



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Bedingungen für eine inklusive Schule aus der Sicht von
Lehrpersonen

verfasst von | submitted by

Helene Spalt BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Helga Fasching

„...wir brauchen Räume, die es ermöglichen seine Behinderung, seinen Migrationshintergrund, sein ‚Anderssein‘ zu vergessen, Räume, in denen das keine Rolle spielt, in denen man ganz selbstverständlich *als Mensch* da sein kann“ (Boger 2015, S. 59).

Ein großes

DANKE

möchte ich den vielen wunderbaren Menschen aussprechen, die zum Gelingen meiner Masterarbeit beigetragen haben. Mein Dank gilt...

... meinen Interviewpartner*innen, für ihre Zeit, ihre Offenheit und den Einblick in ihren Berufsalltag. Durch ihren unermüdlichen Einsatz schaffen sie tagtäglich Räume für die Kinder an ihrer Schule, in denen sie so sein dürfen, wie sie sind.

... Frau Assoz. Prof. Mag. Dr. Helga Fasching, für die vielen spannenden Seminare während meiner Studienzeit und die Betreuung meiner Masterarbeit. Auch in den universitären Räumen war jede*r in seiner Vielfalt willkommen. Inklusion wurde nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt.

... Monika, für das sorgfältige und ausdauernde Korrekturlesen und das hilfreiche und kritische Feedback während meines gesamten Studiums.

... meinen Arbeitskolleg*innen und den Schüler*innen an meiner Schule, die mit mir kontinuierlich daran arbeiten, Inklusion im Alltag lebendig werden zu lassen.

... meiner Familie, die mein Leben ungemein bereichert und mir Kraft für die Durststrecken des Lebens und des Studienalltags gab. Danke an Manuel, Tobias und Sophia, die mich viel über Pädagogik, Achtsamkeit und Toleranz gelehrt haben. Danke an Viki und Debora, für gemeinsame Gespräche, für Tipps rund ums Studieren und für ihr Dasein. Danke an Bernhard, für Räume voller Akzeptanz, Fürsorge und Liebe, aber auch für die kritischen Fragen und Impulse zur Reflexion.

Zusammenfassung

Die Masterarbeit untersucht die Bedingungen für schulische Inklusion aus der Sicht von Lehrpersonen an Wiener Volksschulen. Auf Grundlage theoretischer Modelle zu Behinderung, Sonderpädagogik und Inklusion werden die strukturellen, pädagogischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten von Inklusion analysiert. Empirisch stützt sich die Untersuchung auf sieben Interviews mit Lehrpersonen, die mittels *Qualitativer Inhaltsanalyse* nach Mayring ausgewertet wurden. Gelungene Inklusion wird dort erlebt, wo kooperatives Arbeiten, soziale Teilhabe und ein gemeinsamer Lernprozess möglich sind. Herausforderungen bestehen vor allem in Personalmangel, räumlichen Engpässen, administrativer Belastung und an Diagnosen geknüpfte Ressourcen. Die Lehrkräfte wünschen sich mehr Personal, bessere Ausstattung, weniger Bürokratie und stärkere Wertschätzung. Für eine nachhaltige Umsetzung von Inklusion bedarf es struktureller Reformen, einer verbesserten Ressourcensteuerung und einer inklusiven Haltung aller Beteiligten.

Abstract

This master's thesis examines the conditions for school inclusion from the perspective of teachers working in Viennese primary schools. Drawing on theoretical models of disability, special education, and inclusion, it analyzes the structural, pedagogical, and societal factors that shape inclusive education. Empirically, the study is based on seven interviews with teachers, which were evaluated using Mayring's qualitative content analysis. Successful inclusion is experienced where cooperative work, social participation, and shared learning processes are possible. The main challenges relate to staff shortages, limited space, administrative burdens, and resources tied to diagnoses. Teachers express a need for additional personnel, improved equipment, reduced bureaucracy, and greater appreciation. Sustainable implementation of inclusion requires structural reforms, improved resource allocation, and an inclusive mindset among all stakeholders.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Einführung in das Thema.....	1
1.2	Forschungsstand	2
1.3	Forschungsinteresse	3
1.4	Zielsetzung und Forschungsfragen.....	4
1.5	Aufbau und Gliederung.....	5
I	Theoretischer Teil.....	6
2	Von der Exklusion zur Inklusion.....	6
2.1	Disability Studies und Inklusion.....	6
2.2	Behinderungs- und Inklusionsverständnis.....	8
2.3	Leitkonzepte auf dem Weg zur Inklusion.....	9
3	Spannungsfelder der Inklusion.....	12
3.1	Inklusion aus dem Blickwinkel der Kritischen Theorie	12
3.2	Inklusion zwischen pädagogischer Praxis und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.....	14
4	Schulische Inklusion	16
4.1	Enger und weiter Inklusionsbegriff.....	16
4.2	Inklusionssensible Schule als Grundlage inklusiven Unterrichts.....	17
4.3	Zusammenarbeit von Sonderpädagogik und inklusiver Pädagogik.....	20
5	Schulische Inklusion in Österreich	23
5.1	Zuschreibung von Behinderung und Diagnosen im schulischen Kontext	23
5.2	Diagnoseverfahren.....	25
5.3	Mögliche Beschulungsformen in Österreich	27
5.4	Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma.....	28
5.5	Aktuelle Zahlen im österreichischen Schulsystem.....	30
5.5.1	Darstellung des SPF-Status nach Bundesland, Geschlecht und Zeitverlauf.....	31
5.5.2	SPF-Verfahrenseinschätzung durch Lehrpersonen.....	33
5.5.3	Empfehlungen aus der Evaluierung der SPF-Vergabe.....	35
II	Empirischer Teil.....	38
6	Datenerhebung.....	38
6.1	Forschungszugang und Beschreibung der Interviewpersonen.....	38
6.2	Erhebungsmethode.....	42
6.3	Durchführung der Interviews und Transkription	43
6.4	Forschungsethische Überlegungen	45
7	Datenauswertung.....	46
7.1	Qualitative Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring	46
7.2	Darstellung des Kategoriensystems.....	51
8	Beschreibung und Darstellung der Ergebnisse	53
8.1	Inklusionsverständnis	54
8.2	Gelungene Inklusion.....	57
8.3	Probleme hinsichtlich Inklusion	61
8.4	Notwendige Inklusionsbedingungen	67
8.5	Wünsche der Lehrpersonen.....	73
9	Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen	79
10	Fazit und Ausblick	95
	Literaturverzeichnis.....	97
	Anhang	107

Abkürzungsverzeichnis.....	107
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	108
Datenschutzbestimmungen.....	109
Einverständniserklärung	110
Interviewleitfaden	111
Transkriptionsregeln.....	112
Kategoriensystem und Kodierleitfaden.....	114
Subkategorien nach Themen und Häufigkeit geordnet.....	123

1 Einleitung

1.1 Einführung in das Thema

Die Frage, wie ein zeitgemäßes Bildungssystem auf gesellschaftliche Vielfalt reagieren kann, gehört seit Jahren zu den zentralen Herausforderungen moderner Pädagogik. Schulen stehen zunehmend vor der Aufgabe, Lern- und Lebensräume zu gestalten, die allen Kindern – unabhängig von individuellen Voraussetzungen, sprachlichen Hintergründen, Beeinträchtigungen oder sozialen Bedingungen – eine aktive und gleichberechtigte Teilhabe ermöglichen (Köbsell 2015; Biewer 2017; Heimlich 2017). In diesem Zusammenhang ist Inklusion weit mehr als ein organisatorisches Konzept. Vielmehr kann Inklusion als ein gesellschaftspolitisches Leitprinzip betrachtet werden, das die Anerkennung menschlicher Vielfalt, den Abbau von Barrieren und das Recht auf Bildung für alle Kinder einfordert (Biewer/Fasching 2012). Die internationale Diskussion sowie die daraus erwachsenen gesetzlichen Entwicklungen wie die *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK)*, die *Guidelines for Inclusion* oder die *Sustainable Goals (SDGs)* haben dieses Verständnis nachhaltig geprägt und manifestieren klare Erwartungen an Schulen und Bildungssysteme (BMASGK 2016; Vereinte Nationen 2009; ebd. 2015).

Trotz dieser normativen Vorgaben zeigt sich in der schulischen Realität, dass Inklusion mit zahlreichen Spannungsfeldern verbunden ist (Katzenbach 2015; Neuß/Tures 2017; Grasy/Kahlert 2019). Forschung und Praxis weisen darauf hin, dass inklusiver Unterricht nicht allein durch politische Beschlüsse oder strukturelle Anpassungen entsteht, sondern maßgeblich von den Haltungen, Kompetenzen und Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen geprägt wird (Fischer 2019; Grasy/Kahlert 2019; Zierer 2019). Lehrer*innen nehmen eine Schlüsselrolle ein: Sie gestalten Lernumgebungen, treffen didaktische Entscheidungen, begleiten heterogene Gruppen und wirken als Vermittler*innen zwischen individuellen Bedürfnissen der Kinder, schulischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Lehrpersonen fällt somit die Aufgabe zu, Inklusion im Schulalltag zu tragen. Ihre Perspektive ist daher ein unverzichtbarer Bestandteil jeder Analyse zur Umsetzung schulischer Inklusion.

Aufgrund des komplexen Gefüges aus pädagogischen, administrativen und strukturellen Faktoren, die schulische Inklusion beeinflussen, erleben Lehrpersonen häufig Spannungen und Zielkonflikte. Dazu zählen Fragen der Klassenzusammensetzung, der Diagnostik des *Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF)* und der personellen,

materiellen und räumlichen Ressourcen. Diese sind im österreichischen Schulsystem zumeist an Diagnosen gebunden, die oftmals Etikettierungen und Stigmatisierungen für die betroffenen Schüler*innen bedeuten, was Inklusion ja gerade verhindern möchte (Diezi-Duplan/Kunz/Luder 2016; Schiermeyer-Reichl 2016; Lütje-Klose/Neumann 2020).

Dennoch wird in der Literatur die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Sonderpädagogik und inklusiver Pädagogik betont. Beide Bereiche verfolgen unterschiedliche Schwerpunkte, sind jedoch wechselseitig aufeinander angewiesen, um sowohl individuelle Förderung als auch eine gemeinsame Lernumgebung sicherzustellen (Moser 2015; Heimlich 2017; Florian 2019).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen die Bedingungen einschätzen, unter denen schulische Inklusion in der Praxis tatsächlich stattfindet. Wie erleben sie die strukturellen Voraussetzungen? Welchen Herausforderungen müssen sie sich stellen? Und welche Unterstützung benötigen sie, um Inklusion im Sinne der internationalen Leitlinien wirksam umzusetzen? Gerade die Wiener Schullandschaft mit ihren spezifischen Herausforderungen mit hohem Urbanisierungsgrad, heterogener Schüler*innenschaft und unterschiedlicher Ressourcenausstattung bietet ein besonders relevantes Forschungsfeld, um diese Fragen differenziert zu betrachten.

1.2 Forschungsstand

Im Zuge meiner Recherche zu diesem Thema bin ich auf Studien zu folgenden Aspekten aufmerksam geworden: Ausführlich werden oft voranschreitende Entwicklungen bzw. Stagnationen oder gar Rückschritte in der Umsetzung von schulischer Inklusion national und international beschrieben (Meijer 2003; Gebhardt/Krammer/Rossmann 2013; Biewer/Böhm/Felbermayr 2018; Feuser 2018; Wirtz 2020). Ebenso wird auf mehr oder weniger gelingende Integrationsprozesse von Kindern mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen und Förderbedarfe eingegangen (Dworschak/Kannewischer/Ratz/Wagner 2014; Peterlini 2019). Sehr oft wird die persönliche Einstellung unterrichtender Sonderschul- als auch Regelschullehrer*innen zur Inklusion an Schulen untersucht, sowohl in Österreich (Reicher 1988; Specht 1993; Ellmeier et al. 2011; Gasterstädt/Urban 2016) und Deutschland (Gebhardt/Scholz/Tretter 2010; Hauen-schild/Ohnesorge 2019; Gorges/Wächter 2022) als auch im internationalen Bereich (Avramidis/Norwich 2010). Auch die Lehramtsausbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen wird häufig beforscht (Görel/Hellmich/Schwab 2016; Stefan 2017;

Lindmeier/Lindmeier 2018; Moser 2018; Jaksche-Hoffman 2019; Büker/Glawe/Herding 2022). Schließlich finden sich Forschungen hinsichtlich Schulentwicklungsprozessen hin zu einer inklusiven Schule (Allan/Sturm 2018; Biewer/Kremser/Proyer 2019; Feyerer 2019; Bengel 2021). Ebenso wird oft auf die Notwendigkeit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der UN-Menschenrechte verwiesen (Feuser 2018; Biewer/Kremsner/Proyer 2019; Riemer/Wierzbicka 2023; Biewer 2023). Abgesehen von den Untersuchungen der persönlichen Einstellung von Lehrpersonen zur Inklusion an Schulen, stehen in diesen Arbeiten nicht Lehrer*innen im Fokus des Interesses. Vielmehr werden betroffene Schüler*innen, Eltern oder aber auch die Etablierung von Integration und Inklusion im Bildungssystem in den Blick genommen. Genau diese Lücke nimmt die vorliegende Arbeit zum Ausgangspunkt. Sie richtet den Fokus bewusst auf die Einschätzungen und Bedürfnisse von Volksschullehrer*innen, die täglich vor der Aufgabe stehen, inklusive Lernsettings zu gestalten.

1.3 Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse liegt in der eigenen Unterrichtstätigkeit in einer sogenannten Integrationsklasse an einer Volksschule begründet. Die Anforderungen von schulischer Inklusion und die schulischen Rahmenbedingungen werden oft als divergierend wahrgenommen. Stracke-Mertes (2016, S. 6) versteht unter Inklusion „kein klar definiertes Bildungskonzept“, sondern fasst darunter die „unterschiedlichen Zugänge“ zum gemeinsamen Lernen „in einer Schule für Alle“ zusammen. Diese Arbeit möchte die unterschiedlichen Zugänge hinsichtlich eines inklusiven Lernsettings untersuchen. Es soll erforscht werden, welche Grundbedingungen gegeben sein sollen, um den Ansprüchen eines inklusiven Schulsettings gerecht werden zu können. Einerseits soll der aktuelle wissenschaftliche Diskurs zu diesem Thema beleuchtet werden. Andererseits sollen Perspektiven von Akteur*innen in inklusiven Settings aufgezeigt werden, um aus ihren Erfahrungen, notwendige Impulse für die weitere Entwicklung dieser zu gewinnen.

Lehrpersonen kommt bei der Verwirklichung einer inklusiven Schule eine tragende Rolle zu. Bisher wurde allerdings noch selten betrachtet, wie Lehrer*innen die Bedingungen für Inklusion im schulischen Bereich beurteilen und was sie sich wünschen, um Inklusion im Alltag praktisch umsetzen zu können. In meiner Arbeit soll die Situation beleuchtet werden, unter der aktive Lehrpersonen versuchen, den Anforderungen einer inklusiven Schule gerecht zu werden. Im Speziellen soll die subjektive Sichtweise

einzelner Lehrpersonen, die an einer inklusiv geführten Wiener Volksschule unterrichten, erhoben werden. Vergleichbares im deutschen Schulsystem beschreiben Graumann (2018) und die Umfrage des Forsa-Instituts (2020). Für das österreichische Schulsystem kann auf das Forschungsprojekt des Pädagogischen Hochschulverbundes Süd-Ost hingewiesen werden (Burger/Herndler-Leitner/Komposch/Krojer/Thomas 2023). Darin wurden die Strukturen und Praktiken an Volksschulen hinsichtlich Inklusion im Burgenland, in Kärnten und in der Steiermark untersucht. Da diese drei Bundesländer als Vorreiter in Bezug auf Inklusion gelten, herrschen dort vermutlich andere Inklusionsbedingungen als in der Bundeshauptstadt Österreichs. In meiner Masterarbeit soll deshalb erforscht werden, wie sich Inklusion an Wiener Volksschulen gestaltet.

Die unterschiedlichen Perspektiven wurden mit Hilfe von sieben qualitativen Interviews erhoben und unter Anwendung der *Qualitativen Inhaltsanalyse* (Mayring 2022) ausgewertet und interpretiert.

1.4 Zielsetzung und Forschungsfragen

In meiner Arbeit sollen die Bedingungen betrachtet werden, unter denen Lehrer*innen versuchen, Inklusion an Volksschulen in Wien umzusetzen.

Das vorrangige Ziel dieser Masterarbeit ist herauszufinden, wie Lehrpersonen die Voraussetzungen für ein inklusives Schulsystem beurteilen. In einem nächsten Schritt geht es darum, festzustellen, was sich Lehrer*innen wünschen, um eine gelingende Umsetzung von Inklusion gewährleisten zu können. Mit der Erhebung der Sichtweise von Lehrpersonen bzgl. der Rahmenbedingungen zur schulischen Inklusion, soll ein kleiner Beitrag zur Inklusionsforschung geleistet werden. Die Darstellung der Ergebnisse, die auf Basis der geführten Interviews erzielt wurden, soll einen Impuls für die Umsetzung von schulischer Inklusion darstellen. Anhand der erhobenen Daten soll versucht eine Handlungsempfehlung von bildungspolitischer Relevanz zu entwickeln.

Aus diesen Überlegungen heraus, werden in dieser Masterarbeit folgende Forschungsfragen bearbeitet:

Welche Bedingungen gelten für Lehrpersonen in Bezug auf ein inklusives Schulsetting an Wiener Volksschulen? Was wünschen sich Lehrpersonen für die Umsetzung schulischer Inklusion?

Die Forschungsfragen verfolgen zwei Interessensgebiete. Zum einen soll herausgefunden werden, was Lehrer*innen als Voraussetzung für ein gelingendes inklusives Schulsetting sehen. Zum anderen sollen ihre Wünsche bezüglich der Umsetzung erhoben werden.

1.5 Aufbau und Gliederung

Die Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile. Der theoretische Teil zeichnet den Weg von Exklusion zu Inklusion nach (2), zeigt Spannungsfelder von Inklusion auf (3), diskutiert schulische Inklusion (4) im engeren und weiteren Verständnis und beleuchtet die Kooperation von Sonderpädagogik und inklusiver Pädagogik. Im 5. Kapitel wird die österreichische Umsetzung von inklusiver Schule dargestellt (5), auf den Diagnoseprozess des *Sonderpädagogischen Förderbedarfs* und auf einige Statistiken eingegangen.

Der empirische Teil beschreibt die Erhebung mittels sieben leitfadengestützter Expert*inneninterviews (6) und die Auswertung mit Hilfe der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (7), stellt die Ergebnisse entlang der Kategorien dar (8), diskutiert diese im Licht des theoretischen Rahmens und beantwortet anhand dessen die Forschungsfrage (9). Abschließend werden im Fazit (10) die Aussagen interpretiert und weitere Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt.

I Theoretischer Teil

Dieses Kapitel widmet sich dem Entwicklungsgang schulischer Inklusion. Dabei wird der Weg zur Inklusion zunächst mit Hilfe der *Disability Studies* dargestellt. Danach wird das eigene Verständnis von Behinderung und Inklusion dargelegt und schließlich auf den Werdegang schulischer Inklusion eingegangen.

2 Von der Exklusion zur Inklusion

2.1 Disability Studies und Inklusion

Die *Disability Studies* nahmen in den 1970er Jahren in den USA und Großbritannien unabhängig voneinander ihren Ausgang. Waldschmidt (2005, S. 9f.) erörtert, dass Wissenschaftler*innen, die meist selbst eine Behinderung aufwiesen, als Alternative zu der damals überwiegenden medizinisch-, therapeutisch- und rehabilitationsorientierten Forschung zur Lebenssituation von Menschen mit Behinderung die *Disability Studies* initiierten. Ausgehend vom den amerikanischen Medizinsoziologe Irving Kenneth Zola und dem britischen Sozialwissenschaftler Michael Oliver, etablierte sich diese neue Forschungsrichtung an angloamerikanischen Hochschulen, aber auch z.B. in Finnland, Japan, Indien, Südafrika und Deutschland.

Die in Großbritannien gegründete *Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)* vertrat die damals radikale Position, dass Behinderung nicht durch körperliche Beeinträchtigung entsteht, sondern durch gesellschaftliche Ausgrenzung und Barrieren. Damit legte *UPIAS* die Grundlage für das *Soziale Modell von Behinderung*, das später zentral für die *Disability Studies* wurde. Erst die Erkenntnis, dass Behinderung durch Gesellschaft konstruiert wird und der Zusammenschluss von Menschen, für die „die geteilte Erfahrung des Behindert-Werdens, nicht die Diagnose“ im Vordergrund stand, ermöglichte ein Ankämpfen gegen bestehende Strukturen und ein Forschen mit, nicht wie bisher üblich über, Menschen mit Behinderung (Köbsell 2015, S. 117-119).

Die Forschung nimmt hier auch Prozesse der Kategorisierung und Dekonstruktion in den Blick, wie dies im *Kulturellen Modell von Behinderung* von Waldschmidt (2005) gefordert wird. Auch darin gilt es neben den Begriffen „Behinderung“ und „Normalität“ auch Stigmatisierungsprozesse und deren Relativität und Historizität zu analysieren. Es kommt in diesem Modell zu einer Änderung des Blickwinkels: Nicht Minderheiten

wie Menschen mit Behinderung, sondern die Mehrheitsgesellschaft wird zum Untersuchungsgegenstand. Somit können neue Erkenntnisse gewonnen werden, wie es zu gewissen Annahmen über Norm, Abweichungen, Identitäten, Körperverständnis und inklusiven oder exklusiven Praktiken kommt. Schlussendlich bedarf es in diesem Behinderungsmodell einer kulturellen Repräsentation, sodass Menschen mit Behinderung „nicht als zu integrierende Minderheit, sondern als integraler Bestandteil der Gesellschaft verstanden werden“ (Waldschmidt 2005, S. 27).

Auch die *UN-Behindertenrechtskonvention* macht diese Wechselwirkung zwischen Umwelt und Individuum für die Entstehung von Behinderung deutlich und betont, „dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft, auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen, hindern“ (BMASGK 2016, S. 4). Die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen in Gesellschaft und Bildung stellt meines Erachtens eine gute Beschreibung von Inklusion dar.

Auch Köbsell (2015, S. 121-124) legt in ihrem Beitrag dar, wie es zu dieser vollen Teilhabe im Bildungsbereich gekommen ist und wie Inklusion von den *Disability Studies* profitieren kann. Sie erläutert, dass inklusive Bildung in den *Disability Studies* vernachlässigt wurde, bzw. dass die Sonderpädagogik Inklusion verhindern und ein separierendes Bildungssystem bewirken würde. Mit der Gründung der *Special Interest Group (SIG) der Disability Studies in Education (DSE)* in den USA im Jahr 2000 änderte sich das. Die Gruppe verfolgt das Ziel, Normalitätskonzepte, Bildungsforschung und -praxis kritisch aus der Perspektive behinderter Menschen zu reflektieren und inklusive, gerechte Lernumgebungen zu fördern. Ein zentrales Anliegen ist dabei auch, die Zusammenarbeit von Sonder- und Regelschullehrkräften zu stärken, um gemeinsame Verantwortung für inklusive Bildungsprozesse zu ermöglichen. Weiters stellt die Autorin dar, dass Inklusion nicht durch das Verschweigen von Behinderung entsteht, sondern durch einen offenen Austausch darüber, der sich einer wertschätzenden und empowernden Sprache bedient. Wie auch das oben beschriebene *Kulturelle Modell von Behinderung*, ist es auch für *DSE* ein großes Anliegen, sich ein reflektiertes Verständnis von Behinderung anzueignen, „das die am inklusiven Bildungsprozess Beteiligten in die Lage versetzt, hinter die scheinbare Naturhaftigkeit von Behinderung zu blicken, Ableism zu entlarven, Umgangsweisen zu verändern“ (Köbsell 2015, S. 126). Speziell

für (angehende) Lehrpersonen sollen auch dahingehend Denkanstöße in Aus- und Fortbildungen gegeben werden. Ich schließe mich der Autorin an, dass die *Disability Studies in Education (DSE)* eine Anregung für den Diskurs über österreichische schulische Inklusion bieten können.

2.2 Behinderungs- und Inklusionsverständnis

Laut Hirschberg (2022, S. 94) basieren Modelle auf Theorien und enthalten bestimmte Definitionen von Behinderung. Da Modelle die gesellschaftliche Auffassung von Behinderung wiedergeben und auch gleichzeitig reproduzieren, können sie als machtvolle Instrumente bezüglich der gesellschaftlichen Meinungsbildung über Behinderung und der Umsetzung politischer Maßnahmen gesehen werden.

Der theoretische konzeptuelle Rahmen für diese Masterarbeit beruht auf dem *Sozialen* und dem *Kulturellen Behinderungsmodell*. Das *Soziale Modell von Behinderung* wurde zu Beginn der 1980er von britischen Sozialwissenschaftler*innen entwickelt. Zuerst wurden begriffliche Abgrenzungen geschaffen: „Impairment“ meint Beeinträchtigung und „disability“ Behinderung – „Schädigung“ und „Beeinträchtigung“ bzw. „Funktionsstörung“ werden als „impairment“ zusammengefasst; „disability“ wird als Oberbegriff benutzt und bezeichnet die Teilhabebeschränkung und soziale Benachteiligung aufgrund einer „impairment“ (Waldschmidt 2005, S. 28). Das *Soziale Modell* stellt ein Gegenmodell zum *Individuellen Modell* dar, in dem Behinderung alleinig in pathologischen Ursachen, einer Schädigung bzw. Funktionsbeeinträchtigung des Individuums begründet wird. Diese tradierten Sichtweisen auf Behinderung werden vom *Sozialen Behinderungsmodell* in Frage gestellt. In ihm wird der Grund der Behinderung in sozialen Organisationen, die zu systematischen Ausgrenzungsprozessen führen und Barrieren gegen gesellschaftliche Teilhabe errichten, gesehen. Der Lösungsansatz besteht hier in der Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Unterstützung und Hilfsangebote für Menschen mit Behinderung seitens der Gesellschaft orientieren sich dabei allerdings an den „Selbsthilfepotentialen und Erfahrungen der Betroffenen“ (Waldschmidt 2005, S. 19). Das *Kulturelle Modell*, wie oben beschrieben, stellt eine Ergänzung zum *Sozialen Modell* dar (Hirschberg 2022, S. 102). Anne Waldschmidt (2005, S. 24) will mit der Schaffung eines *Kulturellen Modells* weg von der Problemzentrierung, hin zu einer „spezifischen Form der Problematisierung körperlicher Differenz“.

Mein Inklusionsverständnis geht von der Forderung der *Behindertenrechtskonvention* der Vereinten Nationen (UN-BRK) der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen in Gesellschaft und Bildung aus (BMASGK 2016, S. 4). Ich unterstütze das *Soziale*, wie auch das *Kulturelle Modell von Behinderung*, wie oben dargestellt, erachte dafür allerdings die Expertise von Sonder- und Heilpädagog*innen, oder wie ich diese bevorzugt nenne, von Inklusionspädagog*innen als dringend notwendig. Nur dadurch kann eine optimale Unterstützung zur vollen Teilhabe ermöglicht werden.

2.3 Leitkonzepte auf dem Weg zur Inklusion

Dem Konzept von Inklusion geht eine lange Geschichte voraus. Als ein Vorläufermodell kann das Normalisierungsprinzip betrachtet werden, welches in den 1960er Jahren in Dänemark seinen Ausgang nahm. Es bezeichnet das Bestreben, Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung ein ganz normales Leben zu ermöglichen. Was das Normalisierungsprinzip im Sozialbereich erreichen wollte, versucht(e) Integration für das Schulwesen zu erlangen.

Ab ca. 1970 wurde begonnen, Kinder mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam zu unterrichten. Parallel dazu gab es das Sonderschulwesen, in dem, bis in die heutige Zeit, Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung separiert unterrichtet werden. In Österreich gelang es 1984 mit Hilfe einer engagierten Elterngruppe die erste Integrationsklasse zu eröffnen. Ab 1993 durften die Eltern in Volksschulen – ab 1997 in der Sekundarstufe 1 – für ihr beeinträchtigtes Kind zwischen einer Beschulung in der Regel- oder Sonderschule wählen. Das österreichische Schulsystem verfügt, im Gegensatz zu den deutschsprachigen Bildungssystemen in Deutschland und in der Schweiz, bereits seit 1993 über einen bundesweiten rechtlichen Rahmen für integrative Bildung (Biewer 2023, S. 19).

Der Begriff *Integration*, der die Wiederherstellung des Ganzen bedeutet, setzte eine *Separation* voraus. Genau das möchte das Konzept von *Inklusion* vermeiden, welches auf eine institutionelle Veränderung des gesamten Schulsystems zielt und die Verschiedenheit aller Schüler*innen als positiv ansieht. Statt einer Ressourcenzuteilung für Kinder mit Etikettierung, sieht ein inklusives Schulsystem eine Ressourcenverteilung für das System Schule vor. Hinz (2002) stellt *Integration* und *Inklusion* einander gegenüber, um den Unterschied zu verdeutlichen. Ein integratives System ist ein dif-

ferenziertes System je nach Schädigung, wohingegen ein inklusives System ein umfassendes, für alle darstellt. Während eine integrative Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt wird (Kinder und Jugendliche mit Behinderung und welche ohne Behinderung), gibt es in einer inklusiven Klasse nur eine Gruppe mit vielen Mehr- oder Minderheiten. In einer integrativen Auffassung wird Heterogenität als Problem betrachtet, während in einer inklusiven Vielfalt wertgeschätzt wird. Integrationsklassen passen Kinder mit Behinderung an das bestehende Klassensystem an, im Unterschied dazu versucht ein inklusives Schulsystem Schule zu verändern und anzupassen. In einer integrativen Schule werden nur für bestimmte Förderkinder Ressourcen zur Verfügung gestellt, die in einer inklusiven Schule für alle Kinder und das ganze System Schule verwendet werden (Hinz 2002, S. 354-361).

