwich 2002, Jung 2007, Kuhl et al.2013) ein Zusammenhang zwischen LehrerInnenbeliefs und Möglichkeiten des Gelingens inklusiven Unterrichts gezeigt werden, und auch von Prengel (2013) wird die Kategorie der *beliefs* in ihrer Skizzierung der *Bausteine inklusiver Pädagogik* als bedeutend für das Gelingen schulischer Inklusion erachtet. Der Aspekt des Einflusses von *beliefs* und *attitudes* wird ebenso in den

Ausarbeitungen der European Agency für Development in Special Needs Education (2012), die sich im „Profile of Inclusive Teachers“ zusammengefasst finden lassen, als besonders ausschlaggebend für das Gelingen schulischer Inklusion neben den Kompetenzbereichen *skills* und *knowledge* erwähnt: „A certain *attitude* or belief demands certain *knowledge* or level of understanding and then *skills* in order to implement this knowledge in a practical situation“ (ebd. S.11). Die Ergebnisse der für diese Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung unterstreichen die Bedeutung der Kategorie *beliefs* als Einflussfaktor auf das Ermöglichen inklusionssensiblen Unterricht ein weiteres Mal: So ergab die Analyse der Interviews, dass der Bereich der Einstellungen, oder wie von den Probandinnen auch benannt, der Haltungen, einen großen Stellenwert und großen Einfluss auf pädagogischen Handeln hat. Besonders im Kontext der Heterogenität und im Hinblick auf inklusiven Unterricht werden Einstellungen als leitende Handlungsfigur wahrgenommen, werden diese auch mit persönlicher Stärke in Zusammenhang gebracht: „Sozusagen die innere Verfassung, die innere Einstellung. Also mit Stärke meine ich, dass man offen sein kann für anderes und nicht nur auf sich beharrt. Und wenn ich das schaffe, dann bin ich stark.“(I2,Z.450ff.)

Damit LehrerInnen für ihre Aufgaben in inklusiven settings entsprechend vorbereitet werden können, bräuchte es in der LehrerInnenbildung demnach eine Form von Lernkultur, die den Lernenden Raum und Zeit für Reflexionsmöglichkeiten ihrer *beliefs* gibt. Neben der Kategorie der *beliefs* konnte auf Basis der theoretischen und empirischen Untersuchung ein weiteres bedeutendes Element für inklusionssensible LehrerInnenbildung herausgearbeitet werden – jenes der Reflexion. Laut Mezirow stellt die kritische Selbstreflexionsfähigkeit und die Kultivierung eines reflexiven und kritischen Urteilsvermögens die Basis für das Ermöglichen transformativen Lernens dar (vgl. Mezirow 2003, S.62), was nach Peukert durch das Bereitstellen von „Spielräumen für die Selbsterprobung“ (Peukert 1998, S.21) ermöglicht wird. Der Stellenwert von Reflexionen wird auch im Lernkreislauf des „Emergent Learning“, einem Modell von transformativem Lernen nach Taylor (2011) skizziert. In diesem kommt der Reflexion ein großes Maß am Übergang von der „Exploration Phase“, in welcher Personen nach einer Disorientierung und der Erschütterung bislang geltender Überzeugungen wieder ein wenig Entspannung finden und sich auf einen Lernprozess einlassen können, in die „Transformation Phase“ zu. „There is an inward turn, with primary attention on our experience through reflection“(Taylor 2011, S.70). Durch das Einlassen auf einen intensiven Reflexionsprozess können sich den Lernenden gänzlich neue Perspektiven eröffnen (vgl. ebd. S.75), was wiederum eine Veränderung des Bezugsrahmens, des Welt-und Selbstverhältnisses bedeutet, und somit neue Handlungsoptionen ermöglicht. Als Voraussetzung für das Durchlaufen eines emergenten Lernkreislaufes wie von Taylor skizziert, werden von ihr einerseits erwähnt, dass Personen, die von einer unerwarteten Herausforderung überrascht, die durch eine plötzliche auftretende Irritation ihrer bisherigen Überzeugungen aus dem Gleichgewicht gebracht werden, sich auf einen Lernprozess

einlassen können, bereit sind, sich mit ihren *beliefs* auseinanderzusetzen und dabei auch unterstützende und stärkende Begleitung erfahren. Dann sei es möglich, dass durch intensive Reflexion in der „Transformation Phase“ neue Sichtweisen, neue Perspektiven generiert werden, *beliefs* neu strukturiert werden, was wiederum zu neuen Handlungsoptionen führen kann.

Die Bedeutung der Reflexion lässt sich auch aus der Analyse der empirischen Untersuchung eindeutig nachzeichnen: Besonders in Verbindung mit einer Person, der Autorität zugeschrieben wird und der die Studierenden ein bestimmtes Maß an Vertrauen entgegenbringen, wird der hohe Stellenwert der Reflexion der eigenen Einstellungen, sowohl im Rahmen der schulpraktischen Studien, als auch im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule, insbesondere im Kontext der persönlichen Weiterentwicklung durchgängig erwähnt. Eine der Probandinnen bezeichnet das Überdenken und die Reflexion der eigenen Einstellungen sogar als eine der wichtigsten Erfahrungen während des Studiums (vgl. I2, Z.252ff.)

Neben den prägenden Elementen der *beliefs* und der Reflexion lässt sich im Sinne einer inklusionssensiblen LehrerInnenbildung ein weiterer Baustein als bedeutend hervorheben: Aus der Analyse der Interviews lässt sich klar rekonstruieren, dass als Auslöser für Lernerfahrungen, die Veränderungen bewirken können, vor allem jene angesehen werden, die in der Praxis, im praktischen pädagogischen Handeln, gemacht werden. Diese Lernerfahrungen bringen bestehende Überzeugungen und darauf aufbauende Handlungsmuster am meisten ins Ungleichgewicht, bergen die Möglichkeit in sich, bestehende Wertesystem ins Schwanken zu bringen. Dies kann zu einer tiefen inneren Verunsicherung führen, gleichzeitig aber auch als Auslöser für transformative Lernprozesse gesehen werden. Obwohl alle ProbandInnen diese Erfahrungen auf unterschiedliche Art und Weise beschreiben, kann, wie sich aus den Forschungsergebnissen herauslesen lässt, nur bei einer der Studierenden ein emergenter Lernkreislauf nach Taylor vollständig nachgezeichnet werden. Die Frage nach möglichen Ursachen für ein Aussteigen aus dem Lernkreislauf lässt sich aus den Analysen nicht eindeutig beantworten. Eine mögliche Antwort lässt sich eventuell in den skizzierten Voraussetzungen für das Durchlaufen eines emergenten Lernkreislaufes nach Taylor finden: Damit dies möglich ist, müssen sich die betroffenen Personen auch darauf einlassen können und wollen, was mitunter zu einem großen Ausmaß an Irritation, Verunsicherung, Desorientierung führt, da bisher geltende Bezugssysteme in Frage gestellt und erschüttert werden. Neben der Bereitschaft ist für Taylor aber auch die stärkende Begleitung durch eine Person, der Autorität und Kompetenz zugeschrieben wird, besonders am Weg von der „Disorientation Phase“ zur „Exploration Phase“ von großer Bedeutung. Dies ermöglicht den Lernenden sich wieder ein Stück weit zu stabilisieren, die Herausforderungen annehmen zu können, noch ohne Lösungen bereithaben zu müssen. Zu diesen beiden Voraussetzungen kann angenommen werden, dass sich die ProbandInnen entweder nicht ausreichend durch „a credible other“ unterstützt gefühlt haben, beziehungsweise sie in der Situation

der Erschütterung und Desorientierung (noch) nicht bereit waren, sich auf einen fordernden Lernprozess einzulassen.

Auf Basis der dargestellten Untersuchungsergebnisse, die durch die Folie der skizzierter Theorien beleuchtet wurden, stellt sich fortführend die Frage: Wie könnte LehrerInnenbildung gestaltet werden, die den Lernenden diese Lernerfahrungen dennoch ermöglicht? Folgt man in diesem Kontext der Idee von Bildung, wie sie beispielsweise Kokemohr oder Marotzki beschreiben, die Bildung als Transformationsprozess sehen, in welchem sich durch die Auseinandersetzung mit neuen Herausforderungen das Welt- und Selbstbild von Menschen grundlegend verändert (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007), so lässt sich grob zusammengefasst festhalten, dass es ein strukturiertes und organisiertes Ermöglichen von beschriebenen Lernauslösern und die Begleitung von „credible others“ (Taylor 2011) bräuchte, damit „emergent learning“ nicht nur zufällig passiert.

Zusammengefasst lässt sich die Frage nach dem WIE? der Gestaltung einer LehrerInnenbildung, die den Studierenden des Lehramtes Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule inklusionssensibles Denken und Handeln ermöglicht folgend beantwortet werden:

Eine LehrerInnenbildung „[...]die über die Vermittlung von Techniken und ‚Unterrichtsrezepten‘ hinausgeht und die Bildung von Lehrer/-innen ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt, wird nicht umhin kommen, ihren Habitus, ihre Perspektivität auf Schule und Unterricht [...]aufzugreifen.“ (Sturm 2010, zit.n. Amrhein 2015, S.246). Es bräuchte damit ein gezieltes Aufgreifen von *attitudes* und *beliefs*, die sich als uns nicht oder nur teilweise bewusste Überzeugungsstrukturen handlungswirksam erweisen (vgl. Moser et al. 2014, S.663), und somit vor allem im Hinblick auf den Aspekt des Umgang mit Heterogenität als bedeutende Kategorie für das Gelingen inklusionssensibler LehrerInnenbildung und somit auch schulischer Inklusion betrachtet werden können. Da uns unsere *beliefs* wie erwähnt meist nicht bewusst, und somit nur schwer zugänglich sind, bräuchte es eine LehrerInnenbildung, die „tief geht“, die nicht nur kognitive Bildung ermöglicht, sondern auch emotionale, solche, die nicht nur unser Denken – unseren Kopf – berühren, sondern uns als Ganzes bewegt. Inklusionssensible LehrerInnenbildung sollte den Raum geben, Lernprozesse anzustoßen und auszulösen, die transformatives und emergentes Lernen ermöglichen, sollte die Lernenden in diesen Prozessen, deren Ausgangspunkt - wie sich gezeigt hat - vor allem in Praxiserfahrungen festzumachen sind, im Sinne des Taylorschen Modells als „credible other“ begleiten.

So soll als Abschluss der Kreis zu dem im Vorwort erwähnten ganzheitlichen, nicht „kopflastigen“ Zugang zum Ausgangspunkt für das Ermöglichen von Inklusion geschlossen werden: Wenn zukünftige LehrerInnen in ihrer Ausbildung bestmöglich darauf vorbereitet werden sollen, in einem inklusiven Schulsystem kompetent agieren zu können, braucht es Lernerfahrungen, die nicht nur den Kopf, sondern den Menschen als Gesamtheit ansprechen und fordern, die unsere tiefliegenden handlungsleitenden Prinzipien – *beliefs* - erreichen. Wie die Untersuchungsergebnisse der

durchgeführten Studie in der Auseinandersetzung mit der Theorie im Kontext dieser Arbeit zeigen, benötigt inklusionssensible LehrerInnenbildung Raum und Zeit für transformatives, emergentes Lernen, wobei die Transformationen nicht nur auf kognitiver Ebene stattfinden, sondern auch Transformationen des Lernenden, seiner Gefühle und Beziehungen zu anderen beinhalten.

Wenn Lernende an und mit der Hoffnung und Vision Inklusion wachsen sollen, braucht es einen ganzheitlichen Zugang, Inklusion beginnt dann nicht im Kopf, sondern muss einen inneren, tieferen Ausgangspunkt finden. Dann wäre der Ausgangspunkt nach Schache zu bevorzugen, der meint: *„Inklusion beginnt im ‚Bauch‘.“* (Schache 2012, o.S.)

6. Literaturverzeichnis

AMRHEIN, Bettina (2015): Retrospektive Betrachtungen von Lehramtsstudierenden auf erlebte Unterrichtsqualität in der eigenen Schulzeit – Wege aus der „normativen Vernebelung“ des Inklusionsbegriffs in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung. In: In: Häcker, T.; Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbronn 2015: Julius Klinkhardt. S.229-249

AVRAMIDIS, Elias; NORWICH, Brahm (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. In: European Journal of Special Needs Education. 17(2). S.129-147. Online abrufbar: (20.03.2018)

BIEWER, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009

BIEWER, Gottfried (2017): Inklusion als Gegenstand einer neuen Lehrer_innenbildung – Entwicklungen in Österreich. In: ALLEMANN-GHIONDA, Cristina; KULA, Gülbeyaz; MIGNON, Laurent (Hrsg.): Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2017. S. 89-99

BOSSE, Stefanie; SPÖRER, Nadine (2014): Erfassung der Einstellungen und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 2014 Nr. 4, S. 279-299; Online abrufbar: http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2014_20141028/esp_4-2014_279-299.pdf (20.03.2018)

BUDDE, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung 13 (2), Art.16. Online abrufbar: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761> (5.8.2018)

BUDDE, Jürgen; HUMMICH, Merle (2013): Reflexive Inklusion. Online abrufbar: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (5.8.2018)

BUDDE, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Regensburg: Julius Klinkhardt 2017. S. 13-26

D'AMANT, Antoinette (2012): Within and between the old and the new: Teachers becoming inclusive practitioners. In: Perspectives of Education. 30 (1), März 2012, S.53-60. Online abrufbar: <http://web.b.ebscohost.com/uaccess.univie.ac.at/ehost/detail/detail?vid=0&sid=81134597-2d28-4254-bf17-06e9f36f60e2%40sessionmgr101&bdata=JnNpdGU9ZWZwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=86233183&db=eft> (17.7.2018)

DANFORTH, Scot (2014): Becoming a great inclusive educator. New York: Peter Lang Inc, 2014

DEDERICH, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: Transcript, 2007

DIRKX, John M. (1998): Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. In: PAACE Journal of Lifelong Learning, Vol.7., 1998, S.1-14. Online abrufbar: <https://www.iup.edu/ace/paace/v7-1998/> (15.8.2018)

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2011): Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities. Online abrufbar: <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-across-europe-challenges-and-opportunities> (24.07.2018)

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2012): Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. TE4I. Online abrufbar: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (20.03.2018)

FEUSER, Georg (1998): „...Integration ist Ausdruck einer hoffenden, sich entwickelnden Welt.“ In: Schöler, Jutta (Hrsg.): Normalität für Kinder mit Behinderung: Integration. Texte und Wirkung von Ludwig-Otto Roser. Berlin: Luchterhand, 1998. Online abrufbar: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-normalitaet.html#idp2162352> (1.8.2019)

FEUSER, Georg (2015): Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In: Häcker/Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, 2015. S. 47-67

FEYERER, Ewald; DLUGOSCH, Andrea; PRAMMER-SEMMLER, Eva; REIBNEGGER, Harald; NIEDERMAIR, Claudia; HECHT, Petra (2014): Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsbericht BMUKK-20.040/0011-1/7/2011, Endbericht 2014; Online abrufbar:

https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf
(20.03.2018)

FUHR, Thomas (2017): Bildung. An Introduction. In: Laros, Anna; Fuhr, Thomas; Taylor, Edward W. (Hrsg.): Transformative Learning meets Bildung. An international Exchange. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher, 2017. S. 3-15

FUHR, Thomas; LAROS, Anna; TAYLOR Edward W. (2017): Transformative Learning meets Bildung: Introduction. In: Laros, Anna; Fuhr, Thomas; Taylor, Edward W. (Hrsg.): Transformative Learning meets Bildung. An international Exchange. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher, 2017. S.ix-xvi

GASTERSTÄDT, Julia; URBAN, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr.1, S.54-66. Online abrufbar:

https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11854/pdf/ESP_2016_1_Gasterstaedt_Urban_Einstellung_zu_Inklusion.pdf (23.07.2018)

GIANGRECO, M.F., ST.DENIS,R., CLONINGER, C., EDELMAN, S., SCHATTMAN, R. (1993): „I’ve counted Jon“: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. Exceptional Children 59, 4, S. 359-372. Online abrufbar:

https://www.researchgate.net/publication/14721103_I%27ve_Counted_Jon_Transformational_Experiences_of_Teachers_Educating_Students_with_Disabilities (14.5.2018)

GÖTZ, Josefine; HAUENSCHILD, Katrin; GREVE, Werner; HELLMERS, Sabine (2015): Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In: BLÖMER, Daniel et al. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2015. S. 34-39

GRÜNBERGER, Nina (2016): Bildung reloaded. Zu pädagogischen Implikationen gegenwärtiger sozio-kultureller Entwicklungen. Innsbruck 2016: Universität Innsbruck. Online abrufbar: <http://diglib.uibk.ac.at/ulbtirolhs/download/pdf/1322389?originalFilename=true> (13.07.2018)

HELLMICH, Frank; GÖREL, Gamze; SCHWAB, Susanne (2016): Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und –studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in Grundschulen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik, 2016 Nr. 1, S. 67-85; Online abrufbar:
http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11855/pdf/ESP_2016_1_Hellmich_ua_Einstellungen_und_Motivation.pdf (20.03.2018)

HEYL, Vera; SEIFRIED, Stefanie (2014): „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva; Klauß, Theo (Hrsg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2014. S. 47-60

HOFFMANN, Thomas (2018): Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. Fünf Thesen. (Preprint) Online abrufbar:
https://www.researchgate.net/publication/323402298_Inklusive_Pädagogik_als_Pädagogik_der_Befreiung_Fünf_Thesen_Preprint (15.8.2018)

JUNG, Woo Sik (2007): Preservice Teacher Training for Successful Inclusion. In: Education 2007, Vol.128(1), S.106-113. Online abrufbar:
<http://web.a.ebscohost.com/uaccess.univie.ac.at/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=25ce6108-8be1-4da9-977c-5b92eb70dccc%40sessionmgr4007> (24.07.2018)

JUNGE, Alice; LINDMEIER, Bettina (2017): Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung im Kontext inklusionssensibler Lehrerbildung. Online abrufbar:
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/442/327> (11.02.2018)

JURANEK, Markus (2017): Die Pädagogischen Hochschulen auf dem Weg zur Universität. Entwicklung und Management der PädagogInnenbildung Neu. Wien – Graz: Neuer wissenschaftlicher Verlag, 2017

KEGAN, Robert (2000): What „form“ Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. In: Mezirow, Jack (Hrsg.): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass. S.35-69. Online abrufbar:
<http://wp.vcu.edu/adlt677/wp-content/uploads/sites/4910/2014/09/Ch2-Kegan-Form-Transforms.pdf> (24.02.2018)

KLEEMANN, Frank; KRÄHNKE, Uwe; MATUSCHEK, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009

KESSELS, Ursula; ERBRING, Saskia; HEIERMAN, Liesel (2014): Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 61. S.189-202

KOENIG, Oliver (2017): Inklusion in die Welt bringen. In: Kruschel, Robert (ed.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.89-104

KOKEMOHR, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transkript Verlag, 2007. S.13 – 68

KOLLER, Hans-Christof; MAROTZKI, Winfried; SANDERS, Olaf (2007): Einleitung. In: Koller, Hans-Christof; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript Verlag, 2007. S.7-11

KOLLER, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer, 2012

KOPP, Bärbel (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramtes für Grundschule? In: Empirische Sonderpädagogik 1 (2009) 1, S.5-25. Online abrufbar: <https://core.ac.uk/download/pdf/33982217.pdf> (8.8.2018)

KRONAUER, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtcher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst; Kil, Monika; Kronauer, Martin; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung -DIE- e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2013. S.17-25.

KUHL, Jan; MOSER, Vera; SCHÄFER, Lea; REDLICH, Hubertus (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und –lehrern. In: Empirische Sonderpädagogik, 2013, Nr. 1, S. 3-24. Online abrufbar:

https://www.researchgate.net/profile/Jan_Kuhl/publication/321717160_Zur_empirischen_Erfassung_von_Beliefs_von_Foerderschullehrerinnen_und-lehrern_Empirical_Acquisition_of_Teachers%27_Beliefs_About_Special_Education/links/5a2db6ec45851552ae7eee34/Zur-empirischen-Erfassung-von-Beliefs-von-Foerderschullehrerinnen-und-lehrern-Empirical-Acquisition-of-Teachers-Beliefs-About-Special-Education.pdf (20.8.2018)

KUHL, Julias; SCHWER, Christina; SOLZBACHER, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, 2014. S. 107 – 120

KULLMANN, Harry; LÜTJE-KLOSE, Birgit; TEXTOR, Annette; BERARD, Jutta; SCHITOW, Katharina (2015): Inklusiver Unterricht – (Auch) Eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: SIEDENBIEDEL, Catrin; THEURER, Caroline (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung. 1. Inklusive Unterrichtspraxis und – entwicklung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag 2015. S. 181-196

LEIPZIGER, Eva; TRETTER, Tobias; GEBHARDT, Markus (2012): Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Vorherrschende Meinung und Verwirklichung bei Grundschullehrkräften. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (10), S. 433-440

LÖSER, Jessica M.; WERNING, Rolf (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51. S.17 -24. Online abrufbar: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11567/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Loeser_Werning_Inklusion.pdf (26.09.2018)

LÜTJE-KLOSE, Birgit; MILLER, Susanne (2017): Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion. Das Beispiel der gemeinsamen Ausbildung von Grundschullehrkräften für die sonderpädagogische Förderung in Bielefeld. In: Lindmeier, Christian; Weiß, Hans (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung heute. 1.Beiheft. Pädagogische Professionalisierung im

Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, 2017. S. 95-117

MAISS, Maria (2009): Perspektivität, die auf Multiperspektivität verweist, als allgemeines Bildungsprinzip: Erinnerung an einige Voraussetzungen und Implikationen aus entwicklungspsychologischer und bildungssoziologischer Sicht. In: Zeitschrift „Erwägen Wissen Ethik“, Heft 2, 2009. S. 286-288

MAROTZKI, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990

MEZIROW, Jack (1990): Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Reflective Learning. 'How Critical Reflection triggers Transformative Learning'. S1-6. Online abrufbar: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30281715/critical-reflection.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1534754444&Signature=wMqh_s6hWPzHZQEpkb1AoA%2B%2FbMkl%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHow_critical_reflection_triggers_transfo.pdf (20.8.2018)

MEZIROW, Jack (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. In: New Directions for Adult and Continuing Education, 1997(74), S.5-12. Online abrufbar: <http://web.a.ebscohost.com.uaccess.univie.ac.at/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=af7a4351-c139-4f3d-bf62-4926900cfceb%40sessionmgr4007> (26.7.2018)

MEZIROW, Jack (2003): Transformative Learning as Discours. In: Journal of Transformative Education. 2003.Vol1(1). S.58-63. Online abrufbar: <http://journals-sagepub-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.7227/JACE.20.1.8> (25.07.2018)

MISOCH, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2015

MITGUTSCH, Konstantin (2008): Lernen durch Erfahrung. Über Bruchlinien im Vollzug des Lernens. In: Mitgutsch, Konstantin; Sattler, Elisabeth; Westphal, Kristin; Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett- Cotta, 2008. S. 263-277

MITGUTSCH, Konstantin (2013): Irritationskompetenz fordern und fördern. Transformatives Lernen und Lehren im 21.Jahrhundert. In: Christof, Eveline; Schwarz, Johanna F. (Hrsg.): Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten. Innsbruck: StudienVerlag, 2013. S.21-37

MOSER, Vera; KUHL, Jan; REDLICH, Hubertus; SCHÄFER, Lea (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Dezember 2014, Vol17, Issue 4, S.661-678

NOHL, Arnd-Michael (2016): Bildung und transformative learning. Eine Parallelaktion mit Konvergenzpotential. In: Verständig, Dan; Holze, Jens; Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: 2016, Springer Fachmedien. S. 162-177

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris 2005

O'DONOGHUE, Thomas A.; CHALMERS, Ron (2000): How teachers manage their work in inclusive classrooms. In: Teaching and Teacher Education 16 (2000), S.889-904. Online abrufbar: [https://www-sciencedirect-com.uaccess.univie.ac.at/search/advanced?docId=10.1016/S0742-051X\(00\)00033-0](https://www-sciencedirect-com.uaccess.univie.ac.at/search/advanced?docId=10.1016/S0742-051X(00)00033-0) (16.07.2018)

OLDENBURG, Maren; SCHOMAKER, Claudia (2017): Anbahnung reflektierter Handlungsfähigkeit als Ziel inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung – Perspektiven von Schülerinnen und Schülern als Ausgangspunkt der Reflexion. Online abrufbar: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/444> (22.8.2018)

O'SULLIVAN, Edmund (2002): The Project and Vision of Transformative Education. Integral Transformative Learning. In: O'Sullivan, E.; Morrell, A.; O'Connor, M.A (Hrsg.): Expanding the boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis. New York 2002: Palgrave Macmillan. S.1-12

PEUKERT, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meinert A. Meyer/ Andrea Reinartz (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen 1998, S. 17-29

PEUKERT, Helmut (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 4, S.507-524

PRENGEL, Annedore (2013): Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V. Online abrufbar: http://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/01/prengel_kurzfassung.pdf (11.02.2018)

PRENGEL, Annedore (2017): Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: Zeitschrift für Pastoraltheologie, 37.Jahrgang. 2017-2. S.39-56. Online abrufbar: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6:3-zpth-2017-21346> (10.8.2018)

REICH, Kersten (2017): 10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik. In: Reich, Kersten (Hrsg.): Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2017. S. 15-30

ROSENTHAL, Gabriele; LOCH, Ulrike (2002): Das Narrative Interview. In: In: Schaeffer, Doris (Ed.) ; Müller-Mundt, Gabriele(Ed.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern u.a. : Huber, 2002. S.221-232. Online abrufbar: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5767/ssoar-2002-rosenthal_et_al-das_narrative_interview.pdf?sequence=1 (17.07.2018)

SCHACHE, Stefan (2012): Inklusion beginnt im „Bauch“. Eine leibliche Perspektive zur Begründung einer inklusiven Kultur. In: Zeitschrift für Inklusion Nr.4 (2012), Online abrufbar: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/36/36> (1.8.2019)

SCHARMER, C. Otto (2007): Addressing the blind spot of our time. An executive summary of the new book by Otto Scharmer. Theorie U: Leading from the future as it emerges. Online abrufbar: <https://www.presencing.org/resource/executive-summaries> (11.09.2019)

SCHÜTZE, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M.; Robert, G. (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, Metzler. S. 78-117. Online abrufbar: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5309> (20.8.2018)

SEITZ, Simone (2007): Warum Unterrichtsentwicklung und LehrerInnenprofessionalisierung zusammengehören. In: Demmer-Dieckmann, Irene; Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbronn: Klinkhardt 2007. S. 127-136

SEITZ, Simone (2011): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. Inklusion online. Ausgabe 03/2011. Online abrufbar: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83> (11.02.2018)

SEITZ, Simone; HAAS, Benjamin (2015): Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die inklusive Schule. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 84(1). Online abrufbar: <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/2231> (24.02.2018)

SERMIER DESSEMONTET, Rachel; BENOIT, Valérie; BLESS, Gérard (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellung zur Integration. In: Empirische Sonderpädagogik, Nr.4, S. 291-307; Online abrufbar: http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2011_20120104/sermier.pdf (20.03.2018)

SINGER-BRODOWSKI, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP : Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39(1), S. 13-17. Online abrufbar: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101945&uid=frei (24.02.2018)

SPECK-HAMRAN, Angelika (2015): Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In: Blömer, D.; Lichtblau, M.; Jüttner, A.-K.; Koch, K.; Krüger, M.; Werning, R. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: 2015, Springer Fachmedien. S. 13-22

STEFFENS, Ulrich; HÖFER, Dieter (2014): Die Hattie-Studie - Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven. Hintergrundartikel von Ulrich Steffens und Dieter Höfer zur Studie von John Hattie („Visible Learning“, 2009). Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden. Stand: 05.05.2014. Online abrufbar: http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf (11.02.2018)

SZE, Susan (2009): A Literatur Review: Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Students With Disabilities. In: Education 2009, Vol.130(1), S.53-56. Online abrufbar: <http://web.b.ebscohost.com/uaccess.univie.ac.at/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d149a438-a892-4217-a1df-4acb417028e4%40pdc-v-sessmgr04> (24.07.2018)

TAYLOR, Marilyn M. (2011): Emergent Learning für Wisdom. New York: Palgrave MacMillan 2011

TERHART, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57). Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 202-224

THEUNISSEN, Georg; SCHWALB, Helmut (2009): Einführung – Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In: Schwalb, H.; Theunissen, G. (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen-Leben-Arbeit-Freizeit. Stuttgart: Kohlhammer, 2009. S.11-36

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Online abrufbar: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (13.02.2018)

UNITED NATIONS (1989): UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Online abrufbar: <https://unicef.at/kinderrechte/die-un-kinderrechtskonvention/> (22.07.2018)

UNITED NATIONS (2015): Universal Declaration of Human Rights. Online abrufbar: http://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf (22.07.2018)

VERSTÄNDIG, Dan; HOLZE, Jens; BIERMANN, Ralf (2016): Einleitung. In: Verständig, D.; Holze, J.; Biermann, R. (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden 2016: Springer VS. S.1-14

Anhang A – Interview 1

I: Hallo A., ich freue mich, dass du da bist...

A....Ich freu mich auch...

I:....dass du dir die Zeit genommen hast, und wie ich dir schon gesagt habe, mich interessiert dein Weg, den du gegangen bist, und warum du dich entschieden hast jetzt für das Lehramt mit dem Schwerpunkt Inklusion, und was für dich Inklusion bedeutet. Und ich würd dich bitten, dass du das ganz genau erzählst, du kannst anfangen wo du das für dich als wichtig erachtest, wo so dein Weg beginnt. Und ich werde dich nicht unterbrechen, um Fragen zu stellen, sondern ich werde das im Nachhinein...

