

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Situationsanalyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebenen der
Schulentwicklung an öffentlichen Allgemeinbildenden höheren Schulen und
Mittelschulen mit Inklusionserfahrung in Wien
"es fehlt an Vertrauen [...]"

verfasst von | submitted by

Stefan Hold BA BEd MA MSc

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 510 599 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Geographie und wirtschaftliche Bildung Spezialisierung
Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)

Betreut von | Supervisor:

Dr. Seyda Subasi Singh BA MSc

Mitbetreut von | Co-Supervisor:

Mag. Dr. Michelle Proyer

DANKSAGUNG

Ich danke allen Menschen, die mich bei der Erstellung der hier vorliegenden Arbeit begleitet und unterstützt haben. Allen voran danke ich allen Pädagog*innen, die mit ihrer Teilnahme am Fokusgruppengespräch und ihrer Teilnahme an den Expert*inneninterviews einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen des Forschungsvorhabens beigetragen haben.

Ein besonderer Dank geht an meine Betreuerin Dr. Seyda Subasi Singh, BA MSc, die mich tatkräftig mit der Erarbeitung des Forschungsvorhabens und der anschließenden Umsetzung unterstützt hat und mich in den richtigen Momenten im Prozessverlauf mit kritischen Überlegungen und neuen Impulsen motiviert hat. Vielen Dank auch für die Möglichkeit des regelmäßigen Austausches und immer zeitnahe Rückmeldungen während des gesamten Erstellungsprozesses.

Ich bedanke mich zudem herzlich bei meiner Mitbetreuerin Assoz. Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer für zahlreiche spannende Seminare und Lehrveranstaltungen, die einen bleibenden Eindruck hinterlassen haben, zum Nachdenken angeregt haben und inspiriert haben, sich für ein inklusives Bildungssystem einzusetzen.

Danke an meine Kommiliton*innen der Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigung) im Masterstudium Lehramt. Eure Inputs, Anmerkungen und Perspektiven, sowie Möglichkeiten der Zusammenarbeit in unterschiedlichen Seminaren, haben ebenfalls zum Gelingen meines Forschungsvorhabens beigetragen. Danke dafür.

Vielen Dank auch an das Team des Arbeitsbereichs “Inklusive Pädagogik“ für viele spannende und schöne Gespräche über Bildung, das Bildungssystem, Inklusion und Menschenrechte, und das Bewusstsein für die Erhaltung bzw. den Ausbau der wissenschaftlichen Infrastruktur der “Inklusiven Pädagogik“ am Zentrum für Lehrer*innenbildung, sowie für viele hilfreiche Tipps und Perspektiven in Bezug auf den Forschungsprozess meiner Masterarbeit.

Ein weiterer Dank gebührt meiner lieben Freundin Erika, die meine Masterarbeit mit Interesse verfolgt hat, nicht zuletzt auf Grund ihres durchgeführten Lektorats dieser. Vielen Dank dafür.

Ein großer Dank geht an mein Klassenteam, und alle Arbeitskolleg*innen an beiden Schulstandorten, mit denen ich innerhalb der letzten Jahre enger zusammenarbeiten durfte. Danke für eure Motivation, Verständnis und Geduld mit mir, ihr habt mir den Rücken gestärkt und es mir ermöglicht guten Gewissens berufsbegleitend zu studieren. Vielen lieben Dank dafür.

Mein abschließender Dank gilt von ganzem Herzen meiner Familie und meinem engen Freundeskreis, die mich trotz meiner Zeitknappheit immer unterstützt und motiviert haben weiter zu machen und meine Ziele zu erreichen.

Menschen mit Behinderungen haben ein Recht auf:

- Bildung
- ein inklusives Bildungssystem
- lebenslanges Lernen

Niemand darf Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem diskriminieren.

Einstieg in den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention,
formuliert in leicht verständlicher Sprache.
(BMSGPK, 2019, S. 101)

ABSTRACT

Ausgehend vom Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und dem Recht auf inklusive Bildung beschäftigt sich die Masterarbeit mit der Umsetzung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung an öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen in Wien mit Inklusionserfahrung. Besonders die Schulform AHS ist hier in der Erfüllung der UN-Behindertenrechtskonvention säumig. Umso wichtiger erscheint es für den Forschungsprozess, sich an positiven Beispielen beider Schulformen zu orientieren und den Standard des Forschungsfeldes so hoch wie möglich zu setzen. Die Definition inklusiver Strukturen orientiert sich dabei an ausgewählten Indikatoren des Index für Inklusion. Mit einer Medieninhaltsanalyse der Websites aller öffentlichen AHS-Schulen und Mittelschulen in Wien wird das Forschungsfeld hinsichtlich relevanter Schulen mit Inklusionserfahrung konkretisiert. Die Perspektive inklusiver Pädagog*innen wird mittels Expert*innen-Interviews erhoben und soll sichtbar machen, wie inklusive Strukturen etabliert werden, was die Etablierung dieser Strukturen verhindert, und was es brauchen würde, um die Etablierung zu optimieren. Für die anschließende Analyse der Daten wird die Situationsanalyse nach Adele E. Clarke herangezogen. Mittels Situations-Maps, relationaler Analysen, einer Map der sozialen Welten und Arenen, sowie einer Positions-Map werden die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Elementen innerhalb der Situation, sowie relevante Akteur*innen und ihre Welten sichtbar. Auf allen Ebenen der Schulentwicklung wurden wichtige noch nicht vorhandene Faktoren identifiziert, die notwendig sind, um die Etablierung inklusiver Strukturen zu optimieren. Besonders auf Ebene der Organisationsentwicklung und Personalentwicklung sind Politik und Verwaltung gefordert, inklusionsförderliche Maßnahmen bzw. Reformen umzusetzen.

Schlüsselwörter: UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK, Inklusion, Schulentwicklung, Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Index für Inklusion, Situationsanalyse, Mittelschule, Allgemeinbildende höhere Schule, Wien

ABSTRACT

Based on Article 24 of the UN disability rights Convention and the right to inclusive education, this master's thesis examines the implementation of inclusive structures at the levels of organizational, teaching, and staff development in public secondary schools and academic secondary schools in Vienna with experience in inclusion. Academic secondary schools, in particular, are lagging in fulfilling the UN disability rights Convention. Therefore, it is all the more important for the research process to focus on positive examples from both school types and to set the standard for the research field as high as possible. The definition of inclusive structures is based on selected indicators from the Index for Inclusion. A media content analysis of the websites of all public secondary schools and academic secondary schools in Vienna is used to specify the research field in terms of relevant schools with experience in inclusion. The perspective of inclusive educators is gathered through expert interviews, aiming to reveal how inclusive structures are established, what prevents their establishment, and what is needed to optimize their establishment. For the subsequent analysis of the data, Adele E. Clarke's situational analysis is applied. Using situational maps, relational maps, a map of social worlds and arenas, as well as a positional map, the relationships between different elements within the situation, as well as relevant actors and their worlds, are made visible. Important but currently lacking factors necessary for optimizing the establishment of inclusive structures were identified at all levels of school development work. Particularly at the levels of organizational development and staff development, politics and authorities are called upon to implement measures or reforms that promote inclusion.

Keywords: UN disability rights Convention, UN CRPD, inclusion, school development work, organizational development, teaching development, staff development, Index for Inclusion, situational analysis, secondary school, academic secondary school, Vienna

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	9
1.1. Themenfeld, allgemeines Erkenntnisinteresse, Forschungsstand und Forschungslücke	9
1.2. Spezifisches Erkenntnisinteresse und konkrete Fragestellung	11
1.2.1. Forschungsfrage 1: Beschreibung Ist-Zustand	12
1.2.2. Forschungsfrage 2: Beschreibung Hindernisse (und mögliche Ursachen).....	12
1.2.3. Forschungsfrage 3: Beschreibung fehlender Gelingensfaktoren (und Ermittlung möglicher Gestaltungsmaßnahmen)	12
1.3. Aufbau der wissenschaftlichen Arbeit	13
2. Theoretische Überlegungen und begriffliche Abgrenzungen	14
2.1. Inklusion im Kontext von Bildung.....	14
2.1.1. Die inklusive Schule.....	14
2.1.2. UN-Behindertenrechtskonvention.....	17
2.1.3. Nationaler Aktionsplan Behinderung, Schwerpunkt Bildung und Schulen	18
2.1.4. Das österreichische Bildungssystem und Möglichkeiten inklusiver Bildung	23
2.2. Schulentwicklung.....	28
2.2.1. Trias aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung nach Rolff.....	28
2.2.2. Inklusive Schulentwicklung	29
2.2.3. Index für Inklusion als Leitfaden für inklusive Schulentwicklung	31
3. Forschungsfeld.....	35
3.1. Identifikation, angelehnt an Medien(inhalts)analyse	35
3.1.1. Analysekriterium 1: Wortnennung “Inklusion“ und Angabe des Menüpunkts	35
3.1.2. Analysekriterium 2: Wortnennung “Integration“ im Kontext von Inklusion und Angabe des Menüpunkts	36
3.1.3. Analysekriterium 3: Nennung eines konkreten inklusiven Bildungsangebots und Wortnennung	36
3.1.4. Analysekriterium 4: Geschlechtergerechte Sprache.....	37
3.1.5. Analysekriterium 5: Leichte Sprache	37
3.1.6. Analysekriterium 6: Nicht-diskriminierende Sprache.....	38
3.1.7. Analysekriterium 7: Mehrsprachigkeit.....	38
3.1.8. Analysekriterium 8: Gebärdensprache in Form von Videos	38
3.1.9. Analysekriterium 9: Personalpronomen	38
3.2. Identifikation relevanter Websites öffentlicher allgemeinbildender höherer Schulen, angelehnt an Medien(inhalts)analyse	40
3.3. Identifikation relevanter Websites von Mittelschulen, angelehnt an Medien(inhalts)analyse	41
4. Empirischer Teil.....	43

4.1.	Empirische Untersuchung.....	43
4.1.1.	Gütekriterien qualitativer Forschung.....	43
4.1.2.	Forschungsethische Überlegungen.....	43
4.1.2.1.	Auswirkung auf Untersuchungspersonen	43
4.1.2.2.	Teilhabe an Forschung	44
4.1.2.3.	Behandlung von Daten.....	44
4.1.3.	Methodologie	44
4.2.	Erhebungsmethode.....	45
4.2.1.	Indikatoren-Workshop, orientiert am partizipativen Forschungskonzept der Fokusgruppe	45
4.2.1.1.	Indikator B1.8. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass die Vielfalt abgebildet und das Lernen aller unterstützt wird.	49
4.2.1.2.	Indikator B1.2. Die Schule hat ein inklusives Verständnis von Leitung.	49
4.2.1.3.	Indikator B1.10. Die Schule ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich.....	49
4.2.1.4.	Indikator B1.11. Gebäude und Schulgelände sind so gestaltet, dass sie die Teilhabe aller unterstützen.	50
4.2.1.5.	Indikator B1.1. Die Schule entwickelt sich partizipativ weiter.....	50
4.2.1.6.	Indikator B2.5. Die Schule reflektiert ihren Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf kritisch und setzt entsprechende Maßnahmen inklusiv um.	51
4.2.1.7.	Indikator B1.4. Die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals sind bekannt und werden genutzt.	51
4.2.1.8.	Indikator B2.3. Ressourcen zum Sprachenlernen stärken die Mehrsprachigkeit der Einzelnen und der ganzen Schule.....	51
4.2.2.	Erhebungsinstrument Interviewleitfaden	52
4.2.3.	Forschungsfeld und Interviewpartner*innen.....	57
4.3.	Datenauswertungsmethode anhand der Situationsanalyse – Grounded Theory nach dem Postmodern Turn nach Adele E. Clarke	59
5.	Analyse des Datenmaterials.....	62
5.1.	Offene Kodierung	63
5.2.	Situations-Maps	70
5.2.1.	Abstrakte ungeordnete Situations-Map	71
5.2.1.1.	Abstrakte ungeordnete Situations-Map für Allgemeinbildende höhere Schulen	72
5.2.1.2.	Abstrakte ungeordnete Situations-Map für Mittelschulen	73
5.2.1.3.	Vergleich AHS und MS.....	74
5.2.2.	Abstrakte geordnete Situations-Map (tabellarische Übersicht).....	75
5.2.3.	Relationale Analyse.....	81
5.2.3.1.	Relationale Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung	82
5.2.3.2.	Relationale Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Unterrichtsentwicklung	88

5.2.3.3.	Relationale Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung	92
5.3.	Map von sozialen Welten und Arenen: Etablierung inklusiver Strukturen an Mittelschulen und Gymnasien in Wien	96
5.3.1.	Vertretene Arenen innerhalb der Situation	96
5.3.2.	Vertretene soziale Welten in beiden Arenen	98
5.3.2.1.	Schüler*innen-Welt an Gymnasien	99
5.3.2.2.	Schüler*innen-Welt an Mittelschulen	99
5.3.2.3.	Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten an Gymnasien	100
5.3.2.4.	Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten an Mittelschulen	101
5.3.2.5.	Schulpersonal-Welt	101
5.3.2.6.	Welt der Politik und Verwaltung	103
5.3.2.7.	Welt der Gewerkschaft Pflichtschullehrer*innen (GÖD)	105
5.3.2.8.	Welt der AHS Gewerkschaft (GÖD)	106
5.4.	Positions-Map	106
6.	Schlussteil	108
6.1.	Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen	108
6.1.1.	Diskussion Forschungsfrage 1: Beschreibung Ist-Zustand	108
6.1.2.	Diskussion Forschungsfrage 2: Beschreibung Hindernisse (und mögliche Ursachen) 114	
6.1.3.	Diskussion Forschungsfrage 3: Beschreibung fehlender Gelingensfaktoren (und Ermittlung möglicher Gestaltungsmaßnahmen)	120
6.2.	Reflexion des Forschungsprozesses	125
7.	Literaturverzeichnis	128
8.	Abbildungsverzeichnis	136
9.	Eidesstattliche Erklärung	138
10.	Anhang	139
10.1.	Interviewleitfaden	139
10.2.	Auszug aus Transkript	146
10.3.	Einverständniserklärung Fokusgruppengespräch	147
10.4.	Einverständniserklärung Interviews	148

... für alle Kolleg*innen im Schulalltag, die sich unermüdlich für die Partizipation und Teilhabe aller Schüler*innen einsetzen und versuchen, unser Bildungssystem Schritt für Schritt inklusiver zu machen...

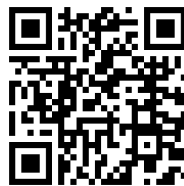
It's a good day (to fight the system)

Künstlerin: Alexandra Govere, Album: I'm not a mother, but I have children, Veröffentlicht: 2021, Songwriter:

Shungudzo Kuyimba, Songtext von It's a good day (to fight the system) © Peermusic Publishing, Words &

Music A Div Of Big Deal Music LLC, Lied online verfügbar unter:

https://www.youtube.com/watch?v=eKd_iNZeqS8 [Datum des Zugriffs: 01.11.2023] oder QR Code:



*I woke up feeling great
The birds are in the trees
They're singin' me a melody
La-la-la-la, fuck the police
My head is on straight
My heart is in peace
My soul is incredibly
Ready to change history
It's a good day
To fight the system, to fight the system
It's a good, good, good day
Yes, a good, good, good day
We're never gonna stop
We're gonna make it count
When one of us is tired out
The other one will hold it down
We're gonna spread the love
We're gonna spread it 'round
We're all over the city now
And way down in the underground (come on)
[...]*

1. Einleitung

Ausgehend vom Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (BMSGPK, 2016) ermöglicht das erste Kapitel der Masterarbeit einen thematischen Einstieg mit Blick auf die Definition von Inklusion im Kontext von Bildung auf internationaler Ebene und die damit verbundene Umsetzung auf nationaler Ebene. In einem kurzen Überblick werden alle Themenstränge beschrieben, die es braucht, um ausgehend vom formulierten Erkenntnisinteresse die konkreten Forschungsfragen zu konstruieren.

1.1. Themenfeld, allgemeines Erkenntnisinteresse, Forschungsstand und Forschungslücke

Der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, der Nationale Aktionsplan Behinderung, das österreichische Bildungssystem und der Index für Inklusion bilden das Fundament für die konkrete Fragestellung im Forschungsprozess. Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde im Jahr 2008 von Österreich ratifiziert und widmet sich im Artikel 24 dem Schwerpunkt Bildung. Hervorzuheben ist, dass Menschen mit Behinderung ein Recht auf ein inklusives Bildungssystem haben und nicht diskriminiert werden dürfen. (vgl. BMSGPK, 2019, S. 100). Eltern und Erziehungsberechtigte von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) haben derzeit die Wahlmöglichkeit zwischen der integrativen Beschulung in einer Regelschule oder einer Sonderschule (vgl. BMSGPK, 2022, S. 81). Unter Regelschule sind Volksschule, Mittelschule, Polytechnische Schule und allgemeinbildende höhere Schulen zu verstehen.

Der sogenannte nationale Aktionsplan Behinderung ist bereits in seiner zweiten Version vorhanden und versteht sich als Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. In der Erstversion von 2012 war noch die Rede davon, die Integrationsquote an allen österreichischen Schulen durch vermehrte Schulversuche in der Sekundarstufe II und die Anzahl von Integrationsklassen in der AHS-Unterstufe österreichweit zu erhöhen (vgl. BMASK, 2012, S. 66 f). Eine Evaluierung der Erstversion des Nationalen Aktionsplans Behinderung ergab, dass der Ausbau inklusiver Strukturen im Schulsystem klar verfehlt wurde und eine österreichweite Reduzierung der Zahl von Schüler*innen, die eine Sonderschule besuchten, nicht erreicht werden konnte. Eine abschließende Empfehlung stellte einmal mehr die Etablierung inklusiver Strukturen im Schulwesen und einen Verzicht der weiteren Zuweisung von Schüler*innen in Sonderschulen in den Fokus (vgl. BMSGPK, 2020, S. 26 f). In der Zweitversion von 2022 wird die AHS-Unterstufe nicht mehr erwähnt, und die Ermöglichung von Inklusion in der Sekundarstufe II ist an die Erreichung des Bildungsziels der

jeweiligen Schulart geknüpft. Konkret beschreibt die Maßnahme 197 für den Zeitraum 2023 bis 2025 die partizipative Entwicklung von Szenarien für die Inklusion von Schüler*innen mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen zur Erreichung der Bildungsziele oder Teilabschlüsse davon im Bereich der Sekundarstufe II (vgl. BMSGPK, 2022, S. 84 ff). Die Nennung von allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) kommt in der neuen Version nicht mehr vor.

Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) kann auf Wunsch der Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten entweder in einer Sonderschule oder in einer inklusiven Regelschule erfolgen (Österreichs digitales Amt, 2023).

Der menschenrechtliche Anspruch des Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention betrachtet Kinder als Träger*innen von Rechten und verweist auf das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe in sozialer Zugehörigkeit (vgl. Blömer-Hausmanns & Schnell, 2022, S. 40). So gesehen könnte man den Eindruck bekommen, das Bildungssystem deute den menschenrechtlichen Anspruch um, in dem ein Wahlrecht zwischen Regelschule und Sonderschule geboten wird und Eltern und Erziehungsberechtigte gezwungenermaßen zu Verwalter*innen der Rechte ihrer Kinder gemacht werden. Auf Grund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und damit einhergehenden gesetzlichen Veränderungen ist Inklusion zu einem polarisierenden Schlüsselbegriff im österreichischen Bildungssystem geworden. Durch den entstehenden Druck auf das Bildungssystem warnt der „Index für Inklusion“ vor einer verengten Interpretation und Verwässerung des Begriffs und der Reduzierung von Inklusion auf einzelne Schülergruppen und deren Platzierung im Regelschulsystem (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 26). Das Inklusionsverständnis im hier vorliegenden Forschungsprozess orientiert sich an der Definition des Index für Inklusion und des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien, angelehnt an die „Guidelines for Inclusion“ der UNESCO und Prengels Pädagogik der Vielfalt (Biewer, 2017 & Prengel, 2019). Inklusion bezieht sich demnach nicht nur auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung oder Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellem Bildungsbedarf. Inklusion bezieht sich auf Ungleichheitsdimensionen wie Beeinträchtigung, Geschlecht, sozio-kulturelle, sozio-ökonomische sowie ethnische Herkunft, Alter und sexuelle Orientierung und verfolgt eine Verbesserung der Teilhabe für alle (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 32 & Universität Wien, 2023).

Beim letzten Teil des Fundaments für die Konstruktion der Forschungsfrage handelt es sich um den von Booth und Ainscow entwickelten „Index for Inclusion“, der seit seiner Ersterscheinung im Jahr 2000 bereits mehrmals überarbeitet wurde. 2019 erschien die zweite korrigierte und

aktualisierte Auflage des „Index für Inklusion“. Hierbei handelt es sich um eine Adaption für das deutsche und österreichische Bildungssystem, welche hinsichtlich Schulentwicklung vom Monitoring-Ausschuss zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Tirol offiziell empfohlen wird (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 9). Der Index versteht sich als Leitfaden für die gemeinsame Schulentwicklung auf Basis inklusiver Werte und verfolgt das Konzept der „Schule für alle“ und den Diskurs einer „Pädagogik der Vielfalt“. Folgende drei Dimensionen markieren dabei die Entwicklung einer Schule: inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren und inklusive Praktiken entwickeln. Mit Hilfe weiterer sechs Unterbereiche und 70 Indikatoren werden Prozesse der Schulentwicklung mit dem Leitbild einer inklusiven Schule verbunden (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 23).

1.2. Spezifisches Erkenntnisinteresse und konkrete Fragestellung

Ausgangspunkt des Forschungsinteresses ist die Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, der das Recht auf inklusive Bildung beinhaltet. Inklusiv arbeitende Mittelschulen gibt es in Wien mittlerweile zahlreich. Es fällt auf, dass AHS Schulen mit inklusiven Bildungsangeboten in Österreich eher die Ausnahme sind. Interpretiert man die UN-Behindertenrechtskonvention mit Fokus auf diese Diskrepanz könnte man zur Schlussfolgerung kommen, dass die Schulform AHS sich als Regelschule dieser Umsetzung nicht entziehen darf und, genau wie alle anderen Schulformen auch, die Aufgabe hat, inklusiven Unterricht anzubieten. In Wien gibt es bereits ein paar wenige öffentliche allgemeinbildende höhere Schulen (AHS), die inklusiv arbeiten bzw. Erfahrungen mit inklusiver Beschulung gemacht haben. Auf Grund des generell defizitären Angebots inklusiver Bildung an allgemein bildenden höheren Schulen, und der Existenz einiger weniger bereits inklusiv arbeitender Gymnasien, möchte ich den Fokus im Zuge meiner Forschungsarbeit auf genau diese Schulen im Bundesland Wien legen. Das übergeordnete analytische Ziel der Forschungsarbeit ist es daher zu untersuchen, wie inklusive Strukturen, auf den Ebenen der Schulentwicklung, an öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen in Wien mit Inklusionserfahrung, etabliert werden bzw. was diese Etablierung verhindert, und was es für deren Umsetzung braucht. Die Fragestellung unterteilt sich in drei Ebenen, wobei die erste Forschungsfrage sich dem Ist-Zustand (wie werden Strukturen etabliert?) widmet, die zweite Fragestellung die Hindernisse (was verhindert die Etablierung?) hinterfragt, und die dritte Fragestellung fehlende Gelingensfaktoren (was braucht es für die Etablierung?) identifiziert. Es erscheint zudem wichtig, die Fragestellung zeitlich auf das Schuljahr 2023/2024 einzugrenzen,

da in diesem Zeitraum die Erhebung der Daten stattgefunden hat. Die Methode der Situationsanalyse eignet sich hierbei besonders gut für den Forschungsprozess, der hinsichtlich inklusiver Strukturen die momentane Etablierung, vorhandene Hindernisse und mögliche Lösungen versucht zu identifizieren, weil eine Vielzahl von Elementen auf allen drei Ebenen der Schulentwicklung in die Situation involviert sind und die Analyse ihrer Beziehung zueinander Aufschluss darüber geben kann wie das “big picture“ aussehen könnte und wie darin die Etablierung funktioniert, was sie verhindert und was die Lösungsansätze für ein Gelingen sein könnten. Im Sinne des “Postmodern Turn“ wendet sich der Forschungsprozess also ab von Universalität und fokussiert sich stattdessen auf die Komplexität der Situation.

1.2.1. Forschungsfrage 1: Beschreibung Ist-Zustand

Wie werden inklusive Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, auf der Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung an öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen in Wien mit Inklusionserfahrung, aus der Perspektive von Inklusionspädagog*innen, im Schuljahr 2023/2024 etabliert?

1.2.2. Forschungsfrage 2: Beschreibung Hindernisse (und mögliche Ursachen)

Was verhindert die Etablierung inklusiver Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, auf der Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung an öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen in Wien mit Inklusionserfahrung, aus der Perspektive von Inklusionspädagog*innen im Schuljahr 2023/2024?

1.2.3. Forschungsfrage 3: Beschreibung fehlender Gelingensfaktoren (und Ermittlung möglicher Gestaltungsmaßnahmen)

Welche noch nicht vorhandenen Gelingensfaktoren hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, werden auf der Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung an öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen in Wien mit Inklusionserfahrung aus der Perspektive von Inklusionspädagog*innen im Schuljahr 2023/2024 identifiziert?

Abhängig von den erhobenen Ergebnissen werden am Ende des Forschungsprozesses, im Rahmen der Interpretation der Forschungsergebnisse, der Ist-Zustand, die Hindernisse und fehlende Gelingensfaktoren hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebenen der Schulentwicklung beider Schulformen (allgemeinbildende höhere Schule und Mittelschule) verglichen werden können.

1.3. Aufbau der wissenschaftlichen Arbeit

Die erste Phase der Forschungsarbeit widmet sich der Definition von Inklusion im Kontext von Bildung. Hierbei wird der von der UN-Behindertenrechtskonvention ausgehende internationale Kontext von Inklusion und Bildung thematisiert, und auf nationaler Ebene untersucht, wie dieser im nationalen Aktionsplan Behinderung evaluiert wird, und welche Position dabei das österreichische Bildungssystem einnimmt. Um zu verstehen was im Zuge des Forschungsinteresses als inklusiv angesehen werden kann, wird in einer weiteren Phase das Instrument der Schulentwicklung auf Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung herangezogen und mit Hilfe des Index für Inklusion als Leitfaden für Schulentwicklung der Fokus auf die Etablierung inklusiver Strukturen gelegt. In einer dritten Phase wird das Forschungsfeld dahingehend konkretisiert, indem die Websites aller öffentlichen AHS-Schulen und Mittelschulen in Wien einer Medienanalyse unterzogen werden um herauszufiltern, welche dieser Schulen bereits Inklusionserfahrung haben und somit relevant für das Forschungsfeld sind. Die vierte Phase widmet sich der Datenerhebung durch Expert*innen-Interviews an den herausgefilterten Schulen und erfragt die Etablierung inklusiver Strukturen, was diese Etablierung verhindert, und noch nicht vorhandene Gelingensfaktoren. Hierbei sollen der Ist-Zustand, Hindernisse und fehlende Gelingensfaktoren aus der Perspektive von dort tätigen (inklusive) Pädagog*innen identifiziert werden. In der fünften Phase der Arbeit soll die Datenauswertungsmethode mittels Situationsanalyse nach Adele E. Clarke wichtige Elemente der Forschungssituation hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen, auftretender Hindernisse und fehlender Gelingensfaktoren verdeutlichen und zu einer Analyse der Beziehungen zwischen ihnen führen. In einer letzten sechsten Phase können nach Beantwortung der Forschungsfragen womöglich dem Forschungsprozess dienliche Unterschiede zwischen beiden Schulformen identifiziert werden und daraus ein abschließendes Fazit formuliert werden.

2. Theoretische Überlegungen und begriffliche Abgrenzungen

Das zweite Hauptkapitel beschäftigt sich in zwei Abschnitten mit der Auseinandersetzung relevanter theoretischer Überlegungen, welche notwendig sind, um ein tiefergehendes Verständnis des Forschungsvorhabens zu entwickeln. Der erste Abschnitt widmet sich Inklusion im Kontext von Bildung und beschäftigt sich dahingehend mit der UN-Behindertenrechtskonvention (BMSGPK, 2016), dem Nationalen Aktionsplan Behinderung (BMAK, 2012, 2016 & BMSGPK, 2020, 2022) und dem österreichischen Schulsystem. Der zweite Abschnitt widmet sich den Ebenen der Schulentwicklung und dem Drei-Wege-Modell von Rolff (Rolff, 2010), der Idee einer inklusiven Schulentwicklung, sowie dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019) als Leitfaden für inklusive Schulentwicklung.

2.1. Inklusion im Kontext von Bildung

Der erste Abschnitt des zweiten Hauptkapitels erläutert Inklusion im Kontext von Bildung und geht der Frage nach, was im Kontext des Forschungsvorhabens unter einer inklusiven Schule verstanden werden kann, welche Aspekte der UN-Behindertenrechtskonvention (BMSGPK, 2016) wichtig sind, um dieses zu gewährleisten, und wie schließlich die österreichische Bundesregierung die Umsetzung der Konvention anhand des Strategiepapiers Nationaler Aktionsplan Behinderung (BMAK, 2012, 2016 & BMSGPK, 2020, 2022) versteht. Abschließend soll ein Einblick in den Aufbau des österreichischen Bildungssystems aufzeigen, welche Möglichkeiten inklusiver Bildung tatsächlich gegeben sind.

2.1.1. Die inklusive Schule

Blickt man auf das Forschungsfeld der inklusiven Schule, so kann festgestellt werden, dass sich innerhalb der letzten 50 Jahre das Verständnis von Inklusion im Bildungskontext grundlegend verändert hat. Wurde in den 1970er Jahren in Österreich ein differenziertes Sonderschulwesen mit Kategorien der Lernbehinderung, Sprachbehinderung, Verhaltensstörung, Körperbehinderung, Hör- und Sehbehinderung oder geistige Behinderung noch ausgebaut, beschäftigte sich die US-amerikanische Bildungsdiskussion in den 1980er Jahren bereits mit der "inclusion", also Einbeziehung aller Kinder in eine Schule für alle. Die Heilpädagogik begründete diesen Ansatz mit dem Recht auf Partizipation für alle Kinder und der fachlichen Sichtweise geeignete pädagogische Methoden für heterogene Gruppen zu entwickeln (vgl.

Biewer, 2017, S. 158 & vgl. Biewer et al., 2019, S. 22). In den 1990er Jahren setzte sich die Erklärung von Salamanca der UNESCO dafür ein, dass Kinder mit “special educational needs“ Zugang zu Bildung in der Schule erhalten, der sie wegen ihres Alters und Wohnortes zugeordnet wurden. Der Inklusionsbegriff bezieht sich hier auf Kinder mit Behinderung und ist als enger Inklusionsbegriff zu sehen. In den 2000er Jahren wurde die Zielgruppe der Inklusion von der UNESCO auf alle marginalisierten Gruppen erweitert, wodurch der Inklusionsbegriff zu einem weiten Inklusionsbegriff wurde (vgl. Biewer et al., 2019, S. 22f). In der nordamerikanischen, britischen und skandinavischen Pädagogik wurde der Begriff “integration“ zudem durch das Konzept der “inclusion“ ersetzt, welches sich für die Gleichberechtigung von Schüler*innen mit und ohne “special education needs“, für die Einbeziehung aller marginalisierten und vulnerablen Gruppen und für die Optimierung von Bildungsprozessen einsetzt (vgl. Biewer & Schütz, 2022, S. 126).

Der historische Querschnitt zeigt, wie politisch Inklusion gesehen werden kann, vor allem wenn es um die Wahrung von Menschenrechten geht. Die Inklusive Pädagogik empfindet pädagogisches Handeln auf der Grundlage der Menschenrechte und bezeichnet sich daher auch als menschenrechtsbasierte Pädagogik. Auch wenn dieser inklusive Ansatz seine Entstehung im schulischen Kontext gefunden hat, so fordert er mittlerweile, im Sinne des politischen Verständnisses von Inklusion, die Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderung auf allen Ebenen, in allen Altersgruppen und allen Lebensbereichen (vgl. Biewer et al., 2019, S. 23 & vgl. Biewer, 2017, S. 159). In den „Guidelines for Inclusion“ der UNESCO wird die Definition von Inklusiver Pädagogik als Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung formuliert und stellt die Rechte vulnerabler und marginalisierter Menschen in den Fokus:

Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden (Biewer, 2017, S. 204).

Etwas, das sich im heutigen Zeitgeist als selbstverständlich liest, baut allerdings auf jahrelanger Er kämpfung von Rechten vulnerabler und marginalisierter Gruppen auf. Und wenn man sich die historische Zeitspanne vor Augen hält, so war die Welt im Kontext Inklusiver Pädagogik vor 80 Jahren eine ganz andere. Immerhin wurde im Reichsschulpflichtgesetz von 1938 der Begriff der Bildungsunfähigkeit eingeführt und unterschieden zwischen bildbaren und nicht bildbaren Menschen. In weiterer Folge verloren hunderttausende Menschen mit Behinderung

durch die systematisch angelegten Krankenmorde ihr Leben. Und diese Gesinnung der Zeit des Nationalsozialismus hallt noch weit bis in die 1990er Jahre nach, in der in philosophischen Diskussionen nicht nur das Bildungsrecht, sondern auch das Lebensrecht schwerstbehinderter Menschen in Frage gestellt wurde, wie z.B. vom australischen Bioethiker Peter Albert David Singer (vgl. Biewer, 2017, S. 157).

Dem entgegenwirkend steht ein modernes Bewusstsein für Inklusion und inklusive Pädagogik mit Fokus auf Chancengerechtigkeit und die Wahrung der Menschenrechte, sowie der Inkludierung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Die Agenda 2030 der Vereinten Nationen kann hierzu als aktuelle bildungspolitische Bewegung der Weltgemeinschaft herangezogen werden. Im Fokus des Sustainable Development Goals der „Hochwertigen Bildung“ (SDG 4) steht die Gewährleistung inklusiver, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung und die Förderung der Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle (vgl. SDG Watch Austria, 2024). Doch was bedeutet das für die Gestaltung einer inklusiven Schule, die diesen Anforderungen auch gerecht wird? Hansens Vorschlag einer inklusiven Schule als gemeinsamer und transformativer Bildungsraum scheint hier abschließend einige interessante Ansätze zu bieten. Wie z.B. die Feststellung positiver Effekte auf das soziale, emotionale und kognitive Lernen durch die individuelle Förderung in Klassen mit auffallenden Leistungsniveaus. Oder dass sich Schulen auf Schulentwicklungsebene als Teil einer Bildungslandschaft begreifen und sich auszeichnen durch selbstverständliches Öffnen für die Zusammenarbeit mit externen Expert*innen. Es geht dabei um den Abbau von Barrieren und die Ermächtigung von Menschen selbstständig an der Gesellschaft teilzuhaben (vgl. Hansen, S. 201ff). Passend zur Gewährleistung inklusiver, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung und der Idee einer inklusiven Schule unterstreicht abschließend folgendes Zitat von Boban und Hinz, in Bezug auf das vorliegende Forschungsinteresse, welches sich im Kontext von Inklusion und Schulentwicklung versteht, das Verständnis von Inklusion als nie abgeschlossener Veränderungsprozess:

Inklusion bedeutet Veränderung im Sinne eines kontinuierlichen Prozesses von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller SchülerInnen einer Schule. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird (Boban & Hinz, 2019, S. 12).

2.1.2. UN-Behindertenrechtskonvention

In der deutschen Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls wird der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, der sich dem Thema Bildung widmet, mit folgendem Einstieg eröffnet:

Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...] (BMSGPK, 2016, S. 19)

Das österreichische Bildungssystem steht also seit der Ratifizierung im Jahr 2008 vor der Herausforderung, ein durchgängig inklusives Schulsystem zu gewährleisten, welches diskriminierungsfrei alle Kinder inkludiert. Im Kontext von Schulentwicklung geht es, orientiert am Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, um die Beseitigung von Barrieren, die in Kulturen, Strukturen und Praktiken der Organisation Schule vorhanden sind und eine Teilhabe erschweren oder gar verhindern. Die UN-Behindertenrechtskonvention begreift Behinderung als soziales Modell und verortet diese nicht im Menschen, sondern eben in Barrieren, die eine gesellschaftliche Teilhabe verhindern. Wenn wir uns aber nun auf den Aspekt der Teilhabe fokussieren, bedeutet ein Ermöglichen eines Maximums an sozialer Teilhabe gleichzeitig auch ein Ermöglichen eines Maximums an Heterogenität. Wenn also die Teilhabe für alle ermöglicht wird, bedeutet das auch, dass die UN-Behindertenrechtskonvention das Potential hat, auch andere marginalisierte und vulnerable Gruppen in ihrer Vielfalt anzuerkennen und am Bildungsprozess teilhaben zu lassen (vgl. Bengel, 2021, S. 49 & vgl. Preuß, 2018, S. 22). In einer Broschüre des Sozialministeriums über die UN-Behindertenrechtskonvention werden alle Artikel in leicht verständlicher Sprache wiedergegeben. Hier wird unter Punkt zwei des Artikel 24 explizit auf das Recht auf den Besuch einer weiterführenden Schule verwiesen:

Menschen mit Behinderungen müssen ihr Recht auf Bildung nutzen können [...] Niemand darf Kinder wegen ihrer Behinderungen von weiterführenden Schulen ausschließen. Eine weiterführende Schule ist zum Beispiel: ein Gymnasium, eine Neue Mittelschule, eine Berufsschule [...] (BMSGPK, 2019, S. 103)

Aus dem Artikel 24 geht zwar nicht explizit hervor, dass Sonderschulen nicht mehr existieren dürfen, ein systematischer Ausschluss von Menschen mit Behinderung würde aber eine explizite Verletzung der Konvention bedeuten (vgl. Blanck et al., S. 268). Die Tatsache, dass

hier das Recht auf den Besuch eines Gymnasiums als weiterführende Schule explizit formuliert wurde, kann durchaus als Schock für das österreichische Schulsystem verstanden werden. Immerhin ist es in Österreich historisch gesehen nie üblich gewesen nicht leistungsorientiert zu selektieren, und das bereits im Übergang von Primar- auf Sekundarstufe. Die UN-Behindertenrechtskonvention bringen auf jeden Fall Bewegung in ein müdes System und erhöhen den Druck Reformen durchzusetzen und Veränderung zu bewirken. In Bezug auf das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit stellen sie einen wichtigen Bezugspunkt dar, wenn es darum geht zu unterstreichen, was bildungspolitisch der Status Quo sein sollte, wo die Versäumnisse liegen, und was noch alles erfüllt werden muss, um die Konvention vollwertig zu erfüllen.

2.1.3. Nationaler Aktionsplan Behinderung, Schwerpunkt Bildung und Schulen

Das Strategiepapier Nationaler Aktionsplan Behinderung ist bereits in zweiter Version vorhanden und versteht sich als Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Politische Zielsetzungen und 250 konkrete Maßnahmen mit Zeitrahmen und Umsetzungsverantwortung sind den einzelnen Ministerien zugeteilt. Kapitel vier beschäftigt sich mit dem Themenbereich Bildung und stellt sicher, dass die gleichberechtigte Teilhabe im Bildungsbereich gegeben ist.

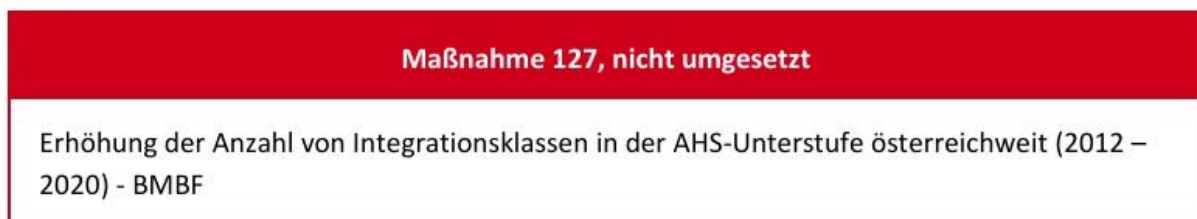
Nr.	Inhalt	Zeit	Zuständigkeit
125	Entwicklung von Inklusiven Modellregionen . Erfahrungssammlung und darauf aufbauend Erstellung eines detaillierten Entwicklungskonzeptes sowie flächendeckender Ausbau der Inklusiven Regionen bis 2020	2012 – 2020	BMUKK, Länder und Gemeinden
126	Vermehrte Schulversuche in der Sekundarstufe II	2012 – 2020	BMUKK
127	Erhöhung der Anzahl von Integrationsklassen in der AHS-Unterstufe österreichweit	2012 – 2020	BMUKK
	Fortbildungsangebote für Lehrerinnen, Lehrer sowie		

Abbildung 1: Ausschnitt der Maßnahmen zu Kapitel 4.2. Schulen im NAP 2012 (BMASK, 2012, S 67)

Die Abbildung zeigt einen Ausschnitt der Maßnahmen der partizipativen Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im österreichischen Schulwesen. In der linken Spalte sind die Maßnahmennummern abgebildet, daneben der Inhalt der Maßnahme, in der dritten Spalte der Zeitraum, indem diese Maßnahme umgesetzt werden soll, und in der rechten Spalte die Angabe, welches Bundesministerium für die Umsetzung der Maßnahme verantwortlich ist. Als Indikator zur Zielerreichung wird die Integrationsquote an allen

österreichischen Schulen genannt. Die Zuständigkeit für Maßnahme 126 und 127 wird dem Bildungsministerium zugeteilt. Neben vermehrten Schulversuchen in der Sekundarstufe II wird hier explizit eine Erhöhung der Anzahl von Integrationsklassen in der AHS-Unterstufe österreichweit formuliert (vgl. BMASK, 2012, S 66 f).

Eine im Jahr 2016 vom Sozialministerium veröffentlichte Zwischenbilanz, welche sich auf die Jahre 2012 bis 2015 bezieht, zeigt wie gut die 250 Maßnahmen bisher umgesetzt wurden. Zusammenfassend handelt es sich um 20 noch nicht umgesetzte bzw. noch nicht in der Umsetzungsphase befindliche Maßnahmen in Rot markiert, 85 teilweise umgesetzte bzw. in der Vorbereitungsphase befindliche Maßnahmen in Gelb markiert und 145 umgesetzte bzw. in planmäßiger Umsetzung befindliche Maßnahmen in Grün markiert (vgl. BMASK, 2016, S. 58). Die Entwicklung inklusiver Modellregionen wurde teilweise umgesetzt, vermehrte Schulversuche in der Sekundarstufe II wurden umgesetzt, und die Erhöhung der Anzahl von Integrationsklassen in der AHS-Unterstufe österreichweit wurde nicht umgesetzt.



Das **BMBF** hat zur Umsetzung dieser Maßnahme Meinungsbildungsprozesse und eine breite Sensibilisierung gestaltet.

Abbildung 2: Evaluierung der Maßnahme 127 in der Zwischenbilanz des NAP 2012 (BMASK, 2016, S. 126)

Zudem wird in der Zwischenbilanz kritisiert, dass die AHS Unterstufe bereits seit dem Schuljahr 1997/98 den gesetzlichen Auftrag hat einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung zu ermöglichen, und diesem kaum nachkommt. Interessant ist auch die Erwähnung, dass im Schuljahr 2014/15 in Wien 318 Integrationsklassen in Kooperativen Mittelschulen, Neuen Mittelschulen und Wiener Mittelschulen geführt wurden, und im Vergleich dazu an AHS-Standorten nur neun Integrationsklassen. Bedauerlicherweise ist diese niedrige Zahl im Vergleich zu den anderen Bundesländern als hoch einzustufen (vgl. BMASK, 2016, S. 220). Folgende Gründe werden in der Zwischenbilanz angegeben:

Eine Erhöhung der Anzahl der Integrationsklassen im AHS-Bereich, so wie sie im NAP festgeschrieben wird, ist NICHT bemerkbar. Als Gründe für das Nicht-Zustandekommen werden oft fehlende Ressourcen, z.B. Bereitstellung von Assistenz bei Schulausflügen oder mehrtägigen Veranstaltungen genannt. Nach wie vor fehlt es oftmals an der

Bereitschaft, Integrationsklassen zu eröffnen sowie an der mangelnden Ausbildung der Lehrkräfte (BMASK, 2016, S. 220).