1990 entwickelte Annedore Prengel die *Pädagogik der Vielfalt*, deren grundlegende Idee die *egalitäre Differenz* ist, die ein nichthierarchisches, freiheitliches und entwicklungsoffenes Miteinander zum Ziel hat. Sie kann als Vorstufe von Inklusion angesehen werden, deren Begriff sich ab 2000 durchsetzt (Biewer 2017, S. 200-202; Prengel 2001).

Im Jahr 1994 erhielt der Begriff Inklusion durch die *Erklärung von Salamanca* erstmals große internationale Aufmerksamkeit (UNESCO 1994). Zu diesem Zeitpunkt richtete sich das Konzept vorrangig an Kinder mit sogenannten *special educational needs*, denen der Besuch derjenigen Schule ermöglicht werden sollte, die sie aufgrund ihres Alters und ihres Wohnortes regulär besuchen würden. Zunächst standen dabei vor allem Kinder mit Behinderungen im Fokus.

Der Begriff *Inklusion* setzt sich ab 2000 auch in deutschsprachigen Ländern durch. 2005 wurde mit den *Guidelines for Inclusion* die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung für die schulische Inklusion deutlich ausgeweitet, auf alle, von Marginalisierung und Exklusion Betroffene. Inklusion erfuhr somit eine viel breitere Auffassung und Reichweite (Biewer 2017, S. 134).

Mit der Ratifizierung der *Behindertenrechtskonvention* der Vereinten Nationen (*UN-BRK* – 2008 in Österreich, 2009 in Deutschland) verpflichteten sich die einzelnen Staaten in Artikel 24 durch „individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“ zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems (BMASGK 2016, 24/2e).

2012 trat der *Nationale Aktionsplan Behinderung I (NAP I)*, 2022 der *NAP II* in Österreich in Kraft, der für die konkrete Umsetzung der *UN-BRK* sorgen sollte. Die *UN-BRK* sieht eine gemeinsame Schule für alle Kinder und Jugendliche vor.

Auf internationaler Ebene beschreiben die *Sustainable Development Goals (SDGs)*, die 2015 von den Vereinten Nationen erarbeitet wurden, dieses Ziel. Die *Incheon-Erklärung* bildet den zentralen Umsetzungsrahmen für *SDG 4* (Hochwertige Bildung) und konkretisiert dessen Zielsetzungen im Rahmen der globalen Bildungsagenda *Education 2030*. Das Ziel 4 fordert, „dass alle Menschen bis 2030 eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen erhalten sollen“ (Österreichische UNESCO Kommission 2019, S. 2). Dabei werden unter Punkt 4a auch explizit die baulichen Voraussetzungen genannt: „Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten“ (Vereinte Nationen 2015, S. 19).

Proyer, Resch und Schwab (2021, S. 12) gehen sogar so weit, dass die *SDGs* die *Salamanca Erklärung*, die *UN-BRK* und deren *Nationale Aktionspläne* ablösen. Dem würde ich entgegenhalten, dass die *SDGs* derartige internationale Dokumente nicht ersetzen, sondern auf diesen aufbauen, eine inhaltliche Weiterentwicklung darstellen und in einen umfassenden internationalen Rahmen einbetten. Angesichts der Tatsache, wie lange der Weg zur inklusiven Bildung bisher gedauert hat, scheint die Verpflichtung Österreichs, *SDG 4* bis 2030 umzusetzen ein sehr großes Vorhaben. In diesem Fall schließe ich mich der Meinung von Biewer, Kremser und Proyer (2019, S. 9) an, die „schulische Inklusion als langfristiges und generationsübergreifendes Projekt“ sehen.

Folgende Tabelle zeigt die internationale Entwicklung von Inklusion im Bildungsbereich mit dem Fokus auf Österreich:

Abb. 1: Leitkonzepte schulischer Inklusion

Ab 1960	Ab 1970	Ab 1980	Ab 1990	Ab 1994	Ab 2000
Normalisierung Konzept der Behindertenhilfe, bezogen auf alle Lebensbereiche	Integration Aufnahme von Kindern mit Behinderung in Regelschulen	Integration Umsetzung von schulischer Integration in Österreich	Pädagogik der Vielfalt Annedore Prengel: Integrations-Interkulturelle-Feministische-Pädagogik	Erklärung von Salamanca Forderung einer inklusiven Bildung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in regulären Schulen	Inklusion Betonung auf institutionelle Veränderung von Schule
Ab 2005	Ab 2006	Ab 2008	Ab 2015 - 2020	Ab 2022 - 2030	Ab 2015 - 2030
Guidelines for Inclusion Erweiterung der Zielgruppe auf von Marginalisierung bedrohte Kinder und Jugendliche	UN-BKR Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen	Ratifizierung der UN-BRK Österreich ratifiziert die UN-BRK	NAP I – Nationaler Aktionsplan Behinderung Konkrete Umsetzung der UN-BRK für Österreich	NAP II – Nationaler Aktionsplan Behinderung Konkrete Umsetzung der UN-BRK für Österreich	Agenda 2030 – SDGs der UN Sustainable Development Goals Ziel 4: Hochwertige Bildung

Abb. 1: (Quelle: Eigene Darstellung)

Auf welchen theoretischen Fundamenten Inklusion gegründet ist, soll im nächsten Kapitel beleuchtet werden.

3 Spannungsfelder der Inklusion

Im folgenden Kapitel werden zentrale Theorien ausgewählter Autor*innen zum Thema Inklusion dargestellt, wobei insbesondere die Spannungsfelder beleuchtet werden, die mit inklusiven Bildungsansätzen häufig einhergehen.

3.1 Inklusion aus dem Blickwinkel der Kritischen Theorie

Katzenbach (2015, S. 19-23) rät, die heute weitreichenden Bedeutungen im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs um den Begriff Inklusion als Anlass zu nehmen, um über eine neue theoretische Grundlegung nachzudenken. Dabei würde es nicht genügen, sich allein auf die normative Umsetzung der *UN-BRK* zu konzentrieren. Vielmehr gilt es, die jeweils spannungsvollen Verhältnisse sowohl zwischen der Thematisierung und der Dethematisierung von Differenz als auch zwischen dem Konzept *egalitärer Differenz* und dem *meritokratischen Prinzip* genau in den Blick zu nehmen.

Laut Katzenbach sind der Verzicht von Kategorien und die Aufhebung eine „Zwei-Gruppen-Theorie“ – wie Hinz (2002) sie bezeichnet – wesentliche Inhalte von Inklusion. Der Autor gibt jedoch zu bedenken, dass einerseits eine Thematisierung der Differenz zu Stigmatisierung und Bildung bzw. Verfestigung von Vorurteilen führen kann und andererseits ein Verschweigen der Differenz ein „Risiko der Unsichtbarmachung gruppenbezogener und individueller Benachteiligungen“ bewirken kann (Katzenbach 2015, S. 25). Weiters fordert er, das Spannungsverhältnis zwischen *egalitärer Differenz* und dem *meritokratischen Prinzip* zu beachten. Ersteres fordert, Unterschiede zwischen Menschen anzuerkennen, ohne sie hierarchisch zu bewerten. Werden Unterschiede aber nur allgemein benannt, besteht die Gefahr, reale soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen zu verharmlosen oder bestehende soziale Missstände nicht kritisieren zu können. Der zweite Pol, das *meritokratische Prinzip*, beruht darauf, Güterverteilungen aufgrund individuell erbrachter Leistung zu tätigen, was einerseits eine Gleichstellung unterschiedlicher sozialer Schichten ermöglichen kann, da nicht der Stand, sondern Leistung entscheidend ist. Andererseits kann es auch aufgrund von Bildungszugang oder fehlender Unterstützung soziale Ungleichheiten verstärken. Katzenbach fordert, dass Inklusionsdiskurse diese Spannungsfelder aktiv mitdenken und im Anschluss an die *Kritische Theorie* bestehende gesellschaftliche Strukturen und Organisationsformen hinterfragen müssen, um die darin legitimierte Formen von Ausschluss sichtbar und kritisierbar zu machen (Katzenbach 2015, S. 25-31).

Die *Frankfurter Schule* verstand sich als „Projekt einer Erneuerung und Entwicklung einer kritischen Gesellschaftstheorie“ und wurde bzw. wird oft synonym mit *Kritischer Theorie* benannt (Waschkuhn 2000, S. 1). Die *Kritische Theorie* ist normativ und emanzipatorisch ausgerichtet, das heißt sie beschränkt sich nicht darauf, Gesellschaft nur zu beschreiben oder zu erklären, sondern bewertet sie auch. Sie orientiert sich an bestimmten Maßstäben wie Gerechtigkeit, Freiheit und menschlicher Würde und fragt, wie Gesellschaft sein sollte. Ihr Ziel ist es auch, Menschen von Unterdrückung, Herrschaft und Abhängigkeit zu befreien. Sie will dazu beitragen, dass Individuen ihre gesellschaftlichen Bedingungen erkennen und verändern können, um mehr Selbstbestimmung zu erlangen (Waschkuhn 2000, S. 13).

Hier sind eindeutige Parallelen zwischen *Inklusion* und der *Kritischen Theorie* zu erkennen. Beide Ansätze verstehen soziale Ungleichheiten nicht als individuelles Defizit,

sondern als strukturell und gesellschaftlich produziert. Aus kritisch-theoretischer Perspektive wird Inklusion nicht allein als pädagogisches Konzept, sondern als emanzipatorisches Gesellschaftsprojekt betrachtet, das bestehende Macht-, Herrschafts- und Exklusionsverhältnisse hinterfragt. Wie die *Kritische Theorie* zielt auch Inklusion auf eine Veränderung der institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Adorno, ein bedeutender Vertreter der *Kritischen Theorie*, hebt hervor, dass ein zentrales Ziel darin besteht, das Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen individuellen Lebensverläufen und gesellschaftlichen Strukturen zu stärken. Individuen nehmen sich häufig lediglich als passive Objekte wahr und nicht als geschichtliche Subjekte. Aufgabe der Sozialwissenschaften ist es, dieses Bewusstsein zu stärken und die gesellschaftliche Rollenzuteilung kritisch zu hinterfragen (Waschkuhn 2000, S. 7). Auch hier kann sich Inklusion in ihrer Bestimmung wiederfinden.

Horkheimer, eine zentrale Figur für die Entwicklung der *Kritischen Theorie*, konstatierte, dass Gesellschaft nur dann umfassend verstanden werden kann, wenn ökonomische, sozialpsychologische und kulturelle Aspekte gemeinsam betrachtet werden (Waschkuhn 2000, S. 3). Wie sich die *Kritische Theorie* für die „Anzeige und Charakterisierung einer infamen Welt“ (ebd., S. 4) verantwortlich fühlt, trifft diese Aufgabe meines Erachtens auch für Inklusion zu, wobei hier zusätzlich konkrete Handlungskonzepte entwickelt werden sollen.

3.2 Inklusion zwischen pädagogischer Praxis und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

Auch Neuß und Tures (2017, S. 12-18) zeigen auf, dass der aktuelle Inklusionsdiskurs von mehreren grundlegenden Spannungsfeldern geprägt ist, die sich aus normativen Ansprüchen, pädagogischer Praxis und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ergeben.

Der Blick auf die Adressaten inklusiver Pädagogik kann entweder auf die Defizite bestimmter Personen gerichtet sein oder Vielfalt als Normalität anerkennen. Somit bewegt sich das erste zentrale Spannungsfeld zwischen *Kategorisierung versus Dekategorisierung*. Inklusive Pädagogik strebt eine Abkehr von defizitorientierten, kategorialen Zuschreibungen hin zu einem Verständnis von Vielfalt als Normalität an. Anstelle personenbezogener Vergleiche und selektiver Leistungsnormen soll eine individuelle Bezugsnorm treten, die die Lernentwicklung jedes Kindes berücksichtigt. Gleichzeitig

bleibt die pädagogische Praxis auf diagnostische Einordnungen angewiesen, um Unterstützungsbedarfe zu erkennen und gezielt zu begleiten. Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der notwendigen fachlichen Kategorisierung kindlicher Entwicklung und dem Anspruch, Kinder nicht durch Zuschreibungen zu stigmatisieren. Als zweites Spannungsfeld benennen die Autor*innen *Individualisierung versus Gruppenzugehörigkeit*, welches die Gestaltung institutioneller Lernprozesse in den Blick nimmt. Inklusion betont die Einzigartigkeit jedes Menschen und dessen individuelle Förderung, darf aber soziale Zugehörigkeit, Gruppenprozesse und identitätsstiftende Gemeinschaften nicht vernachlässigen, da Lernen wesentlich sozial eingebettet ist. Inklusive Bildung steht somit vor der Herausforderung, individuelle Förderung mit der Anerkennung gruppenbezogener Lernbedürfnisse und sozialer Identitätsbildung in Einklang zu bringen, ohne dabei neue Formen der Ausgrenzung oder Stigmatisierung zu erzeugen.

Das dritte Spannungsfeld *Spezialisierung versus Generalisierung* meint die Gestaltung von Professionalisierung und multiprofessioneller Zusammenarbeit im inklusiven Zusammenhang. Inklusive Bildung erfordert sowohl eine gemeinsame inklusive Grundhaltung und allgemeine Inklusionskompetenzen aller Pädagog*innen als auch spezialisiertes sonderpädagogisches Fachwissen für unterschiedliche Förderbedarfe. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, diese Kompetenzen in Ausbildung und multiprofessioneller Zusammenarbeit sinnvoll zu verbinden. Dabei soll spezifisches Fachwissen nicht aufgrund einer inklusiven Breitbandausbildung verloren gehen.

Im vierten Spannungsfeld geht es den Autor*innen um *inklusive Bildung versus exklusive Gesellschaft*. Bildungseinrichtungen spiegeln gesellschaftliche Werte und Strukturen wider. Der Anspruch auf inklusive Bildung steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zu bestehenden gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen, etwa sozialer Ungleichheit, Armut, Diskriminierung von Minderheiten und der hohen Selektivität des Schulsystems. In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwieweit das Bildungssystem gesellschaftliche Ungleichheiten ausgleichen kann oder selbst zu deren Reproduktion beiträgt.

Das letzte Spannungsfeld *radikale Inklusion versus pragmatische Inklusion* ist von unterschiedlichen Verständnissen und Umsetzungsstrategien von Inklusion geprägt. Während ein radikales Inklusionsverständnis eine grundlegende Umstrukturierung des selektiven Bildungssystems fordert, zeichnen sich in der Praxis häufig pragmatische

oder inklusive „light“ - Varianten (Neuß/Tures 2017, S. 17) ab, die bestehende Strukturen weitgehend beibehalten. Unklar bleibt bislang, inwieweit diese Umsetzungen tatsächlich den fachwissenschaftlichen Ansprüchen an Inklusion entsprechen oder lediglich tradierte Praktiken unter einem neuen Label fortführen.

Insgesamt zeigen Neuß und Tures auf, dass Inklusion kein eindeutig definiertes Konzept ist, sondern abhängig von verschiedenen Perspektiven und Professionen unterschiedlich interpretiert wird. Auch hier gilt es, diese Spannungsfelder bei Forschungen rund um inklusive Themenbereiche stets im Auge zu behalten.

Nach dieser allgemeinen Darstellung des Themas Inklusion, erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit schulischer Inklusion.

4 Schulische Inklusion

4.1 Enger und weiter Inklusionsbegriff

In Bezug auf schulische Inklusion ist es sinnvoll, sich Gedanken bezüglich des Inklusionsverständnisses zu machen. Biewer (2017, S. 207-210) unterteilt die unterschiedlichen Auffassungen von inklusiver Pädagogik in eine „enge“ und in eine „weite“ Fassung, wobei erstere „auf Menschen mit Behinderungen und sozial-emotionalen Störungen“ beschränkt ist und zweitere auch alle Personen die „von Marginalisierung und Ausschluss bedroht sein können“ in den Blick nimmt (ebd., S. 207). Während die *enge* Fassung die Umgestaltung der Sonder- und Heilpädagogik verfolgt, fokussiert die *weite* Fassung auf eine Bildung für alle. Weiter konstatiert Biewer, dass beide Versionen, die Umstrukturierung von Institutionen und Gesellschaft zugunsten eines Lern- und Lebensumfeldes für alle Menschen im Sinn haben, anstatt individuelle Beeinträchtigungen zu thematisieren.

In Bezug auf schulische Inklusion, wäre ein enges Verständnis nur auf Schüler*innen mit Diagnosen oder Beeinträchtigungen bezogen, während ein weiter Begriff alle Bedarfe aller Schüler*innen wahrnimmt und darauf eingeht. Ein enger Inklusionsbegriff sieht die Zuschreibung eines *Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF)* als unverzichtbar an, während im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs durch eine individualisierende und differenzierende Sichtweise auf allen Schüler*innen auf Kategorisierungen verzichtet werden kann (Lütje-Klose/Neumann 2020, S. 4).

Im folgenden Unterkapitel werden die Voraussetzungen für eine inklusive Schule und einen inklusiven Unterricht aus der Perspektive unterschiedlicher Autor*innen dargestellt.

4.2 Inklusionssensible Schule als Grundlage inklusiven Unterrichts

Nachfolgend werden zentrale Voraussetzungen für inklusive Bildung angeführt. In den *Policy Guidelines on Inclusion in Education* greift die UNESCO zentrale Inhalte der *Salamanca-Erklärung* und der *Richtlinien zur Inklusion* auf. Dabei begründet sie Inklusion aus drei Perspektiven: pädagogisch, gesellschaftlich und ökonomisch. Inklusiver Unterricht soll sich an den individuellen Bedürfnissen aller Schüler*innen orientieren und kommt damit allen Kindern zugute (pädagogisch). Zugleich sollen inklusive Schulen zu einem Wandel gesellschaftlicher Einstellungen und zu einer diskriminierungsfreien Gesellschaft beitragen (gesellschaftlich). Schließlich wird Inklusion auch als kosteneffizienter bewertet als der Aufbau und Erhalt eines separaten Systems von Sonderschulen (ökonomisch). Die tatsächliche schulische Praxis entspricht allerdings nur in begrenztem Maße den Vorstellungen von Inklusion. Dies gilt jedoch weniger, wenn inklusive Schulen auch als solche verstanden werden, die sich trotz weiterhin unzureichender struktureller Bedingungen schrittweise auf den Weg zu diesem Ziel begeben (Biewer/Fasching 2012, S. 120-122).

Grasy und Kahlert (2019, S. 11-13) sprechen im Zusammenhang mit Inklusion von einer „Unvermeidbarkeit von Exklusion“. Inklusion sei ohne Exklusion denkbar, aber nicht realisierbar. Weiters geben sie zu bedenken, dass mit der, von der *UN-BRK* geforderten, gemeinsamen Beschulung nicht automatisch eine „schulpolitische Monokultur“ einhergehe.

Die Autor*innen (ebd., S. 14f.) empfehlen für eine erfolgreiche Inklusion, das Wissen und die Fähigkeiten der Schüler*innen, die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden, die schulischen Vorgaben, das pädagogisch-didaktische Können der Lehrenden, die räumlichen Bedingungen, die vorhandenen Materialien, die Anforderungen der Schulgemeinschaft sowie externe Unterstützungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Finden diese Rahmenbedingungen Beachtung, würde sich jede Schulart für die Umsetzung von Inklusion eignen. Dennoch würde es in der Umsetzung von Inklusion immer wieder zu exkludierenden Momenten kommen, denn „Inklusion ohne Exklusion

lässt sich zwar als Anspruch an das Handeln von Individuen an die Funktion und Arbeitsweise von Institutionen und auch an gesellschaftliche Entwicklungen formulieren; aber sobald die Umsetzung dieses Anspruchs erfolgt, kommt unvermeidbar Exklusion ins Spiel“ (ebd., S. 16).

Die Autor*innen beschreiben die daraus folgenden Zielkonflikte, die sich auf der *individuellen*, auf der *gesellschaftlichen* und auf *institutioneller* Ebene ergeben.

Auf *individueller* Ebene bedeutet Inklusion, dass Teilhabe nur durch bewussten und zeitlich aufmerksamen Ressourceneinsatz gelingt und die persönliche Nähe zu Menschen mit Beeinträchtigung dabei förderlich ist. Begrenzte Mittel müssen sorgfältig abgewogen werden, wobei fehlende zeitliche Unterstützung Exklusion verstärken kann. Über den *gesellschaftlichen* Aspekt meinen die Autor*innen, dass es mehr Bedarfe als Ressourcen gibt und selbst die staatliche Verpflichtung zur Teilhabeförderung laut *UN-BRK* nur so weit umsetzbar ist, soweit die Ressourcen vorhanden sind, welche gesamtgesellschaftlich verteilt werden müssen. Auf *institutioneller* Ebene wird betont, dass auch Lehrpersonen nur begrenzte Zeit, Aufmerksamkeit und pädagogisches Geschick hätten, um Inklusion verwirklichen zu können (ebd., S. 16f.).

Schulische Inklusion sei daher ein fortlaufender Gestaltungsprozess, „der aufmerksames, sensibles Austarieren und Aushandeln zwischen Inklusion und Exklusion erfordert“, wobei eine Verdammung der Sonderschule oder Idealisierung von Inklusion zu einer „Zauberformel“ nicht hilfreich sei, sondern vielmehr ein Bemühen nach allen Kräften, Exklusion zu vermeiden (ebd., S. 18). Weiters sprechen sie von einer demokratischen menschenrechtlichen Aufgabe, Teilhabe zu ermöglichen und besser von „inkluisiven Absichten und Ansprüchen“ und „inklusionsorientiert“ zu sprechen, mit dem Bestreben, ein „Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion zu gestalten“ (ebd., S. 19). Dabei soll die Schule als Vorreiter für die Gesellschaft fungieren. Schließlich sehen Grasy und Kahlert (ebd., S. 27) angesichts der vielen Forderungen an Lehrpersonen eine „inklusionssensible Haltung“ als vorrangig an, mit der „inklusive Momente“ erlebbar werden.

Zierer (2019) bezieht sich auf die Studie *Visible Learnings* von John Hattie (2013), um daraus Ansätze für eine gelingende Inklusion zu finden. Er rät dabei, bei der Analyse des Unterrichts, die Lernvoraussetzungen der Lernenden genau zu berücksichtigen und individuelle Ziele festzulegen, die das Oberflächen- und Tiefenverständnis mitbe-

denken. Zu beachten sei bei der Methodenwahl ihre Wirksamkeit und bei der Durchführung des Unterrichts, dass dieser abwechslungsreich, freudig, fokussierend, reibungslos, schwungvoll und von einer präsenten Lehrperson gut begleitet sei. Die Evaluierung des Unterrichts soll zur qualitativen Weiterentwicklung kommender Unterrichtseinheiten beitragen. Große Bedeutung wird der Haltung der Lehrperson beigemessen. Diese soll von Expertise gekennzeichnet sein, für die „Exzellenz, Ethik und Engagement“ zusammenwirken müssen (Zierer 2019, S. 41). Bei alledem sollen Lehrpersonen auch Fehler passieren dürfen, jedoch getragen von einer inklusiven Haltung mit einem bewussten, reflektierenden und professionellen Handeln.

Fischer (2019, S. 149f.) gibt zu bedenken, dass alleinig eine Kooperation zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen von Nöten ist, um der heterogenen Gruppe von Schüler*innen gerecht werden zu können. Allerdings müssen die Rahmenbedingungen entsprechend angepasst werden, sodass es ausreichende personelle und zeitliche Ressourcen gibt, um entsprechend vor- und nachzubereiten (Fischer 2019, S. 150).

Leonhardt (2019) sieht eine Differenzierung im Unterricht unumgänglich, um schulische Inklusion verwirklichen zu können. Das Differenzierungsprinzip verfolgt das Ziel, Lernangebote an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen anzupassen und alle angemessen zu fördern. Dabei betont sie die Wichtigkeit einer Teilhabe für alle Lernenden: „Das Prinzip der Differenzierung dient dazu, jeden Schüler ohne Unter- oder Überforderung zu erreichen. In Zuge inklusiver Bestrebungen hat es weiter an Bedeutung gewonnen“ (Leonhardt 2019, S. 188).

Laut Heimlich (2017, S. 82-83) sollte schulische Inklusion in einem engen Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Umfeld stehen. Eine inklusive Bildungskultur strahlt in die Gesellschaft aus, wie auch das Umfeld mit den je eigenen gesellschaftlichen Themen in die Schulkultur einwirkt. Schulen können damit einen Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft leisten. Inklusion in der Pädagogik bedeutet, netzwerkartige Strukturen in Schule und Gesellschaft zu schaffen, die alle Menschen unterstützen, selbstbestimmt teilzuhaben, und Ausgrenzung aktiv verhindern. Heimlich nennt als Qualitätskriterien für guten inklusiven Unterricht „sowohl eine methodisch gut vorbe-

reitete Lehrerinstruktion wie auch optimal gestaltete Lernumgebungen für die vielfältigen Konstruktionen der Schüler*innen“. Weiters stellt Heterogenität seitens der Schüler*innen eine wünschenswerte Lernausgangslage eines inklusiven Unterrichts dar, zu dem alle etwas beitragen bzw. an dem alle teilhaben können (ebd., S. 86f.). Heimlich zufolge, handelt es sich unter Berufung auf empirische Studien, bei einem Unterricht, „in dem ein hohes Maß an Selbsttätigkeit für alle Schüler/-innen realisiert wird, der sowohl mehr Lehrer- als auch mehr Schülerhilfe ermöglicht, der von den Grundelementen des offenen Unterrichts wie Freiarbeit, Spiel, Morgenkreis, Projekte, Wochenplan geprägt ist, der aber ebenso strukturiert-lehrerzentrierte Elemente enthält wie Klassenunterricht oder Regeln und Rituale und in dem das kooperative Lernen in heterogenen Lerngruppen gezielt gefördert wird“, um einen inklusiven Unterricht (ebd., S. 86).

4.3 Zusammenarbeit von Sonderpädagogik und inklusiver Pädagogik

Florian (2019) stellt sich in ihrem Artikel „On the necessary co-existence of special and inclusive education“ die Frage, ob inklusive Pädagogik spezielle Pädagogik vollständig ersetzen kann oder soll. Sie behandelt die Unterschiede und Verbindungen zwischen Sonderpädagogik und inklusiver Pädagogik.

Sonderpädagogik kennzeichnet sich laut *International Standard Classification of Education* (ISCED) als eine Bildung, die Personen mit „additional support“ und „adaptive pedagogical methods“ das Lernen erleichtern oder ermöglichen soll (Florian 2019, S. 693). „Special needs“ können durch Beeinträchtigungen als auch durch soziale, sprachliche oder lebensbedingte Umstände entstehen. Die Positionierung der Sonderpädagogik am Rande des normativen Zentrums der Bildung, stellt ein Hindernis für Inklusion und Chancengleichheit dar. Florian (ebd., S. 695) bezeichnet Sonderpädagogik als „artefact of a fixed education system to which an individual must adapt“ und fordert, Unterschiede zwischen den Lernenden differenzierter zu betrachten. Zudem weist sie auf die Gefahr hin, dass *Sonderpädagogik* unter dem Deckmantel *Inklusion* wieder zutage tritt.

Dabei verfolgt inklusive Bildung laut Florian einen menschenrechtsorientierten Ansatz, der nicht nur auf Menschen mit Behinderungen bezogen ist, sondern darauf abzielt, jegliche Form von Benachteiligung und Ausgrenzung im Bildungssystem zu überwinden. Dennoch stützen sich viele Bildungssysteme weiterhin stark auf sonderpädagogo-

gische Strukturen. Diese Mechanismen, die auf Differenzierung und Ausschluss basieren, stehen jedoch aus Gerechtigkeitsperspektive in der Kritik, weil sie jene Bildungsungleichheiten verfestigen, die inklusive Bildung eigentlich abbauen soll (ebd., S. 697).

Obwohl das Wissen über inklusive Bildungspraktiken gewachsen ist, besteht laut der Autorin weiterhin ein „practice-gap“, eine Kluft zwischen erfolgreichen Ansätzen und solchen, die Ausgrenzung fortsetzen, was unter anderem auf unterschiedliche Bildungsstrukturen und Zugangsbedingungen in verschiedenen Regionen zurückzuführen ist (ebd., S. 698). Inklusion kann in Industrieländern als gemeinsamer Unterricht für alle an einer Regelschule verstanden werden, während in Entwicklungsländern ein Unterricht in einer Sonderschule die einzige Bildungsmöglichkeit für Kinder mit Beeinträchtigungen sein kann. Während Sonderpädagogik auf individuelle Förderung einzelner Lernender ausgerichtet ist, verfolgt inklusive Bildung einen menschenrechtsbasierten Ansatz, der Ausgrenzung aller benachteiligten Gruppen vermeiden will. Sonderpädagogik kann zur Inklusion beitragen, wenn sie das allgemeine schulische Angebot für alle erweitert, birgt jedoch bei stark individueller Ausrichtung das Risiko erneuter Ausgrenzung (ebd., S. 700).

Florian (ebd., S. 701) empfiehlt, menschliche Vielfalt und individuelle Unterschiede als normalen Teil menschlicher Entwicklung und als „imperative of practice rather than a secondary consideration“ zu verstehen, sodass allen der Zugang zur inklusiven Bildung ermöglicht wird. Durch gezielte Differenzierung für einzelne Lernende können negative Folgen vermieden werden, die entstehen, wenn manche Schüler als *anders* behandelt werden, und so eröffnet sich Raum für inklusivere Praktiken, die Bildungsgerechtigkeit fördern. Dabei wird betont, dass Sonderpädagog*innen die inklusive Bildung unterstützen können, aber dass inklusive Bildung spezifische Barrieren für marginalisierte Gruppen angehen muss.