A: Ok, also dass ich Lehrerin werde, bzw dass ich was im pädagogischen Bereich mache, das war mir irgendwie von klein auf klar. Meine Volksschullehrerin war damals meine Inspiration. Es hat mir so gut gefallen, wie sie mit uns umgegangen ist, was sie uns alles beigebracht hat. Ich bin nämlich in die Schule gekommen und habe wirklich nicht lesen können, nicht schreiben können, also gar nichts. Also im Kindergarten hab ich gebastelt, usw..das war alles super. Aber...das Grundlegende hab ich dann wirklich in der Schule gelernt. Weil meine Eltern haben gemeint, bevor sie mir irgendwas falsch beibringen, machen sie's lieber so, dass ich es in der Schule lerne. Unterstützung bekomme ich dann zu Hause, aber in der Schule soll ich's mal richtig gelernt haben. Und mir hat das so gut gefallen....das ist...es ist nämlich in schnellen Schritten dann weitergegangen...weil wenn man den einen Buchstaben lernt, und der nächste dazu kommt, wird das irgendwie immer schneller und schneller und es wird besser und besser. Also je mehr Buchstaben ich dann schon gelernt habe, desto schneller ging es dann, dass ich einzelne Wörter lese, und irgendwann mal kamen die Sätze. Und das hat mir große Freude bereitet. Und meine Lehrerin war eben eine...sie war zwar streng, diszipliniert, aber sie war irrsinnig nett. Egal was ich gebraucht habe, sie hat wirklich..jedesmal hat sie versucht uns zu helfen, hat uns unter die Arme gegriffen, ...Also ich hab mich richtig wohl gefühlt. Und dann hab ich mir damals schon gedacht, ich will Volksschullehrerin werden. So, das war jetzt aber so mein Kindheitstraum. Dann bin ich ins Gymnasium gekommen und hab mir dann so überlegt, was ich dann so machen werde. Und dann in der Oberstufe kam's dann wirklich so, dass wir ein Schulfach hatten, EBS, Einführung in Beruf und Studium. Und da mussten wir uns eben ein bisschen erkundigen, welche Richtungen uns circa interessieren würden. Und da war ich schnuppern in einer Volksschule. Und damals waren die berufspraktischen Tage eben schon in einer Integrationsklasse. Ohne dass ich's gewusst habe, wurde ich in die Klasse ..ah..geschickt...Und nachdem ich dann dort war, hab ich gemerkt, dass...obwohl ich...ah...anfänglich eher Angst davor hatte, muss ich ehrlich sagen, weil ich davor noch nie was mit Kindern mit irgendwelchen Schwierigkeiten sag ich jetzt einfach mal, zu tun

35 hatte, hatte ich eben ...irgendwie die...ich hatte Angst, einfach mal dahin...darauf zuzugehen. Also
36 wirklich dieses... Eintauchen, davor hatte ich irgendwie Angst. Und dann war ich dort, und habe
37 gemerkt, dass es eigentlich nicht so schlimm ist, wie ich mir das vorgestellt hab. Ich hab gedacht, es
38 wird mir viel näher ans Herz gehen. Das war zwar schon der Fall, aber jetzt nicht so in dem Sinne,
39 dass mich das fertig machen würde, sondern, ich find, ich hab viel von den Kindern gelernt. Dann hat
40 sich irgendwie das Interesse geweckt, und dann wars klar, ich geh an die PH. Und dann war ich an der
41 PH, und war wirklich ab dem 2.Semster, ungewollt und nicht ausgesucht, immer in Klassen, wo's
42 Integrationsklassen waren oder irgendwie war immer sowas dabei. Und dann hab ich mir gedacht,
43 gut das muss irgendwo ein Zeichen sein, dass ich wirklich von Anfang an immer in so eine Klasse
44 gerate, damit ich das näher kennenlernen kann um zu merken, ob mir das passt oder nicht. Und dann
45 wo's kam zum Schwerpunkt hab ich mir echt gedacht, erstens mal kann ich nicht wirklich was falsch
46 machen mit dem Schwerpunkt, weil es gibt so viele Kinder, die wirklich Hilfe brauchen, und das kann
47 man ja bei allen anwenden. Und zweitens einmal, wenn ich für mich selber die Kraft verspüre, dass
48 ich das machen kann, und dass ich psychisch dazu in der Lage bin, dann würd ich das gern machen,
49 weil ich davon ausgegangen bin, wenn ich ein Kind hätte mit irgendwelche Schwierigkeiten, würd ich
50 mir wünschen, dass es jemand mit Herzen angeht. Das war so der Punkt wo ich mir gedacht hab, gut
51 das versuch ich jetzt einfach einmal. Im schlimmsten Fall, wenn ich merke, es klappt nicht, kann ich ja
52 immer noch das andere machen. Aber das ist irgendwie so jetzt, das hat so mein Herz berührt, und
53 da weiß ich...da bin ich mit vollem Herzen dabei. Ja, das war so eigentlich meine Geschichte.

54 I: Vielen Dank! Darf ich da ganz kurz nochmal nachfragen...Du hast gesagt, du hattest Angst. Kannst
55 du das irgendwie ein bisschen erklären, wovor du Angst hattest?

56 A: Angst...ah....mir wurde damals gesagt, ich komm in eine Integrationsklasse. Und ich hab ehrlich
57 gesagt nicht genau gewusst, was das ist. Und die Direktorin hat mir damals gesagt, ja, da sind ein
58 paar behinderte Kinder dabei. Damals war das ja noch in Ordnung Behinderter zu sagen. Und ich hab
59 nicht wirklich gewusst, was da auf mich wartet. Mir wurden keine Informationen genannt, gar nichts.
60 Und dementsprechend hab ich nicht gewusst, ob das jetzt körperlich behinderte Kinder sind, oder
61 geistig behinderte Kinder. Und für mich war das so: ok, was erwartet mich da. Das war so irgendwie
62 die erste Hürde, die ich zu bewältigen hatte. Dann hab ich nicht gewusst, wie soll ich mich den
63 Kindern gegenüber verhalten. Also irgendwo hab ich die....Anlaufschwierigkeiten gehabt, weil ich
64 davor eben noch nie was damit zu tun hatte. Ja, wenn jemand im Rollstuhl gesessen ist, war das jetzt
65 weniger das Problem. Aber jetzt wirklich, dass jemand schwerst geistig behindert ist oder so...da hab
66 ich nicht gewusst, wie ich darauf zugehen soll. Aber...dadurch dass ich damals wirklich eine große
67 Bandbreite hatte ...also ich hatte ein schwerstbehindertes Kind, dann war ein Kind im Rollstuhl
68 wirklich dabei, ahm...ein sehbehindertes Kind ...also es war bunt zusammengewürfelt...und ich hab
69 von allem ein bisschen was gesehen, und hab gemerkt, es ist alles halb so wild. Ich hab mir das viel

70 schlimmer vorgestellt. Weil ich..ich wollte das Gefühl nie übermitteln, dass ich irgendwie was
71 besseres bin, oder dass ich jetzt extra ah...vorsichtig bin. Das mag ich nicht, weil ich mag's auch nicht,
72 wenn jemand zu mir so ist. Also einfach nur aus bestimmten Gründen, dass man extra vorsichtig mir
73 gegenüber ist. Das mag ich nicht – sondern ich wollte immer behandelt werden wie alle anderen.
74 Ohne jetzt zu sagen, du bist anders, deswegen muss ich jetzt so und so agieren. Also.... das wollt ich
75 vermeiden. Und ich hatte eben Angst, dass ich vielleicht dieses Gefühl vermittele, und das wollt ich
76 nie, dass...dass sich die Kinder ausgeschlossen fühlen. Das war so hauptsächlich die Angst eigentlich.
77 Ja so...ja am ehesten das noch...

78 I: Und was hat es gemacht oder bewirkt, dass die Angst, so wie du gesagt hast, dann weniger
79 geworden ist?

80 A: Ehrlich gesagt wurde ich dann durch die Situation.... dazu gebracht, mich einfach zu den Kindern
81 dazu zu setzen. Einfach mal mit ihnen zu arbeiten. Und es war jetzt gar nicht so, dass ich gefragt
82 habe, darf ich...sondern die Lehrerin hat eigentlich gemeint: Könntest du bitte das und das
83 machen...und dann hab ich das einfach mal gemacht. Und hab versucht mich langsam ranzutasten.
84 Und das hat dann offensichtlich recht gut funktioniert. Also ich hab mich wohl gefühlt und ich hab
85 dasselbe aber von den Kindern zurück bekommen. In dem Sinne, dass ich gespürt habe, sie haben
86 sich nicht verschlossen, sondern sie haben sich immer weiter geöffnet. Und ich glaub, das ist schon
87 ein großes Zeichen, dass es jetzt ein guter Ansatz war. Also so war das dann.

88 I: Also über die Kinder...

89 A: Genau, über die Kinder eigentlich, genau.

90 I: Und war das dann auch ein Grund, warum du dich entschieden hast für den Schwerpunkt
91 Inklusion?

92 A: Genau

93 I: Und darf ich fragen, was du unter Inklusion verstehst? Und beschäftigt ihr euch auch im Studium im
94 Schwerpunkt damit?

95 A: Ahm...Inklusion....Tun wir auch...Also im Studium reden wir viel darüber, wo vor allem der
96 Unterschied zwischen Integration und Inklusion ist. Ahm...meines Erachtens nach ist das, was wir an
97 der PH ein bisschen so lernen, bzw. was wir vermittelt bekommen, auch von der politischen
98 Sichtweise, dass Inklusion ein neues Wort für Integration ist. Ich persönlich seh das aber nicht so. Für
99 mich ist Integration, das ah...Miteinbeziehen schon von Kindern, die jetzt in welchen Bereichen auch
100 immer Schwierigkeiten haben. Nur für mich ist Inklusion, dass ich sage, wir sind alle da, und wir sind
101 alle anders, und nur weil du jetzt... ich weiß nicht ...im Rollstuhl sitzt, heißt das nicht, dass du etwas
102 nicht mitmachen kannst, was ich machen kann. Also wir können daraus lernen, und wir können es
103 vielleicht mal versuchen, dass wir uns mal alle in einen Rollstuhl setzen um zu sehen, was das für
104 Vorteile hat. Also für mich ist das ... ich schau eher, dass ich die positiven Sachen herauspicke und

105 sag: Gut, wir sind alle anders. Jetzt schauen wir mal, was du besonders kannst. Vielleicht kann ich das
 106 auch lernen, vielleicht ist das gar nicht meine Stärke, ist auch in Ordnung. Also einfach nur das
 107 Differenzierte, das Individuum an sich kennenzulernen, und das auch gut zu heißen. Nicht immer: Du
 108 bist anders, deswegen bist du auch schlecht. Das ist nämlich nicht meine Ansicht. Wir sind alle
 109 anders. Und das ist gut so. Sonst wär die Welt langweilig. Ich find, das ist für mich Inklusion: Einfach
 110 zu sagen, ganz egal was wer hat, ist vollkommen in Ordnung, du bist bei uns willkommen, und ich
 111 möchte, dass du dich bei uns willkommen fühlst. Also das wär so mein Ansatz, und ich versuche, das
 112 irgendwie so... zu leben und das auch in der Praxis, während ich jetzt egal wo ich hineinkomme...dass
 113 ich zumindest für diese 2 Wochen, wo ich da bin, dass ich das so lebe. Dass ich nicht so unbedingt
 114 sag: Gut, normalerweise werden die immer getrennt, sondern ich schau, dass ich sage: Kann ich die
 115 ganze Klasse haben? Geht das? Darf ich das versuchen? Vielleicht geht das ja, vielleicht funktioniert
 116 das. Dann kann man das alles zusammen machen. Und ja, dann individualisiert man halt, ist in
 117 Ordnung...Es ist mehr Arbeit, aber es lohnt sich dann. Das Miteinander, das ist für mich das Wichtige.
 118 I: Wie bist du zu dem gekommen? Wie hat sich so dein Verständnis von Inklusion entwickelt?
 119 A: Ah...es hat auch schon an der PH angefangen....Also teilweise...die Professoren erzählen uns ja
 120 Unterschiedliches...Und von ein paar Professoren hab ich das schon so gehört, dass das Miteinander
 121 ist, das Wichtige. Und bei mir war es dann eher so, dass ich in einer Praxis war, und das war
 122 furchtbar. Also da wurden die Kinder wirklich strikt getrennt. Und dann wurde mir aber gesagt: JA,
 123 wir sind eine I-Klasse. Daraufhin hab ich gesagt: Für mich ist das keine I-Klasse, und eine...von
 124 Inklusion ist das sowieso weit entfernt. Und für mich kann es nicht Inklusion sein, etwas was
 125 einschließen soll, wenn wir den Unterricht immer separieren. Wenn wir zwei Gruppen bilden, die
 126 leistungsschwächeren, die leistungstärkeren, und so arbeiten wir jetzt. Das ist für mich...das ist kein
 127 Einschließen, das ist Ausschließen. Wir machen genau das Gegenteil, und das möchte ich nicht. Und
 128 dann war es halt so, dass es...dass von uns trotzdem verlangt wurde, quasi die ganze Klasse zu
 129 unterrichten. Dann hab ich gesagt, gut dann nehm ich das sozusagen als Experiment. Ich versuche es
 130 für mich jetzt einmal: Geht das? Schaff ich das? Ist es überhaupt möglich, wirklich verschiedene
 131 Leistungsstufen zusammen in einen Pot zu schmeißen und zu sagen, gut: Jetzt machen wir alle
 132 zusammen was. Und ich hab gemerkt, es ist ...wunderbar, was alles weitergeht. Die
 133 leistungstärkeren Kinder unterstützen die leistungsschwächeren. Also...Bevor ich mir den Mund
 134 wund rede und versuche etwas zu erklären, lass ich doch einfach das Kind das erklären. Und das
 135 schafft es kurz, kompakt, in kindlichen Worten, das zu erklären und dann wird das auch verstanden.
 136 Und für mich ist das eben das inklusive Lernen, das Miteinander, das voneinander Lernen, und nicht
 137 das Separieren. Und...deswegen versuch ich das so gut es geht eben in der Praxis auch zu leben. Und
 138 im privaten Leben versuch ich das aber auch so wirklich vorzuleben, auch vor meinen Freunden
 139 vorzuleben. Und wenn's dann heißt: Oh, Gott, der ist so arm, der hat das und das... Na der ist...ja,

140 arm kann schon sein, dass es vielleicht Schmerzen sind und ich weiß nicht was...aber der Mensch ist
141 doch genauso toll wie wir auch. Also ich seh da jetzt ... ich versuch da nicht unbedingt
142 so...Unterschiede zu erkennen, dass ich so sage: Das ist so schlecht an dir. Sondern eher, Ja, du bist
143 unterschiedlich, gut, aber wir zwei haben jetzt auch nicht dieselbe Haarfarbe und das macht jetzt
144 auch nicht den einen schlechter und einen besser. Also so versuch ich das zu sehen. Ja.

145 I: Dankeschön.

146 A: Gerne

147 I: Hallo A., danke, dass du nochmal da bist. Es geht heut vor allem darum, dass ich Unsicherheiten
148 oder Unklarheiten beim Auswerten durch Nachfragen ausschließen möchte. Ich hab auch das
149 Transkript vom letzten Mal dabei, und ich les das immer wieder ein bisschen vor, weil's ja schon eine
150 Zeit her ist, damit du auch weißt, wo wir wieder einsteigen. Du hast damals gesagt, dass du von klein
151 auf irgendwie, dass es für dich von klein auf klar war, dass du im pädagogischen Bereich was machen
152 möchtest. Und deine Volksschullehrerin war damals auch deine Inspiration. Kannst du dich noch
153 erinnern, inwiefern sie Inspiration war?

154 A: ich erinnere mich oft an so Momente, wo ich davor schon überlegt habe, z.B: das Lesen war für
155 mich so eine Sache, das haben wir ziemlich am Anfang schon angefangen mit dem Lesen, so ganz
156 einfache Sachen wie Mia, Mo, Mama und solche Sachen, und das hat nicht funktioniert. Und meine
157 Mama hat zu mir zuhause gesagt: A., das musst du jetzt lernen und deine Lehrerin will, dass du das
158 kannst, und das ist ganz wichtig. Und dann bin ich in die Schule und hab meine Lehrerin gefragt: Na,
159 wie kann ich das machen?“ Und sie hat sich wirklich Zeit für mich genommen, hat mit mir nochmal
160 angelautet eigentlich und zusammen...also die Silben aneinandergereiht. Und so hab ichs dann
161 wirklich gelernt. Einfach nur, wie sie das dann tatsächlich gemacht hat, dass sie sich die Zeit
162 genommen hat, und das ernst genommen hat, mein Problem, dass ich das noch nicht konnte, war für
163 mich einfach so inspirierend, dass ich...dass sie mich gesehen hat, auch wenn ich klein, jung und noch
164 ein Kind war, hat sie mich wirklich wahrgenommen und meine Probleme ernst genommen. Und das
165 war für mich schon so eine Inspiration. Und auch generell, wenn es Probleme gab, konnte ich mich
166 immer an sie wenden und das war für mich so eine ...ja, inspirierende Art und Weise, die ich auch
167 gerne anderen Kindern vermitteln möchte.

168 I: Dankeschön. Und du hast dann auch weiter gesagt, dass sie zwar streng war, und diszipliniert, aber
169 irrsinnig nett. Und egal, was du gebraucht hast, sie hat wirklich jedes Mal versucht, dir zu helfen. Und
170 da war für mich so die Frage: Das macht für dich anscheinend eine gute Lehrerin oder einen guten
171 Lehrer aus...

172 A: Ja, unter anderem. Ich find es wichtig, dass eine LP immer ein offenes Wort für Kinder hat. Sie
173 sollte sich auch den Problemen der Kinder annehmen, sie nicht zu sehr auf sich selber beziehen, aber
174 wenn es einem Kind schlecht geht, soll sie Rücksicht darauf nehmen, auf alle Fälle, und das Kind so

175 gut es geht unterstützen. Aber ich finde es auch wichtig, dass die Kinder wissen, dass eine Lehrperson
176 eine ältere Person ist, eine Erwachsene, eine Respektperson. Und dass sie dementsprechend streng
177 sein darf, in den richtigen Momenten. Ich bin kein Fan davon, wenn man unnötig die ganze Zeit
178 streng ist und den Kindern den Spaß an der Sache nimmt, aber in gewissen Momenten sollten sie
179 eine gewisse Strenge auch erfahren und eine gewisse Disziplin würde ich auch sagen, also z.B. das
180 Zuspätkommen oder pünktlich da sein im Allgemeinen, da müssen sie einfach wissen, das ist eine
181 Regel und daran müssen sich alle halten. Sogar die Erwachsenen, die müssen sich generell auch
182 daran halten – und das ist eben wichtig für ein Zusammenleben. Und ich finde, diese Punkte machen
183 schon eine Lehrperson aus, weil wir eben das Vorbild für die Kinder sind. Und wenn ich selber nicht
184 so bin, kann ich das von den Kindern nicht erwarten. Und das würde ich mir eben wünschen, dass
185 auch andere Menschen mir gegenüber so wären, auch jetzt noch im Erwachsenenalter, und
186 dementsprechend würde ich das gern vermitteln, und das macht für mich eine gute Lehrperson aus.

187 I: Also das gesamte Zusammenspiel..

188 A: Ja, genau...

189 I: Also das Wahrnehmen und Respekt höre ich raus, dass man in der Gemeinschaft gut miteinander
190 umgeht..

191 A: Genau, und ich finde Respekt ist nicht immer etwas Schlechtes. Das ist oft so mit einem negativen
192 Touch angehaucht würde ich einmal sagen. Aber das ist für mich gar nicht mal der Fall. Ich respektiere
193 auch alle anderen Personen, egal ob alt oder jung, ob groß oder klein. Für mich ist es wichtig, einen
194 gewissen Respekt zu haben, und das ist für mich so eine...das sollte eine menschliche
195 Grundkompetenz sein finde ich, damit man wertschätzend miteinander umgeht.

196 I: Mhm...dankeschön. Im letzten Interview hast du dann noch erzählt, dass du in der Schule, in der
197 Oberstufe, da hattest du ein Schulfach, EBS – Einführung in Beruf und Studium. Und da warst du
198 schnuppern in einer Volksschule. Und du warst damals in einer Integrationsklasse, ohne dass du es
199 gewusst hast. Und du hast gesagt, dass du anfänglich eher Angst davor hattest.

200 A: Ja

201 I: Und da wollt ich fragen, kannst du dich noch erinnern, wovor du da Angst hattest?

202 A: Die Angst war da, weil mir die Lehrerin im Vorhinein dann gesagt hat, dass...also ich bin in der
203 Schule schon gewesen, und dann hat sie mir gesagt, dass es Kinder gibt...ich bin jetzt nicht mehr
204 genau sicher, was sie hatten, auf jeden Fall waren sie...hatten sie bestimmte Auffälligkeiten. Und ich
205 hatte Berührungängste, einfach wie gehe ich mit Kindern um, die unter Anführungsstrichen nicht
206 normal sind. Weil ich das nicht gewohnt war. Für mich war das alles so ..ah...etwas ganz Neues. Und
207 ich hatte Angst und viel Respekt vor dem Neuen, weil ich nicht wollte, dass die Kinder verletzt sind,
208 ich wollte akzeptiert werden, aber ich war mir nicht sicher, wie ich das am besten tun soll. Und das
209 waren eigentlich die größten Ängste: Wie gehe ich auf die Kinder zu? Und wie verhalte ich mich

210 ihnen gegenüber, dass es trotzdem wertschätzend ist, und sie mich aber trotzdem als eine Art
211 Lehrperson wahrnehmen. Obwohl es damals nicht wirklich in dem Sinne war, aber dass sie mich
212 eben als eine ältere Person wahrnehmen, die ihnen hilft. Und das waren so irgendwie die Ängste, wo
213 ich nicht genau gewusst hab: Wie geh ich damit um, und wie tu ich da eigentlich, und das hat sich
214 dann aber mit der Zeit gelegt. Während des Praktikums war das dann, ist das so alleine verflossen,
215 diese Ängste, haben sich so gelöst. Aber die anfänglichen Berührungsängste irgendwie: Wie geh ich
216 damit um? Und vor allem auch, wie reagiere ich drauf, wie schaffe ich das psychisch, dass ich weiß,
217 dass einem Kind irgendetwas fehlt, und dass das Kind krank ist und ich ihm mit der Krankheit nicht
218 helfen kann. Also das waren irgendwie so die Ängste, die ich hatte.

219 I: Und weil du gerade gesagt hast, so mit der Zeit ist das irgendwie verflogen...wodurch glaubst du
220 jetzt so im Rückblick?

221 A: Es ist eigentlich nur die Erfahrung gewesen. Ich find...das Neue war das Ängstliche, aber irgendwie
222 dadurch, dass man schon in Kontakt getreten ist mit den Kindern, und gemerkt hat, es macht nichts
223 aus, ob das Kind jetzt irgendwie krank ist oder verhaltensauffällig oder sonst irgendetwas hat, ein
224 Kind ist ein Kind und es ist so gut wie es ist. Das ist einfach so. Und es hat für mich keinen
225 Unterschied gemacht, ob es das Kind war, das verhaltensauffällig war oder ein anderes Kind, was
226 vielleicht gerade unruhiger war, das war für mich dann in dem Moment komplett gleichgültig. Und
227 das hab ich eben nicht gedacht, dass das sein wird, sondern ich dachte, dass ich da irgendwie...das ist
228 schwer jetzt zu beschreiben...aber ich dachte, ich werde anders mit den anderen Kindern umgehen.
229 Und dabei war das dann in den Momenten, in denen es darauf angekommen ist komplett egal,
230 welches Kind das gerade ist. Weil jedes Kind ein Kind ist, und es sind sowieso alle unterschiedlich.
231 Und ob das jetzt ein Kind mit einer Krankheit ist oder nicht, hat dann keine Rolle mehr gespielt.

232 I: Mhm..danke. Das beantwortet auch schon ein bisschen die nächste Frage, die ich mir notiert habe,
233 weil du gesagt hast, du hattest Angst davor da einzutauchen, und dann warst du dort und hast
234 gemerkt, dass es wirklich nicht so schlimm ist, wie du es dir vorgestellt hast...

235 A: ..Ja...(lacht)

236 I: Und diese Vorstellung hast du eigentlich jetzt eh schon beschrieben, dass du für dich nicht ganz
237 sicher warst, wie du damit umgehen wirst. Ahm..Und dann hast du weiter erzählt, dass du an so
238 einem Punkt...also du hast dann studiert, und dann war die Frage nach dem Schwerpunkt, also
239 welchen Schwerpunkt du dann wählen wirst. Und du hast dann gesagt, du machst das einfach mal.
240 „Und im schlimmsten Fall, wenn ich merke, es klappt nicht, kann ich immer noch was anderes
241 machen.“ Weißt du noch, was du damit gemeint hast, mit dem „Es klappt nicht“?

242 A: Wahrscheinlich die psychische Belastung, wenn mir das zu viel werden sollte, und dass es von dem
243 her nicht klappen sollte, dass ich mich wohl fühle, das Gefühl hab, ich könnte das schaffen, ich
244 könnte in diesem Bereich arbeiten, könnte ich dann etwas anderes machen. Also es war wirklich auf

245 mein psychisches Wohlbefinden hin bezogen. Weil ich der Meinung bin, wenn es mir dabei nicht gut
246 geht, dann muss ich nicht in der Klasse stehen und unterrichten, weil ich dann den Kindern auch
247 dasselbe Gefühl vermitteln, und das sollte eben nicht sein. Grade bei Kindern, die soundso schon
248 Schwierigkeiten haben, sollte das nicht der Fall sein. Weil sie ein negatives Gefühl, oder eine negative
249 Atmosphäre irgendwie ständig zu spüren bekommen.

250 I: Und hast du jetzt das Gefühl, dass es geklappt hat? Oder eher nicht? Wie gehst du um damit?

251 A: Ahm... zur Zeit geht es mir super damit und ich verspüre eher so ein positives Gefühl dabei, wenn
252 ich merke, dass ich gerade Kindern, die Schwierigkeiten haben in den verschiedenen Bereichen,
253 helfen kann. Mir ist es jetzt auch wieder in der Praxis aufgefallen, das war eine ziemlich tough
254 Klasse und ich musste mich wirklich konzentrieren und darauf schauen, dass ich wirklich viel
255 diszipliniere in dem Sinne, dass einfach nicht etwas passiert, weil die Kinder sehr unruhig waren und
256 sich gerne geprügelt haben. Und da habe ich aber gemerkt, es hat mir aber so gut gefallen, wo dann
257 ein Kind gesagt hat: „Endlich bin ich schlauer geworden. Endlich bin ich klug geworden.“ Und das war
258 für mich dann so ein Punkt,... durch einfache Sachen, die einfachsten Sachen, die ich versucht habe
259 zu vermitteln, dass es dann angekommen ist, selbst bei den Kindern, denen es schwieriger fällt. Und
260 das hat mich ... einfach so ein tolles Gefühl, dass ich in so einem Hoch war von meinen
261 Gefühlen...Also würd ich sagen, derzeit geht es mir psychisch sehr gut, wenn ich das mache. Wie es in
262 10 Jahren ausschaut, kann ich leider nicht wissen. Aber ich schätze, wenn es weiterhin so gehen
263 würde, dann wird es mir auch in 10 Jahren noch gut damit gehen.

264 I: Und dann hast du weiter erzählt...das war auch so die Frage, wie du dich Kindern mit
265 Behinderungen gegenüber verhalten wirst. Und da hast du dann gesagt: „Ich wollt das Gefühl nie
266 vermitteln, dass ich irgendwie etwas Besseres bin, oder dass ich jetzt extra vorsichtig bin.“ Wieso ist
267 das für dich von Bedeutung?

268 A: Ich bin der Meinung, dass auch diese Kinder das Gefühl haben sollten, dass sie gleichwertig sind
269 wie alle anderen auch. Und das war eben meine Angst, dass ich ihnen nicht zeige, dass sie, nur weil
270 sie etwas haben, dass sie dadurch irgendwie anders behandelt werden. Sei es jetzt manchmal
271 strenger, manchmal weniger streng. Ich find, sie sollten gleich behandelt werden wie alle anderen
272 Kinder, und dass sie auch zu spüren bekommen, wenn sie etwas Schlechtes tun, dann wird das ...
273 entsprechende Konsequenzen nach sich tragen. Genauso wie auch ein Kind, das gar nichts hat.
274 Also...es geht eigentlich wirklich nur darum, dass das Verhalten für mich von der Person getrennt
275 wird. Und das hab ich jetzt auch während den Seminaren gelernt auszudrücken, das ist es, dass diese
276 Kinder merken, dass ihre Person die eine Sache ist, und das Verhalten die andere Sache. Und das
277 spielt zwar zusammen, aber sie wissen, dass ihre Person an sich...dass sie mir gleich wichtig ist wie
278 alle andere Kinder, aber dass ich das Verhalten beurteile, und das versuche irgendwie in die richtige
279 Richtung zu lenken.

280 I: Und dann hast du weiter erzählt....weil du magst auch nicht, dass jemand zu dir anders ist oder du
 281 dich anders fühlst oder dir das Gefühl gibt, du bist anders. Und da wollte ich nachfragen, war das so?
 282 Hast du das Gefühl jemals gehabt?

283 A: Teilweise ja. Es war für mich jetzt nichts Tragisches und ich bin Gott sei Dank selbstbewusst genug,
 284 um damit umgehen zu können, aber es war oft allein wegen meines Nachnamens, dass ich oft gleich
 285 irgendwie einmal separiert wurde: Ja, du kannst weniger als andere Kinder, die jetzt kein –ic im
 286 Nachnamen haben. Und für mich war das immer so: Warum sollt ich jetzt weniger können als
 287 jemand, der halt einen anderen Nachnamen hat. Ich find, das sagt nichts über eine Person aus, und
 288 wenn man sich bemüht, glaub ich schaffen alle ...also kommen alle an ihr Ziel. Also von dem her ...Das
 289 war eben so ein Punkt, an dem ich mir gedacht habe: Weil ich anders heiße, muss es nicht heißen,
 290 dass ich deshalb schlechter bin oder weniger gut als andere. Und das würd ich eben den Kindern
 291 auch nicht vermitteln wollen. Also ganz egal, woher sie kommen und welche Sprache sie sprechen
 292 und was sie können und nicht können - sie sind für mich gleich gut wie alle andere auch. Die
 293 schulischen Leistungen sind wieder etwas Anderes. Da muss man realistisch sein und das auch
 294 bewerten können. Aber vom Mitgefühl her, vom Zusammensein, das ist für mich wichtig, dass man
 295 weiß, dass man eine Gemeinschaft ist und da macht es nichts aus, wer von wo kommt oder
 296 sonstiges.

297 I: Danke. Und dann haben wir darüber gesprochen, was es bewirkt hat, wie du gesagt hast, die Angst
 298 weniger geworden ist. Und da hast du dann gesagt, dass du durch die Situation dadurch gebracht
 299 wurdest dich zu den Kindern zu setzen. Kannst du das genauer beschreiben, was du meinst mit der
 300 Situation?

301 A: Ahmes war so, sowohl damals beim Schulpraktikum als auch jetzt in der Praxis, dass die
 302 LehrerInnen gesagt haben: „Kannst du dich nicht dazu setzen und ihnen helfen“. Und da wurde ich
 303 schon gefragt, ob ich das machen kann. Aber für mich war das dann selbstverständlich, dass ich mich
 304 dazu setze und die Kinder dabei unterstütze. Und das war für mich einfach die Situation. Ich hab es
 305 einfach gemacht, ohne groß darüber nachzudenken. Ich hatte keine Zeit mich darauf vorzubereiten.
 306 Und dieses Spontane, Flexible hat mich dazu geführt, das zu tun, was ich am besten kann eigentlich.
 307 Und jetzt ist es immer noch so, dass ich spontan und flexibel am besten agieren kann, und dass bei
 308 mir einfach viele Sachen vom Gefühl her passieren wie sie passieren. Und ja, ich denk, das war die
 309 Situation da, die ich gemeint habe.

310 I: Und sind diese Erfahrungen, die du jetzt beschrieben hast, oder die du damals gemacht hast, an
 311 der PH auch im Rahmen von Reflexionen oder in Seminaren aufgegriffen worden, wurde das
 312 thematisiert?

313 A: Es war viel, das ich im privaten Kreis jetzt reflektiert habe, weil ich eben meine Erfahrungen teilen
 314 wollte mit meinen Freunden und mit meiner Familie. Teilweise aber auch hier bei den

315 Nachbesprechungen bzw. im Coaching haben wir immer darüber reden könne, was uns gerade eben
316 irgendwie bedrückt oder was uns aufgefallen ist und wie das war. Und da hatte ich wirklich Ort,
317 Raum, Zeit, wie auch immer, um darüber nachzudenken, das wirklich auch einmal auszudrücken, so
318 dass es andere Menschen auch verstehen und ihre Meinungen dazu auch äußern können. Und ich
319 glaube, es ist auch viel eben in der Familie passiert. Also jedes Mal nach der Praxis oder wenn
320 irgendetwas war, bin ich schon nach Hause gegangen und mit meinen Eltern hab ich auch darüber
321 geredet und ihnen eigentlich nacherzählt, was irgendwie alles passiert ist. Und dann kamen eben die
322 Fragen von ihnen: Und wie war das ganz genau? Weil es sie wirklich interessiert hat. Und das war
323 irgendwie so meine Reflexion in mir selber dann ...einfach durch das Beantworten der Fragen von
324 Eltern dann oder wie auch immer von der Praxisbetreuerin, dass das dann wirklich reflektiert wurde.
325 Also teilweise sehr unbewusst reflektiert, teilweise sehr bewusst reflektiert. Aber ich hatte auf jeden
326 Fall Zeit und Raum um darüber nachzudenken und darüber zu reden. Ja.