Eine im Jahr 2020 veröffentlichte Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung enthält eine ausführliche Bewertung des Wirkungszeitraums 2012 bis 2020. Die wissenschaftliche Evaluierung wurde von der Universität Wien durchgeführt und stützt sich auf eine umfassende Dokumentenanalyse und 72 Expert*inneninterviews. Neben zahlreichen Erkenntnissen, die der Umsetzung der insgesamt 250 Maßnahmen kein gutes Zeugnis ausstellen, ist im Kontext des Forschungsvorhabens dieser Masterarbeit die Feststellung besonders relevant, dass der Ausbau inklusiver Strukturen im Schulsystem klar verfehlt wurde und der Bildungssektor besonders wenig zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich beitrug. Diese Feststellung fußt auf zentralen Evaluierungsergebnissen, wie z.B. die fortlaufende Etablierung ungleicher Bildungschancen für Kinder mit Behinderungen, die Tatsache, dass die Umsetzung inklusiver Modellregionen nicht zu einer österreichweiten Reduzierung der Quote von Schüler*innen in Sonderschulen führte, unzureichende Konzepte, Pläne und Koordinationstätigkeiten zur Umsetzung inklusiver Bildung, sowie fehlende Anreizsysteme für inklusionsinteressierte Schulen (vgl. BMSGPK, 2020, S. 3, S. 26f). Im Kontext des Forschungsvorhabens, welches sich mit Schulentwicklung und Inklusion an Mittelschulen und Gymnasien beschäftigt, erscheinen folgende drei Empfehlungen, die sich aus der Analyse der zentralen Erkenntnisse der Evaluierung ableiten lassen, besonders relevant, da sie sich an den Wirkungsbereich Schule richten und als Appell an Politik und Verwaltung verstanden werden können:

- *Schaffung finanzieller Anreize für Schulen, die inklusiv(er) werden wollen*
- *Sicherstellung von umfassender Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit SPF in Sekundarstufe II und gesetzliche Verankerung von inklusiver Bildung als Auftrag der Allgemeinbildenden Höheren Schulen*
- *Etablierung inklusiver Strukturen im Schulwesen über budgetgestützte Steuerungsmechanismen sowie bundesweite Sicherstellung des Verzichts der weiteren Zuweisung von Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen (BMSGPK, 2020, S. 27)*

Eine ergänzende Perspektive der ÖAR (Österreichische Arbeitsgemeinschaft Rehabilitation) und des Monitoringausschusses kritisieren die Feststellung eines SPFs als notwendige Voraussetzung für Fördermaßnahmen und in weiterer Folge die Erhöhung der SPF-Etikettierungen innerhalb der letzten Jahre um Zugang zu Ressourcen zu erhalten. Sowie das damit verbundene Problem, dass die Anzahl der Schüler*inenn mit SPF gestiegen ist, nicht aber die Lehrpersonalressourcen in Form von Planstellen erhöht wurden, wodurch Lehrpersonen nun

für mehr Kinder zuständig sind als in der Vergangenheit (vgl. BMSGPK, 2020, S. 368). Bezugnehmend auf die Maßnahme 127, die sich der Erhöhung der Anzahl von Integrationsklassen in der AHS-Unterstufe österreichweit widmet, wird angemerkt, dass einerseits die alte Formulierung der Forderung nach “Integration“ ersetzt werden müsste durch die Neuübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, in der “Inklusion“ gefordert wird. Und andererseits, dass nicht nachvollzogen werden kann, warum diese Maßnahme als “teilweise“ umgesetzt kommuniziert wird, da es eigentlich keine statistischen Daten zur Anzahl von Integrationsklassen an AHS-Unterstufen österreichweit gibt (vgl. BMSGPK, 2020, S. 373). Die Zweitversion des Nationalen Aktionsplan Behinderung aus dem Jahr 2022 beschäftigt sich, wie auch die Vorgängerversion aus dem Jahr 2012, mit der strategischen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch politische Zielsetzungen und konkrete Maßnahmen der österreichischen Bundesregierung und bezieht sich dabei auf den Wirkungszeitraum 2022 bis 2030. Das Kapitel vier widmet sich wieder dem Themenbereich Bildung, allerdings sind die Maßnahmen neu formuliert und nummeriert (vgl. BMSGPK, 2022).

- (160) Bestmögliche Einbeziehung von Schüler:innen mit spezifischem Förderbedarf in den Regelunterricht.
- (161) Ausbau der Inklusion und Stärkung der Kooperation zwischen Regel- und Sonderschulen im Rahmen von Schulclusterbildungen.
- (162) Ermöglichung von Inklusion auf Sekundarstufe II mit Blick auf die Erreichung des Bildungsziels der jeweiligen Schulart.

Abbildung 3: Ausschnitt der Zielsetzungen zu Kapitel 4.3. Schulen im NAP 2022 (BMSGPK, 2022, S. 84)

Auffallend ist, dass unter den Zielsetzungen z.B. die bestmögliche Einbeziehung von Schüler*innen mit Förderbedarf in den Regelunterricht angegeben ist, anstatt einer verpflichtenden Einbeziehung. Die Formulierung lässt daher einen flexiblen Umsetzungsraum zurück. Zudem fällt auf, dass die Schulform Sonderschule weitaus öfter genannt wird, als noch in der Vorgängerversion. Sonderschulen sind prinzipiell laut der UN-Behindertenrechtskonvention zwar nicht verboten, stellen aber hinsichtlich eines inklusiven Bildungssystems ein Paradoxon dar. Eine verstärkter Fokus auf die Schulform Sonderschule als Expertin für die Umsetzung von Inklusion ist daher ebenfalls kritisch zu bewerten. Ebenso zu hinterfragen ist die Formulierung, dass die Ermöglichung von Inklusion in der Sekundarstufe II an die Erreichung des Bildungsziels der jeweiligen Schulart geknüpft ist. Das momentane Erreichen des Bildungsziels in der Sekundarstufe II einer AHS impliziert eine Selektion von Menschen, welche diese Bildungsziele nicht erreichen. Somit bleiben diesem Verständnis nach

nur Sonderschulen und Polytechnische Schulen als Schulformen der Sekundarstufe II übrig, die eine Beschulung in der Sekundarstufe II überhaupt ermöglichen und wo die Erreichung der Bildungsziele für Menschen mit Förderbedarf realistisch erscheint. Insofern kann dies als exkludierende Zielformulierung innerhalb eines Strategiepapiers, das eigentlich um inkludierende Mechanismen innerhalb des Bildungssystems bemüht sein sollte, gedeutet werden (vgl. BMSGPK, 2022, S 84). Wirft man einen Blick auf die Maßnahmen, so wird deutlich, dass diese neu formuliert wurden und nur noch wenig mit der Ursprungsversion aus dem Jahr 2012 zu tun haben. Bezugnehmend auf das Forschungsvorhaben dieser Arbeit, welches sich mit Schulentwicklung und Inklusion beschäftigt, und dahingehend Interesse an der Umsetzung von Inklusion an allen Schultypen und Schulstufen hat, erscheint die Maßnahme 197 von besonderem Interesse:

197	Partizipative Entwicklung von Szenarien für die Inklusion von Schüler:innenn mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen zur Erreichung der Bildungsziele oder Teilabschlüsse davon im Bereich der Sekundarstufe II	2023–2025	BMBWF	Bedeckung aus laufendem Budget
-----	---	-----------	-------	--------------------------------

Abbildung 4: Ausschnitt der Maßnahmen zu Kapitel 4.3. Schulen im NAP 2022 ((BMSGPK, 2022, S. 86)

Maßnahme 197 geht dahingehend darauf ein, dass Szenarien für die Inklusion von Schüler*innen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung zur Erreichung der Bildungsziele oder Teilabschlüsse im Bereich der Sekundarstufe II entwickelt werden müssen. Die Maßnahme bezieht sich auf den Zeitraum 2023 bis 2025 und sieht die Zuständigkeit beim Bildungsministerium (vgl. BMSGPK, 2022, S 84 ff). Diese zu entwickelnden Szenarien lassen einen großen Interpretationsspielraum zu, was einerseits ein Vorteil sein kann, da unterschiedliche Strömungen unterschiedliche Szenarien entwickeln können. Der Nachteil dieser unkonkreten Formulierung könnte allerdings darin liegen, dass die Maßnahme an die Erreichung der Bildungsziele geknüpft ist, was wiederum als exkludierend gedeutet werden kann, wenn diese nicht erreicht werden oder eben keine Szenarien entwickelt werden, welche die Erreichung ermöglichen. Es ist fraglich, ob Maßnahmen wie diese tatsächlich die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention fördern, oder den zuständigen Akteur*innen zu viel Spielraum lassen um ein indirektes Nichterfüllen zu rechtfertigen.

Im Text der UN-Behindertenrechtskonvention wird die uneingeschränkte Möglichkeit für Kinder mit Behinderung weiterführende Schulen zu besuchen und die explizite Nennung der Schulform Gymnasium als Beispiel für eine weiterführende Schule angeführt (vgl. BMSGPK, 2019, S. 103). Dass dieser Schulbesuch an die Erreichung der Bildungsziele der Schulform

geknüpft ist bzw. erst Szenarien für die Erreichung entwickelt werden müssen, kommt so im Text der Konvention nicht vor und kann eigentlich als Missachtung des ursprünglichen Gedankens der Konvention gedeutet werden. Wenn man sich die Entwicklung von der ersten Version des NAP, über die Evaluierung, hin zur zweiten Version des NAP ansieht, könnte man das Gefühl bekommen, dass sich die Ziele und Maßnahmen im Bereich Bildung vom generellen Grundgedanken eines inklusiven Schulsystems entfernt haben. Die Maßnahme 127 der Erstversion, die sich explizit der Erhöhung der Anzahl von Integrationsklassen in der AHS-Unterstufe österreichweit widmet, und in der Zwischenbilanz 2016 als nicht umgesetzt und in der Evaluierung 2020 unverständlicherweise, aufgrund fehlender Daten, als teilweise umgesetzt bewertet wird, kommt in der Zweitversion von 2022 überhaupt nicht mehr als Ziel oder Maßnahme vor. Ebenso kommt die generelle Nennung von allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) in der neuen Zweitversion nicht mehr vor. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass AHS Unterstufen seit dem Schuljahr 1997/98 den gesetzlichen Auftrag für einen inklusiven Unterricht haben, dass die UN-Behindertenrechtskonvention explizit Gymnasien als Schulform für inklusive Beschulung erwähnt, und dass die österreichweite Erhöhung der Anzahl von Integrationsklassen in der AHS-Unterstufe im NAP 2012 als Maßnahme formuliert wurde. Und trotzdem sind hier keine Fortschritte zu verzeichnen, bzw. wurde die Schulform AHS sogar komplett aus dem Gedanken an ein inklusives Schulsystem im Rahmen des NAP 2022 gestrichen.

2.1.4. Das österreichische Bildungssystem und Möglichkeiten inklusiver Bildung

Die österreichische Agentur für Bildung und Internationalisierung (Austria's Agency for Education and Internationalisation, abgekürzt OeAD) stellt eine detaillierte Übersicht zum österreichischen Bildungssystem bereit, in der alle Schulformen auf der Achse der Primarstufe, Sekundarstufe I und II, Postsekundar- und Tertiärstufe mit Schulstufe und Alter und der Differenzierung zwischen allgemeiner Schulpflicht, Ausbildungspflicht und Erwachsenenbildung dargestellt werden. Im Kontext des Forschungsvorhabens, welches konkret auf die Sekundarstufe abzielt, wird daher nur ein Ausschnitt der detaillierten Übersicht gezeigt. Im Ausschnitt der Abbildung auf der nächsten Seite sind die Bildungsmöglichkeiten von Elementarstufe bis Sekundarstufe zu sehen. Mittelschulen sind als Teil des definierten Forschungsfeldes dieser Masterarbeit in der Sekundarstufe I und der Schulstufe fünf bis acht zugeordnet. Ebenso die Unterstufe von Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), die ebenfalls zum definierten Forschungsfeld dieser Arbeit gehören. Beide Fälle werden

“überdacht“ von einem Balken, der sich der Sonderpädagogik bzw. inklusiven Bildung verschreibt. Auffallend ist, dass der Balken der inklusiven Bildung sich sogar noch weiter in den Bereich der Sekundarstufe II zieht und neben Polytechnischen Schulen, Berufsschulen, Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Ausbildungsmöglichkeiten in Gesundheits- u. Krankenpflegeschulen und für Gesundheitsberufe auch die Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schulen “überdacht“ (vgl. OeAD, 2024). Laut der dargestellten Übersicht der österreichischen Agentur für Bildung und Internationalisierung ist also seitens des österreichischen Bildungssystems strukturell bis zur 13. Schulstufe in der Sekundarstufe II ein durchgehender Zugang zu inklusiver Bildung vorgesehen, was wiederum der UN-Behindertenrechtskonvention entsprechen würde.

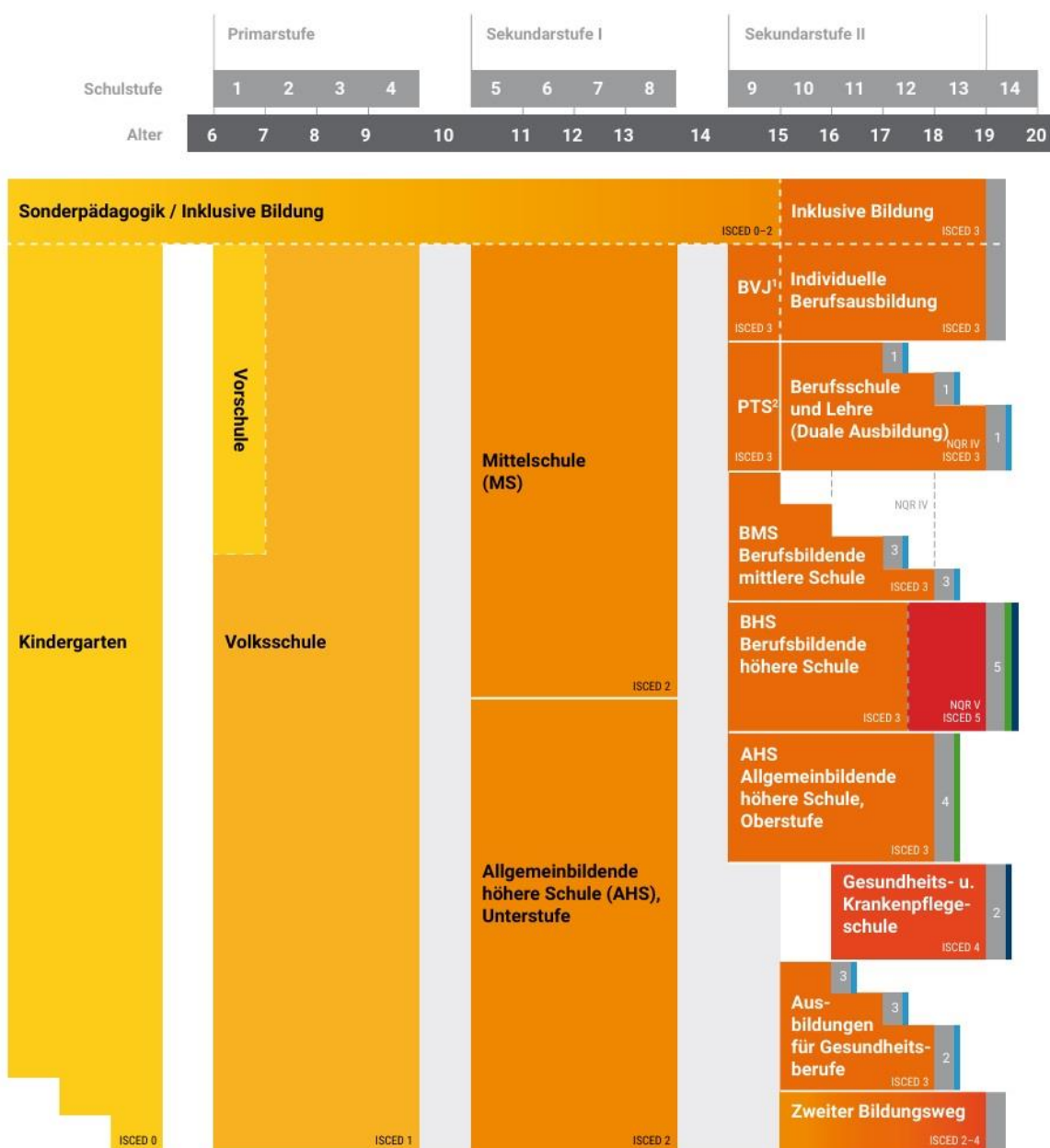


Abbildung 5: Ausschnitt zur detaillierten Übersicht zum österreichischen Bildungssystem (OeAD, 2024)

Dieser Zugang zu inklusiver Bildung ist auch gesetzlich im Schulpflichtgesetz verankert. Laut § 8a. (1) sind Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechtigt, die Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule zu besuchen, allerdings nur sofern Schulen vorhanden sind:

Schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (§ 8 Abs. 1) sind berechtigt, die allgemeine Schulpflicht entweder in einer für sie geeigneten Sonderschule oder Sonderschulklasse oder in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Volksschule, Mittelschule, Polytechnischen Schule, Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule [...] zu erfüllen, soweit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind [...] (RIS, 2024).

Die UN-Behindertenrechtskonvention weist zwar darauf hin, dass niemand von weiterführenden Schulen, wie Gymnasien, ausgeschlossen werden darf (vgl. BMSGPK, 2019, S. 103), das Schulpflichtgesetz ist allerdings so ausgelegt, dass dieser Ausschluss durchaus gegeben sein darf, wenn eben keine Schulen oder Klassen vorhanden sind, die eine inklusive Beschulung anbieten. Die bedingungslose Teilhabe an inklusiver Bildung ist also auch seitens der Gesetzgebung nicht gegeben und kühl von Angebot und Nachfrage bestimmt. Es liegt also an den Schulstandorten, ob sie der Erfüllung der UN-Behindertenrechtskonvention nachkommen, oder nicht. Wie auf der Grafik dargestellt wäre die prinzipielle Idee einer inklusiven Beschulung im österreichischen Bildungssystem in der Sekundarstufe schon uneingeschränkt vorgesehen, aber eben nur, sofern sich Schulen dazu bereit erklären. Die österreichische Agentur für Bildung und Internationalisierung weist hinsichtlich inklusiver Bildung im Bereich der Sekundarstufe II auch darauf hin, dass Österreich durch die Ratifizierung der UN-Konvention eine wichtige Bekennung zur Etablierung eines inklusiven Bildungssystems vorgenommen hat, es aber oftmals an nicht erfüllten aber notwendigen formellen Voraussetzungen scheitert, die es für Menschen mit Behinderung in Österreich nach wie vor erschwert, die Oberstufe einer AHS oder eine BHS zu besuchen (vgl. OeAD, 2024). Hier drehen wir uns also hinsichtlich der eigentlichen Vision und der tatsächlichen juristischen Auslegung im Kreis. Eine Weisung der Politik an Schulen, die UN-Behindertenrechtskonvention zu erfüllen und eine inklusive Beschulung kompromisslos zu gewährleisten, v.a. in der Schulform der Allgemeinbildenden höheren Schulen, ist gesetzlich nicht verankert. Ein dringender Reformbedarf ist somit unübersehbar.

Betrachtet man diese Thematik aus einer internationalen Perspektive, so wird schnell klar, dass Länder wie Italien, Portugal, Schweiz und Island dem Reformbedarf des eigenen Bildungssystems bereits längst nachgekommen sind. In Italien wurden z.B. bereits 1977 alle

sogenannten Sonderschulen geschlossen und ein inklusives Schulsystem etabliert. Der starke Anstieg der Anzahl von Schüler*innen mit Beeinträchtigung in der sogenannten Oberschule, das entspricht der neunten bis 13. Schulstufe, ist auf die Anhebung der Bildungspflicht auf mindestens zwölf Jahre zurück zu führen. Alle Schüler*innen haben einen sogenannten individuellen Bildungsplan, der pädagogisch und nicht medizinisch festgestellt wird. Dieser Plan ermöglicht Differenzierung, die Anpassung von Lernmethoden, das Anfordern von Zusatzressourcen und die Etablierung zieldifferenter Abschlüsse. In Zusammenhang mit der Ermöglichung einer längeren Schulkarriere für Menschen mit Beeinträchtigung wurde auch eine höher wahrgenommene Lebensqualität festgestellt (vgl. Lemayr, 2017, S. 49, vgl. Brugger, 2016, vgl. Ianes & Demo, 2015, S. 61 & Demo, 2011, S. 132ff). In Portugal wurde das gesamte Schulsystem durch den Inclusive Education Act of 2018 auf ein inklusives Schulsystem umgestellt. Besonders hervorzuheben ist hier ein individueller Förderplan, der basierend auf den ICF-CY Kategorien und im Einverständnis der pädagogischen Leitung und der Erziehungsberechtigten von multiprofessionellen Teams erstellt wird (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). Das Schweizer Bildungssystem wiederum versucht behinderungsbedingte Nachteile und Bildungsungleichheiten und damit verbundene Spannungsverhältnisse zu reduzieren, indem es einerseits auf individuelle Bedürfnisse, die sogenannte "inclusion agenda" eingeht, und andererseits allgemeingültige Leistungsanforderungen, sogenannte "standards agenda" einfordert (vgl. Sahli Lozano et al., 2020, S. 703). In Island ist ein inklusives Bildungssystem durch das Bildungsgesetzes von 2008 im Artikel 17 geregelt. Die Formulierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird hier ersetzt durch sogenannte Unterstützungssysteme und Unterstützungsmaßnahmen. Es werden keine Fachbereiche unterrichtet, sondern versucht, die Kompetenzen der Schüler*innen aufzubauen. Zudem werden regelmäßige Screenings mit den Schüler*innen abgehalten um in weiterer Folge orientiert an Lern- und Entwicklungsständen individuelle Bildungsangebote bereitstellen zu können (vgl. Óskarsdóttir & Köpfer, 2021, S. 283).

Der deutschsprachige Raum hingegen stellt mit seinem selektierenden Bildungssystem und säumigen Reformbedarf ein Unikum dar. Die sehr gering ausfallenden Befunde der Forschung über Inklusion an Gymnasien lässt sich u.a. auch damit begründen, dass die generelle Erwartung an Inklusionsprozessen an Gymnasien im deutschsprachigen Raum von vornherein sehr gering war, und immer noch ist. Immerhin prahlen Gymnasien nicht unbedingt damit, eine Schule für alle sein zu wollen, sondern eher eine Schule für die Besten. Historisch gesehen waren Gymnasien seit der Begründung ihrer Existenz exkludierend. So war es Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts nur Männern gestattet ein Gymnasium zu besuchen, Latein und

Griechisch zu lernen und in weiterer Folge einen Zugang zu Universitäten zu erlangen. Und auch in der heutigen Wahrnehmung wird der erfolgreiche Besuch eines Gymnasiums als Garantie für eine ebenso erfolgreiche Bildungskarriere gesehen. Nicht selten werden Gymnasien in Zusammenhang mit ihrer Leistung mit einer gewissen Stärke assoziiert, und im Vergleich dazu andere Schulformen, wie etwa Mittelschule oder Sonderschule, mit einer gewissen Leistungsschwäche (vgl. Rabenstein et al., 2020, S. 9ff & S. 20). In diesem binären Denken zwischen stark und schwach ist folglich kein Platz für alle, sondern nur für Kategorie 0 und Kategorie 1. Es liegt in der DNA dieser Schulform das vorherrschende Leistungsprinzip über den Inklusionsanspruch zu stellen. Aus einer mehrbenenanalytisch angelegten Studie von Brinkmann geht z.B. hervor, dass Eltern einen elitären gymnasialen Anspruch stellen und durchaus auf die Leistung ihrer Kinder fokussiert sind (vgl. Brinkmann, 2021, S.2 & 13). Daraus lässt sich schließen, dass Kinder mit großer Wahrscheinlichkeit nichts gegen ein inklusives Schulsystem am Gymnasium einzuwenden hätten, Eltern hier aber die Gefahr sehen, dass ihre Kinder an einem inklusiven Gymnasium nicht mehr Gebrauch machen können von einer elitären Stellung, da dann sowieso “jeder“ diese Schulform besuchen kann und man im Sinne des Leistungsprinzips nicht mehr heraussticht aus der grauen Masse. Soweit einige hermeneutische Überlegungen und Deutungen zur Inklusion an österreichischen Gymnasien. Als abschließendes Positivbeispiel lässt sich die Alfred Krupp Schule, ein Gymnasium im Westen von Essen, vor den Vorhang holen. Nicht unwesentlich erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Schüler*innen der Schule die schwierigen sozialen Bedingungen des Stadtteils, in dem sich die Schule befindet, im Schulverband widerspiegeln.

Die Erfahrungen mit Inklusion zeigen, dass alle Kinder einen individuellen Förderbedarf haben (Wertgen & Hölzner, 2014, S. 43).

Die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit einem SPF als intensiv zu begleitender Prozess hat an dieser Schule folgende grundlegende Veränderungen in der Organisationsentwicklung bewirkt: die Einführung eines 90-Minuten-Modells als Unterrichtseinheit, die Abhaltung von Klassenleitungsstunden mit dem Klassenvorstand, die Einführung von Vergleichsarbeiten zur schulinternen Standardsicherung und die damit verbundene Förderung des sozialen Lernens, die Einführung eines festen Ordnungssystems für alle Schüler*innen in Form von Arbeitsordnern und die Einführung von Freiarbeitssequenzen im Ausmaß von vier Stunden in der Woche. Als größte Hürde beschreibt die Schule allerdings das Umdenken aller Beteiligten in Bezug auf die Etablierung von Teamarbeit und die damit verbundene Entwicklung geeigneter Mechanismen für regelmäßige Absprachen innerhalb des Teams (vgl. Wertgen & Hölzner, 2014, S. 41ff). Die inklusive Beschulung an Gymnasien kann

im deutschsprachigen Raum also immer noch als außergewöhnlich, v.a. in einem auf Selektion aufgebauten Schulsystem, gesehen werden, nicht aber als unmöglich. Innovative Konzepte und Ideen gibt es. Und ebenso einige Gymnasien in Wien, welche mit neuen Konzepten ihrer Pflicht einer inklusiven Beschulung nachkommen. Auf diese wird im weiteren Forschungsverlauf der Arbeit noch detaillierter eingegangen.

2.2. Schulentwicklung

Im zweiten Abschnitt des zweiten Hauptkapitels werden theoretische Überlegungen zum Thema Schulentwicklung formuliert und dabei das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von Rolff genauer erläutert, da dieses den gesamten Forschungsprozess maßgeblich begleiten wird. Das Forschungsinteresse orientiert sich an der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Umso wichtiger erscheint es, die Verwobenheit aller drei Ebenen in diesem Kapitel darzustellen. Bezugnehmend auf den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention wird der Fokus in weiterer Folge auf das Verständnis von inklusiven Schulentwicklungsprozessen gelegt, und wie diese eine Teilhabe aller Menschen am Bildungsprozess ermöglichen. Schließlich wird in diesem Kapitel auf den Index für Inklusion als Leitfaden für inklusive Schulentwicklung Bezug genommen und erläutert warum sich die Dimension der Etablierung inklusiver Strukturen und das damit verbundene Repertoire an Indikatoren und Reflexionsfragen gut für die Formulierung der Forschungsfrage und in weiterer Folge die Erhebung der Daten eignet.

2.2.1. Trias aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung nach Rolff

Hinsichtlich der für diese Arbeit zur Anwendung kommenden Definition von Schulentwicklung wird die von Rolff beschriebene Trias aus Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung herangezogen. Organisationsentwicklung beschäftigt sich mit der Weiterentwicklung einer Organisation durch ihre Mitglieder. Im Kontext von Schulentwicklung bezieht sie sich dabei z.B. auf die Bereiche Schulmanagement, Teamentwicklung, Evaluation, Kooperation und Steuerungsgruppen und versteht sich innerhalb der gemeinsamen Planung von Schulentwicklungsprozessen als Fundament von Selbststeuerungsmechanismen (vgl. Rolff, 2010, S. 30f & vgl. Haas & Bärmig, 2022, S. 130f). Unter Unterrichtsentwicklung werden z.B. Bereiche wie Fachlernen, Schüler*innenorientierung, überfachliches Lernen, Methodentraining, Selbstlernfähigkeit,

Öffnung, erweiterte Unterrichtsformen und Lernkulturen zusammengefasst. Hierbei stehen Prozesse im Vordergrund, welche die Optimierung des Unterrichts zum Ziel haben (vgl. Rolff, 2010, S. 31f & vgl. Haas & Bärmig, 2022, S. 130). Personalentwicklung beschäftigt sich grundsätzlich mit der Entwicklung von Personal in Form von Personalfortbildung, Personalführung, Personalförderung und im pädagogischen Prozess auch Persönlichkeitsentwicklung. Schulische Personalentwicklung meint Bereiche wie z.B. Lehrer*innen-Feedback, Supervision & Coaching, Kommunikationstraining, Hospitationen, Zielvereinbarungen und Führungsfeedback (vgl. Rolff, 2010, S. 32f & vgl. Haas & Bärmig, 2022, S. 131).

Auch wenn Schulentwicklungsprozesse oftmals nur mit Hilfe des Index für Inklusion analysiert, geplant und umgesetzt werden, so sind die beschriebenen Ebenen im Drei-Wege-Modell von Rolff für die Beantwortung der Forschungsfragen essentiell, da dieses zeigt, wie verwoben alle drei Ebenen sind und wie sehr sich diese gegenseitig beeinflussen, unabhängig davon auf welcher Ebene ein Entwicklungsprozess initiiert wird. Gehen wir also davon aus, dass es für die Etablierung inklusiver Strukturen alle drei Ebenen der Schulentwicklung benötigt. Ohne die eine Ebene können die beiden anderen Ebenen nicht existieren. Zudem weist Rolff darauf hin, dass neben dem innerschulischen Kernsystem auch das Umfeld der Schule, wie z.B. Eltern und Erziehungsberechtigte, schulische Einrichtungen oder Behörden, die Schulentwicklung auf allen Ebenen beeinflussen kann und daher im Veränderungsprozess mitgedacht werden müssen (vgl. Haas & Arndt, 2017, S. 11 & vgl. Bengel, 2021, S. 47f). Dieser Ansatz wird im späteren Verlauf des Forschungsprozesses verdeutlicht, wenn es in der Analyse des Datenmaterials darum geht, das Umfeld der Schule in den Maps sozialer Welten und Arenen darzustellen und sich herauskristallisiert, wie sich das Handeln der Akteur*innen auf die Ebenen der Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung auswirken.

2.2.2. Inklusive Schulentwicklung

Ausgehend von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention beschäftigen sich inklusive Schulentwicklungsprozesse auf einer Makro-Ebene mit diskriminierungsarmen Zugängen zu Bildung und der generellen Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe für alle Menschen. Es geht um die Überwindung historisch entstandener Selektionsmechanismen innerhalb der Institution Schule durch gezielte Reflexionsmöglichkeiten hinsichtlich des heutigen Schulsystems, und wie dieses geeignete Strukturen und Kulturen etabliert, um die prinzipielle Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Dabei soll nicht auf die optimalen Bedingungen in den

Bereichen Politik und Verwaltung gewartet werden, sondern inklusive Schulentwicklung als dauerhafte Schulentwicklungsaufgabe begriffen werden, die sich der Optimierung der sozialen Teilhabe von allen Menschen und der Minimierung von Exklusion und Diskriminierung widmet (vgl. Hansen, S. 199f & vgl. Bengel, 2021, S. 49). Im Fokus steht also die Transformation eines segregierenden Schulsystems hin zu einem inklusiven Schulsystems, indem Entwicklungs- und Veränderungsprozesse als bewusste Intervention begriffen werden und eine Umstellung von einer personen- auf eine strukturbezogene Perspektive durch andauernde Evaluations- und Reflexionsprozesse vorgenommen wird (vgl. Urban, 2022, S. 91 & vgl. Haas & Bärmig, 2022, S. 129). Diese Transformation des Schulsystems findet im Kontext inklusiver Schulentwicklung an den Schulstandorten selbst statt, die sich als lernende und sich selbst entwickelnde Organisation definieren. Die Umsetzung von Inklusion wird hier am Schulstandort als Schulentwicklungsprozess begriffen, der auf alle zuvor genannten Ebenen der Schulentwicklung einwirkt (vgl. Bengel, 2021, S. 63 & vgl. Haas & Bärmig, 2022, S. 131). Konkret bedeutet das auf der Ebene der Organisationsentwicklung u.a. die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur, die Ermöglichung von Partizipation und Mitbestimmung, sowie den Aufbau und die Pflege der Beziehung zwischen der Schulwelt und ihrer Umwelt (vgl. Haas & Arndt, 2017, S. 11 & vgl. Haas & Bärmig, 2022, S. 133). Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung geht es vor allem um die Bewältigung der didaktischen Herausforderungen, die Heterogenität im Klassenverband mit sich bringt. In der Bewältigung dieser Herausforderungen wird im Kontext inklusiver Schulentwicklung oft von Teamteaching gesprochen. Hier ist allerdings anzumerken, dass eine weitere Herausforderung darin liegt, dass Inklusionspädagog*innen auf Grund unterschiedlicher disziplinärer und didaktischer Herangehensweisen im Kollegium oft nicht als vollwertige Lehrpersonen wahrgenommen werden und rein für die Arbeit mit Schüler*innen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben haben, eingesetzt werden (vgl. Haas & Arndt, 2017, S. 11 & vgl. Haas & Bärmig, 2022, S. 132). Dieser Aspekt wird im weiteren Forschungsverlauf der Arbeit noch deutlich werden, vor allem wenn es um den Vergleich der beiden Schulformen AHS und Mittelschule geht. Die Personalentwicklung beschäftigt sich im Sinne der inklusiven Schulentwicklung v.a. mit Fortbildungsangeboten zur individuellen Förderung, der Stärkung von Teamarbeit hinsichtlich Differenzierungsmöglichkeiten, Methodik und Didaktik in heterogenen Gruppen, sowie die Förderung der Fähigkeiten der Selbstbeurteilung und Reflexion in der eignen Rolle als Lehrperson, die inklusive Bildungsprozesse gestaltet (vgl. Haas & Arndt, 2017, S. 11 & vgl. Haas & Bärmig, 2022, S. 132f).

2.2.3. Index für Inklusion als Leitfaden für inklusive Schulentwicklung

Die Masterarbeit widmet sich der Inklusion im Kontext von Bildung und orientiert sich am „Index for Inclusion“ als Leitfaden für Schulentwicklung auf Basis inklusiver Werte. Der Index kann als Leitfaden für die gemeinsame Schulentwicklung auf Basis inklusiver Werte verstanden werden und bietet ein Repertoire an Indikatoren und Reflexionsfragen, die Schulen dabei unterstützen sollen inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln. Prinzipiell geht es in der Handhabung des Index nicht darum zu analysieren, wie inklusiv man als Schule ist. Es geht eher darum, realisierbare Schritte innerhalb der Schulentwicklung zu identifizieren und diese dann in Form von Schulentwicklungsprozessen zu planen und umzusetzen. Es geht um die Unterstützung der Vielfalt und den Anstoß zur Reflexion, was Schulen tun können, um die Teilhaber aller Schüler*innen, unabhängig von ihren Ungleichheitsdimensionen, zu erhöhen, wie die Vielfalt der Schüler*innen in der Planung und Organisation von Schulen mitgedacht werden kann, und wie der sonderpädagogische Förderbedarf durch einen Perspektivenwechsel Richtung möglicher Hindernisse, die es Schüler*innen erschweren von ihrer Teilhabe Gebrauch zu machen, ersetzt werden kann (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 23 & vgl. Boban & Hinz, 2009, S. 12f). Der Fokus liegt hier also eher auf wertorientierten Impulsen einer praxisorientierten Umsetzung von inklusiven Schulentwicklungsmaßnahmen. Der bereits in Form einer vierten Auflage erschienene Index wurde an den realen Schulalltag in Deutschland, Österreich und der Schweiz angepasst und so adaptiert, dass er flexibel innerhalb konkreter Situationen und Fragestellungen in einzelnen Schulen angewendet werden kann, ohne dabei zu theoretisch, abstrakt oder praxisfern zu erscheinen (vgl. Biewer et. al., 2019, S. 123ff). Wir können also annehmen, dass der Index hilfreich erscheint, wenn es um die Praxiswelten des Schulalltags geht. Eine gewisse Kritik, dass der Index, ungeprüft auf sein wissenschaftliches Fundament, in Prozesse der Schulentwicklung hineinwirkt, sei jedenfalls gestattet. Ebenso die Annahme, dass der Index wahrscheinlich gar keinen Anspruch erhebt, ein wissenschaftlich fundiertes Regelwerk darzustellen, sondern sich eher als Praxishandbuch von Menschen aus der Praxis für Menschen in der Praxis versteht.

Um aber wieder auf das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit zurückzukommen, sei nun hier die Rolle bzw. die Verwendung des Index im Kontext der Forschungsfrage genauer erläutert. Die anfängliche Fragestellung in der Formulierung des Forschungsinteresses beschäftigte sich damit, wie Inklusion in Gymnasien und Mittelschulen in Wien umgesetzt wird. Eine viel zu breit formulierte Frage, da zuvor einmal definiert werden müsste, was in

diesem Zusammenhang unter Inklusion verstanden wird. Und genau hier hat der Index für Inklusion seinen Auftritt. Auch wenn er üblicherweise als Prozessbegleitung in der Schulentwicklung verwendet wird, so bietet er hier im Rahmen des Forschungsvorhabens eine geeignete thematische Eingrenzung, welche Dimension von Inklusion an Gymnasien und Mittelschulen erforscht werden soll. Ein offenes Interviewformat mit Lehrpersonen, die über den Begriff Inklusion philosophieren, hätte wahrscheinlich nichts zum geplanten Forschungsvorhaben beigetragen, da hier auf Grund der nicht engmaschig angelegten Konstruktion des Interviewleitfadens, wahrscheinlich viele verschiedene Auffassungen und Definitionen hinsichtlich des Inklusionsbegriffes in Umlauf gebracht werden würden. Der Index für Inklusion bietet hier eine möglichst genaue Beschreibung über inklusive Strukturen, und wie diese anhand formulierter Indikatoren in Schulentwicklungsprozessen sichtbar werden. Die Indikatoren wiederum bieten eine gute Gesprächsgrundlage mit potenziellen Interviewpartner*innen. Es ist möglichst genau definiert was unter inklusiven Strukturen verstanden wird, und es ist nicht notwendig sich mit Interviewpartner*innen auf eine Definition von Inklusion zu einigen, bzw. diese vorab zu besprechen. Werfen wir also einen genaueren Blick auf die nun schon oft erwähnten inklusiven Strukturen.

Die im Index angeführte Dimension B, die sich mit der Etablierung dieser inklusiven Strukturen beschäftigt, stellt sicher, dass Inklusion als Leitbild alle Ebenen einer Schule durchdringt (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 64). Die genannte Dimension unterteilt sich in die Bereiche „B1: Eine Schule für alle entwickeln“ und „B2: Unterstützung für Vielfalt organisieren“. Folgende aufgelistete zugehörige Indikatoren werden in einem ersten Schritt den von Rolff beschriebenen Ebenen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung zugeordnet, um eine deutliche Differenzierung der Ebenen zu erzielen, und anschließend in einem weiteren Schritt durch qualitative Einzelinterviews empirisch erhoben. Die selbsterstellte Tabelle bildet in der linken Spalte die 13 Indikatoren des Bereichs B1 ab, und in der rechten Spalte die neun Indikatoren des Bereichs B2.

Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren	
B1: Eine Schule für alle entwickeln	B2: Unterstützung für Vielfalt organisieren
B1.1. Die Schule entwickelt sich partizipativ weiter.	B2.1. Die Schule reflektiert den Unterstützungsbegriff und koordiniert die verschiedenen Formen der Unterstützung.
B1.2. Die Schule hat ein inklusives Verständnis von Leitung.	B2.2. Fort- und Weiterbildungen unterstützen das Schulpersonal, auf die Vielfalt der Schüler*innen einzugehen.

B1.3. Personalentscheidungen sind transparent und vermeiden jede Form von Diskriminierung.	B2.3. Ressourcen zum Sprachenlernen stärken die Mehrsprachigkeit der Einzelnen und der ganzen Schule.
B1.4. Die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals sind bekannt und werden genutzt.	B2.4. Die Schule unterstützt Kontinuität in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen in Fremdunterbringung.
B1.5. Die Schule unterstützt neues Schulpersonal, sich in der Schule einzuleben.	B2.5. Die Schule reflektiert ihren Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf kritisch und setzt entsprechende Maßnahmen inklusiv um.
B1.6. Die Schule nimmt alle Kinder und Jugendlichen aus ihrem Einzugsbereich auf.	B2.6. Die Schule versteht den Umgang mit herausforderndem Verhalten als ein gemeinsames Anliegen aller Beteiligten.
B1.7. Die Schule unterstützt neu angekommene Kinder und Jugendliche, sich in der Schule einzuleben.	B2.7. Die Schule vermeidet es, Ausschluss als Konsequenz von Regelverstößen einzusetzen.
B1.8. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass die Vielfalt abgebildet und das Lernen aller unterstützt wird.	B2.8. Die Schule erkennt die Gründe für das Fernbleiben von Schüler*innen und entwickelt Strategien, um allen einen regelmäßigen Schulbesuch zu ermöglichen.
B1.9. Die Schule begleitet die Übergänge von Schüler*innen.	B2.9. Die Schule setzt sich aktiv gegen Mobbing ein.
B1.10. Die Schule ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich.	
B1.11. Gebäude und Schulgelände sind so gestaltet, dass sie die Teilhabe aller unterstützen.	
B1.12. Die Schule verringert ihren CO ₂ -Fußabdruck und ihren Wasserverbrauch.	
B1.13. Die Schule trägt zur Müllvermeidung bei.	

Abbildung 6: eigene Darstellung der Dimension B inkl. Indikatoren (Booth & Ainscow, 2019, S. 123)

Um ein Verständnis dafür zu bekommen, warum sich die Forschungsfrage der Dimension B (Inklusive Strukturen etablieren) widmet, gehen wir einen Schritt zurück und blicken auf die generelle Struktur des Index mit allen drei Dimensionen. Diese werden wie folgt dargestellt:

*Kulturen spiegeln Beziehungen und tief verankerte Werte und Überzeugungen wieder.
Eine Veränderung der Kulturen ist für eine nachhaltige Entwicklung unabdingbar.
Strukturen beschäftigen sich mit der Frage, wie die Schule geführt und organisiert wird*

und wie sie verändert werden kann. Praktiken beschreiben, wie und welche Lernbereiche und Lernarrangements gemeinsam entwickelt werden (Booth & Ainscow, 2019, S. 23).

Es ist anzunehmen, dass eine Untersuchung aller drei Dimensionen im Zusammenhang mit Inklusion im österreichischen Schulsystem interessant gewesen wäre. Um allerdings den Rahmen nicht zu sprengen, bietet die Struktur des Index die Möglichkeit, das Forschungsvorhaben dementsprechend einzugrenzen. Die Schaffung inklusiver Kulturen ist von enormer Bedeutung für die inklusive Entwicklung eines Schulstandortes. Ebenso ist die Entwicklung inklusiver Praktiken die Voraussetzung, um überhaupt die Teilnahme für alle am Unterricht zu ermöglichen. Für das Forschungsvorhaben der Masterarbeit erscheint jedoch die Dimension der Etablierung inklusiver Strukturen am relevantesten, da die Art und Weise der Führung einer Schule und die damit verbundenen organisatorischen Tätigkeiten, und wie diese eine Veränderung hervorrufen können, sich meinem Verständnis nach am ehesten in den Mechanismen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung wiederfinden. Die Schaffung inklusiver Kulturen und Entwicklung inklusiver Praktiken verorte ich eher ausschließlich am jeweiligen Schulstandort. Hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen sehe ich jedoch eine größere Verbindung bzw. auch Abhängigkeit vom hierarchisch darüber organisiertem Schulsystem, mit all seinen Mechanismen der Politik und Verwaltung. Innerhalb dieses Spannungsverhältnisses zwischen Schulstandort und Bildungssystem soll der Fokus auf Strukturen in der Schulentwicklung gelegt werden, und schlussendlich auch analysiert werden, in welchen Bereichen man diese mit Instrumenten der Schulentwicklung beeinflussen kann.

3. Forschungsfeld

Das Forschungsfeld setzt sich aus zwei Schulformen im Bundesland Wien zusammen und bezieht sich ausschließlich auf den öffentlichen Schulsektor. Konkret gibt es laut einer online abrufbaren Auflistung des Bildungsministeriums derzeit 70 öffentliche Allgemeinbildende höhere Schulen und 104 öffentliche Mittelschulen in Wien (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023).

3.1. Identifikation, angelehnt an Medien(inhalts)analyse

Angelehnt an das in den Sozialwissenschaften übliche Analyseverfahren der Inhaltsanalyse (Braun, 2020) und die aus der Unternehmenskommunikation stammende empirische Methode der Medienanalyse (Blumhoff & Seiffert, 2014) wurden die für das Forschungsfeld relevanten Schulen identifiziert. Hierbei handelt es sich nicht um eine abstrakte Analyse, welche z.B. relevante gesellschaftspolitische Beziehungen untersucht, sondern um eine konkrete Analyse, die eine Operationalisierung des Forschungsfeldes ermöglicht (vgl. Blumhoff & Seiffert, 2014, S. 569). Gegenstand der Analyse sind die Websites der 70 öffentlichen Allgemeinbildenden höheren Schulen und 104 öffentlichen Mittelschulen in Wien. Das Konzept der Analyse bezieht sich auf die Messbarkeit der auf den Websites kommunizierten Inklusionserfahrung der einzelnen Schulen und wird durch konkrete Variablen messbar gemacht (vgl. Braun, 2020, S. 307). Die Websites wurden also auf alle Hinweise untersucht, die in irgendeiner Form auf Inklusionserfahrung hindeuten, wie z.B. die Wortnennung von Inklusion oder Integration, z.B. im Leitbild oder anhand der Werte der Schule, sowie die Nennung inklusiver oder integrativer Schulklassen am Schulstandort. Die Quantifizierung, also der Vorgang des Zählens der festgelegten Variablen, wird mithilfe eines Codierschemas durchgeführt (vgl. Blumhoff & Seiffert, 2014, S. 570). Das Ergebnis ist ein Ranking der Websites aller Schulen für beide Schulformen, welches die auf den Websites kommunizierte Inklusionserfahrung misst. Die konkret definierten Variablen werden folglich als Analysekriterien bezeichnet und beziehen sich in einem ersten Schritt auf Inklusion im Kontext von Bildung (lt. Nationaler Aktionsplanung Behinderung) und können wie folgt festgehalten werden::

3.1.1. Analysekriterium 1: Wortnennung “Inklusion“ und Angabe des Menüpunkts

Im Zuge dieses Kriteriums wird gesichtet, ob die Wortnennung “Inklusion“ auf der Schulwebsite vorkommt, und wenn dies der Fall ist wird festgehalten, unter welchem

Menüpunkt die Wortnennung zu finden ist. Wird auf die Wortnennung “Integration“ verzichtet und alleine der Begriff “Inklusion“ angeführt, werden eineinhalb Rankingpunkt vergeben.