Speck (2019) beschreibt Inklusion im schulischen Kontext als ein stark emotional aufgeladenes Dilemma, das häufig in eine Polarisierung zwischen Befürworter*innen einer „Vollinklusion“ und Vertreter*innen des Fortbestands von Sonderschulen mündet. Kritisiert wird der falsch kalkulierte Ressourcenbedarf, die ungenaue Übersetzung der *UN-BRK* ins Deutsche und die unterschiedlichen Gesetze und Organisationsformen der unterschiedlichen Bundesländer in Deutschland (Speck 2019, S. 11). Dazu kann aus österreichischer Sicht gesagt werden, dass auch hier unterschiedliche rechtliche

Regelungen hinsichtlich schulischer Inklusion in den einzelnen Bundesländern gelten. Die österreichische föderale Struktur als auch die Bundesgesetzgebung für den Pflichtschulbereich, lässt nur wenig Handlungsspielraum für eine gemeinsame bundesweite Entwicklung schulischer Inklusion zu. Was die Übersetzung der *UN-BRK* betrifft, ist die deutschsprachige Übersetzung nach wie vor in Deutschland und in der Schweiz gültig und rechtsbindend, während Österreich 2016 eine Neuübersetzung veranlasste, die vielmehr auf Inklusion verweist. Darin wurde aus den Begriffen *inclusion*, ursprünglich als *Integration* übersetzt nun *Inklusion*; aus *accessible*, ursprünglich *zugänglich*, nun *barrierefrei*; aus *independence*, ursprünglich *Unabhängigkeit*, nun *Selbstbestimmung* und aus *assistance*, ursprünglich *Hilfe*, nun *Assistenz* (Biewer 2017, S. 129; Biewer/Kremser/Proyer 2019, S. 49f.). Durch diese Neuübersetzung haben sich im österreichischen Sprachgebrauch Wörter wie *Inklusion*, *barrierefrei*, *Selbstbestimmung* und *Assistenz* selbstverständlich im alltäglichen Vokabular etabliert. Es bleibt zu hoffen, dass diese Begriffe dadurch nicht nur sprachlich übernommen, sondern auch inhaltlich vertieft und mit jenen praktischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Konsequenzen verbunden werden, die ihnen ursprünglich zugrunde liegen.

Heimlich (2017, S. 81) sieht inklusive Schulentwicklung in enger Beziehung mit sonderpädagogischer Förderung, welche jedoch nicht umhinkommt, sich zu modernisieren und zu reformieren. Er stellt Schweden und Finnland als positives Beispiel für Inklusion dar, da es dort zum einen kaum Förderschulen gibt und Schüler*innen mit Förderbedarf mehrheitlich die allgemeine Schule besuchen. Zum anderen gibt es sehr wohl sonderpädagogische Fachdisziplinen und Qualifizierungsangebote. Der Autor sieht dies auch für die Inklusionsentwicklungen in den deutschsprachigen Ländern nachahmenswert (ebd., S. 89f.).

Moser (2015, S. 174-178) meint, dass noch unklar ist, wie sich die integrative bzw. inklusive Pädagogik genau definieren lässt und ob die Sonderpädagogik weiterhin eine eigene Disziplin bleibt oder in der inklusiven Pädagogik aufgeht. Sie plädiert, sich auf Synergien zu fokussieren, die ihrer Ansicht nach unverzichtbar für die Definition von Inklusion sind. Dabei tauchen auch Fragen auf, die die Feststellung der Notwendigkeit von Förderung betreffen, ob es dafür eine Diagnose braucht oder die vorhandenen Ressourcen auch so für alle reichen und gerecht verteilt werden können. In Anlehnung

an Deluca und Stillings (2008) rät Moser, zwischen *disability* (diagnostizierte Behinderungen), *difficulty* (Lernschwierigkeiten) und *disadvantages* (soziale Benachteiligungen) zu unterscheiden, wie dies bereits 2005 von der OECD ähnlich beschrieben wurde (Biewer 217, S. 64). Allen Schüler*innen dieser drei Unterteilungen, soll Unterstützung zugesprochen werden, wodurch schulische Förderung nicht mehr unter die Zuständigkeit der Sonderpädagogik fällt. In dieselbe Kerbe schlug auch Hinz (2002, S. 354-361), als er eine Zuteilung der Ressourcen für das gesamte System Schule forderte, anstatt diese nur für einzelne Kinder zur Verfügung zu stellen. Genau dem widerspricht die gängige österreichische Praxis der Ressourcenzuteilung, die diese von der Diagnose eines *SPF* abhängig macht.

Im letzten Kapitel der theoretischen Darstellungen wird versucht, Einblick in die schulische Inklusion in Österreich zu geben. Dabei geht es wesentlich um die praktische Umsetzung von Inklusion, die oftmals mit der Zuschreibung eines *SPF* einhergeht. Wie dieser festgestellt wird, welche Auswirkungen er hat und wie sich die aktuellen Zahlen dafür an österreichischen Schulen gestalten, soll im Folgenden dargestellt werden.

5 Schulische Inklusion in Österreich

5.1 Zuschreibung von Behinderung und Diagnosen im schulischen Kontext

Inklusive Schulen entstehen dort, wo Kinder eine diagnostische Kategorisierung erhalten und in der Regelschule bleiben, anstatt in die Sonderschule zu wechseln. Staatliche Ressourcen, um eine inklusive Klasse im österreichischen Schulsystem führen zu können, sind an die Diagnose eines *SPF* geknüpft. Jedes Kind darf auf Grundlage der *UN-BRK*, des österreichischen Schulorganisationsgesetzes (SchOG) und des österreichischen Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) eine inklusive Klasse besuchen. Die Ressourcenzuteilung durch die Schulbehörde bestimmt maßgeblich die Anzahl inklusiver Klassen und führt damit zu einer gesteuerten statt zu einer flächendeckenden Umsetzung von Inklusion. Nachfolgend wird der Sonderpädagogische Förderbedarf näher erläutert sowie das Verfahren zu seiner Diagnostik dargestellt.¹

¹ Ich habe mich bereits 2022 im Zuge eines Masterseminars bei Assoz. Prof. Mag. Dr. Fasching mit dem Schwerpunkt „Der reflexive Umgang mit Diagnosen in Bildung und Ausbildung“ mit dem Thema *Sonderpädagogischer Förderbedarf im österreichischen Schulsystem* beschäftigt. Inhalte, die sich mit der *SPF* - Vergabe, den Beschulungsformen, österreichischen *SPF*-Statistiken und dem Etikettierungs- und Ressourcendilemma beschäftigen, stammen größtenteils aus meiner Seminararbeit mit dem Titel „Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf – Segen oder Fluch?“

Die deutsche Bezeichnung eines *SPF* ist eine Übersetzung des englischen Äquivalents „special educational needs“, das im angloamerikanischen Raum aber eher als besondere pädagogische Bedürfnisse von Schüler*innen verstanden wird, auf die das Schulsystem einzugehen hat. Dieses bezeichnet im deutschsprachigen Raum den „pädagogischen Förderbedarf“. Handelt es sich bei den zu Fördernden um Menschen mit Behinderung, so spricht man von einem *SPF* (Schuck 2003, S. 56-58). Das österreichische Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung beschreibt einen *SPF* folgendermaßen:

„Gemäß § 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz 1985 liegt dann ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor, wenn eine Schülerin oder ein Schüler infolge einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen dem Unterricht in der Volksschule, Mittelschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag und nicht gemäß § 15 Schulpflichtgesetz 1985 vom Schulbesuch befreit ist“ (BMB 3 2019, S. 1; Österreichisches Schulpflichtgesetz 1985). Dabei muss es sich um eine physische oder psychische Behinderung handeln, die länger als sechs Monate andauert und trotz Ausschöpfung aller pädagogischer Maßnahmen und Beratungen verhindert, dem Regelunterricht folgen zu können. Treten die Lernschwierigkeiten nicht aufgrund einer physischen oder psychischen Behinderung auf, kommt es nicht zu einer Diagnose eines *SPF*, sondern lediglich zur individuellen Förderung und förderpädagogischen Unterstützung im Sinne einer Prävention. Dies gilt ebenso für mangelnde Deutschkenntnisse, vorübergehende Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwächen oder Sprachstörungen (BMB 3 2019, S. 6).

Wurde der *SPF* bis 2018 von den regionalen Zentren für inklusive Bildung festgestellt, sind seit 2019 die Bildungsdirektionen in den einzelnen Bundesländern dafür zuständig. Diese sind nicht nur für die Diagnose eines *SPF* zuständig, sondern auch für die Qualität der pädagogischen Interventionen und sonderpädagogischen Fördermaßnahmen. Die leitende Person des Verfahrens beurteilt nunmehr die Notwendigkeit bestimmter ärztlicher, psychologischer, sonderpädagogischer und anderer Gutachten.

Die Beantragung eines *SPF* obliegt gewöhnlich den Erziehungsberechtigten, kann aber auch von Amts wegen geschehen. In allen Fällen kontaktiert die Schulleitung die Bildungsdirektion und übermittelt Informationen zu den bisherigen Unterstützungsmaßnahmen und Beobachtungen der Lehrpersonen. Sodann erfolgen die nächsten vier Schritte zur Durchführung des Verfahrens: Die Feststellung einer Behinderung,

die Festlegung des passenden Lehrplans für den*die Schüler*in, die Festlegung des Schulstandortes und schließlich die Kommunikation des Bescheids an die Erziehungsberechtigten. Nachdem der Bescheid durch die Rechtsabteilung erstellt wurde, erfolgt die Umsetzung und Planung der Maßnahmen mit Hilfe der pädagogischen Abteilung der Bildungsregion (BMB 3 2019, S. 2-4). Zeigen die sonderpädagogischen Fördermaßnahmen Wirkung, kann es zu einer Verringerung oder Aufhebung eines *SPF* kommen. Jedenfalls ist bei Schüler*innen mit einer Körper- oder Sinnesbehinderung der *SPF* aufzuheben, wenn diese die Aufnahmebedingungen für eine weiterführende Schule in die Sekundarstufe I erfüllen (BMB 3 2019, S. 7f.). Dadurch soll vermieden werden, dass die Ausweisung eines *SPF* für die weitere Bildungslaufbahn negative Auswirkungen haben könnte.

Im Folgenden werden unterschiedliche diagnostische Vorgehensweisen kurz dargestellt und die Diagnose eines *SPF* genauer beschrieben.

5.2 Diagnoseverfahren

Diagnoseverfahren können unterschiedliche Ansätze verfolgen. Jantzen (1990) unterscheidet diagnostische Verfahren in *normorientierte* und in *subjektorientierte* Verfahren. Erstere wenden psychometrische und standardisierte Methoden und Intelligenztests an, deren Daten zur Etikettierung und Selektion führen können, wenn sie nicht in gezielte Förderung, Begleitung und Assistenz von Kindern und Jugendlichen münden (Ziemen 2016, S. 43f.). Unter *subjektorientierte* Verfahren zählen u.a. „Förderdiagnostik, neuropsychologische Diagnoseverfahren, entwicklungsprozess-bezogene Diagnostik, Verhaltensanalyse, Einzelfallanalyse, biographische Analyse, systemische (Familien-)Diagnostik, [die durch] Beobachtung, Interviews, Exploration“ auf die Entwicklung von Handlungskonzepten und pädagogischer Ideen abzielen (ebd., S. 44). Für eine Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung erachtet es Ziemen als wesentlich, an der kindlichen Persönlichkeit und den individuellen Lernausgangslagen der Kinder und Jugendlichen anzusetzen und die „Zone der vergangenen Entwicklung“ und die „Zone der aktuellen Entwicklung“ zu erfassen und daraus die „Zone der nächsten Entwicklung“ abzuleiten (ebd., S. 44f.).

Bundschuh spricht von fünf Dimensionen, unter denen Förderdiagnostik stattfindet: Die *anthropologische Dimension* weist auf die menschliche Erziehungsbedürftigkeit hin, die *pädagogische Dimension* setzt auf das menschliche Verstehen, die *soziale*

Dimension fokussiert auf das menschliche Umfeld, die *didaktische Dimension* betrachtet besonders den Unterricht und die *therapeutische Dimension* zielt vor allem auf psychische menschliche Probleme (Biewer 2017, S. 86f.; Bundschuh 2007, S. 78). Auch für Bundschuh ist es an der Zeit, sich „von einer verengten defektspezifischen Sichtweise zu befreien“ und den Fokus auf „Möglichkeiten, Können und Kompetenzen“ der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung zu richten (Bundschuh 2007, S. 31). Er rät, eine Selektions- und Zuweisungsdiagnostik durch eine erziehungs- und lernorientierte Begleit- und Prozessdiagnostik zu ersetzen und diese ständig zu reflektieren (Gruber/Ledl 2004, S. 207).

Die Praxis für die Diagnose eines *SPF* versucht daran anzuschließen. Wie die jüngste Studie zur *SPF*-Evaluierung in Österreich (Gasteiger-Klipcera 2023 et al., S. 92-121) zeigt, herrschen in den unterschiedlichen Bundesländern unterschiedliche Praxen bei *SPF*-Vergabe. Das im Folgenden beschriebene Vorgehen stellt dabei die gängige Praxis dar, wie sie in der Mehrzahl der Verfahren angewendet wird. Im ersten Schritt wird versucht in einem sogenannten „Schulisches Vereinbarungsgespräch (SVG)“ sämtliche Ressourcen für den*die betroffene*n Schüler*in aufzuspüren sowie alle außer- wie innerschulische Maßnahmen zu koordinieren, um dadurch einen *SPF* zu verhindern. In dem Gespräch zwischen Schüler*in, Eltern, Lehrer*in und Sonderpädagog*in werden die Ist-Situation betrachtet, Ziele formuliert und Maßnahmen vereinbart. Führen diese Maßnahmen zu keinem Erfolg, kommt es im zweiten Schritt zum „Standardisierten Abklärungsverfahren (SAV)“ das sich an der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)“ sowie an der „Internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD-10 oder ICD-11)“ orientiert. Hierbei werden alle Daten zur Feststellung des *SPF* erhoben. Dabei wird versucht, eine möglichst umfassende Sicht auf Behinderung einzunehmen, verschiedenen Wechselwirkungen zu beschreiben und daraus therapeutische Maßnahmen abzuleiten. Es werden das schulische, das familiäre und das gesellschaftliche Umfeld miteinbezogen (Jandl 2018, S. 4f., S. 36, S. 61, S. 74).

Da die Diagnose eines *SPF* in die Zuständigkeit der Bildungsdirektion fällt, die zuständigen Personen aber das Kind meist nicht kennen, sind sonderpädagogische und schulpsychologische Gutachten, sowie weitere von den Eltern eingebrachte Gutachten von großer Wichtigkeit (ebd., S. 13). Ein sonderpädagogisches Gutachten ist dafür verpflichtend, ein schulpsychologisches, schul- oder amtsärztliches ist zwar auf-

schlussreich, aber nicht zwingend erforderlich und nur mit Zustimmung der Eltern möglich. Da aber ein *SPF* nur dann genehmigt wird, wenn eine Behinderung des Kindes vorliegt, muss diese ärztlich oder eventuell auch psychologisch festgestellt werden. Aufgabe des*der Sonderpädagog*in ist es, die Auswirkungen der Behinderung im Zusammenhang mit der Schule zu beschreiben (ebd., S. 26f.).

Ist ein *SPF* bei einem*r Schüler*in festgestellt worden, stellt sich im Anschluss daran die Frage nach der passenden Schule. Welche Möglichkeiten dahingehend in Österreich angeboten werden, wird im nächsten Unterkapitel behandelt.

5.3 Mögliche Beschulungsformen in Österreich

Grundsätzlich besteht in Österreich für Kinder mit einem *SPF* die Wahlmöglichkeit zwischen dem Besuch einer Sonderschule oder einer Regelschule mit einer inklusiven Beschulung.

Die Sonderschule in Österreich umfasst zehn Sparten mit jeweils neun Schulstufen, wobei die neunte Schulstufe als Berufsvorbereitung fungiert. Sie kann maximal 12 Jahre lang besucht werden. Die Sonderschulen sind der jeweiligen Behinderungsart zugeordnet und auch danach benannt. Zu den Sonderschulen mit einem eigenen Lehrplan zählen die Allgemeine Sonderschule, die Sonderschule für gehörlose Kinder, die Sonderschule für blinde Kinder, die Sondererziehungsschule (Sonderschule für erziehungsschwierige Kinder) und die Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (Kinder mit erhöhtem Förderbedarf). Bei den Sonderschulen, die nach einem Lehrplan der Volksschule, der Mittelschule oder der Polytechnischen Schule unterrichten und somit über keinen eigenen Lehrplan verfügen handelt es sich um die Sonderschule für körperbehinderte, sprachgestörte, schwerhörige, sehbehinderte und erziehungsschwierige Kinder. Für Schüler*innen die einen längeren Krankenhausaufenthalt zu bewerkstelligen haben, ist der Besuch der Heilstättenschule vorgesehen (BMB 2; BMB 4).

Für eine integrative bzw. inklusive Beschulung haben sich in Österreich vier Organisationsformen schulischer Integration entwickelt. Die häufigste Form, vor allem in den Städten, ist die *Integrationsklasse*, in der vier bis sechs Schüler*innen mit einem *SPF* und eine reduzierte Schüler*innenzahl von einem*r Regel- und einem*r Sonderschullehrer*in gemeinsam unterrichtet werden. In ländlichen Gegenden, wo sich zu wenige Schüler*innen mit einem *SPF* für eine Doppelbesetzung mit zwei Lehrpersonen finden, werden diese von einem*r Sonderpädagog*in, dem*der sogenannten *Stützlehrer*in*, in einer methodisch weitgehend unverändert weiterarbeitenden Klasse, an ein bis zwei

Tagen der Woche speziell gefördert. In einer *Kooperativen Klasse* haben Kinder einer jeweils separaten Regel- und Sonderschulklasse in einem Gebäude einen Teil ihres Unterrichts gemeinsam. *Klein- oder Förderklassen* sind vorübergehende Klassen für sechs bis elf Kinder mit Lernproblemen und/oder emotional-sozialen Entwicklungsproblemen mit dem Ziel, die Schüler*innen möglichst schnell wieder in die Regelklasse zurückzubringen (Biewer 2018, S. 82f.).

Im österreichischen Schulsystem finden sich aktuell folgende Förderschwerpunkte: Lernen, erhöhter Förderbedarf, Sehen, Hören, Sprechen, körperliche und motorische Entwicklung, Verhalten, Unterricht in Gesundheitseinrichtungen (BMB 1). Inklusiver Unterricht ist für Schüler*innen mit einem *SPF* an einer Volksschule, Mittelschule, Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), Polytechnischen Schulen und einjährigen Haushaltungsschulen möglich (BMB 4; Biewer 2018, S. 82f.). Voraussetzung für eine entsprechende zusätzliche Förderung in jeder Form ist jedoch die Diagnose eines *SPF*. Dass dies nicht nur mit der Zuerkennung von Ressourcen, sondern auch mit einer Etikettierung verbunden sein kann, wird im nächsten Kapitel beleuchtet.

5.4 Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Das unter Kapitel 5.2 beschriebene normorientierte Verfahren kann auch als Statusdiagnostik bezeichnet werden, das vor allem die aktuelle Situation des untersuchten Kindes bzw. Jugendlichen beschreibt. Sie selektiert und beurteilt, um dadurch die entsprechenden Förderangebote und Ressourcen zuteilen zu können. Der zugewiesene Status kann Menschen schützen und Nachteile ausgleichen, die durch eine Behinderung entstehen können. Die Zuerkennung dieser Ressourcen ist jedoch an die Diagnose einer Behinderung oder Krankheit gebunden, was auch zu Etikettierung und Stigmatisierung und somit zum Nachteil für die betroffene Person führen kann (Diezi-Duplan/Kunz/Luder 2016, S. 333).

Die Problematik, dass diagnostische Zuschreibungen und Etiketten über Schüler*innen ausgesprochen werden müssen, um an Ressourcen zu gelangen, wird vielfach als *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* bezeichnet. Die dadurch entstehenden Stigmatisierungen gilt es kritisch zu reflektieren. Boger und Textor (2016, S. 79) sehen allerdings in der pauschalen Ressourcenzuweisung keinen Ausweg aus dem Dilemma, sondern lediglich eine Verschiebung zu einem „Förderungs-Stigmatisierungsdilemma“, die Fakten leugnet oder simplifiziert. Es brauche sehr wohl diagnostische

Kategorien, um Verhaltensweisen verstehen und Kinder und Jugendliche entsprechend fördern zu können.

Um eine etwaige Stigmatisierung zu verhindern, regen die Autorinnen an, vor der Diagnosestellung drei Prinzipien zu reflektieren und folgende Fragen zu beantworten:

- „Prinzip der entlastenden Problembeschreibung: Macht sie Angst oder macht sie Hoffnung? Macht sie Dinge klarer oder noch komplizierter?
- Prinzip der Reflexion und der Explikation impliziter Normen: Hilft sie mir, dem Kind offener und vorurteilsfreier zu begegnen? Was sind die impliziten normativen und Normalitätserwartungen dieser Diagnose? Entsprechen diese meinem pädagogischen Ethos?
- Prinzip der Brauchbarkeit und des Erklärungswerts: Brauche ich sie? (Notwendigkeit) Oder gibt es eine bessere Erklärung? (Erklärungswert) Oder weiß ich eigentlich auch so schon, was zu tun ist? (Nutzen für Förderplanung)“ (ebd., S. 96).

Es geht also primär um einen reflektierten Umgang mit Kategorien und darum, sich von unbrauchbaren und stigmatisierenden Kategorien zu distanzieren. Darunter würde auch die grobe Zuteilung in Förderschwerpunkte fallen, die wenig über betroffene Kinder aussagen. Schließlich fordern Boger und Textor, auch mit der Offenlegung der Diagnose vor Eltern, Lehrkörper und dem Kind überlegt umzugehen und stellen fest, dass es in manchen Fällen besser ist, zu schweigen (ebd., S. 96).

Schiermeyer-Reichl (2016, S. 135-137) plädiert für eine inklusive Diagnostik, die einer kategorialen Diagnostik gegenübersteht. Letztere versucht möglichst homogene Gruppenbildungen vorzunehmen, die kontrolliert und effektiv gefördert werden können, was aber eine Zuteilung anhand von Differenzmerkmalen notwendig macht. Dadurch werden einerseits die Klassen- und Standessysteme und andererseits die Machtpositionen von Lehrer*innen bzw. Diagnostizierenden gegenüber Schüler*innen erhalten. Dieser oft stigmatisierende Etikettierungsprozess ist Voraussetzung, um entsprechende Ressourcen zu erhalten. Inklusive Diagnostik hingegen, orientiert sich stärker an Situationen und Prozessen und schließt im Sinne der *UN-BRK* eine „milieutheoretische Sicht unter Berücksichtigung der Differenzlinien Behinderung, Geschlecht, Migration und soziale Lage ein“, die es zu erforschen und aufzuweichen gilt (ebd., S. 137). Schiermeyer-Reichls neue Sichtweise auf Diagnostik, beinhaltet einen (an-)erkennenden, selbstreflektierenden und rehistorisierenden Blick nicht nur auf die Schüler*innen, sondern auch auf die Lehrenden: „Erkennen wird zur An-Erkennung des Anderen und meiner Selbst“ (ebd., S. 134).

Auch Lütje-Klose und Neumann (2020, S. 4) schließen sich dieser Sichtweise an. Eine prozessorientierte Diagnostik, auch Verlaufsdiagnostik genannt, versucht auf sonderpädagogische Kategorisierungen zu verzichten und vertritt eine „individualisierende Perspektive auf die Entwicklungsniveaus und Förderziele aller Schüler*innen“. Gewünscht wird ein Fokus auf Entwicklungsmöglichkeiten anstatt auf Defizite, auf individuelle Entwicklungs- und Förderpläne und auf „eine individuelle Bezugsnormorientierung durch die Bestimmung individualisierter Entwicklungsziele“ (ebd., S. 11). Aber auch sie sprechen von einem Dilemma zwischen Stigmatisierung und Ressource, welches durch die Vergabe eines *SPF* entsteht und international im Bildungsbereich als „dilemmata of difference“ wiederzufinden ist. Wird auf die Feststellung eines *SPF* verzichtet und somit zur Dekategorisierung beigetragen, besteht aber auch die Gefahr, Beeinträchtigungen bei Schüler*innen nicht zu benennen und somit auch die Förderungsressource nicht zu erhalten. Dies verunmöglicht die von der *UN-BRK* geforderte Unterstützung von vulnerablen Gruppierungen, die von sozialer Exklusion und Schulversagen bedroht sind. Mögliche Antworten darauf könnten „diagnostische Maßnahmen in Form von Beobachtungen, Analysen von Arbeitsproben, Erhebung von Leistungsständen etc. grundsätzlich an alle Schüler*innen in ihrer Individualität gerichtet“, sein (ebd., S. 15f.).

Wocken (1996) findet es sinnvoller, Förderbedarfe auf Systeme wie Klassen oder Schulen zu beziehen und auf die Bedarfszuweisung von Personen zu verzichten (Schuck 2003, S. 60). Holzinger und Wohlhart (2009, S. 29) sehen in jedem Menschen einen individuellen Förderbedarf grundgelegt, da jede*r einmalig ist und somit in jedem Fall differenzierte Lerninhalte sinnvoll sind. Ein gemeinsames Lernen auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlicher Unterstützung sollte heute selbstverständlich sein. Ob dafür die Zuerkennung eines *SPF* notwendig ist, hängt im Wesentlichen von den vorhandenen Ressourcen im Bildungsbereich ab.

Wie sich die *SPF*-Vergabe tatsächlich gestaltet, diese von den Lehrpersonen eingeschätzt wird und sich in Abhängigkeit von Geschlecht und geographischer Lage in Österreich stark unterscheidet, soll im nächsten Unterkapitel veranschaulicht werden.

5.5 Aktuelle Zahlen im österreichischen Schulsystem

Anhand der Darstellung von drei aktuellen österreichischen Statistiken soll aufgezeigt werden, dass unterschiedliche Faktoren die Häufigkeit eines *SPF* beeinflussen sowie

wie das *SPF*-Feststellungsverfahren aus Sicht der Lehrpersonen bewertet wird. Die Zahlen sind dem Nationalen Bildungsbericht (NBB) von 2024, der Evaluierungsstudie zur *SPF*-Vergabe (Gasteiger-Klicpera et al. 2003) und von Statistik Austria 2025 entnommen. In den Statistiken scheinen Schüler*innen mit einem *SPF* auf, die sowohl im inklusiven Setting als auch in Sonderschulen unterrichtet werden.

Dass Schüler eher von einem *SPF* betroffen sind und sich Unterschiede in den unterschiedlichen Bundesländern erkennen lassen, zeigt die erste Statistik, die sich auf Schüler*innen im Volksschulbereich bezieht.

5.5.1 Darstellung des *SPF*-Status nach Bundesland, Geschlecht und Zeitverlauf

Abbildung 2 zeigt den Anteil der Schüler*innen mit *SPF*, aufgeteilt nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2022/23), sowie im Zeitverlauf (2009/10 bis 2022/23) an österreichischen Volksschulen.

Abb. 2: Schüler*innen der Primarstufe mit *SPF* nach Bundesland und Urbanisierungsgrad im Zeitverlauf

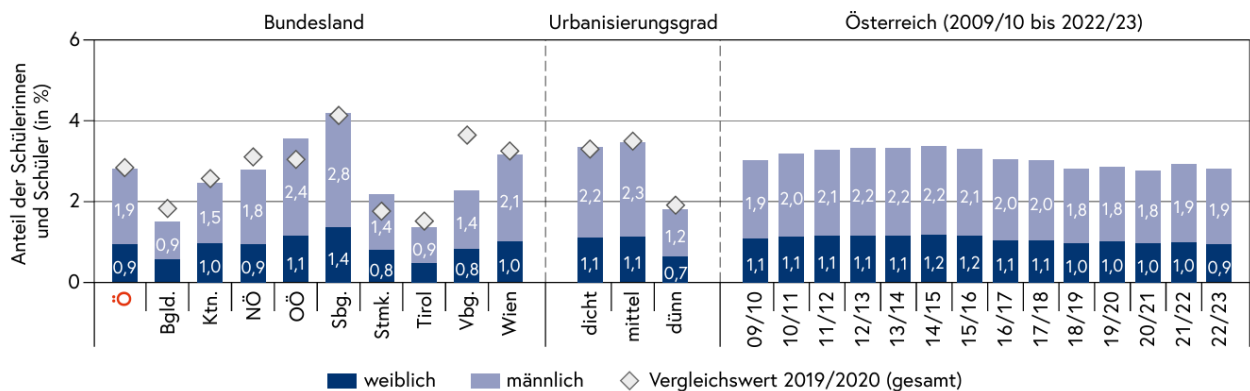


Abb. 2: (Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2024, S. 203)

Im nationalen Bildungsbericht wird die Statistik folgendermaßen beschrieben:

„Österreichweit haben 2022/23 bis zur vierten Schulstufe 2,8 % (10.370 Schülerinnen und Schüler) sonderpädagogischen Förderbedarf, wobei Buben anteilmäßig häufiger betroffen sind. Über die Bundesländer hinweg streuen die Anteile stark. In Wien (3,2 %), Oberösterreich (3,5 %) und Salzburg (4,2 %) liegen die Anteile der Kinder mit *SPF* mehr als doppelt so hoch wie im Burgenland (1,5 %) und in Tirol (1,4 %). Betrachtet man den *SPF* nach Urbanisierungsgrad, so ist der Anteil in dünn besiedelten (über-

wiegend ländlichen) Gebieten mit 1,8 % deutlich kleiner als in mittel und dicht besiedelten Gebieten (3,5 % und 3,3 %). Dieser Unterschied zwischen den Regionen ist mit Bezug auf männliche Schüler stärker ausgeprägt als mit Bezug auf Schülerinnen.