327 I: Und ist es wichtig für dich gewesen, oder ist es nach wie vor wichtig für dich Zeit und Raum zu
328 haben um darüber zu reden?

329 A: Ja. Ja, mir ist aufgefallen, dass es sehr sehr wichtig ist für die eigene Psyche. Vor allem Sachen, die
330 einen belasten, müssen einmal ausgesprochen werden. Und verschiedene Blickwinkel sollte man sich
331 auch anschauen. Es ist auch sehr wichtig, generell alles auch einmal Revue passieren zu lassen,
332 einfach auch um sich selber auch weiterzuentwickeln. Ich weiß noch, die ersten zwei drei Semester,
333 war ich noch sehr unsicher. Und das hat mich immer sehr verunsichert, wenn die Praxisbetreuerin
334 gekommen ist, und wenn andere Studierende dabei waren, war ich mir unsicher und hatte das
335 Gefühl, die beobachten jetzt nur meine Fehler. Mittlerweile bin ich eigentlich so weit, dass ich sage,
336 es ist mir vollkommen egal, wer da ist. Ich halte meine Stunde, so wie ich sie geplant habe. Und ich
337 hab das Selbstbewusstsein irgendwie erlangt – durch diese Reflexionen - , dass ich es gut kann, dass
338 ich mich immer verbessern kann. Und das ist einfach ein Punkt, dass man immer zu
339 Verbesserungen...ja man kann sich immer verbessern. Aber das ist nichts Schlechtes, auch wenn
340 etwas nicht klappt, sollte man sich deswegen nicht den Kopf zerbrechen. Und das ist eben durch
341 diese Reflexionen, durch die Praxis, durch das Ganze gekommen, dass ich weiß, nicht alles ist immer
342 perfekt, und nicht alles kann immer zu 100% funktionieren, aber wenn es nicht klappt, ist es dann
343 keine Tragödie. Wir sind Menschen, und Menschen machen Fehler, und das macht uns aus.

344 I: Dankeschön. Und dann hast du etwas für mich ganz Schönes gesagt, nämlich dass du dann für dich
345 entschieden hast: Und dann mach ich das einfach! Oder: Dann hab ich das einfach mal gemacht! Und
346 da wollt ich nachfragen, was hast du für dich dann einfach so mal gemacht?

347 A: Ich für mich selber, in den Situationen selbst, die wir vorhin beschrieben haben...ich habe die
348 Kinder einfach mal unterstützt, so gut ich es eben in diesem Moment machen konnte.
349 Also wirklich in den expliziten Aufgaben...versucht, sie zu erklären, mit Händen und Füßen teilweise,

350 aber ich hab es einfach gemacht, genauso wie ich es da gesagt habe. Einfach versucht, das was ich
351 schon gewusst habe den Kindern so zu vermitteln, dass sie es irgendwie auf irgendeine Art und
352 Weise verstehen können. Und so ist es jetzt auch noch immer: Wenn ich merke, ich stoße irgendwie
353 auf Widerstand, dann versuche ich wirklich mit allen Mitteln, die mir zur Verfügung stehen, das
354 einfach mal zu tun, zu probieren, dass ich ihnen einfach mal Sachen erkläre oder zeige oder eben
355 dass sie selber auch einfach begreifen oder selber tun können. Das hab ich wahrscheinlich damit
356 gemeint: „Dann hab ich es einfach mal gemacht“. Nicht viel darüber nachgedacht, wie was wo
357 sondern einfach instinktiv versucht zu handeln und so wie ich es mir wünschen würde oder so wie ich
358 es mir gewünscht hätte, es ihnen einfach so erklärt. Ja.

359 I: Schön. Danke. Ein Thema haben wir noch angesprochen, das war das Thema Integration und
360 Inklusion. Und da hast du gesagt, dass es ein bisschen vermittelt wird, dass Inklusion ein neues Wort
361 für Integration ist, und dass du es persönlich aber nicht so siehst. Warum siehst du das anders?

362 A: Für mich ist Integration eine Sache, das wurde bisher praktiziert würde ich sagen. Wir setzen
363 einfach Kinder, die Schwierigkeiten haben egal worin, setzen wir einfach in eine normale Klasse, und
364 tun so, wie wenn sie jetzt dazu gehören, aber eigentlich werden sie immer separat unterrichtet. Und
365 alles andere kriegen sie auch immer separat mitgeteilt, weil behinderte Kinder haben eben gewisse
366 Schwierigkeiten. Und Inklusion ist für mich aber ein Umdenken. Einfach, dass man akzeptiert, dass
367 alle Menschen anders sind, und dass es überhaupt keinen Unterschied macht, ob ich irgendwelche
368 Schwierigkeiten habe oder nicht. Wir sind alle anders. Und alle Menschen haben in gewissen Punkten
369 irgendwelche Schwierigkeiten. Also bei mir selber, ich bin ziemlich klein, und ich habe auch
370 Schwierigkeiten damit, an etwas heranzukommen, was für mich zu weit oben in einem Kasten ist.
371 Und das ist meine Schwierigkeit und da komm ich nicht drum herum. Und ob jetzt ein Kind
372 motorische Schwierigkeiten hat beim Schreiben – ja das ist dann so. Und das muss ich akzeptieren.
373 Nur weil es diese Schwierigkeit hat, heißt es nicht, dass es in anderen Punkten etwas viel besser kann
374 oder begabter ist. Das ist eben für mich der Unterschied. Dass Inklusion ein Umdenken ist, einfach
375 dass wir alle anders sind, aber dass wir einander alle so akzeptieren ohne zu separieren. Und
376 Integration war für mich, wie ich es vermittelt bekommen habe und wie ich es erlebt habe, nicht
377 wirklich ein inklusives Denken, sondern wirklich: Wir machens einfach so, wir geben sie dazu, aber
378 trotzdem sind sie eine eigenen Gruppe. Eine Untergruppe. So in einer Gruppe eine Untergruppe. Und
379 das gefällt mir nicht. So dieser Gedanke, dass sie zwar dabei sind, aber eigentlich nicht dabei sind.
380 Und eben bei der Inklusion ist es einfach, dass ich sie in einer Gemeinschaft sehe, und alle gehören
381 zueinander. Dass man sich mit manchen Menschen besser versteht und mit manchen weniger, gut,
382 das ist verständlich, das ist menschlich. Aber einfach dieses Denken: Wir sind alle anders. Wir
383 akzeptieren einander so, wir sind alle anders. Und das sollte man feiern, dass wir alle anders sind.
384 Weil so leben wir Menschen, und das ist das Glück, das wir haben, dass wir alle unterschiedlich sind.

385 I: Danke...wir sind gleich fertig, damit du rechtzeitig auch gehen kannst. Du hast dann auch gesagt,
386 dass du es dann auch versucht hast, alle gemeinsam zu unterrichten, und hast gesagt, du nimmst es
387 sozusagen als Experiment, du versuchst es einmal. „Und ich hab gemerkt, das ist wunderbar, was
388 alles weiter geht.“
389 A: Mhh..
390 I: Kannst du das ein bisschen genauer erklären?
391 A: Jetzt spontan fällt mir eine Situation aus der Praxis ein. Das war eine vierte Klasse Volksschule, 22
392 Kinder, davon hatten 11 Kinder einen ASO LP. Und einer hatte einen SES LP, und da hab ich eben eine
393 Mathematik-Stunde gehalten über die Körper, die geometrischen Körper. Und alle Kinder haben
394 dasselbe gemacht, natürlich differenziert. Nicht jedes Kind konnte schreiben, nicht jedes Kind konnte
395 lesen, und so wurde viel mit Bildmaterial gearbeitet. Aber selbst diese Kinder, die sich sonst irrsinnig
396 schwer getan haben, in Mathematik irgendetwas zu begreifen, haben das dann tatsächlich begriffen.
397 Und das war...also wenn ich das jetzt richtig im Kopf habe, das was ich gemeint habe. Sogar ein Kind,
398 was sonst keinerlei Vorstellung hatte, was oben unten ist ,oder dass es überhaupt einen Unterschied
399 zwischen einem Würfel und einem Quader gibt, dass es überhaupt beides gibt, dass dieses Kind
400 schlussendlich die Körper benennen konnte und gewusst hat, was was ist, und was es dann
401 tatsächlich ausmacht, war für mich ein WOW Moment, weil ich es nicht erwartet hatte. Ich war
402 schon glücklich, dass das Kind überhaupt schon irgendetwas getan hat, was in irgendeiner Art und
403 Weise was mit Mathematik zu tun hatte. Aber dass das Kind im Nachhinein zu mir gekommen ist und
404 mir alles benennen konnte und Eigenschaften nennen konnte, das war für mich wirklich ein WOW
405 Moment, wo ich mir gedacht habe, das ist toll, dass eben wirklich so viel weitergekommen ist, dass
406 dieses Kind, was wirklich ursprünglich keine Lust an Mathematik empfunden hat...und der Begriff
407 Mathematik etwas total Abstraktes war, dass dieses Kind dann eben zuordnen konnte, dass eben die
408 Körper zu Mathematik dazu gehören, und und und eigentlich...also wirklich viele der Lernziele
409 erreicht hat, das war für mich unbeschreiblich und ein sehr schönes Gefühl. Und da hab ich gesehen:
410 Es geht. Man muss sich Mühe geben. Es ist viel Arbeit. Aber es funktioniert. Und wenn man
411 irgendwie dahinter ist, und ich bin mir dessen bewusst, dass es im Alltag nicht so aussieht wie in
412 der Praxis, dass man eine Stunde drei vier Tage lang plant, aber wenn man nur ein Viertel so sehr
413 daran arbeitet, glaub ich, dass es wirklich machbar ist. Und das ist der Punkt, wo ich mir denke: Es
414 kann schon etwas weitergebracht werden. Man muss nur eben selber wirklich dahinter sein. Und
415 auch die kleinsten Erfolge sehen und die würdigen, damit die Motivation erhalten bleibt.
416 I: Vielen Dank, A.!

417 A: Gerne!

Anhang B – Interview 2

I: Schön, dass du da bist, Th.! Wir haben ja schon geredet...in meiner Masterarbeit geht es um das Thema, ob Inklusion lernbar oder lehrbar ist. Und da interessieren mich die Wege und Geschichten und Biografien von Studierenden, also von Lehramtsstudierenden mit dem Schwerpunkt Inklusion. Ja, und da würd ich dich bitten, dass du dir Zeit nimmst, so viel du magst, beginnst, wo du magst um deine Geschichte zu erzählen. Ich werde nur zuhören, und im Nachhinein, wenn mir etwas unklar ist, Fragen stellen.

Th.: Also ich glaub ich würd beginnen...ahm....bei meiner Zeit in der BAKIP. Also mit 14 zirka. Ich habe 5 Jahre lang dort Praktika gemacht in verschiedenen Kindergärten. Und hab halt da sehr viele verschiedene Kinder kennengelernt. Ich war zwar nie direkt in einer Inklusionsgruppe im Kindergarten, obwohl ich mir eigentlich mal eine anschauen hätte sollen, aber trotzdem sind immer Kinder dabei, die vielleicht...ich weiß nicht, ob man sie als auffällig bezeichnen kann, aber ja...genau....und da war ein Bub, der mir sehr in Erinnerung geblieben ist. Der war glaub ich 5 Jahre alt....oder 4...ich weiß nicht...genau...und eigentlich, sobald du in die Klasse, also in die Kindergartengruppe gekommen bist, war schon klar, dass er vielleicht so ein bisschen so einen Sonderstatus hat. Was eigentlich komisch ist, weil ja eigentlich jedes Kind gleichwertig in einer Gruppe sein sollte, finde ich zumindest. Genau....Und sie wussten eigentlich nicht, nicht gut, wie sie gut mit ihm umgehen können. Und irgendwie hab ich dann versucht...weiß ich nicht...irgendwie hat er mich halt beeindruckt, weil er anders war als andere Kinder. Und da wollt ich versuchen, irgendwas zu finden, was ihm Spaß macht. Genau....Und ja, eigentlich habe ich mich sehr viel dann mit ihm beschäftigt. Nach einiger Zeit hab ich dann aber auch gemerkt, dass es echt nicht einfach ist, sich immer mit ihm zu beschäftigen, weil er auch sehr viele Ideen gehabt hat, die vielleicht nicht unbedingt.... erwünscht waren. Genau...ja...und da hab ich mir dann schon gedacht, dass es gut wäre, sich einiges an Wissen zu erweitern, um gerade auch solchen Kindern helfen zu können. Genau....aber da war ich eben noch viel jünger...also mit 14, 15, 16 wie ich da war denkt man sich jetzt auch nicht...ja, da macht man einfach mal und schaut, was man tun kann. Weil direkt in der BAKIP hab ich zwar ein Seminar, also ein Fach gehabt, Heil- und Sonderpädagogik, das war aber würd ich sagen, nicht sehr praxisnah. Also grundsätzlich gäb's das Fach schon in der Ausbildung auch, aber es war nicht....bereichernd würd ich sagen. Aber es kann natürlich sein, dass es bei anderen Lehrern bereichernder war. Genau...mmmhhh...ja. Nach der BAKIP hab ich dann beschlossen, die PH zu machen, weil mir....mir hat die Kindergartenpraxis schon Freude gemacht, ich hab aber gemerkt, dass ich lieber immer mit den älteren Kindern was gemacht hab...also älter...mit den 5jährigen, mit den Vorschulkindern, weil man...ja...es eröffnet irgendwie mehrere Möglichkeiten. Auch wenn Kinder

35 mit 3, 4 auch spannend sind, aber die 5jährigen waren mir schon lieber. Genau, deswegen hab ich
36 beschlossen, die PH zu machen. Ja, wo ich dann eben auch verschiedene Praktika gehabt habe. Und
37 eigentlich gibt's...ich würd sagen, in jeder Klasse, wo man hineinkommt, gibt's zwei, drei Kinder, die
38 immer...oder mehrere....die vielleicht auffälliger sind als andere. Und ich hab aber wirklich selten
39 gesehen, dass Lehrer gut mit ihnen umgehen können. Das muss ich schon sagen. Und das find ich
40 auch ein bisschen erschreckend, eigentlich. Weil ...ich....ich bin halt persönlich der Meinung, dass
41 jedes Kind gern in die Schule gehen sollte, und auch die Möglichkeit bekommen sollte, dass...
42 ja.....halt was lernen zu können, und auch Erfolgserlebnisse haben zu können....und oft find ich, sind
43 dann die Kinder plötzlich die, die dann nicht so viele.... Also nicht so gerne zur Schule gehen, oder
44 halt nicht so viele tolle Momente erleben können, wo sie etwas schaffen. Genau. Was eigentlich sehr
45 schade ist. Ahmmm ...ja. Gibt's noch ein Kind speziell das mir einfällt....weiß gar nicht....Auf jeden Fall
46 habe ich mich deswegen eben entschlossen, Inklusion als Schwerpunkt zu nehmen eigentlich, weil
47 ich einfach viel mehr Wissen bekommen möchte zu dem Thema, weil ich einfach in dem Moment
48 davor...ich wüsstealso ...ich möchte keinen Lehrer da irgendwie persönlich angreifen....ich weiß
49 selbst, dass ich glaub ich auch nach einiger Zeit keine besseren Ideen mehr hätte. Und ich weiß, dass
50 viele sich da sehr....sich große Mühe machen, um die Kinder zu unterstützen aber vielleicht dann
51 nicht mehr weiter wissen. Und ich glaub, wenn man den Schwerpunkt wählt, hat man die Hoffnung,
52 viel mehr Möglichkeiten zu bekommen, Kindern zu helfen. Und ...für mich persönlich ist der
53 Schwerpunkt eigentlich eine Bereicherung zum Studium noch dazu, weil ich denke, dass zwar jedes
54 Fach sehr wichtig ist, aber ...es ist einfach ein neuer Horizont irgendwie, der sich noch erweitert, den
55 du noch dazu bekommst. Genau, ja das war so mein Gedanke, warum ich Inklusion genommen habe.
56 Ahhhmmm ja...was wollt ich noch sagen...Genau, davor war ich auch nie in einer Integrationsklasse,
57 und dann mit Schwerpunkt eben schon. War jetzt aber auch nicht so...weiß nicht...Ich hab irgendwie
58 jetzt noch nie gute Inklusion gesehen, muss ich sagen. Oft ist es einfach so, dass...Entweder man
59 merkt sofort, welche Kinder irgendwie als Integrationskinder in der Klasse vorhanden sind....was halt
60 auch nicht wirklich die wahre Lösung ist, wenn du sofort merkst, ok die 3 Kinder sitzen zum Beispiel
61 woanders, oder bei denen ist immer die Lehrerin, oder die gehen immer aus dem Raum raus. Genau.
62 Also das hab ich auch schon oft erlebt. Eigentlich hab ich das jetzt erst das erste Mal bei dem ...ja
63 eh...bei dem Job als Assistenz hab ich schon bessere Inklusion schon auch gesehen...aber da ist es
64 vielleicht, ist es vielleicht auch, weil ich einen längeren Zeitraum dort bin. Weil die Praktika sind doch
65 ein zwei Wochen. Da ist alles neu, da kommen Studenten rein...vielleicht ist es deshalb auch, dass sie
66 die Kinder rausnehmen....ich weiß es nicht...also kann leicht sein, dass es sonst, dass es sonst anders
67 läuft, wenn wir nicht da sind. Das kann ich leider nicht beurteilen. Genau...und jetzt war's schön....da
68 war ich in einer Klasse...und man hat nicht....Also ich hab einfach nicht gemerkt, welche jetzt Kinder
69 die Integrationskinder sind. Und für mich ist das irgendwie die Zielvorstellung, dass alle Kinder

70 sozusagen...jedes Kind ein Teil der Klasse ist, und du merkst jetzt nicht, ok das Kind ist jetzt ein
71 bisschen anders, und die bekommt immer was anderes...ok...genau...das war einfach ein schöne
72 bunte Mischung. Ja. Genau. Das ist so ungefähr meine Geschichte, würd ich sagen.

73 I: Danke fürs Erzählen. Du hast angesprochen, manchmal das....oder diesen Begriff „Gute Inklusion“.
74 Und da wollt ich nachfragen, was heißt für dich gute Inklusion?

75 Th: Dass du nicht merkst, welches Kind sozusagen anders gesehen wird. Sozusagen, dass jedes...jedes
76 Kind ist einfach so wie es ist, und dass es auch positiv geschätzt wird, und dass es auch...Für mich ist
77 gute Inklusion wenn die Klasse... einfach eine gute Klassengemeinschaft herrscht. So dass man nicht
78 merkt, alle, also die Kinder wissen....wissen zwar, welches Kind welche Schwächen hat vielleicht, oder
79 Stärken auch, aber nicht, dass drauf irgendwie herumgeritten wird oder so...oder von oben herab
80 geschaut wird. Das ist für mich gute Inklusion, ja.

81 I: Und welches „Wissen zu Inklusion“, das du angesprochen hast, erwartest du oder hast du
82 erwartet?

83 Th: Erhoffe ich mir??? (lacht) Erstens glaube ich, das Hintergrundwissen, welche Bereiche sozusagen
84 helfen können. Also überhaupt welche Bereiche abgedeckt werden müssen, damit Kinder sich
85 wohlfühlen. Ich glaub allgemein. Also nicht nur Integrationskinder. Sei's jetzt der Klassenraum, wie
86 muss der gestaltet sein, damit ich mich wohlfühlen kann. Oder wie muss die Zeit eingeteilt werden.
87 Genau. Welche Organisation brauch ich überhaupt, damit was gut laufen kann. Und aber auch zu
88 speziellen vielleicht Krankheitsbildern, die öfter vorkommen, einfach so ein Backupwissen, damit ich
89 weiß, ok wenn das passiert, dann mach ich das. Oder wenn ich weiß, dass dieses Kind jetzt in meiner
90 Klasse ist, dass ich einfach dann nicht denk, ok, von dieser Krankheit hör ich jetzt das erste Mal .ja
91 genau, so ein Wissen ist das....Und auch welche Methoden halt auch angewandt werden können, und
92 Unterstützungen, die man setzten kann.

93 I: Und gab es für dich auch so abseits von deiner Ausbildung an der BAKIP und an der PH
94 irgendwelche Erlebnisse oder Begegnungen oder Menschen, die dir irgendwie...die so deinen Weg
95 geleitet haben?

96 Th: Ich muss sagen, dass ich so als Kind eigentlich würd ich sagen...oder eigentlich schon...also mein
97 Bruder war als Kind in einer Inklusionsklasse selbst. Also er hatte 2 Freunde, die blind waren. Da war
98 ich auch mal bei denen zu Hause. Aber eigentlich hab ich das nie so gesehen als großes Thema. Ich
99 mein, sie konnten nicht sehen...das ist natürlich schon ein großes Thema. Aber trotzdem war das eine
100 super nette Klasse bei ihm...und wir waren auch oft bei ihnen. Dann ... ahm,...ein früherer Schüler von
101 meiner Mama war zu Besuch mal bei uns zuhause. Also da muss ich sagen, vor dem war ich etwas
102 eingeschüchtert, weil er so laut war. Also da war ich noch ein kleines Kind, aber er war einfach laut,
103 und sehr groß, und das hab ich sehr einschüchternd jetzt eigentlich in Erinnerung. Aber ich glaub
104 jetzt nicht, dass ich das damals mit vielleicht der Beeinträchtigung in Verbindung gesetzt habe,

105 sondern dass ich einfach die Person...mich eingeschüchtert hat, genau. Also ich glaub eher durchs
106 Auftreten...genau. Sonst noch...mmmhh. Ich muss sagen, dass ich einfach wirklich wenig in
107 Berührung gekommen bin mit Menschen mit Beeinträchtigung, was eigentlich auch erschreckend ist,
108 weil...einfach viele Menschen eine Beeinträchtigung haben. Und ich denk mir: Wo sind die ganzen
109 Menschen alle im Alltag? Weil irgendwie sieht man echt selten Leute, die im Rollstuhl sitzen zum
110 Beispiel, obwohl das eigentlich....nicht ganz wenig sind, muss ich sagen.

111 I: Und gab es da an der PH irgendwelche Situationen, die dir irgendwie ... die was bewirkt haben,
112 oder verstärkt haben, oder geändert haben?

113 Th: Für meine Sichtweise?

114 I: Ja, oder für deine Entscheidungen? Oder war das auch vorher schon klar, dass du diesen
115 Schwerpunkt nehmen wirst?

116 Th: mmmhhh...das war nicht klar.....ich hab zwischen zwei Schwerpunkten +überlegt, und hab mir
117 aber gedacht, dass mir dieser Schwerpunkt mehr bringt für die Zukunft. Also ich hätte sonst auch
118 sehr gerne Kreativität genommen, aber hab dann abgewogen, was mir selbst und für meine
119 Ausbildung mehr bringen würde und hab mich dann so entschieden. Sonst an der PH weiß ich nicht....

120 I: Das heißt, das ist so gewachsen, deine Entscheidung?

121 Th: Gewachsen würd ich nicht sagen, ich glaub, das ist einfach so ein Weg, den ich genommen habe.
122 Also der Wunsch ist jetzt nicht größer geworden, dass ich den Schwerpunkt nehmen muss. Aber ich
123 glaub für mein Ziel, was ich einmal machen möchte, ist dieser Schwerpunkt am besten geeignet. Vor
124 allem, weil er mir auch mehr Möglichkeiten eröffnet, weil sonst ist doch....weil wenn du VS-Lehramt
125 machst, ist die Chance sehr groß, dass du VS-Lehrerin bleibst. Und bei Inklusion gibt es doch mehrere
126 Bereiche, in denen du doch noch arbeiten kannst. Genau. Also ...es gibt mehrere Möglichkeiten, was
127 man machen kann.

128 I: Ich sage Danke für das Interview.

129 Th: Gerne.

130 Transkript_Nachfragen1_Th.

131 I: Beim letzten Mal hast du angefangen zu erzählen von der Zeit in der BAKIP, wo du in
132 verschiedenen Kindergärten Praktikum gemacht hast, und du zwar nie in einer Inklusionsgruppe
133 warst, aber Kinder gesehen hast, wo du gesagt hast, die kann man als auffällig beschreiben. Und
134 dann hast du erzählt, dass es einen Buben gab, der dir sehr in Erinnerung geblieben ist, der 4 bis 5
135 Jahre alt war. Und als du in die Kindergruppe gekommen bist, war schon klar, dass er ein bisschen
136 einen Sonderstatus hat. So hast du das damals erzählt. Und da wollt ich nachfragen, wie du das
137 gesehen hast, wodurch sich das für dich so klar ergeben hat...

138 Th: Ja, einerseits durch die Pädagogin, dass sie das klar formuliert hat, mit dem Kind ist es nicht
139 immer einfach. Und auch durch die anderen Kinder teilweise. Weil sie ihn manchmal gemieden

140 haben, aus dem Grund, dass er auch oft brutaler geworden ist. Ja, und er ...man hat es auch durch
 141 sein Verhalten gemerkt, dass er sich manchmal abgegrenzt hat.

142 I: Und dieser Sonderstatus war dann, dass er in der Gruppe isoliert war oder durch was hat sich das
 143 gezeigt?

144 Th.: Isoliert nicht unbedingt, also er war schon Teil der Gruppe. Aber man hat gemerkt, dass er öfters
 145 angesprochen wurde als andere zum Beispiel. Dass er auch viel öfter ermahnt wurde als andere,
 146 obwohl sich auch andere Kinder ... so auch Blödsinn gemacht haben. ...und...eigentlich dadurch. Und
 147 dass er oft irgendwelche Dinge nicht haben durfte, weil er sonst...er sollte glaub ich mit ein paar
 148 Dingen einfach nicht spielen, weil er sonst mit Bausteinen herumgeschossen hat. Also dadurch vor
 149 allem...

150 I: ok. Und ...

151 Th: ..und sie hat halt auch von Anfang an betont, dass er ein schwieriges Kind ist, und dadurch wird
 152 man natürlich schon aufmerksam. Ich mein....Es ist eh schade, dass ich ..wenn ich in eine Gruppe
 153 komme und sofort höre, das Kind und das Kind sind die Auffälligen...da weiß man eh schon, dass es in
 154 der Pädagogin ziemlich drin ist, ...ähm ja

155 I: Und kannst du dich noch daran erinnern, was das mit dir gemacht hat und wie es dir damit
 156 gegangen ist?

157 Th.: Ich weiß noch, ganz am Anfang war's spannend, weil ich hab das gehört und dachte na gut,
 158 schau'n wir mal...ein bisschen naiv natürlich auch, so mit 14,15 war ich da, schau'n wir mal – vielleicht
 159 krieg ich es ja hin, dass er sich ein bisschen anders verhält und hab mich am Anfang sehr mit ihm
 160 beschäftigt. Und dann hab ich halt auch gemerkt, dass es wirklich nicht leicht ist, vor allem weil ich
 161 auch nicht wusste, was ich machen soll und kann und darf...man ist ja doch auch eher Gast da im
 162 Praxiskindergarten. Und ja, irgendwann kam dann auch ein bisschen die Wende, wo er dann auch
 163 einmal ziemlich brutal zu mir war. Und da war ich auch ein bisschen reservierter.

164 I: ok..Ist das Thema Sonderstatus etwas, das du öfters irgendwo erlebt hast, oder ...

165 Th. Schon ja...

166 I:...auch in den Klassen, in der Schule?

167 Th: Ich finde es gibt da eigentlich zwei Extreme. Entweder es gibt entweder die Lehrperson, die sofort
 168 sagt, das und das und das Kind, und fällt dir das auch auf. Oder es gibt find ich, die für mich
 169 persönlich reflektierteren Leute, die sagen, komm mal zu uns in die Klasse, ich erzähl dir mal noch
 170 nichts über die Kinder, und nach den ersten ein zwei Tagen schau'n wir mal, was ist dir so aufgefallen.
 171 Und ich muss auch sagen, mir ist es dann nicht aufgefallen, dass jetzt die Kinder z.B. einen ASO –LP
 172 gehabt hätten. Oder weiß nicht, ein Integrationskind gewesen wären, oder ein Kind mit ASS.Also ich
 173 weiß nicht...mir wär das teilweise so gar nicht aufgefallen. Aber wenn man es natürlich sofort gesagt
 174 bekommt, ist es klar, dass man sofort schaut „Oh, wer ist denn XY“. Ja.

175 I: Und macht das für dich einen Unterschied? (Th.nickt) Und welchen Unterschied macht es für dich,
 176 wenn du es gesagt bekommst oder nicht gesagt bekommst?

177 Th.: Ich finde, es macht einen sehr großen Unterschied. Also wenn ich es nicht gesagt bekomme, da
 178 gehst du , als geh ich viel freier in die Klasse, und schau mir jedes Kind halt genauer an. Also eher den
 179 Überblick. Und wenn man es gesagt bekommt, schaut man schon eher mal genau und „Oh“, oder es
 180 ist halt nicht so einfach dann objektiv zu bleiben. Und man interpretiert glaub ich sofort viel mehr
 181 hinein, als wenn man es nicht weiß. Ja.

182 I: ok, danke. Du hast dann weiter erzählt in deinem Interview, dass du dann angefangen hast, dich
 183 mit ihm zu beschäftigen und hast dann das geäußert, den Wunsch, dass es an sich gut wäre, einiges
 184 an Wissen zu erweitern, um mit ihm genauer arbeiten zu können. Kannst du dich noch erinnern,
 185 welches Wissen du da gemeint hast oder angesprochen hast?

186 Th.: Ich muss sagen, ich weiß nicht genau, was der Bub gehabt hat. Mir ist es auch meistens
 187 eigentlich lieber, dass ich es nicht weiß, weil ich auch...also Grundwissen über bestimmte
 188 Besonderheiten, Krankheiten, ich glaube das ist schon hilfreich. Aber auch einfach vielleicht
 189 Handlungsweisen, wie man auf Kinder oder Reaktion eingehen kann. Weil ich hab jetzt z.B. hier ein
 190 Seminar, was mir auch ein bisschen die Augen geöffnet hat, was bei dem Bub vielleicht auch der Fall
 191 war. Dass Kinder, denen es nicht so gut geht, Reaktionen auf andere und Emotionen auch auf andere
 192 übertragen und dadurch eben versuchen, gesehen zu werden, und ich glaub, das war damals auch
 193 ein bisschen der Fall, dass er seinen Ärger vielleicht auf andere übertragen hat, weil er vielleicht ein
 194 anderes Gefühl verstecken wollte. Und ich glaub, einfach solche...es ist schwer zu sagen, weil auch
 195 jedes Kind anders ist, aber ...irgendwie einfach...

196 I: Also Wissen über Krankheiten, da meinst du Fachwissen, oder medizinische Erklärungen?

197 Th. Ja, ich finde, dass es teilweise auch hilft, damit man weiß, auf was zu achten ist und vielleicht
 198 auch ob Besonderheiten wirklich auch öfter vorkommen. Weil ich hab auch schon zwei drei KK erlebt
 199 mit einer ASS, denen es z.B. so wichtig war, dass ein besonderes Ding bei ihnen war, das wusste ich
 200 damals auch nicht, dass einfach dieses Ding einen so hohen Stellenwert hat. Und wenn...man hat es
 201 dann erlebt, was es für Konsequenzen gab, wenn man das Ding weggelegt hat. Und man muss ja
 202 Kinder nicht extra jetzt irgendwie in blöde Situationen bringen.