3.1.2. Analysekriterium 2: Wortnennung “Integration“ im Kontext von Inklusion und Angabe des Menüpunkts

Dieses Kriterium untersucht, ob und unter welchem Menüpunkt die Wortnennung “Integration“ im Kontext von Inklusion auf der Schulwebsite zu finden ist. Hierbei geht es in erster Linie nicht um Integration im Kontext von Migration. Die Begrifflichkeit “Integration“ ist zudem im Zusammenhang von Inklusion im Kontext von Bildung als nicht mehr zeitgemäß zu sehen. Sowohl die UN-Behindertenrechtskonvention, als auch die Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung sprechen von einem inklusiven, und nicht integrativen Schulsystem. Daher wird bei Erfüllung dieses Kriteriums nur ein halber Rankingpunkt vergeben, sollte alleine die Bezeichnung “Integration“ angeführt werden. Für den Fall, dass sowohl die Wortnennung “Inklusion“, als auch die Wortnennung “Integration“ auf der Schulwebsite genannt werden, wird ein Rankingpunkt vergeben.

3.1.3. Analysekriterium 3: Nennung eines konkreten inklusiven Bildungsangebots und Wortnennung

Dieses Kriterium bezieht sich nicht auf die bloße Wortnennung der Begrifflichkeiten “Inklusion“ oder “Integration“. Hierbei geht es um die Nennung eines konkreten inklusiven Bildungsangebotes auf der Schulwebsite, welches sich beispielsweise durch die Wortnennung von Inklusionsklassen, inklusiven Unterrichts, Differenzierung, Individualisierung oder andere ähnlichen Begrifflichkeiten ausdrückt. Ist dieses Kriterium erfüllt, werden zwei Rankingpunkte vergeben, da dieses Kriterium ein größeres Gewicht hat, als die beiden zuvor genannten Kriterien, die sich nur auf die Wortnennung der Begrifflichkeiten beziehen.

Bei einer Anzahl von insgesamt 174 zu analysierenden Schulwebsites erscheint die Anzahl von nur drei Analysekriterien als sehr gering, um eine notwendige Differenzierung bzw. ein aussagekräftiges Ranking zu erzielen. Daher werden in einem zweiten Schritt weitere Analysekriterien zu Inklusionserfahrung definiert, welche sich auf Inklusion im Kontext von Sprache auf der Schulwebsite beziehen. Immerhin ermöglicht Kommunikation die Gewährleistung gleicher Chancen der Teilhabe in Bildung und Wissenschaft, in Wirtschaft und Arbeit, in Gesellschaft und Kultur für alle Menschen, was auch das Ziel verschiedener UN-

Konventionen darstellt, und ist die Voraussetzung für diese Teilhabe. In diesem Kontext kann Sprache als wichtigstes Medium von Kommunikation gesehen werden (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2023).

Die folgenden Analysekriterien von Inklusion im Kontext von Sprache beziehen sich auf die vom Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin formulierten Definition von inklusiver Sprache: *"Inklusive Sprache bezeichnet einen Sprachgebrauch, der dazu beitragen soll, dass alle Menschen gleichberechtigt einbezogen werden und mitgemeint sind. [...] Bei inklusiver Sprache handelt es sich nicht um eine neue Sprache, sondern sie entspricht mehr einem Werkzeugkasten zur sprachlichen Einbeziehung aller Menschen"* (Hotze, 2020, S. 11). Inklusive Sprache kann folglich in folgende Analysekriterien unterteilt werden:

3.1.4. Analysekriterium 4: Geschlechtergerechte Sprache

Ausgehend vom sozialen Geschlecht (Gender) bezieht Geschlechtergerechte oder gendergerechte Sprache Männer, Frauen und non-binäre Menschen, welche sich keinem Geschlecht zuordnen möchten, mit ein (vgl. Hotze, 2020, S. 13 ff). Geschlechtergerechte oder gendergerechte Sprache drückt sich durch folgende Sprachformen aus: generisches Maskulinum (Bibliothekar, Student), generisches Femininum (BibliothekarIn, Studentin), Beidbenennung (BibliothekarIn und Bibliothekar, Studentin und Student), Schrägstrich (Bibliothekar/in, Student/-in), Binnen-I (BibliothekarIn, StudentIn), Klammern (Bibliothekar(in), Student(in)), Gendergap (Bibliothekar_in, Student_in), Genderstern (Bibliothekar*in, Student*in) und Neutralisierung (Bibliotheksmitarbeitende, Studierende) (Hotze, 2020, S. 17). Ist dieses Kriterium auf der Schulwebsite erfüllt, wird ein halber Rankingpunkt vergeben.

3.1.5. Analysekriterium 5: Leichte Sprache

Hierbei handelt es sich um eine vereinfachte Variante der eigenen Muttersprache. Mit Hilfe zahlreicher syntaktischer, lexikalischer und typographischer Mittel werden weitgehend verständliche Texte erzeugt, welche von einer möglichst großen Zahl an Menschen verstanden werden. Leichte Sprache richtet sich an Menschen mit Lernschwierigkeiten, Menschen mit geistiger Behinderung, Menschen mit Demenz oder Aphasie, funktionale Analphabet*innen

und Menschen mit geringen Deutschkenntnissen (vgl. Hotze, 2020, S. 19 f). Ist dieses Kriterium auf der Schulwebsite erfüllt, wird ein halber Rankingpunkt vergeben.

3.1.6. Analysekriterium 6: Nicht-diskriminierende Sprache

Diskriminierende Begriffe, z.B. mit Bezug auf die Bereiche Antisemitismus, Antiziganismus, Sexismus, Ableismus, sowie Altersdiskriminierung oder Diskriminierung aufgrund des Geschlechts oder der Religionszugehörigkeit, welche Menschen aufgrund verschiedener Merkmale herabwürdigen, kommen nicht zur Anwendung und werden durch alternative Begriffe ersetzt (vgl. Hotze, 2020, S. 23 f). Ist dieses Kriterium auf der Schulwebsite erfüllt, wird ein halber Rankingpunkt vergeben.

3.1.7. Analysekriterium 7: Mehrsprachigkeit

Globalisierung und Migration und eine damit einhergehende multilinguale Gesellschaft sprechen für die Notwendigkeit Informationen nicht nur in Deutsch, sondern in mehreren Sprachen zu Verfügung zu stellen. Der Webaufttritt der Europäischen Union (EU) ist beispielsweise in den 24 Amtssprachen der Mitgliedsstaaten, sowie den Sprachen Ukrainisch und Russisch abrufbar (vgl. Hotze, 2020, S. 25 f & Europäische Union, 2023). Ist dieses Kriterium auf der Schulwebsite erfüllt, wird ein halber Rankingpunkt vergeben.

3.1.8. Analysekriterium 8: Gebärdensprache in Form von Videos

Ist die Gebärdensprache die erste erlernte Sprache einer Person, kann sie als Muttersprache bezeichnet werden. Die wesentlichsten Informationen von Websites sollten in Form von Videos mit Gebärdendolmetscher*innen abrufbar sein, um gehörlosen Menschen, welche nicht Deutsch als Muttersprache erlernt haben, die Möglichkeit zu geben, die Texte allumfassend und korrekt zu verstehen (vgl. Hotze, 2020, S. 26 ff). Ist dieses Kriterium auf der Schulwebsite erfüllt, wird ein halber Rankingpunkt vergeben.

3.1.9. Analysekriterium 9: Personalpronomen

Personalpronomen bieten die Möglichkeit alle Menschen, ohne Problematik hinsichtlich Geschlecht, Behinderung oder Religion, miteinzubeziehen. Die Einbeziehung des Plurals ‚ihr‘, ‚sie‘, und ‚euch‘ inkludiert alle Menschen, im Gegensatz zu den sich rein auf das binäre

Geschlechtssystem beziehenden Personalpronomen ‚sie‘ und ‚er‘ (vgl. Hotze, 2020, S. 28). Ist dieses Kriterium auf der Schulwebsite erfüllt, wird ein halber Rankingpunkt vergeben.

Folgende Grafik erfasst abschließend nochmals alle erarbeiteten Analyse Kriterien der Medieninhaltsanalyse. Der erste Analysebereich bezieht sich auf Inklusion im Kontext von Bildung (lt. NAP) und besteht aus drei Analyse Kriterien. Der zweite Analysebereich bezieht sich auf Inklusion im Kontext von Sprache auf der Website und besteht aus sechs weiteren Analyse Kriterien. In der untersten Zeile ist angeführt, wie viele Rankingpunkte pro Analyse Kriterium im Bestcase Szenario erreicht werden können. Sollten alle Kriterien auf einer Website erfüllt werden, ergibt dies eine Maximalpunktzahl von sechseinhalb Punkten. Mit diesem Codierschema können die definierten Variablen bzw. Analyse Kriterien durch die Vergabe von Punkten messbar gemacht werden und münden schließlich in einem Ranking.

Analysekriterien zu Inklusionserfahrung									Analysepunkte
A) Inklusion im Kontext von Bildung (lt. NAP)			B) Inklusion im Kontext von Sprache auf der Website						
1. Wortnennung “ Inklusion“ + Angabe Menüpunkt	2. Wortnennung “ Integration“ im Kontext von Inklusion + Angabe Menüpunkt	3. Nennung konkretes Bildungsangebot + Wortnennung	4. Geschlechtergerechte Sprache	5. Leichte Sprache	6. Nicht-diskriminierende Sprache	7. Mehrsprachigkeit	8. Gebärdensprache Videos	9. Personalpronomen	
Punktevergabe Bestcase (maximale Punktevergabe)									
1,5*	2	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	6,5	
*Nennung von Inklusion alleine: 1,5 Punkte / Nennung von Inklusion und Integration: 1 Punkt / Nennung von Integration alleine: 0,5 Punkte / Keine Nennung: 0 Punkte									

Abbildung 7: eigene Darstellung: Analyse Kriterien zu Inklusionserfahrung und Bestcase Punktevergabe

Durch die Bewertung aller Schulwebsites mit den vorgestellten Analyse Kriterien und zugehöriger Punktevergabe erhält jede Schule eine Gesamtpunktzahl, die wiederum ein Ranking der Schulen ermöglicht. Die Schulen mit der höchsten Punktzahl sind schließlich relevant für das Forschungsfeld und können für Interviews angefragt werden. Ob der Onlineauftritt der Schulen schließlich inklusiver erscheint bzw. mehr Inklusionserfahrung verspricht, als dann in der Realität vor Ort vorgefunden, kann in die abschließende Diskussion

der Ergebnisse mit einfließen, ist aber vorerst nicht primärer Gegenstand des Forschungsinteresses.

3.2. Identifikation relevanter Websites öffentlicher allgemeinbildender höherer Schulen, angelehnt an Medien(inhalts)analyse

In der folgenden selbst erstellten Grafik werden von insgesamt 70 allgemeinbildenden höheren Schulen in Wien die sechs Schulen aufgelistet, welche die höchste Punkteanzahl und somit die meisten Kriterien für Inklusionserfahrung erfüllen. Davon zeichnen sich drei Schulen mit je viereinhalb Punkten, zwei weitere Schulen mit je dreieinhalb Punkten und eine Schule mit drei Punkten hinsichtlich Inklusionserfahrung ab. Diese sechs Schulen werden daher dem Interviewanfragepool hinzugefügt, mit dem Ziel Interviews an drei Schulen generieren zu können. Alle weiteren 64 Schulen konnten zweieinhalb, einen, einen halben oder keinen Rankingpunkt erreichen und werden daher in der zusammenfassenden Grafik nicht dargestellt. Die Maximalpunkteanzahl von sechseinhalb Rankingpunkten hat keine der 70 AHS erreicht. Um keinen Rückschluss auf die Schulen und deren Websites zu ermöglichen, scheint nur die anfängliche Nummerierung der Schulen (Nr. 1 bis 70) in der linken Spalte auf. Die Abkürzung NAP steht für Nationaler Aktionsplan Behinderung.

AHS Nr.	Analysekriterien zu Inklusionserfahrung									Analysepunkte
	A) Inklusion im Kontext von Bildung (lt. NAP)			B) Inklusion im Kontext von Sprache auf der Website						
	1. Wortnennung “ Inklusion “ + Angabe Menüpunkt	2. Wortnennung “ Integration“ im Kontext von Inklusion + Angabe Menüpunkt	3. Nennung konkretes Bildungsangebot + Wortnennung	4. Geschlechtergerechte Sprache	5. Leichte Sprache	6. Nicht-diskriminierende Sprache	7. Mehrsprachigkeit	8. Gebärdensprache Videos	9. Personalpronomen	
	Punktevergabe Bestcase (maximale Punktevergabe)									
	1,5*	2	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	
*Nennung von Inklusion alleine: 1,5 Punkte / Nennung von Inklusion und Integration: 1 Punkt / Nennung von Integration alleine: 0,5 Punkte / Keine Nennung: 0 Punkte										
22	ja (AHS+/W MS)	nein	ja (Inklusive Bildung)	ja (Schräg- strich, Gender- Stern)	nein	ja	nein	nein	nein	4,5

54	ja (Zusatzangebot)	nein	ja (Gehörlosenunterstützung, ÖGS)	ja (Genderstern)	nein	ja	nein	nein	nein	4,5
68	ja (Leitbild)	nein	ja (Inklusionsklassen, BIG)	ja (Genderstern)	nein	ja	nein	nein	nein	4,5
42	nein	ja (Angebote)	ja (SPF, Integrationsklassen, Individualisierung)	ja (Schrägstrich)	nein	ja	nein	nein	nein	3,5
70	nein	ja	ja (Team)	ja (Genderstern)	nein	ja	nein	nein	nein	3,5
23	nein	nein	ja (Integrationsklassen)	ja (Binnen-I)	nein	ja	nein	nein	nein	3

Abbildung 8: eigene Darstellung: Ranking AHS mit Inklusionserfahrung

3.3. Identifikation relevanter Websites von Mittelschulen, angelehnt an Medien(inhalts)analyse

In einer weiteren selbst erstellten Grafik werden von insgesamt 104 Mittelschulen in Wien die zwölf Schulen aufgelistet, welche die höchste Punkteanzahl und somit die meisten Kriterien für Inklusionserfahrung erfüllen. Davon zwei Schulen mit fünf Punkten, vier Schulen mit viereinhalb Punkten, und sechs weitere Schulen mit vier Punkten. Diese zwölf Schulen werden daher dem Interviewanfragepool hinzugefügt, mit dem Ziel Interviews an drei Schulen generieren zu können. Alle weiteren 95 Schulen konnten dreieinhalb bis keinen Punkt im Rahmen der Medieninhaltsanalyse erreichen und werden daher in der zusammenfassenden Grafik nicht dargestellt. Die Maximalpunkteanzahl von sechs Rankingpunkten hat keine der 104 Mittelschulen erreicht. Um auch hier keinen Rückschluss auf die Schulen und deren Websites zu ermöglichen, scheint wieder nur die anfängliche Nummerierung der Schulen (Nr. 1 bis 104) in der linken Spalte auf. Im Gegensatz zu allen Websites von AHS erscheinen einige Websites der Mittelschulen auch in anderen Sprachen als Deutsch auf. Folgende Abkürzung werden daher in der Grafik eingesetzt:

NAP Nationaler Aktionsplan Behinderung

EN Englisch

BKS Bosnisch, Kroatisch, Serbisch

TR Türkisch

AR Arabisch

MS Nr.	Analysekriterien zu Inklusionserfahrung									Analysepunkte
	A) Inklusion im Kontext von Bildung (lt. NAP)			B) Inklusion im Kontext von Sprache auf der Website						
	1. Wortnennung “ Inklusion“ + Angabe Menüpunkt	2. Wortnennung “ Integration“ im Kontext von Inklusion + Angabe Menüpunkt	3. Nennung konkretes Bildungsangebot + Wortnennung	4. Geschlechtergerechte Sprache	5. Leichte Sprache	6. Nicht-diskriminierende Sprache	7. Mehrsprachigkeit	8. Gebärdensprache Videos	9. Personalpronomen	
	Punktevergabe Bestcase (maximale Punktevergabe)									
	1,5*	2	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	6,5	
*Nennung von Inklusion alleine: 1,5 Punkte / Nennung von Inklusion und Integration: 1 Punkt / Nennung von Integration alleine: 0,5 Punkte / Keine Nennung: 0 Punkte										
89	ja (Schwerpunkte)	nein	ja (inklusive Lernbüros, ASO MS AHS)	ja (Schrägstrich)	nein	ja	ja (EN, BKS, TR)	nein	nein	5
91	ja (unsere Schule)	nein	ja (Inklusionsklassen, SPF)	ja (Binnen-I)	nein	ja	ja (EN)	nein	nein	5
8	ja (Schulinfo)	nein	ja (Inklusion)	ja (Genderstern)	nein	ja	nein	nein	nein	4,5
19	ja (Leitbild)	nein	ja (Inklusionsklassen, Differenzierung, Individualisierung)	ja (Genderstern)	nein	ja	nein	nein	nein	4,5
76	ja (Schulmodell)	nein	ja (reformpädagogischer, inklusiver Unterricht)	ja (GenderStern)	nein	ja	nein	nein	nein	4,5
99	ja (Schwerpunkte)	nein	ja (Inklusionsklassen)	ja (Binnen-I)	nein	ja	nein	nein	nein	4,5
4	ja (Schulprofil)	ja (Schulprofil)	ja (Kinder mit SPF)	ja (Genderstern + Binnen-I)	nein	ja	nein	nein	nein	4
51	ja (Schwerpunkte)	ja (Über uns)	ja (Integrationsklassen)	ja (Beidenennung, Gender-Stern)	nein	ja	nein	nein	nein	4
67	nein	ja (Schulprofil)	ja (Integrationsklassen, SPF)	ja (Beidenennung)	nein	ja	nein	nein	nein	4
70	ja (Schulprofil)	ja (Schulprofil)	ja (Integrationsklassen)	ja (Binnen-I)	nein	ja	nein	nein	nein	4
74	nein	ja (Leitbild)	ja (Integrationsklassen, ASO)	ja (Beidenennung)	nein	ja	ja (EN, BKS, TR, AR)	nein	nein	4
98	ja (Startseite)	ja (Team)	ja (Team)	ja (GenderStern)	nein	ja	nein	nein	nein	4

Abbildung 9: eigene Darstellung: Ranking MS mit Inklusionserfahrung

4. Empirischer Teil

4.1. Empirische Untersuchung

4.1.1. Gütekriterien qualitativer Forschung

Der gesamte Forschungsprozess unterliegt zum Zwecke der Qualitätssicherung den Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität (vgl. Zepke, 2016, S. 18ff). Das hier angewandte Vorgehen und Wissenschaftsverständnis orientiert sich am Prinzip der Offenheit, der Vermeidung von Universalitätsansprüchen und Orientierung an Einzelfällen, der Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, der Tatsache, dass die Forschenden ein Teil des Interaktionsfeldes sind, einem konstruktivistischen Zugang, sowie Texte als Grundmaterial (vgl. Zepke, 2016, S. 13).

4.1.2. Forschungsethische Überlegungen

4.1.2.1. Auswirkung auf Untersuchungspersonen

Die Interviewtermine finden im Optimalfall in physischer Form an der Schule der jeweiligen Untersuchungspersonen statt. Der Termin wird so vereinbart, dass die Untersuchungspersonen möglichst wenig Aufwand haben und das Interview in einem Setting stattfindet, indem sie sich sicher und wohl fühlen. Ggf. können die Interviews auch online, z.B. via Zoom, geführt werden. Im Sinne einer transparenten Kommunikation bekommen die Untersuchungspersonen mit der Interviewanfrage eine kompakte Beschreibung, worum es im Interview und in der Forschungsarbeit gehen wird, alle notwendigen Informationen über die Forschungsziele, sowie zwecks Planung eine ungefähre Zeitangabe wie lange das Interview voraussichtlich dauern wird. Nach Koordination und Vereinbarung des Interviewtermins erhalten die Untersuchungspersonen eine Einverständniserklärung, aus der hervorgeht, dass die Interviewdaten ausschließlich vom Verfasser der Masterarbeit und ausschließlich zu Forschungszwecken genutzt werden und nicht an Dritte weitergegeben werden. Im Sinne der informierten Einwilligung wird zudem schriftlich festgehalten, dass die Untersuchungspersonen und der Schulstandort ausnahmslos nicht namentlich genannt und anonymisiert werden, sodass keine Verbindung zwischen ihrer Person und dem Schulstandort rückgeschlossen werden kann (Vgl. Döschner & Tausendpfund, 2022, S. 370f).

4.1.2.2. Teilhabe an Forschung

Die Kontaktdaten (Mailadresse und Telefonnummer) des Verfassers der Masterarbeit werden in jeder E-Mail-Signatur und auf der Einverständniserklärung deutlich und sichtbar angegeben. Alle Untersuchungspersonen sollten so jederzeit im Entstehungsprozess der Masterarbeit die Möglichkeit nützen können, weitere Informationen zum Forschungsprojekt anzufragen und zu erhalten (vgl. Döschner & Tausendpfund, 2022, S. 371). Nach Fertigstellung und Benotung der Masterarbeit wird allen Untersuchungspersonen die Masterarbeit zugesendet, entweder als PDF-Dokument, oder als Link zu u:theses, dem Hochschulschriften-Repositorium der Universität Wien.

4.1.2.3. Behandlung von Daten

Im Einverständnis mit den Untersuchungspersonen werden alle Interviews mit Hilfe eines digitalen Aufzeichnungsgeräts dokumentiert, und für den weiteren Auswertungsprozess anonymisiert und wörtlich transkribiert. Die entstandenen Audiodateien werden bis zum Abschluss der Masterarbeit beim Verfasser archiviert und anschließend gemäß Datenschutzgrundverordnung gelöscht, sofern nicht anders in der Einverständniserklärung festgehalten. Die daraus entstandenen Interviewtranskriptionen werden in anonymer Form über den Abschluss der Masterarbeit hinaus aufgehoben und können bei Interesse zur Einsicht zur Verfügung gestellt werden. Die Anonymität und Integrität aller Untersuchungspersonen bleibt dabei gewahrt, sodass auch anhand der Interviewtranskriptionen kein Rückschluss auf den Namen oder den Schulstandort möglich ist (vgl. Döschner & Tausendpfund, 2022, S. 370f & vgl. Hold, 2018, S. 47).

4.1.3. Methodologie

Hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen wird ein qualitativer Forschungszugang verfolgt. Der empirische Teil dieser Arbeit verfolgt das Ziel sichtbar zu machen, wie inklusive Strukturen auf Ebenen der Schulentwicklung an ausgewählten öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen in Wien mit Inklusionserfahrung, aus der Perspektive von dort tätigen (inklusionen) Pädagog*innen etabliert werden, was die Etablierung verhindert, und welche noch nicht vorhandenen Gelingensfaktoren identifiziert werden können. Der qualitative Forschungszugang sieht von standardisierten Fragebögen ab und verfolgt die Vorgehensweise neue und kontextbezogene Informationen durch gute und neutrale Gespräche in Form von Interviews zu generieren, wodurch ein Rückschluss auf weitere Handlungsdynamiken und deren Wirkungen ermöglicht werden soll (vgl. Froeschauer & Lueger, 2013, S. 17).

4.2. Erhebungsmethode

Die Auswahl der Schulen mit Inklusionserfahrung in Wien erfolgt durch die zuvor beschriebene Medien(inhalts)analyse der Schulwebsites und beschränkt sich auf ausgewählte Allgemeinbildende höhere Schulen Mittelschulen. Die Erhebungsmethode erfolgt durch qualitative Einzelinterviews in Form von Expert*innen-Interviews als eine Variante des Leitfadeninterviews (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 372f & Hold, 2018, S. 44). Der zur Anwendung kommende Interviewleitfaden zeichnet sich hinsichtlich der konkreten Vorgabe und Definition der Indikatoren der Dimension B „Inklusive Strukturen etablieren“ des „Index für Inklusion“ (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 64) durch ein starkes Strukturierungsniveau aus. Da die Abfrage aller 22 Indikatoren der Dimension B den Rahmen dieser Masterarbeit und qualitativen Erhebung sprengen würden, ist die Konsequenz eine Priorisierung der Indikatoren. Die partizipative Forschungsstrategie verfolgt das Ziel, die sechs relevantesten Indikatoren zu ermitteln, welche anschließend im Rahmen der Expert*innen-Interviews abgefragt werden.

4.2.1. Indikatoren-Workshop, orientiert am partizipativen Forschungskonzept der Fokusgruppe

Im Zuge der Vorbereitung des Interviewleitfadens hat sich gezeigt, dass nicht alle 22 Indikatoren abgefragt werden können, da die geschätzte Gesprächszeit pro Interview dann bei ca. drei bis vier Stunden liegen würde, was den Rahmen für die Durchführung eines Interviews bei Weitem überschreiten würde. Dieser Umstand wäre einerseits ermüdend für die Interviewpartner*innen, und könnte andererseits auch die Qualität der erhobenen Daten mindern. Viel adäquater erscheint daher eine Fokussierung auf die ca. sechs wichtigsten Indikatoren, und eine angemessene Gesprächstiefe, um möglichst aussagekräftige Informationen zum Ist-Stand, den Hindernissen und fehlenden Gelingensfaktoren im Gespräch zu erfassen. Doch welche sechs, von insgesamt 22 Indikatoren, erscheinen für den weiteren Forschungsprozess bzw. zu generierenden Interviewleitfaden am relevantesten? Um diese Frage zu beantworten, und die sechs relevantesten Indikatoren zu bestimmen, wird ein Workshop mit fünf Pädagog*innen mit Inklusionserfahrung abgehalten, orientiert am partizipativen Forschungsprozess einer Fokusgruppe. Das moderierte Diskursverfahren einer Fokusgruppe gilt als qualitatives Erhebungsinstrument, in dessen Rahmen durch einen Informationsinput eine begrenzte Anzahl an Teilnehmer*innen zur Diskussion angeregt werden soll und es nicht primär um die Erzielung von Übereinstimmung geht, sondern um die Sichtbarmachung verschiedener Perspektiven zu einem Thema (vgl. Schulz, 2012, S. 9). Im

Unterschied zum in der Literatur beschriebenen Modell der Fokusgruppe steht beim Indikatoren-Workshop sehr wohl die Übereinstimmung der Teilnehmer*innen im Vordergrund, mit dem Ziel, sich auf ca. sechs Indikatoren zu einigen. Der Indikatoren-Workshop wird räumlich so abgehalten, dass alle Teilnehmer*innen zur selben Zeit für eine Dauer von ca. 90 Minuten physisch vor Ort sind. Die Teilnehmer*innen bilden eine möglichst heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Ausbildungen, unterschiedlicher Anzahl an Dienstjahren im Schulbereich und Tätigkeit in unterschiedlichen Schulformen. Das Verbindende ist die Inklusionserfahrung.

- Teilnehmer*in A: inklusive Mittelschule in Wien, Sekundarstufe 1
- Teilnehmer*in B: inklusive Mittelschule in Wien, Sekundarstufe 1
- Teilnehmer*in C: inklusive Handelsakademie und Handelsschule in Wien, Sekundarstufe 2
- Teilnehmer*in D: inklusive Handelsschule und Mittelschule in Wien, Sekundarstufe 2
- Teilnehmer*in E: inklusive Mittelschule in Wien, Sekundarstufe 1

Runde 1: Überblick verschaffen und Klärung des Inklusionsverständnisses: Nach einer allgemeinen Begrüßung werden in einer ersten Runde alle 22 Indikatoren vorgestellt, die Teilnehmer*innen erhalten diese, mit Zusatzbeschreibungen aus dem Index für Inklusion, verschriftlicht.

Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren	
B1: Eine Schule für alle entwickeln	B2: Unterstützung für Vielfalt organisieren
B1.1. Die Schule entwickelt sich partizipativ weiter.	B2.1. Die Schule reflektiert den Unterstützungsbegriff und koordiniert die verschiedenen Formen der Unterstützung.
B1.2. Die Schule hat ein inklusives Verständnis von Leitung.	B2.2. Fort- und Weiterbildungen unterstützen das Schulpersonal, auf die Vielfalt der Schüler*innen einzugehen.
B1.3. Personalentscheidungen sind transparent und vermeiden jede Form von Diskriminierung.	B2.3. Ressourcen zum Sprachenlernen stärken die Mehrsprachigkeit der Einzelnen und der ganzen Schule.
B1.4. Die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals sind bekannt und werden genutzt.	B2.4. Die Schule unterstützt Kontinuität in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen in Fremdunterbringung.

B1.5. Die Schule unterstützt neues Schulpersonal, sich in der Schule einzuleben.	B2.5. Die Schule reflektiert ihren Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf kritisch und setzt entsprechende Maßnahmen inklusiv um.
B1.6. Die Schule nimmt alle Kinder und Jugendlichen aus ihrem Einzugsbereich auf.	B2.6. Die Schule versteht den Umgang mit herausforderndem Verhalten als ein gemeinsames Anliegen aller Beteiligten.
B1.7. Die Schule unterstützt neu angekommene Kinder und Jugendliche, sich in der Schule einzuleben.	B2.7. Die Schule vermeidet es, Ausschluss als Konsequenz von Regelverstößen einzusetzen.
B1.8. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass die Vielfalt abgebildet und das Lernen aller unterstützt wird.	B2.8. Die Schule erkennt die Gründe für das Fernbleiben von Schüler*innen und entwickelt Strategien, um allen einen regelmäßigen Schulbesuch zu ermöglichen.
B1.9. Die Schule begleitet die Übergänge von Schüler*innen.	B2.9. Die Schule setzt sich aktiv gegen Mobbing ein.
B1.10. Die Schule ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich.	
B1.11. Gebäude und Schulgelände sind so gestaltet, dass sie die Teilhabe aller unterstützen.	
B1.12. Die Schule verringert ihren CO ₂ -Fußabdruck und ihren Wasserverbrauch.	
B1.13. Die Schule trägt zur Müllvermeidung bei.	

Abbildung 10: eigene Darstellung der Dimension B inkl. Indikatoren (Booth & Ainscow, 2019, S. 123)

Sie werden über den Ablauf und das Ziel des Workshops informiert und haben die Möglichkeit Fragen zu stellen und Unklarheiten zu klären. Ziel ist es die sechs Indikatoren (von den insgesamt 22 genannten) herauszuarbeiten, welche der Meinung bzw. dem Empfinden bzw. der Erfahrung der Teilnehmer*innen nach die größte Bedeutung bzw. die höchste Priorität haben, wenn es im Kontext einer inklusiven Schule darum geht, eine Schule für alle zu entwickeln und Unterstützung für Vielfalt zu organisieren. Zu Beginn des Workshops wird zudem vor allen Teilnehmer*innen geklärt, dass sich das Verständnis von Inklusion im hier vorliegenden Forschungsprozess an der Definition des Index für Inklusion und des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien orientiert. Inklusion bezieht sich daher nicht nur auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung oder Schüler*innen mit

einem sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellem Bildungsbedarf. Inklusion bezieht sich auf Ungleichheitsdimensionen wie Beeinträchtigung, Geschlecht, sozio-kulturelle, sozio-ökonomische sowie ethnische Herkunft, Alter und sexuelle Orientierung und verfolgt eine Verbesserung der Teilhabe für alle (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 32 & Universität Wien, 2023).

Runde 2: Erste Highlights benennen: In einer zweiten Runde werden alle Teilnehmer*innen gebeten ein bis zwei Indikatoren zu nennen, welche für sie persönlich die höchste Priorität im Kontext der Fragestellung haben und somit ein Highlight bzw. Must-Have darstellen. Die Teilnehmer*innen nennen nacheinander ihre zwei wichtigsten Indikatoren und begründen die Nennung, wodurch sich wiederum Diskussionen innerhalb der Gruppe ergeben, wenn Ähnlichkeiten oder Abweichungen in der Auswahl festgestellt werden. In dieser Runde werden Perspektiven vorgetragen und verhandelt. Es macht sich bereits eine erste Vorselektion von Indikatoren mit überdurchschnittlich häufiger Nennung bemerkbar.

Runde 3: Versuch der Einigung und Zielerfüllung: In der dritten Runde werden 22 Moderationskarten, auf denen die Indikatoren mit Zusatzbeschreibung abgebildet sind, auf den Diskussionstisch gelegt, mit dem Ziel, die Frage nach den ca. sechs Indikatoren mit höchster Priorität zu beantworten. In einem ersten Filterungsprozess filtert die Gruppe die in der Vorrunde genannten Highlights bzw. Must-Haves, und diskutiert nochmals über die Priorisierung. Die Gruppe kann sich auch nach weiteren Diskussionsimpulsen auf Grund von unterschiedlichem Empfinden und Erfahrung nicht auf sechs Indikatoren einigen, daher bleiben schließlich acht Indikatoren übrig.

Runde 4: Zuordnung der Schulentwicklungsebenen: In einer letzten Bonusrunde ordnet die Gruppe die acht gefilterten Indikatoren den unterschiedlichen Ebenen der Schulentwicklung zu. Hierzu werden drei weitere Moderationskarten mit der Aufschrift Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung auf dem Tisch platziert. Die Gruppe ist sich bei der Zuordnung von fünf Indikatoren relativ zeitnah einig. Bei drei Indikatoren kann die Gruppe keine konkrete Zuordnung treffen, weil hier die Grenzen zwischen den Schulentwicklungsebenen fließend wahrgenommen werden und die Indikatoren daher zwei unterschiedlichen Schulentwicklungsebenen zugeordnet werden. In den folgenden Zeilen werden die von der Workshopgruppe herausgearbeiteten acht Indikatoren vorgestellt und die wichtigsten Ergebnisse der Gruppendiskussion angeführt. Die Indikatoren werden absteigend

nach Zustimmung innerhalb der Gruppe genannt, die am häufigsten genannten Indikatoren werden zuerst genannt, die restlichen Indikatoren in absteigender Reihenfolge.

4.2.1.1. *Indikator B1.8. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass die Vielfalt abgebildet und das Lernen aller unterstützt wird.*

Dieser Indikator wurde in der zweiten Runde (Highlight-Nennung) von fünf Teilnehmer*innen und somit am häufigsten genannt und wurde daher in der dritten Runde (Einigung) mit großer Zustimmung bestätigt. Er widmet sich dem Dimensionsbereich “Eine Schule für alle entwickeln“ und wurde von der Diskussionsgruppe der Ebene der Unterrichtsentwicklung zugeteilt. Aus der Gruppendiskussion geht hervor, dass einige Teilnehmer*innen die Perspektive vertreten, dass heterogene Gruppen sehr wichtig sind und die Teilhabe aller Schüler*innen fördert und sicherstellt, dass einzelne Schüler*innen nicht “untergehen“ im Unterricht. Dieser Indikator erscheint zudem allen Teilnehmer*innen am wichtigsten, da er auf die Unterrichtsebene abzielt, welche von den Pädagog*innen am besten direkt gestaltet werden kann und hier der Wirkungsbereich als Pädagog*in am ehesten gegeben ist.

4.2.1.2. *Indikator B1.2. Die Schule hat ein inklusives Verständnis von Leitung.*

Dieser Indikator wurde in der zweiten Runde (Highlight-Nennung) von vier Teilnehmer*innen genannt und wurde daher ebenfalls in der dritten Runde (Einigung) mit großer Zustimmung bestätigt. Der Indikator widmet sich dem Dimensionsbereich “Eine Schule für alle entwickeln“ und wurde von der Gruppe der Ebene der Organisationsentwicklung zugeteilt. Aus der Gruppendiskussion geht hervor, dass die Leitung einer Schule als Vorbild für das gesamte Schulteam und alle Schüler*innen gesehen wird und daher dieser Indikator als wichtig eingestuft wird. Ein Großteil der Teilnehmer*innen ist sich einig darüber, dass eine Hierarchie der Leitung sich auch in einer Hierarchie zwischen Pädagog*innen und Schüler*innen auswirkt und die Teilhabe an wichtigen Schulentwicklungsprozessen beschränkt. Ein Teilnehmer fügt die Perspektive hinzu, dass eine partizipative Schulentwicklung nur dann funktionieren kann, wenn zuvor ein inklusives Verständnis von Leistung umgesetzt wird.

4.2.1.3. *Indikator B1.10. Die Schule ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich.*

Dieser Indikator wurde in der zweiten Runde (Highlight-Nennung) ebenfalls von vier Teilnehmer*innen genannt und in der dritten Runde (Einigung) mit großer Zustimmung zeitnah bestätigt. Der Indikator widmet sich dem Dimensionsbereich “Eine Schule für alle entwickeln“ und wurde von der Gruppe der Ebene der Organisationsentwicklung und der Ebene der Unterrichtsentwicklung zugeteilt. Innerhalb der Diskussionsrunde herrscht Einigkeit darüber,

dass ein barrierefreier Zugang zum Schulgebäude das Fundament bzw. die Basis für die Entwicklung einer Schule für alle darstellt. Des Weiteren wird kritisch angemerkt, dass es aber leider in vielen Schulgebäuden keine barrierefreien Zugänge gibt, oder die Klassenräume für Schüler*innen mit Rollstuhl viel zu klein für eine selbstständige Fortbewegung konzeptioniert sind, und Schüler*innen dann zum Teil extra Schulen aufsuchen, die barrierefrei zugänglich sind und Kriterien wie Raumgröße erfüllen, und die Schulwahl somit rein auf der Gebäudeausstattung beruht.

4.2.1.4. *Indikator B1.11. Gebäude und Schulgelände sind so gestaltet, dass sie die Teilhabe aller unterstützen.*

Dieser Indikator wurde in der zweiten Runde (Highlight-Nennung) auch von vier Teilnehmer*innen genannt und in der dritten Runde (Einigung) mit großer Zustimmung bestätigt. Der Indikator widmet sich dem Dimensionsbereich “Eine Schule für alle entwickeln“ und wurde von der Gruppe ebenfalls der Ebene der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung zugeteilt. Hier wird innerhalb der Gruppendiskussion angemerkt, dass die Gebäudegestaltung Hand in Hand geht mit dem vorherigen Indikator hinsichtlich Barrierefreiheit und beide als sehr wichtig erscheinen bzw. die Gebäude, meistens auch Altbauten in Wien, sehr großen Nachholbedarf haben in puncto Gebäudegestaltung und Barrierefreiheit. Es wird angemerkt, dass dieser Indikator von einigen Teilnehmer*innen sogar wichtiger eingestuft wird, als die Barrierefreiheit, da das reale Beispiel von 37 Schüler*innen innerhalb eines kleinen Klassenraumes genannt wurde.

4.2.1.5. *Indikator B1.1. Die Schule entwickelt sich partizipativ weiter.*

Dieser Indikator wurde in der zweiten Runde (Highlight-Nennung) von zwei Teilnehmer*innen genannt und in der dritten Runde (Einigung) nach einigen Diskussionsphasen mit großer Zustimmung bestätigt. Der Indikator widmet sich dem Dimensionsbereich “Eine Schule für alle entwickeln“ und wurde von der Gruppe der Ebene der Organisationsentwicklung zugeteilt. Ein Punkt aus der Gruppendiskussion bezieht darauf, dass vor allem die Teilhabe der Elterngremien besonders wichtig ist, damit Inklusion überhaupt möglich ist. Eine Teilnehmerin empfindet diesen Indikator wichtiger als ein inklusives Verständnis von Leitung, da eine starke Partizipation von unterschiedlichen Mitgliedern der Schulgemeinde einer hierarchischen Auffassung von Leitung entgegen wirken kann.

4.2.1.6. *Indikator B2.5. Die Schule reflektiert ihren Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf kritisch und setzt entsprechende Maßnahmen inklusiv um.*

Dieser Indikator wurde in der zweiten Runde (Highlight-Nennung) ebenfalls von zwei Teilnehmer*innen genannt und in der dritten Runde (Einigung) nach einigen Diskussionsphasen mit großer Zustimmung bestätigt. Der Indikator widmet sich dem Dimensionsbereich “Unterstützung für Vielfalt organisieren“ und wurde von der Gruppe der Ebene der Organisationsentwicklung und der Unterrichtsentwicklung zugeteilt. Aus der Gruppendiskussion geht hervor, dass einige Teilnehmer*innen die Umsetzung dieses Indikators an ihren eigenen Schulen kritisch sehen, und dem Indikator daher umso mehr Wichtigkeit zugesprochen werden muss. Es wird angemerkt, dass oft die Erfahrung gemacht wurde, dass in manchen Schulen Inklusion nur scheinbar Teil der Schulkultur war und Kinder mit einem SPF im “Kämmerchen“ neben der Klasse unterrichtet wurden, wodurch die räumliche Exklusion die Stigmatisierung gegenüber den nicht exkludierten Mitgliedern des Klassenverbandes nur verstärkt hat. Eine kritische Reflexion hinsichtlich Sprache, Begriffsnennung, Stigmatisierung und Räumlichkeiten oft im Schulalltag vermisst wird.

4.2.1.7. *Indikator B1.4. Die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals sind bekannt und werden genutzt.*

Dieser Indikator wurde in der zweiten Runde (Highlight-Nennung) von einem bzw. einer Teilnehmer*in genannt und in der dritten Runde (Einigung) nach einigen Diskussionsmomenten mit Zustimmung von mehr als der Hälfte der Teilnehmer*innen bestätigt. Der Indikator widmet sich dem Dimensionsbereich “Eine Schule für alle entwickeln“ und wurde von der Gruppe der Ebene der Personalentwicklung zugeteilt. Dieser Indikator wurde im ersten Drittel der Gruppendiskussion überhaupt nicht genannt und erst gegen Ende von einer Teilnehmer*in eingebracht, mit der Begründung, dass eine Schule von ihrem vielfältigen Schulpersonal und allen damit einhergehenden Ressourcenmöglichkeiten nur profitieren kann. Alle Teilnehmer*innen schließen sich dieser Ansicht an und stimmen der Wichtigkeit zu, vor allem da Teilhabe auch damit zu tun hat, ein Teil der Schulkultur sein zu dürfen und “den eigenen Anteil“ einbringen zu dürfen.

4.2.1.8. *Indikator B2.3. Ressourcen zum Sprachenlernen stärken die Mehrsprachigkeit der Einzelnen und der ganzen Schule.*

Dieser Indikator wurde in der zweiten Runde (Highlight-Nennung) ebenfalls von einem bzw. einer Teilnehmer*in genannt und in der dritten Runde (Einigung) ebenfalls nach einigen Diskussionsmomenten mit Zustimmung von mehr als der Hälfte der Teilnehmer*innen

bestätigt. Der Indikator widmet sich dem Dimensionsbereich “Unterstützung für Vielfalt organisieren“ und wurde von der Gruppe der Ebene der Unterrichtsentwicklung zugeteilt. Eine Teilnehmerin mit dem Unterrichtsfach Deutsch empfindet diesen Indikator als sehr wichtig, da Sprache der Schlüssel zur Teilhabe ist und diese Verantwortlichkeit nicht nur Deutschlehrer*innen zugeschrieben werden sollte, sondern sich alle Pädagog*innen der Schule verantwortlich fühlen sollten beim Erwerb einer Sprache zu unterstützen. Hier wird auch die Wichtigkeit von sprachsensiblen Unterricht unterstrichen, und von eigenen Praxiserfahrungen, in denen Kolleg*innen sich außerhalb des Unterrichtsfaches Deutsch nicht verantwortlich für die Sprachentwicklung gezeigt haben und daher auch keinen Wert auf eine durchgehende Möglichkeit von Teilhabe gelegt haben, was wiederum zu Exklusion von Deutschanfänger*innen führte. Außerdem wird angemerkt, dass für manche Elterngespräche Dolmetscher*innen sehr wichtig wären, um auch die Teilhabe der Eltern in einem schulbezogenen Kontext zu ermöglichen.