Betrachtet man österreichweit den zeitlichen Verlauf des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit *SPF*, so lässt sich zwischen 2015/16 und 2018/19 ein Rückgang erkennen. Vergleicht man die Werte von 2019/20 und 2022/23 auf Bundeslandebene, so zeigt sich ein bedeutsamer Rückgang im Burgenland und, besonders stark, in Vorarlberg“ (NBB 2024, S. 197).

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass in Salzburg fast doppelt so viele Kinder eine Behinderung aufweisen als in der Steiermark, kann angenommen werden, dass ein gewisser Interpretationsspielraum bei der *SPF*-Zuweisung gegeben ist. Dies kann einerseits auf eine unterschiedliche Praxis der zuständigen Diagnose - Expert*innen und andererseits auch auf eine unterschiedliche Sichtweise auf Normalität bzw. Abweichung von Lernleistungen hindeuten (Holzinger/Wohlhart 2009, S. 71). In Tirol, in Kärnten und in der Steiermark, in denen aufgrund der Umsetzung der inklusiven Modellregionen das inklusive Schulsystem weiter fortgeschritten ist, besteht eventuell ein anderer Maßstab, was Heterogenität betrifft. Wenn individuelle Lernvoraussetzungen nicht nur geduldet, sondern auch gefördert werden, kann es sein, dass es nicht so rasch zu einer *SPF*-Vergabe kommt, wie in Lernumgebungen, wo alle Schüler*innen die gleiche Leistung in der gleichen Zeit erbringen müssen. Mehr denn je sollte Heterogenität im heutigen Bildungswesen verankert sein, wie bereits vor mehr als 10 Jahren vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefordert: „Heterogenität ist die Normalität und wird als Ausgangspunkt des Lernens über und durch Unterschiede gemacht“ (Dobart 2009, S. 22).

Diesem Umstand ging die Studie *Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich* im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) auf den Grund. Ein Forschungskonsortium aus mehr als 20 Expert*innen für inklusive Bildung von 15 österreichischen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen aus allen neun Bundesländern erhob die soziographischen Daten von 26 102 österreichischen Schüler*innen an Pflichtschulen mit *SPF*, erfasste die Verteilungsunterscheide, beleuchtete mit Hilfe von Fragebogenerhebungen und Expert*inneninterviews die Ver-

fahrensprozesse multiperspektivisch, arbeitete Qualitätsmerkmale der *SPF*-Vergabep Praxis heraus und gab Vorschläge für die Weiterentwicklung des *SPF*-Verfahrens (Gasteiger-Klicpera et al. 2025, S. 281f.).

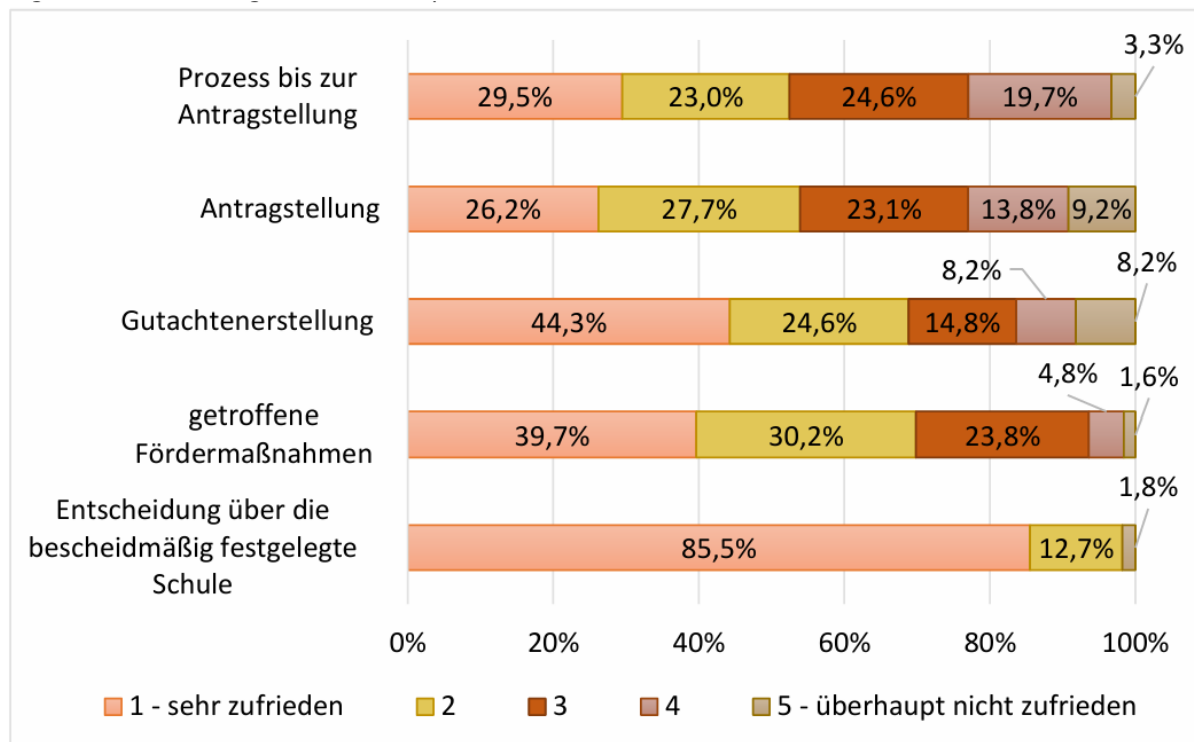
Da in dieser Masterarbeit die Sicht der Lehrer*innen im Mittelpunkt steht, werden in den nächsten Unterkapiteln zwei Darstellungen aus der Studie herangezogen, die die Lehrpersonenperspektive betrachten. Die Abbildungen fokussieren die Sichtweise der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Einschätzung des *SPF*-Verfahrens und der Ressourcenzuteilung.

5.5.2 *SPF*-Verfahrenseinschätzung durch Lehrpersonen

In der Evaluierungsstudie wurden Eltern/Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen, Schulleiter*innen und Diversitätsmanager*innen hinsichtlich des üblichen Ablaufes und der Zufriedenheit des *SPF*-Prozederes und eventuellen Verbesserungsvorschlägen befragt. Nachfolgend wird allerdings nur die Perspektive der Lehrpersonen beleuchtet, da dies den Schwerpunkt der Masterarbeit darstellt.

In Abbildung 3 ist die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit den einzelnen Phasen des Verfahrens, beginnend vor der Antragstellung bis zur Entscheidung über die bescheidmäßig festgelegte Schule dargestellt.

Abb. 3: Zufriedenheit hinsichtlich des SPF-Prozesses bis zur Antragstellung, der Antragstellung, der Gutachtenerstellung, den getroffenen Fördermaßnahmen und der Entscheidung über die bescheidmässig festgelegt Schule nach Angaben der Lehrperson



Anmerkung. Skala von (1) sehr zufrieden bis (5) überhaupt nicht zufrieden.

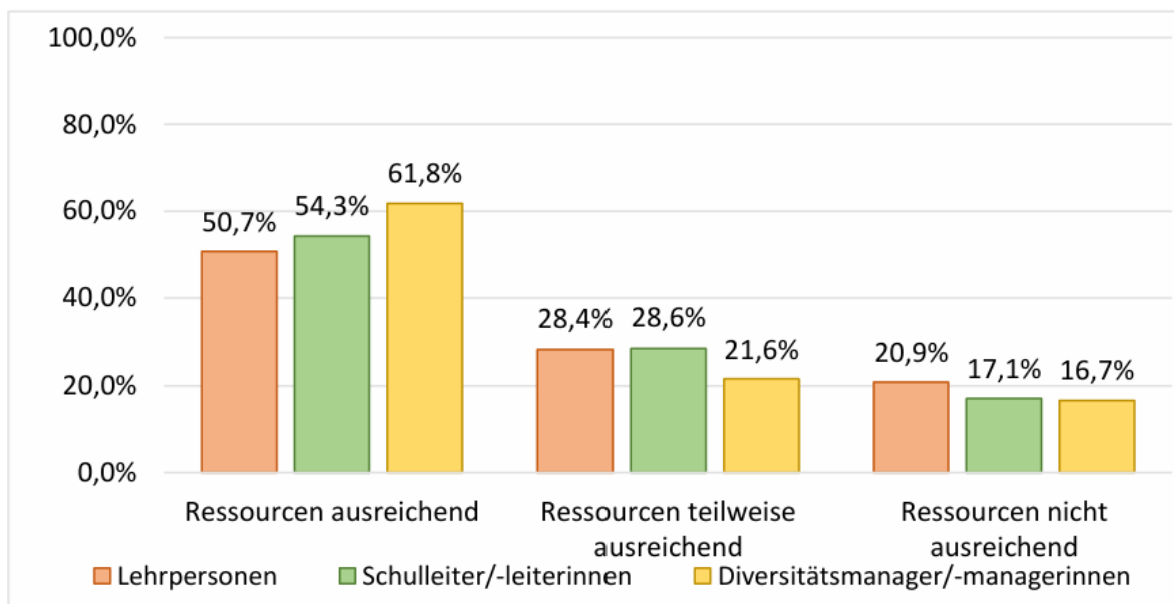
Universität Graz, SPF-Erhebung.

Abb. 3: (Quelle: Gasteiger-Klicpera et al. 2023, S. 74)

Den höchsten Zufriedenheitswert erfuhr die Entscheidung über die künftige Schule. Mit der Gutachtenerstellung und den getroffenen Fördermaßnahmen waren die meisten Lehrpersonen sehr zufrieden (rund 40%) oder zufrieden (rund 30%). Gut die Hälfte der Lehrpersonen ist mit dem Prozess bis zur Antragstellung und mit der Antragstellung sehr zufrieden oder zufrieden. Knapp ein Drittel nimmt zum Prozess bis zur Antragstellung, zur Antragstellung und zu den getroffenen Fördermaßnahmen eine neutrale Haltung ein, 23% sind nicht oder überhaupt nicht zufrieden. Insgesamt ist jedoch eine hohe Zufriedenheit erkennbar.

Die abschließende Abbildung der *SPF*-Evaluierung stellt die Einschätzung aller Befragten hinsichtlich der Ressourcenvergabe dar.

Abb. 4: Beurteilung der vergebenen Ressourcen für das beurteilte Verfahren/Kind nach Angaben aller Personengruppen (Prozentsätze)



Universität Graz, SPF-Erhebung.

Abb. 4: (Quelle: Gasteiger-Klicpera et al. 2023, S. 82)

Während 50,7 % der Lehrpersonen die zugeteilten Ressourcen als ausreichend einschätzten, bewerteten weitere 28,4 % diese als teilweise ausreichend. Die entsprechenden Anteile lagen bei Schulleiterinnen und Diversitätsmanagerinnen höher. Allerdings stuften 20,9 % der Lehrpersonen die Ressourcen als unzureichend ein.

Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Evaluierung zur *SPF*-Vergabepaxis zusammengefasst.

5.5.3 Empfehlungen aus der Evaluierung der *SPF*-Vergabe

Zusammenfassend kann über die Studie folgendes gesagt werden: Es zeigten sich deutliche Differenzen zwischen den erhobenen Daten der Schulstatistik und dem Institut für Höhere Studien (IHS), die an der Evaluierung der Vergabepaxis des *SPF* in Österreich beteiligt war. Laut Schulstatistik der Bildungsdirektion wurden im Schuljahr 2021/22 48% der Schüler*innen mit einem *SPF* nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet, wogegen die Erhebung durch die IHS 95% ergaben (Gasteiger-Klicpera et al. 2023, S. 39f.). Am häufigsten traten Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen auf (67,8 %), gefolgt von kognitiven Beeinträchtigungen (26,1 %) und Verhaltensauffälligkeiten (12,8 %). Schulische Integration und die *SPF*-Vergabe sind von Bundesland zu

Bundesland sehr verschieden. So gilt beispielsweise schulische Integration in Kärnten und der Steiermark als gelebte Praxis, während diese in Niederösterreich und Vorarlberg nur für etwas mehr als die Hälfte der Schüler*innen umgesetzt wird. Männliche Schüler und Kinder oder Jugendliche mit deutscher Umgangssprache sind seltener integriert als Mädchen und Personen mit einer anderen Umgangssprache. Schließlich zeigt die im Zuge der Studie erhobene und jährlich publizierte Schulstatistik, dass die Deckelung von Dienstposten bei 2,7 % der Schüler*innen mit *SPF* in keinem angemessenen Verhältnis zum tatsächlichen Bedarf an sonderpädagogischen Ressourcen steht, zumal 4,8% (laut Bildungsdirektion) bzw. 5,1% (laut Statistik Austria) der Pflichtschüler*innen ein *SPF* zugeschrieben wurde (Gasteiger-Klicpera et al. 2023, S. 34/S. 40; Gasteiner-Klicpera et al. 2025, S. 282).

Das Forschungsteam ortet zwei grundsätzliche Widersprüche. Zum einen widersprechen sich das weltweit gängige, von der *UN-BRK* und *ICF* getragene *Soziale Behinderungsmodell* und die Praxis der *SPF*-Vergabe. Der *SPF*-Diagnosenstellung liegt oftmals ein medizinisches Behinderungsmodell zugrunde, das mit einer ableistischen und defizitorientierten Sichtweise verbunden ist. Zum anderen bleibt die gängige Definition von einem *SPF* inhaltlich leer, da sie den Förderbedarf ausschließlich über sich selbst begründet. In der Gutachtenpraxis führt dies dazu, dass nicht das Förder- und Entwicklungspotenzial des Kindes, sondern vor allem dessen schulisches Nicht-Folgen-Können und vermeintliches Versagen in den Mittelpunkt rücken (ebd., S. 168f.).

Die Vorschläge zur Verbesserung des *SPF*-Verfahrens betreffen vor allem eine Verkürzung und Vereinfachung der Abläufe, mehr Unterstützung und transparente Kommunikation. Über alle Gruppen hinweg werden ein höherer Ressourceneinsatz sowie eine stärkere pädagogische und interdisziplinäre Ausrichtung gefordert. Zudem wird die Entkoppelung der Ressourcenvergabe vom *SPF* und eine weniger defizitorientierte Gestaltung des Verfahrens angeregt (ebd., S. 80f.).

Die daraus folgenden Empfehlungen betonen dringenden Reformbedarf bei der Lehrplanzuordnung und der Ressourcenvergabe. Die weiterhin praktizierte Empfehlung von Sonderschullehrplänen wird als nicht mehr zeitgemäß kritisiert, da die Mehrheit der betroffenen Schüler*innen Regelschulen besucht. Stattdessen werden eine individualisierte, schulstufenbezogene Lehrplangestaltung sowie eine inklusionsfördernde, indexbasierte Ressourcenvergabe empfohlen. Zudem wird eine stärkere Transparenz und empirische Begleitung der Ressourcensteuerung eingefordert, um inklusive Bildung nachhaltig zu unterstützen (Gasteiner-Klicpera et al. 2025, S. 287f.).

Nach der theoretischen Einführung in die Thematik schulischer Inklusion widmet sich der empirische Teil der Frage, wie Lehrpersonen die Voraussetzungen für inklusive Bildung an Wiener Volksschulen einschätzen.

II Empirischer Teil

Der empirische Teil dieser Masterarbeit untersucht die persönliche Sicht von Volksschullehrer*innen in Bezug auf die Voraussetzungen, unter denen an Wiener Volksschulen Inklusion stattfindet. Dabei waren die Fragen *Welche Bedingungen gelten für Lehrpersonen in Bezug auf ein inklusives Schulsetting an Wiener Volksschulen?* und *Was wünschen sich Lehrpersonen für die Umsetzung schulischer Inklusion?* forschungsleitend.

Zunächst wird auf die Datengewinnung eingegangen, sodann deren Auswertung beschrieben, um anschließend die Ergebnisse darzustellen und die Forschungsfrage zu beantworten.

6 Datenerhebung

6.1 Forschungszugang und Beschreibung der Interviewpersonen

Die Untersuchung wurde mittels sieben Leitfadeninterviews durchgeführt und ist der qualitativen Empirie zuzuordnen. In der qualitativen Forschung geht es um die Beschreibung, Analyse und Rekonstruktion von Phänomenen, Lebens- und Handlungswelten. Dabei finden die sechs Prinzipien der qualitativen Forschung, wie sie bei Hanke und Seel (2015, S. 817) beschrieben werden, Beachtung: Das *Prinzip der Offenheit* versucht Unerwartetes zuzulassen und Vorurteile zu vermeiden. Das *Prinzip der Kommunikation* betont die meist sprachliche Interaktion zwischen Forscher*in und Forschungssubjekt. Das *Prinzip der Prozesshaftigkeit* besagt, dass das Interesse an den beforschten Lebenswelten anpassungsfähig sein muss, um neue Erkenntnisse einzubeziehen, die das weitere Vorgehen beeinflussen können und das Design Schritt für Schritt entstehen lassen. Im *Prinzip der Reflexivität* findet der soziale Kontext der Datenerhebung und -analyse sowie die Selbstreflexion der Forscherin/des Forschers seine Berücksichtigung. Das *Prinzip der Explikation* achtet auf Transparenz bei der Dateninterpretation und sichert dadurch ihre Nachvollziehbarkeit und Intersubjektivität. Schließlich fordert das *Prinzip der Flexibilität* die Anpassung des Forschungsprozesses an sich womöglich ändernde Bedingungen bzw. Konstellationen.

Der Zugang zum Feld wurde über bestehende Netzwerke im Bereich Schule durch Berufskolleg*innen hergestellt. Bei der Auswahl der Erhebungspersonen wurde auf Heterogenität geachtet. Die interviewten Lehrpersonen sollten in einem inklusiven

Schulsetting an einer Wiener Volksschule tätig sein. Dabei wurde darauf geachtet, Personen mit unterschiedlichen Ausbildungen (Sonderschullehramt, Lehrer*innenbildung NEU, andere Ausbildungen) zu interviewen, um möglichst viele unterschiedliche Perspektiven zu gewinnen. Zudem unterrichten die Befragten an fünf unterschiedlichen Schulstandorten und weisen auch hinsichtlich des Alters und des Geschlechts eine Vielfalt auf.

Der Erstkontakt erfolgte mittels eines Telefonates, bei dem das Forschungsvorhaben kurz dargestellt, Möglichkeit für Fragen geboten und auf die Datenschutzbestimmungen hingewiesen wurde. Ebenso wurden Zeitpunkt und Ort für ein Interview vereinbart und die Datenschutzbestimmungen und Einverständniserklärung zur Durchsicht geschickt. Auf Wunsch wurde auch der Interviewleitfaden vorab übermittelt, mit dem Hinweis, diesen nur als grobe Orientierung zu betrachten.

Nachfolgend werden die Interviewteilnehmer*innen und deren Klassenzusammensetzung vorgestellt.

Daten und Rahmenbedingungen der Interviewteilnehmer*innen

Tab. 1: Beschreibung der Interviewpersonen

Kürzel	Ge- schlecht	Ausbildung	Berufser- fahrung	Anzahl der Schüler*innen, davon mit Diagnose; Klassenform	Pädagogisches Personal pro Klasse	Anzahl der Räume
B1	männ- lich	Lehrer*innenbildung NEU - Schwerpunkt Inklusion	1 Jahr	Insgesamt 24 Schüler*innen 2 Kinder im Autismusspektrum 1 Kind mit Trisomie 21 Integrations-Mehrstufenklasse 1 - 3 Ganztagsschule	4 Lehrpersonen 2 Freizeit-Pädagog*innen	1 Klassenraum 1 Freizeitraum - mit anderer Klasse ge- teilt
B2	weiblich	Studium Bildungswissen- schaft Sonderschullehramt	10 Jahre	Insgesamt 18 Schüler*innen 5 Sonderschüler*innen 2 Vorschulkinder Integrationsklasse	1 Klassenlehrer*in, 1 Inklusionslehrer*in 2 Freizeit-Pädagog*innen	1 Klassenraum 1 Freizeitraum
B3	weiblich	Lehrer*innenbildung NEU - Schwerpunkt Inklusion	4 Jahre	Insgesamt 22 Schüler*innen 6 Integrationskinder Integrations-Mehrstufenklasse 0 - 4	1 Klassenlehrer*in; 1 Inklusionslehrer*in 1 Teamlehrer*in 2 Freizeit-Pädaog*innen	1 Klassenraum 1 Freizeitraum - mit anderer Klasse ge- teilt
B4	weiblich	Elementarpädagogin Studium Bildungswissen- schaft	1 Jahr	Insgesamt 19 Schüler*innen 3 Sonderschüler*innen 2 Schüler*innen in Abklärung Integrationsklasse	1 Klassenlehrer*in 1 Inklusionslehrer*in 1 Teamlehrer*in 1 Zivildienstler 1 Motopädagog*in, 1 Freizeit-Pädagog*in	1 Klassenraum 1 multifunktionale Zone - mit anderen Klassen geteilt
B5	weiblich	Studium Sonder- und Heilpädagogik	30 Jahre	Insgesamt 20 Schüler*innen 2 Kinder im Autismusspektrum	1 Klassenlehrer*in 1 Inklusionslehrer*in	1 Klassenraum

		Sonderschullehramt		3 Sonderschüler*innen 1 Schüler mit erhöhtem Förderbedarf Integrationsklasse	1 Teamlehrer*in 1 Freizeitpädagog*in	1 sehr kleiner Raum
B6	weiblich	Sonderschullehramt Zusatzausbildung Sprach- heilpädagogik	28 Jahre	Insgesamt 21 Schüler*innen 1 Kind mit Trisomie X 1 Kind mit Sozialentwicklungsverzöge- rung 1 Kind mit Lernbehinderung 2 Kinder im Autismusspektrum 1 Sonderschüler*in	1 Klassenlehrer*in 1 Inklusionslehrer*in 1 Teamlehrer*in 1 Freizeitpädagog*in	1 Klassenraum 1 Freizeitraum
B7	weiblich	Lehrer*innenbildung NEU - Schwerpunkt Inklusion	3 Jahre	Insgesamt 18 Schüler*innen 6 Sonderschüler*innen	1 Klassenlehrer*in 1 Inklusionslehrer*in 1 Freizeitpädagog*in 1 Motopädagogin	1 Klassenraum

Tab. 1: (Quelle: Eigene Darstellung)

6.2 Erhebungsmethode

Mit Hilfe von leitfadengestützten Expert*inneninterviews erfolgte eine Annäherung an den Forschungsgegenstand. Qualitative leitfadengestützte Interviews sind laut Helfferich (2022, S. 875) eine „verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen“. Die Lehrpersonen betrachte ich dabei als Expert*innen ihres Fachs, die zum einen ihre Expertise, aber auch ihre „Konzepte, Deutungen und Konstruktionen von Welt(ausschnitten)“ wiedergaben, aus denen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse interessante Erkenntnisse gewonnen werden konnten.

Bei der Erstellung des Leitfadens wurde darauf geachtet, diesen „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2022, S. 876) zu gestalten. Die offenen Fragen des Leitfadens orientieren sich am Forschungsinteresse und an den Forschungsfragen und sollten für die Interviewten eine Erzählaufforderung darstellen. Der Leitfaden wurde verschriftlicht und diente bei allen Interviews als Orientierung. Auf diese Weise ließen sich die einzelnen Interviews gut miteinander vergleichen, da identische Gesprächsschwerpunkte systematisch in allen Erhebungssituationen berücksichtigt wurden.

Nachfolgend wird der Interviewleitfaden dargestellt.

Bitte stelle dich und deine berufliche Ausbildung/Laufbahn zu Beginn kurz vor.

- 1. Was bedeutet für dich Inklusion im schulischen Bereich?*
- 2. Wo funktioniert Inklusion an deiner Schule gut?*
- 3. Wo gibt es Probleme hinsichtlich Inklusion in deiner Schule?*
- 4. Welche Bedingungen braucht es für eine gelingende Inklusion in der Schule?*
- 5. Welche Wünsche für die Zukunft hast du dahingehend?*

Das leitfadengestützte Interview stellt eine klassische Erhebungsform der qualitativen Sozialforschung dar. Durch Meuser und Nagel (1991) erfuhr es eine Erweiterung zum leitfadengestützten Expert*inneninterview, wobei es sich laut Bogner (2014, S. 27) dabei stets um ein teilstrukturiertes Interview handelt. Der individuell an der Forschungsfrage orientierten entwickelte Leitfaden dient zum einen „der Strukturierung des Themenfeldes der Untersuchung sowie als konkretes Hilfsmittel in der Erhebungssituation“

(Bogner 2014, S. 27). Meuser und Nagel (1991, S. 448) betonen, dass die leitfadengestützte Befragung von Expert*innen, sowohl den begrenzten Forschungsschwerpunkt des Interviewers als auch die besondere Sachkenntnis der Befragten berücksichtigen.

6.3 Durchführung der Interviews und Transkription

Die Auswahl des Interviewortes überließ ich den Expert*innen, um für diese eine möglichst angenehme Umgebung zu gewährleisten. Zwei der Befragten wählten ihre Schule, zwei Personen entschieden sich für ein Café, eine Person präferierte ihr eigenes Zuhause, eine Person entschied sich für mein Zuhause und eine Person wurde aufgrund persönlicher Gründe über Zoom interviewt.

Durch meine eigene Unterrichtstätigkeit an einer Wiener integrativen Volksschule, gestaltete sich die Interviewsituation auf Augenhöhe, da ich von den Interviewten ebenso als Expertin betrachtet wurde. Dies hatte allerdings auch zur Folge, dass die Interviewten gewisse Inhalte voraussetzten, weshalb ich bereits bei der Erzählaufforderung, betonte, dass es in dem Interview um die individuelle Situation, Wahrnehmung und Perspektive gehe und an jeder Schule unterschiedliche Bedingungen herrschen würden, die es darzustellen gelte. Bei Unsicherheiten seitens der Expert*innen bezüglich der Entsprechung des Inhaltes während des Interviews, ermutigte ich die Interviewten, ihre Erfahrungen frei zu schildern, indem ich deutlich machte, dass sie als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt gelten würden und ihre subjektiven Wahrnehmungen und Perspektiven uneingeschränkt legitim und bedeutsam seien.

Der Leitfaden wurde bei der Durchführung der Interviews in möglichst großer Offenheit eingesetzt, sodass er sich an den Erzählfluss anschmiegen konnte (Helfferich 2022, S. 883). Das Vorgehen orientierte sich dabei an dem dreistufigen Prinzip des Leitfadens nach Helfferich (ebd.): Zunächst erhielten die Interviewten die Gelegenheit, ihre Gedanken möglichst frei darzulegen. Die Einstiegsfrage wurde so gestaltet, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit viele für die Untersuchung relevante Themen spontan zur Sprache kamen. In einem zweiten Schritt wurden jene Punkte gezielt angesprochen, zu denen in der ersten Phase entweder keine Aussagen gemacht wurden oder die für die Forschungsziele nicht in ausreichender Tiefe behandelt wurden. Dabei konnten immer wieder freie Erzählphasen angeregt werden, zu denen eventuelle Nachfragen gestellt wurden. Darauf folgte der dritte, abschließenden Teil, in dem strukturierte und

klar formulierte Fragen gestellt wurden. Am Ende des Gesprächs wurde den Interviewten stets die Gelegenheit eingeräumt, abschließende Anmerkungen zu machen, zentrale Punkte zu unterstreichen oder für sie Wichtiges nochmals darzulegen.

Die mittlere Interviewdauer von ca. 50 Minuten führte zu Transkriptionen mit durchschnittlich elf A4-Seiten pro interviewte Person. Die Interviews wurden mittels eines Mobiltelefons aufgenommen und mit Hilfe der Transkriptionssoftware f4 verschriftlicht. Bei der Transkription wurden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018, S. 167f.) beachtet, die hier wortwörtlich wiedergegeben werden:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
6. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z. B. „B4:“, gekennzeichnet.
10. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.

11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).
12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z. B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert (Kuckartz 2018, S. 167f.).

Folgende Modifikationen wurden dabei vorgenommen: Die Regel 4 wurde fallengelassen, Regel 7 dahingehend verändert, dass Sprechüberlappungen mit „/“ am Beginn und am Ende der Einwürfe gekennzeichnet wurden und nonverbale Äußerungen bei Regel 12, wurden nur mit einer Klammer z.B. (lacht) erkenntlich gemacht. Zudem wurden Wort- und Satzabbrüche mit einem Schrägstrich „/“ und Personen- oder Ortsnamen mit „XXX“ gekennzeichnet.

6.4 Forschungsethische Überlegungen

Helfferich (2011, S. 190-192) fasst in ihrem Buch forschungsethische Überlegungen zusammen, die in dieser Masterarbeit ihre Berücksichtigung finden. Die Interviewteilnehmer*innen wurden über den Forschungszweck, den Umgang mit ihren Daten und ihre Rechte informiert und bekamen vorab eine Einverständniserklärung über ihre freiwillige Teilnahme. Die Interviewten stimmten der Audioaufzeichnung mittels meines Mobiltelefons und der anschließenden Verschriftlichung zu. Zudem wurde die vertrauliche Handhabung der Daten aus den Interviews betont. Um die Privatsphäre der Teilnehmenden zu schützen, wurden die Transkripte anonymisiert, sodass sie nicht mehr einer bestimmten Person zugeordnet werden können. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass die Interviews nicht im Anhang der Masterarbeit erscheinen, sondern lediglich einzelne anonymisierte Sätze zur Darstellung der Forschungsergebnisse angegeben werden. Schließlich wurde den Untersuchungspersonen die Möglichkeit geboten, die Interview-Transkripte zu erhalten bzw. über meine Erkenntnisse und Ergebnisse nach Abschluss der Arbeit informiert zu werden.