203 I: Also, das ist wieder ein ganz individuelles Wissen, das du jetzt ansprichst....

204 Th: Ja, eigentlich schon...ja, ich glaube, es ist auch schwer, weil es halt wieder auf die Person
 205 ankommt, auf die das Kind reagiert. Wahrscheinlich ist es eh der Wunsch jeder Lehrperson, dass sie
 206 mehr Wissen hätte, aber sie weiß nicht genau, in welche Richtung es gehen soll.

207 I: Und wenn du das dann weißt, welche Konsequenzen hat das für dich? Oder hilft dir das?

208 Th.: Ich glaube, es würde mir eine gewisse Sicherheit geben, auch mein Bestes geben zu können, um
 209 das Kind unterstützen. Und auch um zu gewährleisten, dass es kein Sonderstatus sein muss. Also ich

210 find es einfach wichtig, dass jeder weiß, dass er willkommen ist. Und dass jeder auch ein Teil der
 211 Gruppe sein kann. Und auch unterstützt wird in dem, auch wenn es bei einem vielleicht nicht so
 212 einfach ist wie bei einem anderen. Das irgendwie...Weil ich glaub, es muss irgendwie sehr schwer
 213 sein, wenn du ab dem Kindergarten oder schon auch zu Hause weißt, dass du einer bist, der immer
 214 anders ist. Ich glaub, dass das sehr hart ist. Und das irgendwie rauszunehmen.
 215 I: Glaubst du, war das dem Buben bewusst, dass er...
 216 Th.: Auf jeden Fall. Ich glaub schon. Ich glaub, das spürt man. Auch wenn er es sicher nicht...also
 217 wahrscheinlich nicht benennen konnte. Das wird einem bewusst. Weil allein wenn ich jetzt als
 218 Außenstehende in die Gruppe reinkomme und das sofort höre, und er hört ja auch seinen Namen
 219 oder dass er dauernd genannt wird. Also ich glaub schon..ich weiß natürlich nicht, aber ich glaub
 220 schon.
 221 I: Wenn ich das jetzt zusammenfassen darf mit dem Wissen: da geht es dir einerseits um
 222 Hintergrundinformationen, hab ich das richtig verstanden? Dass du da Hintergrundinformationen
 223 weißt, die dir dann..
 224 Th: Sowie Anhaltspunkte ein bisschen, auf die man dann individuell aufbauen kann. Vielleicht Dinge,
 225 auf die man aufbauen kann, aber die nicht auf alle zutreffen müssen. Aber dass man da vielleicht mal
 226 hinschaut in die Richtungen. Sei es jetzt vielleicht Verhalten mit anderen, oder Situationen wo
 227 irgendwie..weiß ich nicht, vielleicht etwas Anderes ist als sonst. Ob man da irgendwie...aber es ist
 228 schwer zu sagen, man möchte halt immer mehr wissen, glaub ich, als man gerade weiß.
 229 I: Und von wem würdest du dir das Wissen wünschen, dass du das erfährst?
 230 Th: Ahm ja, durch das Studium hier auf jeden Fall an der PH: Ich glaub aber auch, dass man sich
 231 selbst wahrscheinlich auch einfach selbst mehr einlesen muss, wenn man dann konkrete Kinder in
 232 der Klasse hat. Und weitere Fortbildungen machen. Es ist schwer, weil es einfach ..Inklusion ist halt
 233 so ein Riesen Punkt, es gibt halt so so viele verschiedene Menschen. Und wahrscheinlich wird man eh
 234 nie alles wissen können.
 235 I: Du hast dann auch noch erzählt, dass es an der BAKIP ein Fach gab, also Heil- und
 236 Sonderpädagogik, von dem du dir das Wissen gewünscht hättest. Also es gab das Fach grundsätzlich
 237 in der Ausbildung, hast du erzählt, aber es war nicht bereichernd. Kannst du dich erinnern, was für
 238 dich gefehlt hat? Oder warum es für dich nicht bereichernd war?
 239 Th.: Also grundlegend hat gefehlt die persönliche Einstellung von der Lehrperson, die dieses Fach
 240 unterrichtet hat. Weil ich denke, wenn ich so ein Fach unterrichte, und gerade mit Schülerinnen im
 241 Alter von 15 – 16 – 17 Jahren, muss ich glaub ich schon den Standpunkt ganz klar machen, wie
 242 wichtig mir das ist. Und es war eine reine Textaufgabe. Also es wurde immer nur mit Texten
 243 gearbeitet, die meiner persönlichen Meinung nach auch nicht so ansprechend waren. Weil ich denk
 244 mir, dass die auch mal in einem Bereich gearbeitet hat, die Dame, wo sie Kinder gesehen und erlebt

245 hat, und das vielleicht ein bisschen anschaulicher zu präsentieren hätte glaub ich schon sehr
 246 geholfen. Vielleicht wollte sie das nicht..ich weiß nicht. Keine Ahnung.

247 I: Und was du gerade angesprochen hast – die Einstellungen...inwiefern findest du das wichtig?

248 Th.: Die Grundeinstellung von einer Person, die darüber berichtet?

249 I: Ja

250 Th: Ich glaube einfach, dass es dadurch realer wird. Weil, ob ich jetzt etwas erzähle, was wirklich
 251 passiert ist, oder nur einen Text lese von irgendeinem Kind irgendwo auf der Welt – ich glaube, dass
 252 dadurch eine Distanz entsteht, und durch das Reale halt irgendwie eine Nähe. Dass das was ist , was
 253 jeden betrifft, und auch hier in Wien vorkommt und wichtig ist, und nicht nur in einem Text.

254 I: Das heißt, du meinst die Einstellung der Person zu dem Unterrichtsfach...oder zum Thema
 255 Inklusion?

256 Th: Eigentlich zu allem, aber auch die Grundeinstellung zu Menschen an sich. Weil auch wenn ich
 257 dann über Kinder berichte, die Probleme haben, oder Beeinträchtigungen, glaube ich ist es wichtig zu
 258 wissen, dass alle Menschen sind. Also Menschen die Besonderheiten haben – aber jeder Mensch hat
 259 eine Besonderheit. Genau.

260 I: Empfindest du, dass das Thema der Einstellungen auch im Bereich für euch, im Kontext der
 261 Lehrerbildung mit dem Schwerpunkt Inklusion ein Thema ist oder sein sollte?

262 Th: Auf jeden Fall. Ich glaub, dass es eigentlich die wichtigste Erfahrung ist, die man hier lernen kann-
 263 seine eigene Einstellung zu überdenken. Und man merkt auch wie unterschiedlich teilweise das
 264 Thema hier gehandhabt wird von unterschiedlichen Studierenden auch. Und ich glaub auch, dass es
 265 noch ein wesentlicherer Punkt sein sollte in der Ausbildung. Sich darüber Gedanken zu machen. Es
 266 wird zwar oft erwähnt, aber ich glaube wirklich zu bedenken, wie es sein muss, als Kind immer diesen
 267 Sonderstatus z.B. zu haben, das ist vielen nicht bewusst. Weil was ich von vielen, also von manchen
 268 höre, glaub ich, ist das noch nicht ganz angekommen, wie wichtig das ist zu überdenken.

269 I: Und was könnte gemacht werden von Seiten der PH?

270 Th: Ich glaube, dass es schon mal ganz gut wäre, wenn einfach jede Person einmal in einer
 271 Integrationsklasse wäre. Allerdings gibt es halt auch wieder die zwei Seiten, je nachdem wie es
 272 gehandhabt wird, werden die Kinder sofort benannt oder auch nicht, z.B. Ich glaube, das ist halt auch
 273 schwer. Weil ich glaube, dass einige Personen vielleicht nie offen sein werden, ihre Meinung zu
 274 überdenken, weil es vielleicht schon so gefestigt wurde in der Kindheit, dass anders-sein vielleicht
 275 schlecht ist. Also kann sein...weiß ich nicht. Aber aus dem rauszukommen, ist wahrscheinlich schwer.

276 I: Gibt es deiner Meinung nach Möglichkeiten an der PH, eigene Meinungen oder Einstellungen zu
 277 überdenken?

278 Th.: Ich glaube, es gibt Möglichkeiten...Ich glaube, dass es in vielen Seminaren sehr offen gehandhabt
 279 wird, Meinungen zu sagen. Ich glaube aber auch, dass es manchen Vortragenden schwerer fällt,

280 andere Meinungen anzuhören. Aber ich glaube auch, dass es daran liegt, dass es einige Studierende
 281 nicht so formulieren, dass es nicht angenommen werden kann von anderen, weil es sehr direkte
 282 Personen gibt. Direkt ist ja grundsätzlich nicht schlecht. Aber wie man es verpackt, dass es ein
 283 anderer annehmen kann, ist grundsätzlich glaub ich schon entscheidend.

284 I: Also du meinst, es ist möglich durch Gespräche und Meinungsaustausch?

285 Th: Ja, und auch durch die Feedback-Bögen am Ende von Seminaren. Aber das finde ich bei denen
 286 immer ein bisschen schade, weil entweder ich sage schon im Seminar, was ich dazu denke...also ich
 287 finde es halt immer schöner, wenn die Vortragenden schon im Seminar fragen, ob man etwas sagen
 288 möchte dazu. Weil ich glaub, mich würd das dann auch ein bisschen traurig machen als
 289 Vortragender, wenn ich dann im Nachhinein, die schlechten Dinge lese – erst im Feedback-Bogen.
 290 Weil ich mir denke, es sind ja Leute ab 18 hier, man kann ruhig sagen, was passt und was nicht passt.

291 I: Und hast du in LV, in Seminaren die Erfahrung gemacht, dass das manchmal entsteht aus Initiativen
 292 von euch heraus, oder wird das manchmal auch ganz bewusst von der LV-Leitung geleitet?

293 Th.: Es entsteht beides, muss ich sagen. Oftmals fragen Lehrpersonen ganz konkret nach. Es ist oft
 294 auch schwer, muss ich sagen, weil manchmal auch Gruppen entstehen, nach einem Seminar zum
 295 Beispiel, und bespricht nochmal, was einem gefallen hat und was so war. Und spannend ist es oft
 296 dann, wenn es in der nächsten Stunde angesprochen wird ... manchmal aber auch nicht. Das war
 297 irgendwie z.B. letzte Woche der Fall, wo man es bewusst nicht angesprochen hat, weil die
 298 vortragende Person so sympathisch war und man die Person nicht verletzen wollte...obwohl man
 299 manche Inhalte nicht so spannend fand, oder eigentlich unpassend. Also so ein Zwiespalt.

300 I: Und das hat dann Einfluss auf eure Einstellungen? Diese Gespräche, diese Diskussionen, die auch
 301 nach dem Seminar stattfinden?

302 Th: Das auf jeden Fall. Es ist immer schön, wenn man seine Meinung sagen darf. Ich glaube, es ist
 303 nichts schlimmer...Es wird auch z.B. ganz anders gehandhabt, ob man etwas fragen, nachfragen darf.
 304 Mir fällt das ganz schwer, wenn man nicht nachfragen darf.

305 I: Wo darf man nicht nachfragen?

306 Th: Doch, man darf schon nachfragen. Aber ich find, wie dann die Person auf die Frage reagiert:
 307 Entweder – es ist ok, jede Frage ist willkommen. Oder eher nur so..weiß nicht...also, ...vielleicht habe
 308 ich es falsch formuliert. Oft ist es so, dass man gerne nachfragt, aber oft ist es so, dass man sich nicht
 309 nachfragen traut. Weil man nicht weiß, welche Reaktion kommt. Sagen wir's mal so. Nachfragen darf
 310 man denke ich überall, oft möchte man es nicht. Zumindest geht es mir so.

311 I: Und von Seiten der Mentorinnen in den Schulen- gibt es da auch die Möglichkeit der
 312 Nachbesprechung?

313 Th: Ja, also ich hab es eigentlich immer so erlebt, dass wir jeden Tag eine Nachbesprechungsstunde
 314 haben. Und ja, um zu besprechen, was passiert ist, auch wie die Stunden geklappt haben, ob man

315 sich auch alles so vorgestellt hat, was vielleicht nicht so geklappt hat, was besonders war an dem
 316 Tag, was neu...

317 I: Und ist das deiner Meinung nach sinnvoll? Bringt das was?

318 TH: Das kommt wieder ein bisschen auf die Person drauf an, wer die Mentorin ist, muss ich sagen.
 319 Weil ich sag, von einigen Personen kann man sehr gut konstruktive Kritik annehmen, von anderen
 320 denkt man sich hmmm. Man sieht ja immer zwei Tage vorher und lernt die Klasse kennen. Und dann
 321 sieht man - find ich schon ein bisschen - ob es eine Person ist, von der man gerne etwas annimmt,
 322 oder ob es mit dieser Person selbst nicht so gut rennt. Beim Beobachten.

323 Das heißt, ob das Einfluss hat oder was bewirken kann, hängt davon ab, ob du sagst, ja von der
 324 Lehrperson möchte ich was annehmen oder eher nicht?

325 Th.: Ja, so würd ich das bestätigen

326 I: Und du hast dann auch erwähnt, dass du auch an der PH verschiedene Praktika gemacht hast, und
 327 in jeder Klasse, wo du rein gekommen bist, sind zwei/drei Kinder, die mehr oder weniger auffällig
 328 waren als andere Kinder. Und dann hast du auch gesagt, dass du selten gesehen hast, dass Lehrer gut
 329 mit ihnen umgehen können. Und da hätte mich interessiert, was das bedeutet für dich, das „gut
 330 umgehen“?

331 Th.: Ich würd sagen auf mehreren Ebenen. Also zuerst glaub ich, dass die Kinder gesehen werden so
 332 wie sie sind, aber nicht gleich interpretiert werden: Weil du einmal so bist, bist du immer so. Das z.B:
 333 Auch dass dem Kind auch immer wieder Chancen gegeben werden, auch wenn es sich wirklich
 334 einmal schlecht verhält. Und es gibt ja auch Verhalten, das wirklich andere verletzt. Sei's in
 335 Handlungen oder auch Aussagen. Dass man trotzdem das Kind aber nicht gleich abstempelt, weil du
 336 einmal so bist, bist du immer so. Ahm...Vielleicht auch einfach Möglichkeiten gibt, das anders sein zu
 337 dürfen. Weil ich glaub, dass viele Kinder einfach schon so darin sind, weil sie immer so waren und gar
 338 nicht wissen, wie man sein könnte. Dass man da irgendwelche Möglichkeiten aufzeigt. Dass z.B. auch
 339 weiß nicht...wenn irgendwas passiert, dass da nicht gleich sofort eine Strafe kommt, weil das Kind das
 340 schon gewöhnt ist, wenn ich das mache, werde ich immer bestraft. Dass man das irgendwie ein
 341 bisschen aufbricht. Ja. Und sonst natürlich individuell...was halt grade gebraucht wird, wenn ein Kind
 342 irgendwelche Hilfsmittel braucht, dass ich das gewährleiste, oder einfach mehr Zeit, dass ich mehr
 343 Zeit gebe, oder wenn ein Kind irgendwo bestimmt sitzen muss, damit es gut sieht oder hört, genau,
 344 dass man drauf gut achtet.

345 I: Und du hast gesagt, du hast es selten gesehen, dass Lehrer gut mit dem umgehen können - Aber du
 346 hast es schon auch gesehen?

347 Th: Ja, ich hab's auch schon gesehen, ja.

348 I: Und hast du das für dich irgendwie rausgefunden oder rausfinden können, was den Unterschied
 349 ausmacht, so an....? Warum manchmal ja oder nein?

350 Th: Ich würd sagen...Ich find, man merkt es sofort, wenn man in die Klasse kommt, wie die
351 Atmosphäre ist, und auch wie die Kinder miteinander umgehen, und auch wie die Kinder gegenseitig
352 umgehen, wenn's schwierig ist, und wenn's leicht ist. Und auch wie die Pausensituation ist. Also
353 wirklich dieses Gefühl, wenn man rein kommt ist dann eigentlich ganz anders.

354 I: Und wovon ist das abhängig, dieses Gefühl?

355 Th: Ob ich mich wohl fühle dann gleich drin? Meinst du so?

356 I: Und dass die Atmosphäre anders ist, wie du beschrieben hast...warum glaubst ist das..wovon hängt
357 das ab?

358 Th: Ich glaub, dass die Kinder an eine gewisse Sicherheit gewöhnt sind von der LP. Und auch eine
359 gewisse Ordnung herrscht. Und jeder seinen Platz hat. Ja...

360 I: Ordnung von...im Sinne von...

361 Th: Ja, vom Räumlichen, aber auch von Gegebenheiten und Ritualen...dass die Kinder wissen, ok
362 wenn das ist , passiert das. Und dass dadurch eine gewisse Sicherheit gegeben ist. Oder auch in der
363 Pause, dass Kinder wissen, dass man immer essen darf in der Pause und nicht nur da...oder ...weiß
364 nicht...dass man einfach weiß, woran man ist.

365 I: Und das ist wieder abhängig von...

366 Th: Von der LP. Und ein bisschen auch von räumlichen Gegebenheiten. Sicherlich ist es auch leichter
367 in einer größeren Klasse, wo mehr Platz ist, wo man sich auch mal strecken kann. Ja.

368 I: Ok, danke. Du hast dann ganz kurz erzählt, dass ...da hab ich dich gefragt wegen dem Schwerpunkt.
369 Da hab ich dich gefragt, warum du den Schwerpunkt gewählt hast. Und du hast dann erzählt, dass
370 du glaubst, wenn man den Schwerpunkt wählt, dass man dann die Hoffnung hat, viel mehr
371 Möglichkeiten zu bekommen, um Kindern zu helfen. Und dass diese Bereicherung nicht nur fürs
372 Studium ist, sondern noch dazu. Und dann hast du gesagt, ein neuer Horizont, irgendwie, der sich
373 erweitert und den du noch dazu bekommst. Kannst du dich noch erinnern, was du damit gemeint
374 hast? Um was sich der Horizont erweitern könnte? Oder was du gemeint hast, das bekommt man
375 noch dazu?

376 Th: Mhh, gute Frage...(lacht) Einerseits das Grundwissen, was man dazu erhält. Aber ich glaub auch
377 die Sichtweise auf Dinge, die draußen passieren. Dass sich die erweitert. Und ich glaub, ich hab auch
378 ein bisschen die Möglichkeiten gemeint, die mir dann selbst als Lehrperson zustehen...also dass ich
379 dann sowohl im Primarstufenbereich als auch im Inklusionsbereich arbeiten kann. Und ich glaub,
380 auch ein bisschen hab ich gemeint, dass man sich von diesem Punkt aus immer weiter entwickeln
381 kann. Weil erste Punkte gesetzt werden, und dann interessiert man sich für das wieder mehr, und für
382 das und das und das..und dann fächert sich das ein bisschen auf.

383 I: Welche Dinge meinst du mit den Dingen, die draußen passieren?

384 Th: Ich glaub, dass man eigentlich jeden Tag Menschen sieht und mit denen in Kontakt tritt, und dass
385 man da teilweise ein bisschen offener wird. Und dass man teilweise auch mehr versteht, warum
386 Menschen handeln, wie sie handeln. Dadurch dass man mehr kennenlernt.

387 I: Also mehr auf... allgemein bezogen, nicht auf Schulen da draußen?

388 TH: Auch auf Schulen bezogen. Weil es später mal mein Arbeitsort sein wird. Aber auch im Alltag an
389 sich draußen.

390 I: Und wodurch wird das ermöglicht im Schwerpunkt?

391 Th: Es werden auch viele Schwerpunkte gesetzt, sei es jetzt Motorik...Also es werden ja verschiedene
392 SP angesprochen, und auch allgemeine Grundlagenseminare gegeben. Und auch durch die Praxis in
393 verschiedene Schulen. Weil wir sind ja eigentlich der einzige Schwerpunkt, wo du wirklich auch in
394 FIDS Klassen kommst und ASO Klassen. Und das zu sehen ist schon auch spannend. Ich weiß nicht, ob
395 die anderen SP auch in FIDS Klassen oder ASO Klassen kommen?

396 I: Weiß ich nicht, hab ich jetzt nicht im Kopf. Ich weiß es von Kolleginnen von dir vom SP Sprachliche
397 Bildung, die gesagt haben, sie hätten einfach gern mehr Infos, weil das dann gar nicht mehr
398 angesprochen und thematisiert wird.

399 Th: Ja

400 I: Jetzt muss ich nochmal nachfragen ob ich das richtig verstanden hab: Du hast gesagt, ihr bekommt
401 Infos und Wissen zu verschiedenen Schwerpunktthemen, und du transferierst diese Informationen
402 einerseits in die Praxis, aber andererseits auch in den Umgang in den Alltag mit den Menschen.

403 Th: Ja, auf jeden Fall. Ich glaub, man kann das sowieso nicht so trennen. Das System Schule ist ja auch
404 geprägt durch den Alltag draußen. Sobald die Eltern dazu kommen, ist ja auch ein Teil von draußen in
405 der Klasse dabei. Und die Kinder sehen so viel draußen, auf der Straße, oder bei Videospielen, beim
406 Fernsehen, im Park, und ich glaub, man kann das sowieso nie...also man sollte es nicht trennen, dass
407 Schule Schule ist und Umwelt Umwelt.

408 I: Und dann hast du erzählt, dass du irgendwie noch nie gute Inklusion gesehen hast. Und da wollt ich
409 dich fragen...

410 Th: Was gute Inklusion ist?

411 I: ..Was hast du gesehen, wenn es für dich nicht gute Inklusion ist?

412 Th: Ja, das ist natürlich schwer zu sagen, was gute Inklusion ist. Das ist natürlich für jeden anders. Für
413 mich wär's..also was ich gesehen hab, ist, dass oft Kinder mit einer Besonderheit benannt werden,
414 also das ist jetzt das Kind mit XY, das Kind mit weiß ich nicht. Und die KK das teilweise auch gewusst
415 haben. Und es wirklich oft der Fall war, dass auch die anderen Kinder wussten, ok, die drei sind jetzt
416 die schwächeren Kinder. Grundsätzlich find ich es nicht schlecht, wenn Kinder wissen, dass jeder
417 unterschiedlich ist und jeder anders. Aber wenn die eine Gruppe auf die Gruppe der schwächeren
418 draufsieht, das find ich dann schon bedenklich, weil es sind alle Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahre.

419 Und wenn ich mich dann besser fühle, weil ich weiß nicht, das nicht habe, dann ist das für mich eine
420 falsche Botschaft, die vermittelt wird. Und oft wurden auch wirklich 2 separate Räume genutzt, dass
421 jetzt, die Gruppe mit den Kindern z.B. rüber gegangen ist. Was ja manchmal gut sein kann, aber wenn
422 es dauernd geschieht, weiß ich nicht. Und jedes Kind versteht das, o k die sind irgendwie anders, die
423 gehen jetzt raus. Vor allem es war auch oft nicht notwendig, dass die KK rausgehen müssen. Ich
424 kann's verstehen, wenn ein Kind besonders Ruhe braucht, dass man ihm die Ruhe gibt, und wenn's
425 einen zweiten Raum, gibt, dann ist es ja toll. Aber ich glaub, dass viele Kinder von der anderen
426 Gruppe vielleicht auch gerne in Ruhe arbeiten würden. Eigentlich ist das der Hauptgrund, dieses
427 Separieren, muss ich schon sagen. Das prägt sich einfach ein. Und dieses konkrete immer wieder
428 Benennen von einzelnen Kindern. Wo ich mir denke: Ja, ich glaub, wenn man mich 100 mal im Alltag
429 sagen würde, würde ich irgendwann auch ganz andere Dinge machen, als mir eigentlich einfallen, um
430 sich zu wehren.

431 I: Wie ist es dir dabei gegangen?

432 Th: Man fühlt sich so ein bisschen... schuldig vielleicht nicht... ein bisschen schuldig in der Hinsicht,
433 dass man es auch zulässt. Aber indem man eigentlich Gast ist, kann man auch nicht allzu viel machen,
434 man möchte sich auch nicht so einmischen. Was natürlich auch irgendwie schade ist. Hmm..Es ist
435 schwer, ...Ich war halt immer in der Rolle...in der anderen Rolle...dass ich nicht separiert
436 wurde...immer brav war und glaub ich so...eine Art Musterschülerin, keine Schwierigkeiten gemacht
437 hab...deshalb kann ich es mir teilweise schwer vorstellen, wie es sein muss. Aber es muss einfach hart
438 sein...also ich glaub, mich hätte das einfach fertig gemacht als Kind, wenn ich immer, immer die Böse
439 bin....das macht schon viel mit einem. Und das dann als außenstehende Person auch zu beobachten
440 und zu wissen, dass das sicher ein Kind...oder dadurch dass ich auch im Kindergarten war, bin ich mir
441 relativ sicher, dass das auch schon im Kindergarten ein Kind war, das jeden Tag sicher 20mal seinen
442 Namen gehört hat, weil es was Schlimmes gemacht hat...

443 I: Ja, und jetzt die Frage: Wie wär es für dich anders möglich unter dem Begriff Inklusion, oder
444 bessere Inklusion?

445 Th: Ich hab schon mal in Klassen gesehen. Ich find's schon mal schön, wenn z.B. nicht alle I-Kinder
446 beisammen sitzen, sondern bunt verteilt in der Klasse. So dass die Kinder sich auch gegenseitig helfen
447 können z.B.. Dass es einfach nicht dauernd benannt...dass Schwächen nicht dauernd benannt
448 werden. Ich glaub einfach, dass es so ein Alltagsgeschehen ist, wo jeder einfach machen darf, und
449 sein darf, wie er ist. Ich mein, sicher gibt es manchmal Kinder, die dann vielleicht mal eine Auszeit
450 brauchen, und mal eine Runde laufen gehen sollen. Aber das kann ja jedem Kind mal gut tun. Ich
451 glaub auch, dass es nicht so fixe Zuschreibungen gibt. Ja. Ich muss sagen, dass es vielleicht wirklich
452 schwer ist, wenn es ein Kind gibt, das jeden Tag mal eine Minuten braucht, wo es wirklich schreit, das

453 ist sicher schwer auch für die anderen, das auch zulassen zu können, weil es einfach mal laut ist. Aber
454 ich glaub, dass man Möglichkeiten finden kann...aber ich glaub, da gibt es kein Rezept...ja....
455 I: Also, so für dich, wenn ich das nochmal zusammenfassen kann, ist es für dich dieses Weggehen von
456 Benennungen, Zuschreibungen und Separierungen....
457 Th: Ja. Ja, auf jeden Fall...Weil ..sicher, ich hab jetzt hier schon viel gelernt, dass es auch nen Grund
458 gibt, warum es eine Zuschreibung gibt, dass dann Ressourcen gegeben werden können. Aber
459 wahrscheinlich müsst man da ansetzen, ob dann erst Ressourcen gegeben werden, wenn jemand
460 eine Zuschreibung bekommt. Das ist halt so ein Kreislauf...
461 I: Und wenn du jetzt versuchst, für dich eine Erklärung zu finden, wovon das abhängt, ob so oder
462 so...was glaubst du, ist da im Hintergrund für dich da die treibende Kraft?
463 Th: Ich glaub, auch ein bisschen die Stärke der LP. Vielleicht auch, wie sehr sie es zulassen kann, ein
464 Verhalten, das sie als anders bezeichnet, eben zu gewährleisten, dass das Kind trotzdem so machen
465 kann, obwohl sie selbst denkt, eigentlich macht man das so, oder das macht man immer so.
466 I: Was meinst du mit Stärke der LP?
467 Th: Sozusagen... ein bisschen die innere Verfassung, die innere Einstellung. Also mit Stärke meine ich,
468 dass man glaub ich offen sein kann für anderes und nicht nur auf sich beharrt. Und wenn ich das
469 schaffe, dann bin ich stark.
470 I: Eine Frage hab ich noch: da hast du erzählt, dass du in einem Praktikum einmal erlebt hast und
471 gesehen hast, eine Klasse, die eine schöne bunte Mischung war. Das hast du als positives Beispiel
472 damals gebracht. Was wurde da so anders gemacht in der schönen bunten Mischung? Warum war
473 das grad für dich so ein positives Beispiel?
474 Th: Ich weiß jetzt grad nicht, welche Klasse ich damals gemeint hab...aber die mir jetzt spontan als
475 erstes einfällt, bei der war schön, weil es eine MSK war, auch eine Integrations-MSK. Und sowohl die
476 Kinder, die z.B: aus der ersten Klasse schon sehr stark waren, die schon teilweise bei Sachen der
477 zweiten Klasse mitgemacht haben. Und dass auch individuell Gruppen gebildet wurde. Z.B: nicht nur
478 bei den Klassenstufen, dass alle Kinder aus der vierten Klasse etwas gemeinsam gemacht haben, oder
479 die Dritt-Viertklässler, und die Erst-Zweitklässler, und dann wieder alle gemeinsam. Dass einfach
480 auch von Sozialformen her dauernd gemischt wurde. Und dass die Kinder alle zusammen gesessen
481 sind, also auch bunt gemischt, jetzt nicht alle....obwohl das auch wieder kompliziert war, weil
482 manchmal Kinder ganz hinten gesessen sind, die voll klein waren...ja, dass einfach die Klasse bunt
483 gemischt war. Und auch von dem her...manche Dinge haben bei manchen Kinder nicht so gut
484 geklappt, dafür hat wieder anderes gut geklappt. Und das wurde sehr oft benannt auch, dass jeder
485 was kann. Und ich glaube, dadurch wurden auch die Kinder gestärkt.
486 I: Also benannt wurden die ...das was die Kinder konnten?

487 Th: Ja genau, das was gut geklappt hat z.B. Weiß ich nicht, nach einer BE Stunde, dass man zu den KK
488 gegangen ist und gesagt hat, wow, das ist dir gut gelungen.
489 I: Das heißt, diese Mischung hat alle Kinder betroffen?
490 Th: Ja, in dieser Klasse auf jeden Fall.
491 I: Und das ist für dich...so eine schöne bunte Mischung, ist für dich dann ein Symbol für gute Inklusion
492 oder gelingende Inklusion?
493 Th: Ja, weil jede Person unterschiedlich ist. Und ich glaub der Grundgedanke von Inklusion ist für
494 mich auf jeden Fall schon, dass einfach wirklich 25 Kinder beisammen sind, die alle unterschiedlich
495 sind, und trotzdem gemeinsam lernen können. Auf unterschiedlichen Weisen, auch sicher auch nicht
496 alle dasselbe, und mit unterschiedlichen Zielen, aber trotzdem lernen alle gemeinsam.
497 I: Dankeschön! Vielen, vielen Dank! Gibt es irgendwas, das du noch erwähnen möchtest?
498 Th: Ich glaub nicht...ich glaub ich hab alles gesagt (Lacht).

Anhang C – Interview 3

I: Hallo T., danke, dass du dir Zeit genommen hast und da her gekommen bist. Wie wir auch schon gesprochen haben, interessiere ich mich für deinen Weg, wann du dich entschieden hast, wie du dich entschieden hast zu dem Studium Lehramt mit Schwerpunkt Inklusion, und auch was Inklusion für dich bedeutet. Das wär mein Interesse. Und da möchte ich dich bitten, das zu erzählen, möglichst detailliert. Ich werde dich nicht unterbrechen, Fragen, die eventuell auftreten, schreib ich mit und werd dir dann im Anschluss...