4.2.2. Erhebungsinstrument Interviewleitfaden

Die im Indikatoren-Workshop erarbeiteten Indikatoren der Dimension B “Inklusive Strukturen etablieren“ des „Index für Inklusion“ (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 64) mit der höchsten Relevanz fließen nun in die Erstellung des Interviewleitfadens, welcher sich hinsichtlich der konkreten Indikatoren-Vorgabe durch ein starkes Strukturierungsniveau auszeichnet. Folgende Anmerkungen sind hinsichtlich Verwendung des Interviewleitfadens zu beachten: Die Interviewpartner*innen bekommen nur die Interviewfragen (1 bis 8, je A, B und C) gestellt, alle weiteren Textangaben zu Dimension, Indikatorennummer und -beschreibung etc. werden im Interview nicht genannt, da diese innerhalb des Interviews selbst keine Relevanz haben und lediglich für die spätere Auswertung der Daten dienlich sind. Pro Indikator wird zuerst (A) nach dem Ist-Zustand gefragt, danach (B) nach den Hindernissen, und schließlich (C) nach möglichen Faktoren, die es brauchen würde, damit der Indikator umgesetzt werden kann.

Indikator B1.8. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass die Vielfalt abgebildet und das Lernen aller unterstützt wird. Dieser Indikator zeichnet sich dadurch aus, dass alle Lerngruppen fair behandelt werden hinsichtlich Raumausstattung, Lage der Klassenräume und Zuweisung von pädagogischem Personal. Das Schulpersonal sorgt dafür, dass die Kinder und Jugendlichen in heterogenen Gruppen mit- und voneinander lernen können. Kinder und Jugendliche werden angehalten, sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 131).

Der Indikator befindet sich im Dimensionsbereich B1 „Eine Schule für alle entwickeln“ und wird im Indikatoren-Workshop der Ebene der Unterrichtsentwicklung zugeordnet. Für diesen Indikator werden folgende Interviewfragen für den Leitfaden entwickelt:

- **Frage 1A: Blicken wir in Ihre Klassen... was können Sie mir über Lerngruppen erzählen, die alle unterstützen? Ist Vielfalt ein Thema? Wie werden die Lerngruppen organisiert? (... in heterogenen Gruppen voneinander lernen? ... sich gegenseitig beim Lernen unterstützen?)**
- **Frage 1B: Was erschwert die Organisation solcher Lerngruppen?**
- **Frage 1C: Was würde die Organisation solcher Lerngruppen vereinfachen?**

Indikator B1.2. Die Schule hat ein inklusives Verständnis von Leitung. Es besteht Einigkeit darüber, dass gute Führungskräfte nicht hierarchisch vorgehen, sondern auf Zusammenarbeit setzen. Es wird darauf verzichtet, eine unreflektierte Einhaltung von Anweisungen der Schulleitung oder staatlicher Stellen einzufordern, Entscheidungen werden auf der Grundlage von Argumenten gefällt und nicht aufgrund von Machtverhältnissen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 125). Der Indikator befindet sich im Dimensionsbereich B1 „Eine Schule für alle entwickeln“ und wird im Indikatoren-Workshop der Ebene der Organisationsentwicklung zugeordnet. Folgende, am Indikator orientierte, Interviewfragen fließen in den Leitfaden mit ein:

- **Frage 2A: Blicken wir auf das Thema Leitung bzw. Schulleitung... können Sie mir etwas darüber erzählen, welches Verständnis von Leitung an Ihrer Schule spürbar ist? Besteht z.B. Einigkeit darüber, dass gute Führungskräfte nicht hierarchisch vorgehen, sondern auf Zusammenarbeit setzen?**
- **Frage 2B: Wo liegen hier Ihrer Meinung nach die Hindernisse hinsichtlich eines inklusiven (nicht hierarchischen) Leitungsstils?**
- **Frage 2C: Was wäre aus Ihrer Perspektive noch notwendig, damit ein inklusives (nicht hierarchisches) Verständnis von Leitung existieren kann?**

Indikator B1.10. Die Schule ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich. Es gibt einen Plan, die Zugänglichkeit der Schule im Hinblick auf Barrierefreiheit zu verbessern. Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen verschiedener Altersbereiche werden an der Herstellung von Barrierefreiheit in der Schule beteiligt. Barrierefreiheit wird so gestaltet, dass sich alle

Menschen selbstständig bewegen können, ohne auf die Unterstützung anderer angewiesen zu sein (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 133). Der Indikator befindet sich im Dimensionsbereich B1 „Eine Schule für alle entwickeln“ und wird im Indikatoren-Workshop der Ebene der Organisationsentwicklung und der Unterrichtsentwicklung zugeordnet. Für den Interviewleitfaden werden folgende Interviewfragen für den Leitfaden entwickelt:

- **Frage 3A:** Was können Sie mir zum Thema “Barrierefreiheit für alle Menschen“ an Ihrer Schule erzählen? (Barrierefreiheit Teil des Schulentwicklungsplans? Alle Aspekte und Bereiche der Schule barrierefrei zugänglich? Selbstständige Bewegung ohne Unterstützung für alle möglich?)
- **Frage 3B:** Was verhindert derzeit einen barrierefreien Zugang für alle Menschen?
- **Frage 3C:** Welche noch nicht vorhandenen Faktoren würden die Schule für alle Menschen barrierefrei zugänglich machen?

Indikator B1.11. Gebäude und Schulgelände sind so gestaltet, dass sie die Teilhabe aller unterstützen. Der Entwicklungsplan für das Schulgebäude sieht vor, dass die Teilhabe der Erwachsenen, Kinder und Jugendlichen erleichtert wird, und Anregungen des Schulpersonals, der Kinder und Jugendlichen sowie der Eltern/Erziehungsberechtigten berücksichtigt werden. Bei der Entwicklung der Schule und des Schulgeländes werden die Interessen aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und nicht nur die einzelner Gruppen. Alle Mitglieder des Schulpersonals empfinden die räumlichen Arbeitsbedingungen an der Schule als gut (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 134). Der Indikator befindet sich im Dimensionsbereich B1 „Eine Schule für alle entwickeln“ und wird im Indikatoren-Workshop der Ebene der Organisationsentwicklung und der Unterrichtsentwicklung zugeordnet. Für diesen Indikator werden folgende Interviewfragen für den Leitfaden entwickelt:

- **Frage 4A:** Was können Sie mir über die Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes erzählen? ... inwiefern wird die Teilhabe aller unterstützt? (Entwicklungsplan, der alle einbezieht? Schulische Gremien? Inspiration für die Gestaltung von anderen Schulen?)
- **Frage 4B:** Was verhindert derzeit die Teilhabe aller hinsichtlich der Entwicklung von Gebäude und Gelände?
- **Frage 4C:** Was wäre notwendig, damit die Teilhabe aller gelingt?

Indikator B1.1. Die Schule entwickelt sich partizipativ weiter. Schulpersonal, Mitglieder schulischer Gremien, Eltern und Erziehungsberechtigte sowie Kinder und Jugendliche werden in die Entwicklung der Schule miteinbezogen. Es gibt einen Entwicklungsplan für die Schule und ihre Umgebung, der beim Schulpersonal, bei den Mitgliedern schulischer Gremien, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie Kindern und Jugendlichen bekannt und anerkannt ist. In der Schulgemeinschaft wird darüber nachgedacht, auf welche Weise die Kulturen in der Schule eine inklusive Entwicklung hemmen bzw. unterstützen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 124). Der Indikator befindet sich im Dimensionsbereich B1 „Eine Schule für alle entwickeln“ und wird im Indikatoren-Workshop der Ebene der Organisationsentwicklung zugeordnet. Folgende Interviewfragen fließen in den Leitfaden mit ein:

- **Frage 5A: Wie und in welcher Form kann sich das Schulpersonal an der Entwicklung der Schule beteiligen? (Schulentwicklungsplan?) ... und die Eltern und Erziehungsberechtigten? ... und die Schüler*innen?**
- **Frage 5B: Wo liegen die Hindernisse hinsichtlich einer Beteiligung?**
- **Frage 5C: Was würde es noch brauchen, damit Ihre Schule sich partizipativ weiterentwickelt?**

Indikator B2.5. Die Schule reflektiert ihren Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf kritisch und setzt entsprechende Maßnahmen inklusiv um. Das Schulpersonal vermeidet es, bestimmte Schüler*innen als »normale« Lernende zu bezeichnen, was suggeriert, dass andere Schüler*innen mit dem Etikett »sonderpädagogischer Förderbedarf/individueller Bildungsbedarf« weniger normal sind. Es besteht ein Bewusstsein darüber, dass Begriffe für Beeinträchtigungen, wie z.B. Blindheit, Gehörlosigkeit oder Körperbeeinträchtigung, nicht automatisch die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. individuellen Bildungsbedarfs rechtfertigen. Die Mittel zur Unterstützung von Schüler*innen mit einem zugeschriebenen »sonderpädagogischen Förderbedarf« werden genutzt, um die Schule insgesamt darin zu stärken, auf Vielfalt einzugehen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 141). Der Indikator befindet sich im Dimensionsbereich B2 „Unterstützung für Vielfalt organisieren“ und wird im Indikatoren-Workshop der Ebene der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung zugeordnet. Für diesen Indikator werden folgende Interviewfragen für den Leitfaden entwickelt:

- **Frage 6A: Ihrer Meinung nach... Inwiefern reflektiert die Schule den Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf? ... geschieht das kritisch und werden entsprechende Maßnahmen inklusiv umgesetzt? (z.B. Vermeidung der Bezeichnung “normale“ Lernende, Differenzierung zwischen Körperbeeinträchtigung und Zuschreibung eines SPF, Wortgebrauch von Unterstützung, Entwicklung, Inklusion anstatt SPF?)**
- **Frage 6B: Was erschwert derzeit eine kritische Reflexion der Schule in diesem Kontext? Was würden Sie machen?**
- **Frage 6C: Was würde es brauchen, damit eine kritische Reflexion in diesem Kontext möglich ist? ... und entsprechende Maßnahmen inklusiv umgesetzt werden?**

Indikator B1.4. Die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals sind bekannt und werden genutzt. Kompetenzen, Kenntnisse und Interessen des pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals werden systematisch erfasst und als Ressource genutzt und wertgeschätzt. Mitglieder des Schulpersonals fühlen sich ermutigt, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu nutzen, um das Lernen der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Die unterschiedlichen Kulturen und sozialen Hintergründe der Mitglieder des Schulpersonals werden für die Entwicklung von Lernangeboten herangezogen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 127). Der Indikator befindet sich im Dimensionsbereich B2 „Unterstützung für Vielfalt organisieren“ und wird im Indikatoren-Workshop der Ebene der Personalentwicklung zugeordnet. Folgende Interviewfragen, orientiert am Indikator, fließen in den Interviewleitfaden mit ein:

- **Frage 7A: Inwiefern sind Ihrer Meinung nach die fachlichen Kompetenzen, Kenntnisse und Erfahrungen des Schulpersonals bekannt? ... und inwiefern werden diese innerhalb des Kollegiums genutzt? (z.B. Ermutigung des Kollegiums eigene Kenntnisse und Erfahrungen an andere weiterzugeben?)**
- **Frage 7B: Woran liegt es, dass Kompetenzen und Kenntnisse innerhalb des Schulpersonals nicht bekannt bzw. genutzt werden?**
- **Frage 7C: Was wäre notwendig, damit die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals bekannt sind und genutzt werden?**

Indikator B2.3. Ressourcen zum Sprachenlernen stärken die Mehrsprachigkeit der Einzelnen und der ganzen Schule. Erwachsene, Kinder und Jugendliche übernehmen gemeinsam Verantwortung dafür, Deutschanfänger*innen beim Erlernen der neuen Sprache zu unterstützen. Das pädagogische Personal integriert die Sprachen aller Schüler*innen in Lernarrangements, und Dolmetscher*innen sind bei Bedarf verfügbar (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 139). Der Indikator befindet sich im Dimensionsbereich B2 „Unterstützung für Vielfalt organisieren“ und wird im Indikatoren-Workshop der Ebene der Unterrichtsentwicklung zugeordnet. Für diesen Indikator werden folgende Interviewfragen für den Leitfaden entwickelt:

- **Frage 8A: Was können Sie mir über Mehrsprachigkeit an Ihrer Schule erzählen? ... wie wird die Mehrsprachigkeit (der Einzelnen und der ganzen Schule) gestärkt? (z.B. gemeinsame Verantwortung über Unterstützung von Deutschanfänger*innen? Integration der Sprache aller Schüler*innen in das Lernarrangement? Verfügbarkeit von Dolmetscher*innen?**
- **Frage 8B: Was erschwert Ihrer Meinung nach die Stärkung der Mehrsprachigkeit?**
- **Frage 8C: Was benötigt die Schule, um die Stärkung der Mehrsprachigkeit der Einzelnen und der ganzen Schule zu stärken?**

4.2.3. Forschungsfeld und Interviewpartner*innen

Die Auswirkungen des Interviews auf die Interviewpartner*innen, deren Möglichkeit am Forschungsprozess teilzuhaben und die generelle Behandlung von Daten wurde bereits im Rahmen der forschungsethischen Überlegungen (Kapitel 4.1.2.) diskutiert. Der Zugang zum Feld wurde durch die Medieninhaltsanalyse der Websites der Mittelschulen und Gymnasien insofern beeinflusst, da als Interviewpartner*innen nur Lehrpersonen in Frage kamen, die an den zehn vordersten Schulen des entstandenen Rankings arbeiteten. Somit war der Pool möglicher Interviewpartner*innen von Vornherein schon einmal sehr begrenzt. Meine Rolle als Student der Spezialisierung Inklusive Pädagogik kam mir hier zu Hilfe, da viele Kolleg*innen im Masterstudium bereits parallel an einer inklusiven Schule tätig waren. Und wie es der Zufall so wollte, arbeitet eine von ihnen tatsächlich auch an einer der Schulen, die in meinem erstellten Ranking weit vorne zu finden ist. Das erste Interview führte ich im November 2023 mit einer Lehrperson, die an einer Mittelschule tätig war. Diese Mittelschule war im entstandenen

Ranking der Medieninhaltsanalyse sehr weit vorne zu finden. Der Kontakt entstand über meinen Freundeskreis, da Freunde von mir an dieser Schule als Lehrpersonen tätig waren. Dieses Interview fand vor Ort statt. Das zweite Interview führte ich ebenfalls im November 2023 mit einer Lehrperson, die an einem Gymnasium tätig war. Dieses Gymnasium war ebenfalls im entstandenen Ranking der Medieninhaltsanalyse weit vorne platziert. Hier kam mir meine Rolle als Lehrperson zugute, da in an meinem Standort Kolleg*innen hatte, die wiederum Kontakt zu besagtem Schulstandort hatten. Dieses Interview fand ebenfalls vor Ort statt. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und ausgewertet. Die Erstellung der ersten Maps folgte. Im Zuge der Auswertung und Map-Erstellung entschied ich mich dafür ein weiteres Interview für die Schulform AHS und für die Schulform Mittelschule zu führen. Ich hatte zwar die Vermutung, dass die Daten hinsichtlich der Etablierung der gezielt abgefragten Indikatoren ähnlich ausfallen würden, trotzdem erschien es mir wichtig, dass sich entweder eine weitere Bestätigung durch ein weiteres Interview herauskristallisierte, oder neue Erkenntnisse hinzukamen. Das dritte Interview führte ich im Jänner 2024 mit einer Lehrperson, die an einem Gymnasium arbeitete. Dieses Gymnasium war wieder ganz vorne platziert im entstandenen Ranking der Medieninhaltsanalyse. Hier konnte ich mein Netzwerk als Student der Spezialisierung Inklusive Pädagogik nützen. Die interviewte Person war an der Schule tätig und studierte parallel dazu. Das Interview fand in den Räumlichkeiten des Zentrums für Lehrer*innenbildung an der Universität Wien statt. Um eine möglichst balancierte Datenlage zu haben, war es mir wichtig, von jedem Schultyp zwei Interviews für die Datenauswertung zu haben. Folglich fehlte mir noch ein Interview mit einer Lehrperson, die an einer der im Ranking weit vorne platzierten Mittelschulen arbeitete. In der Zeit zwischen März und Mai 2024 richtetet ich zahlreiche offizielle Anfragen an die Schulleitungen der im Pool verbleibenden Schulen. Trotz mehrmaligem Nachfragen, telefonisch und per Mail, konnte sich leider niemand bereit erklären, mir ein Interview zu geben. Da ich alle drei zuvor abgehaltenen Interviews über persönliche Kontakte akquirieren konnte, habe ich vollkommen unterschätzt wie schwierig es werden würde, auf offiziellem Wege ein Interview zu vereinbaren. Was die Schulauswahl betrifft war ich gebunden an den selbsterstellten Pool an Schulen, die im Inklusionsranking unter den Top 10 der jeweiligen Schulform waren. Ich konnte also nicht einfach eine andere Schule auf Platz elf oder zwölf, oder noch weiter hinten im Ranking anfragen. Im Mai 2024 kam dann schließlich eine Rückmeldung aus einer der angefragten Schulen mit der Zusage ein Interview zu geben. Der Kontakt zur Person lief nur über den Kommunikationskanal WhatsApp ab. Die Person bekam alle Informationen vorab, worum es ging, wie das Interview geführt wird, wie mit den Daten umgegangen wird, und schließlich die Einverständniserklärung. Nachdem

ein Zoom-Termin vereinbart wurde, musste die Person am Tag des Interviewtermins aus persönlichen Gründen absagen. Ein neuer Termin wurde vereinbart, auch dieser wurde von der Person abgesagt. Anschließend war die Person nicht mehr erreichbar für eine erneute Terminvereinbarung. Ich hing kurze Zeit in der Luft und überlegte mir, wer mir dieses vierte Interview geben konnte. In einer Reflexion über den Forschungsprozess hatte ich die Erkenntnis, dass die angefragte vierte Person vielleicht überfordert war mit den Informationen zur Masterarbeit, und vielleicht der Druck als interviewte Lehrperson zu groß war, sozial erwünschte Antworten zu geben. Und die Angst präsent war, nicht gut genug zu sein, bzw. nicht die richtige Person mit dem richtigen Wissen für diese Art von Interview zu sein. Das war bei den Interviewpartner*innen, die über persönlichen Kontakt akquiriert werden konnten, wesentlich einfacher, entspannter und zu guter Letzt auch verlässlicher in der Handhabung. Und über den offiziellen Weg, also über die Schulleitung ein Interview mit einer Person aus dem Kollegium zu bekommen war leider nicht möglich. Das vierte Interview führte ich schließlich Anfang Juli 2024 mit einer Lehrperson, die an einer Mittelschule arbeitete. Die Mittelschule war ebenfalls ganz vorne platziert im entstandenen Ranking der Medieninhaltsanalyse. Über Arbeitskolleg*innen, die wiederum Lehrpersonen an dieser Schule kannten, konnte wieder ein persönlich vermittelter Kontakt hergestellt werden. Das Interview fand über Zoom statt. Meine Rolle als Lehrperson im inklusiven Bereich hat mir auf jeden Fall dabei geholfen, mich in die Position der interviewten Personen hineinzusetzen und ggf. an gewissen Stellen nochmals genauer nachzufragen bzw. hinzusehen. Vor allem in der Abfrage der Hindernisse und fehlender Gelingensfaktoren war es ersichtlich, dass die Interviewten Personen viele Ideen haben, was fehlt und was es brauchen würde um die abgefragten Indikatoren besser umzusetzen. Ich musste während des Interviewverlaufs oft selbst aufpassen nicht in ein kollegiales Brainstorming gemeinsam mit den interviewten Person zu fallen, und mich rechtzeitig wieder zurückzunehmen.

4.3. Datenauswertungsmethode anhand der Situationsanalyse – Grounded Theory nach dem Postmodern Turn nach Adele E. Clarke

Im Zuge der Datenauswertungsmethode kommt die Situationsanalyse der Grounded Theory nach dem Postmodern Turn nach Adele E. Clarke als empirischer Ansatz der Erforschung des sozialen Lebens durch qualitative Forschung und Analyse zum Einsatz. Im Unterschied zu reinen Inhaltsanalysen verfolgt die Situationsanalyse das Ziel, die Beziehungen zwischen bestimmten Situationen von Interesse zu analysieren (vgl. Clarke, 2012, S. 33 & 73). Im Sinne

des “Postmodern Turn“ eignet sich diese Methode für den Forschungsprozess dahingehend, da die Situationsanalyse der Etablierung inklusiver Strukturen an Schulen alles andere als universal gültige, verallgemeinerte, vereinfachte oder einheitliche Ergebnisse erzielen soll. Vielmehr wird das Ziel verfolgt, die Komplexität der untersuchten Situation sichtbar zu machen (vgl. Clarke, 2012, S. 26). Die Grounded Theory wird als empirischer Ansatz zur qualitativen Sozialforschung also dahingehend erweitert, indem die Situationsanalyse mit ihren drei kartographischen Ansätzen den basic social process, also die Handlungen in der zu erforschenden Situation, durch die Untersuchung von Diskursen, Handlungsfähigkeiten, Handlungen, Strukturen, Bildern, Texten, Kontexten, Vergangenheit und Gegenwart ergänzt (vgl. Clarke, 2012, S. 23f).

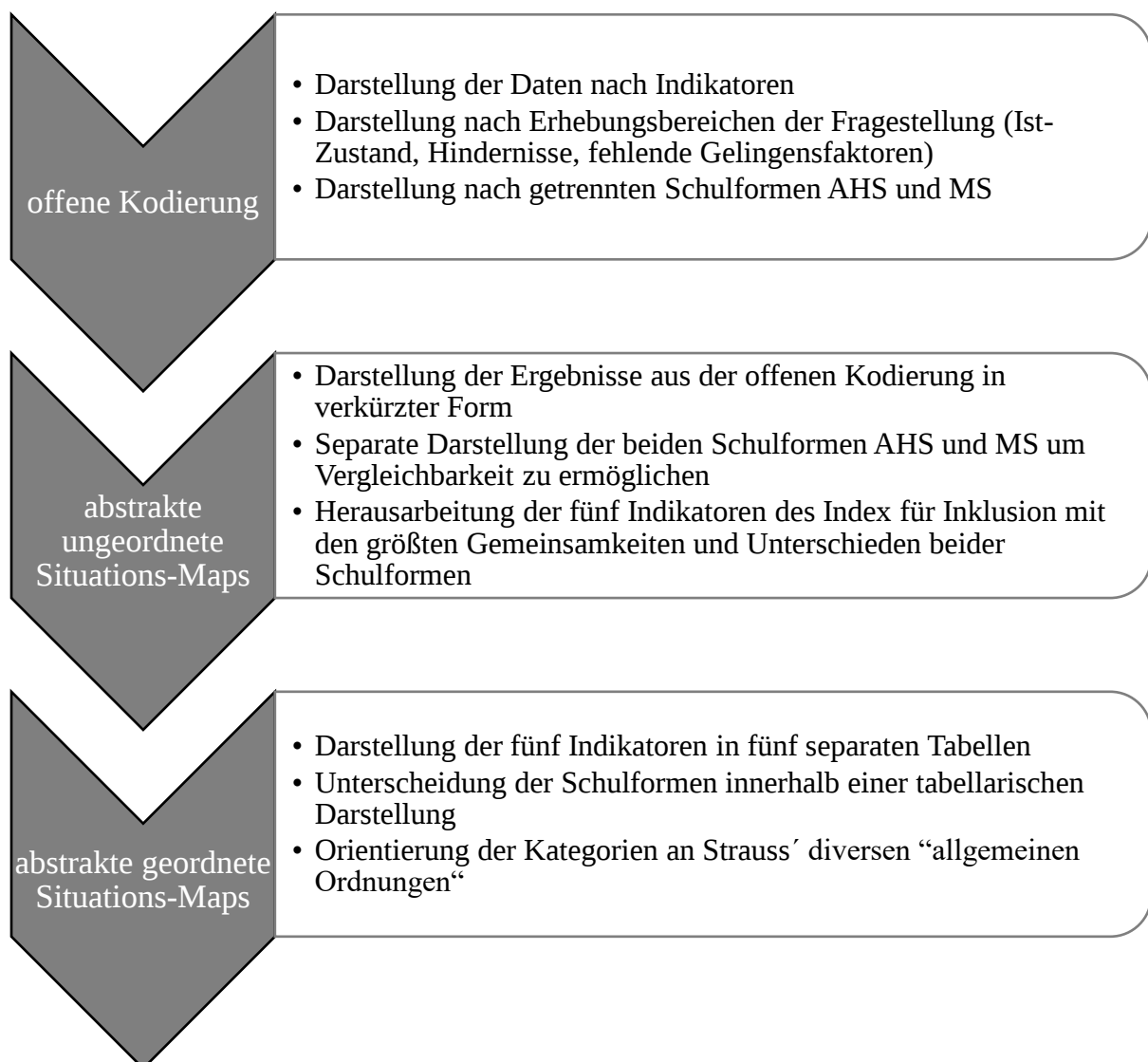
Inklusive Strukturen werden im Kontext einer Schulgemeinschaft nicht nur von einigen wenigen Akteur*innen etabliert. Im Grunde genommen haben alle Akteur*innen aller sozialer Welten und Arenen die Möglichkeit, in ihrem Wirkungsbereich inklusive Strukturen zu etablieren. Einige mehr, andere weniger. Einige bewusster, andere unbewusster. Die Methode der Situationsanalyse eignet sich daher besonders gut für den Forschungsprozess, der hinsichtlich inklusiver Strukturen die momentane Etablierung, vorhandene Hindernisse und mögliche Lösungen versucht zu identifizieren, weil eine Vielzahl von Elementen auf allen drei Ebenen der Schulentwicklung in die Situation involviert ist und die Analyse ihrer Beziehung zueinander Aufschluss darüber geben kann wie das “big picture“ aussehen könnte und wie darin die Etablierung funktioniert, was sie verhindert und was die Lösungsansätze für ein Gelingen sein könnten.

Im folgenden Kapitel wird beschrieben, welche analytischen Schritte wann und warum gesetzt wurden, um das Datenmaterial auszuwerten. Vor Anwendung der möglichen kartographischen Ansätze von Situations-Maps, Maps von sozialen Welten bzw. Arenen oder Positions-Maps erfolgt in einem ersten Schritt die offene Kodierung der Interviewdaten, bei der vorläufige Überschriften (Kodes) für bestimmte Phänomene vergeben werden, und verwandte Kodes zu dauerhaften, analytisch anspruchsvollen Kategorien verdichtet werden. Die während dieser Analyse induktiv generierten Kodes und Kategorien werden schließlich zu einer Theorie des Wissensgebietes integriert (vgl. Clarke, 2012, S. 33). Der Kartierungsansatz Situations-Maps soll im Anschluss an die offene Kodierung detailliert und aus verschiedenen Blickwinkeln aufzeigen, was in der Situation vorhanden ist. Bezogen auf die Forschungsfragen (Ist-Zustand, Hindernisse und fehlende Gelingensfaktoren) soll das Format einer geordneten Situations-Maps wichtige menschliche, nichtmenschliche, diskursive und andere Elemente der Forschungssituation hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen auf der Ebene der

Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung verdeutlichen und es ermöglichen, die Beziehungen zwischen ihnen zu analysieren (vgl. Clarke, 2012, S. 114 & S. 24). Anschließend widmet sich der Kartierungsansatz von Maps sozialer Welten und Arenen der Interpretation der Situation auf der Meso-Ebene und stellt die kollektiven Verpflichtungen, Beziehungen und Handlungsschauplätze dar (vgl. Clarke, 2012, S. 124). In der erstellten Map werden zwei Arenen sichtbar, die für zwei unterschiedliche Schulformen stehen. In der weiteren Analyse werden die Handlungsweisen der dort tätigen Akteur*innen als Mitglieder dieser sozialen Welten beschrieben. Ziel ist es, die Fluiditäten und Handlungen zwischen Strukturen und Handlungspotentialen auf Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung sichtbar und theoretisierbar zu machen (vgl. Clarke, 2012, S. 148). Besonders spannend an diesem Analyseschritt ist die Tatsache, dass hier sichtbar wird, welche sozialen Welten in beiden Arenen beider Schulformen vorkommen, und welche Akteur*innen innerhalb einer jeden Welt zum Vorschein kommen. Dies ist vor allem für die abschließende Formulierung der Handlungsempfehlungen relevant, da hier dann auch die Zuständigkeit im Rahmen einer jeden Handlungsempfehlung den jeweiligen Akteur*innen zugeordnet werden kann. Der abschließende Mapping-Ansatz der „Positions-Map“ verfolgt den Leitgedanken einer Vereinfachungsstrategie zur graphischen Darstellung von Diskursen zur Sprache und nicht zur Sprache gebrachter Positionen. Die diskursiven Materialien, welche durch die Feldforschung generiert wurden, werden in ihren eingenommenen Positionen dargestellt. Hier geht es um die Darstellung der Heterogenität einer Position, und nicht um die Darstellung individueller oder kollektiver Stimmen oder Erfahrungen (vgl. Clarke, 2012, S. 124, S. 165f). Auf die Erstellung einer abschließenden Projekt-Map wurde bewusst verzichtet, da der Forschungsprozess nicht einer bestimmten Zielgruppe bestimmte Aspekte eines spezifischen Projektes erläutern möchte (vgl. Clarke, 2012, S. 177), sondern das Endprodukt aus der Beantwortung der drei Forschungsfragen hinsichtlich Ist-Zustand, Hindernisse und fehlende Gelingensfaktoren besteht.

5. Analyse des Datenmaterials

Die Forschungsfragen zielen auf die Analyse ausgewählter Indikatoren des Index für Inklusion in der Sekundarstufe ab, konkret innerhalb der Schulformen Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) und Mittelschulen (MS). Der Analyseprozess wird in sechs Schritten absolviert. Folgende Grafik fasst die wichtigsten Aspekte der sechs Analyseschritte zusammen.



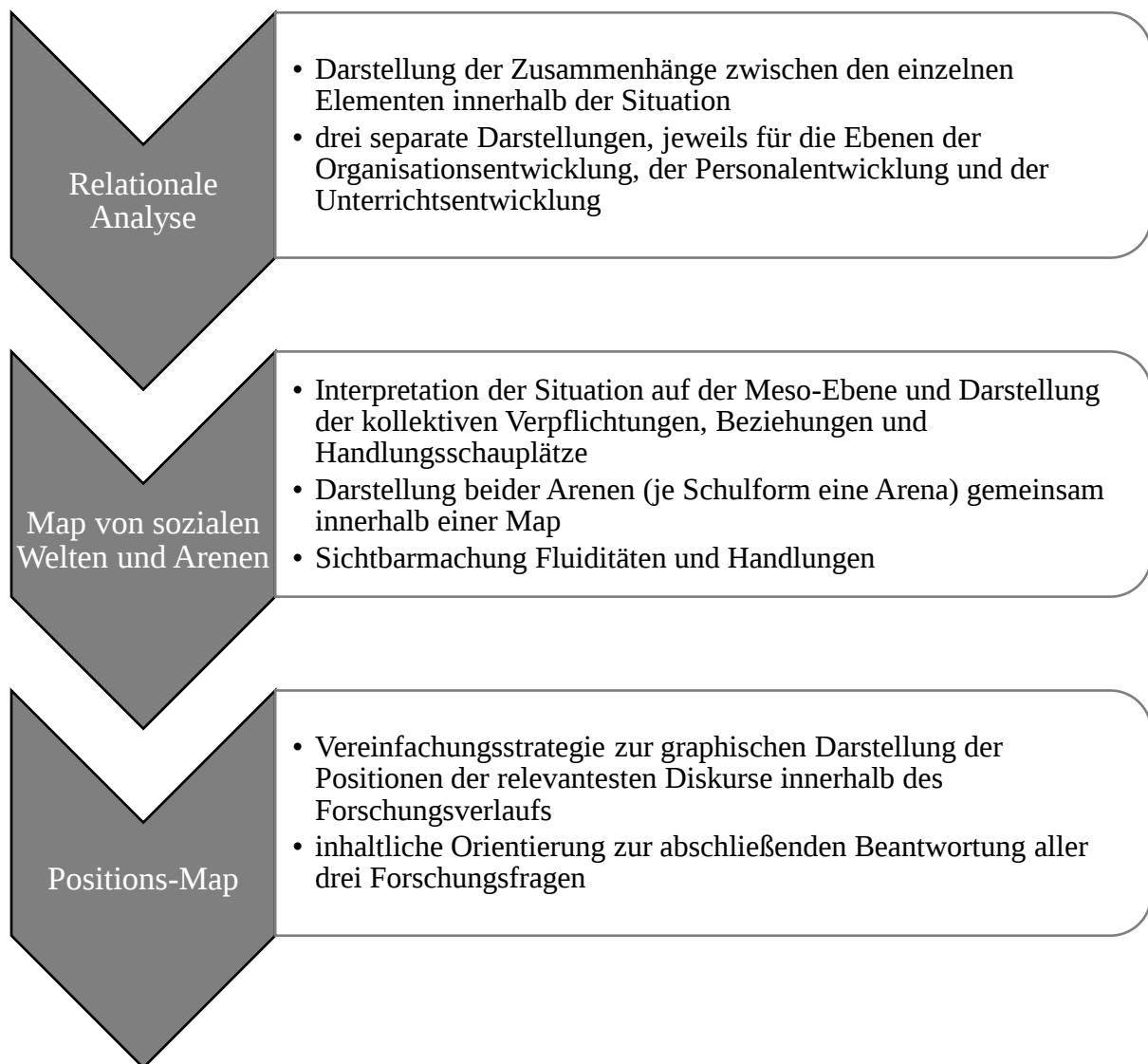


Abbildung 11: eigene Darstellung: Analyseprozess der Situationsanalyse – Grounded Theory nach dem Postmodern Turn nach Adele E. Clarke

5.1. Offene Kodierung

Die offene Kodierung der Interviews wird für jeden Indikator tabellarisch dargestellt. In der linken Spalte sind die Erhebungsbereiche der Fragestellung (Ist-Zustand, Hindernisse, fehlende Gelingensfaktoren) angeführt. In der mittleren Spalte finden sich die relevanten Aussagen der Interviewpartner*innen aus dem AHS-Bereich wieder. Die genauen Angaben welchem Interview die Aussage zuzuordnen ist und in welcher Zeile sich die Aussage befindet, sind in Klammer angegeben. In der rechten Spalte sind die relevanten Aussagen der Interviewpartner*innen aus dem MS-Bereich angeführt. Diese Form der offenen Kodierung

stellt gleichzeitig die Basis für die darauffolgende Situations-Maps dar, in welcher die Aussagen in zusammenfassender und gekürzter Form wiedergegeben werden.

Indikator B1.8. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass die Vielfalt abgebildet und das Lernen aller unterstützt wird. (Ebene der Unterrichtsentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
Ist-Zustand	• in niedrigeren Schulstufen leichter (AHS1 Z.15-18, AHS2 Z.31) • gemeinsames Thema in Gruppenarbeiten (AHS1 Z.18-20, AHS2 Z.53) • Trennung in Mathematik und Englisch von Beginn an (AHS1 Z.22-23) • Immer im selben Raum, wenig Separierung (AHS1 Z.26, AHS2 Z.24-25) • Stundenplangestaltung nimmt Rücksicht auf alle Kinder (AHS1 Z.31) • Förderung der Selbstständigkeit: Gruppenfindung, Aufgabenverteilung, Erarbeitung von Inhalten (AHS1 Z.38-42, AHS2 Z. 53-54) • Schüler*innen der Integrationsklasse so vorselektiert, dass alle sich gegenseitig unterstützen (AHS1 Z.51-57) • Inklusionslehrkraft zusätzlich im Unterricht, zuständig für alle Schüler*innen, hilft Schüler*innen im AA in die Gruppe hineinzufinden (AHS2 Z.33-34 & Z.58-59) • Schulversuch Wiener Mittelschule im Gymnasium geht in Richtung Gesamtschule und ermöglicht viel Teamarbeit und Unterricht im Teamteaching (AHS2 Z. 235-252) • Schulassistent nur zuständig für Schüler*innen im Autismus-Spektrum (AHS2 Z.37-38) • Separierung für Schaffung eines ruhigen Settings bzw. Ruheraum wichtig (AHS2 Z.41-43) • 35 Schüler*innen mit Diagnose Autismus-Spektrum am Standort so verteilt, dass sie möglichst nicht alleine in der Klasse sind und möglichst viele Stunden mit einer Assistenz abgedeckt sind (AHS2 Z.93-95)	• Alle Klassen mit Kindern mit unterschiedlichen Lehrplänen unterschiedlichen Alters, Mehrstufenklassen (MS1 Z.11-13) • Grundidee jeder Mensch ist lernfähig (MS1 Z.22) • Durch Vielfalt voneinander lernen (MS1 Z.24-25) • verschiedene Unterrichtsformen: thematische Einführung in Großgruppe, individualisierte Arbeitsaufträge in Kleingruppe (MS1 Z.31-39) • Anleitung damit Kinder voneinander lernen (MS1 Z.45-46) • Bei Individualisierung der Arbeitsaufträge bemerken Schüler*innen unterschiedliche Lehrpläne nicht (MS1 Z.52-59) • Eventuelle Trennung in Hauptfächern (MS1 Z.10-11) • Basis des Unterrichts ist für alle gleich (MS2 Z.29-30)
Hindernisse	• Ist-Stand der Integrationskinder, wie z.B. Autismus und Schwierigkeit sich in Gruppe einzufinden (AHS1 Z.61-63) • Ressourcenregelung: acht Wochenstunden pro Schüler*in mit der	• Starrer Lehrplan (MS1 Z.82) • unterschiedlicher Lehrplan verhindert strukturell ein gemeinsames Arbeiten (MS1 Z.115)

	Diagnose Autismus-Spektrum (AHS2 Z.70-71)	
fehlender Gelingensfaktoren	• zweite Integrationsklasse mit mehr Schüler*innen und eine zweite Lehrkraft für kollegialen Austausch (AHS1 Z.80-82) • mehr Ressourcen um Schüler*innen im Autismus-Spektrum in kommunikativen Entwicklungsphasen in Pausensituationen zu begleiten und zu unterstützen (AHS2 Z. 82-86) • mehr Schulautonomie in der Verteilung der Ressourcen statt Ressourcengebundenheit und Etikett-Ressourcendilemma (AHS2 Z.124-132) • bedingungslose Möglichkeit als heterogene Gruppe in die Oberstufe aufzusteigen, inklusive Oberstufe (AHS2 Z. 263-275)	• Individuelle Beurteilung für die Übergänge (MS1 Z.105-106) • Einsatz von Lehrpersonen ganzheitlich nach Kompetenzen und Fähigkeiten, nicht nach Fächern (MS1 Z.121-146)

Abbildung 12: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.8.

Indikator B1.2. Die Schule hat ein inklusives Verständnis von Leitung. (Ebene der Organisationsentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
Ist-Zustand	• Schulleitung hierarchisch, Kommunikation auf Augenhöhe, Kompetenzabgabe an Kollegium, Lehrkräfte beeinflussen Schulentwicklung (AHS1 Z.102-110) • ausgewogenes Machtverhältnis und Machtgefüge zwischen Leitung und sich im Lehrpersonal befindender Vizeleitung (AHS1 Z.131-135) • ehemaliger Kollege in Leitungsposition lässt Hierarchie automatisch abflachen (AHS2 Z.147-148) • sehr soziale Einstellung (AHS2 Z.188)	• eine natürliche Hierarchie aufgrund bestimmter Machtbefugnisse (MS1 Z.222-223) • Schulleitung ist darauf angewiesen zu schauen, dass sich das Kollegium wohlfühlt (MS1 Z.225) • partnerschaftliche Ebene von Leitung durch regelmäßige Besprechungen mit Abgeordneten bzw. Delegierten aus Teams (MS1, Z.232-244) • junge Schulleitung vermittelt nicht-hierarchischen Führungsstil und ist offen für Verbesserungsvorschläge seitens des Kollegiums (MS2, Z.70-73)
Hindernisse	• Persönliche Bedürfnisse, nichts Systembezogenes (AHS1, Z. 115 – 117)	• partnerschaftliches Erarbeiten (häufigere Absprachen zwischen Delegierten und Schulleitung, im Sinne einer inklusiven Leitung) kostet das Kollegium Zeit und wird nicht extra entlohnt, Kollegium muss Sinn darin sehen diese Zeit zu investieren (MS1, Z.256-263) • Mehraufwand des Kollegiums für eine inklusive Leitung kann in einem

		Verwaltungsprogramm nicht abgebildet werden (MS1 Z.270)
fehlender Gelingensfaktoren	• mehr Mitsprache der Schulleitung und des Kollegiums in der Auswahl von Lehrkräften in Form eines Hearings (AHS2 Z.197)	• Abbildung der Hierarchiestruktur und der aufgeteilten Hierarchie im Zusammenhang mit daraus entstehendem Zusatzaufwand im System (MS1 286-294)

Abbildung 13: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.2.

Indikator B1.10. Die Schule ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich. (Ebene der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
Ist-Zustand	• Schule nicht für alle barrierefrei zugänglich, nicht komplett rollstuhlgerecht (AHS1 Z.154) • Jährliche Kürzung des Schulbudgets verhindert Barrierefreiheit (AHS1 Z.163-164) • keine elektronischen Türöffner (AHS1 Z.171) • Aufzug im Altbau beginnt erst nach zehn Stufen ohne Hebebühne (AHS2 Z.289-294) • Nicht vorhandene Barrierefreiheit hält Kinder mit Bedarf davon ab sich an der Schule anzumelden (AHS2 Z. 313-314)	• Altbau Schulgebäude ist nur mit Umweg über den Schulhof und Hintereingang mit extra Schlüssel auf einer physischen Ebene barrierefrei zugänglich (MS1, Z.300-304) • Sprachliche Barrierefreiheit durch Unterstützung aus dem Kollegium im Haus, da offizielle Beantragung für Dolmetschung zu lange brauchen würde (MS1, Z.347-349) • Neubauschulgebäude ist physisch zu 100% barrierefrei ebenerdig und stufenlos zugänglich (MS2, Z.82-84)
Hindernisse	• fehlendes Budget für den Bau einer Rampe (AHS1 Z.189) • bauliche Voraussetzungen und nicht ergriffene Umbaumaßnahmen (AHS2 Z.322-326)	x
fehlender Gelingensfaktoren	• Finanzielle Ressourcen (AHS1 Z.199)	• klassischer Treppenlift, sodass Schule auch über Haupteingang barrierefrei zugänglich ist (MS1, Z. 361-363) • physische Barrierefreiheit: ein ganz neues barrierefreies Gebäude (MS1, Z. 366) • sprachliche Barrierefreiheit: mehr physisch anwesende Dolmetscher bei Schuleinschreibungen (MS1, Z.377-378)

Abbildung 14: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.10.

Indikator B1.11. Gebäude und Schulgelände sind so gestaltet, dass sie die Teilhabe aller unterstützen. (Ebene der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
Ist-Zustand	• sozialer Gedanke im ganzen Kollegium, immer Überlegung wovon alle profitieren können (AHS1 Z.214-219) • Lehrpersonen, Schüler*innen und Eltern sammeln gemeinsam Spenden um finanziell schlechter gestellten Familien Teilhabe an Sachen zu ermöglichen, wie z.B. Skikurse (AHS1 Z.240-242) • Arbeitsgruppen bei pädagogischen Halbtagen (AHS2 Z.340-341)	• Delegierte (Gruppen-Abgeordnete) können sich in Gestaltung einbringen (MS1, Z.425-426) • Inklusionslehrperson ist in regelmäßige Teamstunden eingebunden um Perspektive der Kinder zu kommunizieren, damit in der Gestaltung berücksichtigt wird (MS2, Z.123-125)
Hindernisse	• niedriges Interesse der Schüler*innen bei Schulsprecher*innenwahl (AHS2 Z.358-362)	• Mitgestaltungsideen können auf Grund von Vorschriften, Bedingungen, Einhaltung von Raumwidmungen oft nicht umgesetzt werden (MS1 Z.451-454)
fehlender Gelingensfaktoren	• Stärkung des Schüler*innenforums (AHS2 Z.351-353)	• rechtliche Möglichkeiten Interessen der ganzen Schulgemeinschaft leichter umzusetzen (MS1, Z.466-469) • Vertrauen in die Schulleitung, wenn die Schule etwas anders gestalten will (MS1, Z.495-496)

Abbildung 15: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.11.

Indikator B1.1. Die Schule entwickelt sich partizipativ weiter. (Ebene der Organisationsentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
Ist-Zustand	• Schulinterne Fortbildungen und Schulentwicklungsgruppen innerhalb des Kollegiums (AHS1 Z.252-254) • systematische Planung, Präsentation, Erarbeitung und Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten in Kleingruppen innerhalb des Kollegiums (AHS1 Z.257-259) • Engagement in Arbeitsgruppen auf pädagogischen Halbtagen (AHS2 Z.374-375) • Partizipation betrifft aber nur kleinen Kreis von Pädagog*innen, z.B. kein Reinigungspersonal (AHS2 Z.390-393) • Schüler*innen beteiligen sich an der Entwicklung über den Klassenvorstand (AHS1 Z.279-280) • Möglichkeit für Eltern sich im	• Partizipation für Schulpersonal: Abstimmungen innerhalb einer Konferenz (MS1, Z.550) • Mitglieder des Schulqualitätsmanagementteams tragen Anliegen des Schulhauses zur Schulleitung (MS1, Z.557-559) • Partizipation für Eltern: Schulforum, Ausschusssitzung (MS1, Z.565) • Partizipation für Schüler*innen: Schüler*innenparlament, wöchentliches Treffen des Schüler*innenteam (MS1, Z.586-589) • Schulpersonal hat regelmäßig bei Konferenzen die Möglichkeit Wünsche und Ideen einzubringen und darüber zu entscheiden (MS2, Z.142-144)

	Schulgemeinschaftsausschuss zu beteiligen (AHS2 Z.408) • Möglichkeit für Schüler*innen sich an Projektangeboten zu beteiligen (AHS2 Z. 463-466)	
Hindernisse	• kaum Beteiligung der Eltern an Schulentwicklungsprojekten (AHS1 Z.269-271)	• Mitbestimmung wird selbstverständlich gesehen und muss mehr in diversen Settings aktiv in Form von Konferenzen ausgeübt werden (MS1, Z.620-626)
fehlender Gelingensfaktoren	• Beteiligung durch Eltern (AHS1 Z.272-273) • Möglichkeit für Eltern eines niederschweligen Austauschs, z.B. Elterncafé (AHS2 Z.408-409) • Strukturierter Austausch mit den Eltern (AHS2 Z. 420-421)	x

Abbildung 16: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.1.