Die interviewten Personen erhielten vorab ein Interview-Informationsblatt, mit der Beschreibung des Forschungsvorhabens, des Interviewablaufes und des Datenschutzes.

Ebenso wurde die Zustimmungserklärung zur Durchsicht und Unterzeichnung ausgefertigt.

7 Datenauswertung

Qualitative Forschung zielt darauf ab, menschliches Verhalten in seinem sozialen Kontext zu erfassen, zu deuten und zu verstehen. Grundlage sind vor allem sprachlich geprägte, offene und flexibel erhobene Daten, bei denen subjektive Perspektiven eine zentrale Rolle spielen. Das Ziel ist ein tiefes, kontextbezogenes Verständnis und die Entwicklung neuer Erkenntnisse (Hanke/Seel 2015, S. 816). Qualitative Forschungen versuchen nicht nur die Interviewaussagen selbst, sondern auch den latenten Sinn, also die dahinterliegende Bedeutung zu erfassen und die subjektiven Lebenswelten darzustellen (Kuckartz 2018, S. 21). Als geeignetes Auswertungsverfahren, um diesem Anspruch gerecht zu werden, wählte ich die *Qualitative Inhaltsanalyse*.

7.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring

Die *Qualitative Inhaltsanalyse* entwickelte sich in den 1950er Jahre aus der stark quantitativ orientierten Inhaltsanalyse und hat ihren Ursprung in der Sozialwissenschaft. Siegfried Kracauer, deutscher Journalist und Soziologe, plädierte für eine Beachtung der nicht offensichtlichen, subtilen Bedeutungen von Texten und forderte bereits 1952 eine „qualitative content analysis“ (Kuckartz 2018, S. 15). Mit der Einbeziehung der Hermeneutik, dem methodischen Verstehen und Interpretieren von Sinnzusammenhängen in Texten, war der Grundstein für die *Qualitative Inhaltsanalyse* gelegt. Phillip Mayring nahm 1983 den Begriff *Qualitative Inhaltsanalyse* wieder auf und schuf eine moderne qualitative Variante der Inhaltsanalyse, die verschiedene Ansätze und Fachrichtungen der Textanalyse integrierte (Mayring 2022, S. 25f.) Sein Standardwerk „Qualitative Inhaltsanalyse“ aus demselben Jahr erschien 2022 in der 13. Auflage und nennt darin ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen sowie Kategorienbildungen entlang des Textes als die zentralen Elemente der Methode, um Kommunikationsmaterial zu bearbeiten.

Mayring (2022, S. 66f.) unterscheidet drei Formen des Interpretierens: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Bei der Zusammenfassung wird das Material so reduziert, dass nur die zentralen Aussagen bestehen bleiben und ein kompaktes Abbild des Ausgangstextes entsteht. Die Explikation ergänzt unklare oder

schwer verständliche Textstellen durch zusätzliche Informationen, um deren Bedeutung zu präzisieren. Bei der Strukturierung wird vorab ein klar definiertes Kategoriensystem erstellt, dem Textstellen eindeutig zugeordnet werden können. Jede Analysetechnik kann für sich allein angewandt werden, es sind aber auch verschiedenen Mischformen denkbar.

In dieser Arbeit wurde in einem ersten Schritt die inhaltsanalytische Technik der Strukturierung gewählt, was eine deduktive Kategorienanwendung bedeutet. Leitend für die Erstellung des Kategoriensystems war der Interviewleitfaden, aus dem folgende Kategorien abgeleitet wurden: *K1 Inklusionsverständnis, K2 Gelungene Inklusion, K3 Probleme hinsichtlich Inklusion, K4 Notwendige Inklusionsbedingungen, K5 Wünsche der Lehrpersonen, K6 Rahmenbedingungen*. Das erstellte Kategoriensystem besteht aus einer Reihe gleichgestellter Aspekte und besitzt somit einen Nominalcharakter. Mayring (2022, S. 96-98) empfiehlt eindeutige kategorisierbare Textstellen als Ankerbeispiele auszumachen, die bei der weiteren Zuordnung behilflich sind. Ebenso gilt es Kodierregeln zu erstellen, die bei der Zuordnung ähnlicher Textstellen Klarheit schaffen sollen. Mit den sechs Kategorien als Analyseraster und mit Hilfe des Kodierleitfadens wurden alle sieben Interviews durchgearbeitet und relevante Textstellen den Kategorien zugeordnet. Tabelle 2 zeigt den Kodierleitfaden des ersten Materialdurchlaufs, in dem die Kategorien, deren Definition, die dazugehörigen Ankerbeispiele und die Kodierregeln beschrieben sind.

Tab. 2: Kodierleitfaden der deduktiven Kategorienanwendung

	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K1	Inklusionsverständnis	Bedeutung und persönliche Auffassung von Inklusion der Lehrpersonen	„Es sind nicht alle Menschen gleich, aber sie sollten gleichbehandelt werden“ (B3, Z 377f.). „Inklusion würde für mich schon bedeuten, dass einfach alle an einem Lernprozess teilnehmen können und dass der Lernstoff so aufbereitet wird, dass alle teilnehmen können“ (B4, Z 50-52).	Jegliche Aussagen, die Inklusion beschreiben
K2	Gelungene Inklusion	Inklusion konnte zufriedenstellend umgesetzt werden; positive Auswirkungen auf Lehrpersonen oder Schule und	„...wir sind ein inklusives Haus, wir sind eine Schule für alle, du kannst alles erreichen, wenn du dich anstrengst“ (B2, Z 482-484).	Aussagen, die Inklusion als positiv, erwünscht und gelungen beschreiben

		Schüler*innen oder Gesellschaft	„Also wir haben es doch geschafft. Zwar mit Mehraufwand und mit anderen Methoden trotzdem den gleichen Lehrstoff zu erreichen“ (B4, Z 92-94).	
K3	Probleme hinsichtlich Inklusion	Inklusion konnte nur sehr schwer, nicht zufriedenstellend oder gar nicht umgesetzt werden.	„... worunter nicht nur die Inklusion, sondern generell der Unterricht, sehr leidet, ist der bürokratische administrative Aufwand“ (B3, Z 129-131). „... das sind Kinder, die einfach eine Einzelperson an ihrer Seite brauchen. Und vielleicht so ein bisschen in den basalen Bereich zurückgehen, das kann eine Integrationsklasse absolut nicht stemmen“ (B3, Z 355-357).	Aussagen, die Inklusion als herausfordernd oder problematisch darstellen
K4	Notwendige Inklusionsbedingungen	Voraussetzungen oder Umstände, die Inklusion ermöglichen	„Gerade im Teamteaching und in so einer Klasse, die so individualisiert und differenziert unterrichtet wird. Zeit, Flexibilität, Toleranz, Kommunikation auf jeden Fall“ (B2, Z 352-354). „Grundsätzlich mehr aufbauen, also mehr die Räumlichkeiten aufbauen, mehr Lehrpersonal, mehr Expertise, mehr Verbindung zu externen Teams“ (B3, Z 396-398).	Beschreibungen der Bedingungen, unter denen schulische Inklusion gelingen kann
K5	Wünsche der Lehrpersonen	Wünsche der Lehrpersonen, um Inklusion besser verwirklichen zu können	„Toleranz. Demgegenüber, meiner Arbeit gegenüber. Und von dem Arbeitgeber genug Ressourcen, Fortbildungen und auch die Ausbildung in diese Richtung weiterhin zu führen.“ (B2, Z 489-491). „Wünschen würde ich mir (seufzt), dass die Bildungsdirektion ordentlich aufgemischt wird, dass da einmal Leute hineinkommen, die wissen, wovon sie sprechen“ (B3, Z 544-546).	Wünsche oder Anliegen zum Thema Inklusion, die die Lehrpersonen äußern
K6	Rahmenbedingungen	Klassenzusammensetzung; herrschende räumliche, personelle und finanzielle Gegebenheiten; Ausbildungen der Lehrpersonen; schulinterne und -externe unterstützende Ressourcen	„Wir sind halt jetzt 24 Kinder; das ist schon enorm viel, glaube ich, auch für die Kinder“ (B1, Z 346). „... ich arbeite in einer Integrations- und gleichzeitig Mehrstufenklasse, das heißt, wir haben die Schulstufen null bis vier und die Integration noch dazu. Wir bestehen aus momentan zweieinhalb Lehrpersonen, wenn man das so sagen kann, sprich zwei Vollzeitlehrpersonen und eine Teilzeitlehrperson“ (B3, Z 29-33).	Beschreibungen des Ist-Zustandes, unter denen Lehrpersonen an ihrer Schule unterrichten

Tab. 2: (Quelle: Eigene Darstellung)

Nach der erfolgten deduktiven Vorgehensweise wurden in einem zweiten Schritt die bereits kategorisierten Textstellen einer induktiven Auswertung unterzogen, was einer zusammenfassenden bzw. induktiven Inhaltsanalyse entspricht. Dabei wurden die sechs bestehenden Kategorien als Hauptkategorien bestimmt und die neu aus dem vorab kategorisierten Textmaterial entwickelten Kategorien als Subkategorien festgelegt. Somit wurde eine Mischform gewählt, die sowohl strukturierende als auch zusammenfassende Elemente der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring berücksichtigt. Dieses kombinierte Vorgehen wird in der Methodendiskussion als deduktiv-induktive Kategorienbildung beschrieben (Kuckartz 2018, S. 95f.).

Die Textanalyse erfolgte mit Hilfe der QCMap, der Qualitativ-Content-Analysis-Map, einer von Mayring entwickelten Software zur computergestützten *Qualitativen Inhaltsanalyse*.

Bei der induktiven Kategorienbildung bestimmten die Forschungsfragen und die Hauptkategorien den Schwerpunkt des Interesses. Zu Beginn wurden das Selektionskriterium, das Abstraktionsniveau und die Analyseeinheiten festgelegt. Dann erfolgte die induktive Kategorienbildung Zeile für Zeile von Anfang bis zum Ende der jeweils deduktiv bestimmten Textstellen.

Im Gegensatz zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse kann bei der induktiven Kategorienbildung gleich auf eine mittlere Ebene der Abstraktion gegangen werden, weshalb die Schritte Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion in einem Schritt zusammengefasst wurden (Mayring 2022, S. 87). Mayring definiert die induktive Kategorienbildung als eine spezielle Form der zusammenfassenden Inhaltsanalyse und verdeutlicht dies im Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, wie in Abbildung 5 ersichtlich ist.

Abb. 5: (Quelle: Mayring 2022, S. 69)



Beim Durcharbeiten des Textes wurde versucht, möglichst nahe am Text Subkategorien als Begriff oder Kurzsatz zu entwickeln. Dazu war das Selektionskriterium ausschlaggebend, welche Textpassagen näher betrachtet wurden (Mayring 2022, S. 86). Zunächst hatte ich Schwierigkeiten, einzelne Aussagen zu generalisieren bzw. weitere neue und differenziertere Subkategorien am Textmaterial zu bilden. Mit der Revision des Kategoriensystems und der Anpassung des Selektionskriteriums und des Abstraktionsniveaus konnte schließlich ein System von Subkategorien gefunden werden. Schlussendlich wurden zu den sechs Hauptkategorien insgesamt 50 Subkategorien gefunden. Der Kategorie 6 (K6) wurden keine Subkategorien zugeordnet, da sie lediglich der Beschreibung der Expert*innen-Gruppe (vgl. Kap. 6.1, Tabelle 1) diene. Die detaillierte Darstellung des Kodierleitfadens und aller Kategorien, Subkategorien und Ankerbeispiele befindet sich im Anhang. Eine Übersicht aller Kategorien und Subkategorien ist im nächsten Abschnitt ersichtlich.

7.2 Darstellung des Kategoriensystems

Zur Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse werden im Folgenden die aus den Leitfadeninterviews herausgearbeiteten Kategorien und Subkategorien aufgeführt. Dadurch soll ein Überblick geschaffen werden, wobei im nächsten Kapitel genauer auf die einzelnen Kategorien eingegangen wird.

K1 Inklusionsverständnis

- SK 1.1 Mehr Unterrichtsmöglichkeiten und Know-how
- SK 1.2 Differenzierung und Individualisierung
- SK 1.3 Inklusion braucht Sonderpädagogik
- SK 1.4 Soziales Miteinander und Beziehung
- SK 1.5 Diverse Bedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Sprachen
- SK 1.6 Vielfalt im Lehrkörper und Teamwork
- SK 1.7 Schule für alle
- SK 1.8 Integration versus Inklusion

K2 Gelungene Inklusion

- SK 2.1 Inklusion als gesellschaftspolitischer Auftrag
- SK 2.2 Soziale Inklusion
- SK 2.3 Inklusion braucht Geduld und Beziehung

SK 2.4 Inklusionsmehrwert für Schüler*innen und Schule

SK 2.5 Inklusives Schulhaus

SK 2.6 Gemeinsames differenziertes Lernen

SK 2.7 Inklusionsmehrwert für Lehrpersonen, Teamkooperation

SK 2.8 Inklusion durch Separation

K3 Probleme hinsichtlich Inklusion

SK 3.1 Junges Team mit geringer inklusiver Unterrichtspraxis und Auflösung des Sonderschullehramtes

SK 3.2 Verschiedene Lernsettings, Lehrpläne und Lernniveaus

SK 3.3 Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen einzelner Kinder

SK 3.4 Personelles Ressourcenproblem

SK 3.5 Räumliche Einschränkungen

SK 3.6 Diskrepanz zwischen bildungspolitischen und bürokratischen Vorgaben und schulischen Ressourcen

SK 3.7 Mangelndes Inklusionsinteresse durch Schulleitung und Kolleg*innen

SK 3.8 Mangel an inklusivem Unterrichtsmaterial

SK 3.9 Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

SK 3.10 Engpässe im multiprofessionellen Unterstützungsnetz

SK 3.11 Herausforderung Klassenstärke

K4 Notwendige Inklusionsbedingungen

SK 4.1 Beziehungsarbeit als Fundament

SK 4.2 Mehrere flexible und barrierefreie Räumlichkeiten

SK 4.3 Zwei oder mehrere Lehrpersonen pro Klasse

SK 4.4 Differenzierung und individuelle Förderung

SK 4.5 Angemessene Schüler*innenanzahl

SK 4.6 Kollegiale Zusammenarbeit, Kommunikation und Flexibilität

SK 4.7 Inklusives Schulleitbild und Verständnis

SK 4.8 Multiprofessionelle Kooperation

SK 4.9 Inklusive Lernmaterialien

SK 4.10 Sonderpädagogisches Know-how

SK 4.11 Elternbegleitung

SK 4.12 Bürokratieabbau und mehr Schulautonomie

K5 Wünsche der Lehrpersonen

SK 5.1 Mehr inklusive Fachexpertise und Praxis in Lehramtsausbildung

SK 5.2 Mehr Lehrpersonal

SK 5.3 Erweiterte Raumressourcen

SK 5.4 Kollegiales Netzwerk

SK 5.5 Kooperation mit Eltern zur inklusiven Bildung

SK 5.6 Toleranz und Wertschätzung von inklusiver Arbeit

SK 5.7 Bessere multiprofessionelle Unterstützung

SK 5.8 Ausreichende Ausstattung für inklusive Bildung

SK 5.9 Besseres Gehalt für Lehrpersonen

SK 5.10 Eine Schule für alle

SK 5.11 Keine Noten

K6 Rahmenbedingungen, Ausbildung

8 Beschreibung und Darstellung der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Forschungsergebnisse dargestellt und die Haupt- und die Subkategorien beschrieben, die durch die *Qualitative Inhaltsanalyse* gewonnen wurden. Die Ergebnisse zur Kategorie K6 werden an dieser Stelle nicht aufgeführt, da sie primär der Beschreibung der befragten Expert*innen dienten und zur besseren Übersicht ihrer Ausbildung und ihrer Rahmenbedingungen als Tabelle unter Kap. 9.1 dargestellt wurden. Um die Ergebnisse zu verdeutlichen, werden passende Zitate aus den Transkriptionen herangezogen.

Wenngleich das Ergebnis auch fünf unterschiedliche Hauptkategorien, mit je durchschnittlich 10 Subkategorien ergab, so gibt es zwischen den einzelnen Kategorien viele Verbindungen. Manche Aussagen ließen sich bei mehreren Kategorien zuordnen und wurden auch mehrfach kodiert. Die Hauptkategorien werden in der Reihenfolge ihrer Nummerierung dargestellt, während die Subkategorien nach der Häufigkeit der Nennungen und der Zahl der hierzu befragten Personen geordnet sind.

8.1 Inklusionsverständnis

Unter dieser Hauptkategorie sind alle Subkategorien zusammengefasst, die die Bedeutung und die persönliche Auffassung von Inklusion der Lehrpersonen wiedergeben. Aus den Inhalten der Interviews ließen sich acht Subkategorien finden.

Alle Lehrpersonen sahen **Diverse Bedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Sprachen (SK 1.5)** als wesentlichen Bestandteil von Inklusion. Dies zeigte sich durch die häufige Erwähnung dieses Inklusionsaspektes. Alle sieben Lehrkräfte betonten dabei spezielle Bedingungen und Bedürfnisse oder Beeinträchtigungen:

„Für mich bedeutet Inklusion im schulischen Bereich, dass für die Kinder, egal mit welchen Bedingungen sie quasi her kommen, trotzdem beschult werden“ (B7, Z 45f.).

Eine Person gab zu bedenken, dass die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Kinder auch eine Herausforderung darstellen, für die eine Bereitschaft zum ständigen Lernen notwendig ist, um bestmöglich darauf eingehen zu können (B4, Z 399-401). Auch dass unterschiedliche Lehrpläne zum Einsatz kommen und selbstverständlich zu einer inklusiven Klasse dazugehören, wurde von drei Lehrpersonen berichtet (B1, Z 182-187; B2, Z 145-148; B6, Z 116-119). Wichtig empfinden dabei die Interviewten, dass trotz des unterschiedlichen Lerntempos und Lernstoffes gemeinsam gearbeitet wird:

„Da ist egal, welcher Lehrplan und woher man kommt. Das machen wir alle im Team“ (B2, Z 196f.).

Für drei Lehrpersonen hängen unterschiedlichen Sprachen und Inklusion eng zusammen (B2, Z 133–136; B5, Z 12–14; B6 Z 111-114), was durch folgende Aussage verdeutlicht wird:

„Inklusion verstehe ich eher, auch jetzt gerade im Wiener Bereich, dass eben alle / also egal, von welcher Herkunft sie sind, aus welchem Land sie kommen, welche Sprache sie sprechen, das ist für mich eher die Inklusion“ (B6, Z 111-114).

Für alle Lehrer*innen hat **Differenzierung und Individualisierung (SK 1.2)** einen hohen Stellenwert. Als ideal beschrieben die meisten Lehrpersonen, einen gemeinsamen Unterricht aller Kinder, in dem jede*r in ihren*seinen eigenen Zielsetzungen unterstützt wird. Durch die individuelle Lehrstoffaufbereitung soll es allen Kindern ermöglicht werden voranzukommen und dabei auch noch „Spaß dran haben“ (B5, Z 30). Inklusion

wird also hiermit als individualisiertes Unterrichten verstanden, mit Blick auf das einzelne Kind, was folgende Aussage verdeutlicht:

„Bei jedem Kind wird drauf geschaut, was brauchst du? Und wo magst du hinkommen oder wo sollst du hinkommen?“ (B1, Z 165-167).

Dabei wurde von einer Person betont, dass sowohl Kinder mit Förderbedarf als auch Kinder mit überdurchschnittlichen Begabungen einer individuellen Zuwendung bedürfen (B2, Z 288-291). Eine Lehrperson drückte diesen Umstand folgendermaßen aus:

„Es sind nicht alle Menschen gleich, aber sie sollten gleichbehandelt werden“ (B3, Z 377f.).

Laut dieser zitierten Expertin ist es Aufgabe der Schule, dass durch den differenzierten Unterricht eine Gleichbehandlung stattfindet, die auf die unterschiedlichen Niveaus der Schüler*innen eingeht. Diese Subkategorie steht in einem engen Zusammenhang mit der 5. Subkategorie *Diverse Bedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Sprachen*. Die unterschiedlichen Lernausgangslagen, Bedarfe und Sprachen erfordern eine *Differenzierung und Individualisierung* der Lehrpersonen. Als wichtig erachten dabei die Lehrer*innen den gemeinsamen Lernprozess, der die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen berücksichtigt.

Sechs Befragte verstehen unter Inklusion eine **Schule für alle (SK 1.7)**:

„... wir sind ein inklusives Haus, wir sind eine Schule für alle“ (B2, Z 482–483).

Zu dieser Subkategorie fanden sich sehr viele Aussagen, die alle darauf abzielten, dass eine inklusive Schule allen Kindern offenstehen soll, egal welche Fähigkeiten oder Voraussetzungen diese mitbringen.

Die Ergebnisse einer weiteren Subkategorie behandeln das Thema **Inklusion versus Integration (SK 1.8)**. Zwei Lehrkräfte differenzierten nicht zwischen beiden Begriffen und sehen *Inklusion* als Synonym bzw. als neue Bezeichnung für *Integration*. *Integration* und *Inklusion* wurden dabei oft gemeinsam genannt. Das Verständnis von Anpassung an das vorhandene System spiegelt folgende Aussage wider:

„Ich gehe jetzt einmal davon aus, dass Inklusion Integration heißt mit Kindern mit Bedürfnissen“ (B5, Z 16f.).

Für fünf Personen handelt es sich um zwei Begriffe mit unterschiedlichen Bedeutungen. Sie verstehen unter Inklusion eine Veränderung des Systems, sodass alle am gemeinsamen Lernprozess teilhaben können:

„Nämlich bei Integration gehst du davon aus, dass eine Gruppe in eine andere integriert wird, und bei der Inklusion geht man schon von einer sehr diversen Gruppe aus“ (B3, Z 317-319).

Aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen meinten nahezu alle Befragten, dass Inklusion ohne Sonderpädagogik nicht auskommt. Diese Aussagen wurden unter der Subkategorie **Inklusion braucht Sonderpädagogik (SK 1.3)** zusammengefasst. Vor allem würden gewisse spezielle Räumlichkeiten, wie Snoezelen-Räume, nicht an jedem Schulstandort möglich sein und somit auch Sonderschulen nach wie vor von Bedeutung sein (B1, Z 171-177; B3, Z 350-353).

Einige Lehrer*innen sprachen von gewissen Zeiten, in denen die Klasse geteilt und getrennt unterrichtet wird (B3, Z 428-434; B4, Z 52-55; B6, Z 279-281). Dies dient nur der gezielten Einführung eines neuen Themas auf unterschiedlichem Niveau. Jedoch streben alle Interviewten einen ehestmöglichen gemeinsamen Unterricht an:

„Wir nehmen uns aber trotzdem das Recht heraus, in gewissen Arbeitsphasen die Kinder zu trennen, zu teilen, in eine Gruppe, die jetzt einmal den Volksschullehrplan sozusagen nachgeht und die anderen Kinder“ (B2, Z 90-92).

Zwei Lehrkräfte erläuterten, dass sie aufgrund ihrer Expertise für die Integrationskinder hauptverantwortlich sind und somit eine eindeutige Aufteilung der Zuständigkeiten gegeben ist (B3, Z 330-332; B2, Z 90-92). Eine andere Interviewte meint, dass es Aufgabe der Sonderpädagogik ist, durch individuelle Förderung den Zugang zu regulären Bildungsabschlüssen und zum allgemeinen Lehrplan zu ermöglichen (B6, Z 282-285). Einen Schritt weiter geht eine Befragte, die manche Kinder in einer Sonderschule besser aufgehoben sieht:

„... also man sollte schon schauen, was benötigt dieses Kind? Und es ist nicht die Integrationsklasse unbedingt immer die beste Option“ (B3, Z 380f.).

Für mehr als die Hälfte der Interviewten stellte **Soziales Miteinander und Beziehung (SK 1.4)** einen sehr wichtigen Teil von Inklusion dar. Bei einer Person erwuchs dieses Anliegen aus den persönlichen Begegnungen mit einem schwer beeinträchtigten Kind in der eigenen Kindheit (B4, Z 21-24). Eine Lehrerin berichtete von intensiven Bemühungen um eine inklusive Klassengemeinschaft (B2, Z 222-229). Dabei wird viel Zeit in soziales Lernen investiert. Eine Lehrkraft betonte die Wichtigkeit einer persönlichen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen:

„So dass ich gemerkt habe, so wirklich diese Beziehung, gerade im inklusiven Setting, steht für mich über allem“ (B1, Z 569-570).

Eine interviewte Expertin betonte, dass **Vielfalt im Lehrkörper und Teamwork (SK 1.6)** für Inklusion insofern bedeutsam ist, als dass Lehrer*innen dahingehend ein Vorbild für inklusive Klassen darstellen:

„Sehr breit aufgestellt, und deswegen ist Inklusion bei uns ganz großgeschrieben. Was die Kinder betrifft, was die Lehrerschaft betrifft - es kommen Lehrer aus allen Bereichen zu uns [...] Und das macht unser Team aus“ (B2, Z 36-41).

Alle drei Lehrkräfte, die Vielfalt im Lehrkörper thematisierten, befanden eine gute Zusammenarbeit von Inklusionslehrer*innen und Volksschullehrer*innen für wesentlich und es sei notwendig, dass *„beide an einem Strang ziehen“* (B3, Z 328).

Zwei Lehrpersonen (B1, B2) setzen Inklusion mit **Mehr Unterrichtsmöglichkeiten und Know-how gleich (SK 1.1)**. In ihrem Verständnis verlangt Inklusion mehr fachliche Kompetenz und erweiterte Fähigkeiten. Sie fühlen sich durch ihren inklusiven Schwerpunkt in ihrer Ausbildung qualifizierter und betrachten Inklusion somit als Möglichkeit, in unterschiedlichen Lernsettings unterrichten zu können, wie sich in der folgenden Aussage zeigt:

„... dass ich durch den Inklusion Sonderpädagogik Schwerpunkt einfach so noch ein zweites Standbein habe. Also an mehr Schulen zum Beispiel die Möglichkeit eben auch z.B. in basalen Förderklassen oder Heilstattenschulen“ (B1, Z 57-60).

Nach der Beschreibung des Inklusionsverständnisses wird anschließend mit der zweiten Hauptkategorie dargestellt, wo Lehrpersonen Inklusion als gelungen beschreiben.

8.2 Gelungene Inklusion

Zu dieser Kategorie werden Aussagen gezählt, die Inklusion als positiv, erwünscht und gelungen beschreiben. Aus dieser Kategorie wurden acht Subkategorien induktiv entwickelt, die nachfolgend beschrieben werden.

Fast alle Befragten betonten, dass die **Soziale Inklusion (SK 2.2)** im Klassenzimmer sehr gut funktioniert:

„... gehen wir von dem sozialen Aspekt aus, bin ich absolut auf der inklusiven Seite, also alles, was sozial ist, ich finde da gelingt uns die Inklusion in der Klasse sehr gut“ (B3, Z 426-428).

Dabei wurde hervorgehoben, dass gemeinschaftliches Tun und Lernen für alle Beteiligten eine bereichernde Erfahrung darstellt (B1, Z 188-190; B1, Z 196-203). Es wurde berichtet, dass gegenseitige Hilfeleistungen Empathie und die soziale Kompetenz fördern (B2, Z 152-155; B2, Z 245-248; B4 Z 217-221; B7, Z 69-72) und dadurch individuelle Stärken besser wahrgenommen werden (B2, Z 179-182). Eine befragte Person berichtete, dass über den Schulvormittag hinaus soziales Lernen und Inklusion in der Nachmittagsbetreuung stattfindet (B5, Z 130-135). Eine Lehrperson gab zu bedenken, dass der soziale Umgang mit zunehmendem Alter Kinder mehr herausfordert, da die Interessen bei Kindern mit schweren Beeinträchtigungen andere sind als die von z.B. Viertklässlern. Dennoch gelingt gegenseitige Rücksichtnahme und Sorge umeinander (B6, Z 130-135). Die Subkategorie *Soziale Inklusion* wurde von sechs Personen angesprochen und stellt damit die am häufigsten thematisierte Subkategorie dar. Sie gehört zugleich zu den meistgenannten Aspekten innerhalb dieser Kategorie.

Eine häufigere Nennung erfuhr ebenso die Subkategorie ***Inklusionsmehrwert für Lehrpersonen und Teamkooperation (SK 2.7)***. Fünf Lehrpersonen äußerten sich zu dieser Untergruppe. Die Ergebnisse dieses Teilbereichs betonen großteils, dass die praktische Umsetzung von Inklusion im Klassenraum maßgeblich durch eine gegenseitige Teamkooperation ermöglicht wird:

„Da bin ich froh, dass wir einfach zu zweit arbeiten und auch auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder eingehen können“ (B2, Z 283-285).

Dieselbe Person wies im Anschluss darauf hin, dass selbstverständlich beide Lehrer*innen alle Kinder gleichwertig und abwechselnd unterrichten (B2, Z 365f.; B2, Z 375f.). Eine Lehrkraft sieht als Gewinn, dass aufgrund ihrer inklusiven Unterrichtaufbereitung auch andere Kolleg*innen sich für Inklusion interessieren, ein reger Austausch und Teamkooperation stattfindet (B4, Z 177-180). Auch eine aktive Teamkooperation, über den Vormittagsunterricht hinaus, mit der Nachmittagsbetreuung wurde erwähnt (B5, Z 122-126).