T: Ja

I: Passt, fein

T: Also wie man vielleicht hört, ich komm nicht aus Wien, ich komm aus Osttirol, also eine kleine Gemeinde in Osttirol. Ähm genau, bin dort HLW gegangen, hab das abgeschlossen, und dann war mal so die Frage: So, nach der HLW, nach der Schule, Matura ist zwar da, aber was jetzt. Hab da auch noch nicht gewusst...Ich hab immer gewusst, ich wollt was mit Menschen machen. Auch Kinder haben mich immer wahnsinnig interessiert. Dann bin ich nach...also ich bin in die USA gegangen, hab dort als Aupair gearbeitet über ein Jahr,.. und ahm ja, da hat sich das dann immer so rauskristallisiert: Kinder ja, das passt..ahm, aber da war's noch so auf die Logopädie. Das hat mich eigentlich von Anfang an total interessiert. Ahm, genau, bin dann auch wieder zurück gekommen, im Jahr 2014, Ende 2014, Anfang 2015, und hab mich dann beworben für Logopädie, für das Studium an der FH Campus, das ist ja genau...und da war dann der lange Aufnahmeprozess, bin schriftlich weitergekommen, dann war das aber beendet, genau.. und dann war so die Frage: So, was irgendwie jetzt? Und dann war immer schon so, ja, Lehrerin war immer im Hintergrund eigentlich, im Hinterkopf war das eigentlich immer schon, und Volksschule auch, weil ich besonders mit den Kleineren, weil ich die gerne hab. Und zur Überbrückung hab ich ein Semester Bildungswissenschaft an der Hauptuni studiert, ...ahm, bin da quer eingestiegen im Sommersemester. Da hab ich dann aber gemerkt, das war mir jetzt dann zu theoretisch. Und genau...also am Anfang nur mit Texten lesen und so, das war jetzt nicht so meins. Und bin dann an der PH aufgenommen worden, ahm ja, und war dann total glücklich. Und am Anfang immer noch so mit dem Ziel, mit der Intention, ich werde Volksschullehrerin. Und dann so im Laufe des Studiums hat sich das so bisschen geändert. Dann ist das auch so aufgekommen mit den Schwerpunkten, und genau mit den Vorstellungen. Dann war immer so die Frage, weil bei uns gibt's ja eben die 4 Schwerpunkte: das Science&Health, Kreativität, Sprache oder Inklusion. Und zwischen Sprache und Inklusion hab ich dann so überlegt. Und dann hab ich mir gedacht: Na, Inklusion ist sicher ...das bereitet mir auch schon da ein viel größeres Feld dann auch. Und ich weiß, ich kann mit Menschen mit Beeinträchtigungen, ich hab viel

35 Geduld, ich kann damit arbeiten, weil ich auch selber...ich hab das auch in der Familie erlebt. Also ich
36 hab da eigentlich einen starken Bezug dazu, weil meine Cousine....also meine Cousinsen, das sind
37 Zwillinge, ahm, waren Frühgeburten. Das heißt, die waren 12 Wochen zu früh, also wirklich, die
38 waren...die haben unter einem Kilo gewiegt. Also das waren zwei so kleine Zwutschgalan....und dann
39 eben Brutkasten, ganz lange im Spital ahm...Mittlerweile sind sie 14 Jahre alt, ahm genau....eine
40 davon, die ...also man nimmt an, das ist alles quasi nach der Geburt passiert...also postnatal...und die
41 sind eben, die waren so mit Schläuchen verbunden wegen Sauerstoffzufuhr und alles. Und da meint
42 man einmal wahrscheinlich beim Baden man kann's jetzt nicht nachweisen, dass do, dass sie zu
43 wenig Sauerstoffzufuhr bekommen hat. Ahm genau...das heißt von Geburt...also sie, sie sitzt im
44 Rollstuhl, eine davon.ahm...es hat am Anfang immer geheißen, irgendwann wird sie dann gehen
45 können. Aber ..genau, sie war auf Rehab, auf Therapie, hat alles Mögliche probiert, aber sie kann
46 nicht gehen...also sie kann krabbeln und so, sich aufrichten, aber nicht selbstständig gehen. Und
47 genau, auch eine Lernverzögerung ist bei ihr vorhanden. Also, sie ist dann...sie sind in den
48 Kindergarten gegangen, sind da aber schon ein Jahr länger geblieben. Dann in der Volksschule, hat
49 auch mehr oder weniger Eins-zu-Eins Betreuung schon bekommen, also quasi Integrationsklasse,
50 haben dann einen Betreuer gehabt. Und dann ist sie eigentlich in die Sonderschule gekommen. Also
51 daheim wird das noch Sonderschule genannt, in Osttirol. Wahrscheinlich jetzt auch FIDS, also die
52 aktuelle Bezeichnung, genau. Und ist da jetzt in einer basalen Klasse. Ahm...die andere...der andere
53 Zwilling quasi...die hat das nicht so stark getroffen. Die ist einfach nur sehr...also
54 entwicklungsverzögert auch, muss man sagen. Also sie ist für ihr Alter, sie sind jetzt 14, im Feber
55 werden sie 15, sie ist...man meint nicht, dass sie so alt ist, wenn man sie vergleicht. Sie ist einfach
56 viel, viel kleiner, ganz zart, hat auch mit ihrem Fuß...also auf einem Fuß, da hat sie auch eine Schiene,
57 und der...also stimmt auch nicht ganz, die Stellung ist nicht ganz korrekt...ahm, und auch ein bissi
58 entwicklungs..also lernverzögert auch a bissi. Also, sie besucht jetzt die NMS ahm, in der vierten
59 Klasse. Und hat aber den SPF in Mathe und ...i weiß gar nicht wo noch...also sie könnte den
60 Hauptschulabschluss schaffen, also da ist jetzt grad eh die Rede: Soll sie jetzt den
61 Hauptschulabschluss machen, oder doch lieber was anderes, und dann kann sie mit einer
62 Trägerorganisation...ja...das heißt, man sieht, also ich bin sehr befangen quasi von daheim. Aber da
63 hat sich auch für mich so ein bissl das Bild geöffnet für Inklusion..ah weil vorher, ja, wenn man das
64 nicht hat oder so, oder wenn man das nicht kennt selber von der Familie, da find ich, weiß man gar
65 nicht, was da überhaupt dazu nötig ist, oderwie aufwendig das auch teilweise ist und was man
66 alles braucht. Und ich find gerade jetzt als Lehrperson und im inklusiven Bereich, man sollt...also für
67 mich bedeutet Inklusion wirklich, ahm...man sollte weggehen von dem Regeldenken. Also ich.... Wie
68 gesagt, ich bin auch...kleines Dorf in Osttirol, da war das wirklich noch so: So mehr oder weniger
69 Frontalunterricht, jedes Kind gleich, ich hab mir das auch nicht vorstellen können. Und jetzt, so die

70in Wien, wenn du so bissl siehst...und sich auch das Denken selber bei mir ein bissl geöffnet
71 hat...da geh ich nicht mehr von einer normalen Klasse aus...sondern, das ist einfach so quasi... ja,
72 jedes Kind hat besondere Bedürfnisse. Und ich find, wir jetzt als Lehrpersonen können da jetzt auch
73 im Bildungssystem ein bisschen was..ahm.. bewegen. Auch wenn...sollten was bewegen...auch wenn
74 sich jetzt wieder mit der Politik, wenn sich jetzt grad so vieles ändert, und eher in die negative
75 Richtung geht, und Ressourcen wegbrechen, und grad in dem Bereich, wo's noch mehr braucht, find
76 ich, müssen wir da schon...wo's dafür tun. Und ich bin jetzt grad in der Praxis, genau, wir haben ja
77 immer, jedes Semester haben wir ja immer 2 Wochen Praxis und sind da in anderen Klassen. Und ich
78 hab schon einige Integrationsklassen gesehen, und das hat mir total gut gefallen. Und jetzt aktuell
79 bin ich...ahm...ja, in einem FIDS, wie es ja jetzt heißt. Ahm...in einer Klasse, wo alle Kinder den ASO
80 Lehrplan haben, also das ist 2. bis 6. Schulstufe, also komplett Mehrstufenklasse, Familienklasse wird
81 sie da eben genannt. Im...also nur 14 Kinder sind's, 2.bis 6.Schulstufe, und alle haben eigentlich den
82 ASO Lehrplan. Und da ist schon das Unterrichten ganz anders, also das ist ... ich weiß nicht, also das
83 ist viel offener, ja allein das Kollegium merkt man...also wenn man ganz in einer normalen
84 Volksschule auch ist, wie da das Kollegium...da ist der Zusammenhalt einfach viel größer, find ich, und
85 da hilft man sich gegenseitig. Weil mittlerweile find ich, ist auch unsere Gesellschaft, das ist so
86 auf...auf Leistung einfach aus ...und da fällt das irgendwie weg. Also....ja... da geht es viel mehr um
87 den Zusammenhalt, um Werte, um die Gemeinschaft...so einfach...und ich hab das...also jetzt, wir
88 waren jetzt 2 Hospitationstage da, und werden jetzt dann unterrichten auch. Und das ist so schon...
89 schon bei mir im Denken...weil sonst, ich war total gestresst immer in der Praxis. Auch so....Sagen wir
90 jetzt normal, in Regelklassen, weil einfach...da ist nur das und das und das muss fertig werden...und
91 Lehrplan und Lehrplan...und das fällt aber in dem System auch weg. ...also quasi jetzt in der
92 Sonderschule oder auch mit Sonderschullehrplan...und da geht es wirklich darum zu schauen, was
93 können die Kinder, wie kann ich sie da weiterbringen und was brauchen sie auch grade. Da wird ganz
94 viel auch darauf Wert gelegt, wie geht es mir heute, wie geht es mir jetzt, was kann ich tun. Und auch
95 wenn die Kinder mal ...ahm....ja, die kommen ja aus ganz unterschiedlichen Verhältnissen...und
96 wenn's dann mal nicht geht, ja dann geht's halt nicht...aber dann probiert man's weiter. Und das sind
97 so Werte, die die Kinder auch wissen, und die schätzen die Lehrperson total, und sie wissen aber
98 auch, sie werden ernst genommen. Wo vielleicht ein solches Kind jetzt in einer Integrationsklasse,
99 wo es jetzt mit ganz vielen anderen ist, wo es vielleicht ein bisschen würd untergehen auch. Also ich
100 find...da ist es wirklich... da wird das so jetzt auch...da geht es um jeden einzelnen und der wird
101 wertgeschätzt. Ja. Ich find, so sollte es sein. Ja. Das ist es.

102 I: Dankeschön

103 T:Bitte, gern.

104 I: Ich habe mir ein paar Fragen aufgeschrieben, wo du ganz interessante Sachen gesagt hast. Du hast
105 gesagt, ähm... es hat sich irgendwann mal dein Denken geöffnet. Kannst du das beschreiben,
106 wodurch oder wie du das gemerkt hast oder inwiefern?

107 T: Ja, ich glaub, dadurch, dass ich auch im Ausland war eben, dadurch dass ich von einer kleinen...ich
108 sag einmal es ist eine kleine Welt, da in Osttirol. Ich komm da aus einem Dorf, da ist alles festgelegt.
109 Da läuft es einfach jeden Tag so ab, da weiß jeder, was er zu tun hat. Und jetzt in Wien, da komm ich
110 mit ganz vielen unterschiedlichen Personen zusammen, die alle andere Meinungen haben, alle
111 andere Werte, kommen aus so vielen anderen Bereichen, und da hab ich das für mich selber ein
112 bisschen geöffnet, ich bin da a bisschen offener geworden gegenüber...ich war auch...früher hab ich
113 mir eben immer gedacht, ja Volksschule, und das mach ich so, und das geht so dahin. Aber jetzt denk
114 ich mir, es ist...das große Ganze ist irgendwie viel wichtiger... Und was dann, was sich dann so
115 ergibt...und auch während dem Studium hat sich das für mich so ergeben. Jetzt durch den
116 Schwerpunkt, durch Inklusion. Wir haben jetzt ganz viele Seminare, wo wir auch ...weiß nicht...über
117 Krankheitsbilder lernen, was ich vorher auch nicht gekannt hab und so. Und man merkt auch,
118 innerhalb von der PH...also, wir haben ja Seminare als Studierende,...wir haben das quasi in der
119 Primarstufe, was noch gemeinsam ist, was Allgemeines. Und dann haben wir jetzt aber hauptsächlich
120 im Schwerpunkt, in der Inklusion...allein da ist die Gruppendynamik ganz anders. Also wirklich, das
121 merkt man, wenn man jetzt im Schwerpunkt ist, da ist jeder so...nimmt auch Respekt, also auch unter
122 den Studierenden. Und wenn man jetzt wieder allgemein ist, da ist eine ganz andere Dynamik. Also
123 ich fühl mich da sehr wohl, und sehr willkommen und wenn man das nach außen tragen kann, zu den
124 Kindern auch, das ist eigentlich die Intention dahinter.

125 I: Und du hast dann auch angemerkt, in einem Nebensatz, die Politik geht in eine negative
126 Richtung...Wie hast du das gemeint? Worauf hast du das bezogen?

127 T: Ja...ja...ja. Weil es ist ja so quasi...In Wien ist es zumindest so, ich glaub auch für ganz
128 Österreich...Sonderschule, das Ganze, kostet einfach wahnsinnig viel Geld, und man schaut natürlich
129 immer, wo man Geld einsparen kann. In Österreich ist es ja so, dass 2,7 % gibt's....also für 2,7 % der
130 Schüler gibt's den sonderpädagogischen Förderbedarf, oder den ASO –Lehrplan, oder einen Platz in
131 der Sonderschule. Und das ist einfach der größte Bereich, der kostet am meisten im Schulsystem,
132 und da schaut man halt, dass man da Geld einsparen kann. Und ähm ja...und jetzt irgendwie sagt die
133 Politik halt irgendwie, sie verpackt es halt so schön, quasi...natürlich hinter dem
134 Inklusionsgedanken...aber jetzt werden einfach viel weniger SPFs vergeben, sonderpädagogische
135 Förderbedarfe, weil es einfach so viel Geld kostet. Und jetzt ist es ja auch so, dass man nur einen SPF
136 bekommt, wenn ein medizinischer Hintergrund dabei ist. Also wenn das Kind medizinisch getestet
137 wurde, und da eine Auffälligkeit aufweist. Aber jetzt ohne dem, wenn es einfach eine Lernschwäche,
138 eine Lernverzögerung ist, das muss ja jetzt nicht jetzt unbedingt was medizinisches sein, dann

139 bekommt das Kind nicht einmal mehr den SPF. Das heißt, es bekommt keine Möglichkeit für eine
140 gesonderte Betreuung oder für eine externe Betreuung. Genau, und da find ich, das ist einfach der
141 falsche Weg. Ahm....weil wie gesagt...es gibt jetzt...ja. Bestes Beispiel eben, die Sonderschule heißt
142 jetzt...vorher ZIS, jetzt FIDS, seit 1.Oktober. Was das allein jetzt wahrscheinlich wieder gekostet hat,
143 den Namen zu ändern. Und das ist einfach nur...meiner Meinung nach nicht relevant...also wie
144 gesagt, da kann man das Geld für so viele andere Sachen verwenden, als jetzt einfach...ja jetzt heißt
145 es halt wieder anders, weil jetzt muss wieder alles neu sein. Und das find ich...da geht die Politik...sie
146 will das ein bisschen umgehen, nach außen hin find ich so schön verpackt, wie gesagt, wieder
147 Inklusion ja nein...die Integrationsklassen, Inklusionsklassen, aber eigentlich was wirklich dahinter
148 steckt, das haben sie noch nicht ganz verstanden, find ich.

149 I: Und was verstehst du unter Integration oder Inklusion? Siehst du einen Unterschied? Oder ist das
150 für dich gleich?

151 T: Ahm....schwierig....na ja, wenn man's mal neutral betrachtet, ist ja Integration so, ...quasi gewisse
152 Kinder mit besonderen Bedürfnissen sind in einer Regelklasse, werden aber trotzdem
153 rausgenommen. Also das ist, das ist ja Integration. Oder so wie jetzt...wenn man's auf einen anderen
154 Bereich....Ja so wie...Menschen, die jetzt aus einem anderen Land kommen, und um Asyl ansuchen,
155 die sind zwar in der Gesellschaft, dürfen aber nicht alles. Also wie das jetzt ist mit der Lehre und
156 so...quasi die sind zwar im Land, aber sie dürfen nicht alles. Also sind trotzdem ausgeschlossen. Das
157 ist für mich nicht Integration, das ist immer noch eine Separation, eigentlich. Sie sind zwar Teil, aber
158 irgendwie doch nicht. Und Inklusion find ich, ist jetzt wirklich so das große Ganze. Da geht man gar
159 nicht von einer Gleichheit aus, sondern wirklich von der Ungleichheit und schaut dann, was man
160 machen kann, wo sind die Ressourcen da, und wie kann ich das alles so verteilen und dass das
161 Zusammenleben gelingt und dass eine Förderung gelingt. Das ist für mich Inklusion...also wirklich weg
162 von der Gleichheit und hin zur Ungleichheit und damit arbeitet man, mit den Ressourcen.

163 I: Und wie bist du zu dem Bild von Inklusion gekommen? Oder wie hat sich das entwickelt? Kannst du
164 das nachzeichnen?

165 T: Ja, durch viele Seminare jetzt auch. Also...und viele Diskussionen. Wie gesagt, durch den
166 Schwerpunkt, den ich jetzt seit letztes Jahr hab...ja, da hab ich einfach auch viel mit Mitstudenten
167 diskutiert, die auch ähnliche Sichtweisen haben, und wir sind da glaub ich jetzt...ja, auch im
168 Schwerpunkt...wir sind da zu so einem Bild jetzt gekommen...auch mit Lehrenden diskutiert man viel.
169 Kann man Gott sei Dank an der PH, das ist ja doch anders als an der Uni, wo jetzt einer vorne steht.
170 Man kommt viel.... Es ist viel persönlicher, man kommt viel ins Diskutieren, und...auch wie die
171 aktuelle Lage ist...und man sieht es ja dann auch in den Schulen, wo's halt nicht klappt. Und jetzt seh
172 ich es zum Beispiel an der Schule, wo ich jetzt bin, dass es ja klappen kann. Wenn man offen dem
173 gegenüber ist und ...ja.

174 I: Eines würde mich noch interessieren: Du hast gesagt, es hat dich in den Volksschulen, es hat dich
175 so gestresst, du hast dich so gestresst gefühlt. Was hat dich so gestresst? Oder wodurch hast du dich
176 so gestresst gefühlt?

177 T: Durch die Anforderungen. Ahm...weil in der Volksschule hast du einfach...ich mein, du hast
178 natürlich auch in der Sonderschule Inklusion, du hast immer den Lehrplan. Aber grad in der VS ist es
179 dann noch so, du hast ja auch in der vierten Klasse, da hast du dann ja auch die Bildungsstandards,
180 du musst es einfach durchbringen. Und du musst deinen Lehrplan durchbringen. Und ich war z.B., ja,
181 dann war ich in einer dritten Klasse, und ich mein, da war jetzt die Lehrerin, die war wirklich nicht
182 gut, unsere Mentorin...aber die hat einfach so, die ist jeden Tag vorgegangen..okay, Dienstag mach
183 ich im Buch Seite das und das, Mittwoch mach ich im Buch Seite das...bis zum Ende der Woche muss
184 das sein...ich geh jetzt einfach weiter...ob das jetzt verstanden worden ist von den Kindern ist mehr
185 oder weniger egal. Also quasi, ich muss meinen Stoff durchbringen, da ist eben auch der zeitliche
186 Druck, der ist eben so...und dann auch wir als Studierende haben wir dann wirklich so planen
187 müssen, so zack zack zack...Ich hab auch die Uhrzeit mit den Kindern probiert...und grad die Uhrzeit
188 ist ein perfektes Beispiel...weil das, das ist so ein komplexes Thema für Kinder, das muss wirklich
189 jedes Jahr wiederholt werden. Das dauert so lang, bis das verstanden wird. Und da ist es einfach so,
190 da ist halt die Zeit dafür nicht...und das find ich ist eben in den Volksschulen noch so...weil da, die
191 Testungen kommen, dann geht's schon aufs Gymnasium, jetzt wieder mit den Noten-Einführungen,
192 wirklich Zahlen ab 2.Klasse, da ist einfach schon noch mal mehr der Druck und das ist der
193 Pflichtschulbereich. Also wirklich jedes Kind: es muss beschult werden quasi...ja und des...dadurch
194 dass die Gesellschaft durch die Politik immer mehr leistungsorientiert ist, da hat man...da kommt
195 schon in der Volksschule der Druck, so find ich. Und dann als Junglehrerin, wenn ich anfang, mag ich
196 mir das auch nicht antun. Ich kann's mir jetzt auch wirklich so...wie ich gesagt hab, am Anfang hab ich
197 mir immer gedacht: ja, Volksschullehrer...dann fang ich mit einer Klasse an...ich kann's mir jetzt auch
198 wirklich nicht vorstellen, eine Regelklasse zu übernehmen, jetzt nach dem Studium. Das würd ich mir
199 selber und den Kinder nicht antun, so blöd das klingt. Aber ja...es ist schon viel zu denken...das fällt
200 dann bisschen weg im inklusiven Bereich, find ich ...da hat man kleinere Klassen, da ist man
201 hoffentlich mit dem Kollegium besser da, da hat man hoffentlich Begleitlehrer, Teamlehrer wo man
202 sich besser absprechen kann, und da schaut man eben wirklich so aufs Kind, und nicht jetzt so
203 quasi.... ich muss jetzt bis nächster Woche in Mathe das und das machen, weil dann hab ich
204 Schularbeiten und das Ganze. Ja.

205 I: Vielen Dank für deine Zeit!

206 T: Gerne

207 I: Hallo T., danke, dass du nochmal da bist und ich nochmal nachfragen kann, so wie wir eben
208 besprochen haben, damit ich nichts Falsches interpretiere, dass es wirklich deine Geschichte ist. Beim

209 letzten Mal hast du mir erzählt, dass du in die USA gegangen bist, und dass du dort als Aupair
210 gearbeitet hast, und dass sich da rauskristallisiert hat, du möchtest mit Kindern arbeiten. Aber
211 eigentlich hattest du als erstes Ziel den Bereich Logopädie. Du möchtest im Bereich der Logopädie
212 arbeiten. Und da hat sich für mich die Frage aufgetan beim Transkribieren: Warum Logopädie? Was
213 hat dich daran so interessiert?

214 T: Ich wollt auf jeden Fall mit...ich wollt auf jeden Fall mit Menschen arbeiten, das war so immer
215 meins. Ich hab mir gedacht, so allein im Büro sitzen, das geht nicht. Und dann hab ich mich ein bissl
216 informiert, was es so alles gibt. Und auch der medizinische Bereich hat mich immer schon
217 interessiert. Aber jetzt nicht so Medizinstudium an sich...das wär mir viel zu...Aber auch mit
218 Menschen oder mit Kindern...und auch Sprache war für mich immerweil weißt eh das Englische
219 und Italienische, das hat mich immer wahnsinnig interessiert. Und ich hab mir gedacht, so Logopädie,
220 das würd das alles so vereinbaren. Und dann hat sich so in meinem Kopf die Vorstellung entwickelt,
221 ja das würd total gut passen eigentlich.

222 I: Ok...und dann hast du dich aber doch entschieden, an die PH zu gehen...das war mit dem
223 Aufnahmeprozess hast du erzählt, dass der recht lang war. Und du hast gesagt: Lehrerin war
224 eigentlich immer im Hinterkopf, war das schon vorhanden, und Volksschule auch. Ahm..

225 T: Ja, genau.

226 I: Warum? Wieso? Woher?

227 T: Eben mit Kindern schon...das haben mir früher auch Bekannte, Verwandte immer gesagt: Na du,
228 du wirst sicher einmal Lehrerin, weil du kannst so gut mit Kindern. Auch, weiß ich nicht...Mein Bruder
229 hat Fußball gespielt, da war ich auch immer am Sportplatz, da waren die Kinder immer rundherum.
230 Und ich hab immer gerne gelehrt, also quasi immer gerne was vermittelt. Ich hab auch...das kommt
231 dann glaub ich eh...ich hab auch kleine Cousinen, mit denen hab ich immer schon gerne...und eben
232 Logopädie hab ich dann gemacht die Aufnahmeprüfung, hab ich dann aber nicht geschafft. Und da
233 war ich dann wirklich so: Ok, was mach ich jetzt? Und dann hab ich so ein bisschen in mich gehen
234 müssen, hab mit ganz vielen Leuten geredet, auch daheim, die Mama hat mir da viel geholfen, und
235 da hab ich dann so gedacht: na, eigentlich Lehrerin, das würd glaub ich so am besten passen. Und
236 dann...ich hab auch beide Aufnahmen gemacht, also auch für die Hauptuni, also auch für Oberstufe,
237 Unterstufe, bin da auch genommen worden, aber dann hab ich mich entschieden, ich bleib bei den
238 Kleinen da. Ja.. .

239 I: Weil...?

240 T: Weil mir das glaub ich mehr liegt. Also weil ich schon viel Geduld hab auch, und mit Kindern. Ich
241 mag das lieber. Ich mag da eine kleine Klasse haben, und eher so Klassenmutter sein in dem Sinn, und
242 jetzt einfach nur bei den Großen sein. Ich glaub ...so NSM oder Unterstufe wär jetzt auch gar nicht
243 meine Altersklasse, ich glaub, da könnt ich nicht, da würden zu viele Konflikte entstehen. Wenn dann

244 würd ich ganz...also Oberstufe wär ich da gegangen. Aber das wär auch nicht so ganz meins. Da wär
245 nur mehr das Vermitteln, und da hätt mir das Pädagogische, Didaktische mit den Kleinen glaub ich
246 dann gefehlt. Wo man dann doch noch so einen Rahmen schaffen kann, ja so auch ein bisschen
247 erziehen, wo das dazu kommt, wo man sie noch so ein bisschen formen kann, ja.

248 I: Fein, danke. Du hast dann auch gesagt, du bist an der PH aufgenommen worden, und da warst du
249 dann total glücklich.

250 T: Ja. Schon.

251 I: Und das war für mich dann so ein Punkt, wo ich mir gedacht hab: Was hat dich da so ...was war das,
252 was hat dich so glücklich gemacht?

253 T: Ahm...na eben, wie gesagt, ich hab die Aufnahme ja gemacht auch an der Hauptuni, auch für
254 Psychologie hab ich gemacht, aber da bin ich nicht reingekommen. Und dann war's so: Ok, das ist
255 jetzt quasi die Bestätigung...weil...weil ich hab ja auch mit ein paar geredet beim Aufnahmetest, und
256 die sind zum Beispiel zum 2.Mal gekommen, weil ein Teil nicht gepasst hat. Und dann hab ich mir
257 gedacht: Na doch, dann soll's so sein. Und mit Volksschule, das passt jetzt. Und dann hab ich mir
258 gedacht: Ja, das kann ich mir total gut vorstellen, und so für die Zukunft, ja das war gut.

259 I: Also so der Ausblick auf die Zukunft...?

260 T: Ja, schon schon ...so quasi, da bin ich jetzt genommen worden, das ist jetzt so ein Zeichen, dass
261 ich...und das passt jetzt.

262 I: So quasi als Bestätigung für dich?

263 T: Ja als Bestätigung, ja genau.

264 I: Super. Und dann hast du gesagt, am Anfang war das Ziel, dass du Volksschullehrerin wirst.

265 T: Mhm

266 I: Und im Lauf des Studiums hat sich das geändert.

267 T: Ja, schon...

268 I: Und da wollt ich nachfragen: Was hat sich geändert? Und wodurch? Kannst du dich daran
269 erinnern?

270 T: Ja, genau...weil am Anfang war das so...die ersten 4 Semester machen wir ja alle das
271 Primarstufencurriculum, und dann kommt ja das, wo wir uns entscheiden müssen, der Schwerpunkt.
272 Und ich hab dann auch mit einigen Studienkollegen geredet, und auch einige Professoren haben uns
273 das immer näher gebracht auch, auch das Sonderschullehramt, also dass es auch in die Richtung
274 gehen könnte. Und ich hab ja...das kommt dann eh noch...durch meine Cousine, die ja auch in der
275 Sonderschule ist...und da hab ich mir gedacht, ja eigentlich ist der Bereich...der interessiert mich
276 auch. Ich hätt mich jetzt glaub ich nicht primär.... Wenn's ein eigenes Studium wäre, so wie es früher
277 war, hätt ich mich glaub ich nicht für das Sonderschullehramt entschieden. Aber jetzt, so mit der
278 Kombination, hab ich mir gedacht, ja das würd mir auch liegen. Und vielleicht dann noch eher, weil

279 es dann noch kleinere Gruppen sind, man ist dann noch, kann dann noch intensiver mit den Kindern
 280 arbeiten. Und einfach..ich find auch, dass jedes Kind so unterschiedlich ist, das ist halt interessant,
 281 das bleibt halt immer interessant und spannend und..ja.
 282 I: Und den Ausbildungsgang..weil du jetzt gesagt hast, wenn es ein eigenes Studium wäre, hättest du
 283 dich nicht dafür entschieden...
 284 T: Glaub ich nicht.
 285 I: Warum glaubst du?
 286 T: Ja weil das, im Vorhinein wär ich dann so...das wär dann so vorgefestigt gewesen. Dann wäre ich
 287 quasi nur Sonderschullehrerin..und ich mein, jetzt werd ich wahrscheinlich auch nur
 288 Volksschullehrerin, aber jetzt so mit der Kombination find ich das total interessant, dass man echt
 289 viele...und auch im Sonderschulbereich ...man ist ja dann nicht nur Lehrerin, man muss ja auch nicht
 290 nur als Lehrerin arbeiten. Es gibt ja auch ganz viele Zweigstellen, wo man dann auch arbeiten kann.
 291 Das macht's auch so interessant find ich.
 292 I: Ich versuch das jetzt für mich nochmal zusammenzufassen: Geändert hat sich das durch viele
 293 Gespräche mit Kolleginnen, hast du gesagt, auch Input von...
 294 T: Professoren, ja genau
 295 I: Und dadurch hat sich das ...dein Spektrum erweitert..also nicht nur Volksschulbereich, sondern...
 296 T: Ja, so ...genau, und auch durch die Möglichkeiten, die man auch hat. Ja und eben das Arbeiten mit
 297 den Kindern, weil dann hab ich auch schon Praxis gehabt in Integrationsklassen, und ich war selber in
 298 einer Integrationsklasse in der Unterstufe und hab eben auch gemerkt, ja....
 299 I:....Fein, damit hast du auch schon ein bisschen was beantwortet von der nächsten Frage, die ich mir
 300 notiert hab: Weil du hast gesagt, Inklusion, das bereitet...das ist dann auch schon ein größeres Feld.
 301 Und damit meinst du diese Optionen, die sich dadurch auftun..
 302 T: Ja, genau...das Arbeitsfeld allein, ja und überhaupt, ja die Denkweise. Die Inklusion, wenn's
 303 überhaupt so sein soll, wenn's in die Richtung geht, das find ich sehr spannend. Und auch, man kann
 304 eben auch so, in Heilstättenschulen, man kann ...das hab ich gar nicht gekannt...ich komm vom Land,
 305 von Tirol, das find ich total interessant. Ich könnt mir vorstellen, da in ein paar Bereiche mal später...
 306 I: ...und dann hast du gesagt: Ich weiß. Ich kann mit Menschen mit Beeinträchtigungen. Und da hab
 307 ich die Frage, woher weißt du das, dass du mit Menschen mit Beeinträchtigungen gut kannst?
 308 T: Eben durch meine Cousine...also...weil das...natürlich vorher am Land, und ich bin vorher nie mit
 309 Menschen mit Beeinträchtigungen in Berührung gekommen. Weil wenn man's nicht kennt, dann ist
 310 es ja wirklich so, da sind ja ganz viele Menschen, die wissen ja gar nicht. Weil wenn du nichts in der
 311 eigenen Familie hast...und als ich dann 10 Jahre alt war, sind dann meine Cousins geboren..und das
 312 war dann von Anfang an...und das war dann aber so normal, weil sie ist so wie sie ist. Und dadurch
 313 hat sich das bei mir so ...ja, hab ich ein bisschen umgedacht, ja und so...ja,...wies oft jetzt...wies oft in

314 den Medien dargestellt wird, also die Sonderschule, so schlecht, und da kommen alle hin halt...das ist
315 quasi, wenn man dann wirklich mal die Kinder sieht, und was da dahinter steckt, was da die Eltern
316 leisten, das find ich total wichtig und interessant auch.