Indikator B2.5. Die Schule reflektiert ihren Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf kritisch und setzt entsprechende Maßnahmen inklusiv um. (Ebene der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
Ist-Zustand	• Keine Unterscheidung zwischen den Schüler*innen (AHS1 Z.297-304) • Bezeichnung SPF wird nicht angewendet (AHS1 Z.327) • SPF nur am Papier (AHS2 Z.560) • achtsames Kollegium klärt Schüler*innen und Eltern hinsichtlich Sprachsensibilität und Inklusion auf (AHS1 Z.316-318) • alteingesessene Haltung, Begriffe normal und nicht normal, Angst vor Inklusion, kein Verständnis weil Gymnasium (AHS2 Z.538-545) • wichtig Schüler*innen aufzuklären über verschiedene Bedürfnisse (AHS2 Z.575) • Sensibilisierung der Kinder: Spagat zwischen Etikettieren und Hilfestellung (AHS2 Z.579-580)	• Etikettierung nur intern, um Kindern das zukommen lassen zu können, was sie brauchen, ob Ressourcen oder Entlastung in der Benotung (MS1, Z.659-665) • Mittel zur Unterstützung von Schüler*innen mit einem SPF werden so genutzt, dass sie der gesamten Schule zugutekommen, da ohnehin in jeder Klasse Integrationskinder sitzen (MS1, Z.680-684) • im Klassenverband werden Kinder mit SPF sprachlich nicht etikettiert (MS2, Z.168-170)
Hindernisse	• System etikettiert innerhalb des Klassenzimmers, gleichzeitig pädagogische Haltung Etikettierung nicht weiter zu vermitteln (AHS2 Z.593-595) • geringes Interesse im Kollegium an	x

	niederschwelliger Weiterbildung (AHS2 Z.673-675)	
fehlender Gelingensfaktoren	• zusätzliche Unterstützungsleistungen (AHS2 Z.607) • zusätzliche Lehrkraft (AHS2 Z.612) • Haltung dass beide Lehrkräfte für alle Schüler*innen Verantwortung übernehmen (AHS2 Z.612-614) • Inklusionsconsulting: Inklusionslehrkraft mit Expertise in Beratungsfunktion für Kollegium und Schüler*innen (AHS2 Z.622-631)	• mehr Korrektive und Kontrollen bei menschlichen Dingen wie SPF Beurteilungen um Fehleinschätzungen zu verhindern (MS1, Z.751-754)

Abbildung 17: eigene Darstellung der Codierung des Indikators B2.5.

Indikator B1.4. Die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals sind bekannt und werden genutzt. (Ebene der Personalentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
Ist-Zustand	• Fachkompetenzen des Schulpersonals bekannt, werden als “unverbindliche Übung“ wie z.B. Freeclimbing oder Bühnenschauspiel angeboten (AHS1 Z.372 – 376) • Möglichkeit sich am Schulfest einzubringen (AHS2 Z.704) • Beteiligung an Schule als Lebensort wird immer mehr (AHS2 Z.718-724)	• Zusatzqualifikationen von Kolleg*innen werden für bestimmte Projekte verwendet wie z.B. theaterpädagogische oder kunstpädagogische Kompetenzen (MS1 Z.156-163) • regelmäßiger Austausch in der Teamstunde über Fachkompetenzen des Kollegiums (MS2, Z. 198-199)
Hindernisse	• wenig zusätzliche Zeit im Kollegium, pendeln jeden Tag eineinhalb Stunden (AHS1 413 – 414)	• Die starre Struktur der 50 minütigen Zeiteinheiten verhindert manchmal Zusammenschlüsse von Kolleg*innen hinsichtlich Austausch, Kennenlernen und Ideenentwicklung (MS1 Z.185-187)
fehlender Gelingensfaktoren	• größere Animation sich mit Fachkompetenz einzubringen (AHS1 Z.400 – 401) • Teambuilding-Möglichkeiten (AHS2 Z.751-753)	• mehr projektartige Arbeiten und Vernetzung von Unterrichtsfächern, wie z.B. Geographie und Biologie (MS1 Z.180-183)

Abbildung 18: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.4.

Indikator B2.3. Ressourcen zum Sprachenlernen stärken die Mehrsprachigkeit der Einzelnen und der ganzen Schule. (Ebene der Unterrichtsentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
Ist-Zustand	• Schulinterne Lösung von Dolmetschungen mittels Durchführung mit Hilfe freiwilliger Schüler*innen oder Kolleg*innen (AHS1 Z.430 – 431) • Kompensation fehlender Systemressourcen durch Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und Kolleg*innen am Standort (AHS1 Z.466 – 480) • Mehrsprachigkeit als Ressource, Förderung der Erstsprache (AHS2 Z.797-798) • Integration Mehrsprachigkeit in Lernarrangements (AHS2 Z.802-808)	• monatliches Elterncafé für Eltern mit Migrationshintergrund (MS1, Z.951-952) • alles wird über die App Schoolfox kommuniziert, da hier alles übersetzt werden kann (MS1, Z.979-980, MS2, Z.249-250) • Nutzung von unterstützter Kommunikation und ÖGS, allerdings nur durch eine Lehrperson (MS1, Z. 1.042-1.058)
Hindernisse	• Lange Wartezeiten auf Dolmetscher*innen durch die Bildungsdirektion (AHS1, Z. 441 – 442) • Pflicht Deutsch zu sprechen und Vernachlässigung der Erstsprache (AHS2, Z.839-841)	• Beantragung für Dolmetschung bei Elterngesprächen dauert sehr lange und wird, sofern möglich, hausintern von Kolleg*innen gemacht (MS1, Z.347-349, MS2, Z.270-272) • Politische Einstellung, dass Schüler*innen in der Pause nicht auf Muttersprache reden dürfen (MS1, Z.1.098-1.099)
fehlender Gelingensfaktoren	• Stärkung des Selbstverständnis von Vielfalt und sprachlicher Vielfalt und positive Wertung der Sprachenvielfalt (AHS2 Z.850-852) • Etablierung von Kommunikationsgruppen, Quatschgruppen (AHS2 Z.859-860)	• man müsste Schüler*innen stärker signalisieren, dass Mehrsprachigkeit einen Wert hat (MS1, Z.1.103-1.104) • auf Meldeadresse zugestellte Einschreibungen von Vornherein in der Sprache der dort gemeldeten Eltern schicken (MS1, Z.1.084-1.087)

Abbildung 19: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B2.3.

5.2. Situations-Maps

Der Leitgedanke der sogenannten Situations-Maps bezieht sich auf die Verdeutlichung der Elemente in der Situation und die Erforschung der Beziehung zwischen ihnen. Hierbei geht es um die Identifikation wer und was sich in der beforschten Situation befindet und welche Elemente darin von besonderer Bedeutung sind (vgl. Clarke, 2012, S. 124).

5.2.1. Abstrakte ungeordnete Situations-Map

In der Darstellung der abstrakten ungeordneten Situations-Map sind die Ergebnisse aus der offenen Kodierung in verkürzter Form dargestellt. Eine Darstellung der Ergebnisse der offenen Kodierung beider Schultypen innerhalb nur einer Map wird bewusst vermieden, da die Datenmenge den Rahmen sprengen würde und die Lesbarkeit der Map, und in weiterer Folge der Vergleichbarkeit der Schultypen AHS und MS darunter leiden würde. Daher wird in diesem Kapitel zuerst die abstrakte ungeordnete Situations-Map des Schultyps AHS dargestellt, anschließend die Map des Schultypen MS, und abschließend Anmerkungen zu der Vergleichbarkeit beider Maps.

5.2.1.1. Abstrakte ungeordnete Situations-Map für Allgemeinbildende höhere Schulen



Abbildung 20: eigene Darstellung der abstrakten ungeordneten Situations-Map für AHS

5.2.1.2. Abstrakte ungeordnete Situations-Map für Mittelschulen



Abbildung 21: eigene Darstellung der abstrakten ungeordneten Situations-Map für MS

5.2.1.3. *Vergleich AHS und MS*

Ein erster Vergleich beider abstrakter ungeordneter Situations-Maps soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Schulformen sichtbar machen und relevante Diskurse im Ist-Zustand, innerhalb der Hindernisse und fehlender Gelingensfaktoren identifizieren. Folgende fünf herauskristallisierte Schwerpunkte erscheinen aufgrund signifikanter Ähnlichkeiten oder Unterschiede beider Schulformen für die weitere Analyse und die Beantwortung der Forschungsfragen besonders relevant:

- Auf Organisationsebene zeigt der Vergleich, dass ein **inklusives Verständnis von Leitung (Indikator B1.2.)** innerhalb der Schulform MS mit einem höheren Kommunikations- und Abstimmungsaufwand zwischen Leitung und Kollegium umgesetzt wird, als in der Schulform AHS. Zudem wird das Hindernis der Zeitintensität und fehlenden Entlohnung für den Mehraufwand formuliert und als noch fehlender Gelingensfaktor die Abbildung des Mehraufwands im System vorgeschlagen.
- Im Vergleich zeigt sich, dass in beiden Schulformen auf Organisationsebene Defizite hinsichtlich physischer **Barrierefreiheit (Indikator B1.10.)** in Altbaugebäuden zu beklagen sind. Die Schulform AHS formuliert finanzielle Ressourcen als derzeitiges Hindernis und gleichzeitig fehlenden Faktor um die Situation zu verbessern.
- Auf der Ebene der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung wird ein Unterschied beider Schulformen hinsichtlich einer kritischen Reflexion im Umgang mit einem zugeschriebenen **sonderpädagogischen Förderbedarf** bzw. individuellen Bildungsbedarf (**Indikator B2.5**) sichtbar. Pädagog*innen der Schulform AHS identifizieren hier wesentlich mehr Hindernisse und fehlende Gelingensfaktoren als die Pädagog*innen der Schulform MS.
- Auf Unterrichtsentwicklungsebene wird deutlich, dass die Lehrpersonen beider Schulformen zahlreiche Diskurse anwenden, um die Organisation **heterogener Lerngruppen (Indikator B1.8.)** zu ermöglichen. Naturgemäß hat die Schulform AHS hier wesentlich mehr Hindernisse und fehlende Gelingensfaktoren zu beklagen, als die inklusionsgeübte Schulform MS.
- Auf Personalebene wird im Vergleich beider Schulformen deutlich, dass die Nutzung der **fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals (Indikator B1.4.)** innerhalb der Schulform AHS auf wenig Interesse stößt, während in der Schulform MS hier eher die starren Strukturen der Zeiteinheiten als Hindernis gesehen werden.

5.2.2. Abstrakte geordnete Situations-Map (tabellarische Übersicht)

Die zuvor erstellten ungeordneten Maps werden als Datenmaterial für die Erstellung der tabellarisch dargestellten geordneten Maps verwendet. Die Kategorien orientieren sich hierbei an Strauss' diversen "allgemeinen Ordnungen" innerhalb der Theorie des ausgehandelten/ prozessualen Ordners. Die vordefinierten Kategorien erscheinen hilfreich, um die vorliegende Situation zu analysieren (vgl. Clarke, 2012, S. 127). Die tabellarische Darstellung unterscheidet hier bewusst zwischen den Schulformen AHS und MS, um hier die Gemeinsamkeiten und Unterschiede für die weitere Analyse zu verdeutlichen. Die fünf Indikatoren des Index für Inklusion, welche die größten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Schulformen aufweisen, werden separat in fünf Tabellen dargestellt. Die Kategorien werden je nach Bedarf des Indikators und Bedarf der im Forschungsfeld vorgefundenen Situation verwendet oder ausgelassen.

Indikator B1.2. Die Schule hat ein inklusives Verständnis von Leitung. (Ebene der Organisationsentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
individuelle menschliche Elemente/ Akteure	Schulleitung Vizeschulleitung Lehrpersonen ehemalige Lehrpersonen	Schulleitung Lehrpersonen ehemalige Lehrpersonen
kollektive menschliche Elemente / Akteure	Bildungsdirektion Berufsverbände AHS Gewerkschaft (GÖD)	Bildungsdirektion Berufsverbände Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer (GÖD)
diskursive Konstruktionen individueller und/ oder kollektiver menschlicher Akteure	abgeflachte Hierarchie durch Besetzung ehemaliger Kolleg*innen in Leitungsposition Wunsch nach mehr Schulautonomie hinsichtlich des Recruitings potenzieller Lehrpersonen	Aufgabenbereich der Schulleitung ist u.a. das Wohlbefinden des Kollegiums
politische / wirtschaftliche Elemente	x	fehlende Entlohnung des Mehraufwands von häufigen Absprachen zwischen Leitung und Kollegium im Sinne eines inklusiven Leitungsstils
zeitliche Elemente	x	Regelmäßige Besprechungen zwischen Schulleitung und Abgeordneten aus Kollegium kosten Zeit, sorgen aber für partnerschaftliche Ebene von Leitung

Hauptthemen/ Debatten (meist umstritten)	mehr Mitsprache des Schulstandorts (Leitung und Kollegium), weniger Vorgaben der Bildungsdirektion	Abbildung von Hierarchiestruktur und aufgeteilter Hierarchie im Verwaltungssystem Entlohnung Mehraufwand flacher Hierarchiestrukturen
nichtmenschliche Elemente/ Aktanten	Bundesschulen	Landesschulen Verwaltungsprogramm
implizierte / stumme Akteure / Aktanten	Schüler*innen (teils Kollegium)	Schüler*innen (teils Kollegium)
diskursive Konstruktionen nicht- menschlicher Aktanten	x	Verwaltungsprogramm kann Mehraufwand der regelmäßigen Absprachen zwischen Schulleitung und Abgeordneten aus Kollegium nicht abbilden

Abbildung 22: eigene tabellarische Darstellung der geordneten Situations-Maps des Indikators B1.2.

Indikator B1.10. Die Schule ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich. (Ebene der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
individuelle menschliche Elemente/ Akteure	Mitglieder des Schulpersonals Eltern und Erziehungsberechtigte Schüler*innen Besucher*innen	Mitglieder des Schulpersonals Eltern und Erziehungsberechtigte Schüler*innen Besucher*innen
kollektive menschliche Elemente / Akteure	Bildungsdirektion Berufsverbände AHS Gewerkschaft (GÖD) Elternverein Schüler*innenparlament Baupolizei MA 56 - Schulen	Bildungsdirektion Berufsverbände AHS Gewerkschaft (GÖD) Elternverein Schüler*innenparlament Baupolizei BIG Bundesimmobiliengesellschaft
politische / wirtschaftliche Elemente	UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24 (Bildung) fehlende Budgets für Barrierefreiheit	UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24 (Bildung)
zeitliche Elemente	jährliche Budgetkürzungen verhindern Barrierefreiheit	x
Hauptthemen/ Debatten (meist umstritten)	nichtvorhandene Barrierefreiheit hält Kinder mit Bedarf von Schulanmeldung ab fehlende finanzielle Ressourcen fehlende bauliche Maßnahmen Altbau	Altbau vs. Neubau Sprachliche Barrierefreiheit geschaffen durch Kollegium

nichtmenschliche Elemente/ Aktanten	fehlende elektronische Türöffner fehlende Rampe für Rollstuhl	fehlender Treppenlift
implizierte / stumme Akteure / Aktanten	NAP (Nationaler Aktionsplan Behinderung)	NAP (Nationaler Aktionsplan Behinderung)
räumliche Elemente	Altbau nicht zu 100% barrierefrei zugänglich	Neubauschulgebäude ist physisch zu 100% barrierefrei ebenerdig und stufenlos zugänglich Wunsch nach Neubaugebäuden

Abbildung 23: eigene tabellarische Darstellung der geordneten Situations-Maps des Indikators B1.10.

Indikator B2.5. Die Schule reflektiert ihren Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf kritisch und setzt entsprechende Maßnahmen inklusiv um. (Ebene der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
individuelle menschliche Elemente/ Akteure	Schüler*innen Lehrpersonen Inklusionslehrperson Eltern und Erziehungsberechtigte	Schüler*innen Lehrpersonen Inklusionslehrperson Eltern und Erziehungsberechtigte
kollektive menschliche Elemente / Akteure	Bildungsdirektion Verbände für Menschen mit Beeinträchtigung (Behindertenverband)	Bildungsdirektion Verbände für Menschen mit Beeinträchtigung (Behindertenverband)
diskursive Konstruktionen individueller und/ oder kollektiver menschlicher Akteure	Etikettierung der Schüler*innen mit SPF nur administrativ Aufklärung von Schüler*innen und Eltern hinsichtlich Sprachsensibilität und Inklusion durch achtsames Kollegium Kein Verständnis für Inklusion am Gymnasium durch alteingesessene Haltung führt zu Begriffsverwendung “normal“ und “nicht normal“ geringes Interesse im Kollegium an niederschwelliger Weiterbildung Spagat zwischen Etikettieren und Hilfestellung fehlende zusätzliche Unterstützungsleistungen fehlende zusätzliche Lehrkräfte fehlende Haltung dass beide Lehrkräfte für alle Schüler*innen Verantwortung übernehmen Fehlendes Inklusionsconsulting: Inklusionslehrkraft mit Expertise in	Etikettierung der Schüler*innen mit SPF nur administrativ um Kindern benötigte Hilfestellung, Ressourcen, Entlastung zukommen lassen zu können Unterstützungsmittel kommen gesamter Schule zugute fehlende Korrektive und Kontrollen bei SPF Beurteilungen um Fehleinschätzungen zu verhindern

	Beratungsfunktion für Kollegium und Schüler*innen	
politische / wirtschaftliche Elemente	Österreichisches Bildungssystem § 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24 (Bildung)	UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24 (Bildung)
Hauptthemen/ Debatten (meist umstritten)	Aufklärung Etikettierung Weiterbildung	x
nichtmenschliche Elemente/ Aktanten	Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen Lehrpläne der Sonderschulen	Lehrplan der Mittelschule Lehrpläne der Sonderschulen
implizierte / stumme Akteure / Aktanten	Schüler*innen mit SPF bzw. individuellem Bildungsbedarf NAP (Nationaler Aktionsplan Behinderung)	Schüler*innen mit SPF bzw. individuellem Bildungsbedarf NAP (Nationaler Aktionsplan Behinderung)
räumliche Elemente	System etikettiert innerhalb des Klassenzimmers, gleichzeitig pädagogische Haltung Etikettierung nicht weiter zu vermitteln	x
verwandte Diskurse (historische, narrative und / oder visuelle)	historische horizontale Selektion in der selben Schulstufe (Schulformen AHS, MS, Sonderschulen)	historische horizontale Selektion in der selben Schulstufe (unterschiedliche Leistungsgruppen)

Abbildung 24: eigene tabellarische Darstellung der geordneten Situations-Maps des Indikators B2.5.

Indikator B1.8. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass die Vielfalt abgebildet und das Lernen aller unterstützt wird. (Ebene der Unterrichtsentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
individuelle menschliche Elemente/ Akteure	Schüler*innen Lehrpersonen Inklusionslehrperson Schulassistent*innen Hortpädagog*innen	Schüler*innen Lehrpersonen Inklusionslehrperson Schulassistent*innen Sozialpädagog*innen Hortpädagog*innen Integrationsfachkräfte (MA 56) Zivildienstler

kollektive menschliche Elemente / Akteure	Klassenverband Bildungsdirektion	Klassenverband
diskursive Konstruktionen individueller und/ oder kollektiver menschlicher Akteure	Inhaltliche Trennung der Schüler*innen in Mathematik und Englisch Förderung der Selbstständigkeit Schüler*innen der Integrationsklasse so vorselektiert, dass alle sich gegenseitig unterstützen Inklusionslehrkraft zuständig für alle Schüler*innen Schulassistentin nur zuständig für Schüler*innen im Autismus-Spektrum	Grundidee jeder Mensch ist lernfähig durch Vielfalt voneinander lernen verschiedene Unterrichtsformen: thematische Einführung in Großgruppe, individualisierte Arbeitsaufträge in Kleingruppe Anleitung damit Kinder voneinander lernen Inhaltliche Trennung der Schüler*innen in Hauptfächern
politische / wirtschaftliche Elemente	UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24 (Bildung) fehlende Schulautonomie in der Verteilung der Ressourcen statt Ressourcengebundenheit und Etikett- Ressourcendilemma	UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24 (Bildung)
zeitliche Elemente	inklusive Lerngruppen in niedrigeren Schulstufen leichter umsetzbar	x
Hauptthemen/ Debatten (meist umstritten)	Selbstständigkeit Zuständigkeiten der Lehrpersonen Schulassistentin Schulautonomie Ressourcen Etikett-Ressourcendilemma Lehrpläne Integrationsklassen Inklusive Oberstufe	Vielfalt Individualisierung verschiedene Unterrichtsformen Moderation bzw. Anleitung um voneinander zu lernen Lehrpläne
nichtmenschliche Elemente/ Aktanten	Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen Lehrpläne der Sonderschulen Stundenplangestaltung	Lehrplan der Mittelschule Lehrpläne der Sonderschulen Mehrstufenklassen starre Lehrpläne
implizierte / stumme Akteure / Aktanten	NAP (Nationaler Aktionsplan Behinderung)	NAP (Nationaler Aktionsplan Behinderung)

diskursive Konstruktionen nicht-menschlicher Aktanten	Schulversuch Wiener Mittelschule im Gymnasium geht in Richtung Gesamtschule und ermöglicht viel Teamarbeit und Unterricht im Teamteaching 35 Schüler*innen mit Diagnose Autismus-Spektrum am Standort so verteilt, dass sie möglichst nicht alleine in der Klasse sind und möglichst viele Stunden mit einer Assistenz abgedeckt sind fehlende zweite Integrationsklasse mit mehr Schüler*innen und eine zweite Lehrkraft für kollegialen Austausch fehlende Ressourcen für Begleitung von Schüler*innen im Autismus-Spektrum in kommunikativen Entwicklungsphasen in Pausensituationen fehlende inklusive Oberstufe und bedingungslose Möglichkeit als heterogene Gruppe in die Oberstufe aufzusteigen	unterschiedlicher Lehrplan verhindert strukturell ein gemeinsames Arbeiten fehlende individuelle Beurteilung für die Übergänge fehlender Einsatz von Lehrpersonen ganzheitlich nach Kompetenzen und Fähigkeiten, nicht nach Fächern
räumliche Elemente	wenig räumliche Separierung Separierung für Schaffung eines ruhigen Settings bzw. Ruheraum wichtig	x
verwandte Diskurse (historische, narrative und / oder visuelle)	historische horizontale Selektion in der selben Schulstufe (Schulformen AHS, MS, Sonderschulen)	historische horizontale Selektion in der selben Schulstufe (unterschiedliche Leistungsgruppen)

Abbildung 25: eigene tabellarische Darstellung der geordneten Situations-Maps des Indikators B1.8.

Indikator B1.4. Die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals sind bekannt und werden genutzt. (Ebene der Personalentwicklung)		
Erhebungsbereiche	AHS	MS
individuelle menschliche Elemente / Akteure	Lehrpersonen Schulassistent*innen Hortpädagog*innen	Lehrpersonen Inklusionslehrperson Schulassistent*innen Sozialpädagog*innen Hortpädagog*innen Integrationsfachkräfte (MA 56) Zivildienstler
kollektive menschliche Elemente / Akteure	Schulverband	Schulverband

diskursive Konstruktionen individueller und/ oder kollektiver menschlicher Akteure	Fachkompetenzen des Schulpersonals werden als “unverbindliche Übung“ wie z.B. Freeclimbing oder Bühnenschauspiel angeboten Mitgestaltung des Schulfestes Steigende Beteiligung an Schule als Lebensort Fehlende Zeit im Kollegium Fehlende Animation Fehlende Teambuilding-Möglichkeiten	Zusatzqualifikationen von Kolleg*innen werden für bestimmte Projekte verwendet wie z.B. theaterpädagogische oder kunstpädagogische Kompetenzen regelmäßiger Austausch in der Teamstunde über Fachkompetenzen des Kollegiums fehlende projektartige Arbeiten und Vernetzung von Unterrichtsfächern, wie z.B. Geographie und Biologie
zeitliche Elemente		50 minütige Zeiteinheiten
Hauptthemen/ Debatten (meist umstritten)	unverbindliche Übung Mitgestaltung Zeit & Animation	Zusatzqualifikationen Austausch Vernetzung
nichtmenschliche Elemente/ Aktanten	x	50 minütige Zeiteinheiten
diskursive Konstruktionen nicht-menschlicher Aktanten	x	starre Struktur der 50 minütigen Zeiteinheiten verhindert Zusammenschlüsse von Kolleg*innen hinsichtlich Austausch, Kennenlernen und Ideenentwicklung

Abbildung 26: eigene tabellarische Darstellung der geordneten Situations-Maps des Indikators B1.4.

5.2.3. Relationale Analyse

Auf Basis der abstrakten ungeordneten und geordneten Situations-Maps stellt die relationale Analyse in einem weiteren Schritt hier die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen dar. Die Verbindung meiner eigenen Person zu den Akteur*innen der Elemente der untersuchten Situation wird ebenfalls mitgedacht (vgl. Clarke, 2012, S. 140). Wichtig anzumerken ist, dass im Zuge dieses Prozesses nicht die beiden zuvor angefertigten abstrakten ungeordneten Situations-Maps eins zu eins für die weitere Analyse herangezogen werden. Im Zuge der Analyse der Situations-Maps haben sich fünf Schwerpunkte analog zu fünf Indikatoren herausgebildet. Dies gilt es in der weiteren Analysedarstellung zu berücksichtigen. Die nun stattfindende relationale Analyse verwendet daher nur Elemente, welche sich auf die fünf herausgebildeten Schwerpunkte und Indikatoren beziehen und stellt diese separat auf den Ebenen der Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung dar. Grundsätzlich soll nicht unerwähnt bleiben, dass der Interviewleitfaden während des Analyseprozesses nicht verändert oder angepasst wurde, da gezielt die Indikatoren des Index

für Inklusion und deren Umsetzung abgefragt wurde und diese sich während der Analyse naturgemäß nicht verändern.

5.2.3.1. *Relationale Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung*

Die erste relationale Analyse mit Hilfe einer Situations-Map beschäftigt sich mit der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung. Diese Ebene bezieht sich dabei z.B. auf die Bereiche Schulmanagement, Teamentwicklung, Evaluation, Kooperation und Steuerungsgruppen (vgl. Rolff, 2010, S. 34). Die Organisationsebene nimmt hierbei also den Mittelpunkt ein, untersucht werden die Relationen zu allen anderen Elementen innerhalb der Map. Durch die Analyse der Art der Beziehungen und Eigenschaften der Verbindungen konnte die Entscheidung getroffen werden, welche Relationen weiter verfolgt werden. Die zurzeit gültigen Inhalte des Diskurses fokussieren sich vor allem auf vier relevante Aspekte und lassen sich in folgenden Memos zusammenfassen:

Memos zu Aspekt 1: Fehlende finanzielle Ressourcen verhindern Barrierefreiheit in Schulgebäuden und in weiterer Folge Schulanmeldungen.

- In der relationalen Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung wird deutlich, wie viele Elemente aus der Perspektive von inklusiven Pädagog*innen in Beziehung zu fehlenden finanziellen Ressourcen stehen.
- Durch die Beziehung des wirtschaftlichen Elements der “finanziellen Ressourcen“ zum räumlichen Element der “Barrierefreiheit“ wird sichtbar, wie nicht leistbare Umsetzungen baulicher Maßnahmen, wie z.B. die Installation eines Treppenlifts im Eingangsbereich eines Altbaus, der Bau einer Rampe oder die Installation elektrischer Türöffner (vgl. Interview AHS1 Z.189), auf Grund jährlicher Budgetkürzungen die Barrierefreiheit im Schulgebäude verhindern (vgl. Interview AHS1 Z.163-164).
- Diese nichtvorhandene Barrierefreiheit wiederum hält Eltern oder Erziehungsberechtigte davon ab, ihr Kind mit Bedarf an Barrierefreiheit an der Schule anzumelden (AHS2 Z. 313-314).

Memos zu Aspekt 2: Der Mehraufwand durch Etablierung inklusiver Strukturen wird nicht abgebildet, nicht finanziell entlohnt und mit “Sinnerfüllung“ kompensiert.

- Eine weitere Relation wird zwischen dem wirtschaftlichen Element der “fehlenden finanziellen Ressourcen“ und dem zeitlichen Element “regelmäßiger Besprechungen“ sichtbar. Die Interviewpartner*innen weisen auf einen deutlichen und zeitintensiven

Mehraufwand hin, der durch regelmäßige Besprechungen zwischen Schulleitung und Kollegium entsteht, wenn inklusive Strukturen, wie z.B. die Umsetzung eines inklusiven Leitungsverständnisses und einer partnerschaftlichen Ebene von Leitung, etabliert werden (vgl. Interview MS1 Z. 255-256).

- In weiterer Folge könnte man also davon ausgehen, dass die fehlende Investition in die Entlohnung des Schulpersonals damit kompensiert wird, dass vom System davon ausgegangen wird, dass der Mehraufwand ohnehin bewältigt wird und es dem Schulpersonal reicht, wenn sie einen Sinn in ihrer Tätigkeit sehen bzw. eine Sinnerfüllung erfahren, anstatt einer Entlohnung des Mehraufwands (vgl. Interview MS1 Z. 261-262).
- In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich die Frage, ob der entstehende Mehraufwand durch die Etablierung inklusiver Strukturen nicht durch das vorhandene Arbeitsverhältnis im Stundenausmaß und Gehaltshöhe abgedeckt sein sollte. Um die Relation hier zwischen zeitlichem und wirtschaftlichem Element zu schärfen verdeutlicht eine Arbeitszeitstudie des Bildungsministeriums aus dem Jahr 1999 die erfasste Arbeitszeit von Lehrpersonen und der OECD Bericht „Bildung auf einem Blick 2023“ die Gehaltssituation hinsichtlich tatsächlicher Gehälter von Lehrkräften. Interessanterweise gibt es keine aktuelle Arbeitszeitstudie des Bildungsministeriums, weshalb auf Daten aus dem Jahr 1999 zurückgegriffen werden muss. Hierbei ist anzunehmen, dass der Arbeitsaufwand seit dem Jahr 1999 mit hoher Wahrscheinlichkeit eher gestiegen als gesunken ist. Eine Hochrechnung der Jahresarbeitszeit einer vollzeitbeschäftigten Median-Lehrperson an einer AHS ergibt im Jahr 1999 die Summe von 1.928 Arbeitsstunden. Die Tätigkeiten umfassen hier den Unterricht, Vor- und Nachbereitung, tägliche oder wöchentliche anfallende Tätigkeiten, Schulveranstaltungen u. schulbezogene Veranstaltungen, Fort- und Weiterbildungen, sowie sonstige wiederkehrende Tätigkeiten (vgl. BMBWK, 2000, S.115). Hierbei gilt es allerdings zu verdeutlichen wo diese Arbeitsstunden im Jahr untergebracht werden und was das in Folge für das Wochenarbeitspensum bedeutet. Legt man diese Jahresarbeitszeit auf das herkömmliche Modell von 47 Arbeitswochen (5 Urlaubswochen im Jahr abgezogen) um, so ergibt das ein Pensum von 42 Arbeitswochenstunden. Legt man diese Jahresarbeitszeit auf das schulübliche Modell von 36 Schulwochen um (Weihnachten, Herbst, Semester, Ostern, Sommer abgezogen) ergibt das sogar ein Pensum von 53 Arbeitswochenstunden. Beide Modell-Interpretationen überschreiten jedenfalls die herkömmliche 40-Stundenwoche.

Betrachtet man ergänzend die finanzielle Entlohnung für die angegebenen Arbeitsstunden, so geht aus der zuvor genannten OECD Studie hervor, dass in fast allen Ländern, auf jeden Fall aber in Österreich, die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften unter den Erwerbseinkommen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegen (OECD, 2023, S. 399). Laut der vorhandenen Daten leisten vollzeitbeschäftigte Lehrpersonen also überdurchschnittlich viele Wochenarbeitsstunden und verdienen dabei aber weniger als vollzeitbeschäftigte Personen in anderen Berufsbranchen. Wir können also davon ausgehen, dass der entstehende Mehraufwand durch die Etablierung inklusiver Strukturen nicht durch die vorhandene Jahresarbeitszeit und vorhandenem Gehaltsschema bereits abgedeckt ist.

- Hinzu kommt noch die Relation zum nichtmenschlichen Element des Schulverwaltungssystems, welches von den Interviewpartner*innen als unzureichend beschrieben wird, da dieses Komponenten wie z.B. Mehraufwand in Form von Besprechungen, oder alternative Hierarchiestrukturen bzw. aufgeteilte Hierarchieebenen nicht abbilden bzw. nicht erfassen kann. Dies wäre wiederum administrativ und dokumentarisch die Basis für die Rechtfertigung der Entlohnung eines Mehraufwands.

Memos zu Aspekt 3: Das Bildungssystem lässt Schulautonomie bzw. Kontrollverlust nur in gewissen, meist ohne an finanzielle Ressourcen gekoppelten Bereichen zu.

- Innerhalb der Relation zwischen dem politischen Element des “Wunsches nach mehr Schulautonomie“ und der Personalebene wird deutlich, dass sich das Mitspracherecht nicht nur auf die Schulleitung, sondern in einem inklusiven Kontext auch auf das Schulpersonal bezieht. Konkret geht es hier in der Umsetzung eines inklusiven Verständnisses von Leitung um mehr Mitspracherecht des Kollegiums hinsichtlich der Auswahl von Lehrkräften, z.B. in Form eines Hearings (vgl. Interview AHS2 Z.197). Im Handbuch für Schulautonomie des Bildungsministeriums werden die gesetzlichen Möglichkeiten erläutert. Schulautonomie bezieht sich hierbei auf die Unterrichtsorganisation, Schulversuche, Schulzeiten und Personalentwicklung (vgl. BMBWF, 2018). Im zweiten Kapitel wird zwar die personelle Autonomie und die Auswahl der Lehrkräfte und damit verbundenen Prozessschritte beschrieben (vgl. BMBWF, 2018, S.44). Die Möglichkeit eines arbeitsrechtlich gesicherten Hearings und die damit verbundene explizite Einbeziehung des Schulpersonals in den Auswahlprozess potenzieller Bewerber*innen wird jedoch nicht thematisiert.

- Betrachtet man die Relation zwischen dem politischen Element “Schulautonomie“, dem wirtschaftlichen Element “finanzielle Ressourcen“ und dem kollektiv menschlichem Elemente “Bildungsdirektion“, so wird deutlich, dass die gesetzlich gestattete Schulautonomie eher auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung zu finden ist, und weniger auf den Ebenen der Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Immerhin kostet die Erstellung pädagogischer Konzepte dem Staat direkt kein Geld und die Abgabe der Kontrolle, was pädagogisch wie umgesetzt wird, ist hier für das System wahrscheinlich verkraftbarer als wenn es um Elemente mit mehr Gewicht und Wirkung geht, wie z.B. ein selbstentwickeltes Prozedere hinsichtlich Recruiting neuer Lehrpersonen, z.B. in Form eines Hearings, oder baurechtliche Umwidmungen von Bereichen im Schulgebäude, oder generell mehr budgetäre Freiheit.

Memos zu Aspekt 4: Der gesetzliche Rahmen für die Wahlmöglichkeit einer inklusiven Beschulung impliziert nicht automatisch auch die tatsächliche Etablierung inklusiver Strukturen auf Organisationsebene.

- Betrachtet man die Relation zwischen politischen Elementen und der Umsetzung inklusiver Strukturen auf Organisationsebene, so wird schnell deutlich, dass aus Perspektive der Kinder bzw. Eltern oder Erziehungsberechtigten die grundsätzliche Wahlfreiheit inklusiv beschult zu werden gegeben ist. Das Schulpflichtgesetz § 8a. (1) berechtigt Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeine Schulpflicht, neben anderen Schulformen, auch in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Mittelschule oder Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule zu absolvieren (vgl. RIS, 2024). Die UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24 hebt hervor, dass Menschen mit Behinderung ein Recht auf ein inklusives Bildungssystem haben und nicht diskriminiert werden dürfen. (vgl. BMSGPK, 2019, S 100). Die Erstversion des nationalen Aktionsplans Behinderung von 2012 beschreibt sogar noch die Erhöhung der Integrationsquote an allen österreichischen Schulen durch vermehrte Schulversuche in der Sekundarstufe II und die österreichweite Erhöhung der Anzahl von Integrationsklassen in der AHS-Unterstufe (vgl. BMASK, 2012, S 66 f). Hier darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich beim Angebot und der Möglichkeit einer inklusiven Beschulung um einen Diskurs handelt.
- Und dass es sich bei der tatsächlichen Etablierung inklusiver Strukturen und dementsprechender Standards um einen ganz anderen Diskurs handelt. Die Formulierung “soweit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind“ (RIS, 2024) impliziert

in einer gewissen Weise, dass hier das Angebot eben nur in Anspruch genommen werden kann, solange es Plätze gibt. Das wiederum widerspricht in gewisser Weise der UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24, die allen Menschen das Recht auf ein inklusives Bildungssystem zuspricht und somit als Aufforderung an alle Schulen verstanden werden kann, eine inklusive Beschulung zu ermöglichen.

Memos zu Aspekt 5: Inklusive Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung sind in der inklusionsgeübten Mittelschule eher etabliert als an der inklusionskritischen AHS, wobei das Modell der Wiener Mittelschule an der AHS hier eine richtungsweisende Alternative bietet.

- In der Relation zwischen den beiden Schulformen und der Auffassung von Leitung geht aus den Interviews hervor, dass Mittelschulen eher zur Umsetzung eines inklusiven Leitungsverständnisses neigen, indem z.B. das Wohlbefinden des Kollegiums eine große Rolle einnimmt, wohingegen die Interviewpartner*innen der Allgemein bildenden höheren Schulen eher von hierarchischen Strukturen berichten. In Relation zur Personalebene und Entwicklung von Personal lässt sich daraus schließen, dass Mittelschulen wahrscheinlich auf Grund von derzeit starkem Personalmangel bemühter um bestehendes und potenzielles Personal sind. Immerhin wollen im derzeitigen Stimmungsbild immer mehr Lehrkräfte an AHS anstatt an Mittelschulen unterrichten.
- Betrachtet man die Umsetzung inklusiver Strukturen auf der Organisationsebene in Form von einem inklusiven Verständnis von Leitung in Relation zur Entwicklung von Personal und in Relation zum Schulversuch der Wiener Mittelschule am Gymnasium, so wird deutlich, dass der Schulversuch Wiener Mittelschule hier die Komponenten von inklusiven Strukturen wohl am besten vereint und auch auf das Personal der darüberstehenden AHS zurückgreifen kann.
- In einer weiteren Relation zwischen dem Modell Wiener Mittelschule und der diskursiven Konstruktion der Idee von im Interview genannten Inklusionsconsulting, wobei eine Inklusionslehrkraft mit Expertise die Beratungsfunktion hinsichtlich Inklusion für das Kollegium und Schüler*innen einnimmt (vgl. Interview AHS2 Z.622-631) wird deutlich, dass innerhalb der Schulform AHS teilweise das Verständnis für Inklusion auf Grund historisch horizontaler Selektion nicht vorhanden ist. Das Bedürfnis mit Inklusionsconsulting aufzuklären ist innerhalb der Schulform AHS also viel größer als an der inklusionsgeübten Mittelschule.

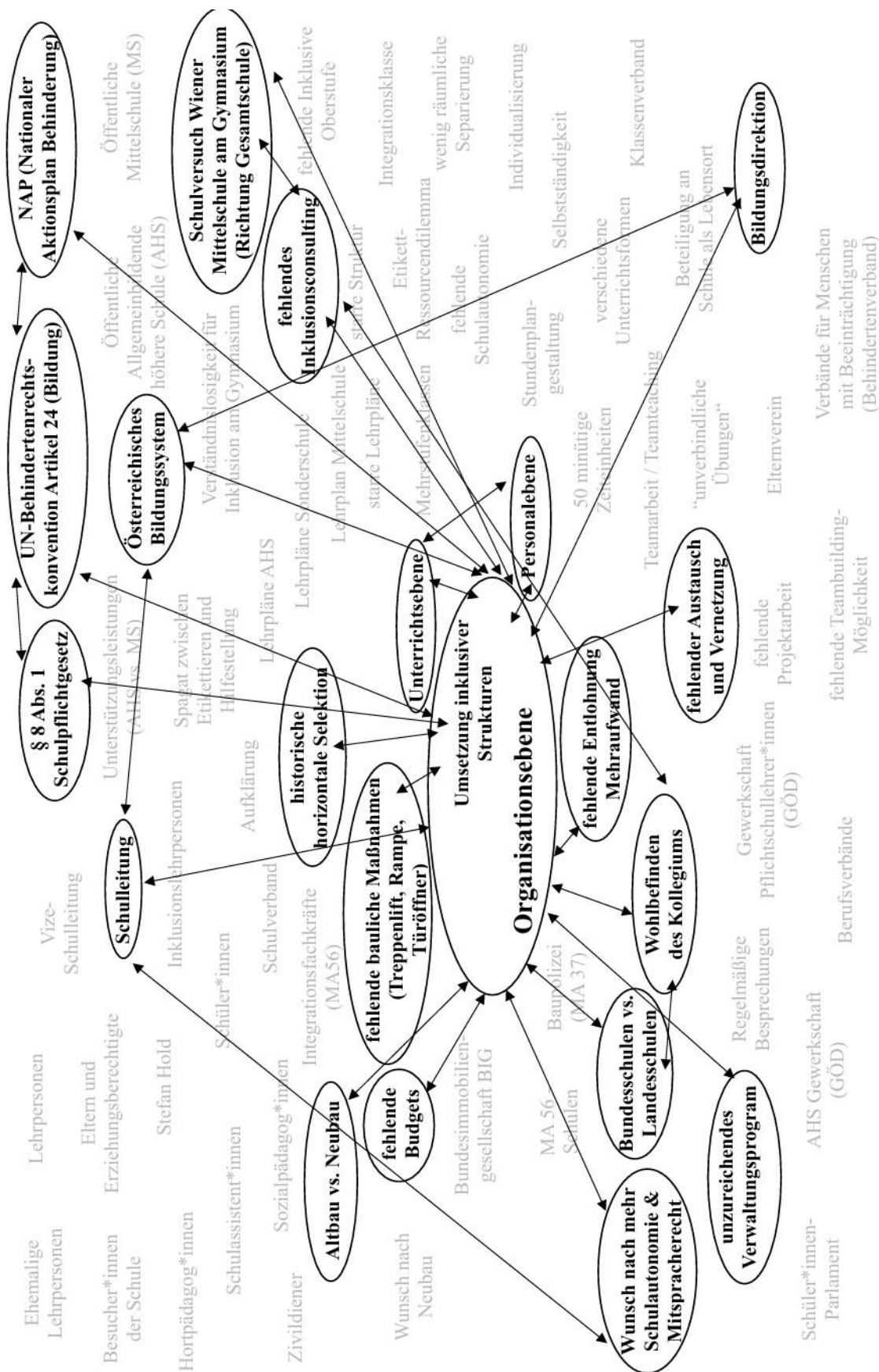


Abbildung 27: eigene Darstellung der relationalen Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung

5.2.3.2. *Relationale Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Unterrichtsentwicklung*

Die zweite relationale Analyse mit Hilfe einer Situations-Map beschäftigt sich mit der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Unterrichtsentwicklung. Diese Ebene bezieht sich dabei auf Bereiche wie Fachlernen, Schüler*innenorientierung, überfachliches Lernen, Methodentraining, Selbstlernfähigkeit, Öffnung, erweiterte Unterrichtsformen und Lernkulturen (vgl. Rolff, 2010, S. 34). Die Unterrichtsebene nimmt hierbei also den Mittelpunkt ein, untersucht werden die Relationen zu allen anderen Elementen innerhalb der Map. Durch die Analyse der Art der Beziehungen und Eigenschaften der Verbindungen konnte die Entscheidung getroffen werden, welche Relationen weiter verfolgt werden. Die zurzeit gültigen Inhalte des Diskurses fokussieren sich vor allem auf drei relevante Aspekte und lassen sich in folgenden Memos zusammenfassen:

Memos zu Aspekt 1: Starre Strukturen in der Organisation von Unterricht erschweren die Etablierung inklusiver Strukturen auf der Unterrichtsebene

- Die nichtmenschlichen Elemente der Lehrpläne für die Schulformen AHS, MS und Sonderschule wurden in den Interviews als starr und hinderlich bezeichnet. Sieht man sich hier die Relation zur Umsetzung inklusiver Strukturen auf der Unterrichtsebene an, so wird deutlich, dass die unterschiedlichen Lehrpläne ein gemeinsames Arbeiten in heterogenen Lerngruppen strukturell erschweren bzw. verhindern (vgl. Interview MS1 Z.82 und Interview MS1 Z.115).
- Aus der Relation zwischen den individuellen menschlichen Akteuren der Schüler*innen und Lehrpersonen und dem Element der didaktischen Individualisierung und Selbstständigkeit geht hervor, dass die Schüler*innen bei der Individualisierung der Arbeitsaufträge die unterschiedlichen Lehrpläne gar nicht bemerken (vgl. Interview MS1 Z.52-59). Was wiederum auf Personalebene den zuständigen Lehrpersonen zuzuschreiben ist, die es schaffen, eine pädagogische Haltung an den Tag zu legen, welche die durch das System entstehende Etikettierung innerhalb des Klassenzimmers nicht an die Schüler*innen weitervermittelt (vgl. Interview AHS2 Z.593-595).
- Die Relation zwischen dem politischen Element der “fehlenden Schulautonomie“ und den nichtmenschlichen Elementen der starren Lehrpläne wirft die Frage auf, was hier hinsichtlich Schulautonomie eigentlich möglich ist? Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in allen Lehrplänen schulautonome Lehrplanbestimmungen zu finden sind, dieser Freiraum jedoch nur in einem gewissen Rahmen eingerichtet werden darf (vgl. BMBWF, 2018, S. 10). Hinsichtlich Klassen- und Gruppengrößen verweist das

Bildungsministerium auf die Tatsache, dass diese nicht mehr zentral vorgegeben werden, die Klasse weiterhin als sozialer Bezugsrahmen erhalten bleibt und Schulen dieselbe Ressourcenausstattung erhalten (vgl. BMBWF, 2018, S. 14). Bezugnehmend auf die 50-Minuten-Stunde wird diese im Sinne der Schulautonomie und mehr Flexibilität bei der Gestaltung des Stundenplans ebenfalls geöffnet und bleibt lediglich Berechnungsgröße für die Personalbewirtschaftung und die Ressourcenzuteilung (vgl. BMBWF, 2018, S. 14). Es kann also festgehalten werden, dass die Möglichkeiten der Schulautonomie hinsichtlich der Organisation von Unterricht durchaus gesetzlich gegeben ist. Und das viel mehr als auf der Ebene der Organisationsentwicklung, wie im Rahmen der relationalen Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung festgestellt wurde. Also stellt sich die Frage, warum diese Möglichkeiten der Autonomie von den Interviewpartner*innen kaum genutzt werden?