Eine weitere Subkategorie ergab sich aus den Erzählungen von vier Interviewten, die die Wichtigkeit von ausdauernden Bemühungen gegenüber einzelnen Kindern und die Schaffung eines stabilen Vertrauensverhältnisses betonten. Aussagen zu dieser Thematik wurden der Subkategorie ***Inklusion braucht Geduld und Beziehung (SK 2.3)*** zugeordnet. Eine Lehrperson berichtete von verstärkten Anstrengungen hinsichtlich eines Beziehungsaufbaus:

„... das war so die Rückmeldung für mich: Ah okay, da ist eine andere Beziehung, es ist eine bessere Beziehung da und das war sozusagen die Rückmeldung für mich, für meine Arbeit nach acht Monaten circa. Ich habe die Arbeit gut gemacht, im Vergleich zu / bei den anderen Kindern, wo du halt sagst so nach drei Tagen oder einer Woche vielleicht“ (B1, Z 580-584).

Eine andere Lehrperson schöpft aus den Beziehungen zu den Kindern und deren Rückmeldungen Kraft für ihre Arbeit:

„... besonders das, was mich aufrechterhält, ist einfach das direkte oder indirekte Feedback der Kinder“ (B3, Z 539f.).

Aber auch von Geduld bei der Lehrstoffvermittlung (B4, Z 81-84/Z 92-94/Z 217-221) und bei der Kontaktherstellung zu den Eltern wurde gesprochen (B6, Z 470-474).

Drei Lehrpersonen nannten **Gemeinsames differenziertes Lernen (SK 2.6)** in ihrem Unterricht als gelungene gelebte Inklusion. Sie fokussierten dabei auf die gegenseitigen Lernhilfen, die sich Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernniveaus zuteilwerden lassen:

„... da ist eben dieses (..) Team / im Team zu arbeiten, schau, dass dein Nachbar das auch schafft, wenn du es geschafft hast“ (B2, Z 161f.).

Eine Interviewte erklärte, dass nach Möglichkeit die gleichen Bücher für die gesamte Klasse zum Einsatz kommen und nur bei Bedarf Anpassungen vorgenommen werden, um dadurch Stigmatisierung zu vermeiden (B6, Z 113-117). Auch von Anpassungen an die zeitliche Struktur der Unterrichtsstunden wurde gesprochen, um den unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler*innen gerecht zu werden (B6, Z 683-686). Eine Lehrkraft sprach von intensiven Bemühungen, gemeinsames Lernen trotz der erschwerten Raumsituation zu ermöglichen (B7, Z 248-251).

Eine weitere Subkategorie erhielt die Bezeichnung **Inklusion durch Separation (SK 2.8)**. Vier Expert*innen beschrieben, dass eine temporäre Trennung der Integrationskinder von der Klasse notwendig ist, um den Unterrichtsstoff ungestört vermitteln zu können (B4, Z 217-221; B7, Z 240-243). Dabei wird darauf Wert gelegt, möglichst oft ein gemeinsames Arbeiten in der Klasse anzustreben oder rasch dazu zurückzukehren:

„Also die Erklärungen sind meistens getrennt und die / dann, wenn sie alleine arbeiten, wenn sie etwas schreiben können oder so, dann sind sie wieder im Klassenbereich / im Klassenverband zusammen“ (B6, Z 31-37).

Separation wird als eine Form von Differenzierung gesehen, mit dem Ziel, die Schüler*innen „dann wieder inklusiv im inklusiven Setting weiterführen zu können“ (B3, Z 431-434).

Zur oben beschriebenen Subkategorie *Inklusionsmehrwert für Lehrpersonen und Teamkooperation* (SK 2.7) wurde eine ähnliche Unterkategorie gebildet, die den ***Inklusionsmehrwert für Schüler*innen und Schule (SK 4)*** darstellen soll. Beide Subkategorien (SK 2.4 und SK 2.7) verdichten die Aussagen dahingehend, dass Inklusion einen Mehrwert bietet – sowohl für die Kinder und die Schule insgesamt als auch für Lehrkräfte und die Teamkooperation. Der *Inklusionsmehrwert für Schüler*innen und Schule* (SK 4), bezieht sich vor allem auf den verstärkten Erwerb von sozialen Kompetenzen. Somit steht diese Kategorie in engen Zusammenhang mit der Subkategorie 2.2 *Soziale Inklusion*. Schüler*innen mit Beeinträchtigungen erfahren Hilfeleistungen, was deren soziale Eingebundenheit verstärkt und für die Helfenden wiederum soziale Fertigkeiten mit sich bringt, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Die Kinder lernen empathisch zu sein, aber nicht / aber nicht / empathisch soweit, dass sie auch fragen: ‚Darf ich dir helfen? Möchtest du Unterstützung?‘ “ (B2, Z 142-144).

Eine Lehrkraft erörterte, dass Schüler*innen in einer Integrationsklasse von Anfang an durch gemeinschaftliches Spielen und Lernen einen natürlichen Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen erlernen (B1, Z 257-259).

Eine Interviewte stellte dar, dass die inklusive Haltung der Direktorin prägend für das Schulklima ist und Inklusion somit auf die gesamte Schule eine positive Auswirkung hat (B2, Z 412-416). Zwei Lehrer*innen verdeutlichten, dass das Gelingen von Inklusion von der Einstellung der Schulleitung, der anderen Kolleg*innen und der gesamten Schule abhängt:

„Und Integration muss vom gesamten Schulteam getragen werden“ (B5, Z 137-138).

Äußerungen dahingehend wurden in der Subkategorie ***Inklusives Schulhaus (SK 2.5)*** gesammelt. Es wurde weiters von der Möglichkeit berichtet, innerhalb des Schulhauses Unterstützung und Beratung zu bekommen, sowie als Lehrperson unterschiedliche Unterrichtserfahrungen in den einzelnen Schultypen und unterschiedlichen Klassen zu machen (B2, Z 42-51). Dabei wurden auch barrierefreie Zugänge zu schulischen Einrichtungen und Räumen genannt.

Die Subkategorie mit den wenigsten Nennungen wurde als **Inklusion als gesellschaftspolitischer Auftrag (SK 2.1)** bezeichnet. Zwei Lehrpersonen führten das Gelingen von Inklusion bzw. den Auftrag dazu auf die politische Verpflichtung zu Inklusion zurück:

„... aber auch von dem Standpunkt her, dass sich ja Österreich aufgrund der SDGs (Sustainable Development Goals) für also Inklusion verpflichtet hat und dass ja auch der politische Weg ist / oder das Ziel ist, mehr Inklusion zu schaffen“ (B1, Z 77-79)

Diese Verpflichtung bezieht laut einer Befragten auch die baulichen Berücksichtigungen hinsichtlich Barrierefreiheit mit ein (B7, Z 299-306).

Nach dieser Darstellung der Aussagen von gelungener Inklusion, wenden wir uns im nächsten Unterkapitel den Statements zu, die von Problemen in der Inklusion berichten.

8.3 Probleme hinsichtlich Inklusion

Unter diese Kategorie fallen Aussagen, die Inklusion als herausfordernd oder problematisch darstellen. Die Interviewten berichten darin, dass Inklusion nur schwer, nicht zufriedenstellend oder gar nicht umgesetzt werden konnte. Aus den Aussagen der Befragten konnten elf Subkategorien ausgemacht werden.

Das am häufigsten genannte Problem betrifft die personellen Kapazitäten und wird in der Subkategorie **Personelles Ressourcenproblem (SK 3.4)** beschrieben.

Fast alle der Befragten gaben an, dass ein erheblicher Lehrkräftemangel herrscht (B1, Z 300f./313f.; B2 Z 456-469; B3, Z 329f.; B5 Z 175f.; B7, Z 332/ Z 602-605). Zwei Personen befanden, dass der Personalmangel einen starken Einfluss auf die Unterrichtsqualität hat (B1, Z 313-315; B7, Z 692-696) oder dies sogar zu Lerndefiziten bei den Kindern führt (B3, Z 51-54). Oftmals kommt es bei Krankenständen zu starker Überforderung (B1, Z 339-341). Eine Befragte berichtet, dass infolge des Lehrkräftemangels oftmals mehrere Klassen von einer Lehrperson betreut werden mussten, was „eine sehr schwierige Phase, eine sehr herausfordernde Phase“ darstellte (B7, Z 688) und Lehrpersonen dadurch Burnout gefährdet seien (B1, Z 470-475; B3, Z 463f./Z 529f.; B5, Z 271-274). Nochmals prekärer gestaltet sich der Personalmangel in einer Mehrstufenklasse (B1, 340f.; B3, Z 95-97; B7, Z 692-696), was folgendes Zitat zeigt:

„In einer Ecke sitzen die Erstklässler, dann dort die Zweit-, hier die Dritt- und in der letzten Ecke die Viertklässler, und wir sind aber dann nur ein bis zwei Lehrpersonen gleichzeitig“ (B3, Z 95-97).

Für sechs Interviewte stellt die **Diskrepanz zwischen bildungspolitischen und bürokratischen Vorgaben und schulischer Ressourcen (SK 3.6)** ein erhebliches Problem dar. Sechs Lehrpersonen äußerten sich dazu und befanden, dass durch den bürokratischen Aufwand *„nicht nur die Inklusion, sondern generell der Unterricht, sehr leidet“* (B3, Z 129-131). Kritisiert wurde, dass das Schulsystem zwar den Ausbau von Inklusion fordert, aber keine ausreichenden Lehrpersonen dafür einplant:

„Und vor allem in der Situation jetzt, wo eben vor allem die personellen Ressourcen zu wenig vorhanden sind, und vom System her alles so geändert wird, dass sie mehr Inklusion schaffen, aber nicht mehr / also es einfach auch zu wenig Ressourcen gibt, vom Personalmangel her. Und ihr Ziel ist eigentlich jetzt, es so drehen wollen, dass sie trotzdem Inklusion machen, aber eigentlich eher nicht mehr Personen kriegen“ (B1, Z 497-502).

Eine Befragte klagte über verpflichtende, nicht mehr zeitgemäße Dokumentationen, die weder für Kinder, Lehrer*innen oder die Unterrichtsqualität hilfreich sind:

„Also 80% davon ist nichts, was mir was bringt oder den Kindern was bringt. Absolut nicht. Viele Sachen sind doppelt und dreifach. In unserer heutigen Zeit der Digitalisierung doppelt und dreifach“ (B3, Z 156-158).

Weiters wird an der fachlichen Kompetenz der Bildungsdirektion gezweifelt (B3, Z 307-311/Z 112f./Z 481-483/ Z 485-487; B4, Z 352-356; B6, Z 569-571; B7, Z 606-611) und kritisiert, dass für die Bildungspolitik zu wenig Geld in die Hand genommen wird (B5, Z 238-241). Eine Interviewte befand, dass die Vorgaben des Systems zu Frustration der Lehrpersonen führen (B6, Z 569-571).

Fünf Lehrkräfte sind mit der räumlichen Situation der Schule unzufrieden, was als **Räumliche Einschränkung (SK 3.5)** formuliert wurde. Nur zwei Lehrpersonen können den Schulalltag flexibel in zwei Räumen gestalten und sich bei Bedarf jederzeit in einen der Räume zurückziehen. Zwei Lehrer*innen teilen sich mit anderen Klassen einen Freizeitraum. Eine Klasse kann eine multifunktionale Zone am Gang parallel zur Klasse nutzen, die aber auch von anderen beansprucht wird. Eine Lehrkraft erwähnte *„ein kleines Kammerl, das (..) natürlich mit Materialien bestückt ist, mit Kästen. Notfalls kann ich da hineingehen“* (B5, Z 209-212). Eine Lehrperson muss gänzlich ohne eine zweite Räumlichkeit auskommen.

Drei Lehrer*innen gaben an, dass auch der Klassenraum zu klein ist (B1, Z 356-358; B4, Z 237-339; B7, Z 252-255). Wiederum kam hier die erschwerte Situation einer Mehrstufenklasse zur Sprache:

„Eine Mehrstufen-Integrationsklasse benötigt viele Räumlichkeiten, die wir zurzeit nicht haben“ (B3, Z 33f.).

Eine Aussage betraf die generelle Gestaltung des Schulgebäudes, das den Anforderungen einer modernen, inklusiven Lernumgebung nicht gerecht wird:

„... es ist trotzdem nicht so, wie ich mir denke, wie ein neues, modernes Bildungsgebäude ausschauen soll. Gerade im inklusiven Bereich, mit den Erfahrungen und dem Wissen, das es einfach schon gibt“ (B1, Z 400-403).

Einige Lehrkräfte gaben auch an, dass die räumlichen Einschränkungen auf eigene Kosten kompensiert werden müssen und es zudem für Kinder mit besonderen Bedürfnissen von großer Bedeutung ist, über einen geschützten Rückzugsort zu verfügen (B3, Z 92f.; B4, Z 203-205; B7, Z 187-192).

Als problembehaftet nannten vier Lehrpersonen die Notwendigkeit von vielfältigen Unterrichtsformen und individuellen Lernwegen, was die **Subkategorie Verschiedene Lernsettings, Lehrpläne und Lernniveaus (SK 3.2)** widerspiegelt. Es wurde ein Dilemma aufgezeigt, dass aufgrund der individuellen Lernausgangslagen unterschiedliche Lehrpläne, Lerngruppen und Bildungsansätze essenziell sind, diese aber aufgrund der mangelnden Ressourcen nicht zufriedenstellend umgesetzt werden können:

„... es ist tatsächlich für mich auch schwer auf sechs unterschiedliche Lernstände der Kinder - komplett unterschiedliche Lernstände der Kinder - im Rahmen einer Unterrichtseinheit bestmöglich einzugehen; also es / vor allem INDIVIDUALISierter Unterricht findet erschwert statt“ (B7, Z 135-139).

Eine weitere Lehrperson unterstrich diesen Aspekt und machte deutlich, dass die derzeitigen Rahmenbedingungen qualitativ hochwertigen, individualisierenden Unterricht erschweren bzw. nicht zulassen (B3, Z 89-91). Noch herausfordernder beschrieben die Lehrer*innen der Mehrstufenklasse die Umsetzung von differenzierten Lernarrangements und angepassten Lehrplänen:

„Es ist eine Mehrstufenklasse an sich schon eine besondere Herausforderung, möchte ich einmal so sagen, auch die gehört schon ganz gut aufgestellt, was das Lehrpersonal betrifft, Materialien und die Räumlichkeiten, und zusätzlich noch die Integration, was einfach in

der Praxis dann so aussieht, dass wir also / ich weiß nicht zwölf unterschiedliche Lernniveaus mindestens (lacht auf) haben“ (B3, Z 42-47).

Neben den fehlenden personellen und räumlichen Ressourcen nannte diese Lehrperson den extremen Lärmpegel als zusätzliches Problem, der durch die unterschiedlichen, parallel lernenden Lerngruppen entsteht (B3, Z 85f.). Eine Lehrerin sah in dem Lernsetting der Ganztagsvolksschule mehrere Probleme, insbesondere dass die Kinder kaum das Gefühl von Freizeit erleben, sondern einen sehr langen Schultag bewältigen müssen (B5, Z 267-279).

Die Subkategorie **Etikettierungs-RessourcenDilemma (SK 3.9)** verdeutlicht die Schwierigkeit, Ressourcen gezielt und wirksam einzusetzen, ohne durch Zuschreibungen eine Stigmatisierung zu bewirken. Wird auf die Diagnosen wie z.B. eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) verzichtet und somit auch einer Etikettierung bzw. Stigmatisierung aus dem Weg gegangen, bleibt leider auch oft der Zugang zu entsprechenden Ressourcen verwehrt:

„Was kann das Kind alles nicht? Nur da dürfen wir nicht stehen bleiben. Was BRAUCHT das Kind, um dorthin zu kommen? Und was KANN es denn alles schaffen? Das ist ein wichtiger Blick, der geht leider nicht, sonst kommen wir nicht zu Ressourcen und zu Geld“ (B2, Z 465-469).

Es wird der problemzentrierte Blick auf die Schüler*innen kritisiert, ohne den es keine Unterstützung gibt. Eine Lehrerin bezeichnet das Schulsystem mit dem Etikettierungszwang als „*kinderunfreundlich*“ und sieht es als ihre Aufgabe, sich für die Interessen der Kinder einzusetzen (B5, Z 569-571/578-581). Zwei Lehrpersonen befürchten Auswirkungen auf die Schullaufbahn aufgrund einer Diagnosestellung oder einer Vergabe eines SPF (B3, Z 223-226):

„Es ist einfach in der Gesellschaft schon auch ein Stigma sozusagen, dass sie ein Sonderschulkind sind“ (B6, Z 251-253).

Dass für die Zuerkennung von Ressourcen Schüler*innen stark unterdurchschnittlich begabt und in ihrer Wahrnehmung sehr eingeschränkt sein müssen, fand eine Interviewte sehr bedenklich (B3, Z 227-230/ Z 237-241). Sie kreidete der Bildungsdirektion an, dass nur diagnostizierte Schüler*innen in den Genuss der Förderung durch die Integrationsfachkraft kommen dürften (B3, Z 264-266/Z 307-311). Eine andere Lehrperson bekrittelt, dass manche Schüler*innen sofort in ein sonderpädagogisches Zentrum zugeteilt werden, ohne dass die Notwendigkeit dafür besteht (B4, Z 341-344) und die Kinder an das System angepasst werden anstatt umgekehrt.

Als Problem erachteten vier Befragte **Mangelndes Inklusionsinteresse durch Schulleitung und Kolleg*innen (SK 3.7)**, da sich dies, nach Angaben der Befragten, auf das gesamte Schulklima auswirkt. Sowohl von Seiten der Schulleitung als auch von Kolleg*innen berichteten die Interviewten von zu wenig Anteilnahme am Inklusionsprozess (B1, Z 515f.; B3, Z 467f.).

Begründet ist das laut der Interviewten, einerseits durch Überforderung (B3, Z 467f.), wie eine Lehrperson hier formulierte:

„Ja, es ist noch ein Ding mehr, dass die Kollegen bedenken müssen und sich drauf einlassen müssten“ (B5, Z 166f.).

Andererseits ist eine zu geringe Auseinandersetzung mit Inklusion vorhanden (B4, Z 127-129; B5, Z 83-86) und auch althergebrachte Unterrichtsmethoden verhindern, sich auf die erweiterten Bedürfnisse von Schüler*innen einzulassen (B4, Z 157-159; B5, Z 166f.). Aus den Rückmeldungen einer Lehrerin ging hervor, dass in den schulinternen Deutsch-Fördermaßnahmen, Kinder mit Beeinträchtigungen nicht berücksichtigt werden, was auf eine begrenzte inklusive Perspektive schließen lässt (B5, Z 158-160).

Für drei Befragte stellte der **Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen einzelner Kinder (SK 3.3)** ein Problem dar. Es wurde von einem Balanceakt berichtet, um gleichzeitig den Kindern mit schwierigen Umgangsformen und den restlichen Kindern der Klasse gerecht zu werden und passende Strategien für alle Beteiligten zu finden (B1, Z 225-230/Z 230-234/Z 237f.). Zusätzlich stehen den Lehrpersonen dafür zu wenige zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung, wie folgende Aussage zeigt:

„Die Kinder, die ich bis jetzt habe und hatte, sind / alleine sind schon, wenn man es gut mit ihnen meint, eine enorme Herausforderung auf allen Ebenen. Das allein würde schon reichen, das würde eigentlich mein Energiepotential schon ausschöpfen. Nicht nur meines“ (B3, Z 167-170).

Einer Lehrperson zufolge fällt es vielen Eltern schwer, die Diagnose ihres Kindes zu akzeptieren, sodass sie bei auffälligem Verhalten häufig keine Unterstützung leisten und die Zusammenarbeit mit der Schule meiden (B6, Z 534-538). Sie zeigte sich zudem resigniert, dass zwar Inklusionsbemühungen vormittags in der Schule stattfinden, diese aber im privaten Bereich aufgrund problematischer Verhaltensweisen, nicht fortgesetzt werden (B6, Z 78-83). Eine Befragte hob hervor, wie wichtig die Kooperation

mit dem Hort ist, damit die Förderung der sozialen Entwicklung bei auffälligen Kindern weitergeführt werden kann (B5, Z 118-120).

Die folgende Subkategorie wurde aufgrund der häufigen doppelten Nennungen aus der SK 3.1 (Junges Team mit geringer Unterrichtspraxis und Vernetzung) und der SK 3.12 (Auflösung der Sonderpädagogik und der entsprechenden Ausbildung) zu einer Subkategorie zusammengefasst: **Junges Team mit geringer inklusiver Unterrichtspraxis und Auflösung des Sonderschullehramtes (SK 3.1)**. Eine Lehrkraft war der Ansicht, dass die eigenen begrenzten Erfahrungen im inklusiven Bereich die Umsetzung inklusiven Unterrichts erschweren:

„... wir sind ein sehr junges Team / das war schon eine zusätzliche Herausforderung, da dann irgendwie / irgendwo als Integrationslehrperson da zu sein und gleichzeitig aber nicht wirklich das Wissen haben so / das war für mich dann schon nochmal sehr herausfordernd“ (B1, Z 118-121).

Lehrkräfte mit der Ausbildung *Lehrer*innenbildung NEU* sehen sich nicht für alle Situationen in inklusiven Klassen gut vorbereitet. Weiters wurde berichtet, dass auch der Austausch unter Kolleg*innen nur bedingt funktioniert (B1, Z 411-414/Z 431-434/Z 460-462). Eine Lehrkraft kritisierte die Praxis, Quereinsteiger*innen ohne das entsprechende Know-how in Inklusionsklassen einzusetzen (B5, Z 301-303), was laut einer anderen Lehrperson, unter anderem zu einem Qualitätsabfall in der Unterrichtspraxis führt (B3, Z 458f.). Interviewte mit einer längeren Unterrichtspraxis im inklusiven Bereich vermissen an ihren jungen Kolleg*innen die Expertise, die früher das Sonderschullehramt vermittelte:

„Und das finde ich sehr schwierig, auch deshalb, weil es eben keine Sonderschullehrer gibt, und ein bisserl Skills braucht man schon dafür und ein bisserl Wissen, weil diese Ausbildung, die sie jetzt haben auf der PH, kommt mir sehr wischiwaschi vor“ (B5, Z 30-33).

Da in der neuen Lehramtsausbildung *Inklusion* nur ein Schwerpunkt von vielen darstellt, werden Studienabgänger*innen vielfach als Klassenlehrer*innen oder anderwärtig eingesetzt, wodurch das Fachwissen sukzessive verloren geht und es somit „keine Integrationslehrer oder Integrationslehrerin“ mehr gibt (B3, Z 392f.). Generell wurde der neuen Ausbildung ein geringeres Maß an inklusivem Fachwissen zugeschrieben (B5, Z 231f.).

Der **Mangel an inklusivem Unterrichtsmaterial (SK 3.8)** wurde von drei Lehrpersonen angemerkt. Zwei Lehrer*innen vermissen adäquate Schulbücher (B4, Z 99f.), die eine hilfreiche Unterstützung für den inklusiven Unterricht darstellen könnten:

„Vielleicht kannst du auch so Schulbücher für inklusives Setting schaffen, aber sie gibt es auf jeden Fall nicht so, dass du sie gut verwenden kannst“ (B1, Z 542f.).

Dies hat zur Folge, dass viel eigenes Unterrichtsmaterial selbst hergestellt werden muss, was einerseits eine zeitliche und finanzielle Belastung für die Lehrkräfte darstellt (B1, Z 549f.) und andererseits ein Eingehen auf die diversen Bedürfnisse der Schüler*innen aufgrund fehlender pädagogischer und therapeutischer Materialien verunmöglicht (B7, Z 520-522). Eine Lehrerin erklärt, dass es sich dabei *„jetzt vorwiegend [um] meine persönlichen Sachen, die ich verwende“* handelt (B4, Z 280f.).

Zwei Lehrpersonen waren der Ansicht, dass es zu wenig Hilfestellung durch interdisziplinäre Expert*innen gibt, was in der Subkategorie **Engpässe im multiprofessionellen Unterstützungsnetz (SK 3.10)** behandelt wird. Zum einen wurde erwähnt, dass es in der Nachmittagsbetreuung zu wenig kompetente Mitarbeiter*innen gibt (B5, Z 120–122) und sinnvolle Unterstützung für Integrationsklasse zunehmend eingespart wurden (B5, Z 238-241; B2, Z 538-541). Zum anderen wurde bedauert, dass die Zahl der Expert*innen in vielen Fachgebieten abnimmt und Termine nur noch mit erheblichem zeitlichem Aufwand zu erhalten sind, wie die Aussage einer Interviewten zeigt: *„Die Wartezeit ist extrem“* (B2, Z 536).

Die letzte Subkategorie wurde **Herausforderung Klassenstärke (SK 3.11)** genannt und jeweils einmal von zwei Lehrpersonen angesprochen (B3, Z 41f.; B5, Z 168-170). Die geringe Nennung deutet darauf hin, dass andere Nennungen größere Probleme darstellen, obgleich beide Stellen darauf hinweisen, dass eine zu hohe Schüler*innenanzahl mit einem inklusiven Setting nicht kompatibel ist:

„Wir haben 22 Kinder, davon 6 Integrationskinder. Was ganz einfach, ganz schwer zu stemmen ist“ (B3, Z 41f.).

Nach einer Darlegung der Probleme hinsichtlich Inklusion, sollen nun die Bedingungen fokussiert werden, die für Inklusion hilfreich und notwendig sind.

8.4 Notwendige Inklusionsbedingungen

Diese Kategorie soll aufzeigen, welche Bedingungen die Expert*innen für notwendig erachten, um Inklusion in der Grundschule verwirklichen zu können. Auf Grundlage der Befragungsergebnisse wurden 12 Subkategorien gebildet.

Alle sieben Interviewpartner*innen nannten als notwendige Inklusionsbedingung **Mehrere flexible und barrierefreie Räumlichkeiten (SK 4.2)**. Alle Lehrpersonen verwiesen auf die Notwendigkeit einer Rückzugsmöglichkeit oder eines abgeschirmten ruhigen Lernortes für Kinder mit Beeinträchtigungen, wie aus folgender Aussage ersichtlich wird:

„Und Kinder in Integrationsklassen mit besonderen Bedürfnissen, mit Autisten und ADHS-Kindern, die brauchen nun mal auch Rückzugsräume und mehr Platz“ (B5, Z 202-204).

Ebenso notwendig erachteten die Befragten einen zweiten Raum, um mit Kleingruppen oder einzelnen Kindern parallel zur Gesamtklasse arbeiten zu können (B1, Z 380-383/Z 167-171; B2, Z 322; B5, Z 245-247; B6, Z 418-422; B7, Z 287), der im besten Fall *„immer da ist, im selben Stockwerk, daneben“* (B3, Z 128). Als nicht unbedingte Notwendigkeit, aber als hilfreiche Fördermöglichkeit nannten zwei Lehrkräfte spezielle Räumlichkeiten wie *„so ein Bällebad ist oder ein Snoezele-Raum. Für die sensorische Entwicklung“* (B7, Z 517f.). Zwei Lehrer*innen befanden die Barrierefreiheit der Räumlichkeiten sehr wichtig (B3, Z 448-451; B7, Z 78). Wieder wurde auch in dieser Kategorie betont, dass für Mehrstufenklassen mehr als zwei Räume notwendig sind (B3, Z 569-572/Z 576-578).

Die häufige Nennung von personellen Ressourcen von sechs Lehrpersonen weist auf eine hohe Priorität dieser Bedingung hin. Aussagen dazu sind unter der Subkategorie **Zwei oder mehrere Lehrpersonen pro Klasse (SK 4.3)** gesammelt. Die Lehrkräfte waren sich darin einig, dass es mindestens zwei fixe Lehrer*innen für eine inklusive Klasse braucht:

„nichtsdestotrotz mehr Lehrpersonal, also gut wäre wirklich, wenn immer zwei Lehrpersonen parallel da wären. Eine Integrationslehrerin und eine Regelschullehrerin. Das wäre wichtig“ (B3, Z 125-127).

Handelt es sich dabei um eine inklusive Mehrstufenklasse würde das einer Lehrperson zufolge *„mit drei Lehrpersonen und zwei fixen Räumen funktionieren“* (B3, Z 576-578). Eine Lehrperson wies darauf hin, dass für Kinder mit medizinischen Betreuungsbedarf oder für Kinder die *„wirklich sehr viel Unterstützung benötigen“* (B7, Z 292f.), eine zusätzliche Assistenz erforderlich ist. Ein abschließender Aspekt dieser Subkategorie betrifft die gelingende Kooperation im Team, die von einer Lehrerin als *„das Geheimnis“* beschrieben wird, *„also wenn man sich gut versteht, dann / oder auch wenn man professionell sich gut versteht“* (B6, Z 334f.). Dies führt uns zur nächsten Subkategorie **Kollegiale Zusammenarbeit, Kommunikation und Flexibilität (SK 4.6)**, zu der sich

fünf Expert*innen äußerten. Es wurde von wertvollen Teambesprechungen gesprochen (B1, Z 429-431), „dass wir gut kommunizieren können“ (B2, Z 241), von Flexibilität im Unterrichtsgeschehen (B2, Z 342-345/ Z 370-374), von einem guten Austausch mit den Direktor*innen (B4, Z 391f.) und von gleichberechtigten Rollen im Teamteaching (B2, Z 383-386). Von großer Wichtigkeit ist für mehrere Lehrkräfte eine kollegiale Vernetzung und der professionelle Austausch über die Schüler*innen (B1, Z 430f.; B2, Z 355; B5, Z 149-152; B6, Z 363-367/Z 412-415). Auch eine gegenseitige Annäherung hinsichtlich des Erziehungsstils und der pädagogischen Haltung zwischen den Teamkolleg*innen wurde unter dieser Subkategorie gezählt (B6, Z 399-404). Eine Lehrperson brachte das Wichtigste dieses Themas folgendermaßen auf den Punkt: *„Zeit, Flexibilität, Toleranz, Kommunikation auf jeden Fall“* (B2, Z 353f.). Kollegialer Austausch trug bei einigen Befragten zur Erweiterung ihrer sonderpädagogischen Kompetenzen bei, was uns zur nächsten Subkategorie **Sonderpädagogisches Know-how (SK 4.10)** leitet. Die Bedeutung fundierten Fachwissens wurde in mehreren Interviews deutlich hervorgehoben. Dabei wurde die spezialisierte Ausbildung zu Sonderpädagog*innen als notwendig erachtet, damit diese ihr Wissen wirksam in die Praxis übertragen und eine beratende Funktion übernehmen können (B2, Z 395 f.; Z 502-504; B3, Z 549-551; B5, Z 301-303).