317 I: Das heißt, durch den ganz konkreten familiären Bezug auch....

318 T: Ja, das auf jeden Fall. Das hat's halt auch so geöffnet, und dann quasi...

319 I:....ahm, du hast dann weiter erzählt von deinen Cousinen, die Zwillingmädchen sind und
320 Frühgeburten waren..

321 T: genau

322 I: ..und da hast du dann erzählt, von einer Situation, wo sich das Thema oder die Frage aufgetan hat,
323 Hauptschulabschluss machen oder doch lieber was anderes machen, und dann kann sie mit einer
324 Trägerorganisation eventuell arbeiten. Und da hast du dann auch gesagt: Ich bin befangen von
325 daheim. Und das Wort befangen wollt ich nochmal nachfragen, was du damit meinst?

326 T: Ja....weil im Zuge dessen...weil es stellt sich jetzt die Frage, weil sie jetzt in der 4.Hauptschule ist,
327 oder NMS ist, und was sie danach macht...aber das Wort befangen, das weiß ich grad selber nicht,
328 was ich

329 I:....ok, dann lassen wir das so stehen. Und dann hast du gesagt, da hat sich ein Bild geöffnet, für
330 Inklusion. Da wollt ich nachfragen, ob du das ein bisschen näher erklären kannst: Was für ein Bild von
331 Inklusion hat sich geöffnet? Wie war so dein Weg? Von wo bist du gestartet? Was hat sich geöffnet
332 und wie?

333 T: Na ja, wie gesagt, ich komm vom Land, und da ist das Denken immer sehr eng, engstirnig. Und wie
334 gesagt...

335 I: Jetzt muss ich nachfragen: das hast du so erfahren?

336 T: das ist meine persönliche Interpretation, muss ich auch sagen. Also...

337 I: Es zeigt sich worin für dich?

338 T: Ich weiß nicht...In Wien ist es das ganz normal mit den verschiedenen Kulturen und so. Da ist das
339 ganz Gang und gebe. Und daheim ist halt alles immer so...das sollte immer alles einen gewissen Weg
340 auch gehen. Also zum Beispiel allein, dass ich dann in die USA gegangen bin, ich mein das gehört...das
341 ist jetzt nicht...sagen wir mal platt, der normale Weg, quasi den man so hat...ich mein, man bleibt
342 daheim, macht seine Ausbildung oder macht Matura, dann arbeitet man, Familie, so ..ich mein, das
343 ist dann alles so bisschen vorgegeben, ist mir vorgekommen.

344 I: Jetzt muss ich wieder nachfragen: Vorgegeben von...

345 T: ...Ja irgendwie von dem Denken, der Gesellschaft, einfach von...von der Dorfgemeinschaft, ja, find
346 ich schon. Ja, genau. Und auch in der Schule. Da gibt es gewisse Schultypen. Und daneben gibt es
347 Integrationsklassen, passt, und Sonderschulen, so das war's. Total getrennt. Und eben jetzt durch das
348 Studium hab ich auch...ja auch den Begriff Inklusion hab ich vorher auch nicht gekannt. Da ist der

349 erstmals so erläutert worden. Und wie das ja sein könnte, wenn man wirklich das Schulsystem so
 350 öffnen würde, dass eine gemeinsame Beschulung möglich ist von allen Kindern, ja...

351 I: Und das ist ..das hat sich bei dir durchs Studium..

352 T: Ja, durchs Studium, durch Informationen geöffnet. Und auch durch das Leben in Wien jetzt, ja auch
 353 durch die Offenheit ein bisschen, dass ich vorher im Ausland war, da hat sich auch mein Denken
 354 gegenüber anderen Kulturen, anderen Menschen gegenüber einfach geöffnet, würd ich sagen und
 355 geweitet.

356 I: Und du hast dann in dem Kontext auch gesagt, wenn man das gar nicht sieht und gar nicht kennt,
 357 dann weiß man gar nicht, was dazu notwendig ist, und wie aufwendig das alles sein kann und was
 358 man alles braucht. Und da wollt ich nachfragen: Was braucht's denn deiner Meinung nach?

359 T: Für die Inklusion jetzt? Mh..Natürlich mehr Personal jetzt, mehr Ressourcen, das geht eh nicht
 360 anders. Und einfach, dass die Politik das Problem auch erkennt, und das wirklich anspricht, und sich
 361 von anderen Ländern, wo's funktioniert, oder teilweise funktioniert, dass sie die Systeme ein
 362 bisschen anschaut. Und einfach kleinere Klassen, mehr Personal, die Durchmischung müsste größer
 363 sein von den Kindern. Und einfach, dass zum Beispiel auch außerschulische Organisationen, dass die
 364 mehr zusammenspielen auch, dass zum Beispiel PhysiotherapeutInnen, LogopädInnen, dass die viel
 365 mehr eingebunden sind schon im Schulsystem. Oder auch KrankenpflegerInnen an jeder Schule gibt,
 366 PsychologInnen, dass einfach die Vernetzung viel größer oder viel besser ist. Dass man auch ein
 367 bisschen den Alltag, dass quasi die Kinder, was sie am Nachmittag machen müssen, die Therapien
 368 machen müssen, dass man das schon ins Schulleben holt, und dass das einfach ganz normal ja, und
 369 nebenher abläuft.

370 I: Bedeutet das für dich auch eine ganztägige Schulform?

371 T: Ja, das würd schon Sinn machen glaub ich. Dass quasi alles in der Schule abgedeckt ist den ganzen
 372 Tag, und dass die Kinder dann auch am Nachmittag einfach Zeit haben, Kind zu sein, eigentlich. Dass
 373 dann auch Hausübung wegfällt, und dass wirklich alles, alles in der Schule abgedeckt wird, so das
 374 ganze Programm. Dass auch die Eltern ein bisschen entlastet sind, find ich, das ist auch total wichtig.
 375 Dass die sich nicht am Nachmittag noch um irgendwelche Therapien und Hausübungen kümmern
 376 müssen, sondern dass alles in der Schule abgedeckt ist, und am Nachmittag, Abend können die
 377 Kinder Kind sein.

378 I: Ok, danke. Und du hast dann auch gesagt, in Wien, wenn du das siehst, und da hat sich dein
 379 Denken geöffnet, dann gehst du nicht mehr von einer normalen Klasse aus.

380 T: Ja, genau

381 I: Und da wollt ich nachfragen: Was ist für dich eine normale Klasse?

382 T: Ja, wie gesagt, ich vom Land, das war so: Wir waren 18 Schüler in der Volksschule für jede
 383 Schulstufe, ich glaub so 60-70 Kinder in der ganzen Volksschule...das war so wirklich...eine

384 Lehrperson für die Klasse, alle Kinder machen das gleiche, wenn man nicht mitkommt, durchfällt, fällt
 385 man durch. Und da ist das halt so durchgegangen, die Schiene. Da ist man halt wirklich von dieser
 386 Homogenität ausgegangen, einfach nur das wirklich...ja, jeder kann das. Und das ist aber nicht so.
 387 Also ich glaub auch schon bei mir, also zu meiner Zeit hätt's da spezielle Förderungen geben müssen,
 388 oder Differenzierungen geben müssen, Und jetzt natürlich durch die größere Durchmischung auch,
 389 auch mit DaZ zum Beispiel auch, da braucht's einfach einen anderen Zugang. Und eben
 390 dadurch...wenn's kleinere Klassen zum Beispiel schon gibt, dann kann man das schon besser handeln,
 391 oder dann zwei Lehrpersonen in einer Klasse, dann kann man da schon besser aufteilen.
 392 I: Da muss ich auch gleich einhaken: Mit DaZ zum Beispiel, fällt das für dich auch in den Bereich der
 393 Inklusion?
 394 T: Ja, eigentlich schon. Inklusion find ich ist ja eigentlich alles. Das hat ja jetzt nicht nur was mit
 395 Sonderpädagogik zu tun, sondern das betrifft ja alle Kinder eigentlich. Auch jetzt Kinder mit einem
 396 Regelschullehrplan. Die sollten sich natürlich auch in diesem System zurecht finden.
 397 I: Ok...und dann hast du angesprochen ein ganz großes Thema: Dass du findest, als Lehrperson
 398 können wir im Bildungssystem schon auch ein bisschen was bewegen.
 399 T: Ja, sollten wir. (lacht)
 400 I: Was bewegen? Wie bewegen?
 401 T: Ja, das was ich eben vorher gesagt habe, dass sich mit der Politik viel ändern muss. Und jetzt grad:
 402 Es ändert sich ja grad wahnsinnig viel: Unser Studium ist verlängert worden, überhaupt das Studium
 403 eben mit der Kombination Volksschule- Sonderschule, weiß nicht, seit diesem Jahr heißt wieder FIDS,
 404 es gibt neue Bezeichnungen, irgendwie es ändert sich halt wahnsinnig viel, und ich glaub...wenn
 405 jetzt...wenn wir Lehrpersonen, und es kommt jetzt die große Pensionswelle, es kommt jetzt wieder
 406 so eine neue Ära. Und auch eine Professorin von uns hat mal gesagt, sie war mal, so in der Zeit hat
 407 sie angefangen, wo so die Reformpädagogik aufgekommen ist. Und da hat sie und viele Kollegen
 408 haben weiß ich nicht, so das moderne Denken angenommen und da auch schon was bewirkt. Und ich
 409 glaub, wenn wir uns auch jetzt so ein bisschen zusammenschließen, so jetzt sag ich mal jetzt die neue
 410 Generation, dass wir da schauen, und auch an die Politik da ein bisschen anklopfen können, beim
 411 Bildungsministerium: So würd's gehen!, Und das würden wir brauchen!, eben mehr Ressourcen,
 412 kleinere Klassen, weiß ich nicht, mehr Förderung, mehr Geld, dann könnten wir glaub ich schon ein
 413 bisschen was, eben in diese Richtung Inklusion bewegen.
 414 I: Spannend! Du hast dann erzählt beim letzten Treffen, dass du jedes Semester 2 Wochen Praxis
 415 machst, immer in anderen Klassen warst, und dass du Integrationsklassen auch gesehen hast. Und
 416 dann hast du gesagt: Das hat mir total gut gefallen. Was war das genau, das dir gut gefallen hat?
 417 T: Mhhmmm...
 418 I: Waren das konkrete Beispiele? Oder das System allgemein?

419 T: Das System allgemein...ich war ja selber in einer Integrationsklasse auch...ich mein, bei mir wars
420 halt wirklich so, da waren die Integrationsschülerinnen und –schüler jetzt in den Hauptfächern total
421 getrennt. Die waren ja in einem anderen Raum. In den Nebenfächern waren wir gemeinsam, und das
422 hat eigentlich schon ziemlich gut geklappt. Und ja...mir gefällt einfach das System, dass alle Kinder
423 gemeinsam beschult werden können. Dass sie nicht abgestempelt werden, die sind jetzt in einer
424 eigenen Schule, wo sie sich ja eh schon schwer tun oft im Leben, im Schulsystem...und dann müssen
425 sie sich wieder, dann bekommen sie wieder den Stempel aufgesetzt, sie sind in einer eigenen Schule.
426 Und so schon allein in den Integrationsklassen wird das ein bisschen aufgehoben, da quasi
427 durchmischt sich das ein bisschen mehr. Und jetzt im letzten Semester war ich halt in einer Art
428 Sonderschule, das war dann quasi wieder eine reine Sonderschule. Aber da hat mir einfach der
429 Umgang untereinander allein unter den Lehrern und Kollegen total gut gefallen. Das war so
430 wertschätzend, da sind wir das erste Mal so wirklich als Art Kollegen aufgenommen worden. Das hab
431 ich bis jetzt auch noch nicht...Ich mein, das kann natürlich auch sein...das war jetzt die Lehrperson,
432 das waren jetzt die Personen in der Schule. Aber es war jetzt schon sehr wertschätzend und sehr
433 zuvorkommend und einfach der Druck ist ein bisschen weggefallen. Weil sonst in einer
434 Volksschulklasse hat man ja jetzt wahnsinnigen Lehrplandruck, und dann hat man die Testungen, das
435 fällt ein bisschen weg im Sonderschulwesen. Ahm..weil da einfach mehr Wert auf Erziehung gelegt
436 wird oder auf andere Sachen zum Beispiel. Und das gefällt mir, das ist so mehr mein Zugang zu
437 Schule auch. Das sind nicht jetzt quasi...ich muss jetzt die und die guten Noten und so, sondern dass
438 das Miteinander, Regeln lernen, Erziehung, dass das ein bisschen im Vordergrund steht. Und das hab
439 ich jetzt in den Klassen mehr gesehen als jetzt in den Volksschulklassen.

440 I: Das ist spannend. Und wie könntest du jetzt, weil du vorher gesagt hast, es wäre schön, wenn ihr
441 jetzt als die neue Generation...

442 T. ...Gott, das hab ich gesagt...

443 I: ...ich find, das klingt schön...wenn ihr als neue Generation da jetzt was ändern oder öffnen könntet,
444 wie könnte es gehen, dass du sagst, das was du jetzt im FIDS erlebt hast, könnt es gehen...

445 T...wah, schwierig...ja, wie ich davor schon gesagt habe, einfach die Klassen öffnen, kleinere Klassen,
446 und halt mehr Personal anstellen, und die Vernetzung mehr. Und dass man auch Leute anstellt, die
447 zum Beispiel nicht studiert haben, aber eine Ausbildung mit Kindern gemacht haben, dass die auch
448 unterstützen können in der Klasse, oder dass man Pflegepersonal auch für die Klassen anstellt, und
449 eben, dass auch eine größere Durchmischung da ist.

450 I: Und du glaubst, dann könnte man diese Atmosphäre, die du geschildert hast, auch in alle Schulen...

451 T: Ja, ich glaub schon. Das wichtigste ist einfach...ich mein 25 Kinder in einer Klasse, das ist...das find
452 ich am schlimmsten eigentlich. Dass das noch zulässig ist. Ich mein eine Lehrperson für 25 Kinder, ich
453 find das total schlimm. Weil auch wenn ein Kind einen Regelschullehrplan hat, das ist genauso auch

454 ein Kind mit 7 Jahren, und das braucht vielleicht auch was anderes. Oder es kommt vielleicht noch
455 nicht so raus, am Anfang, dass es in einem Bereich zum Beispiel Schwierigkeiten hat und mehr
456 Förderung braucht, weil vielleicht auch die LP überfordert ist mit so vielen Kindern. Das find ich
457 wirklich am schlimmsten, diese großen Klassen.

458 I: Ok. Wie es anders gehen würde, hast du mir jetzt gesagt, wie du glaubst, dass es anders gehen
459 würde. Du hast jetzt eine ganz andere Gruppendynamik beschrieben...wir haben beim letzten Mal
460 auch gesprochen über SPFs...dass viel weniger SPFs vergeben werden, und du hast gesagt, du
461 glaubst, weil das einfach viel mehr Geld kostet. Und dann, wenn ein Kind einen SPF aber nicht kriegt,
462 dann bekommt's auch keine Betreuung mehr oder zusätzliche Betreuung, die es bräuchte. Ahm, du
463 hast es so benannt: Da find ich, das ist einfach der falsche Weg. Wenn du jetzt den richtigen Weg für
464 dich skizzieren würdest, wie wär dann so ein richtiger Weg?

465 T: Eben SPF bedeutet ja Sonderpädagogischer Förderbedarf. Das heißt nicht unbedingt gleich, dass
466 das Kind einen anderen Lehrplan bekommt. Das heißt einfach, dass es in einem Bereich mehr
467 Unterstützung braucht.

468 I: Da frag ich gleich nach: Könnte es diese Unterstützung bekommen, auch ohne SPF deiner Meinung
469 nach?

470 T: Sollte es. Aber derzeit im Schulwesen ist es nicht möglich. Weil es gibt eben gewisse Regeln
471 natürlich, und gewisses Personal und Geld, Ressourcen. Derzeit ist es nicht möglich. Aber eben, wenn
472 man es so öffnen würde, wie meine Traumschule, wie ich es davor geschildert hab, dann ist es
473 sowieso so, dann fällt es sowieso mit dem SPF, weil dann gibt es ja in jeder Klasse dann..dann haben
474 die ja schon die Vernetzungen und sehen dann, was sie wo brauchen. Aber aktuell eben, SPF ist
475 einfach nur eine Geldfrage, und das gibt das Bildungssystem, oder kann nicht mehr ausgeben ...ich
476 mein, wenn sie jetzt nicht dauernd die Namen ändern würden, z.B. würd ja schon wieder viel Geld
477 übrig bleiben z.B. für sowas. Ahm. Schwierig, ja. Also derzeit heißt SPF also einfach mehr
478 Unterstützung und ja...

479 I:...das ist der derzeitige Weg, und du sagst, für dich wäre der optimale Weg, dass es das eigentlich...

480 T: ...dass es eigentlich gar nicht braucht, weils es ja geben sollte, weil eben die Vernetzung zu
481 außerschulischen Stellen, zu den ganzen Pflegen, Pflegekräften, Therapien, weil die schon gegeben
482 sein sollte meiner Meinung nach.

483 I: Das heißt, das sollte alles überhaupt vorhanden sein, damit jedes Kind die Unterstützung bekommt,
484 die es braucht..

485 T: ..Genau! und man geht von jedem Kind aus. Also nicht nur, wenn es jetzt offensichtlich ein
486 beeinträchtigtes Kind ist, sondern es kann auch eben...deine Tochter z.B., wenn die jetzt auch in
487 einem Bereich etwas braucht, in Mathematik oder so, dass dann jemand kommt, und mit ihr sich das
488 nochmal anschaut am Nachmittag. Und da gibt's eben z.B..da würd es eben Personen geben, die

489 auch nicht studiert haben...weil ich find, es muss nicht jeder studiert haben, der mit Kindern arbeitet,
490 wieso auch. Und die dann z.B. Nachmittagsbetreuung oder so machen. Ja

491 I: Ok. Und dann haben wir gesprochen über Integration und Inklusion, und ob du da einen
492 Unterschied siehst. Und du hast dann gesagt, dass in den Integrationsklassen ist es ja quasi so, dass
493 gewisse Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer Regelklasse sind, aber trotzdem
494 rausgenommen werden. Und da wollt ich dich fragen, hast du das so erlebt oder ist das theoretisch...

495 T: Ja, das hab ich eh vorhin gesagt, als ich selber in der Hauptschule war, war das bei mir so. Ich war
496 in einer...also ich hab Schwerpunkt gehabt Italienisch und Integration eben. Und wir haben 5
497 Integrationskinder gehabt, und wir haben eben einen quasi normalen Klassenraum gehabt, und da
498 war noch so ein Nebenraum. Also wir haben auch einen Klassenvorstand gehabt und eine
499 Sonderpädagogin, und die ist in den Hauptfächern Mathe, Deutsch, Englisch ist sie mit den 5 Kindern
500 raus gegangen, in den Nebenraum, hat sie dort extra beschult. Und in den Nebenfächern Geschichte,
501 Biologie, waren sie bei uns zwar im gleichen Klassenzimmer, sie waren aber alle immer auf der
502 rechten Seite, sie sind auch in einer Reihe gesessen, sie waren dann quasi doch auch wieder räumlich
503 getrennt. Und es ist zwar der Unterricht von einer Klassenlehrerin, einem Klassenlehrer gehalten
504 worden, aber die Sonderpädagogin war trotzdem immer bei ihnen und hat dann eigene
505 Arbeitsblätter für sie gehabt, also auch differenziert. Sie war auch im gleichen Raum, was funktioniert
506 hat, aber dann trotzdem differenziert. Aber in den Hauptfächern nicht.

507 I: Glaubst du, macht das was mit den Kindern in Integrationsklassen, wenn sie ein Ganzes sind aber
508 trotzdem irgendwo...

509 T: Ja, man hat das natürlich schon gemerkt...man hat auch immer gesagt: Das sind die
510 Integrationskinder, und quasi DIE müssen jetzt raus gehen. Also allein die räumliche Trennung hat da
511 glaub ich schon in den Köpfen was bei denen gemacht, so quasi: Wir sind doch anders, und wir
512 müssen jetzt raus gehen, weil wir beim normalen Unterricht jetzt nicht mitmachen können. Also das
513 eben glaub ich schon, und das eben ist immer noch schwierig, dann einen gemeinsamen Weg zu
514 finden.

515 I: Und bei euch, oder bei dir ...war das normal damals? Wie ist es dir gegangen?

516 T: Schwierig. Natürlich als Jugendlicher so zu denken...ja, für uns war das damals schon normal. Also
517 sie gehören zu uns, das auf jeden Fall. Also wir sind eine Klasse. Aber halt, in gewissen Fächern gehen
518 sie raus und das passt auch. Also das war jetzt so ... Aber mir ist auch vorgekommen, sie haben sich
519 jetzt teilweise auch selber als Gruppe gesehen, und sich ein bisschen von uns auch abgegrenzt. Was
520 halt natürlich passiert innerhalb von 4 Jahren, wenn sie jetzt eh schon räumlich die meiste Zeit
521 getrennt sind. Also so, Klassengemeinschaft an sich war dann schon wieder schwierig, mit allen
522 gemeinsam.

523 I: Und hast du das auch erlebt als Studierende hier in der Praxis? Warst du da auch in
524 Integrationsklassen?

525 T: Ja, aber da hab ich das mit der räumlichen Trennung nicht so erlebt, so wie es damals bei uns war.
526 Es hat schon eigene Pädagogen gegeben zum Beispiel, aber die auch in der Klasse waren. Oder die
527 dann nur mal für ein paar Übungen die Kinder raus genommen haben. Das auch...Das war eine erste
528 Klasse z.B., die haben auch einen Nebenraum gehabt, aber der hat von allen genutzt werden können
529 z.B. da war das schon eher der gemeinsame Unterricht, wo dann halt auch die Sonderpädagogin ein
530 bisschen mehr geholfen hat, sie haben differenzierte Aufgaben bekommen.

531 I: Und hast du da das Gefühl gehabt, das war anders von der Klassengemeinschaft?

532 T: Mhm, schon. Eben weil's allein die räumliche Trennung jetzt eben so nicht gegeben hat. Und das
533 macht glaub ich schon viel im Denken von Kindern. Dass sie sich da jetzt nicht ausgegrenzt fühlen,
534 ausgeschlossen fühlen, ja.

535 I: Das war so zum Begriff der Integration, Und dann haben wir darüber gesprochen, wie du zu deinem
536 Bild von Inklusion gekommen bist, wie sich das entwickelt hat, ob du das nachzeichnen kannst. Und
537 du hast gesagt, einerseits durch Seminare – und da wollt ich nachfragen, wie durch Seminare?

538 T: Eh an der PH. Also ich find es immer total spannend, wenn Zeit gegeben wird, wenn man mit den
539 Professoren wirklich so ins Diskutieren kommt. Weil die haben alle schon unterrichtet, die haben alle
540 Jahre an Lebenserfahrung, und alles schon in den Schulen. Und wenn man dann ein bisschen so mit
541 den Professoren redet, auch in welche Richtung sie denken, und da Bereitschaft für Diskussionen da
542 ist, das ist total interessant für mich. Und eben was man von denen...ich kann jetzt kein konkretes
543 Beispiel nennen, aber eben so, wie sie das Bild von Schule auch ein bisschen sehen und was sich da
544 geändert hat, und was auch alles möglich ist, und hat sich das für mich....da hab ich auch ein bisschen
545 hinterfragt mehr, auch mit Studienkolleginnen. Ich hab z.B. eine Studienkollegin, die hat von Anfang
546 an gesagt, sie wollt eigentlich das Sonderschullehramt machen, und jetzt gibt es das ja nicht
547 mehr...also so wie ich gesagt hab, ich hätte das nicht gemacht, aber sie hat gesagt, sie wollte
548 eigentlich nur das Sonderschullehramt machen, und jetzt gibt es das ja nicht mehr, jetzt macht sie die
549 Kombi. Und eben am Anfang war ich gar nicht auf Sonderschule oder Integration aus. Aber danach
550 mit ihr hab ich viel geredet, sie war vorher schon in einer Sonderschule, hat dort ein Praktikum
551 gemacht, und hat mir davon erzählt, und da hab ich mir gedacht, ja eigentlich das ist auch so mein
552 Weg, den ich so bisschen so verfolgen werde.

553 I: Wenn ich das jetzt ein bisschen zusammenfasse, ist das jetzt so ein bisschen das Aufzeigen von
554 Möglichkeiten oder von Optionen, die dann bei dir was ausgelöst haben..

555 T: Ja, ein Hinterfragen, genau.

556 I: Ein Hinterfragen? Von was?

557 T: Ahm...was alles möglich ist. Weil in meinem Kopf ist noch dieses Land-Denken, dieses so die
 558 Schiene geht durch quasi, diese eine Volksschulklasse, wo jeder das gleiche ...so wie ich mich auch
 559 immer gesehen hab. Ich hab mich als Klassenlehrerin gesehen, da war von Differenzierung...das Wort
 560 alleine, das war bei mir noch gar nicht im Sinn. Und dann eben durchs Studium, quasi was es alles für
 561 Möglichkeiten gibt und wie man Schule eben gemeinsam quasi erleben kann, wie man das anders
 562 machen kann...ja, schon Studium auf jeden Fall. Das war so der ausschlaggebende Punkt.
 563 I: Ok...dann hast du letztens auch weiter geredet, durch das Studium an der PH kommt man ins
 564 Diskutieren, ins Persönliche, und man diskutiert auch, wie die aktuelle Lage ist, und dass ihr dann
 565 auch seht in den Schulen, wo es nicht klappt. Und da wollt ich nachfragen, ob du das beschrieben
 566 kannst – dieses Nicht-Klappen?
 567 T:...das mit dem Klappen ist jetzt echt schwer ...da muss ich jetzt passen
 568 I: Ok...und dann hast du erzählt, dass du in den Volksschulen, wo du warst, da hast du dich gestresst
 569 gefühlt durch den Lehrplan und durch das alles. Und dann hast du erzählt, in der VS ...eben durch die
 570 Anforderungen, weil in der VS hast du das einfach, und in der Sonderschule hast du gesagt, da ist
 571 dann mehr Inklusion, da ist dann ein anderes Denken und eben mehr Inklusion. Und ich bin dann
 572 zuhause gesessen und hab versucht, das zu verstehen – und möchte die Frage an dich wieder
 573 zurückgeben: Inklusion in der Sonderschule – ist das nicht ein Widerspruch?
 574 T: Stimmt, ja das ist ein Widerspruch, wenn man es so sieht, ja. Aber meinst du das jetzt von dem
 575 Druck weg oder vom Wortspiel Inklusion in der Sonderschule? Dann würd ich das weglassen.
 576 I: Ok
 577 T: Ja, weil aktuell muss man ja von Sonderschule reden und von Integration...weil Inklusion passiert ja
 578 nicht in Österreich. Und dann war das wahrscheinlich nur von mir ...ja...
 579 I: Ich frag jetzt nochmal nach: Kann es sein, dass du gemeint hast, dass das System in Sonderschulen
 580 irgendwie offener ist?
 581 T: Ja, das kann schon sein...weil das find ich wirklich, dass jeder angenommen wird. Weil wenn man
 582 das System in der VS sieht, mit den Testungen, mit den Bildungsstandards, die kommen in der
 583 Vierten, mit den Noten und das alles. Und da fällt das eben in der Sonderschule weg, weil man hat
 584 zwar einen Lehrplan, aber es ist ein bisschen offener, man kann den ein bisschen anpassen. Da gibt
 585 es jetzt so auch nicht die Testungen. Und da freut man sich eher so, alles was funktioniert, was bei
 586 den Schülern weitergeht, was jetzt in Mathematik verstanden wird, das passt, und nicht jetzt; ich
 587 muss am Ende der zweiten Klasse muss ich jetzt bis 100 oder weiß ich nicht...das fällt einfach ein
 588 bisschen weg, ist jetzt ein bisschen offener. Ist auch für die Pädagoginnen jetzt entspannter. Weil
 589 wenn ich jetzt weiß, in der VS, oh mein Gott ich muss jetzt...weil z.B. in der Vierten mit den
 590 Bildungsstandards, Ende Mai werden die jetzt getestet, da muss z.B. die Pädagogin schauen, dass die
 591 Kinder das jetzt den kompletten Stoff jetzt z.B. in Mathe, dass die den bis Ende Mai durchbringen.

592 Weil da sind die Tests, dann geht das in die Medien, so, dann wird wieder kritisiert, ja Österreichs
593 Schulen, und das funktioniert nicht. Und das ist eben im Sonderschulwesen, da ist eben der Druck
594 weg. Auch nicht so der Notendruck. Ja schon, es gibt Noten. Aber ich find, da ist das ein bisschen
595 entspannter. Wird ein bisschen mehr auf das Kind an sich eingegangen und nicht nur so auf Noten,
596 auf Leistung, und Leistung für den Staat quasi. Also wie es ja auch gedrillt wird durch die Testungen,
597 find ich, durch die Standardisierungen.

598 I: Dann meine allerletzte Frage, so jetzt in dem Zusammenhang: Du hast gesagt, du könntest dir auch
599 gar nicht vorstellen eine Regelklasse zu übernehmen – warum nicht?

600 T: Ja, Nein, wie wir das eben auch gesagt haben: Wenn ich mir jetzt wirklich vorstell, dass es sich
601 jetzt nix ändert, es bleibt so, eine Klasse, ich fang an mit einer ersten Klasse, 25 Kinder, und ich bin
602 allein als Pädagogin drin. Na, das möchte ich nicht. Also das ist jetzt nicht mehr mein Zugang, so wie
603 ich mir das vorstellen würde von Schule. Das möchte ich nicht. Ich find auch, ahm, allein in der
604 Primarstufe kann man total gut Teamunterricht machen mit Kolleginnen, und die Möglichkeit hab ich
605 in der Volksschule nicht. Weils nicht mehr Personal gibt einfach, oder weil das woanders eingesetzt
606 wird. Und allein, wenn man einen Kollegen hat oder eine Kollegin, kann man ganz anderen Unterricht
607 machen, Projektunterricht machen, was den Kindern viel mehr bringt. Da können sie mit ihren
608 Händen arbeiten, mit ganz vielen Sinnen können sie viel besser arbeiten. Und das kann man eben in
609 einer kleineren Gruppe viel besser mit mehr Personal. Und die Möglichkeit seh ich eher, dass ich das
610 im Sonderschulwesen umsetzen kann.

611 I:..oder in Integrationsklassen?

612 T: Ja, aktuell ...Integrationsklassen oder eben in der Sonderschule. Weil aktuell gibt es ja
613 Sonderschulen noch. Ja, so in diese Richtung.