Memos zu Aspekt 2: Obwohl die rechtlichen Möglichkeiten der Schulautonomie hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Unterrichtsentwicklung (in Form von Lehrplangestaltung, Gruppengröße und Zeiteinteilung) gegeben sind, machen Lehrpersonen am Gymnasium, die kein Verständnis für Inklusion haben, selten Gebrauch davon.

- In der Beantwortung dieser Frage wird wieder der Unterschied zwischen beiden Schulformen sichtbar. Auf Unterrichtsebene berichten Interviewpartner*innen der (inklusionsgeübten) Mittelschule durchaus, dass sie von den Möglichkeiten der Schulautonomie hinsichtlich Lehrpläne, Gruppengrößen und Zeitgestaltung Gebrauch machen.
- In der (inklusionskritischen) AHS hingegen sind die Relationen zwischen der umstrittenen Debatte der “Integrationsklasse“, dem Umgang mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf und den individuellen menschlichen Elementen in Form von alteingesessener Lehrpersonen insofern interessant, da am Gymnasium scheinbar häufiger kein Verständnis für Inklusion und Angst vor Inklusion herrscht (vgl. Interview AHS2 Z.538-545). Begründet u.a. damit, da es eben ein Gymnasium ist und im historischen Diskurs eben immer schon eine horizontale Selektion in derselben Schulstufe vorgenommen wurde.
- Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass innerhalb dieser Relation auch ein geringes Interesse im AHS-Kollegium an niederschwelligen Weiterbildungsmöglichkeiten im inklusiven Bereich vorherrscht (vgl. Interview AHS2

Z.673-675). Auch die Vorstellung mit dem Modell des Teamteachings zu arbeiten ist für Lehrpersonen am Gymnasium eher ungewöhnlich, da hier eher alleine geplant und unterrichtet wird.

Memos zu Aspekt 3: In der Schulform AHS fehlen viele Elemente auf Personalebene, die für das Gelingen inklusiver Strukturen auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung notwendig wären.

- Ähnlich wie in der relationalen Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung wird auch in der relationalen Analyse auf Ebene der Unterrichtsentwicklung deutlich, wie viele Elemente aus der Perspektive von inklusiven Pädagog*innen in Beziehung zu individuellen menschlichen Elementen auf Personalebene fehlen. Besonders im Fokus ist hier die Schulform AHS, die auf eine wesentlich geringere personelle Ressource zurückgreifen kann. Die Schulform Mittelschule hat neben Lehrpersonen und Inklusionslehrpersonen auch Sozialpädagog*innen, Integrationsfachkräfte von der MA56, Sozialpädagog*innen, Hortpädagog*innen und Zivildienstler personell zur Verfügung, während die Schulform AHS neben Lehrpersonen und Inklusionslehrpersonen in manchen Fällen auch Schulassistent*innen im Klassenraum unterrichten. Personell jedenfalls wesentlich weniger als in der Schulform Mittelschule. Aus den Interviews geht zudem hervor, dass u.a. eine zweite Integrationsklasse mit mehr Schüler*innen und einer zweiten Inklusionslehrkraft für einen kollegialen Austausch fehlt (vgl. Interview AHS1 Z.80-82), dass mehr personelle Ressourcen für Schüler*innen im Autismus-Spektrum wünschenswert wären, um diese in kommunikativen Entwicklungsphasen in Pausensituationen besser begleiten und unterstützen zu können (vgl. Interview AHS2 Z. 82-86), sowie die Idee des Inklusionsconsultings ebenfalls personell wünschenswert wäre (vgl. Interview AHS2 Z.622-631).
- In der Relation zwischen Unterrichtsebene und Personalebene wird zudem der Wunsch nach mehr Schulautonomie in der Ressourcenverteilung deutlich, um eine Ressourcengebundenheit und ein Etikett-Ressourcendilemma zu umgehen (vgl. Interview AHS2 Z.124-132).

5.2.3.3. *Relationale Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung*

Die dritte relationale Analyse mit Hilfe einer Situations-Map beschäftigt sich mit der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung. Diese Ebene bezieht sich dabei auf Bereiche wie Lehrer*innen-Feedback, Supervision & Coaching, Kommunikationstraining, Hospitationen, Zielvereinbarungen und Führungsfeedback (vgl. Rolff, 2010, S. 34). Die Personalebene nimmt hierbei also den Mittelpunkt ein, untersucht werden die Relationen zu allen anderen Elementen innerhalb der Map. Durch die Analyse der Art der Beziehungen und Eigenschaften der Verbindungen konnte die Entscheidung getroffen werden, welche Relationen weiter verfolgt werden. Die zurzeit gültigen Inhalte des Diskurses fokussieren sich vor allem auf drei relevante Aspekte und lassen sich in folgenden Memos zusammenfassen:

Memos zu Aspekt 1: Fehlende Motivation innerhalb des Kollegiums durch fehlende Entlohnung des Mehraufwands verhindert das Etablieren inklusiver Strukturen auf der Ebene der Personalentwicklung.

- Ähnlich wie auf der Ebene der Organisationsentwicklung wird in der relationalen Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung deutlich wie viele Elemente aus der Perspektive von inklusiven Pädagog*innen in Beziehung zu fehlender Motivation durch fehlende finanziellen Entlohnung stehen. Wie in den vorherigen Analysen deutlich geworden ist, können wir davon ausgehen, dass die Etablierung inklusiver Strukturen einen Mehraufwand durch Kommunikation (z.B. in Form von Absprachen und Teammeetings) mit sich bringt. Die Relation zwischen Mehraufwand und fehlender finanzieller Entlohnung macht die sinkende Motivation innerhalb des Kollegiums deutlich, wenn es um die Etablierung inklusiver Strukturen geht. Aus den Interviews geht hervor, dass Kolleg*innen auf Grund fehlender Motivation nicht bereit sind mehr Zeit zu investieren, um sich mit eigenen Fachkompetenzen zusätzlich auf Personalebene in das Schulleben einzubringen (vgl. Interview AHS1 413 – 414 & vgl. Interview AHS1 Z.400 – 401).
- In einer weiteren Relation zwischen Unterrichtsebene und Personalebene wird das Fehlen von Teambuilding-Möglichkeiten, sowie fächerübergreifender Projektarbeiten und die Vernetzung von Unterrichtsfächern, wie z.B. Geographie und Biologie beklagt (vgl. Interview MS1 Z.180-183 & vgl. Interview AHS2 Z.751-753). Hier kann ebenfalls ein Zusammenhang zwischen fehlender Motivation und fehlender Entlohnung angenommen werden. Die Entwicklung des Personals ist also davon geprägt, dass

Angebote erst gar nicht gemacht werden, da diese auf Freiwilligkeit beruhen und man nicht davon ausgehen kann, dass ein Großteil des Personals freiwillig Zeit in nichtentlohnenden Mehraufwand investiert. In weiterer Folge kann man davon ausgehen, dass dies nur auf Idealisten im Personal zutrifft, welche durch die Ausübung einer für sie sinnerfüllten Lehrtätigkeit motiviert sind, Mehraufwand zu leisten.

- Wie schon aus der Analyse der Organisationsentwicklung hervorgeht sei hier auch nochmals auf die Arbeitszeitstudie des Bildungsministeriums (BMBWK, 2000) und die OECD Studie (OECD, 2023) verwiesen, aus denen hervorgeht, dass vollzeitbeschäftigte Lehrpersonen überdurchschnittlich viele Wochenarbeitsstunden leisten und dabei aber weniger als vollzeitbeschäftigte Personen in anderen Berufsbranchen verdienen. Wir können auch hier davon ausgehen, dass der entstehende Mehraufwand durch die Etablierung inklusiver Strukturen auf Personalebene (und in weiterer Folge auf Unterrichtsebene) nicht durch die vorhandene Jahresarbeitszeit und das vorhandene Gehaltsschema abgedeckt ist (vgl. BMBWK, 2000 und OECD, 2023).

Memos zu Aspekt 2: Inklusive Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung sind in der inklusionsgeübten Mittelschule eher etabliert als an der inklusionskritischen AHS.

- Aus der Relation zwischen dem zeitlichen Element der vorgegebenen 50-Minutenstunde und der diskursiven Konstruktion des kollegialen Austausches unter Lehrpersonen geht aus einem Interview hervor, dass die starre Struktur dieser 50 minütigen Zeiteinheiten manchmal Zusammenschlüsse von Kolleg*innen hinsichtlich Austausch, Kennenlernen und Ideenentwicklung verhindert (vgl. Interview MS1 Z.185-187). Dies kann der Ebene der Organisationsentwicklung zugeordnet werden, hat aber in weiterer Folge eben Auswirkungen auf der Ebene der Personalentwicklung. Hier kann wieder eine Relation zum politischen Element der “Schulautonomie“ erstellt werden, die vom Schulstandort auch umgesetzt werden muss. Wie auch schon innerhalb der Analyse der Organisationsentwicklung festgestellt, werden Mechanismen der Schulautonomie, die z.B. ein Aufbrechen der 50 minütigen Zeiteinheiten, in der Schulform Mittelschule wohl eher genützt als in der Schulform AHS.

Memos zu Aspekt 3: Der vorherrschende Personalmangel kann als Chance für die Etablierung inklusiver Strukturen auf Personalebene begriffen werden.

- Steigende Teilzeitquoten und eine anhaltende Pensionswelle in allen Bundesländern und Schultypen sind die Basis für den vorherrschenden Personalmangel (vgl. APA, 2023).

Betrachtet man in diesem Kontext die Relation zwischen Personalentwicklung, Schulautonomie und einem inklusiven Verständnis von Leitung, so kann davon ausgegangen werden, dass attraktive Recruiting-Maßnahmen als Instrument der Personalbeschaffung in Zukunft immer wichtiger werden. Möglicherweise liegt auch hier die Chance, Lehrpersonen mit einem inklusiven Verständnis von Bildung gezielt anzuwerben, um auch auf Personalebene inklusive Strukturen stärker zu etablieren. Immerhin werden die alteingesessenen Inklusionskritiker an Gymnasien vermutlich auch irgendwann von der Pensionswelle erfasst.

- In weiterer Folge werden Personalentwicklungsmaßnahmen mehr Bedeutung erhalten, wenn es darum geht, bestehendes Personal zu halten. Wie aus dem OECD-Bericht hervorgeht, erfordert nicht nur die Anwerbung kompetenter und am besten qualifizierter Lehrkräfte Anstrengungen, sondern auch deren Bindung (vgl. OECD, 2023, S. 394). Hier bekommt die Relation zwischen dem „Wohlbefinden des Kollegiums“ und der Verantwortlichkeit der Schulleitung dieses zu ermöglichen, eine tiefere Bedeutung. Man kann davon ausgehen, dass Schulen sich künftig mehr um ihr Personal bemühen müssen, um dieses zu halten, und Hindernisse wie fehlende Entlohnung von Mehraufwand hier als möglicher Anreiz eine Rolle spielen könnte. Zusammenfassend kann der vorherrschende Personalmangel vielleicht als Chance für die Etablierung inklusiver Strukturen auf Personalebene begriffen werden.

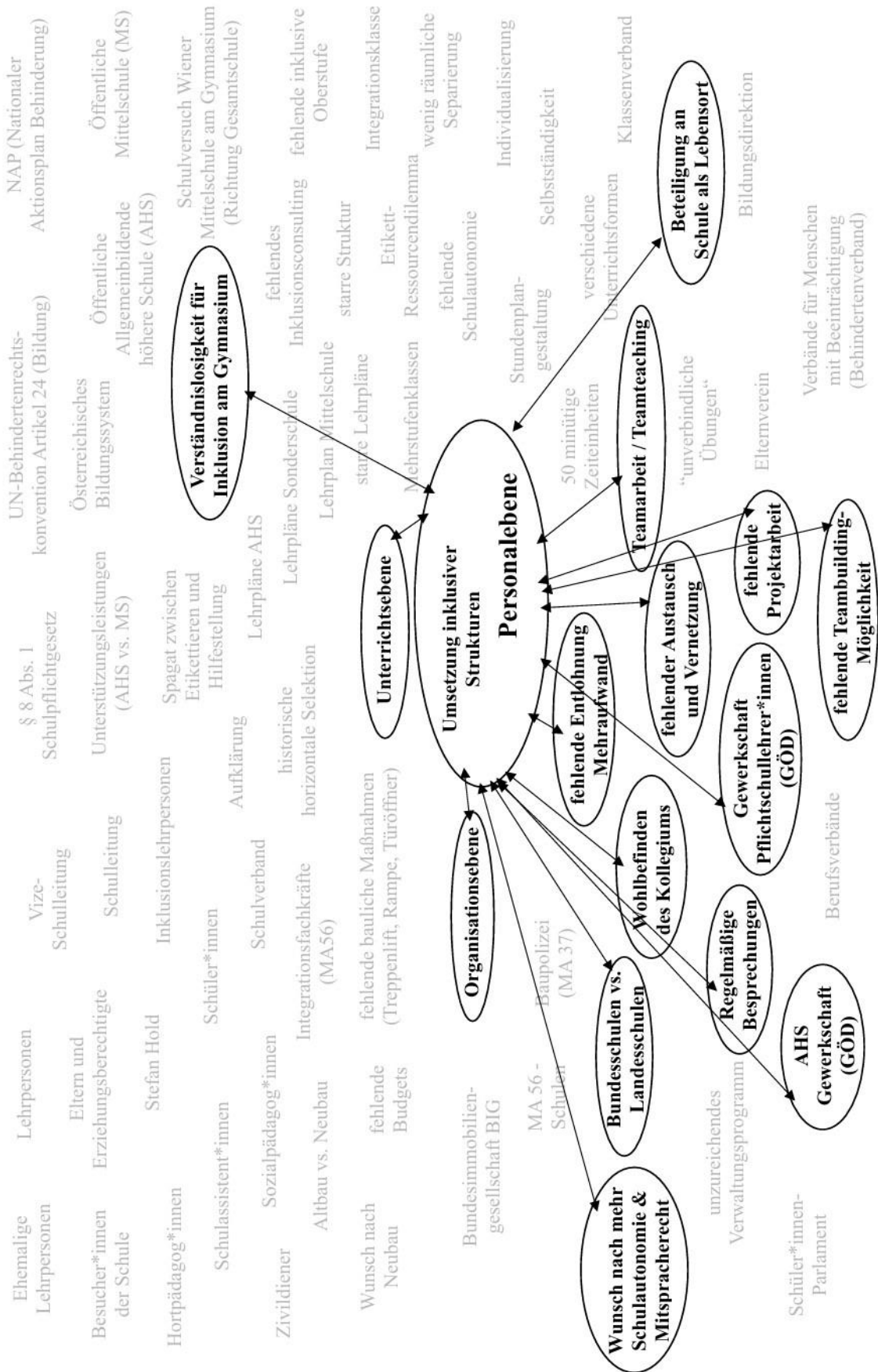


Abbildung 29: eigene Darstellung der relationalen Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung

5.3. Map von sozialen Welten und Arenen: Etablierung inklusiver Strukturen an Mittelschulen und Gymnasien in Wien

Der Kartierungsansatz von Maps sozialer Welten bzw. Arenen widmet sich der Interpretation der Situation auf der Meso-Ebene und stellt die kollektiven Verpflichtungen, Beziehungen und Handlungsschauplätze dar (vgl. Clarke, 2012, S. 124). In der erstellten Map werden zwei Arenen sichtbar, die für zwei unterschiedliche Schulformen stehen. In der weiteren Analyse werden die Handlungsweisen der dort tätigen Akteur*innen als Mitglieder dieser sozialen Welten beschrieben. Ziel ist es, die Fluiditäten und Handlungen zwischen Strukturen und Handlungspotentialen auf Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung sichtbar und theoretisierbar zu machen (vgl. Clarke, 2012, S. 148). Zudem soll ein Vergleich der sozialen Welten und ihrer Akteur*innen der jeweiligen Arenen ermöglicht werden.

5.3.1. Vertretene Arenen innerhalb der Situation

Zu den vertretenen Arenen innerhalb der untersuchten Situation gehören einerseits die Arena der Etablierung inklusiver Strukturen an Mittelschulen in Wien und andererseits die Arena der Etablierung inklusiver Strukturen an Gymnasien in Wien. Beide Arenen beheimaten die gleichen sozialen Welten, die sich dann wiederum nur auf Grund der Schulform unterscheiden. Wie der Name beider Arenen schon verrät, liegt der Schwerpunkt hier in der Etablierung inklusiver Strukturen in beiden Schulformen. Der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und ein damit verbundenes inklusives Bildungssystem ohne Diskriminierung für Menschen mit Behinderung, und der Anspruch diese Konvention auch im österreichischen Bildungssystem umzusetzen, bildet die Basis für den Schwerpunkt beider Arenen. Vorhandene aktive soziale Welten sind die Schüler*innen-Welt, die Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten, die Schulpersonal-Welt, die Welt der Politik und Verwaltung und die Welt der Gewerkschaften beider Schulformen. Die aktuellen Kontroversen in den Diskursen beider Arenen beziehen sich auf das Vorhaben, inklusive Strukturen zu etablieren und auf das Sichtbarwerden von Hindernissen und fehlenden Gelingensfaktoren hinsichtlich dieser Etablierung, wobei diese fehlenden Komponenten größtenteils in der Welt der Politik und Verwaltung liegen, und nur vereinzelt in der Schulpersonal-Welt und Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten, niemals jedoch in der Schüler*innen Welt. Die Diskurse selbst beziehen sich auf die im Index für Inklusion genannten Indikatoren zur Etablierung inklusiver Strukturen.

Die erstellte Map vereint beide Arenen innerhalb einer Darstellung. Dies wurde bewusst so gewählt um zu zeigen, welche Überschneidungen beide Arenen mit der Welt der Politik und Verwaltung und der Schulpersonal-Welt haben. Hier wird auch ersichtlich, dass viele Akteur*innen dieser Welten sich in beiden Arenen befinden, für beide Arenen zuständig sind, und auch innerhalb beider Arenen wechseln können. Die sozialen Welt der Schüler*innen, Eltern und Erziehungsberechtigten und der Gewerkschaften sind pro Arena separat dargestellt, da ihre Akteur*innen nicht in beiden Arenen gleichzeitig existieren können. Die Darstellung beider Arenen innerhalb einer Map soll auch einen Vergleich beider Arenen bzw. vertretenen Schulformen ermöglichen. Grundsätzlich sind während der Analyse keine überraschenden Orte des Schweigens oder fehlende Welten sichtbar geworden

5.3.2. Vertretene soziale Welten in beiden Arenen

Soziale Welten	Akteur*innen innerhalb der jeweiligen Welt
Schüler*innen-Welt an Gymnasien	Schüler*innen mit Etikettierung
	Schüler*innen ohne Etikettierung
	Schüler*innen-Parlament
Schüler*innen-Welt an Mittelschulen	Schüler*innen mit Etikettierung
	Schüler*innen ohne Etikettierung
	Schüler*innen-Parlament
Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten an Gymnasien	Eltern und Erziehungsberechtigte
	Elternverein
Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten an Mittelschulen	Eltern und Erziehungsberechtigte
	Elternverein
Schulpersonal-Welt	Schulleitung
	Lehrpersonen mit Verständnis / Engagement für Inklusion
	Lehrpersonen ohne Verständnis / Engagement für Inklusion
	Inklusionslehrpersonen
	Integrationsfachkräfte (MA56)
	Sozialpädagog*innen
	Hortpädagog*innen
	Zivildienstler
Welt der Politik und Verwaltung	Schulassistent*innen
	Vereinte Nationen (UNO)
	Bildungsministerium
	Sozialministerium
	Bildungsdirektion
	Baupolizei (MA37)
	MA 56 - Schulen

	Bundesimmobiliengesellschaft BIG
Welt der Gewerkschaft Pflichtschullehrer*innen (GÖD)	Lehrpersonen
Welt der AHS Gewerkschaft (GÖD)	Lehrpersonen

Abbildung 31: eigene Darstellung: Soziale Welten und ihre Akteur*innen

Diskurse sind in den Maps von sozialen Welten und Arenen nicht abgebildet, vielmehr geht es um die Analyse der Meso-Ebene und die Analyse des kollektiven sozialen Handelns. In den folgenden Unterkapiteln werden die vertretenen sozialen Welten beider Arenen und ihre Akteur*innen hinsichtlich Arbeit, Verpflichtungen, kollektiver Reaktion, Präsentation, Handlungen, Technologien und Orte beschrieben (vgl. Clarke, 2012, S. 152 ff).

5.3.2.1. *Schüler*innen-Welt an Gymnasien*

Im Kontext der Etablierung inklusiver Strukturen an Gymnasien in Wien gehören zu den Akteur*innen der Schüler*innen-Welt an Gymnasien Schüler*innen mit und ohne Etikettierung. Mit Etikettierung ist hier jegliche Form von zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf gemeint. Die Arbeit und Verpflichtung dieser Welt liegt in der Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht für alle Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten, unabhängig von der Staatsbürgerschaft. Die allgemeine Schulpflicht wird durch den Besuch einer allgemein bildenden höheren Schule erfüllt (vgl. Bundeskanzleramt Österreich, 2024). Hierbei sei allerdings angemerkt, dass der Besuch des Gymnasiums für Schüler*innen ohne Etikettierung an gewisse Eignungsvoraussetzungen und das Erfüllen gewisser Leistungsstandards geknüpft ist. Werden diese nicht erfüllt, ist ein Wechsel in eine Mittelschule möglich. Vor allem im Kontext eines inklusiven Klassenverbandes kann davon ausgegangen werden, dass die Arbeit, die Verpflichtung und das Handeln dieser Welt auf Unterrichtsebene in der gemeinsamen Erarbeitung von Inhalten und gegenseitigen Unterstützung liegt (vgl. Interview AHS1, Z.38-42 und Z51-57). Auf Organisationsebene liegt die Arbeit, die Verpflichtung und das Handeln dieser Welt in der Beteiligung an der Weiterentwicklung der Schule (vgl. Interview AHS1 Z.279-280). Das Handeln dieser Welt wird größtenteils in der Schule selbst organisiert.

5.3.2.2. *Schüler*innen-Welt an Mittelschulen*

Im Kontext der Etablierung inklusiver Strukturen an Mittelschulen in Wien gehören zu den Akteur*innen der Schüler*innen-Welt an Mittelschulen Schüler*innen mit und ohne Etikettierung. Mit Etikettierung ist hier wieder jegliche Form von zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf gemeint. Die Arbeit und

Verpflichtung dieser Welt liegt in der Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht für alle Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten, unabhängig von der Staatsbürgerschaft. Die allgemeine Schulpflicht wird durch den Besuch einer Mittelschule erfüllt (vgl. Bundeskanzleramt Österreich, 2024). Hierbei sei allerdings angemerkt, dass der Besuch einer Mittelschule den positiven Abschluss der Volksschule voraussetzt. Vor allem im Kontext eines inklusiven Klassenverbandes kann davon ausgegangen werden, dass die Arbeit, die Verpflichtung und das Handeln dieser Welt auf Unterrichtsebene darin liegt, voneinander durch Vielfalt zu lernen (vgl. Interview MS1 Z.24-25). Auf Organisationsebene liegt die Arbeit, die Verpflichtung und das Handeln dieser Welt in der Beteiligung an der Weiterentwicklung der Schule, z.B. in Form wöchentlicher Treffen oder Teilnahme am Schüler*innenparlament (vgl. Interview MS1, Z.586-589). Das Handeln dieser Welt wird ebenfalls größtenteils in der Schule selbst organisiert.

5.3.2.3. Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten an Gymnasien

Im Kontext der Etablierung inklusiver Strukturen an Gymnasien in Wien gehören zu den Akteur*innen der Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten eben jene Personen, welche die Obsorge hinsichtlich Pflege und Erziehung von den Schüler*innen an der Schule inne haben. Die Verpflichtung dieser Welt liegt darin, ihre Kinder bei der Erfüllung der Schulpflicht zu unterstützen. Auf Organisationsebene liegt die Arbeit, die Verpflichtung und das Handeln dieser Welt in der Beteiligung an der Weiterentwicklung der Schule, z.B. in Form einer Beteiligung am Schulgemeinschaftsausschuss und Elternverein (vgl. Interview AHS2 Z.408). Wobei hier aus den Interviews hervorgeht, dass die Teilnahme und das Interesse dieser Welt an anderen Welten und Arenen eher als niedrig einzustufen ist:

Es kommt kaum vor, dass ein Elternteil sagt, ich möchte gerne in der Schule etwas ändern und ich würde mich dafür einbringen. Das haben wir eigentlich nicht (Interview AHS1 Z.269-273).

Es ist anzunehmen, dass sich die Umsetzung der Anliegen dieser sozialen Welten primär innerhalb des Kontakts zwischen Klassenvorstand und Elternteil organisiert. Hier interagieren also die Schulpersonal-Welt und die Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten an Gymnasien in Form von Elterngesprächen oder Elternabenden. Grundsätzlich können Eltern und Erziehungsberechtigte von Schüler*innen mit Etikettierung bzw. einem sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) wählen zwischen der Beschulung in einer Sonderschule oder einer inklusiven Regelschule, wobei zur Regelschule auch die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule zählt (vgl. Österreichs digitales Amt, 2023).

5.3.2.4. *Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten an Mittelschulen*

Im Kontext der Etablierung inklusiver Strukturen an Mittelschulen in Wien gehören zu den Akteur*innen der Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten ebenfalls jene Personen, welche die Obsorge hinsichtlich Pflege und Erziehung von den Schüler*innen an der Schule inne haben. Als Pädagoge und Teil des Forschungsfeldes ist anzumerken, dass in dieser Schulform Schüler*innen auch in Wohngemeinschaften der MA11 betreut werden, und hier Sozialarbeiter*innen der Wohngemeinschaften ebenfalls die Vertretung der Erziehungsberechtigten einnehmen. Die Verpflichtung dieser Welt liegt darin, ihre Kinder bei der Erfüllung der Schulpflicht zu unterstützen. Auf Organisationsebene liegt die Arbeit, die Verpflichtung und das Handeln dieser Welt in der Beteiligung an der Weiterentwicklung der Schule, z.B. in Form einer Beteiligung am Schulforum, Ausschusssitzungen und Elternverein (vgl. Interview MS1, Z.565). Es ist anzunehmen, dass sich die Umsetzung der Anliegen dieser sozialen Welten ebenfalls primär innerhalb des Kontakts zwischen Klassenvorstand und Elternteil organisiert. Hier interagieren also wieder die Schulpersonal-Welt und die Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten an Mittelschulen in Form von Elterngesprächen oder Elternabenden. Grundsätzlich können Eltern und Erziehungsberechtigte von Schüler*innen mit Etikettierung bzw. einem sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) wählen zwischen der Beschulung in einer Sonderschule oder einer inklusiven Regelschule, wobei zur Regelschule eben auch die Mittelschule zählt (vgl. Österreichs digitales Amt, 2023).

5.3.2.5. *Schulpersonal-Welt*

Zu den Akteur*innen der Schulpersonal-Welt gehören in beiden Arenen die Schulleitung, Lehrpersonen mit und ohne Verständnis für Inklusion, Inklusionslehrpersonen und Hortpädagog*innen. Zur Arena der Etablierung inklusiver Strukturen an Mittelschulen in Wien gehören außerdem Integrationsfachkräfte der MA56, Sozialpädagog*innen, und Zivildienstler. Zur Arena der Etablierung inklusiver Strukturen an Gymnasien in Wien gehören zudem Schulassistent*innen. Wie auch aus der Map von sozialen Welten und Arenen hervorgeht wird deutlich, dass die Schulpersonal-Welt wesentlich mehr Akteur*innen in der Arena der Mittelschulen vorzuweisen hat, als in der Arena der Gymnasien. Grundsätzlich besteht die Arbeit, Verpflichtungen und Handlungen der Akteur*innen beider Arenen im Kontext der Etablierung inklusiver Strukturen auf Unterrichtsebene darin, Lerngruppen im Sinne der Abbildung der Vielfalt und Unterstützung aller zu organisieren (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 123), die Selbstständigkeit, Gruppenfindung, Aufgabenverteilung und gemeinsame Erarbeitung von Inhalten zu fördern (vgl. Interview AHS1 Z.38-42 & Interview AHS2 Z. 53-54), und verschiedene Unterrichtsformen anzubieten, wie z.B. eine thematische Einführung in

Großgruppe und individualisierte Arbeitsaufträge in der Kleingruppe (vgl. Interview MS1 Z.31-39).

Wenn man diese Arbeitsaufträge sehr individuell gestaltet, dann gibt es immer Bereiche, wo quasi Kinder zusammenarbeiten können, auch wenn sie jetzt nicht den gleichen Lehrplan haben (Interview MS1 Z.57-59).

Aus den Interviews geht allerdings hervor, dass die Schulform Mittelschule hier wesentlich inklusionsgeübter auftritt und auch wesentlich mehr Erfahrung mit Inklusion vorzuweisen hat. Vor allem in der Schulform AHS macht sich eine gewisse Inklusionsskepsis bemerkbar:

Und ich glaube, wenn alteingesessene Haltung sich ein bisschen verabschieden mit der Zeit. Dann wird das schon einen positiven Weg gehen. Nach wie vor höre ich häufig die Begriffe normal und nicht normal. [...] Es gibt einige, die nicht damit einverstanden sind, was passiert oder wie die Entwicklung ist. Nach dem Motto: Man kann nicht alle aufnehmen. [...] Die Vorstellung von Inklusion, glaube ich, macht einigen Angst. Wir sind doch eigentlich ein Gymnasium. (Interview AHS2 Z.534-545).

Auf Organisationsebene haben die Akteur*innen die Möglichkeit Schulentwicklungsprojekte innerhalb des Kollegiums systematisch zu planen, präsentieren und zu erarbeiten (vgl. Interview AHS1 Z.257-259), sich am Schulqualitätsmanagement zu beteiligen und an Konferenzen teilzunehmen (vgl. Interview MS1, Z.550 & Interview MS1, Z.557-559). Die Schul-Personalwelt beschreibt bzw. präsentiert sich selbst mit der Priorität alle Schüler*innen bestmöglich beim Ausschöpfen ihrer Potenziale zu unterstützen und zu fördern. Die Akteur*innen merken jedoch an, dass sie mehr Unterstützung von den Akteur*innen der Welt der Politik und Verwaltung benötigen, um ihre Vorhaben im Interesse der Akteur*innen der Schüler*innenwelten beider Arenen zu erfüllen. Die Welt der Politik und Verwaltung beschreiben sie dahingehend, dass u.a. die Akteur*innen durch jährliche Kürzungen des Schulbudgets Barrierefreiheit verhindern (vgl. Interview AHS1 Z.163-164), dass die Akteur*innen Schulautonomie und Mitspracherecht der Schulleitungen und des Kollegiums nur in begrenzten Bereichen zulassen (vgl. Interview AHS2 Z.197), dass Mehraufwand nicht abgebildet und entlohnt wird (vgl. Interview MS1 Z.270), und dass die Akteur*innen dieser Welt keine zusätzlichen Unterstützungsleistungen und zusätzliche Lehrkräfte bereitstellen (vgl. Interview AHS2 Z.607 & Z.612). Hier wird eine Verbindung zur Welt der Gewerkschaft der Pflichtschullehrer*innen und zur Welt der AHS Gewerkschaft deutlich, da die Akteur*innen dieser Welt sich für die Unterstützung der Akteur*innen der Schulpersonal-Welt einsetzen und für diese bessere Arbeitsbedingungen mit den Akteur*innen der Welt der Politik und

Verwaltung aushandeln, z.B. in Form eines Entlastungspakts, wie es im Juni 2024 vom Bundesministerium beschlossen wurde (vgl. BMBWF, 2024).

5.3.2.6. Welt der Politik und Verwaltung

Zu den Akteur*innen der Welt der Politik und Verwaltung zählen im Kontext der Etablierung inklusiver Strukturen in beiden Arenen die Vereinte Nationen (UNO), das Bildungsministerium, das Sozialministerium, die Bildungsdirektion und die Baupolizei (MA37). In der Arena der Gymnasien findet sich zudem die Bundesimmobiliengesellschaft BIG, welche der größte Immobilieneigentümer von Bildungsbauten ist und den Fokus auf Immobilien der öffentlichen Infrastruktur, wie z.B. Schulgebäuden hat (vgl. Bundesimmobiliengesellschaft, 2024). Im Kontext der Etablierung inklusiver Strukturen kann es als die Aufgabe bzw. Verpflichtung dieser Akteur*innen formuliert werden, eine 100% Barrierefreiheit innerhalb ihrer Immobilien zu gewährleisten, was laut den geführten Interviews nicht der Fall ist.

Es hapert bei uns an ganz Elementarem. [...] Einige Bereiche bleiben definitiv verschlossen, unter anderem unser Atrium, in dem jegliches Schulfest abgehalten wird. [...] Ist für Rollstuhlfahrer nicht befahrbar. Es gab ganz oft Vorstöße in den letzten Jahren, dass man das nicht organisieren kann. Und es ist immer das Gleiche, dass die Schule sagt, wir haben absolut gar kein Geld. Wir wurden in den letzten Jahren jeden Sommer, was das Schulbudget betrifft, zurückgestuft. Es ist nicht nur gleich geblieben, es ist sogar deutlich weniger geworden jedes Jahr (Interview AHS1, Z. 154 – 165).

In der Arena der Mittelschulen findet sich das Pendant, nämlich die MA 56, welche im Bereich Immobilien für die Wiener Bildungseinrichtungen im Pflichtschulbereich zuständig ist und deren Priorität sich, laut deren Website, dadurch auszeichnet, allen Kindern und Jugendlichen die optimalen und qualitativen Lernumgebungen zu bieten (vgl. Stadt Wien, 2024). Hier wird wiederum der Unterschied zwischen Altbau und Neubau deutlich. Während Neubauten physisch zu 100% barrierefrei ebenerdig und stufenlos zugänglich sind (vgl. Interview MS2, Z.82-84) gibt es auch hier Andeutungen auf Missstände von den Akteur*innen der Schulpersonal-Welt, Schüler*innen-Welt und Welt der Eltern und Erziehungsberechtigten hinsichtlich Barrierefreiheit.

Du musst quasi über den Schulhof. Dazu musst du dir einen extra Schlüssel organisieren, damit du über den Schulhof ganz kompliziert zu einem Aufzug kommst. Also nur durch den Hintereingang sozusagen. Natürlich ist es barrierefrei, aber es ist der Hintereingang (Interview MS1, Z.301-304).

Hinsichtlich Immobilienmanagement und Barrierefreiheit haben also beide Arenen mit unterschiedlichen Akteur*innen der Welt der Politik und Verwaltung zu tun. Alle anderen Akteur*innen dieser Welt sind gleichermaßen in beiden Arenen zu finden. Vor allem im Kontext der Etablierung inklusiver Strukturen in beiden Arenen nehmen die Vereinten Nationen eine wichtige und relevante Akteur*innen-Rolle ein. Immerhin widmen sie sich mit Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention dem Diskurs einer inklusiven Bildung für alle und dem damit verbundenen Recht von Menschen mit Behinderung auf ein inklusives Bildungssystem ohne Diskriminierung (vgl. BMSGPK, 2019, S 100). Dieser Diskurs ist die Basis der vorliegenden Masterarbeit und daher auch der Schwerpunkt beider Arenen. Auf nationaler Ebene setzt das Sozialministerium als Akteurin dieser Welt diesen Diskurs fort und thematisiert im Sinne der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention die Erhöhung der Integrationsquote an allen österreichischen Schulen durch vermehrte Schulversuche in der Sekundarstufe II und die Erhöhung der Anzahl von Integrationsklassen in der AHS-Unterstufe österreichweit (vgl. BMASK, 2012, S 66 f). Die Aufgabe der Akteurin liegt hierbei in der Planung der Strategie der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Für die Umsetzung selbst wiederum sind die Akteur*innen Bundesministerium und Bildungsdirektion zuständig. Die Bildungsdirektion selbst wiederum beschäftigt Diversitätsmanager*innen im Fachbereich für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik mit der Umsetzung von inklusiven Strukturen im Schulsystem, wie z.B. die Steuerung von inklusiven Entwicklungen in Zusammenarbeit mit dem Schulqualitätsmanagement und den inklusiven Schulen und Schulzentren, sowie die Bereitstellung von Fachexpertisen im Bereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik und dahingehend Beratung für Erziehungsberechtigte und Schulen in Fragen zu den Themen Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (vgl. Bildungsdirektion Wien, 2024). Aus den Interviews geht jedoch hervor, dass v.a. in Gymnasien diese von der Bildungsdirektion angebotene Beratungsfunktion für Lehrpersonen fehlt:

Und an der Schule würde ich mir ganz ehrlich wünschen [...] Eine Inklusionslehrkraft, die die Beratungsfunktion hat und die die Expertise hat [...] Für das Kollegium und für die Schüler:innen. Und die Ressourcen dann verteilt in Absprache mit der Direktion und beratend tätig ist, wenn es Schwierigkeiten gibt [...] das ist eine Traumvorstellung, dass es das in jeder Schule gibt [...] Also auch, um alle aufzuklären über Besonderheiten, über unterstützte Kommunikation. [...] Also ich würde sagen, die Hälfte unseres Kollegiums hat nach wie vor nicht wirklich verstanden, was die Schwierigkeiten eines Autisten sind (Interview AHS2 Z.622ff).

Hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen in beiden Arenen ist hier jedoch klar zu erkennen, dass die Diversitätsmanager*innen der Bildungsdirektion Akteur*innen der Welt der Politik und Verwaltung sind. Sie sind extern, sowohl örtlich als auch administrativ. Sie sind nicht Teil der Schulpersonal-Welt. Sie sind nicht Teil des Schulstandortes. Der Wunsch der Akteur*innen der Schulpersonal-Welt ist es allerdings, ein Inklusionsconsulting vor Ort zu haben. Also jemanden, der all jene Aufgaben der Diversitätsmanager*innen erfüllt, aber als Akteur*in Teil der Schulpersonal-Welt ist und nicht als Akteur*in der Welt der Politik und Verwaltung. Als Akteur der Schulpersonal-Welt ist anzunehmen, dass auch das Vertrauen und die Zusammenarbeit mit Akteur*innen, denen man täglich auf derselben Augenhöhe am Schulstandort begegnet, auf einem besseren Fundament gebaut ist, als mit Akteur*innen die von extern, aus einer anderen Welt kommend, auf einer anderen hierarchischen Ebene eine Zusammenarbeit anstreben.

5.3.2.7. *Welt der Gewerkschaft Pflichtschullehrer*innen (GÖD)*

Die Welt der Gewerkschaft der Pflichtschullehrer*innen hat über 45.000 Mitglieder und setzt sich für menschengerechte und faire Arbeitsbedingungen der Pflichtschullehrer*innen ein. Die Welt präsentiert sich dahingehend, dass sie es als Verpflichtung sieht, Pädagog*innen bei der pädagogisch anspruchsvollen und organisatorisch herausfordernden Arbeit zu stärken und zu unterstützen, wenn es darum geht, Kindern und Jugendlichen alle Chancen für eine erfolgreiche, glückliche und selbstbestimmte Zukunft zu eröffnen (vgl. GÖD, 2024b). Die Arbeit zur Umsetzung der Anliegen der sozialen Welten ist dahingehend organisiert, dass die Mitglieder die Gewerkschaft jederzeit um Beratung, Rechtsschutz oder Information bitten können. Das APS-Magazin bietet einen Einblick in die aktuellen Diskurse dieser Welt. Hier werden beispielsweise in der Juniausgabe Themen verhandelt wie z.B. die hohe Belastung und fehlende Prävention für Lehrkräfte, ein Entlastungspaket, die Gewaltspirale im Sonderschulbereich und Informationen zu den Personalvertretungswahlen und rechtliche Angelegenheiten hinsichtlich Dienstrecht und Dienstausschuss (vgl. GÖD, 2024a). Hinsichtlich zukünftiger Handlungen darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Akteur*innen dieser Welt ein Entlastungspaket für Pädagog*innen mit dem Bildungsministerium ausverhandelt haben. Dieses definiert sich u.a. durch die Schaffung der neuen Funktion einer pädagogisch-administrativen Fachkraft, zusätzliche personelle Ressourcen und die Schaffung von Stunden für Administrator*innen an Pflichtschulen, und die Unterstützung von Schulleitungen und Lehrkräften bei Aufgaben wie der Planung der Unterrichtsorganisation (vgl. BMBWF, 2024).

5.3.2.8. Welt der AHS Gewerkschaft (GÖD)

Die Welt der AHS-Gewerkschaft vertritt die Anliegen und Bedürfnisse der AHS-Lehrer*innen, versorgt diese mit Informationen und vermittelt an die Politik (vgl. GÖD, 2024c). Das Zeitschrift "gymnasium" bietet einen Einblick in die aktuellen Diskurse dieser Welt. Hier werden beispielsweise in der Maiausgabe Themen verhandelt wie z.B. der Pisa-Test, Wissenswertes zum Dienstvertrag, Vergütung und Abgeltung im Lehramt, eine Arbeitstagung und das Superwahljahr mit der PV-Wahl (vgl. GÖD, 2024a, S.2).

5.4. Positions-Map

Der Leitgedanke dieses Mapping-Ansatzes verfolgt eine Vereinfachungsstrategie zur graphischen Darstellung von Diskursen zur Sprache und nicht zur Sprache gebrachter Positionen. Die diskursiven Materialien, welche durch die Feldforschung generiert wurden, werden in ihren eingenommenen Positionen dargestellt. Hier geht es um die Darstellung der Heterogenität einer Position, und nicht um die Darstellung individueller oder kollektiver Stimmen oder Erfahrungen (vgl. Clarke, 2012, S. 124, S. 165f).

Die erstellte Positions-Map dient als inhaltliche Orientierung zur Beantwortung aller drei Forschungsfragen, und stellt die Position der wichtigsten Diskurse innerhalb der Bereiche Schulentwicklung und Inklusion an Mittelschulen und Gymnasien dar. Die Darstellung wurde bewusst so gewählt, dass alle drei Ebenen der Schulentwicklung und alle drei Ebenen der Forschungsfragen, sowie die Diskurse beider Schultypen innerhalb einer Map abgebildet werden. Dies ermöglicht einen abschließenden Blick von oben auf die vereinzelter Positionen, die sich innerhalb des Forschungsprozesses herausgebildet haben. Es handelt sich also um eine abschließende Zusammenfassung, die als Landkarte für die Beantwortung der drei Forschungsfragen dient. Auf der Y-Achse sind die drei Bereiche der Schulentwicklung angegeben. Diese Darstellungsform ermöglicht es somit, die Diskurse organisatorisch der Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung oder Personalentwicklung zuzuordnen. Auf der X-Achse wird der Ist-Stand, die Hindernisse und die fehlenden Gelingensfaktoren hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen vermerkt.