„...und mehr Expertise, also auch seitens der Ausbildung, was Inklusion anhand des Diversitätsmodells bedeutet“ (B3, Z 334-337).

Zugleich sollte auch die Ausbildung für das Volksschullehramt verstärkt inklusive Inhalte vermitteln, um Unsicherheiten im Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen abzubauen und Inklusion als selbstverständlichen Bestandteil aller Regelklassen zu verankern (B4, Z 329-334; B7, Z 592-595). Hier kann gleich an die nächste Subkategorie **Inklusives Schulleitbild und Verständnis (SK 4.7)** angeschlossen werden. Vier Lehrpersonen fanden die persönliche inklusive und tolerante Haltung das Um und Auf für eine gelingende Inklusion (B1, Z 452f.; B2, Z 353f.; B5, Z 117f.; B6, Z 357f.), was hier von einer Lehrkraft geschildert wird:

„Gleichzeitig habe ich schon das Gefühl, dass es eine gewisse Haltung braucht, die einem in Bezug auf Inklusion das Leben leichter macht“ (B1, Z 475f.).

Eine Interviewte machte deutlich, dass Inklusion voraussetzt, Kinder mit Beeinträchtigungen nicht als Problem zu betrachten (B3, Z 444f.). Zwei Lehrkräfte sahen die Unterstützung und das Vorbild durch die Schulleitung als sehr bedeutsam an (B1, Z 516–

518; B5, Z 137–139). Zwei Befragte betonten, dass Inklusion auch im Lehrkörper abgebildet werden sollte (B2, Z 584-588 B3, Z 448-451). Für vier Lehrpersonen war klar, dass unterschiedliche Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen differenzierte Lernangebote und individualisierte Begleitung benötigen (B2, Z 109-114; B7, Z 598-601) oder wie es eine Person ausdrückte, „*eine andere Lernart brauchen*“ (B1, Z 268f.). Aussagen dazu wurden unter der Subkategorie **Differenzierung und individuelle Förderung (SK 4.4)** zusammengefasst. Neben „*speziellen Übungen*“ (B1, Z 286f.) ist es laut den Befragten auch hier von Bedeutung, zu erkennen, was jede*r braucht (B1, Z 493-495). Dabei ist es wichtig, am gemeinsamen Lerngegenstand, auf unterschiedlichen Niveaus zu arbeiten, wie eine Pädagogin berichtete (B2, Z 109-114). Erst durch die Mehrfachbesetzung in der Klasse ist eine solche Differenzierung möglich: „*Da bin ich froh, dass wir einfach zu zweit arbeiten und auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder eingehen können*“ (B2, Z 283-285). Weiters betonte dieselbe Lehrerin, dass auch die Vor- und Nachbereitung individuell gestaltet werden muss. Eine Pädagogin gab zu bedenken, dass es wichtig ist, die Klassenzusammensetzung im Blick zu haben: Damit Inklusion gelingen kann, ist eine heterogene Lerngruppe erforderlich, in der sowohl Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf als auch leistungsstarke Lernende gemeinsam unterrichtet werden (B5, Z 96-101). Trotz des Bemühens des Pädagog*innenteams der Klasse, bedarf es zusätzlich noch eine **Multiprofessionelle Kooperation (SK 4.8)**. Vier Lehrkräfte halten außerschulische Unterstützungssysteme und fachtherapeutische Einrichtungen, die Diagnostik, Förderung und Behandlung ermöglichen, für unbedingt erforderlich (B2, Z 541-548; B3, Z 406f.; B3, Z 406f.; B6, Z 444f.).

„... also da braucht es viel mehr in dem Bereich, Psychologen, Psychiater, Ergotherapeuten, Logopädie und es bedarf auch, dass die Kinderärzte die Eltern dahingehend auch beraten, was braucht mein Kind“ (B2, Z 551-553).

Zusätzlich wird die Einbindung von Autismusmentor*innen für besondere Unterstützungsfälle als wichtig erachtet. Wiederum vier Lehrer*innen sehen **Inklusive Lernmaterialien (SK 4.9)** als eine zentrale Bedingung für erfolgreiche inklusive Bildungsprozesse (B2, Z 322-326; B3, Z 554-556; B4, Z 230-232). Eine Expertin wies darauf hin, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten viel mehr konkrete Lernmaterialein benötigen, damit die Lernprozesse begreifbar gemacht werden können:

„da würden noch ein paar spezielle Materialien einfach gut tun. Und vielleicht so eher auf, wenn man jetzt sagt, Niveau der Elementarpädagogik, einfach da auch mehr Material, wo sie einfach auch arbeiten können. Viel mehr zum Angreifen“ (B4, Z 251-254).

Dass zu wenig Budget für spezifische Lern- und Anschauungsmaterialien zur Verfügung steht, wird aus der folgenden Aussage deutlich: *„Also es sind jetzt vorwiegend meine persönlichen Sachen, die ich verwende“ (B4, Z 279-280).* Eine andere Person befand, *„dass einfach mehr Geld da sein könnte für Materialien, inklusive Materialien“ (B3, Z 121–123).* Ergänzend wurden sensorische Angebote – etwa Snoezelen-Räume oder Bällebäder – als wichtige Elemente einer inklusiven Lernumgebung angesehen (B7, Z 517f.).

Für drei Lehrpersonen stellt **Bürokratieabbau und mehr Schulautonomie (SK 4.12)** eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzbarkeit von Inklusion dar. Lehrer*innen sollten ihrer Ansicht nach, mehr Kompetenzen bei der Verteilung der Fördergelder zugestanden werden:

„Also wir aus der / also Diversitätsmanager, Integration, die ganzen inklusiven Schulen sind uns da einig, dass es viel mehr Autonomie seitens der Lehrpersonen benötigt, damit die Kinder ihre Förderung bekommen, die ihnen zusteht“ (B3, Z 304-307).

Die Befragten halten es für unabdingbar, dass in der Bildungsdirektion kompetente Fachpersonen tätig sind, die mit den Bedingungen an der Basis vertraut sind und auf Grundlage ihrer Erfahrung und Expertise fundierte Entscheidungen treffen (B3, Z 318-320; B5, Z 260-264; B7, Z 557-560). Zusätzlich müsste *„weniger Bürokratie“ (B3, Z 406f.)* herrschen, sodass sich die Pädagog*innen auf den Unterricht konzentrieren könnten. Um Inklusion nicht am Schultor enden zu lassen, sondern einen gegenseitigen Austausch mit den Familien zu erreichen, sehen drei Lehrpersonen **Elternbegleitung (SK 4.11)** als wichtige Basis. Ihre Meinung zufolge benötigen Eltern einerseits allgemeine Informationen hinsichtlich der inklusiven Klassenstruktur und was diese für den Schulalltag bedeutet. Andererseits benötigen Eltern Begleitung im Diagnostikverfahren (B2, Z 541-548; B6, Z 444f.; B5, Z 331), wie dieses Zitat zeigt:

„Und was auch wichtig wäre, dass die Eltern viel mehr unterstützt werden, auch in diesem Prozess der Diagnosefindung: Was hat das Kind? Hat das Kind jetzt etwas, was für die Entwicklung stört oder was den Schulwerdegang stört oder hat das Kind eine schwerwiegendere Erkrankung oder eine schwerwiegende Diagnose, ich sage einmal ASS, ADHS oder diese Richtung oder auch eine psychische Störung“ (B6, Z 426-431).

Um Inklusion im schulischen Umfeld leben zu können nennen vier Befragte eine **An-gemessene Schüler*innenanzahl (SK 4.5)** von Bedeutung. Eine Lehrerin erinnerte sich an ihre Anfangsjahre, wo sie „mit den vier Integrationskindern - und mehr waren es damals nicht - es war 16:4“ eine sehr intensive Integrationsarbeit leisten konnte (B6, Z 35-37). Alle vier Lehrkräfte waren sich darin einig, dass sowohl die Gesamtzahl der Schüler*innen als auch die Anzahl der Kinder mit Förderbedarf begrenzt werden sollte, um eine qualitativ hochwertige inklusive Arbeit zu ermöglichen, was durch folgende Aussage unterstrichen wurde: „...einfach kleinere Klassen. Wir sind halt jetzt 24 Kinder“ (B1, Z 345f.). Zudem berichtete eine Lehrkraft, dass die Bildungsdirektion Diagnosen nur selten ausstellen würde, um offiziell weniger Kinder mit Förderbedarf in einer Klasse aufscheinen zu lassen und dadurch Plätze für weitere Kinder mit Diagnosen zur Verfügung zu haben (B3, Z 272-274). Eine Expertin meinte, dass auch die Klassenzusammensetzung für die Schüler*innenanzahl berücksichtigt werden muss, um Inklusion verwirklichen zu können (B5, Z 264-267). Schließlich stellte sich **Beziehungsarbeit als Fundament (SK 4.1)** als Subkategorie heraus, die zwei Lehrpersonen für Inklusion für wesentlich hielten. Eine Person konstatierte, dass der Aufbau einer tragfähigen pädagogischen Beziehung als zentrale Voraussetzung für erfolgreiche inklusive Lernprozesse zu betrachten ist:

„und gleichzeitig ist es aber am Ende trotzdem die Beziehungsarbeit, die aus meiner Sicht über allem steht [...]. Nicht das Material gibt den Kindern die Motivation, sondern DU gibst den Kindern die Motivation“ (B1, Z 135–137/Z 303f.).

Weiters erläuterte die Lehrperson, dass neben den intellektuellen Lernerfolgen ebenso die sozialen Kompetenzen und die emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind und im inklusiven Setting geübt werden (B1, Z 146-150). Somit sind auch die Beziehungen unter den Schüler*innen von großer Wichtigkeit (B1, Z 249-251). Eine andere Expertin betonte, dass ein individuelles Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder eine tragfähige Beziehung und ein gegenseitiges Kennen voraussetzt (B2, Z 322-326).

Da der Fokus dieser Masterarbeit auf der Sichtweise von Lehrpersonen zu den aktuellen Inklusionsbedingungen an Wiener Volksschulen liegt, werden die Ergebnisse dieser Kategorie zur besseren Übersicht nachfolgend grafisch in einem Säulendiagramm aufbereitet.

Abb. 6: Notwendige Inklusionsbedingungen aus der Perspektive von Lehrpersonen

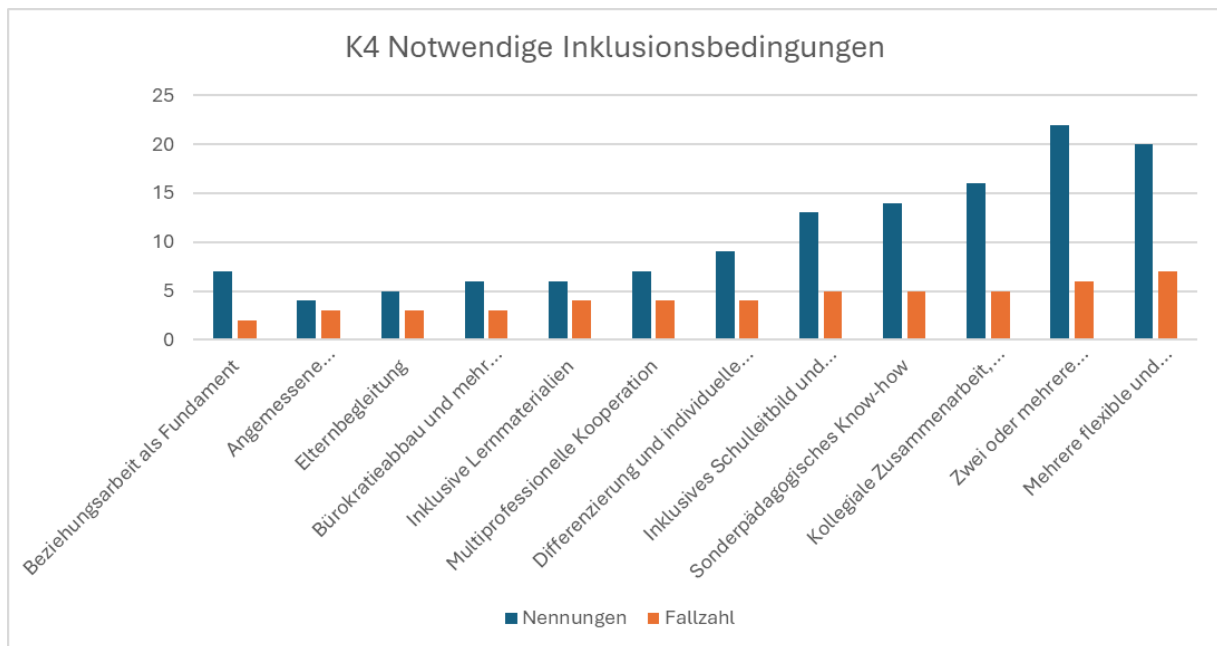


Abb. 6: (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Darstellung veranschaulicht die einzelnen Subkategorien in Abhängigkeit der Häufigkeit der Nennungen und der Anzahl der Personen, die sich dazu äußerten. Wie bereits oben beschrieben, erachteten alle befragten Lehrpersonen die Subkategorie *SK 4.2 (Mehrere flexible Räumlichkeiten)* als besonders wichtig, die häufigsten Nennungen erfuhr *SK 4.3 (Zwei oder mehrere Lehrpersonen)*.

Nach der Betrachtung der notwendigen Inklusionsbedingungen werden nun die Wünsche der Lehrpersonen beschrieben.

8.5 Wünsche der Lehrpersonen

In dieser Kategorie werden Wünsche oder Anliegen zum Thema Inklusion, die die Lehrpersonen äußerten, beschrieben. Aus den Erzählungen der Interviewten ließen sich elf Subkategorien ableiten, wobei ausschließlich jene Aussagen berücksichtigt wurden, die die Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Frage nach ihren Wünschen äußerten.

Fünf Lehrpersonen wünschten sich Anerkennung und Respekt gegenüber ihren inklusiven Bemühungen in der Arbeit, was als **Toleranz und Wertschätzung von inklusiver Arbeit (SK 5.6)** beschrieben wurde. Eine Interviewte brachte den Wunsch nach Wertschätzung durch die Anerkennung seitens der Bildungsdirektion zum Ausdruck –

insbesondere im Vertrauen in die Einschätzungen der Kinder sowie in einer angemessenen Zuteilung von Förderungen, finanziellen Ressourcen und Bedarfszuweisungen (B3, Z 304-307). Eine Lehrkraft wünschte sich eine Beachtung der „Basis“, wenn es um politische Entscheidungen über das Bildungswesen geht (B5, Z 293). Auch der Wunsch nach einer besseren gewerkschaftlichen Vertretung wurde geäußert (B3, Z 494f.). Ebenso wurde der Wunsch nach Wertschätzung von den Kolleg*innen genannt (B5, Z 295f.). Eine Unterrichtende äußerte den Wunsch, dass eine Besprechungs- bzw. Supervisionsstunde in die Unterrichtsverpflichtung integriert wird (B6, Z 405-409). Eine Lehrperson betonte, dass pädagogische Fachkräfte generell in die Planung von Schulgebäuden einbezogen werden sollten, um ihre praktischen Erfahrungen und Bedürfnisse berücksichtigen zu können (B7, Z 534-536). Schließlich kam noch der Wunsch nach Unterstützung bei psychisch belastenden Situationen im Unterrichtsalltag zur Sprache, was auch die Anerkennung der Person und der Situation bedeutet:

„Und dass man da in jeder Hinsicht, wo es eben scheitert, genau hinschaut und vielleicht da auch Lösungen findet, damit eben der Lehrermangel vielleicht in erster Linie gestoppt werden kann. Es gehen auch Lehrpersonen einfach aufgrund von den erschwerten Bedingungen. Weil sie eben in Burnout geraten, weil die Situation so schlimm ist in den Klasse zum Teil. Dass man da viel früher hergeht und vielleicht interveniert, bevor der Hut schon brennt und bevor es dann zu spät ist“ (B7, Z 619-625).

Ebenso fünf Lehrkräfte taten ihre Wünsche kund in Bezug auf die Ausbildung und forderten **Mehr inklusive Fachexpertise und Praxis in Lehramtsausbildung (SK 5.1)**. Es wurde angemerkt, dass das Lehramtsstudium generell zu wenig Praxis beinhaltet. Im Speziellen hatten die Interviewten während ihrer Studienzeit zu wenig Möglichkeit Inklusion nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch zu erfahren (B1, Z 103-106). Zwei Lehrer*innen wünschten sich eine Fortsetzung des Sonderschullehramtes oder zumindest hochwertige Weiterbildungen zu inklusiven Themen, wie aus folgender Aussage deutlich wird:

„Aber ich denke, es darf nicht nur so ein Anhängsel sein. Es darf nicht nur / und wenn, dann muss es halt in der Fortbildung dann fundiert sein und gesehen werden. Notwendig, also das ist wirklich notwendig“ (B2, Z 527-529).

Zwei Personen waren der Meinung, dass auch die Fortbildungen zu wenig Praxisbezug haben (B7, Z 627-633; B1, Z 103-106). Da auch Regelschullehrkräfte mitunter Kin-

der mit *SPF* unterrichten, sollte nach Ansicht dreier Befragter das allgemeine Curriculum um mehr inklusive Inhalte erweitert werden (B7, Z 47-52; B5, Z 292-296; B1, Z 103-106). Darunter fiel auch das Anliegen einer Lehrperson nach zeitlich flexiblen Unterrichtseinheiten (B6, Z 670-676/Z 714-716). Wie bereits auch bei den Inklusionsbedingungen aufgezählt, erwähnten hier vier Lehrpersonen **Erweiterte Raumressourcen (SK 5.3)** als dezidierten Wunsch. Zum einen war der Wunsch nach einer größeren Klasse gegeben (B1, Z 356f.) und zum anderen nach einem zweiten fixen Zusatzraum, um unterschiedliche Lernsettings und Rückzugsorte anbieten zu können (B1, Z 385-387; B3, Z 125-128; B7, Z 154-160).

„Wünsche für die Zukunft: dass sie Politiker einmal die Basis fragen. Dass nicht jeder Raum für irgendwas genutzt wird bei uns, sondern es Klassenräume sind und Integrationsräume, die wirklich ordentlich groß sind“ (B5, Z 292-296).

Eine Lehrperson wünschte sich einen Deeskalationsraum, in dem Kinder ihre Wut in einem geschützten Rahmen ausdrücken und Strategien zur Selbstregulation erlernen können (B7, Z 484-489). Drei Lehrer*innen formulierten wie bei Kapitel 11.4 die dringend geforderten Inklusionsbedingungen nach **Mehr Lehrpersonal (SK 5.2)** auch hier noch einmal als ausdrücklichen Wunsch (B7, 134f.; Z 149f.; B1, Z 319-321; B3, Z 125-128). Dabei stellte für eine Expertin eine Mindestanzahl von zwei Personen pro Inklusionsklasse das Minimum dar (B3, Z 125-128), für eine andere drei Personen (B7, Z 338-340/Z 149f.), wobei die dritte Person auch eine Assistentin sein könnte (B7, Z 289-291). Eine Lehrkraft begründet ihren Wunsch nach mehr Lehrpersonen pro Klasse damit, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen *„stärkere personelle Präsenz brauchen“* (B1, Z 319-321). Eine andere Lehrperson wünschte, *„neben den sozialen Aspekten auch andere also auch Bildungsaspekte“* zu vermitteln, wofür es aber mehr Lehrpersonal brauche (B3, Z 51-54). Auch aufgrund der herausfordernden Klassenzusammensetzung wünschte sich eine Unterrichtende kollegiale Verstärkung, wie folgendes Zitat zeigt: *„...da hätte ich mir vielleicht eine weitere Person gewünscht, weil es ja tatsächlich schon wie eine Mehrstufenklasse ist“* (B7, Z 149f.). Eine Lehrerin wünschte sich zudem mehr Lehrpersonal, um auch den Kindern den Schulalltag zu erleichtern. So könnten sie besser betreut werden und müssten nicht warten (B7, Z 223-226). Zusätzlich zu der vermehrten Unterstützung durch Kolleg*innen wünschten sich drei Befragte eine **Bessere multiprofessionelle Unterstützung (SK 5.7)**. Der Wunsch einer Pädagogin nach interdisziplinärer Kooperation oder nach mobilen Fachkräften ba-

sierte auf der Beobachtung, dass die Diagnosestellung bei Kindern infolge langer Wartezeiten in unterschiedlichen Institutionen häufig erheblich verzögert ist (B2, Z 536f./Z 573f.). Eine Lehrkraft wünschte sich mehr Angebote zur Stärkung der psychischen Gesundheit und Selbstfürsorge sowie eine Analyse der Gründe für Berufsausstiege, um dem Lehrkräftemangel vorzubeugen (B7, Z 619-625). Eine Interviewte bezog ihren Wunsch auf ihren Arbeitgeber und forderte mehr Erfahrung und Expertise:

„Wünschen würde ich mir (seufzt), dass die Bildungsdirektion ordentlich aufgemischt wird, dass da einmal Leute hineinkommen, die wissen, wovon sie sprechen“ (B3, Z 544-546).

Um auch den Eltern ein gewisses Grundwissen über Inklusion zu vermitteln, wünschten sich drei Befragte eine **Kooperation mit Eltern zur inklusiven Bildung (SK 5.5)**. Eine Lehrperson wünschte sich zur Aufklärungsarbeit in Bezug auf den *Sonderpädagogischen Förderbedarf*, da viele Eltern Angst vor dieser Einstufung für ihre Kinder haben (B2, Z 440). Zum anderen wünschte sie sich eine Sensibilisierung der Eltern für die Bedeutung eines inklusiven Schulzentrums, damit nicht der Eindruck entsteht, Kinder würden dort weniger lernen (B2, Z 477-485). Eine Lehrkraft wünschte sich, dass Kinder stärker in die Entscheidung einbezogen werden sollten, ob sie eine inklusive Schule oder eine Sonderschule besuchen wollen. Sie betonte, dass diese Entscheidung nicht ausschließlich den Eltern überlassen bleiben sollte, und plädierte für eine Bewusstseinsbildung in diesem Zusammenhang (B3, Z 360-362). Eine Befragte brachte den Wunsch zum Ausdruck, dass Eltern im Prozess der Diagnosefindung ihres Kindes nicht alleine gelassen werden, sondern *„dass die Eltern da wirklich schneller in diesem Prozess auch begleitet werden“ (B6, Z 431f.)*. Zwei Lehrpersonen befanden eine **Ausreichende Ausstattung für inklusive Bildung (SK 5.8)** eine wünschenswerte Unterstützung im schulischen Alltag. Es wurde mehr Budget für Unterrichtsmaterialien gefordert, um den inklusiven Unterricht besser gestalten zu können (B3, Z 121-123; B7, Z 314-317/Z 441-445). Ergänzend wurde der Wunsch nach zusätzlichen Arbeitsutensilien, wie etwa Kopfhörern oder Lernbüros, formuliert, die den Schüler*innen eine bessere Fokussierung und ruhigere Lernumgebung ermöglichen sollen (B7, Z 472-474). Eine Lehrkraft äußerte den Wunsch nach einem digitalen Tool, das auch auf privaten Endgeräten nutzbar ist und die verpflichtenden Dokumentationen einfach sowie effizient ermöglicht, um den administrativen Aufwand zu reduzieren (B3, Z 176-180). Wiederum zwei Interviewte wünschten sich **Besseres Gehalt für Lehrpersonen (SK 5.9)**. Eine Lehrperson wünschte sich grundsätzlich *„eine absolut*

bessere Bezahlung der Lehrpersonen“ (B3, Z 335f.) und begründete dies näher damit, dass dies auch eine Form von Anerkennung ist:

*„Wertschätzung in der Berufswelt passiert auch durch Bezahlung“
(B3, Z 553f.).*

Eine Befragte formulierte ihren Wunsch indirekt, indem sie darauf verwies, dass sich Kolleg*innen ein besseres Gehalt wünschen würden (B7, Z 616f.). Die Wünsche zweier anderer Lehrpersonen wurden unter der Subkategorie **Eine Schule für alle (SK 5.10)** dargestellt. Eine Befragte wünschte sich *„eine Schule für alle, die niemanden ausgrenzt, die empathisch ist, aufgeklärt ist, tolerant ist“* (B2, Z 584f.). Der Wunsch einer anderen Lehrkraft bezog sich auf die Ausweitung gemeinsamer Unterrichtssphasen und die Reduktion struktureller Trennungen zwischen Integrationskindern und Regelschulkindern (B4, Z 290-294), wie aus dem folgenden Zitat gut ersichtlich wird:

„aber das wäre schon ein großer Wunsch, dass man das hinbekommt, dass man wirklich sagt, okay ich bin da und ich unterstütze mit anderen Methoden die Kinder, die es gerade brauchen. Nicht nur die, die einen anderen Lehrplan quasi fahren können. Das wäre schön!“ (B4, Z 307-310).

Eine Lehrperson formulierte den Aufbau eines kollegialen Netzwerks nicht nur als notwendige Bedingung, sondern zugleich als persönlichen Wunsch, was sich in der Subkategorie **Kollegiales Netzwerk (SK 5.4)** widerspiegelt. Konkret richtete sich der Wunsch einerseits auf die Etablierung von Strukturen für kollegialen Austausch und gegenseitige Hospitationen (B1, Z 442-448), andererseits auf die Begleitung und Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte (B1, Z 573-577/Z 594-598).

Die Darstellung des Wunsches einer Lehrperson wurde mit der Subkategorie **Keine Noten (SK 5.11)** überschrieben. Der geäußerte Wunsch nach einem Verzicht auf Schulnoten wurde mit folgenden Argumenten begründet:

*„Und wirklich eine individuelle / dass jedes Kind das lernen kann, was es eben jetzt lernt. Und nicht: Es muss jetzt in dem Abschnitt, in diesem Jahr bis zum Juni dieses und jenes gelernt haben. Weil ich denke, es kommt viel mehr drauf an, dass das Kind, was es lernt, auch wirklich KANN, als wenn ich das, was es jetzt irgendwie lernt, bewerte“
(B6, Z 593-597).*

Weiters wünschte sich die befragte Person *„Das Ganze wieder ein bisschen lockerer zu sehen und nicht die Kinder mit Tests von Anfang an zuzuschütten“* (B6, Z 734f.).

Da auch diese Kategorie Teil der Forschungsfrage ist, erfolgt auch hier eine Darstellung mittels eines Säulendiagramms, um die Wünsche der Lehrpersonen besser zu veranschaulichen.

Abb. 7: Wünsche der Lehrpersonen

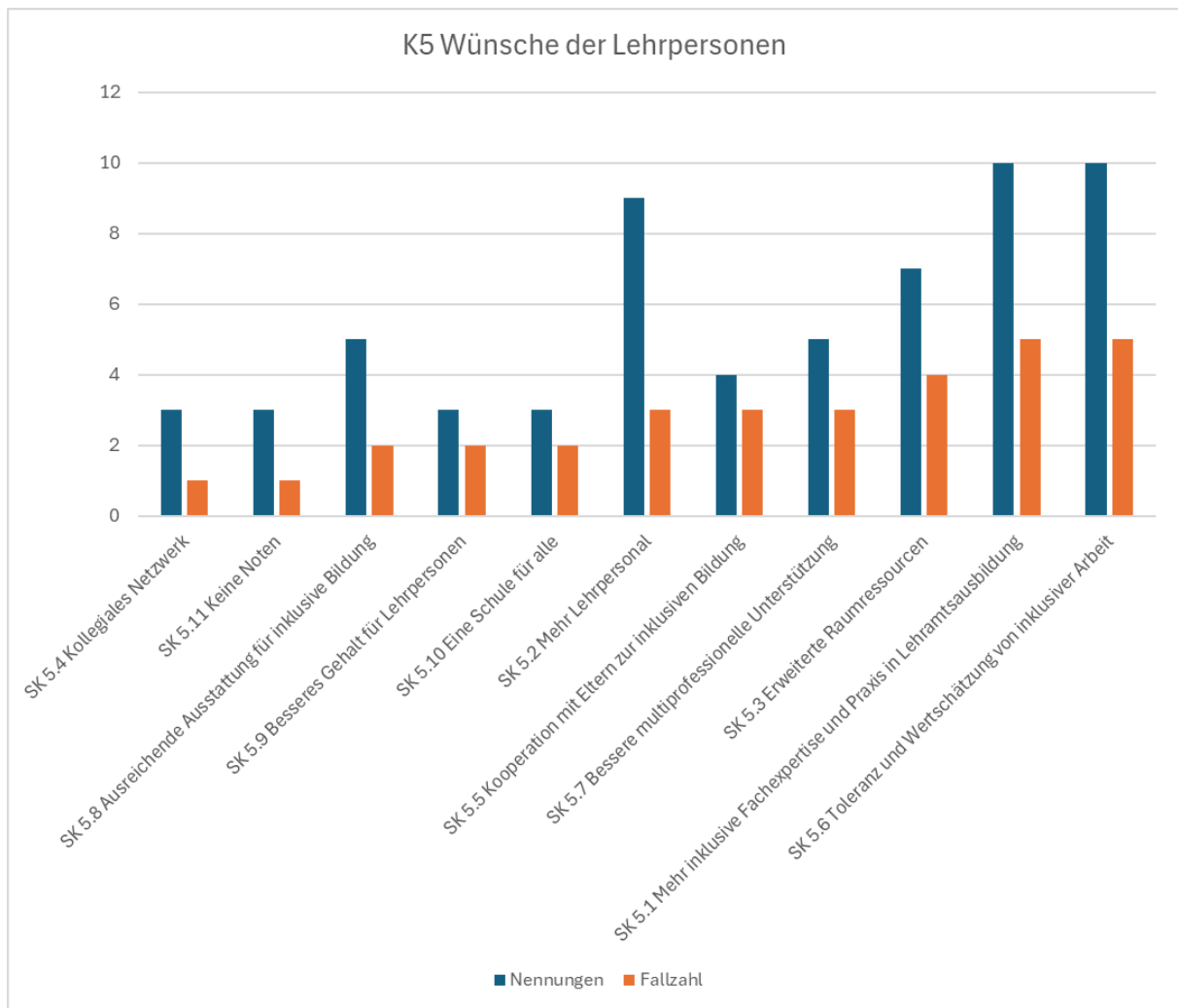


Abb. 7: (Quelle: Eigene Darstellung)

Diese Abbildung stellt die geäußerten Wünsche der Lehrpersonen dar, um ein inklusives Schulsystem gut umsetzen zu können. Dabei sind zum einen die Häufigkeit der Nennungen abgebildet und zum anderen die Anzahl der Personen, die den jeweiligen Wunsch äußerten. Hierbei wird gut ersichtlich, dass *SK 5.1 (Mehr inklusive Fachexpertise und Praxis in der Lehramtsausbildung)* und *SK 5.6 (Toleranz und Wertschätzung von inklusiver Arbeit)* die höchste Priorität, aufgrund der häufigsten Nennung und der höchsten Fallzahl darstellte. Nahezu gleich oft wird die Notwendigkeit von *mehr*

Lehrpersonal (SK 5.2) genannt, knapp darunter die *erweiterten Raumressourcen (SK 5.3)*.