614 I: T., vielen Dank!

615 T: Sehr gerne!

616

Anhang D – Interview 4

E: Gut, also, ich bin die E. Und ich fang vielleicht von hinten an...also ich bin letztendlich gelandet in einer basalen Förderklasse in der Kanitzgasse, mit vier Schülern. Also dieses Schuljahr dann schon 5 Schüler. Ja, mein Werdegang, wie ich da hingekommen bin: Ich hab die Kindergärtnerinnen, also die Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik hat es damals noch geheißen in St.Pölten gemacht. Ja, und das war halt mit 14 eine sehr schwierige Frage, was zu tun, welchen Beruf man ergreifen will, das war keine leichte Entscheidung. Und ich bin dann irgendwie...vielleicht war das auch ein bisschen ein Grund, dass meine Mutter Tagesmutter war. Und hat, da war ich elf, ich glaub elf war das, ja, und hat auf einen kleinen Buben aufgepasst, 2 Jahre lang. Und der war dann relativ oft bei uns. Und da hab ich mir gedacht, ja, ich kann das ganz gut, und kann gut mit Kindern umgehen – war halt mein subjektiver Eindruck damals. Und mein Neffe und meine Nichte waren auch sehr viel bei uns, der Florian und die Simone. Die sind...der Florian ist um sechs Jahre jünger als ich, und die Simone um 12 Jahre jünger. Und ich hab halt viel Zeit verbracht und hab mir gedacht, ok, ja, das kann ich. Das ist was, das mir liegt und ich kann das mal probieren. Und meine Schwägerin damals war auch Kindergärtnerin, und das hat mich eben dann interessiert. Und dann hab ich die Schule, hab dann die Aufnahmeprüfung gemacht, hab dann auch was vorsingen müssen und so, das war mir dann alles auch sehr unangenehm. Aber sie haben mich dann doch genommen. Also da hab ich dann diese Schule gemacht. Obwohl da hat sich dann schon in den ersten Jahren herauskristallisiert, dass das System dann doch nicht so ganz das Richtige ist. Weil...es war schön mit den Kindern zu arbeiten, aber dadurch dass man einfach so so...so viele Kinder in der Gruppe hat, bin ich da einfach nie...also es sind immer Kinder durchgefallen, wo man dann keine Zeit hat, wo man sich dann speziell um die kümmert, oder die hätten dann vielleicht was anderes gebraucht oder so. Und da war dann so...da war ich dann überfordert, glaub ich auch, das war dann nicht das Wahre, was ich machen wollt. Und hab dann ein bisschen herumüberlegt, und hab dann inskribiert an der Uni in Wien, und ah Sonder- und Heilpädagogik. Also die erste Studienrichtung Pädagogik war's noch damals, und die zweite war dann eben diese Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik. Das war 1994, also das ist jetzt schon recht lang her. Und ja, damals war's halt, da hat man sich aus der Medizin, aus der Psychologie, aus der Pädagogik, also aus ganz verschiedenen Studienrichtungen Stunden zusammensuchen können und hat das ganz wahllos gemacht, damals eigentlich. Also was irgendwie halt dazu passt, was einen halt interessiert hat. Und ab dann...also das hab ich 1 Jahr studiert, und hab dann 1 Jahr pausiert und war Au pair in Schweden. Und hab mich dann dort eben auch um 2 Mädchen gekümmert, die waren damals 8 und 10. Und ja, hab das sehr genossen das Jahr und es war

35 sicher für mein...vielleicht auch für meinen beruflichen Werdegang hat mich das sicher auch ein
36 bisschen beeinflusst. Es war recht schön auf alle Fälle. Bin dann wieder zurück gekommen nach Wien
37 und hab dann halt weiterstudiert. Zwar...also dieses Sonder- und Heilpädagogik war damals ein sehr
38 diffuses Studium. Also es war sehr interessant, es zu studieren, aber es war ... man hat halt nicht
39 wirklich eine Berufsausbildung dann. Es ist von allem ein bisschen was, aber ...man hat den Magister
40 dann gehabt, aber dass man jetzt irgendwie qualifiziert wäre für einen bestimmten Beruf, das war
41 halt gar nicht. Es waren auch zum Beispiel nur 8 Stunden Praktikum vorgeschrieben, was halt, denk
42 ich mir, wenn du im Sozialbereich arbeiten willst, ist das halt bisschen sehr wenig. Obwohl, ich hab
43 letztens erst mit StudentInnen geredet, die jetzt Bildungswissenschaft studieren, und das dürfte jetzt
44 auch nicht viel anders sein. Das hat sich nicht unbedingt verbessert anscheinend, was ich so gehört
45 hab. Und ja, ich hab mir halt dann selber Praktika gesucht. Ich war am Himmel, bei der Caritas oben,
46 am Kahlenberg in der Wohngruppe, dann war ich am Rosenhügel in der basalen Förderklasse und
47 hab dort ein Praktikum gemacht, in Krems in einem Caritaswohnheim. Das hab ich alles neben dem
48 Studium gemacht. In einer Jugend-WG auch von der Caritas in der Donaustadt, und hab halt
49 versucht, da ein möglichst breites Feld abzudecken, was es halt so gibt, wo man pädagogisch auch
50 vor allem arbeiten kann. Weil eben ja sozialarbeiterisch hab ich auch nicht die Ausbildung gehabt,
51 das war dann auch wieder, das war dann auch nicht möglich. Aber halt eben eh in die Richtung,
52 pädagogisch zu arbeiten. Und bin dann nach dem Studium bei Habit gelandet, das hat damals noch
53 Haus der Barmherzigkeit geheißen. In Hernals, in einer WG, halt so klassisch mit Turnusdiensten und
54 10 Klienten damals. Und ja...als Einstiegsjob war es recht lehrreich. Hab ich gern gemacht, damals hat
55 mich auch der Turnusdienst nicht gestört. Also jetzt würd ich das nicht mehr machen wollen, aber
56 damals hat es wirklich super gepasst. Und man hat halt wirklich auch sehr viel gelernt auch. Und
57 dann war ich ein Jahr in Bildungskarenz. Allerdings hat das dann nichts mit meinem Job zu tun
58 gehabt, sondern ich war dann in Helsinki, und hab dann dort Sprachen studiert, versucht ein bisschen
59 Finnisch zu lernen und mein Englisch verbessert. Und ja, das war auch ein total nettes Jahr, ein
60 bisschen Auszeit zu haben, was anderes zu sehen. Und ich denk mir, das ist ganz wichtig, ein
61 bisschen über den Tellerrand zu schauen und nicht nur so, immer in der eigenen Suppe zu
62 schwimmen, und immer das Gleiche zu machen. Das war mir damals halt wichtiger als ...jetzt im
63 Nachhinein denk ich mir ok, vielleicht hätt ich doch ein bisschen straighter arbeiten sollen, wegen
64 Pensionsvorsorge und so. Die Jahre gehen mir jetzt finanziell ein bisschen ab, aber die
65 Lebenserfahrung kann man nicht aufwiegen. Ja, dann bin ich zurück gekommen, hab dann beim
66 Verein GIN angefangen. Das war dann im Herbst 2005. Und war dann nicht mehr in der WG, sondern
67 in der Tagesstruktur mit Erwachsenen, die halt wirklich schwerst körperlich und geistig beeinträchtigt
68 sind. Und...das hat mir irrsinnig viel Spaß gemacht, wieder ein ganz anderes Arbeiten als in der WG.
69 Und war dann 2 Jahre dort. Dann war ich in Karenz 4 Jahre und hab da zwei Kinder gekriegt. Und bin

70 dann wieder zurück zum Verein und hab dann Teilzeit in der Donaustadt gearbeitet auch in
71 einer...also bei GIN nennt sich das basale Erlebniswerkstätte. Und hab halt dann eben zuerst 3 Tage
72 die Woche gearbeitet in einer Gruppe mit 5 Erwachsenen. Wir waren zu zweit, also zwei
73 Betreuerinnen quasi mit 5 Erwachsenen, die wirklich einen sehr hohen Pflegebedarf gehabt haben,
74 und sehr basal und wirklich sehr beeinträchtigt....und basale Stimulation und so, nach diesen
75 Konzepten haben wir damals gearbeitet, was man eh immer noch so macht. Und ja, das waren dann
76 die nächsten 6 Jahre, ja, war ich dann dort. Ja, bis letztes Jahr, also bis Sommer 2018. Und da hab ich
77 mich davor eben beim Stadtschulrat beworben, also damals noch Stadtschulrat. Und bin dann
78 angerufen worden, irgendwann zu Ostern glaub ich letztes Jahr, von einer Direktorin in Liesing. Weil
79 sie gesagt hat, sie braucht ganz dringend jemanden für eine basale Förderklasse, und ich soll doch
80 mal kommen und soll mir das anschauen. Und da bin ich eben dann hingefahren und hab mir die
81 Schule angeschaut, was eine neu renovierte Schule ist, am Maurer Hauptplatz, und sehr ...also mit
82 Hallenbad und Snoozele-Raum, und allem PiPaPo. Wirklich super ausgestattet, ja. Und bin dann halt
83 ins kalte Wasser gesprungen. Und hab dann dort begonnen letztes Jahr im September, mit einer
84 zweiten Kollegin in der Klasse, und wir haben vier Schüler gehabt jetzt letztes Jahr. Und ja, das
85 Schulsystem war ein bisschen gewöhnungsbedürftig, schon, weil das hab ich vorher nur von der
86 Elternseite gekannt. Und jetzt halt von der Lehrerseite auch...und das ist schon, also wenn man
87 Sachen verändern will, dann ist das manchmal recht schwierig. Schwierig bis nicht so möglich. Was
88 halt manche Sachen dann schon auch erschwert. Aber man muss halt dann im kleinen Rahmen
89 schauen, dass man, ja, das Beste daraus macht. Und ich bin nach wie vor recht zufrieden und bin sehr
90 glücklich dabei. Weil die Arbeit ist jetzt nicht wirklich so anders als vorher mit den Erwachsenen. Aber
91 ich hab damals eigentlich Sonder- und Heilpädagogik studiert, damit ich mit Kindern arbeite. Aber
92 irgendwie bin ich dann immer hängen geblieben bei den Erwachsenen. Irgendwie war das dann ein
93 bissl verschüttet, das Ziel. Und ja, bin dann aber irgendwie dann doch gelandet da jetzt, und es ist ein
94 total schönes Arbeiten. Ja, bin total zufrieden. Es ist sicher stressig, also mir wird immer die Zeit zu
95 kurz am Vormittag. Weil es sind immer 5 Stunden, also 5 Unterrichtsstunden von 7.45 bis 12.45. Und
96 da, also vom Tagesablauf ist es so, dass die Kinder ankommen, und teilweise im Frühdienst sind, und
97 sie gehen dann um 8 Uhr in die Klassen, dann kommt der Morgenkreis, dann gibt es eine Jause, dann
98 ist auch ein großer Schwerpunkt in der Pflege in den basalen Förderklassen, das machen auch die
99 Lehrer. Also wir sind ein Zweier-Team, meine Kollegin ist angestellt über die Wiener Sozialdienste –
100 das nennt sich Fachbetreuer. Und ich bin eben über den Stadtschulrat. Und wir machen aber eben
101 beide Pflege, was halt auch in der Schule eigentlich nicht üblich ist. Das ist das, was normalerweise
102 die Assistenten dann machen. Da geht schon mal ein großer...also viel Zeit drauf. Wenn man das
103 wirklich achtsam und sehr behutsam macht, dann ja, dann ist da schon mal ein großer Zeitbrocken
104 weg. Ja, und es wird dann eben gejausnet, und dann gibt es Mittagessen auch noch. Und dazwischen

105 ist eigentlich nur mehr so eine Stunde, eine Unterrichtsstunde Zeit, wo man wirklich dann auch
106 Förderangebote setzen kann. Und das mit vier Schülern dann. Wo halt wirklich oft dann eine Eins-zu-
107 Eins – Betreuung notwendig ist. Und das ist dann oft mal ein bisschen stressig, mitunter, nicht immer,
108 aber manchmal stresst mich das ein bisschen. Weil man sich dann doch mehr Zeit nehmen will. Jetzt
109 mach ich eben auch grade eine Fortbildung über basale Stimulation wo eben auch dieses Thema ist,
110 langsam die Dinge anzugehen, und vorsichtig, und achtsam, und immer wirklich dabei zu sein, was
111 halt wirklich im Alltag dann oft auch untergeht. Weil da halt die Bedürfnisse oft ganz
112 auseinandergehen, oder auch dass man irgendwie gar nicht so weit kommt, dass man sich eine
113 Situation schafft, wo man jetzt auch Ruhe hat oder ...weil ein anderes Kind vielleicht auch ein
114 körperliches Problem hat, vielleicht auch, oder Schmerzen hat, oder...diverse Geschichten einfach.
115 Also diese Netto-Zeit an Förderangeboten ist sehr beschränkt. Das ist ein bisschen ein Manko, muss
116 man auch sagen. Obwohl wir eh zu zweit in der Klasse sind, aber trotzdem kann man dann nie so viel
117 machen, wie man sich vornimmt, eigentlich, oder wie man plant. Und es kommt dann immer drauf
118 an, wie es den Kindern geht. Also wir haben epileptische Kinder, und wir haben Kinder mit Sonden
119 zum Beispiel, und Herzschrittmacher...also wirklich quer durch. Und da musst dann schon immer auf
120 die Tagesverfassung auch schauen. Und relativ flexibel sein in dem, was man anbietet. Und es gibt
121 auch Tage, wo dann gar nichts geht, wo das Kind dann wirklich nur Ruhe braucht, oder vielleicht auch
122 nicht geschlafen hat in der Nacht, oder so. Das ist dann auch sehr....man muss dann wirklich oft
123 versuchen, recht sensibel zu sein und das herauszufinden. Weil unsere Kinder alle nonverbal sind.
124 Also es ist jetzt kein Kind dabei, das jetzt sagen kann, wie es ihm grade geht. Und das ist mitunter
125 schon eine große Herausforderung. Aber je besser man die Kinder kennt, desto leichter tut man sich
126 dann schon. Man kommt auch nicht immer drauf, was wer braucht genau in dem Moment, aber man
127 hat ein bisschen eine Idee davon. Ja. Jetzt muss ich kurz überlegen...Über die PH soll ich noch was
128 erzählen?

129 I: Gerne. Wie geht es dir mit der PH?

130 E: Ja, es ist ein bisschen diffus...Ich bin halt in einer sehr speziellen Situation, weil ich es jetzt
131 berufsbegleitend mache, machen muss. Und eh...ja, ich hab 25 Unterrichtsstunden eben, und sollte
132 dann schon vorbereiten auch. Und wir haben oft Supervision, und Teambesprechungen, und die Zeit
133 ist dann schon sehr begrenzt dann eigentlich. Und ich muss mir dann schon sehr genau organisieren,
134 was ich wann wo mache. Ich mein schon, das Interesse ist prinzipiell da, nur ich scheitere dann
135 teilweise an der Zeit...Und nach dem Inskribieren musste ich meine Zeugnisse einreichen, und dann
136 wird ganz individuell geschaut, was mir angerechnet werden kann....und das erste Jahr war jetzt
137 einfach auch so dicht, und schon anstrengend auch. Weil einfach so viele neue Sachen überall sind.
138 Und auch im Team waren sehr viele lange Krankenstände, deswegen haben wir dann teilweise auch
139 Schüler übernommen, oder sind in anderen Klassen gewesen. Und man hat dann auch...das kostet

140 dann auch noch irrsinnig viel Energie und Ressourcen eigentlich, dass man jetzt eigentlich gar nicht
141 das macht, was man sich vorgenommen hat, eigentlich. An was man da jetzt grad dran ist. Weil die
142 Rahmenbedingungen ja gar nicht stimmen dann. Und das ist über Monate gegangen jetzt, und
143 deshalb hab ich die PH dann doch auch wieder ein bisschen aus den Augen verloren. Aber ich hab ein
144 tolles Seminar da gemacht über unterstützte Kommunikation. Möchte die PH schon auch
145 weitermachen, weiß aber noch nicht genau, wie ich das weiter organisieren soll. Weil ich nicht weiß,
146 wie viel Zeit mir das dann gesamt kostet, weil ich dann schon auch ein bisschen ein Privatleben auch
147 haben möchte, und die Kinder dann auch noch irgendwie zu checken sind (lacht). Obwohl sie jetzt eh
148 schon groß sind, und es ist jetzt eh schon alles viel leichter. Aber prinzipiell interessiert es mich...Es ist
149 halt dann nur auch noch die Frage: Für meinen Bereich jetzt, für meine basale Förderklasse – was
150 lern ich da wirklich auf der PH, was ich dann wirklich brauch? Was ich wirklich umsetzen kann? Das
151 ist halt auch ...weil das ist das, was ich grad mache...und das ist ein bisschen schwierig. Ja, prinzipiell
152 interessiert mich schon, was man an der PH lernt für den Sonderschulbereich, das möchte ich schon
153 gern. Aber wie ich einem Kind jetzt lesen und schreiben beibringe...das werde ich wahrscheinlich nie
154 machen. Das ist halt dann so viel, wo ich mir dann denke...Wozu? Wieso soll ich das machen? Oder
155 weiß ich nicht, in die Gitarrestunde gehen und solch einen Firlefanz halt.

156 I: Magst du noch was erzählen?...ich hab mir auch Fragen notiert...

157 E: Ja, dann frag bitte mal.

158 I: Dann fang ich auch mal hinten an. Du hast gesagt, die Rahmenbedingungen stimmen oft nicht im
159 Schulsystem, in den Klassen. Und da interessiert mich, was du damit meinst „die
160 Rahmenbedingungen stimmen nicht“?

161 E: Ja in erster Linie waren da einfach diese Krankenstände, die uns massiv beeinflusst haben.

162 I: Und warum glaubst du, dass das in diesem Bereich so massiv ist mit den Krankenständen?

163 E: Das ist mir ein bisschen ein Rätsel. Ehrlich gesagt, weiß ich es nicht, weil ich hab jetzt den Vergleich
164 zu vielen anderen Organisationen, wo ich vorher gearbeitet habe. Und es ist in der Schule wirklich so,
165 dasses ist super zu arbeiten. Du hast jetzt wirklich nur 4 oder 5 Schüler in der Klasse, was jetzt z.B.
166 bei ...weiß ich nicht, Jugend am Werk, wurscht wo – das hast du nicht. Auch in den basalen Gruppen.
167 Da bist du zu zweit und hast aber deine sechs Leute. Ja. Und ich glaub einfach dass,...diese
168 Unzufriedenheit relativ groß ist, weil die Leute, die da arbeiten, keinen Vergleich haben. Und das
169 ärgert mich zum Teil auch ein bisschen, weil ich weiß, wie es woanders ist. Und man hätte jetzt...ok,
170 wenn ich eine Massagematte haben will, dann muss ich halt jetzt eine pädagogische Begründung
171 schreiben, warum ich das haben möchte. Ok, das ist halt vielleicht nervig, aber gut, ist auch ok. Aber
172 jetzt mit diesem einem langen Krankenstand z.B. es war ...von schulischer Seite hat es nicht recht viel
173 an Unterstützung gegeben. Dass jetzt wer kommt und die Kollegin vertritt zum Beispiel. Es gibt jetzt
174 schon sehr wohl Springerinnen von den Wiener Sozialdiensten, aber die sind halt Springerinnen von

175 den Fachbetreuerinnen und nicht von den LehrerInnen. Also dieses duale System nennt sich das, das
176 hat so ein Konfliktpotential, und das ist auch so....die einen sind für das zuständig, die anderen sind
177 für das zuständig...also das ist jetzt speziell für die basalen Förderklassen, wie das jetzt in der
178 Sonderschule ist, weiß ich nicht. Aber dass man nicht genau weiß, erstens wer für was zuständig ist,
179 wer jetzt im Endeffekt wirklich entscheidet, ob das jetzt die Bereichsleitung von den Wiener
180 Sozialdiensten ist oder die Direktorin bei uns. Weil es hat dann teilweise auch Geschichten mit dem
181 Jugendamt gegeben, wo KollegInnen gemeint haben, man muss ein Kind melden, da stimmt
182 irgendwas nicht daheim, sie haben ein ganz ungutes Gefühl. Und die sind dann massiv allein gelassen
183 worden damit. Also wie war das dann..eigentlich haben dann beide gesagt, nein, tun wir lieber nicht.
184 Und das sind dann schon Sachen, wo man die Unterstützung braucht, auch von oben dann, von den
185 Vorgesetzten. Weil wir arbeiten mit den Kindern, wir sehen die jeden Tag, und wir merken es dann,
186 wenn es denen nicht gut geht. Und wenn man das dann eh schon weiterleitet – weil man überlegt
187 sich das dann schon sehr lang, weil man weiß ja nicht, man will niemanden verdächtigen und das ist
188 immer eine ganz heikle Geschichte, ja, wenn man dann irgendwo glaubt, dass irgendwas nicht in
189 Ordnung ist daheim. Und wenn man den Schritt macht, und dann heißt es: Na ja, da kann man nichts
190 machen, dann ist das einfach sehr unzufriedenstellend und sehr ...So, solche Geschichten waren dann
191 halt auch. Und ich weiß nicht, ob das jetzt speziell Schulsystem ist, weil das ist mir halt vorher noch
192 nie passiert. Ich mein, das war nicht in meiner Klasse, aber es war halt nicht, so wie man es sich
193 vorstellt einfach.

194 I: Also auf der einen Seite ist es das Allein-Gelassen-Sein, dieses Gefühl..

195 E: Ja, schon

196 I: ..und nicht so auf Unterstützung bauen können..

197 E...nicht wirklich...also es soll alles funktionieren, das schon, aber wenn etwas nicht so funktioniert,
198 dann ist es nicht sicher, dass man wirklich Unterstützung kriegt.

199 I: Und auf der anderen Seite findest du, dass Kolleginnen vielleicht auch wenig anderes gesehen
200 haben, dass sie mit dem, was sie haben...

201 E: Ich für mich persönlich denk, dass es nur von Vorteil ist, wenn man sich verschiedene Sachen
202 anschaut. Aber das ist meine persönliche Meinung. Und grad Lehrer halt, das ist halt schon gang und
203 gäbe, dass man in einer Schule anfängt und dort halt, oder vielleicht in einer anderen Schule, aber
204 dort halt in Pension geht, in dem System. Und das halt ich jetzt für nicht so gut.

205 I: Weil?

206 E: Weil man zu wenig sieht, einfach. Weil man nicht den Vergleich hat glaub ich.

207 I: Und was macht das, wenn man einen Vergleich hat?

208 E: Man hat eine andere Einstellung zu manchen Sachen. Man ist ah dann...Ich denk mir, ja ich
209 beschwer mich jetzt nicht, weil ich ein fünftes Kind in die Klasse krieg. Weil ja...ich hab das schon

210 gemacht. Aber für andere Kolleginnen zum Beispiel wäre das ein massives Problem, noch ein
 211 zusätzliches Kind zu kriegen in die Klasse. Ich mein, sie machen es dann auch natürlich, haben dann
 212 aber wahrscheinlich einen ganz anderen Zugang dazu.

213 I: Und was ermöglicht dir einen anderen Zugang?

214 E: Ich weiß nicht...ja, weil ich es schon gemacht habe, in einem anderen Setting. Oder vielleicht ist es
 215 auch, vielleicht habe ich eine andere Haltung dazu, ich weiß es nicht. Ich mein, wir sind ein großes
 216 Team, und da gibt es sehr viele verschiedene Persönlichkeiten. Und es hat in den letzten Jahren
 217 offensichtlich auch schon ziemlich gekracht, in dem Team. Also es ist jetzt nicht ganz so ein
 218 konfliktfreies, also konfliktfrei geht's eh nicht, aber da sind schon einige Sachen passiert, auch auf
 219 persönlicher Ebene, die nicht in Ordnung waren anscheinend. Wo sie dann auch wirklich oft in der
 220 Supervision waren, und gecoacht worden sind, dieses alte Team damals. Das schwingt wahrscheinlich
 221 auch noch irgendwie mit. Und auch wenn man da jetzt nicht dabei war, spürt man das irgendwie. Ja.

222 I: Weil du vorher den Begriff „Haltung“ erwähnst hast: Kannst du das irgendwie festmachen,
 223 wodurch deine Haltung geprägt wurde? Was dich beeinflusst hat?

224 E: Ich weiß nicht....Also ich glaub von mir, also ich ärger mich nicht gleich. Also daheim schon (lacht),
 225 aber beruflich kann mich jetzt nicht so schnell was aus der Bahn werfen, in der Arbeit an und für sich.
 226 Und ich versuch' da ein bisschen gelassener zu sein, weil ich...ich weiß nicht, beruflich sind mir jetzt
 227 noch nicht so arge Sachen passiert. Vielleicht auch, ja, ich bin schon auch über meine Grenzen
 228 gegangen. Also wie jetzt z.B. mein Papa gestorben ist. Und ich weiß, es gibt immer Schlimmeres. Und
 229 diese Sachen in der Arbeit, das ist jetzt nicht wirklich was, das mich umbringt. Ich weiß, ich kann es
 230 jetzt nicht erklären...

231 I: Aber das über deine Grenzen gehen...

232 E: Nein, nicht über Grenzen gehen...also wenn man glaubt, das schafft man jetzt nicht mehr. Aber
 233 nicht, dass ich jetzt beruflich ...da weiß ich sehr wohl, wo meine Grenzen sind, und das mach ich dann
 234 auch nicht. Aber vielleicht sind sie auch weiter gesteckt, meine Grenzen. Also jetzt ein fünftes Kind,
 235 das ist jetzt was, wo ich weiß, dass ich das schaff.

236 I: Dann hast du erwähnt das Stichwort „Sensibilität für Kinder“, das Spüren, was die Kinder brauchen.
 237 Woher kommt das?

238 E: Dass man das spürt? Naja, man muss sie schon gut kennen dann, dass man das spürt. Also grad am
 239 Anfang ist das dann immer sehr...Also letztes Jahr am Schulanfang war natürlich alles anders und
 240 fremd, da weiß man dann nicht, was die Kinder...warum jetzt wer weint, oder schreit oder sich
 241 ärgert. Aber wenn man die Kinder dann ein bisschen besser kennt, und sich darauf einlässt auch, und
 242 die Gefühle zulässt und sie auch ernst nimmt, dann kann man sich da schon gut einspüren eigentlich.
 243 Aber das geht halt nur, wenn man die Zeit und die Muße hat. Also in einer Klasse mit 25 Schülern
 244 kann ich das wahrscheinlich nicht machen. Da sind dann auch andere Themen dann wahrscheinlich

245 wichtiger. Aber bei unseren Kindern, die sich halt verbal nicht wirklich ausdrücken können, ist das
246 schon ein großer Punkt. Man muss sich halt echt die Zeit nehmen dann und nicht jetzt so drüber
247 fahren und das dann ignorieren. Was eh nicht funktioniert.

248 I: Und was ermöglicht das Einlassen auf Kinder, von der persönlichen Ebene aus, was macht das
249 möglich?

250 E: Na ja, ich kann dann schon von den Kindern...ich kann von den Kindern dann mehr erwarten, und
251 dann...also wenn ich die Kinder gut kenne, und wenn ich ihnen und mir dann die Zeit gebe auch, ja,
252 dann ist viel mehr möglich. Ja...

253 I: Und wo hast du das gelernt, das Einlassen auf Kinder? Oder war das für dich immer
254 selbstverständlich?

255 E: ..ich weiß nicht, was ich da jetzt sagen soll...also mit den eignen funktioniert es nicht so gut (lacht).
256 Das ist schon eher so professionelles Einlassen, dann irgendwie. Das ist dann schon...das ist ganz
257 anders.

258 I: Und woher kommt das professionelle Einlassen-Können?

259 E: Das lernt man so mit der Zeit, glaub ich. Wenn man immer mit Menschen zu tun hat, die keine
260 Sprache haben, lernt man schon irgendwann mal, sie zu verstehen. Und so, wenn's nur, weiß ich
261 nicht, eine kleine Bewegung ist, oder ein Augenblinzeln oder so. Man muss halt hinschauen, man
262 muss gut beobachten können, man muss die Leute halt gut...man muss auch sehr bei sich sein. Und
263 das geht auch nicht immer. Also wenn ich nervös bin, oder mir immer Sorgen mache, oder sonstwas,
264 oder mich etwas stresst, dann kann ich das auch nicht so. Aber in dieser Eins-zu-Eins-Situation, wenn
265 man sich da ... Das ist ja das Schwierige in dieser Arbeit, sich da wirklich einzulassen. Zu schauen,
266 was braucht derjenige, und wie geht es mir dabei. Kann ich ihm oder ihr das wirklich geben dann?
267 Aber wenn einem das gelingt, dann gibt es einfach wahnsinnig schöne Momente oft. Das ist dann
268 diese basale Kommunikation, wo man keine Wörter braucht, aber wo man...das hört sich blöd an,
269 aber man schwingt dann einfach so auf einer Ebene, auf einer Gefühlsebene, und da trifft man sich
270 dann. Dann braucht man keine Worte. Das ist wahnsinnig schwer zu erklären.

271 I: Und hast du auf deinem Weg so Punkte oder Wegweiser, die dir, wie du jetzt gesagt hast, dieses
272 Gelingen ermöglicht haben, dich beeinflusst haben?

273 E: Na ja, es hat schon immer wieder auch Klienten gegeben in den letzten Jahren, von denen ich sehr
274 viel gelernt habe, Erwachsene, mit denen ich gearbeitet habe. Schon immer wieder beruflich...die
275 wahnsinnig viel selber erlebt haben, schon von ihrer Biografie her. Wenn man sich das durchliest, das
276 wird ja auch dokumentiert, und es gibt ja auch diese Unterlagen, die liest man sich halt einmal durch
277 und schaut, woher der Mensch kommt. Und da waren dann wirklich oft Geschichten dabei, die sehr
278 berührend waren und sehr dramatisch und tragisch. Und wo man sich dann denkt: Na bitte, der
279 Mensch, was der schon alles durchgemacht hat, dass der noch immer so eine positive Einstellung hat,

280 zum Beispiel. Oder teilweise Eltern auch. Ich hab einige Eltern getroffen in den letzten Jahren, die
281 sich um ihre schwerstbehinderten Kinder einfach so dermaßen 100%ig gekümmert haben, und für sie
282 da waren – aber jetzt nicht unbedingt auf eine symbiotische ungesunde Weise, sondern wirklich
283 schon...ja, die haben das ... die haben ihre Kinder auch ernst genommen und haben trotz vielen,
284 vielen argen Sachen, die sie erlebt haben, haben die so eine positive Ausstrahlung gehabt, wo ich mir
285 gedacht habe: Ma bitte, da würde ich mir gerne was runterschneiden von dem. Einfach nur diese
286 Gelassenheit, das Positive einfach, trotz der fürchterlichen Situation, die man sich ja nur ansatzweise
287 vorstellen kann, ein schwerstbehindertes Kind zu haben. Und das dann...ich mein, unsere Kinder sind
288 gesund, Gott sei Dank, und da weiß man, das ist begrenzt, das ist absehbar, und sie werden
289 irgendwann ihr eigenen Leben leben..und ok, das schafft man schon. Aber die Eltern, und es sind halt
290 vorwiegend die Mütter, die das tragen, nach wie vor, die haben einfach über Jahrzehnte halt ein
291 Kleinkind daheim, das aber dann schon 35 ist im Endeffekt. Also da waren schon einige dabei, wo ich
292 dann schon wieder zum Nachdenken angefangen habe. Und das dann auch auf meine eigene
293 Familiensituation dann wieder reflektiert habe, und dann bitte...ma Entschuldigung, dann hat wer,
294 weiß ich nicht, Klinkerlitzchen, das war's . Ja, da waren schon einige dabei. Ja. Die auch einfach diese
295 Gelassenheit gehabt haben. Das ist für mich so, das ist so ein schönes Wort. Das hätte ich so gerne,
296 diese heitere Gelassenheit, sag ich immer, in der Arbeit und daheim. In der Arbeit gelingt's mir noch
297 eher als zuhaus. Und das ist so ein großes Ziel irgendwie. Also an einigen Personen kann ich's schon
298 festmachen. Aber es hat dann doch immer irgendwie mit der Arbeit zu tun gehabt, das war jetzt
299 nicht irgendwie...nicht von meiner Herkunftsfamilie her. Das war nie Thema. Nein. Das sind immer
300 wieder so Begegnungen, die man dann so hat, die sehr besonders sind, und sehr speziell sind. Aber
301 wo man dann auch immer sehr bei sich sein muss, damit man das dann merkt überhaupt dann auch.
302 Das ist dann sehr...ich kann das so schwer erklären. Zum Beispiel zum Schulschluss haben wir, da war
303 nur ein Mädchen da mit ihrer Mama jetzt. Das war so ein schöner Abschluss von dem Jahr. Die war
304 dann...die war dann die letzten Wochen dann auch schon recht knatschig, und die war dann müde,
305 und es war alles anstrengend, und die wollt eigentlich....eigentlich wollt sie glaub ich gar nicht mehr
306 kommen. Und die war aber eigentlich immer...ich glaub, die hat drei Fehltage gehabt im ganzen
307 Schuljahr. Aber manchmal auch sehr eine kleine Dramaqueen und so. Und am letzten Schultag war
308 sie mit ihrer Mama dann da, und dann war eben meine Kollegin und ihre Mama und ich und nur sie,
309 sonst keine Schüler. Und sie hat das so genossen, wirklich eine Stunde haben wir gequatscht, und ich
310 hab ihr Zeugnis vorgelesen, und das war...sie hat nur gelacht. Sie hat das so genossen, diese 100 oder
311 300%ige Aufmerksamkeit. Und das hat mir dann auch so viel gegeben, da hab ich mir gedacht: Ok,
312 und deswegen mach ich das. Das ist das, wo ich mir denk, da krieg ich so viel zurück. Obwohl, es sind
313 viele Situationen wo ich mir denk: Ma bitte, ich kann nicht mehr, und es geht alles nicht, und es ist
314 mir alles zu viel, und jetzt renn ich davon, gibt's schon auch. Aber das wiegt dann das alles auf.