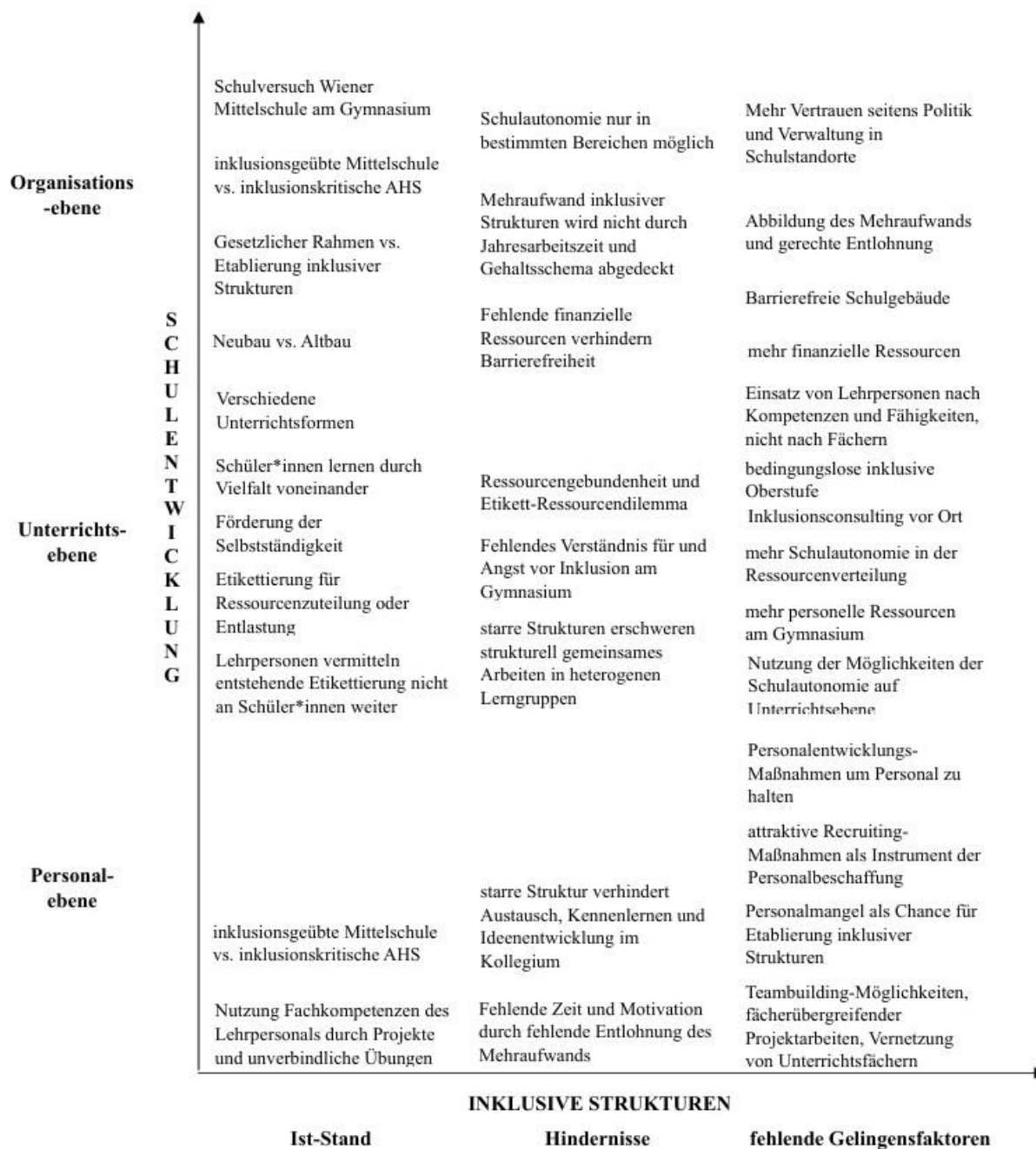


Abbildung 32: eigene Darstellung der Positions-Map hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung an Mittelschulen und Gymnasien in Wien mit Inklusionserfahrung

6. Schlussteil

Das letzte Kapitel der Arbeit diskutiert die drei Forschungsfragen und fasst für jede Ebene der Schulentwicklung die wichtigsten Erkenntnisse zusammen. Anschließend an die letzte Forschungsfrage werden konkrete Handlungsempfehlungen für die Optimierung der Etablierung inklusiver Strukturen formuliert. Abschließend wird der gesamte Forschungsprozess kritisch reflektiert und ein Fazit für künftige Forschungsvorhaben formuliert.

6.1. Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Alle drei Forschungsfragen werden auf Ebene der Organisationsentwicklung, Unterrichts- und Personalentwicklung beantwortet. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Grenzen zwischen den einzelnen Schulentwicklungsebenen als fließend zu sehen sind und es keine direkte Abgrenzung zwischen den einzelnen Ebenen gibt, auch wenn dies als Format zur Beantwortung der Forschungsfragen so gewählt wurde. Die Beantwortung nach Schulentwicklungsebene soll die Wiedergabe der erhobenen Daten und Diskussionsergebnisse strukturieren. Die zuvor erstellte Positions-Map (Kapitel 5.4.) fasst alle wichtigsten Erkenntnisse auf einen Blick zusammen und dient als „Fahrplan“ durch den Beantwortungsprozess. Die Beantwortung jeder Schulentwicklungsebene beginnt mit den wichtigsten Aussagen aus den Interviews, um hier tatsächlich zuerst die direkte Perspektive der interviewten Inklusionspädagog*innen sichtbar zu machen. Erst anschließend werden die erhobenen Daten diskutiert und in Relation gesetzt. Hierfür werden die wichtigsten Aspekte der relationalen Analyse der Situation, sowie die Ergebnisse der Analyse der sozialen Welten und Arenen herangezogen. Im Anschluss an die dritte Forschungsfrage, die sich mit fehlenden Gelingensfaktoren zur Etablierung inklusiver Strukturen beschäftigt, werden aus den Ergebnissen des gesamten Forschungsprozesses konkrete Handlungsempfehlungen für die Etablierung inklusiver Strukturen abgeleitet. Da diese auch nach Schulentwicklungsebene strukturiert sind, können auch konkrete Zuständigkeiten angegeben werden.

6.1.1. Diskussion Forschungsfrage 1: Beschreibung Ist-Zustand

Wie werden inklusive Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, auf der Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung an

öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen in Wien mit Inklusionserfahrung, aus der Perspektive von Inklusionspädagog*innen, im Schuljahr 2023/2024 etabliert?

Inklusive Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, werden auf der **Ebene der Organisationsentwicklung** wie folgt etabliert:

- Aus dem erhobenen Datenmaterial geht hervor, dass sich auf Ebene der Organisationsentwicklung innerhalb beider Schulformen ein inklusives Verständnis von Leitung abzeichnet. Wobei an Mittelschulen hier die partnerschaftliche Ebene eines Leitungsverständnisses, umgesetzt durch regelmäßige Besprechungen mit Abgeordneten bzw. Delegierten aus den Schulteams und der Schulleitung hervorgehoben wird (vgl. Interview MS1, Z.232-244), und darauf hingewiesen wird, dass es zum Aufgabenbereich der Schulleitung gehört, für das Wohlbefinden des Kollegiums zu sorgen (vgl. Interview MS1 Z.225). In der Relation zwischen den beiden Schulformen und der Auffassung von Leitung geht daher aus den Interviews hervor, dass Mittelschulen eher zur Umsetzung eines inklusiven Leitungsverständnisses neigen, indem z.B. das Wohlbefinden des Kollegiums eine große Rolle einnimmt, wohingegen die Interviewpartner*innen der Allgemein bildenden höheren Schulen eher von hierarchischen Strukturen berichten. In Relation zur Personalebene und Entwicklung von Personal lässt sich daraus schließen, dass Mittelschulen wahrscheinlich auf Grund von derzeit starkem Personalmangel bemühter um bestehendes und potenzielles Personal sind. Es ist anzunehmen, dass im derzeitigen Stimmungsbild immer mehr Lehrkräfte an AHS anstatt an Mittelschulen unterrichten wollen.
- Auffallend jedoch erscheint der Umstand, dass innerhalb beider Schulformen enorme Defizite hinsichtlich physischer Barrierefreiheit in Altbaugebäuden zu beklagen sind. Pädagog*innen aus Gymnasien berichten, dass die Schulgebäude aufgrund jährlicher Kürzungen des Schulbudgets nicht für alle barrierefrei zugänglich sind. Konkret fehlen elektronische Türöffner und Rollstuhlrampen, bzw. beginnt der Aufzug im Altbau erst nach zehn Stufen ohne Hebebühne (vgl. Interview AHS1 Z.154 – 171 & vgl. Interview AHS2 Z.289-294). Pädagog*innen aus der Mittelschule erzählen von Altbaugebäuden, die nur über einen Umweg über den Schulhof und Hintereingang mit einem extra Schlüssel auf einer physischen Ebene barrierefrei zugänglich sind (vgl. Interview MS1, Z.300-304). Generell ist festzuhalten, dass in Bezug auf das erhobene Datenmaterial nur

Neubauschulgebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich sind (vgl. Interview MS2, Z.82-84).

- Basierend auf der vorgenommenen relationalen Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung kann also festgehalten werden, dass fehlende finanzielle Ressourcen die Barrierefreiheit in Schulgebäuden verhindert. Generell spielen fehlende finanzielle Ressourcen in der Beschreibung des Ist-Zustandes eine sichtbare Rolle. Durch die Beziehung des wirtschaftlichen Elements der “finanziellen Ressourcen“ zum räumlichen Element der “Barrierefreiheit“ wird sichtbar, wie nicht leistbare Umsetzungen baulicher Maßnahmen, wie z.B. die Installation eines Treppenlifts im Eingangsbereich eines Altbaus, der Bau einer Rampe oder die Installation elektrischer Türöffner (vgl. Interview AHS1 Z.189), auf Grund jährlicher Budgetkürzungen die Barrierefreiheit im Schulgebäude verhindern (vgl. Interview AHS1 Z.163-164).
- Des Weiteren impliziert der gesetzliche Rahmen für die Wahlmöglichkeit einer inklusiven Beschulung nicht automatisch auch die tatsächliche Etablierung inklusiver Strukturen auf Organisationsebene. Betrachtet man die Relation zwischen politischen Elementen und der Umsetzung inklusiver Strukturen auf Organisationsebene, so wird schnell deutlich, dass aus Perspektive der Kinder bzw. Eltern oder Erziehungsberechtigten die grundsätzliche Wahlfreiheit inklusiv beschult zu werden gegeben ist. Das Schulpflichtgesetz § 8a. (1) berechtigt Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeine Schulpflicht, neben anderen Schulformen, auch in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Mittelschule oder Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule zu absolvieren. Die Formulierung “soweit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind“ (RIS, 2024) impliziert jedoch in einer gewissen Weise, dass hier das Angebot eben nur in Anspruch genommen werden kann, solange es Plätze gibt. Die bedingungslose Teilhabe an inklusiver Bildung ist also auch seitens der Gesetzgebung nicht gegeben und kühl von Angebot und Nachfrage bestimmt. Es liegt also an den Schulstandorten, ob sie der Erfüllung der UN-Behindertenrechtskonvention nachkommen, oder nicht. Auch hinsichtlich inklusiver Bildung im Bereich der Sekundarstufe darf nicht unerwähnt bleiben, dass es oftmals an nicht erfüllten aber notwendigen formellen Voraussetzungen scheitert, die es für Menschen mit Behinderung in Österreich nach wie vor erschwert, die Oberstufe einer AHS oder eine BHS zu besuchen (vgl. OeAD, 2024).

- Generell kann festgehalten werden, dass inklusive Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung in der inklusionsgeübten Mittelschule eher etabliert sind als an der inklusionskritischen AHS, wobei das Modell der Wiener Mittelschule an der AHS hier eine richtungsweisende Alternative bietet. Betrachtet man die Umsetzung inklusiver Strukturen auf der Organisationsebene in Form von einem inklusiven Verständnis von Leitung in Relation zur Entwicklung von Personal und in Relation zum Schulversuch der Wiener Mittelschule am Gymnasium, so wird deutlich, dass der Schulversuch Wiener Mittelschule hier die Komponenten von inklusiven Strukturen wohl am besten vereint und auch auf das Personal der darüberstehenden AHS zurückgreifen kann. In einer weiteren Relation zwischen dem Modell Wiener Mittelschule und der diskursiven Konstruktion der Idee von im Interview genannten Inklusionsconsulting, wobei eine Inklusionslehrkraft mit Expertise die Beratungsfunktion hinsichtlich Inklusion für das Kollegium und Schüler*innen einnimmt (vgl. Interview AHS2 Z.622-631) wird deutlich, dass innerhalb der Schulform AHS teilweise das Verständnis für Inklusion auf Grund historisch horizontaler Selektion nicht vorhanden ist. Das Bedürfnis mit Inklusionsconsulting aufzuklären ist innerhalb der Schulform AHS also viel größer als an der inklusionsgeübten Mittelschule.

Inklusive Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, werden auf der **Ebene der Unterrichtsentwicklung** wie folgt etabliert:

- Beide Schulformen reflektieren ihren Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf kritisch und setzen entsprechende Maßnahmen inklusiv um (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 141). Aus den Interviews mit Pädagog*innen der Schulform AHS geht hervor, dass die Bezeichnung SPF im Sprachgebrauch vor dem Klassenverband nicht angewendet wird und die Schüler*innen, Eltern und Erziehungsberechtigte hinsichtlich Sprachsensibilität, Inklusion und verschiedener Bedürfnisse regelmäßig aufgeklärt werden, was allerdings einen Spagat zwischen Etikettieren und Hilfestellung nicht verhindert (vgl. Interview AHS1 Z.316-327 & vgl. Interview AHS2 Z.575 – 580). Neben alteingesessenen Haltungen, die sich durch die Verwendung von Begriffen wie “normal“ und “nicht normal“ äußern, macht sich an Gymnasien auch eine gewisse Angst vor und Unverständlichkeit für Inklusion bemerkbar (vgl. Interview AHS2 Z.538-545). Pädagog*innen aus Mittelschulen berichten, dass Kinder im Klassenverband sprachlich nicht als Träger*innen eines SPF etikettiert werden, die Etikettierung nur intern

vollzogen wird, um Kindern Ressourcen oder Entlastung zukommen lassen zu können, und dass die Mittel zur Unterstützung von Schüler*innen mit einem SPF so genutzt werden, dass sie der gesamten Schule zugutekommen (vgl. Interview MS1, Z.659-665, Z.680-684 & vgl. Interview MS2, Z.168-170).

- Beide Schulformen organisieren Lerngruppen so, dass die Vielfalt abgebildet und das Lernen aller unterstützt wird (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 131). In der Schulform AHS äußert sich das dadurch, dass sich die Inklusionslehrkräfte für alle Schüler*innen zuständig fühlen, beispielsweise Schüler*innen im Autismus Spektrum dabei helfen, in den Klassenverband hineinzufinden, dass grundsätzlich die Selbstständigkeit der Schüler*innen hinsichtlich Gruppenfindung, Aufgabenverteilung und Erarbeitung von Inhalten gefördert wird, und oft an einem gemeinsamen Thema innerhalb von Gruppenarbeiten gearbeitet wird (vgl. Interview AHS1 Z.18-42 & vgl. AHS2 Z.33-59). Zudem wird erwähnt, dass eine Trennung der Schüler*innen mit und ohne SPF in den Fächern Mathematik und Englisch von Beginn an vorgenommen wird (vgl. Interview AHS1 Z.22-23) und der Schulversuch Wiener Mittelschule im Gymnasium positiv hervorgehoben wird, da hier Teamarbeit und Unterricht im Teamteaching ermöglicht wird (vgl. Interview AHS2 Z. 235-252). In der Schulform Mittelschule ist in diesem Zusammenhang die Rede von einer Grundidee, dass jeder Mensch lernfähig ist und alle durch Vielfalt voneinander lernen können, sowie von einer gemeinsamen Basis als Ausgangspunkt für einen Unterricht für alle (vgl. Interview MS1 Z.22 – 25 & MS2 Z.29-30). Dieser wird umgesetzt durch verschiedene Unterrichtsformen, wie z.B. thematische Einführungen in Großgruppe und individualisierte Arbeitsaufträge in Kleingruppen, durch die Organisation von Mehrstufenklassen mit Schüler*innen, die unterschiedliche Lehrpläne verfolgen, sowie durch die Individualisierung von Arbeitsaufträgen und der Anleitung, voneinander zu lernen (vgl. Interview MS1 Z.11 – 59).
- Aus der Analyse geht hervor, dass die Schulform Mittelschule auf Ebene der Unterrichtsentwicklung hier wesentlich inklusionsgeübter auftritt und auch wesentlich mehr Erfahrung mit Inklusion vorzuweisen hat. Vor allem in der Schulform AHS macht sich eine gewisse Inklusionsskepsis, sei es im Umgang mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf, oder der gemeinsamen Entwicklung von Unterricht, bemerkbar: *Es gibt einige, die nicht damit einverstanden sind, was passiert oder wie die Entwicklung ist. Nach dem Motto: Man kann nicht alle aufnehmen. [...] Die Vorstellung von Inklusion,*

glaube ich, macht einigen Angst. Wir sind doch eigentlich ein Gymnasium. (Interview AHS2 Z.540-545).

Inklusive Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, werden auf der **Ebene der Personalentwicklung** wie folgt etabliert:

- Die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals sind innerhalb beider Schulformen bekannt und werden mehr oder weniger genutzt (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 127). Pädagog*innen der Schulform AHS merken zwar grundsätzlich ein geringes Interesse innerhalb des Kollegiums an, die Beteiligung an Schule als Lebensort wird allerdings als steigend wahrgenommen. Die Fachkompetenzen des Schulpersonals sind bekannt und werden als „unverbindliche Übung“ wie z.B. Freeclimbing oder Bühnenschauspiel angeboten (vgl. Interview AHS1 Z.372 – 376 & AHS2 Z.718-724). In der Schulform Mittelschule werden ebenfalls Zusatzqualifikationen von Kolleg*innen für bestimmte Projekte verwendet wie z.B. theaterpädagogische oder kunstpädagogische Kompetenzen, verbunden mit einem regelmäßigen Austausch über Fachkompetenzen in der Teamstunde (vgl. Interview MS2, Z. 198-199 & MS1 Z.156-163).
- Basierend auf der vorgenommenen relationalen Analyse kann festgehalten werden, dass inklusive Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung in der inklusionsgeübten Mittelschule eher etabliert sind als an der inklusionskritischen AHS. Aus der Relation zwischen dem zeitlichen Element der vorgegebenen 50-Minutenstunde und der diskursiven Konstruktion des kollegialen Austausches unter Lehrpersonen geht hervor, dass die starre Struktur dieser 50 minütigen Zeiteinheiten manchmal Zusammenschlüsse von Kolleg*innen hinsichtlich Austausch, Kennenlernen und Ideenentwicklung verhindert (vgl. Interview MS1 Z.185-187). Dies kann der Ebene der Organisationsentwicklung zugeordnet werden, hat aber in weiterer Folge eben Auswirkungen auf der Ebene der Personalentwicklung. Hier kann eine Relation zum politischen Element der „Schulautonomie“ erstellt werden, die vom Schulstandort auch umgesetzt werden muss. Mechanismen der Schulautonomie im Sinne einer Etablierung inklusiver Strukturen, wie z.B. ein Aufbrechen der 50 minütigen Zeiteinheiten, werden in der Schulform Mittelschule eher genutzt als in der Schulform AHS.
- Um die Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung weiter zu analysieren, bietet sich ein Blick auf die Analyse der Schul-Personalwelt beider Arenen innerhalb der untersuchten Situation an. Der Artikel 24 der UN-

Behindertenrechtskonvention und ein damit verbundenes inklusives Bildungssystem ohne Diskriminierung für Menschen mit Behinderung und der Anspruch diese Konvention auch im österreichischen Bildungssystem umzusetzen, bildet die Basis für den Schwerpunkt beider Arenen, und in weiterer Folge für die Schul-Personalwelt. Die Akteur*innen dieser Welt merken an, dass sie mehr Unterstützung von den Akteur*innen der Welt der Politik und Verwaltung benötigen, um ihre Vorhaben im Interesse der Akteur*innen der Schüler*innenwelten beider Arenen zu erfüllen. Die Welt der Politik und Verwaltung beschreiben sie dahingehend, dass viele Defizite sichtbar und spürbar sind in der Bewältigung des Schulalltags. Hier wird eine Verbindung zur Welt der Gewerkschaft der Pflichtschullehrer*innen und zur Welt der AHS Gewerkschaft deutlich, da die Akteur*innen dieser Welt sich für die Unterstützung der Akteur*innen der Schulpersonal-Welt einsetzen und für diese bessere Arbeitsbedingungen mit den Akteur*innen der Welt der Politik und Verwaltung aushandeln, z.B. in Form eines Entlastungspakts, wie es im Juni 2024 vom Bundesministerium beschlossen wurde (vgl. BMBWF, 2024). Vergleicht man die aktuellen Themenschwerpunkte beider Gewerkschaften, wird sichtbar, mit welchen unterschiedlichen Herausforderungen das Personal beider Schulformen zu kämpfen hat. Wird die Mittelschule von Themen bestimmt wie z.B. die hohe Belastung und fehlende Prävention für Lehrkräfte, ein angefordertes Entlastungspaket oder die Gewaltspirale im Sonderschulbereich, so beziehen sich gewerkschaftliche Themen der AHS eher auf den Pisa-Test, Wissenswertes zum Dienstvertrag oder Vergütung und Abgeltung im Lehramt (vgl. GÖD, 2024a & vgl. GÖD, 2024a, S.2).

6.1.2. Diskussion Forschungsfrage 2: Beschreibung Hindernisse (und mögliche Ursachen)

Was verhindert die Etablierung inklusiver Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, auf der Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung an öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen in Wien mit Inklusionserfahrung, aus der Perspektive von Inklusionspädagog*innen im Schuljahr 2023/2024?

Die Verhinderung inklusiver Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, kann auf der **Ebene der Organisationsentwicklung** wie folgt beschrieben werden:

- Als Hindernisse für die Umsetzung eines inklusiven Verständnisses von Leitung werden häufigere Absprachen zwischen Delegierten und Schulleitung genannt, die das Kollegium Zeit kostet und nicht extra entlohnt werden, u.a. weil der Mehraufwand im Verwaltungsprogramm nicht abgebildet werden kann. Das Kollegium muss einen Sinn darin sehen diese Zeit zu investieren (vgl. Interview MS1, Z.256-270). Als Hindernisse, die Schule für alle Menschen barrierefrei zugänglich zu machen, werden fehlende Budgets für den Bau einer Rampe, sowie generell fehlende bauliche Voraussetzungen und nicht ergriffene Umbaumaßnahmen genannt (vgl. Interview AHS1 Z.189 & AHS2 Z.322-326).
- Basierend auf der vorgenommenen relationalen Analyse kann somit festgehalten werden, dass der nicht abgebildete und finanziell abgegoltene Mehraufwand, der durch die Etablierung inklusiver Strukturen entsteht, grundsätzlich ein Hindernis in der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung darstellt. Hier wird die Relation zwischen dem wirtschaftlichen Element der “fehlenden finanziellen Ressourcen“ und dem zeitlichen Element “regelmäßiger Besprechungen“ sichtbar. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die fehlende Investition in die Entlohnung des Schulpersonals damit kompensiert wird, dass vom System davon ausgegangen wird, dass der Mehraufwand ohnehin bewältigt wird und es dem Schulpersonal reicht, wenn es einen Sinn in der Tätigkeit sieht bzw. eine Sinnerfüllung erfährt, anstatt einer Entlohnung des Mehraufwands (vgl. Interview MS1 Z. 261-262). In diesem Zusammenhang darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass laut einer Arbeitszeitstudie des Bildungsministeriums aus dem Jahr 1999 und dem OECD Bericht „Bildung auf einem Blick 2023“ vollzeitbeschäftigte Lehrpersonen überdurchschnittlich viele Wochenarbeitsstunden leiten und dabei weniger als vollzeitbeschäftigte Personen in anderen Berufsbranchen verdienen (vgl. BMBWK, 2000, S.115 & vgl. OECD, 2023, S. 399). Daher können wir davon ausgehen, dass der entstehende Mehraufwand durch die Etablierung inklusiver Strukturen nicht durch die vorhandene Jahresarbeitszeit und das vorhandene Gehaltsschema bereits abgedeckt ist. Hinzu kommt noch die Relation zum nichtmenschlichen Element des Schulverwaltungssystems, welches von den Interviewpartner*innen als unzureichend beschrieben wird, da dieses Komponenten wie z.B. Mehraufwand in Form von Besprechungen oder alternative Hierarchiestrukturen bzw. aufgeteilte Hierarchieebenen nicht abbilden bzw. nicht erfassen kann. Dies wäre wiederum administrativ und dokumentarisch die Basis für die Rechtfertigung der Entlohnung eines Mehraufwands.

- Aus der durchgeführten relationalen Analyse geht zudem hervor, dass fehlende finanzielle Ressourcen Barrierefreiheit in den Schulgebäuden verhindern und diese nicht vorhandene Barrierefreiheit wiederum Eltern oder Erziehungsberechtigte davon abhält, ihr Kind an Schulen anzumelden, die keine Barrierefreiheit vorzuweisen haben (AHS2 Z. 313-314). Im Kontext der Schulautonomie geht aus der Analyse jedoch auch hervor, dass das Bildungssystem Schulautonomie bzw. Kontrollverlust nur in gewissen, meist ohne an finanzielle Ressourcen gekoppelten Bereichen zulässt. Betrachtet man die Relation zwischen dem politischen Element „Schulautonomie“, dem wirtschaftlichen Element „finanzielle Ressourcen“ und dem kollektiv menschlichen Elemente „Bildungsdirektion“, so wird deutlich, dass die gesetzlich gestattete Schulautonomie eher auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung zu finden ist, und weniger auf den Ebenen der Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Immerhin kostet die Erstellung pädagogischer Konzepte den Staat direkt kein Geld und die Abgabe der Kontrolle, was pädagogisch wie umgesetzt wird, ist hier für das System wahrscheinlich verkraftbarer, als wenn es um Elemente mit mehr Gewicht und Wirkung geht, wie z.B. baurechtliche Umwidmungen von Bereichen im Schulgebäude, oder generell mehr budgetäre Freiheit.

Die Verhinderung inklusiver Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, kann auf der **Ebene der Unterrichtsentwicklung** wie folgt beschrieben werden:

- Das kritische Reflektieren des Umgangs mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf wird in der Schulform AHS durch ein geringes Interesse im Kollegium an niederschwelliger Weiterbildung (vgl. Interview AHS2 Z.673-675) und einer Angst vor und keinem Verständnis für Inklusion gehindert (vgl. Interview AHS2 Z.538-545). Die Organisation von Lerngruppen, welche die Vielfalt abbilden und das Lernen aller unterstützen, wird wiederum von strikten Ressourcenregelungen und starren Lehrplänen verhindert, die wiederum strukturell ein gemeinsames Arbeiten erschweren (vgl. Interview AHS2 Z.70-71, MS1 Z.82 & MS1 Z.115)
- Aus der durchgeführten relationalen Analyse lässt sich schließen, dass, obwohl die rechtlichen Möglichkeiten der Schulautonomie hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Unterrichtsentwicklung (in Form von Lehrplangestaltung, Gruppengröße und Zeiteinteilung) gegeben sind, machen Lehrpersonen am Gymnasium, die kein Verständnis für Inklusion haben, selten Gebrauch davon machen.

Auf Unterrichtsebene berichten Interviewpartner*innen der (inklusionsgeübten) Mittelschule durchaus, dass sie von den Möglichkeiten der Schulautonomie hinsichtlich Lehrpläne, Gruppengrößen und Zeitgestaltung Gebrauch machen. In der (inklusionskritischen) AHS hingegen sind die Relationen zwischen der umstrittenen Debatte der “Integrationsklasse“, dem Umgang mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf und den individuellen menschlichen Elementen in Form von alteingesessenen Lehrpersonen insofern interessant, da am Gymnasium scheinbar häufiger kein Verständnis für Inklusion und eine Angst vor Inklusion herrscht (vgl. Interview AHS2 Z.538-545). Begründet u.a. damit, da es eben ein Gymnasium ist und im historischen Diskurs eben immer schon eine horizontale Selektion in derselben Schulstufe vorgenommen wurde. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass innerhalb dieser Relation auch ein geringes Interesse im AHS-Kollegium an niederschweligen Weiterbildungsmöglichkeiten im inklusiven Bereich vorherrscht (vgl. Interview AHS2 Z.673-675). Auch die Vorstellung, mit dem Modell des Teamteachings zu arbeiten, ist für Lehrpersonen am Gymnasium eher ungewöhnlich, da hier eher alleine geplant und unterrichtet wird.

- Damit zusammen hängt aber auch der Umstand, dass wir davon ausgehen können, dass in der Schulform AHS viele Elemente auf Personalebene fehlen, die für das Gelingen inklusiver Strukturen auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung notwendig wären. Die Schulform Mittelschule hat neben Lehrpersonen und Inklusionslehrpersonen auch Sozialpädagog*innen, Integrationsfachkräfte von der MA56, Sozialpädagog*innen, Hortpädagog*innen und Zivildienstler personell zur Verfügung, während die Schulform AHS neben Lehrpersonen und Inklusionslehrpersonen in manchen Fällen auch Schulassistent*innen im Klassenraum unterrichten, personell jedenfalls wesentlich weniger als in der Schulform Mittelschule. Aus den Interviews geht zudem hervor, dass u.a. eine zweite Integrationsklasse mit mehr Schüler*innen und einer zweiten Inklusionslehrkraft für einen kollegialen Austausch fehlt (vgl. Interview AHS1 Z.80-82), dass mehr personelle Ressourcen für Schüler*innen im Autismus-Spektrum wünschenswert wären, um diese in kommunikativen Entwicklungsphasen in Pausensituationen besser begleiten und unterstützen zu können (vgl. Interview AHS2 Z. 82-86), sowie die Idee des Inklusionsconsultings ebenfalls personell wünschenswert wäre (vgl. Interview AHS2 Z.622-631). In der Relation zwischen Unterrichtsebene und Personalebene wird zudem der Wunsch nach mehr Schulautonomie in der

Ressourcenverteilung deutlich, um eine Ressourcengebundenheit und ein Etikett-Ressourcendilemma zu umgehen (vgl. Interview AHS2 Z.124-132).

- Aus der durchgeführten relationalen Analyse geht zudem hervor, dass starre Strukturen in der Organisation von Unterricht die Etablierung inklusiver Strukturen auf der Unterrichtsebene erschweren. Aus der Relation zwischen den individuellen menschlichen Akteuren der Schüler*innen und Lehrpersonen und dem Element der didaktischen Individualisierung und Selbstständigkeit geht hervor, dass die Schüler*innen bei der Individualisierung der Arbeitsaufträge die unterschiedlichen Lehrpläne gar nicht bemerken (vgl. Interview MS1 Z.52-59). Was wiederum auf Personalebene den zuständigen Lehrpersonen zuzuschreiben ist, die es schaffen, eine pädagogische Haltung an den Tag zu legen, welche die durch das System entstehende Etikettierung innerhalb des Klassenzimmers nicht an die Schüler*innen weitervermittelt (vgl. Interview AHS2 Z.593-595). Die Relation zwischen dem politischen Element der „fehlenden Schulautonomie“ und den nichtmenschlichen Elementen der starren Lehrpläne lässt sich insofern festhalten, dass die Möglichkeiten der Schulautonomie hinsichtlich der Organisation von Unterricht durchaus gesetzlich gegeben ist. Und das viel mehr als auf der Ebene der Organisationsentwicklung.

Die Verhinderung inklusiver Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, kann auf der **Ebene der Personalentwicklung** wie folgt beschrieben werden:

- Auf Personalebene wird im Vergleich beider Schulformen deutlich, dass die Nutzung der fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals (Indikator B1.4.) innerhalb der Schulform AHS auf wenig Interesse stößt, während in der Schulform MS hier eher die starren Strukturen der Zeiteinheiten als Hindernis gesehen werden (vgl. Interview AHS1 Z. 413 – 414, & vgl. Interview MS1 Z.185-187).
- Ausgehend von der durchgeführten relationalen Analyse lässt sich festhalten, dass eine fehlende Motivation innerhalb des Kollegiums durch fehlende Entlohnung des Mehraufwands das Etablieren inklusiver Strukturen auf der Ebene der Personalentwicklung verhindert. Ähnlich wie auf der Ebene der Organisationsentwicklung wird in der relationalen Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung deutlich, wie viele Elemente aus der Perspektive von inklusiven Pädagog*innen in Beziehung zu fehlender Motivation durch fehlende finanziellen Entlohnung stehen. Wie in den vorherigen Analysen deutlich geworden ist, können wir davon ausgehen, dass die Etablierung inklusiver Strukturen

einen Mehraufwand durch Kommunikation (z.B. in Form von Absprachen und Teammeetings) mit sich bringt. Die Relation zwischen Mehraufwand und fehlender finanzieller Entlohnung macht die sinkende Motivation innerhalb des Kollegiums deutlich, wenn es um die Etablierung inklusiver Strukturen geht. In einer weiteren Relation zwischen Unterrichtsebene und Personalebene wird das Fehlen von Teambuilding-Möglichkeiten, sowie fächerübergreifender Projektarbeiten und die Vernetzung von Unterrichtsfächern, wie z.B. Geographie und Biologie beklagt (vgl. Interview MS1 Z.180-183 & vgl. Interview AHS2 Z.751-753). Hier kann ebenfalls ein Zusammenhang zwischen fehlender Motivation und fehlender Entlohnung angenommen werden. Die Entwicklung des Personals ist also davon geprägt, dass Angebote erst gar nicht gemacht werden, da diese auf Freiwilligkeit beruhen und man nicht davon ausgehen kann, dass ein Großteil des Personals freiwillig Zeit in nichtentlohten Mehraufwand investiert. In weiterer Folge kann man davon ausgehen, dass dies nur auf Idealisten im Personal zutrifft, welche durch die Ausübung einer für sie sinnerfüllten Lehrtätigkeit motiviert sind, Mehraufwand zu leisten. Wie schon aus der Analyse der Organisationsentwicklung hervorgeht, können wir auch hier davon ausgehen, dass der entstehende Mehraufwand durch die Etablierung inklusiver Strukturen auf Personalebene (und in weiterer Folge auf Unterrichtsebene) nicht durch die vorhandene Jahresarbeitszeit und das vorhandene Gehaltsschema abgedeckt ist (vgl. BMBWK, 2000 und OECD, 2023).

- Im Kontext eines inklusiven Verständnisses von Leitung und Personalentwicklung ist interessant anzumerken, dass sich hier innerhalb der Relation zwischen dem politischen Element des “Wunsches nach mehr Schulautonomie“ und der Personalebene das fehlende Mitspracherecht nicht nur auf die Schulleitung, sondern in einem inklusiven Kontext auch auf das Schulpersonal bezieht. Konkret geht es hier in der Umsetzung eines inklusiven Verständnisses von Leitung um mehr Mitspracherecht des Kollegiums hinsichtlich der Auswahl von Lehrkräften, z.B. in Form eines Hearings (vgl. Interview AHS2 Z.197). Im Handbuch für Schulautonomie des Bildungsministeriums werden die gesetzlichen Möglichkeiten erläutert. Schulautonomie bezieht sich hierbei auf die Unterrichtsorganisation, Schulversuche, Schulzeiten und Personalentwicklung (vgl. BMBWF, 2018). Im zweiten Kapitel wird zwar die personelle Autonomie und die Auswahl der Lehrkräfte und damit verbundenen Prozessschritte beschrieben (vgl. BMBWF, 2018, S.44). Die Möglichkeit eines arbeitsrechtlich gesicherten Hearings und die damit verbundene explizite Einbeziehung des Schulpersonals in den

Auswahlprozess potenzieller Bewerber*innen wird jedoch nicht thematisiert und stellt somit ein Hindernis in der Etablierung inklusiver Strukturen dar.

6.1.3. Diskussion Forschungsfrage 3: Beschreibung fehlender Gelingensfaktoren (und Ermittlung möglicher Gestaltungsmaßnahmen)

Welche noch nicht vorhandenen Gelingensfaktoren hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, werden auf der Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung an öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen in Wien mit Inklusionserfahrung aus der Perspektive von Inklusionspädagog*innen im Schuljahr 2023/2024 identifiziert?

Auf **Ebene der Organisationsentwicklung** können folgende fehlende Gelingensfaktoren hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, identifiziert werden.

- Um ein inklusives Verständnis von Leitung besser umsetzen zu können, fordern Pädagog*innen mehr Mitspracherecht der Schulleitung und des Kollegiums in der Auswahl von Lehrkräften in Form eines Hearings, sowie die Abbildung des Mehraufwands für die Etablierung inklusiver Strukturen und gerechte finanzielle Entlohnung dieses Mehraufwands (vgl. Interview AHS2 Z.197 & vgl. Interview MS1 Z.270). Und um die Schule für alle Menschen barrierefrei zugänglich zu machen, fordern die interviewten Pädagog*innen zudem generell mehr finanzielle Ressourcen oder komplett neu errichtete barrierefreie Gebäude (vgl. Interview AHS1 Z.199 & vgl. Interview MS1, Z. 366).

Auf **Ebene der Unterrichtsentwicklung** können folgende fehlende Gelingensfaktoren hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, identifiziert werden:

- Um den Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf kritisch zu reflektieren und entsprechende Maßnahmen inklusiv umzusetzen, braucht es seitens der Schulform AHS zusätzliche Unterstützungsleistungen und Lehrkräfte, sowie eine Art Inklusionsconsulting, das darin besteht, dass eine Inklusionslehrkraft mit Expertise in Beratungsfunktion für das Kollegium und Schüler*innen tätig ist (vgl. Interview AHS2 Z.607-631). Seitens der

Schulform Mittelschule besteht der Wunsch nach mehr Korrektive und Kontrollen bei menschlichen Vorgängen wie SPF Beurteilungen um Fehleinschätzungen präventiv zu verhindern (vgl. Interview MS1, Z.751-754).

- Hinsichtlich einer besseren Organisation von Lerngruppen, welche die Vielfalt abbildenden und das Lernen aller unterstützen, braucht es in der Schulform AHS weitere Integrationsklassen mit mehr Schüler*innen und mindestens eine zweite Inklusionslehrkraft für einen regelmäßigen kollegialen Austausch, mehr Ressourcen, um Schüler*innen im Autismus-Spektrum in kommunikativen Entwicklungsphasen in Pausensituationen zu begleiten und unterstützen, mehr Schulautonomie in der Verteilung der Ressourcen statt Ressourcengebundenheit und ein Etikett-Ressourcendilemma, sowie eine bedingungslose Möglichkeit als heterogene Gruppe in die Oberstufe aufzusteigen (vgl. Interview AHS1 Z.80-82, vgl. Interview AHS2 Z. 82-86, Z.124-132 & Z. 263-275). Die Schulform Mittelschule fordert hier eine individuelle Beurteilung für Übergänge und den ganzheitlichen Einsatz von Lehrpersonen nach Kompetenzen und Fähigkeiten, und nicht rein nach Fächern (vgl. Interview MS1 Z.105-146).
- Ausgehend von der Analyse der sozialen Welten und Arenen dieser Situation lässt sich in Bezug auf das erwähnte fehlende Inklusionsconsulting festhalten, dass sogenannte Diversitätsmanager*innen der Bildungsdirektion mit der Umsetzung von inklusiven Strukturen im Schulsystem und der Bereitstellung von Fachexpertise im Bereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik beauftragt sind (vgl. Bildungsdirektion Wien, 2024). Sie gehören aber der falschen Welt an, da sie Akteur*innen der Welt der Politik und Verwaltung sind. Sie sind extern, sowohl örtlich als auch administrativ. Sie sind nicht Teil der Schulpersonal-Welt. Sie sind nicht Teil des Schulstandortes. Der Wunsch der Akteur*innen der Schulpersonal-Welt ist es allerdings, ein Inklusionsconsulting vor Ort zu haben. Also jemanden, der all jene Aufgaben der Diversitätsmanager*innen erfüllt, aber als Akteur*in Teil der Schulpersonal-Welt ist und nicht als Akteur*in der Welt der Politik und Verwaltung. Als Akteur*in der Schulpersonal-Welt ist anzunehmen, dass auch das Vertrauen und die Zusammenarbeit mit Akteur*innen, denen man täglich auf selber Augenhöhe am Schulstandort begegnet, auf einem besseren Fundament gebaut ist, als mit Akteur*innen die von extern, aus einer anderen Welt kommend, auf einer anderen hierarchischen Ebene eine Zusammenarbeit anstreben.

Auf **Ebene der Personalentwicklung** können folgende fehlende Gelingensfaktoren hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen, orientiert an ausgewählten Indikatoren des „Index für Inklusion“, identifiziert werden:

- Hinsichtlich der besseren Nutzung der fachlichen Kompetenzen und Kenntnissen des Schulpersonals werden mehr Teambuilding-Möglichkeiten und mehr projektartige Arbeiten und Vernetzungen von Unterrichtsfächern gefordert, sowie generell mehr Motivation, sich mit eigenen Fachkompetenzen in die Schulwelt einzubringen (vgl. Interview AHS1 Z.400 – 401, vgl. Interview AHS2 Z.751-753 & vgl. Interview MS1 Z.180-183).
- Ausgehend von der durchgeführten relationalen Analyse lässt sich auf Ebene der Personalentwicklung zudem die Annahme festhalten, dass der vorherrschende Personalmangel als Chance für die Etablierung inklusiver Strukturen auf Personalebene begriffen werden kann. Betrachtet man in diesem Kontext die Relation zwischen Personalentwicklung, Schulautonomie und einem inklusiven Verständnis von Leitung, so kann davon ausgegangen werden, dass attraktive Recruiting-Maßnahmen als Instrument der Personalbeschaffung in Zukunft immer wichtiger werden. Möglicherweise liegt auch hier die Chance, Lehrpersonen mit einem inklusiven Verständnis von Bildung gezielt anzuwerben, um auch auf Personalebene inklusive Strukturen stärker zu etablieren. In weiterer Folge werden Personalentwicklungsmaßnahmen mehr Bedeutung erhalten, wenn es darum geht, bestehendes Personal zu halten. Hier bekommt die Relation zwischen dem „Wohlbefinden des Kollegiums“ und der Verantwortlichkeit der Schulleitung dieses zu ermöglichen, eine tiefere Bedeutung. Man kann davon ausgehen, dass Schulen künftig mehr in ihr Personal investieren müssen um dieses zu halten, und Hindernisse wie fehlende Entlohnung von Mehraufwand hier als möglicher Anreiz eine Rolle spielen könnte.
- Es ist außerdem anzunehmen, dass auf Ebene der Personalentwicklung die Gewerkschaft weiterhin eine führende Rolle einnehmen wird, wenn es darum geht, weitere Entlastungspakete für Pädagog*innen und Schulleiter*innen auszuhandeln, wie z.B. die Schaffung neuer Funktionen (Stichwort Inklusionsconsulting vor Ort), zusätzliche personelle Ressourcen und generelle Unterstützung von Schulleitungen und Lehrkräften in der Schulentwicklung.

Im Zuge der Beantwortung der dritten Forschungsfrage lassen sich nun zusammenfassend folgende konkrete Gestaltungsmaßnahmen oder Handlungsempfehlungen ableiten und formulieren. Diese beziehen sich nicht nur auf die erhobenen Daten, sondern auch auf Gedanken zu den im Forschungsprozess vorausgegangenen theoretischen Überlegungen, sowie Ideen, argumentiert aus der eigenen Rolle als Inklusionspädagoge. Die Handlungsempfehlungen werden separat für jede Ebene der Schulentwicklung formuliert. In der linken Spalte ist die Handlungsempfehlung angegeben und in der rechten Spalte die für die Umsetzung zuständigen Akteur*innen.

Folgende konkrete Handlungsempfehlungen zur Etablierung inklusiver Strukturen auf der Ebene der Organisationsentwicklung lassen sich aus den Forschungsergebnissen ableiten:

... auf Ebene der Organisationsentwicklung	
Handlungsempfehlung	Zuständigkeit
mehr Mitsprache der Schulleitung und des Kollegiums in der Auswahl von Lehrkräften, z.B. in Form von Hearings	Schulleitung, Bildungsministerium, Bildungsdirektion
mehr Vertrauen seitens Politik und Verwaltung in Schulstandorte und die autonom getroffenen Entscheidungen über die Verwendung finanzieller Ressourcen	Bildungsministerium, Bildungsdirektion
generelle Bereitstellung von mehr finanziellen Ressourcen für Schulen, die inklusive Bildung umsetzen	Bildungsministerium, Bildungsdirektion
Abbildung des Mehraufwands des Schulpersonals, der durch die Etablierung inklusiver Strukturen entsteht	Bildungsministerium, Bildungsdirektion
Gerechte Entlohnung des Mehraufwands des Schulpersonals, der durch die Etablierung inklusiver Strukturen entsteht	Bildungsministerium, Bildungsdirektion
Bereitstellung von Schulgebäuden, die ausnahmslos zu 100% barrierefrei sind	Bildungsministerium, Bildungsdirektion, MA 56 - Schulen, Bundesimmobiliengesellschaft BIG, Baupolizei (MA37)
Organisation von Inklusionsklassen mit niedrigerer Gesamtanzahl an Schüler*innen (als Klassen, die nicht inklusiv arbeiten)	Schulleitung, Inklusionslehrpersonen, Lehrpersonen mit und ohne Verständnis und Engagement für Inklusion

Abbildung 33: eigene Darstellung: Handlungsempfehlungen zur Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung

Folgende konkrete Handlungsempfehlungen zur Etablierung inklusiver Strukturen auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung lassen sich aus den Forschungsergebnissen ableiten:

... auf Ebene der Unterrichtsentwicklung	
Handlungsempfehlung	Zuständigkeit
Einsatz von Lehrpersonal nach Kompetenzen und Fähigkeiten, nicht nach Fächern oder Anstellungsverhältnis	Schulleitung, Inklusionslehrpersonen, Lehrpersonen mit Verständnis und Engagement für Inklusion, Integrationsfachkräfte (MA56), Sozialpädagog*innen, Hortpädagog*innen, Zivildienstler, Schulassistent*innen
Etablierung der Tätigkeit von Inklusionsconsulting vor Ort am Schulstandort als vollwertige Vollzeitstelle	Bildungsministerium, Bildungsdirektion, Schulleitung, Inklusionslehrpersonen
Intensivere Nutzung der Möglichkeiten der Schulautonomie auf Unterrichtsebene (z.B. Einführung eines 90-Minuten-Modells oder Freiarbeitssequenzen in einem fixen Stundenausmaß pro Woche)	Schulleitung, Inklusionslehrpersonen, Lehrpersonen mit Verständnis und Engagement für Inklusion
mehr personelle Ressourcen am Gymnasium	Bildungsministerium, Bildungsdirektion, Schulleitung
mehr Schulautonomie in der Ressourcenverteilung statt Ressourcengebundenheit und Etikett-Ressourcendilemma	Bildungsministerium, Bildungsdirektion, Schulleitung, Inklusionslehrpersonen
Ermöglichung einer bedingungslosen inklusiven Oberstufe	Bildungsministerium, Bildungsdirektion

Abbildung 34: eigene Darstellung: Handlungsempfehlungen zur Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Unterrichtsentwicklung

Folgende konkrete Handlungsempfehlungen zur Etablierung inklusiver Strukturen auf der Ebene der Personalentwicklung lassen sich aus den Forschungsergebnissen ableiten:

... auf Ebene der Personalentwicklung	
Handlungsempfehlung	Zuständigkeit
mehr Angebot für Teambuilding-Möglichkeiten	Schulleitung
Initiierung von fächerübergreifenden Projektarbeiten und Vernetzung von Unterrichtsfächern	Schulleitung, Inklusionslehrpersonen, Lehrpersonen mit Verständnis und Engagement für Inklusion

Entwicklung attraktiver Recruiting-Maßnahmen als Instrument der Personalbeschaffung	Bildungsdirektion, Schulleitung
Entwicklung von Personalentwicklungs-Maßnahmen um Personal zu halten	Bildungsdirektion, Schulleitung

Abbildung 35: eigene Darstellung: Handlungsempfehlungen zur Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung

Die formulierten Handlungsempfehlungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und beziehen sich ausschließlich auf die Ergebnisse des Forschungsprozesses. Schüler*innen, Eltern und Erziehungsberechtigte sind wichtige Akteur*innen in der partizipativen Weiterentwicklung von Schulstandorten, z.B. mit Hilfe von Mechanismen wie einem Elternverein und Schüler*innenparlament. Die für die weitere Analyse herangezogenen Indikatoren zielen allerdings auf andere Akteur*innen ab, wenn es um die Etablierung inklusiver Strukturen geht. Auf Ebene der Organisationsentwicklung wird deutlich, dass die Zuständigkeit der meisten Handlungsempfehlungen bei Akteur*innen aus Politik und Verwaltung liegen. Die Etablierung von inklusiven Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung ist also größtenteils abhängig von Bildungsministerium, Bildungsdirektion und Behörden. Auf Ebene der Unterrichtsentwicklung liegt die Zuständigkeit der Umsetzung der meisten Handlungsempfehlungen vielmehr beim Schulpersonal. Hier haben also Akteur*innen wie Schulleitung, Inklusionslehrpersonen oder Lehrpersonen mit Verständnis und Engagement für Inklusion wesentlich mehr Einfluss auf die Etablierung inklusiver Strukturen. Auf Ebene der Personalentwicklung liegt die Zuständigkeit hinsichtlich der Umsetzung der Handlungsempfehlungen sowohl bei Akteur*innen der Politik und Verwaltung, also auch bei Akteur*innen des Schulpersonals, konkret der Schulleitung.

6.2. Reflexion des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess kann rückblickend als sehr umfangreich bezeichnet werden. Die Identifikation des Problems, dass der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention nicht ausreichend im österreichischen Bildungssystem umgesetzt wird, und hier v.a. die Schulform der Allgemeinbildenden höheren Schulen säumig ist, wenn es um die Etablierung inklusiver Strukturen geht, hat mich dazu veranlasst den Fokus in diese Richtung zu steuern. Die Annahme, dass es einige wenige Gymnasien in Wien gibt, die dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention nachkommen, wurde durch die Interviews bestätigt. Generell bin ich zu der Erkenntnis gekommen, dass qualitative Interviews für die Erhebung von Daten,

welche die Forschungsfragen beantworten sollen, ein geeignetes Erhebungsinstrument waren. Immerhin ging es um die Perspektive von Pädagog*innen, die bereits das umsetzen, was im Rahmen der Arbeit erforscht werden soll. Daher bin ich mit dem Auswahlprozedere der Interviewpartner*innen mittels Medieninhaltsanalyse der Website aller Mittelschulen und Gymnasien in Wien sehr zufrieden. Somit konnte ein Pool an potenziellen Interviewpartner*innen generiert werden, wo angenommen werden konnte, dass die Umsetzung von inklusiven Strukturen am Schulstandort bereits stattfindet und funktioniert. Das war wiederum für die Qualität der Daten von Bedeutung, da ich so im Rahmen der Interviews thematisch auch in die Tiefe gehen konnte, ohne erst einmal erklären zu müssen, was Inklusion eigentlich ist. Definitiv unterschätzt habe ich den Aufwand, Interviews auf offiziellem Weg, ohne direkten Kontakt zu einem Schulstandort, zu generieren. Offizielle Anfragen blieben oft lange unbeantwortet, wodurch sich der Zeitplan des Forschungsprozesses in weiterer Folge verzögert hat. Für die Qualität der Daten war es jedoch wie erwähnt richtig und gut, nur Personen aus dem durch die Medieninhaltsanalyse generierten Pool anzufragen.

Die Analyse des Datenmaterials anhand der Situationsanalyse – Grounded Theory nach dem Postmodern Turn nach Adele E. Clarke empfand ich als sehr spannenden Prozess. Ich habe das erste Mal mit dieser Analysemethode gearbeitet, wodurch die Zeitspanne der Auswertung länger gedauert hat, als bei mir bekannten Methoden. Besonders die relationalen Analysen auf jeder Ebene der Schulentwicklung haben Erkenntnisse zum Vorschein gebracht, auf die ich so wahrscheinlich nie gestoßen wäre. Auch die Analyse der sozialen Welten und Arenen hat mir schlussendlich dabei geholfen, mir einen guten Überblick über alle sich in der Situation befindenden Akteur*innen zu verschaffen, mich in alle Akteur*innen hineinzuversetzen und ihre Welt zu verstehen und in weiterer Folge natürlich wichtige Relationen zwischen den Akteur*innen und Welten zu identifizieren. Hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen empfand ich es als wichtig, hier nochmals alle Aspekte und Erkenntnisse des gesamten Forschungsprozesses anzuführen und die Diskussion thematisch auf die drei Ebenen der Schulentwicklung aufzuteilen. Auch dadurch wurde es möglich, die Erkenntnisse abschließend in konkreten Handlungsempfehlungen zu formulieren.

Für weiterführende Forschungsvorhaben wäre es z.B. spannend, auf Basis des hier erstellten Forschungsdesigns neben der Etablierung inklusiver Strukturen auch die Schaffung inklusiver Kulturen und Entwicklung inklusiver Praktiken zu untersuchen. Grundsätzlich wäre es auch spannend, die Umsetzung aller im Index für Inklusion angeführten Indikatoren qualitativ zu erheben. Zudem könnte man sich auch ansehen, wie hier berufsbildende mittlere und höhere

Schulen auf der Ebene der Sekundarstufe II mit der Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention umgehen. Der Fokus dieser Arbeit lag auf der Perspektive von Inklusionspädagog*innen. Grundsätzlich könnte man mit den gleichen Forschungsfragen auch die Perspektive anderer Akteur*innen erforschen, wie z.B. die Perspektive von Schüler*innen, oder Akteur*innen aus dem Bereich Politik und Verwaltung. Mit Spannung kann auch eine erneute Zwischenbilanz bzw. Zwischenevaluierung der Zweitversion des Nationalen Aktionsplan Behinderung erwartet werden und in diesem Zusammenhang der Frage nachgegangen werden, wie sich dessen Beurteilung auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention auswirkt. Inklusion kann im Kontext von Schulentwicklung als fließender Prozess bezeichnet werden, insofern haben wir es in einer Zeit, in der das Bedürfnis nach Transformation bei allen Akteur*innen der vorhandenen Situation stark wahrnehmbar ist, mit einem spannenden Forschungsfeld und einer spannenden Zukunft zu tun.

7. Literaturverzeichnis

APA (2023). *Lehrermangel - Pensionierungswelle am Höhepunkt*. URL: <https://science.apa.at/power-search/17525805479855873488> [Datum des Zugriffs: 29.07.2024]

Bengel, Angelika (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Bengel, Angelika (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Biewer, Gottfried (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Biewer, Gottfried ; Proyer, Michelle ; Kremsner, Gertraud (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer

Biewer, Gottfried & Schütz, Sandra (2022). *Inklusion*. IN: Hedderich, Ingeborg ; Biewer, Gottfried ; Hollenweger, Judith ; Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2022). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 126 – 130

BIG Bundesimmobiliengesellschaft (2024). *Raum für Qualität*. URL: <https://www.big.at/ueber-uns/personen-organisation> [Datum des Zugriffs: 01.08.2024]

Bildungsdirektion Wien (2024). *Fachbereich für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik*. URL: <https://www.bildung-wien.gv.at/ueber-uns/Fachbereich-Inklusion--Diversit-t-und-Sonderp-dagogik--FIDS-.html> [Datum des Zugriffs: 24.07.2024]

Blanck, Jonna Milena ; Edelstein, Benjamin ; Powell, Justin J.W. (2013). *Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern*. IN: *Swiss Journal of Sociology*, 39 (2), 2013, S 267 – 292

Blömer-Hausmanns, Sibylle & Schnell, Irmtraud (2022). *Inklusion – Recht – Elternpower. Ein Essay voll Empörung*. IN: Frohn, Julia et al (Hrsg.). *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Blumhoff, Andree & Seiffert, Jens (2014). *Medienanalysen als Informationsquelle für das Kommunikationsmanagement*. IN: Zerfaß, Ansgar & Piwinger, Manfred (Hrsg.). *Handbuch Unternehmenskommunikation. Strategie – Management – Wertschöpfung*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag. S. 567 – 584

BMASK Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Wien.

BMASK Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2016). *Nationaler Aktionsplan Behinderung Zwischenbilanz 2012-2015*. Wien.

BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Informationen zum Schulrecht*. Handbuch. Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017. Wien

BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Schulendatei online*. URL: <https://www.schulen-online.at/sol/index.jsf> [Datum des Zugriffs: 01.05.2023]

BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *BM Polaschek und Lehrervertreter Kimberger präsentieren umfassendes Entlastungspaket zur Unterstützung von Pädagoginnen und Pädagogen*. URL: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20240603_OTS0148/bm-polaschek-und-lehrervertreter-kimberger-praesentieren-umfassendes-entlastungspaket-zur-unterstuetzung-von-paedagoginnen-und-paedagogen [Datum des Zugriffs: 01.08.2024]

BMBWK (2000). *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien

BMSGPK Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls*. Wien.

BMSGPK Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2019). *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Broschüre in einer leicht verständlicher Sprache*. Wien.

BMSGPK Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020). *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020*. Wien.

BMSGPK Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2022). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030. Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Wien.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2009). *Der Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. IN: Sozial Extra. 2009. Nr. 33 (9-10). Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.12 - 16

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2019). *Index für Inklusion - ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Achermann, Bruno Et al. 2. korrigierte und aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Braun, Daniela (2020). *Inhaltsanalyse*. IN: Tausendpfund, Markus (Hrsg.). Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag. S. 301 – 334

Brinkmann, Lena (2021). *"Du bist zu doof, du bist raus, ja? Von wegen Inklusion und so" – Deutungsmuster von Lehrkräften zur Inklusion und Exklusion von Schüler*innen eines inklusiven Gymnasiums*. IN: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social. Volume 22, No. 3, Art. 8. Tübingen: Abteilung Schulpädagogik. Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen

Brugger, Edith (2016). *Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien - Südtirol*. Zeitschrift für Inklusion, 2016(1), URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/333> [Datum des Zugriffs: 09.10.2023]

Bundeskanzleramt Österreich (2024). *Allgemeine Schulpflicht*. URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/schulen/Seite.110002.html [Datum des Zugriffs: 01.08.2024]

Clarke, Adele E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Interdisziplinäre Diskursforschung*. Herausgegeben und Übersetzung der englischen Ausgabe von Keller, Reiner et al. Wiesbaden: Springer Fachmedienverlag

Demo, Heidrun (2011). *Integrazione scolastica und Lebensqualität der Menschen mit Beeinträchtigung. Ergebnisse einer Studie zu Schulkarriere der Menschen mit Beeinträchtigungen in Italien und ihre Auswirkungen auf das Erwachsenenleben*. IN: Carle, U. ; Bräu, K. & Kunze, I. (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität – Das Bildungswesen in Südtirol als Anstoß für schulpädagogische Diskussionen*. Opladen: Budrich-Verlag. S. 127–140

Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. Aufl.). Berlin-Heidelberg: Springer Verlag

Döschner, Juliane & Tausendpfund, Markus (2022). *Forschungsethik*. IN: Tausendpfund, Markus (Hrsg.). *Forschungsstrategien in den Sozialwissenschaften. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag. S. 357 – 374

Europäische Union (2023). *Select your language*. URL: https://european-union.europa.eu/index_de [Datum des Zugriffs: 16.09.2023]

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Country information for Portugal - Systems of support and specialist provision: Development of inclusion*. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/portugal/systems-of-support-and-specialist-provision> [Datum des Zugriffs: 09.10.2023]

Froschauer, Ulrike & Lueger Manfred (2013). *Das qualitative Interview*. Wien: WUV-UTB Verlag

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2023). *Inklusion und Sprache*. URL: <https://www.gew.de/bildung-politik/inklusion/inklusion-und-sprache> [Datum des Zugriffs: 16.09.2023]

GÖD Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (2024). *APS-Magazin*. Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. 2/24 Juni. Wien: GÖD Wirtschaftsbetriebe GmbH

GÖD Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (2024). *Bundesvertretung 10*. URL: <https://aps.goed.at/> [Datum des Zugriffs: 01.08.2024]

GÖD Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (2024). *Bundesvertretung 11*. URL: <https://ahs.goed.at/> [Datum des Zugriffs: 01.08.2024]

GÖD Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (2024). *gymnasium*. Zeitschrift der AHS-Gewerkschaft in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. Mai 2024 / 73. Jahrgang / Nr. 3. Wien: GÖD Wirtschaftsbetriebe Ges. m. b. H.

Haas, Benjamin & Arndt, Ingrid (2017). *Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Haas, Benjamin & Bärmig, Sven (2022). *Inklusionsorientierte Schulentwicklungen und die Notwendigkeit einer Verallgemeinerung der Exklusionsvermeidung*. IN: Frohn, Julia et al (Hrsg.). *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 129 - 138

Hansen, Christina (2022). *Von der inklusiven Schulentwicklung zum transformativen Bildungsraum*. IN: Hedderich, Ingeborg ; Biewer, Gottfried ; Hollenweger, Judith ; Markowetz, Reinhard (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 199 - 204

Hold, Stefan (2018). *Reformpädagogik als Element im Umgang mit Generation Y*. Masterarbeit. Wien: Universitätsinstitut für Beratungs- und Managementwissenschaften an der Fakultät für Psychologie der Sigmund Freud Privatuniversität

Hotze, Stefanie (2020). *Die Nutzung von inklusiver Sprache in der Online-Kommunikation von Bibliotheken*. Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Heft Nr. 459.

Ianes, Dario & Demo, Heidrun (2015). *Strategien einer langjährigen Inklusionspraxis in der Sekundarschule in Italien*. IN: Biewer, Gottfried ; Böhm, Eva Theresa ; Schütz, Sandra (Hrsg.). *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 57-72.

Lemayr, Franz (2017). *Eine Schule für alle? Das inklusive Bildungssystem in Südtirol*. IN: E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.): *Inklusion konkret. Zum gemeinsamen Unterricht aller*. Schriftenreihe des BZIB 4, S. 58 – 66

OeAD - Österreichische Agentur für Bildung und Internationalisierung (2024). *Das österreichische Bildungssystem*. URL: <https://www.bildungssystem.at/> [Datum des Zugriffs: 01.08.2024]

OECD (2023). *Bildung auf einen Blick 2023. OECD-Indikatoren*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung. wbv Media für diese deutsche Ausgabe. Veröffentlicht in Absprache mit der OECD Paris

Óskarsdóttir, Edda ; Köpfer, Andreas (2021). *Inklusive Unterstützungsstrukturen in Schulen in Island und Kanada – Eine kulturvergleichende Analyse mit Blick auf schulrechtliche Entwicklungen und In-School-Support*. IN: Köpfer, Andreas ; Powell, Justin J.W. ; Zahnd, Raphael (Hrsg.) *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. International Handbook of Inclusive Education. Global, National and Local Perspectives*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 277 – 295

Österreichs digitales Amt (2023). *Sonderschule oder inklusiver Unterricht in der Regelschule*. URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/schule-und-behinderung/sonderschule.html [Datum des Zugriffs: 01.05.2023]

Prenzel, Annedore (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag

Preuß, Bianca (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Rabenstein, Kerstin ; Horn, Klaus-Peter ; Keßler, Catharina I. ; Strubbe, Tobias C. (2020). *Inklusion als Herausforderung für das Gymnasium. Zur Einleitung in das Thema und in den Band*. IN: Rabenstein, Kerstin ; Stubbe, Tobias C. ; Horn, Klaus-Peter (Hrsg.). *Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden*. Erziehungswissenschaftliche Studien Band 5. Universitätsverlag Göttingen. S. 7 – 34

RIS Rechtsinformationssystem des Bundes (2024). *Schulpflichtgesetz 1985, Fassung vom 27.07.2024*. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [Datum des Zugriffs: 27.07.2024]

Rolff, Hans-Günter (2010). *Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung*. IN: Bohl, Thorsten et al (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 29 - 36

Sahli Lozano, Caroline ; Brandenburg, Kathrin & Ganz, Anne Sophie (2020). *Vergabe und Umsetzung des Nachteilsausgleichs auf Sekundarstufe I*. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3). S. 693 – 706

Schulz, Marlen (2012). *Quick and easy!?! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft*. IN: Schulz, M. / Mack, B. / Renn, O. (Hrsg.) *Fokusgruppen in der*

empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung. Stuttgart: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9 – 23

SDG Watch Austria (2024). *Hochwertige Bildung*. URL: <https://www.sdgwatch.at/de/uebersdgs/4-hochwertige-bildung/> [Datum des Zugriffs: 01.08.2024]

Stadt Wien (2024). *Leitbild - Stadt Wien - Schulen (MA 56)*. URL: <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma56/leitbild.html> [Datum des Zugriffs: 02.08.2024]

Universität Wien (2023). *Inklusive Pädagogik*. URL: <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/inklusive-paedagogik/> [Datum des Zugriffs: 01.11.2023]

Urban, Michael (2022). *Wirkungsformen komplexer schulischer Dispositive – Konsequenzen für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung*. IN: Frohn, Julia et al (Hrsg.). *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 83 - 94

Wertgen, Alexander & Hölzner, Matthias (2014). *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – auch am Gymnasium. Erfahrungen mit Veränderungen auf der organisatorischen, der personellen und der didaktischen Ebene*. IN: *Pädagogik*. Nr. 66 (2014) 4. Weinheim: Beltz Verlag. S.40 – 43

Zepke, Georg (2016). *Lust auf qualitative Forschung! Eine Einführung für die Praxis*. Wien: T.S.O. Verlag

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausschnitt der Maßnahmen zu Kapitel 4.2. Schulen im NAP 2012 (BMASK, 2012, S 67)	18
Abbildung 2: Evaluierung der Maßnahme 127 in der Zwischenbilanz des NAP 2012 (BMASK, 2016, S. 126)	19
Abbildung 3: Ausschnitt der Zielsetzungen zu Kapitel 4.3. Schulen im NAP 2022 (BMSGPK, 2022, S. 84)	21
Abbildung 4: Ausschnitt der Maßnahmen zu Kapitel 4.3. Schulen im NAP 2022 ((BMSGPK, 2022, S. 86)	22
Abbildung 5: Ausschnitt zur detaillierten Übersicht zum österreichischen Bildungssystem (OEAD, 2024)	24
Abbildung 6: eigene Darstellung der Dimension B inkl. Indikatoren (Booth & Ainscow, 2019, S. 123)	33
Abbildung 7: eigene Darstellung: Analysekriterien zu Inklusionserfahrung und Bestcase Punktevergabe	39
Abbildung 8: eigene Darstellung: Ranking AHS mit Inklusionserfahrung	41
Abbildung 9: eigene Darstellung: Ranking MS mit Inklusionserfahrung	42
Abbildung 10: eigene Darstellung der Dimension B inkl. Indikatoren (Booth & Ainscow, 2019, S. 123)	47
Abbildung 11: eigene Darstellung: Analyseprozess der Situationsanalyse – Grounded Theory nach dem Postmodern Turn nach Adele E. Clarke	63
Abbildung 12: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.8	65
Abbildung 13: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.2	66
Abbildung 14: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.10	66
Abbildung 15: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.11	67
Abbildung 16: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.1	68
Abbildung 17: eigene Darstellung der Codierung des Indikators B2.5	69
Abbildung 18: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B1.4	69
Abbildung 19: eigene Darstellung der offenen Codierung des Indikators B2.3	70
Abbildung 20: eigene Darstellung der abstrakten ungeordneten Situations-Map für AHS	72
Abbildung 21: eigene Darstellung der abstrakten ungeordneten Situations-Map für MS	73
Abbildung 22: eigene tabellarische Darstellung der geordneten Situations-Maps des Indikators B1.2.76	
Abbildung 23: eigene tabellarische Darstellung der geordneten Situations-Maps des Indikators B1.10	77
Abbildung 24: eigene tabellarische Darstellung der geordneten Situations-Maps des Indikators B2.5.78	
Abbildung 25: eigene tabellarische Darstellung der geordneten Situations-Maps des Indikators B1.8.80	
Abbildung 26: eigene tabellarische Darstellung der geordneten Situations-Maps des Indikators B1.4.81	
Abbildung 27: eigene Darstellung der relationalen Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung	87
Abbildung 28: eigene Darstellung der relationalen Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Unterrichtsentwicklung	91
Abbildung 29: eigene Darstellung der relationalen Analyse der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung	95
Abbildung 30: eigene Darstellung: Map von sozialen Welten und Arenen: Etablierung inklusiver Strukturen an Mittelschulen und Gymnasien in Wien	97
Abbildung 31: eigene Darstellung: Soziale Welten und ihre Akteur*innen	99
Abbildung 32: eigene Darstellung der Positions-Map hinsichtlich der Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung an Mittelschulen und Gymnasien in Wien mit Inklusionserfahrung	107

Abbildung 33: eigene Darstellung: Handlungsempfehlungen zur Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Organisationsentwicklung	123
Abbildung 34: eigene Darstellung: Handlungsempfehlungen zur Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Unterrichtsentwicklung	124
Abbildung 35: eigene Darstellung: Handlungsempfehlungen zur Etablierung inklusiver Strukturen auf Ebene der Personalentwicklung	125

9. Eidesstattliche Erklärung

Ich, Stefan Hold, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind stets als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt oder veröffentlicht.

Wien, August 2024

Stefan Hold

10. Anhang

10.1. Interviewleitfaden

„Schulentwicklung und Inklusion“
Interviewleitfaden

Stefan Hold (2023/11)

1. FORSCHUNG

- Titel: „Schulentwicklung und Inklusion an öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen mit Inklusionserfahrung in Wien“
 - Ausgangspunkt: die Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK, der das Recht auf inklusive Bildung beinhaltet.
 - übergeordnetes analytische Ziel: zu untersuchen, wie inklusiven Strukturen, auf den Ebenen der Schulentwicklung, an öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen in Wien mit Inklusionserfahrung, etabliert werden bzw. was diese Etablierung verhindert, und was es für deren Umsetzung braucht.
 - Beitrag zur Professionsforschung: Die Perspektive von Pädagog*innen sichtbar machen. Grundsätzlich interessiert mich, wie Sie an Ihrem Schulstandort Inklusion umsetzen, was zum Gelingen beiträgt und wo die Herausforderungen liegen. Und was andere Schulen in Folge dessen von Ihnen und Ihrem Schulstandort lernen können.
- Inklusionsverständnis: Inklusion bezieht sich nicht nur auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung oder Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellem Bildungsbedarf. **Inklusion bezieht sich auf Ungleichheitsdimensionen wie Beeinträchtigung, Geschlecht, sozio-kulturelle, sozio-ökonomische sowie ethnische Herkunft, Alter und sexuelle Orientierung und verfolgt eine Verbesserung der Teilhabe für alle** (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 32 & Universität Wien, 2023).

2. ORGANISATORISCHES

- Einverständnis über Aufnahme des Gesprächs
- Einverständniserklärung
- Basisdaten: bisheriger Karriereverlauf, Dienstjahre, Unterrichtsfächer, Schulformen

3. INTERVIEW

Indikator B1.8. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass die Vielfalt abgebildet und das Lernen aller unterstützt wird.

Dimensionsbereich B1 „Eine Schule für alle entwickeln“

Ebene der Unterrichtsentwicklung

Alle Lerngruppen werden fair behandelt hinsichtlich Raumausstattung, Lage der Klassenräume und Zuweisung von pädagogischem Personal. Das Schulpersonal sorgt dafür, dass die Kinder und Jugendlichen in heterogenen Gruppen mit- und voneinander lernen können. Kinder und Jugendliche werden angehalten, sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 131).

- **1A: Blicken wir in Ihre Klassen... was können Sie mir über Lerngruppen erzählen, die alle unterstützen? Ist Vielfalt ein Thema? Wie werden die Lerngruppen organisiert? (... in heterogenen Gruppen voneinander lernen? ... sich gegenseitig beim Lernen unterstützen?)**
- **1B: Was erschwert die Organisation solcher Lerngruppen?**
- **1C: Was würde die Organisation solcher Lerngruppen vereinfachen?**

Indikator B1.2. Die Schule hat ein inklusives Verständnis von Leitung.

Dimensionsbereich B1 „Eine Schule für alle entwickeln“

Ebene der Organisationsentwicklung

Es besteht Einigkeit darüber, dass gute Führungskräfte nicht hierarchisch vorgehen, sondern auf Zusammenarbeit setzen. Es wird darauf verzichtet, eine unreflektierte Einhaltung von Anweisungen der Schulleitung oder staatlicher Stellen einzufordern, Entscheidungen werden auf der Grundlage von Argumenten gefällt und nicht aufgrund von Machtverhältnissen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 125).

- **2A: Blicken wir auf das Thema Leitung bzw. Schulleitung... können Sie mir etwas darüber erzählen, welches Verständnis von Leitung an Ihrer Schule spürbar ist? Besteht z.B. Einigkeit darüber, dass gute Führungskräfte nicht hierarchisch vorgehen, sondern auf Zusammenarbeit setzen?**
- **2B: Wo liegen hier ihrer Meinung nach die Hindernisse hinsichtlich eines inklusiven (nicht hierarchischen) Leitungsstils?**
- **2C: Was wäre aus Ihrer Perspektive noch notwendig, damit ein inklusives (nicht hierarchisches) Verständnis von Leitung existieren kann?**

Indikator B1.10. Die Schule ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich.

Dimensionsbereich B1 „Eine Schule für alle entwickeln“

Ebene der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung

Es gibt einen Plan, die Zugänglichkeit der Schule im Hinblick auf Barrierefreiheit zu verbessern. Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen verschiedener Altersbereiche werden an der Herstellung von Barrierefreiheit in der Schule beteiligt. Barrierefreiheit wird so gestaltet, dass sich alle Menschen selbstständig bewegen können, ohne auf die Unterstützung anderer angewiesen zu sein (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 133).

- **3A: Was können Sie mir zum Thema “Barrierefreiheit für alle Menschen” an Ihrer Schule erzählen? (Barrierefreiheit Teil des Schulentwicklungsplans? alle Aspekte und Bereiche der Schule barrierefrei zugänglich? Selbstständige Bewegung ohne Unterstützung für alle möglich?)**
- **3B: Was verhindert derzeit einen barrierefreien Zugang für alle Menschen?**
- **3C: Welche noch nicht vorhandenen Faktoren würden die Schule für alle Menschen barrierefrei zugänglich machen?**

Indikator B1.11. Gebäude und Schulgelände sind so gestaltet, dass sie die Teilhabe aller unterstützen.

Dimensionsbereich B1 „Eine Schule für alle entwickeln“

Ebene der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung

Der Entwicklungsplan für das Schulgebäude sieht vor, dass die Teilhabe der Erwachsenen, Kinder und Jugendlichen erleichtert wird, und Anregungen des Schulpersonals, der Kinder und Jugendlichen sowie der Eltern/Erziehungsberechtigten berücksichtigt werden. Bei der Entwicklung der Schule und des Schulgeländes werden die Interessen aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und nicht nur die einzelner Gruppen. Alle Mitglieder des Schulpersonals empfinden die räumlichen Arbeitsbedingungen an der Schule als gut (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 134).

- **4A: Was können Sie mir über die Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes erzählen? ... inwiefern wird die Teilhabe aller unterstützt? (Entwicklungsplan, der alle einbezieht? Schulische Gremien? Inspiration für die Gestaltung von anderen Schulen?)**
- **4B: Was verhindert derzeit die Teilhabe aller hinsichtlich der Entwicklung von Gebäude und Gelände?**
- **4C: Was wäre notwendig, damit die Teilhabe aller gelingt?**

Indikator B1.1. Die Schule entwickelt sich partizipativ weiter.

Dimensionsbereich B1 „Eine Schule für alle entwickeln“

Ebene der Organisationsentwicklung

Schulpersonal, Mitglieder schulischer Gremien, Eltern und Erziehungsberechtigte sowie Kinder und Jugendliche werden in die Entwicklung der Schule miteinbezogen. Es gibt einen Entwicklungsplan für die Schule und ihre Umgebung, der beim Schulpersonal, bei den Mitgliedern schulischer Gremien, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie Kindern und Jugendlichen bekannt und anerkannt ist. In der Schulgemeinschaft wird darüber nachgedacht, auf welche Weise die Kulturen in der Schule eine inklusive Entwicklung hemmen bzw. unterstützen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 124).

- **5A: Wie und in welcher Form kann sich das Schulpersonal an der Entwicklung der Schule beteiligen? (Schulentwicklungsplan?) ... und die Eltern und Erziehungsberechtigten? ... und die Schüler*innen?**
- **5B: Wo liegen die Hindernisse hinsichtlich einer Beteiligung?**
- **5C: Was würde es noch brauchen, damit Ihre Schule sich partizipativ weiterentwickelt?**

Indikator B2.5. Die Schule reflektiert ihren Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf kritisch und setzt entsprechende Maßnahmen inklusiv um.

Dimensionsbereich B2 „Unterstützung für Vielfalt organisieren“
Ebene der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung

Das Schulpersonal vermeidet es, bestimmte Schüler*innen als »normale« Lernende zu bezeichnen, was suggeriert, dass andere Schüler*innen mit dem Etikett »sonderpädagogischer Förderbedarf/individueller Bildungsbedarf« weniger normal sind. Es besteht ein Bewusstsein darüber, dass Begriffe für Beeinträchtigungen, wie z.B. Blindheit, Gehörlosigkeit oder Körperbeeinträchtigung, nicht automatisch die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. individuellen Bildungsbedarfs rechtfertigen. Die Mittel zur Unterstützung von Schüler*innen mit einem zugeschriebenen »sonderpädagogischen Förderbedarf« werden genutzt, um die Schule insgesamt darin zu stärken, auf Vielfalt einzugehen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 141).

- **6A: Ihrer Meinung nach... Inwiefern reflektiert die Schule den Umgang mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. individuellen Bildungsbedarf? ... geschieht das kritisch und werden entsprechende Maßnahmen inklusiv umgesetzt? (z.B. Vermeidung der Bezeichnung "normale" Lernende, Differenzierung zwischen Körperbeeinträchtigung und Zuschreibung eines SPF, Wortgebrauch von Unterstützung, Entwicklung, Inklusion anstatt SPF?)**

- **6B: Was erschwert derzeit eine kritische Reflexion der Schule in diesem Kontext? Was würden Sie machen?**
- **6C: Was würde es brauchen, damit eine kritische Reflexion in diesem Kontext möglich ist? ... und entsprechende Maßnahmen inklusiv umgesetzt werden?**

Indikator B1.4. Die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals sind bekannt und werden genutzt.

Dimensionsbereich B2 „Unterstützung für Vielfalt organisieren“

Ebene der Personalentwicklung

Kompetenzen, Kenntnisse und Interessen des pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals werden systematisch erfasst und als Ressource genutzt und wertgeschätzt. Mitglieder des Schulpersonals fühlen sich ermutigt, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu nutzen, um das Lernen der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Die unterschiedlichen Kulturen und sozialen Hintergründe der Mitglieder des Schulpersonals werden für die Entwicklung von Lernangeboten herangezogen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 127).

- **7A: Inwiefern sind Ihrer Meinung nach die fachlichen Kompetenzen, Kenntnisse und Erfahrungen des Schulpersonals bekannt? ... und inwiefern werden diese innerhalb des Kollegiums genutzt? (z.B. Ermutigung des Kollegiums eigene Kenntnisse und Erfahrungen an andere weiterzugeben?)**
- **7B: Woran liegt es, dass Kompetenzen und Kenntnisse innerhalb des Schulpersonals nicht bekannt bzw. genutzt werden?**
- **7C: Was wäre notwendig, damit die fachlichen Kompetenzen und Kenntnisse des Schulpersonals bekannt sind und genutzt werden?**

Indikator B2.3. Ressourcen zum Sprachenlernen stärken die Mehrsprachigkeit der Einzelnen und der ganzen Schule.

Dimensionsbereich B2 „Unterstützung für Vielfalt organisieren“

Ebene der Unterrichtsentwicklung

Erwachsene, Kinder und Jugendliche übernehmen gemeinsam Verantwortung dafür, Deutschanfänger*innen beim Erlernen der neuen Sprache zu unterstützen. Das pädagogische Personal integriert die Sprachen aller Schüler*innen in Lernarrangements, und Dolmetscher*innen sind bei Bedarf verfügbar (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 139).

- **8A: Was können Sie mir über Mehrsprachigkeit an Ihrer Schule erzählen? ... wie wird die Mehrsprachigkeit (der Einzelnen und der ganzen Schule) gestärkt? (z.B. gemeinsame Verantwortung über Unterstützung von Deutschanfänger*innen? Integration der Sprache aller Schüler*innen in das Lernarrangement? Verfügbarkeit von Dolmetscher*innen?**
- **8B: Was erschwert Ihrer Meinung nach die Stärkung der Mehrsprachigkeit?**
- **8C: Was benötigt die Schule, um die Stärkung der Mehrsprachigkeit der Einzelnen und der ganzen Schule zu stärken?**

Anmerkungen:

- Die Interviewpartner*innen bekommen nur die grau hinterlegten Interviewfragen gestellt, alle weiteren Textangaben werden im Interview nicht genannt.
- Das Konstrukt der Zuordnung der Indikatoren auf der Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung nach Rolff und den Bereichen „B1: Eine Schule für alle entwickeln“ und „B2: Unterstützung für Vielfalt organisieren“ nach Booth & Ainscow wird gegenüber den Interviewpartner*innen nicht genannt, da die Zuordnung für das Interview selbst keine Relevanz hat, lediglich für die spätere Auswertung.
- Die Indikatoren mit Buchstabe B1, B2 und Indikatorennummer, sowie deren textlicher Inhalt werden gegenüber den Interviewpartner*innen nicht formuliert oder genannt, da diese innerhalb des Interviews selbst ebenfalls keine Relevanz haben und lediglich für die spätere Auswertung der Daten dienlich sind.
- Pro Indikator wird zuerst (A) nach dem Ist-Zustand gefragt, danach (B) nach den Hindernissen, und schließlich (C) nach möglichen Faktoren, die es brauchen würde, damit der Indikator umgesetzt werden kann.

10.2. Auszug aus Transkript

Interview AHS1

102 B: Grundsätzlich ist die Schulleitung schon hierarchisch aufgebaut, einfach mit einer
103 Leitwölfin und einem Leitwolf. Die sich aber tatsächlich sehr versucht in das Team
104 einzubringen. Oder die versucht, das Team ein bisschen auf Augenhöhe heranzuheben.
105 Sehr viele Aufgaben verteilt. Das kann man jetzt auslegen, wie man möchte. Die einen
106 sagen, sie weist Arbeiten von sich weg. Die anderen sagen, sie gibt uns mehr
107 Kompetenzen. Das kann man durchaus von beiden Seiten betrachten. In Wahrheit wird
108 schon das Kollegium dadurch gestärkt. Es gibt eine starke Personalvertretung und es gibt
109 sehr kraftvolle und fachlich potente Lehrer. Oder auch durch die Schulentwicklung sehr
110 beeinflussende Lehrkräfte bei uns.

111

112 A: Gibt es da irgendwie in diesem Verhältnis Hindernisse, die du siehst, die die
113 Zusammenarbeit dieser zwei Ebenen Kollegium und Leitung erschweren?

114

115 B: Das sind meistens persönliche Bedürfnisse. Und wenn das dann wirklich kollidiert, ist
116 es dann oftmals so, dass irgendwann die Lehrkraft sagt, ich suche mir doch eine andere
117 Schule. Weil ich komme auf persönlicher Ebene nicht klar.

118

119 A: Alles klar. Also jetzt nichts systembezogenes?

120

121 B: Nein, das ist nicht systembezogen. Genau.

122

123 A: Wenn man sich anschaut, was du erwähnt hast, dem Kollegium Kompetenzen
124 übertragen. Gibt es da irgendetwas, wo du sagst, genau das bräuchte es, damit das noch
125 besser im ganzen Organisationsprozess funktioniert?

126

127 B: Auf die Integrationsklasse bezogen oder grundsätzlich?

128

129 A: Grundsätzlich auf die ganze Schule.

130

131 B: Eigentlich nicht. Der Vizerektor hat selbst schon so einen großen Haufen an
132 Kompetenzen und er kommt aus dem Team. Und unterrichtet auch noch an der Schule.
133 Er ist das ultimative Bindeglied. Und er steht so fest im Team drinnen, dass man da
134 wirklich von einem eigentlich recht ausgewogenen Machtverhältnis und Machtgefüge
135 sprechen kann. Es ist sicher in vielen Schulen unterschiedlich, weil Schulen einfach
136 hierarchisch aufgebaut sind. Grundsätzlich von ihrer Struktur. Aber ich muss sagen, bei

10.3. Einverständniserklärung Fokusgruppengespräch



EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten (Fokusgruppengespräch)

Arbeitstitel Masterarbeit: „Schulentwicklung und Inklusion an öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen mit Inklusionserfahrung in Wien“
Verfasser, Interviewer: Stefan Hold, BEd, MA, MSc
Institut: Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung
Name Teilnehmer*in: _____
Datum & Uhrzeit: _____
Form (vor Ort / online): _____

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert*in für ein Fokusgruppengespräch für die Abfassung meiner wissenschaftlichen Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen. Wenn Sie mehr Informationen zum Forschungsvorhaben wünschen, oder Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gerne an mich. Vielen Dank für Ihre Unterstützung,

Stefan Hold, BEd, MA, MSc
Mail: a00700270@unet.univie.ac.at
Tel: 0699 110 566 76

EINVERSTÄNDNIS

- 1. Aufzeichnung:** Im Einverständnis mit Ihnen wird das Fokusgruppengespräch mit Hilfe eines digitalen Aufzeichnungsgeräts (Mobiltelefon wenn Interview vor Ort, oder Zoomprogramm wenn Interview online) dokumentiert, und für den weiteren Auswertungsprozess anonymisiert und wörtlich transkribiert.
- 2. Audio-/Videodaten:** Ihre Angaben werden im weiteren Forschungsverlauf pseudoanonymisiert (d.h. die Daten werden mit Hilfe eines Kürzels abgespeichert), sodass für all jene, die nicht den „Schlüssel“ haben, kein Rückschluss auf Ihre Person möglich ist. Die Audio-/Videodaten des Interviews werden ausschließlich vom Verfasser der Masterarbeit und ausschließlich zu Forschungszwecken genutzt. Die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben, bis zum Abschluss der Masterarbeit beim Verfasser archiviert und anschließend gelöscht.
- 3. Transkriptionsdaten:** Die daraus entstandene Transkription wird der Arbeit im Anhang beigelegt, bzw. in anonymer Form über den Abschluss der Masterarbeit hinaus aufgehoben und kann bei Interesse zur Einsicht zur Verfügung gestellt werden. Ihr Name und Ihr Schulstandort werden ausnahmslos nicht namentlich genannt und anonymisiert, sodass keine Verbindung zwischen Ihnen und Ihrem Schulstandort rückgeschlossen werden kann.
- 4. Veröffentlichung:** Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Ich bin mit allen genannten Punkten einverstanden und stimme der Einverständniserklärung zur Erhebung und Verarbeitung meiner personenbezogenen Interviewdaten zu.

.....
Datum, Vorname, Nachname (Druckschrift), Unterschrift

10.4. Einverständniserklärung Interviews



EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Arbeitstitel Masterarbeit: „Schulentwicklung und Inklusion an öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schulen und Mittelschulen mit Inklusionserfahrung in Wien“
Verfasser, Interviewer: Stefan Hold, BEd, MA, MSc
Institut: Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung
Name Interviewperson: _____
Interviewdatum & Uhrzeit: _____
Form (vor Ort / online): _____

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert*in für ein Gespräch für die Abfassung meiner wissenschaftlichen Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen. Wenn Sie mehr Informationen zum Forschungsvorhaben wünschen, oder Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gerne an mich. Vielen Dank für Ihre Unterstützung,

Stefan Hold, BEd, MA, MSc
Mail: a00700270@unet.univie.ac.at
Tel: 0699 110 566 76

EINVERSTÄNDNIS

- 1. Aufzeichnung:** Im Einverständnis mit Ihnen wird das Interview mit Hilfe eines digitalen Aufzeichnungsgeräts (Mobiltelefon wenn Interview vor Ort, oder Zoomprogramm wenn Interview online) dokumentiert, und für den weiteren Auswertungsprozess anonymisiert und wörtlich transkribiert.
- 2. Audio-/Videodaten:** Ihre Angaben werden im weiteren Forschungsverlauf pseudoanonymisiert (d.h. die Daten werden mit Hilfe eines Kürzels abgespeichert), sodass für all jene, die nicht den „Schlüssel“ haben, kein Rückschluss auf Ihre Person möglich ist. Die Audio-/Videodaten des Interviews werden ausschließlich vom Verfasser der Masterarbeit und ausschließlich zu Forschungszwecken genutzt. Die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben, bis zum Abschluss der Masterarbeit beim Verfasser archiviert und anschließend gelöscht.
- 3. Transkriptionsdaten:** Die daraus entstandene Interviewtranskription wird der Arbeit im Anhang beigelegt, bzw. in anonymer Form über den Abschluss der Masterarbeit hinaus aufgehoben und kann bei Interesse zur Einsicht zur Verfügung gestellt werden. Ihr Name und Ihr Schulstandort werden ausnahmslos nicht namentlich genannt und anonymisiert, sodass keine Verbindung zwischen Ihnen und Ihrem Schulstandort rückgeschlossen werden kann.
- 4. Veröffentlichung:** Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Ich bin mit allen genannten Punkten einverstanden und stimme der Einverständniserklärung zur Erhebung und Verarbeitung meiner personenbezogenen Interviewdaten zu.

.....
Datum, Vorname, Nachname (Druckschrift), Unterschrift