315 Schon. Ja. Und das muss dann halt schon, das muss man halt dann zu schätzen wissen, weil's halt so
 316 Kleinigkeiten sind. Das ist nicht so was Riesengroßes, so was Supertolles, vielleicht verglichen
 317 mit...weiß ich nicht, keine Ahnung. Das sind so Kleinigkeiten, die man...und die man nicht übersehen
 318 darf. Manchmal ist dann nur...weiß ich nicht...wenn wer lächelt plötzlich nach drei Monaten. Nach
 319 drei Monaten ohne Blickkontakt lacht dich dann plötzlich wer an. Und das sind dann die Momente,
 320 das gibt einem dann irrsinnig viel. Und wo ich mir denke: Ok, ja, und da musst jetzt echt hinschauen,
 321 sonst siehst du es dann nicht. Weil das dauert jetzt vielleicht 2 Sekunden, und dann hab ich es
 322 versäumt. Ja.

323 I: Und du hast erwähnt, dass du dich dann entschieden hast, in den Schulbereich zu gehen, weil du
 324 dein Studium angefangen hast mit der Überlegung, mit Kindern zu arbeiten....

325 E: Ja, genau, das wollt ich eigentlich von Anfang an machen, mit Kindern zu arbeiten.

326 I: ...und warum hast du dich dann grade da entschieden?

327 E: Also erstens hat es mir da nicht mehr so getaugt bei meinem, bei GIN, bei meinem früheren
 328 Arbeitgeber. Das hat dann nicht mehr so gepasst, weil da war ich..da hab ich Team wechseln müssen,
 329 und da hab ich mich dann nicht mehr wohl gefühlt. Und dann ist mir das wieder so in Erinnerung
 330 gekommen, dass ich ja eigentlich was ganz anderes machen wollte. Also nicht ganz was anderes
 331 machen wollte, aber eigentlich mit Kindern arbeiten wollte. Und das war dann vielleicht auch
 332 deshalb, weil meine eigenen Kinder dann nicht mehr so klein waren, und nicht mehr so viel
 333 Aufmerksamkeit gebraucht haben wie mit 2 und 4 oder so. Da hätt ich es mir nicht so gut vorstellen
 334 können.

335 I: Und die basale Förderklasse war eine bewusste Entscheidung von dir?

336 E: Nein, das war Zufall eigentlich. Weil ich hab mich ja nur so beim Stadtschulrat beworben. Und
 337 dann sind eben auf Grund dessen, dass ich da viel gemacht habe in die Richtung, bin ich eben dann
 338 angerufen worden. Und das ist halt wirklich das, was ich halt kann, ja.

339 I: Und dann hast du noch erzählt, dass du ...du hast in der BAKIP angefangen, weil du das Gefühl
 340 gehabt hast, dass du mit Kindern gut kannst. Und dass du dann aber das Gefühl gehabt hast, du warst
 341 so überfordert mit den großen Gruppen...

342 E...ja, genau...

343 I: Hast du da keine Unterstützung gehabt, oder Hilfe?

344 E: Na ja, als Elementarpädagogin ist man ja...du hast deine 25 Kinder in der Gruppe, du hast eine
 345 Assistentin für ein paar Stunden, aber im Grunde...Also damals war es halt so, vielleicht ist es eh
 346 anders jetzt, aber im Grunde schufst du das dann allein. Schon ja. Und das war...das hat mir einfach
 347 damals schon nicht so getaugt. Also für mich...ich hab nur meine Praktika gemacht damals in der
 348 Schulzeit, ich hab nie wirklich gearbeitet im Kindergarten. Also ich hab nie gearbeitet im Kindergarten
 349 ernsthaft jetzt, angestellt.

350 I: Und was hat dann den Ausschlag gegeben, dass du dich gerade für dieses Studium entschieden
351 hast?

352 E: Das ist schon so lange her...(lacht), das weiß ich nicht mehr (lacht). Na ja, ich wollt ja schon was
353 machen mit Kindern, aber halt mit weniger Kindern so auf einem Haufen, irgendwie. So mit kleineren
354 Gruppen. Und dann hab ich mir gedacht ok...aber mir ist damals so Schule gar nicht in den Sinn
355 gekommen, muss ich sagen. Ich hab das irgendwie so auf gut Glück angefangen. Um halt dann schon
356 mit Kindern zu arbeiten, aber halt mit Kindern, die ein bisschen anders sind, bisschen besonders sind.
357 Also, es ist eh jedes Kind besonders, aber ...Ich hab mich dann zum Beispiel auch oft im St. Anna
358 Kinderspital beworben, wo aber...das hat nie funktioniert. Aber das hätte mich auch interessiert, in
359 diese Richtung zu gehen. Oder auch in die Hospiz. Gar nicht schulmäßig, aber wirklich so in die
360 Begleitung von schwerkranken Kindern. Aber da waren dann eher die Psychologen wieder gefragt.
361 Die wollten da nicht so die Sonder- und Heilpädagogen haben, glaub ich. Oder jedenfalls hat es
362 damals halt nicht gepasst. Das war schon auch immer Thema, dieses Sterben und...Weil meine
363 Diplomarbeit hab ich geschrieben über das kindliche Erleben von Trauer und Tod. Das ist schon auch
364 ein Thema, das mich immer interessiert hat und auch interessiert. Also jetzt ist es ein bisschen
365 verschüttet. Aber das hat mich schon auch immer sehr interessiert. Und hab da, denk ich meine
366 eigene Geschichte ein bisschen aufgearbeitet. Und wollt dann schon auch in die Hospiz-Richtung und
367 Sterbe- und Trauerbegleitung gehen, aber ich glaub, da war ich dann einfach zu jung, das hat dann
368 nicht so gepasst. Vielleicht kommt das irgendwann, aber im Moment nicht, eigentlich. Aber es ist
369 schon ein Thema von mir auch. Und es ist halt auch bei den Kindern, mit denen ich arbeite, ist das
370 halt schon auch Thema. Es gibt halt wirklich schon auch Kinder, die sind so beeinträchtigt, so
371 schwerst behindert, dass man sich dann oft verabschieden muss. Es ist jetzt zum Beispiel ein
372 Mädchen, das war angemeldet für dieses Schuljahr jetzt, die hat Schule gewechselt, und die ist jetzt
373 im Sommer gestorben. Und das ist dann schon...also mit dem muss man sich dann schon auch
374 auseinandersetzen. Also das Mädchen hab ich nicht gekannt jetzt, aber wenn man halt die Leute
375 dann schon begleitet länger, dann gehört das halt auch dazu. Und wenn das dann Kinder sind, dann
376 ist das natürlich umso schlimmer, da ist das dann viel, viel näher. Aber es ist ein Teil davon, von der
377 Arbeit, immer wieder.

378 I: Wie kann man sich darauf vorbereiten?

379 E: Gar nicht, nein glaub ich nicht. Man kann auch nicht so arbeiten. Ich kann jetzt nicht arbeiten die
380 ganze Zeit und denk mir: Mah, hoffentlich kommst du morgen noch. Also, ich hab jetzt niemanden in
381 der Klasse, dem es jetzt wirklich schlecht geht. Also, das nicht. Aber es gibt halt leider immer noch so
382 Aussagen von Ärzten, wenn Kinder auf die Welt kommen, und die sind schwerst beeinträchtigt: Na ja,
383 ihr Kind wird nur, weiß ich nicht, 10 Jahre alt werden. Das sagen Ärzte immer noch. Was ja eigentlich
384 der totale Wahnsinn ist. Weiß ich nicht, wie Eltern damit leben können. Natürlich hat man das im

385 Kopf, aber man kann es nicht immer im Kopf haben, weil sonst kann ich nicht eine so Beziehung
386 aufbauen, auf der Basis: Na ja, wer weiß, wie lang wir uns da jetzt begleiten gegenseitig. Nein, glaub
387 nicht, dass man sich vorbereiten kann. Nein.

388 I: Wenn du jetzt deinen Job vor Augen hast, die Arbeit, die du tagtäglich machst, was wären da so die
389 Wünsche oder Ansprüche, wo du sagst: Das bräuchte es eigentlich in der Ausbildung von Menschen,
390 die zukünftig diese Tätigkeit machen?

391 E: Viel mehr, dass man in diese basale Richtung geht. Dass viel mehr basale Stimulation angeboten
392 wird. Weil das gibt es auf der PH...ich glaub, es gibt das als Fortbildung jetzt im Herbst, das sind glaub
393 ich 2 Mal 2 Stunden. Und da kann man nicht arbeiten damit, das ist ein Hineinschnuppern, was sicher
394 interessant ist, oder vielleicht dass man vielleicht selber mal was spürt und ausprobiert, aber man
395 müsste mehr, wirklich auch in diese Schwerstbehinderten-Richtung gehen, wie man praktisch
396 arbeitet dann. Ich glaub nicht, dass es das gibt.

397 I: In Form von Seminaren, Lehrveranstaltungen?

398 E: Ja, und an sich selber ausprobieren. Oder auch vielleicht wirklich auch sogar medizinische Sachen,
399 dass man einfach auch so Grundlagen hat, welche Beeinträchtigungen gibt es, oder auch
400 Entwicklungspsychologie. Ja, oder so....ein bisschen was Handfesteres dann auch. Grundlagen
401 einerseits, und Theorie: Welche Behinderungen, Krankheiten oder was weiß ich auch immer gibt es,
402 und was kann man dann machen, praktisch. Oder unterstützte Kommunikation ist ein ganz großes
403 Thema bei uns. Mit Gebärdensprache, oder mit Symbolen arbeiten, mit Tastern, mit solchen Sachen.
404 Das ist halt an der PH noch ein ganz kleines Feld. Da gibt es nur ein paar Stunden, aber auch nur in
405 der Fortbildung glaub ich, gar nicht, dass es so jetzt...und das ist schon ein großes Manko. Das geht
406 ab, und natürlich kann dann auch niemand in dem Bereich arbeiten, weil sich das ja dann auch keiner
407 zutraut auch, oder weil das dann auch keiner kann auch. Oder was die Pflege betrifft zum Beispiel
408 auch. Die Lehrer sind nicht vorbereitet darauf, dass es auch Klassen gibt, wo man auch Pflege macht.
409 Und wie man das macht, das ist halt auch....

410 I: Und wie glaubst du können ...und was kann geändert werden, damit Studierende, die ganz einen
411 anderen Background haben, oder einen ganz anderen Werdegang haben, die von der Matura oder
412 wo auch immer auch hinkommen an die PH, dass die das....

413 E: Ich meine die anderen Studenten, die kennen das ja gar nicht...Ich mein, wenn du Matura hast,
414 und du hast jetzt keinen Bezug zu schwerstbehinderten Menschen, dann weißt du ja..dann kennt
415 man sich da gar nicht aus. Vielleicht sollte man sich das wirklich auch nur mal anschauen am Anfang.
416 Dass man dann wirklich in basale Förderklassen geht und dort hospitiert und dann schaut: Ok, ist das,
417 wäre das was für mich? Kann ich mir das vorstellen für mich? Weil ich glaub nicht, dass man das
418 entscheiden kann, wenn man das gar nicht kennt. Und dann kann man sich vielleicht entscheiden,
419 dass man dann diesen Zweig vielleicht dann macht. Oder dass es dann was dazu gibt, dass man dann

420 wirklich Seminare hat, wo man das lernt, speziell auf Sonderschulen und speziell auf basale
421 Förderklassen.

422 I: Das widerspricht ja jetzt irgendwie der gerade so etablierten Richtung, dass es eines ist..

423 E: Ja eh...Inklusion. Ist es aber nicht. Das ist in der Praxis nicht so. Ich kann nicht alle Kinder...Ich kann
424 ein Kind, das am Tag jetzt 200 große, also große...200 epileptische Anfälle hat, kann ich nicht in eine
425 Klasse geben, wo 24 andere Kinder sind. Das geht nicht. Also da spielt es sich dann bei mir. Ich kann
426 sehr wohl viele Kinder integrieren, keine Frage, und Inklusion ist das Um und Auf. Da werden wir
427 nicht daran vorbeikommen, und das ist auch gut so. Weil unsere Kinder sind auch nicht sichtbar
428 draußen in der Welt quasi. Weil immer noch: Sie kommen in der Früh mit dem Bus, mit dem
429 Fahrtendienst, und sie fahren heim dann am Nachmittag mit dem Fahrtendienst. Und ich hab dann
430 immer versucht: Ja, wir fahren jetzt mit der U-Bahn wohin, oder mit der Straßenbahn wohin. Und es
431 ist immer noch so, dass die Leute dann in der Straßenbahn ganz komisch schauen. Ich mein, es ist mir
432 noch nie passiert, dass irgendwer blöd geredet hätte, was KollegInnen sehr wohl passiert ist,
433 aber....und ich denk mir, das wäre so wichtig, dass man die Kinder sichtbar macht. Und dass man
434 ...dass es Kinder gibt, die sind jetzt nicht nur zu Licht ins Dunkel, zu Weihnachten, wo halt dann ein
435 blondes süßes Mädchen mit Down-Syndrom ist am Plakat. Es gibt ganz andere Kinder, die vielleicht
436 nicht so schön zum Anschauen sind, die vielleicht...wo man sich vielleicht auch ein bisschen graust
437 dann auch, die vielleicht dann auch sabbern oder stinken, oder was auch immer. Ich denk mir, das ist
438 so wichtig, dass man überhaupt weiß, dass es die Kinder oder die Menschen gibt. Und es ist immer
439 noch so, dass sie einfach nicht präsent sind, und nicht einmal in der PH.

440 I: Und warum ist das wichtig?

441 E: Na dass es normaler wird. Weil sonst, ohne das werden wir die Integration oder Normalisierung,
442 wie auch immer man das nennen will, werden wir es nicht hinkriegen. Weil was ich nicht kenne, oder
443 was mir fremd ist, vor dem hab ich Angst und das will ich nicht. Das ist halt ...da beißt sich dann die
444 Katze in den Schweif. Leider. Ja, und es gibt halt wirklich auch Kinder, für die es halt nicht passt. Die
445 nicht jetzt in einer Integrationsklasse, die sich auch nicht wohlfühlen dort. Und wo es auch nicht...Ich
446 bräuchte ja auch ganz andere Personalressourcen dort. An dem scheitert es ja auch. Ich kann jetzt
447 nicht eine Klasse machen...oder vielleicht, wenn es eh eine Mehrstufenklasse ist, und es sind eh zwei
448 Lehrerinnen drinnen, und dann hab ich vielleicht auch noch, weiß ich nicht, ein Kind mit einem
449 Autismus-Spektrum-Syndrom oder ich hab einen Epileptiker – ahm, wie tut man dann? Also die
450 Bedürfnisse gehen da halt total auseinander. Und es ist allein schon oft die Lautstärke, die manche
451 Kinder nicht aushalten. Die oft schon in unserer 5er-Klasse oft nicht tragbar sind. Und dann wird es in
452 einer Klasse mit mehr Schülern und mit den Kindern auch nicht gehen. Leider. Aber ich bräuchte halt
453 ganz andere Ressourcen, ich bräuchte andere Schulen, ich bräuchte barrierefreie Schulen. Aber da
454 scheitert es ja oft dann schon an baulichen Gegebenheiten. Das ist halt alles so...Das hört sich in der

455 Theorie alles so schön an, aber die Leute, die dann wirklich damit arbeiten müssen, die werden halt
456 dann schon allein gelassen. Die sollen das dann umsetzen, was sich halt irgendwelche Politiker
457 vielleicht überlegen, was ja eh ansatzweise vielleicht eh ganz ok ist und vielleicht ein guter Weg wäre,
458 aber ich brauch halt dann andere Ressourcen. Da muss man das anders angehen dann. Und es ist halt
459 in unserer Gesellschaft einfach nicht leistbar, so wie wir jetzt unsere Finanzen da aufgeteilt haben. Es
460 geht eher wieder alles in die andere Richtung. Es werden Stunden abgebaut, es werden Stellen nicht
461 nachbesetzt und die Klassen werden größer. Das ist eigentlich das, was...also in den 90er Jahren hat
462 es die Psychiatrie-Ausgliederung gegeben, und damals sind halt die Leute vom Otto-Wagner-Spital,
463 also von Steinhof oben, sind ausgegliedert worden. Die haben dort in Pavillons gewohnt, in großen
464 Stationen mit 30,40 Patienten damals noch. Und da hat man eben geschaut, dass die Leute in WGs
465 kommen, dass sie da jetzt nicht irgendwo am Stadtrand jetzt festsitzen und man sie nicht sieht,
466 sondern in WGs halt im Stadtgebiet sind und in kleinen Gruppen, kleinen Strukturen mit 10,12
467 Leuten, 10 Leut. Und das geht jetzt alles retour, weil halt das Geld nicht da ist. Aber in einem der
468 reichsten Länder der Welt halt. Man spart halt dann ein. Weil es ist ja dann billiger, wenn mehr Leute
469 dann wieder in einem Heim sind, oder wenn die Leute dann verschwinden in einem Pflegeheim und
470 so mitrennen. Wo es dann aber keine Förderung gibt, weil das ist dann mehr Aufbewahrung...Aber
471 das ist jetzt alles sehr politisch...ja, es ist wichtig, Und es ist halt dann der nächste Schritt dann. Weil
472 wo kommen unsere Schüler dann hin, wenn sie fertig sind mit der Schulpflicht? Gibt es die Plätze
473 dann überhaupt? Welche Plätze sind das? Sind das kleine Strukturen? Oder sind das große Heime?
474 Welches Personal ist dort? Wie ist der Schlüssel? Das ist...Weil was wir in der Schule da jetzt tun, wir
475 tun was möglich ist, was an Förderung geht, und dann...Ja, dann ist es in manchen Einrichtungen so,
476 dass man da nicht so ansetzen kann, dass man zum Beispiel Schüler, die ganz viel mit Gebärden
477 machen z.B., die kommen dann in eine Einrichtung, wo niemand dort ist, der die Gebärdensprache
478 kann. Und das geht dann alles verloren. Das ist halt schon nicht so günstig. Aber das ist jetzt nicht
479 PH-Geschichte, das ist jetzt ein großes, globales Thema.

480 I: Was aber an die PH gehören würde...

481 E: Zumindest dieses Bewusstsein....Das ist es ja, dass man das nicht kennt. Dass man als PH Studentin
482 noch nie in einer Sonderschule war, oder Sonderschule vielleicht schon, aber noch nie in einer
483 basalen Förderklasse...

484 I: Und jetzt muss ich dich aber nochmal fragen: Du hast gesagt, du hast es nicht gekannt, aber du bist
485 ja trotzdem diesen Weg gegangen...

486 E: Ich weiß...ich weiß es nicht (lacht). ...war ich einmal in einem Sonderkindergarten?...Ich weiß nicht,
487 das war so in mir drinnen, ich wollte das einfach machen. Ich hatte da keine Anknüpfungspunkte,
488 nein...ich habe auch nicht jemanden gekannt, der irgendwie beeinträchtigt war. Das war einfach ..ja.,
489 Für mich war es klar.

490 I: Für dich war das fremd, aber du hattest keine Angst in diese Richtung zu gehen?

491 E: Ja,...vielleicht haben wir mal eine Exkursion gehabt, aber nicht, dass mir das in Erinnerung
492 geblieben wäre. Also, das hätte mich jetzt nicht so geprägt. Das ist was, das ja...Es hat sich nie eine
493 andere Frage gestellt, dann im Endeffekt.

494 I: Das war dann das Über-Den-Tellerrand-Schauen, das du erwähnt hast

495 E: Ja, ja, bisschen umschauen und ...

496 I: Was ermöglicht das Über-den Tellerrand-Schauen? Und warum kannst du das und andere nicht?

497 E: Ich weiß nicht ob ich das kann... aber man tut sich einfach leichter. Ich mein, man kann dann
498 zumindest ausschließen, was man nicht möchte. Das ist ja schon mal viel, finde ich. Ok, wenn ich mir
499 das gar nicht vorstellen kann, dann such ich halt weiter. Oder auch wie es in anderen Ländern zugeht,
500 zum Beispiel. Ich war in Schweden und in Finnland, und da ist es einfach...Pädagogik-mäßig sind die
501 einfach in einem anderen Universum. Und nämlich nicht erst seit den letzten 10 Jahren, sondern die
502 waren in den 60er Jahren schon, war das dort gang und gäbe, hat es dort barrierefreie Klos gegeben
503 in Schweden. Und das ist bei uns jetzt erst, weiß ich nicht, die letzten Jahre, ist das erst Thema. Also
504 dass man sich ein bisschen Anregungen holt von woanders, und schaut, was zu einem passt. Weil ich
505 denk, es ist halt schon auch wichtig, dass einem das, was man macht, auch Freude macht. Vor allem,
506 wenn man mit Menschen arbeitet. Weil wenn ich schon ausgebrannt bin, und mir denk die letzten
507 weiß ich nicht zwei Jahre „ich kann nicht mehr und ich will eigentlich nicht mehr“, dann kann ich
508 nicht gut arbeiten. Und das muss schon von einem selber rauskommen, also das muss jetzt..Ok, die
509 Rahmenbedingungen müssen auch halbwegs passen, aber das Um und Auf ist einfach, dass man das
510 gerne macht, was man macht. Dass man in der Früh aufsteht, und sich nicht denkt „Ah, jetzt muss ich
511 da schon wieder hin.“ Und deswegen denk ich mir, muss man sich mehr anschauen, und mehr
512 Vergleichsmöglichkeiten haben, dass man das halt herausfiltert, was einem taugt. Oder auch das
513 sieht: Ok, dort ist es noch...beschissener (lacht). Und man kann halt grad in den basalen
514 Förderklassen, wir haben einen Lehrplan, nach dem wir arbeiten, natürlich, aber der Freiraum ist
515 schon sehr groß. Und man kann einfach...ich hab jetzt nicht, ich muss jetzt niemandem Lesen
516 beibringen. Das ist was, das mich theoretisch stresst, wenn ich weiß, ich hab eine Klasse mit 25
517 Schülern, die müssen am Schluss alle lesen können, oder rechnen, oder was auch immer. Und das ist
518 bei uns halt so individuell. Und da geht es halt dann darum, dass vielleicht einer einmal einen Löffel
519 selber halten kann. Und das ist schon ein super Erfolgserlebnis. Ja, das Unterschiedliche irgendwie,
520 man muss halt schauen, dass man irgendwie offen bleibt. Und halt auch nicht so negativ in allem. Ja,
521 es ist die individuelle Haltung wahrscheinlich. Und ich weiß auch nicht, wie man das lernen kann, ob
522 man das lernen kann...

523 I: Kann man es lernen?

524 E: Vielleicht, ich weiß nicht (lacht). Ja, wahrscheinlich schon. Ich mein, man muss schon eine Basis
525 muss man schon haben.

526 I: Und wodurch wird die Basis gebildet?

527 E: Das ist eine gute Frage. Wahrscheinlich, wie man aufwachst. Und was...ich weiß nicht...was bildet
528 die Basis?

529 I: Und durch was wird die Haltung bestimmt?

530 E: Also ich denk, wenn ich viel ausprobiert habe, und ich habe Erfolgserlebnisse, dann bestärkt mich
531 das ja wieder. Wenn ich jetzt, keine Ahnung, mir was Kleines vornehme, oder wenn ich nur mit
532 jemandem spazieren gehe, und ich merk, das macht ihm total Spaß, das sind ja ganz kleine Ziele oft,
533 oder wenn sich wer...wenn wir es schaffen, dass wir gemeinsam eine Jacke anziehen, ohne dass wer
534 auszuckt – wenn man das immer wieder probiert, und wenn das dann funktioniert irgendwann, dann
535 hat man selber ja auch ein Erfolgserlebnis, dann wird man bestärkt in dem, und dann merk ich: Ich
536 mach was richtig. Das ist vielleicht ein blödes Beispiel. Aber irgendwas, ganz egal was. Oder wenn
537 man auch mit dem Menschen mitgeht, und jetzt nicht irgendwem seinen eigenen Stempel aufdrückt.
538 Das ist immer so ein Dialog, und wenn ich mich einlasse auf den Dialog, und wenn ich mein
539 Gegenüber vor allem ernst nehme, dann funktioniert das einfach.

540 I: Und wie bist du jetzt bis zu dem gekommen?

541 E: Ein langer Weg, auch in der Arbeit. Und mir geht es privat auch gut, das ist vielleicht auch...ich
542 mein, wenn jetzt, wenn wer vom Schicksal gebeutelt ist, dann geht der vielleicht auch anders auf die
543 Sachen zu natürlich. Dann hätte ich vielleicht auch nicht die Ressourcen, dass ich mich auf die Sachen
544 einlasse. Mir geht es halt selber gut. Und ich hab das Privileg, eben dass es mir gut geht, und dass ich
545 gesund bin, und dass meine Kinder gesund sind, und dass ich mir nicht großartig Sorgen machen
546 muss, und das macht den Kopf frei und dann kann ich mich auf wen anderen einlassen.

547 I: Vielen Dank!

548 E: Bitte gerne.

Kurzzusammenfassung

Für den Unterricht in inklusiven Schulen werden besondere Herausforderungen an die Gestaltung von Unterrichtspraxis, aber auch an die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen gestellt, oftmals verbunden mit intensiven Herausforderungen, und nicht selten mit der Metapher „gegen den Strom schwimmen“ in Verbindung gebracht. Im Englischen wird der Ausdruck „against the grain“ (Seitz 2011, S.8) verwendet, womit in etwa auch so viel gemeint ist wie „gegen den Strich“, „entgegen der Richtung“. Simon meint dementsprechend: „Inclusive education is teaching against the grain [...], challenging the common configuration of beliefs and practices we have inherited from tradition in order to create new, more just modes of belief and practice“ (Simon 1992, zit.n. Danforth 2014, S.8).

Wenn man dies bedenkt, wenn man inklusive Bildung als „teaching against the grain“ versteht – was unter Umständen ein Arbeiten außerhalb tradierter gesellschaftlicher Normen oder herkömmlicher Vorstellungen von Unterricht bedeutet - so impliziert dies, dass es im Rahmen einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung mehr braucht, als den Erwerb pädagogischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es braucht Veränderungen weit unter einer bildungsstrukturellen, curricularen „Oberfläche“, es braucht Raum und Zeit für Reflexion und somit für mögliche Auslöser von Transformationen der individuellen Einstellungen, der traditionellen Werte und Normen, der tradierten Bilder von Schule, Unterricht und Gesellschaft. Mit der Frage, auf welche Weise Lernprozesse bei Erwachsenen zur Transformation bisheriger Einstellungen, (Vor-)Urteilen und Meinungen führen können, beschäftigt sich die *Theorie des transformativen Lernens* (vgl. Mezirow 1990, 1997, 2003).

Die Bildung zu inklusionskompetenten Lehrpersonen benötigt dementsprechend die Möglichkeit zu transformativem Lernen. Die Basis dafür, und somit eine Voraussetzung zur Übernahme von Verantwortung für das Gestalten inklusiver (schulischer) Lernumgebungen, sieht Koenig im Ermöglichen von Lernräumen und -erfahrungen angehender PädagogInnen im Sinne des transformativen Lernens (Koenig 2017, S.90).

An diesen Punkt soll die vorliegende Arbeit anknüpfen und Überschneidungen und Zusammenhänge zwischen Bildung und transformativem Lernen aufgreifen, und Theorien dazu mit durch qualitative Forschung erhobenen Daten in Beziehung setzen. Diese Daten wurden aus narrativen Interviews, welche mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien geführt wurden, die kurz vor Abschluss ihres Studiums Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Inklusion und Sonderpädagogik“ stehen, erhoben und ausgewertet nach der Narrationsanalyse nach Schütze.

Abstract

Teaching in inclusive schools poses particular challenges to the design of teaching practice, but also to the attitudes and beliefs of teachers, often linked to intense challenges, and not infrequently associated with the metaphor "against the grain". Simon says accordingly: „Inclusive education is teaching against the grain [...], challenging the common configuration of beliefs and practices we have inherited from tradition in order to create new, more just modes of belief and practice“ (Simon 1992, zit.n. Danforth 2014, S.8).

Taking this into account, if one understands inclusive education as "teaching against the grain" - which may mean working outside traditional social norms or conventional notions of teaching - this implies that it needs more in the context of inclusion-competent teacher education, as the acquisition of educational skills and abilities. It needs changes well below a structural, curricular "surface", it needs space and time for reflection and thus for possible triggers of transformations of individual attitudes, traditional values and norms, the traditional images of school, teaching and society.

With the question, in what way learning processes in adults can lead to the transformation of previous attitudes, (pre-) judgments and opinions, the theory of transformative learning is concerned (see Mezirow 1990, 1997, 2003).

The education of inclusion-competent teachers therefore needs the opportunity for transformative learning. The basis for this, and thus a prerequisite for the assumption of responsibility for the design of inclusive (school) learning environments, sees Koenig in enabling learning spaces and experiences of aspiring educators in the sense of transformative learning (Koenig 2017, p.90).

It is at this point that the present work should build on and take up overlaps and connections between education and transformative learning, and relate theories to data collected through qualitative research. These data were collected from narrative interviews with students of the University of Education in Vienna, who are about to complete their study of "Primary Education" with a focus on "Inclusion and Special Education", and evaluated according to the narrative analysis according to Schütze.