Nach der erfolgten Beschreibung der Subkategorien werden im folgenden Kapitel die Aussagen der Interviews miteinander und im Zusammenhang mit der Theorie betrachtet.

9 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Mithilfe von sieben leitfadengestützte Expert*inneninterviews wurden die Bedingungen für schulische Inklusion aus der Sicht von Primarstufenlehrer*innen und deren Wünsche dahingehend erhoben. Die Ergebnisse der Haupt- und Subkategorien wurden im Kapitel 8 genau beschrieben. Am Ende dieses Prozesses erschien es sinnvoll, auch eine thematische Strukturierung vorzunehmen. Um die Verbindung zwischen den einzelnen Subkategorien zu verdeutlichen, wurden diese nach ihren inhaltlichen Schwerpunkten gebündelt, woraus sich 12 neue Hauptkategorien herauskristallisierten. Diese wurden als Themenkategorien (TK) betitelt, um sie von den Kategorien (K) der induktiven Inhaltsanalyse unterscheiden zu können. Mit dieser thematischen Strukturierung sollte eine bessere Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse ermöglicht werden. Die Reihung der TK erfolgte nach der Häufigkeit der Subkategorien und ist im Anhang als Tabelle (Tab.5) dargestellt.

Die 12 Themenkategorien werden im Folgenden im Kontext mit der Forschungsliteratur betrachtet, wobei sich die Diskussion nach der thematischen Reihenfolge richtet.

Es ließen sich sechs Subkategorien ausmachen, die auf **Räumliche Voraussetzungen und inklusive Lernmaterialien (TK 1)** fokussieren. Auffällig ist, dass sich zu dieser Thematik keine einzige Subkategorie aus der Hauptkategorie *Gelungene Inklusion (K1)* findet. Die Interviewergebnisse deuten darauf hin, dass die räumlichen Bedingungen und die Lernmaterialien als unzureichend bewertet werden. Dies zeigt sich auch daran, dass unter den *Notwendigen Inklusionsbedingungen (K4)* die Forderung nach *Mehreren flexiblen und barrierefreien Räumlichkeiten (SK 4.2)* ganz zuoberst gereiht ist und *Inklusive Lernmaterialien (SK 4.9)* ebenso als *Notwendige Inklusionsbedingung*

genannt werden (siehe Kapitel 8.4). Auch bei der Kategorie *Wünsche der Lehrpersonen(K5)* finden sich zwei Subkategorien, die dieses Thema betreffen, dabei liegt der Wunsch nach *Erweiterten Raumressourcen (SK 5.3)* weit vor der Subkategorie *Ausreichende Ausstattung für inklusive Bildung (SK 5.8)*, was auf einen größeren Engpass schließen lässt (siehe Kapitel 8.5).

Diese Ergebnisse verdeutlichen eine erhebliche Diskrepanz zwischen der schulischen Realität und den von der UN formulierten gesetzlichen Empfehlungen. So fordert die *UN-BRK* individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“ (BMSGK 2016, 24/2e), wie auch die „Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen“ (ebd., 24/4). Laut den Expert*innen werden zu wenige inklusive Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt, bzw. werden diese Materialien privat angeschafft, weil die finanziellen Mittel seitens der Schule oder Bildungsdirektion dafür nicht ausreichen.

Auch die SDGs fordern explizite bauliche Voraussetzungen die eine „inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten“ (Vereinte Nationen 2015, S. 19). Weiters spricht der Nationale Aktionsplan für Behinderung (NAP I) von „adaptierten“ und „barrierefreien Unterrichtsmaterialien“, die zur Unterstützung für Schüler*innen mit entsprechenden Bedarfen zur Verfügung gestellt werden sollen (BMSGK 2012/2019, S. 67f.). Im NAP II wird von Maßnahmen berichtet, die den Zugang zur physischen Umwelt gewährleisten und die „Beseitigung von Zugangshindernissen und -barrieren“, unter anderem in Schulen, in Angriff nehmen sollen (BMSGPK 2022, S. 57). Mehrfach wird in den Interviews der Wunsch nach mehreren Räumlichkeiten erwähnt, die für ein inklusives Lernsetting als unabkömmlich erachtet werden und aus meiner Sicht als Bestandteil der in den SDGs geforderten „inklusive und effektiven Lernumgebung“ zu verstehen sind (Vereinte Nationen 2015, S. 19). Wie bereits zuvor dargestellt, ist die Anzahl zusätzlicher Räume an Wiener Volksschulen unzureichend. Was die Barrierefreiheit betrifft, kann ich auch aus eigener Erfahrung als Inklusionslehrerin an einer Wiener Volksschule sagen, dass barrierefrei Zugänge oftmals mangelhaft oder im Falle meiner Schule, überhaupt nicht gegeben sind.

Ebenso sechs Subkategorien finden sich in der Thematik **Inklusion braucht Sonderpädagogik (TK 2)**. Nahezu alle Befragten waren der Meinung, dass Inklusion ohne

sonderpädagogische Expertise nicht auskommt. Zum einen wurde die spezialisierte Ausbildung zu Sonderpädagog*innen auch weiterhin für sinnvoll erachtet, zum anderen wurde der Wunsch geäußert, mehr inklusive Inhalte und genügend Praktikumsmöglichkeiten in der Regelschulausbildung zu erhalten.

Der Wunsch nach einer Zusammenarbeit von Sonderschul- und Regelschullehrer*innen wird auch in dem Beitrag von Köbsell (2015, S. 121-124) bestätigt. Die Autorin erläutert, dass mit der Gründung der *Special Interest Group (SIG) der Disability Studies in Education (DSE)* in den USA im Jahr 2000 insbesondere die Zusammenarbeit von Sonder- und Regelschullehrkräften als gemeinsame Verantwortung für inklusive Bildungsprozesse in den Fokus rückte. Auch Heimlich (2017, S. 81) plädiert für eine intensive Zusammenarbeit, und zwar im inklusiven Setting, sodass Sonderpädagog*innen in der Regelschule für alle Kinder Förderangebote setzen könnten. Dies wäre im deutschsprachigen Raum ein Anstoß zur Weiterentwicklung eines inklusiven Schulsystems. Ähnlich sieht dies Florian (2019), die Inklusion durch die Sonderpädagogik unterstützt wissen will, indem diese ihre Expertise zur Differenzierung, zur Förderung und zum Abbau von Lernbarrieren in den gemeinsamen Unterricht einbringt. Die Aufgabe der Sonderpädagogik liegt laut Florian darin, das allgemeine Bildungssystem für alle Lernenden zu erweitern, ohne durch separierende Strukturen neue Ausgrenzung zu erzeugen. Grasy und Kahlert (2019, S. 18) warnen davor, Sonderschule gänzlich zu verdammen und Inklusion als „Zauberformel“ zu bejubeln, sondern raten zu einem fortlaufenden Gestaltungsprozess, der aufmerksam und sensibel mit dem Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion umgeht. Auf ein weiteres Spannungsfeld in diesem Zusammenhang machen Neuß und Tures (2017, S. 12-18) aufmerksam, welches sie „*Spezialisierung versus Generalisierung*“ nennen. Es betrifft die Frage, wie Professionalisierung und Zusammenarbeit verschiedener Fachrichtungen im inklusiven Bildungsbereich gestaltet werden. Inklusive Bildung verlangt einerseits eine gemeinsame Haltung und grundlegende Inklusionskompetenzen aller Pädagog*innen, andererseits spezialisiertes sonderpädagogisches Wissen. Die Herausforderung liegt darin, beides in Ausbildung und Teamarbeit so zu verbinden, dass fachliche Spezialisierungen erhalten bleiben. Weiters sprechen die Autor*innen im Zusammenhang mit Inklusion von einer „Unvermeidbarkeit von Exklusion“. Inklusion sei ohne Exklusion denkbar, aber nicht realisierbar (ebd., S. 11-13). Diese Sichtweise geht mit der Subkategorie *Inklusion durch Separation (SK 2.8)* d'accord. Hier berichten Lehrpersonen von zeitweiligen

exkludierenden Maßnahmen, um Integrationskindern spezifische Förderung zukommen zu lassen. Diese Separierung wird allerdings als positiv, als eine Art von Differenzierung und als *Gelungene Inklusion (K2)* beschrieben. Somit bestätigt sich die in der Literatur beschriebene Unvermeidbarkeit von Exklusion im Inklusionsprozess. Auch in der eigenen Unterrichtspraxis bestätigte sich diese Theorie, vor allem aufgrund der geforderten Rückzugsmöglichkeiten von Kindern mit Beeinträchtigungen.

Wiederum sechs Subkategorien erhielt das Themengebiet **Bürokratie, Bildungsdirektion und Bildungspolitik (TK 3)**. Die Aussagen einer Lehrperson hinsichtlich der Verpflichtungen Österreichs in Bezug auf eine inklusive Bildungspolitik, ergaben die Subkategorie *Inklusion als gesellschaftspolitischer Auftrag (SK 2.1)*. Bereits 2009 wies die UNESCO mit den *Policy Guidelines on Inclusion in Education* auf diesen Auftrag hin. Inklusive Schulen sollen zu einem Wandel gesellschaftlicher Einstellungen und zu einer diskriminierungsfreien Gesellschaft beitragen (Biewer/Fasching 2012, S. 120). Auch Heimlich machte auf die Wirkungsweise von inklusiver Schulkultur auf Gesellschaft aufmerksam (2017, S. 82-83). Grasy und Kahlert (2019, S. 16-19) sprechen im Zusammenhang mit Inklusion von einer demokratischen und menschenrechtlichen Aufgabe, bei der Schule eine Vorreiterrolle für die Gesellschaft übernehmen soll. Allerdings gibt es laut den Autor*innen mehr Bedarfe als Ressourcen, weshalb nicht immer alle Vorhaben umgesetzt werden können. Katzenbach (2015, S. 25-31) forderte im Anschluss an die *Kritische Theorie* gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Zuschreibungen über Menschen kritisch zu betrachten und zu hinterfragen. Eine Möglichkeit dazu sehe ich in der durch die Bildungsdirektion praktizierte *SPF*-Vergabep Praxis. Wie Gasteiger-Klicpera et al. (2023, S. 168f.) in ihrer Studie aufzeigen, basiert diese häufig auf einem medizinischen Behinderungsverständnis, das von einer defizit- und ableismusgeprägten Perspektive ausgeht und somit im Widerspruch zum international etablierten *Sozialen Modell von Behinderung* steht. Auch Neuß und Tures (2017, S. 12-18) zeigen auf, dass Bildungsinstitutionen in einem Spannungsverhältnis zwischen *Inklusiver Bildung versus exklusiver Gesellschaft* stehen, wobei sie gesellschaftliche Ungleichheiten ausgleichen sollen, ohne selbst welche zu reproduzieren. Unter der Hauptkategorie *Probleme hinsichtlich Inklusion (K3)* fanden sich zu diesem Thema zwei Subkategorien. Zur ersteren *Diskrepanz zwischen bildungspolitischen und bürokratischen Vorgaben und schulischen Ressourcen (SK 3.6)* wurden sehr viele

Aussagen getätigt. Pädagog*innen berichten darin von überfordernden administrativen Aufgaben, Dokumentationen und Vorgaben, seitens der Bildungsdirektion, die nicht im Sinne des eigentlichen pädagogischen Auftrages stehen würden. Dazu passend, wird in der jüngsten Evaluierung der *SPF*-Vergabe (Gasteiger-Klicpera et al. 2025, S. 287f.) empfohlen, die Prozesse hinsichtlich ihres Aufwandes zu reformieren. Die Optimierungsvorschläge beziehen sich vor allem auf effizientere Abläufe, eine reduzierte Verfahrenskomplexität sowie auf verbesserte Begleitung und Transparenz im Kommunikationsprozess.

Zur zweiten Subkategorie *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* (SK 3.9) wurden von den Befragten erhebliche Kritikpunkte formuliert, die darauf verweisen, dass der Zugang zu schulischen Ressourcen an diagnostische Etikettierungen geknüpft ist, wodurch Stigmatisierung begünstigt wird. Zudem würde dies die Bildungswege von Schüler*innen nachteilig beeinflussen und Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf ausgrenzen.

All diese Punkte finden sich in der Literatur bestätigt. Das defizitorientierte Diagnoseverfahren wird zwar als überholt beschrieben und als häufiger Grund für Stigmatisierungen erkannt (Bundschuh 2007, S. 31; Boger/Textor 2016, S. 96; Diezi-Duplan/Kunz/Luder 2016, S. 333; Ziemen 2016, S. 43f.), aber von den Bildungsdirektionen immer noch angewandt (Gasteiger-Klipcerer 2025, S. 287f.). Dass Förderungen an Diagnosen gebunden sein müssen, wird von mehreren Autor*innen in Frage gestellt (Holzinger/Wohlhart 2009, S. 29; Moser 2015; Boger/Textor 2016, S. 79; Schiermeyer-Reichl 2016; Feyerer/Wimberger 2017; Gasteiner-Kicpera et al. 2025, S. 287f.). Sie schlagen stattdessen Alternativen zur Bedarfserhebung von Unterstützungen vor, wie z.B. subjektorientierte Verfahren oder erziehungs- und lernorientierte Begleit- und Prozessdiagnostik (Gruber/Ledl 2004, S. 207; Boger/Textor 2016, S. 96; Schiermeyer-Reichl 2016, S. 134-137; Ziemen 2016, S. 44; Lütje-Klose/Neumann 2020, S. 4-15). Außerdem wird eine dem *Kulturellen Modell* folgende Sichtweise auf Menschen mit Beeinträchtigungen empfohlen, die Stigmatisierungsprozesse in den Blick nimmt (Waldschmidt 2005, S. 27).

Unter der Hauptkategorie Inklusionsbedingung wurde *Bürokratieabbau und mehr Schulautonomie* (SK 4.12) als Subkategorie gebildet. Um sich auf den Unterricht konzentrieren zu können und Entscheidungen auf Grundlage ihrer Expertise zu treffen, statt bürokratische Vorgaben abzuarbeiten, ist eine vermehrte schulische Autonomie von Nöten. Auch hier kann auf die Studie von Gasteiner-Klicpera et al. (2023, S. 169)

verwiesen werden, die unter anderem eine schulbezogene Bedarfsermittlung empfiehlt und damit die Entscheidungskompetenzen der einzelnen Schulen stärkt. Daran lassen sich auch zwei Subkategorien anschließen, die unter die Kategorie *Wünsche der Lehrpersonen* fallen (K5). Die erste fordert einen bildungspolitischen Eingriff hinsichtlich der Beurteilungsmöglichkeiten im österreichischen Schulsystem und wurde mit *Keine Noten* (SK 5.11) betitelt. Hier erschließt sich eine Parallele zu ressourcenorientierten Förderansätzen, wie dies auch bei der subjektorientierten Feststellung eines *SPF* gefordert wird (Neuß/Tures 2017, S. 12-18; Lütje-Klose/Neumann 2020, S. 4; Gasteiner-Klicpera 2023, S. 80f.). Die Forderung für ein *Besseres Gehalt für Lehrpersonen* (SK 5.9) könnte meiner Meinung nach ein Mittel sein, um dem Lehrer*innenmangel entgegenzuwirken.

Der Themenkategorie **Inklusives Schulleitbild und Verständnis (TK 4)** wurden insgesamt fünf Subkategorien zugeordnet, wobei jede Hauptkategorie dabei bedient wird. Jede Subkategorie betrachtet dabei in irgendeiner Form das Inklusionsverständnis. In der Subkategorie *Integration versus Inklusion* (SK 1.8) gehen die Lehrpersonen von einer sehr diversen Schüler*innenschaft aus, an die das System Schule angepasst werden muss. So sieht dies auch Hinz (2002), der Integration als Anpassung der Kinder mit Behinderung an das bestehende Schulsystem beschreibt, Inklusion allerdings als Auftrag versteht, Schule zugunsten der unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen zu verändern. Das Inklusionsverständnis der interviewten Personen schließt größtenteils an das *Soziale Modell von Behinderung* an, das in Kapitel 2.2 beschrieben wurde.

Dass sich bei der Umsetzung schulischer Inklusion ein *Inklusionsmehrwert für Schüler*innen und Schule* (SK 2.4) ergibt, bestätigt auch Heimlich (2017), indem er auf die erwünschte Heterogenität in der inklusiven Praxis verweist, die zu einer aktiven Teilhabe aller beteiligten Menschen führt und dadurch Exklusion vermeidet. Grasy und Kahlert (2019, S. 16f.) beschreiben, dass die persönliche Nähe zu Menschen mit Beeinträchtigung die Chance auf Teilhabe erhöht. Ähnliches besagt die *Kontakthypothese nach Allport*, die davon ausgeht, dass Vorurteile vor allem gegenüber Fremden entstehen und durch positiven Kontakt unter bestimmten Bedingungen (z. B. gemeinsame Ziele, Statusgleichheit, institutionelle Unterstützung) abgebaut werden können (Essen, van 2020, S. 297). Für Schüler*innen kann der Kontakt mit Klassenkolleg*innen mit unterschiedlichen Bedarfen und Beeinträchtigungen eine wertvolle Erfahrung

bedeuten, auf die sie im späteren Leben zurückgreifen können. Interviewaussagen unterstreichen diese These (B1, Z 257-259; B1, Z 187-191; B2, Z 179-182).

*Mangelndes Inklusionsinteresse durch Schulleitung und Kolleg*innen (SK 3.7)* wurde von den Befragten als Problem in der Inklusion beschrieben; demgegenüber stellt die Subkategorie *Inklusives Schulleitbild und Verständnis (SK 4.7)* das angestrebte Ideal dar und fällt unter die *Notwendigen Inklusionsbedingungen (K4)*. In der Literatur finden sich verschiedene Aussagen, worum es sich bei einer inklusiven Haltung handelt. Zierer (2019, S. 41) setzt sie mit einem bewussten, reflektierten und professionellen Handeln gleich. Grasy und Kahlert (2019, S. 19) versuchen den durch überhöhte Inklusionsansprüche entstehenden Druck zu verringern, indem sie lieber von „inklusi-ven Absichten und Ansprüchen“ oder „inklusionsorientiert“ sprechen und betrachten eine „inklusionssensible Haltung“ als gute Voraussetzung, mit der „inklusive Momente“ erlebbar werden (ebd., S. 27).

Die Abbildung 2 unter Kapitel 5.5.1 zeigt einen bundesweit sehr unterschiedlich hohen Anteil von Primarstufenschüler*innen mit einem *SPF*. Neben einer uneinheitlichen Diagnose- und Vergabepaxis kann auch eine unterschiedliche Inklusionshaltung der Grund dafür sein (Holzinger/Wohlhart 2009, S. 71). Was als normal, als abweichend oder anders gilt, kann auch im inklusiven Umfeld gänzlich unterschiedliche Ausprägungen annehmen. Eine hilfreiche Sichtweise bietet das *Soziale und das Kulturelle Modell von Behinderung*. Ersteres stimmt mit der Definition der *UN-BRK* überein, die formuliert, „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft, auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen, hindern“ (BMSGPK 2016, S. 4). Das *Kulturelle Modell* nimmt Prozesse, die zu Zuschreibungen, Stigmatisierungen und Kategorisierungen von Menschen führen in den Blick. Es stellt kulturelle Diskurse und Konstruktionen von Identitäten, die sich beispielsweise auch in den unterschiedlichen Bundesländern unterscheiden können, in den Blick des Interesses. Ich persönlich erachte beide Modelle als gute Basis, um zu einer inklusiven Haltung zu gelangen, die Vielfalt wertschätzt und willkommen heißt. Ebenso wünschen sich auch Lehrpersonen Anerkennung für ihren Einsatz für Inklusion, was sich in der Subkategorie *Toleranz und Wertschätzung von inklusiver Arbeit (SK 5.6)* widerspiegelt.

Die folgende Themenkategorie **Schule für alle (TK 5)** steht insofern in einem engen Zusammenhang mit der vorigen, als dass sie eine inklusive Haltung voraussetzt. Die Interviewergebnisse der Subkategorie *Diverse Bedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Sprachen (SK 1.5)* zeigen eindeutig, dass unterschiedliche Lernausgangslagen, diverse Bedürfnisse und ein differenzierter und individualisierter Unterricht an Wiener Volksschulen als selbstverständlich betrachtet werden. Heimlich (2017, S. 86f.) konstatiert, dass Heterogenität seitens der Schüler*innen eine wünschenswerte Lernausgangslage eines inklusiven Unterrichts darstellt. Die Subkategorie *Schule für alle (SK 1.7)* findet sich unter der Kategorie *Inklusionsverständnis (K1)* und die fast gleichlautende Subkategorie *Eine Schule für alle (SK 5.10)* unter der Kategorie *Wünsche der Lehrpersonen (K5)*. Das zeigt, dass dieser Aspekt einerseits eine Idealvorstellung darstellt und andererseits noch nicht zur Gänze realisiert ist, da er als Wunsch noch einmal genannt wird. Dies findet sich bei Biewer und Fasching (2012, S. 121f.) bestätigt, die meinen, dass die schulische Praxis noch nicht den Idealvorstellungen von Inklusion entspricht. Ich schließe mich ihrem Vorschlag an, dass inklusive Schulen auch Schulen einschließen, die sich trotz unzureichender struktureller Bedingungen schrittweise in Richtung dieses Ziels entwickeln. Neuß und Tures (2017, S. 17f.) zeigen in diesem Zusammenhang ein interessantes Spannungsfeld auf, das sich zwischen *Radikaler und Pragmatischer Inklusion* bewegt. Während *Radikale Inklusion* strukturelle Veränderungen fordert, beschränkt sich *Pragmatische Inklusion* mit praxisnahen „inklusive light“-Modellen häufig auf die Beibehaltung bestehender Strukturen. Fraglich bleibt, ob diese den Ansprüchen inklusiver Bildung genügen, wie dies die Subkategorie *Inklusives Schulhaus (SK 2.5)* verlangt. Meiner Meinung nach bedarf ein inklusives Schulhaus eine grundlegende Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen, die leider noch sehr mangelhaft umgesetzt wird, wie die Interviewergebnisse zeigen. Auf diesen Umstand verweist auch Heimlich (2021, S. 122), der für eine inklusive Schulentwicklung eine Veränderung der Schule als System als unerlässlich erachtet. *Eine Schule für alle*, wie oben beschrieben, sollte für eine diverse Gruppe von Kindern und Jugendlichen offenstehen, die nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern alle, von Marginalisierung und Exklusion Betroffene umfasst, wie dies in den von der UNESCO genannten *Guidelines for Inclusion* beschrieben wird (Biewer 2017, S. 134). Darunter kann auch der *Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen einzelner Kinder (SK 3.3)* gezählt werden. Obgleich diese Subkategorie der Hauptkategorie

Probleme in der Inklusion (K3) zugeordnet wurde, sollte in einer inklusiven Klasse auch Platz für Kinder mit emotional-sozialem Unterstützungsbedarf sein, da auch sie als „integraler Bestandteil der Gesellschaft“ bzw. eines Klassenverbandes gesehen werden können (Waldschmidt 2005, S. 27).

Die Themenkategorie **Differenziertes gemeinsames Lernen (TK 6)** umfasst vier Subkategorien, die Aspekte der Differenzierung und Individualisierung, den Umgang mit unterschiedlichen Lernniveaus sowie gemeinsames Lernen und individuelle Förderung bündeln. Die vier Subkategorien wurden einmal unter *Inklusionsverständnis (K1)* als *Differenzierung und Individualisierung (SK 1.2)*, einmal unter *Gelungene Inklusion (K2)* als *Gemeinsames differenziertes Lernen (SK 2.6)*, einmal unter *Probleme hinsichtlich Inklusion (K3)* als *Verschiedene Lernsettings, Lehrpläne und Lernniveaus (SK 3.2)* und einmal unter *Notwendige Inklusionsbedingungen (K4)* als *Differenzierung und individuelle Förderung (SK 4.4)* geordnet. Dass dieses Thema sich gleich unter vier Kategorien findet, deutet darauf hin, dass Differenzierung im inklusiven Unterricht erstens als Ideal betrachtet wird, zweitens schon gelungen umgesetzt wird, drittens auch Schwierigkeiten mit sich bringt und viertens als notwendige Bedingung für Inklusion erachtet wird. Auch Proyer/Resch/Schwab (2021, S. 13) bestätigen die Bedeutung von Differenzierung im inklusiven Unterricht und verweisen in ihrem Sammelband auf diverse Fachliteratur, die Differenzierung als zentrale Voraussetzung betrachten, um einer zunehmend vielfältigen Schüler*innenschaft gerecht zu werden. Gleiches betont auch Leonhardt (2019, S. 188), die Differenzierung als Instrument beschreibt, um allen Lernenden eine Teilhabe am gemeinsamen Lernprozess ohne Unter- oder Überforderung zu sichern.

In Bezug auf die Subkategorie *Gemeinsames differenziertes Lernen (SK2.6)* kann auf das Spannungsverhältnis von *Individualisierung versus Gruppenzugehörigkeit* hingewiesen werden (Neuß/Tures 2017, S. 13f.). Es beschreibt die Herausforderung, Lernprozesse so zu gestalten, dass sowohl die individuellen Bedürfnisse einzelner Lernender als auch gemeinsames Lernen und soziale Zugehörigkeit berücksichtigt werden. Inklusion soll darauf abzielen, jede Person individuell zu fördern, ohne dabei Gruppenprozesse, Gemeinschaft und soziale Identitätsbildung zu vernachlässigen oder neue Ausgrenzungen zu erzeugen. Auch Gasteiner-Klicpera et al. (2025, S. 287f.) empfehlen eine individualisierte, schulstufenbezogene Lehrplangestaltung anstatt einer Zuteilung von Sonderschullehrplänen. Zur Stärkung des inklusiven Schulsystems wäre eine

„Abschaffung der Sonderschullehrpläne zugunsten eines vereinheitlichten Lehrplans, ergänzt durch individualisierte Curricula“ denkbar und im Sinne einer differenzierten Unterrichtsgestaltung (Gasteiner-Klicpera et al. 2023, S. 237f.). Sowohl die Interviews als auch die Literatur machen deutlich, dass Differenzierung im Unterricht dringend erforderlich ist, zugleich jedoch ein erheblicher Bedarf an didaktischer Unterstützung und zusätzlichem Personal besteht.

Ähnlich wie bei der vorherigen Themenkategorie wurden auch der Thematik **Soziales Miteinander und Beziehung (TK 7)** vier Subkategorien aus je drei unterschiedlichen Hauptkategorien dem Thema zugeordnet. Hier steht jeweils der Beziehungs- und der soziale Aspekt im Fokus, wobei *Soziales Miteinander und Beziehung SK (1.4)* dem *Inklusionsverständnis (K1)*, *Soziale Inklusion (SK 2.2)* und *Inklusion braucht Geduld und Beziehung SK (2.3)* der Kategorie *Gelungene Inklusion (K2)* und *Beziehungsarbeit als Fundament (SK 4.1)* den *Notwendigen Inklusionsbedingungen (K4)* entnommen sind. Auffällig ist, dass keine Subkategorie aus der Hauptkategorie *Probleme hinsichtlich Inklusion (K3)* und *Wünsche der Lehrpersonen (K5)* darin enthalten sind. Daraus lässt sich ableiten, dass die interviewten Expert*innen soziale Inklusion und Beziehungsarbeit in ihrer inklusiven Unterrichtspraxis professionell umsetzen und diese problemlos handhaben.

Bereits in der *UN-BRK* ist im Artikel 24 „Bildung“ nicht nur auf Lernen und Wissenszuwachs, sondern auch auf den sozialen Aspekt bezogen. Die Vertragsstaaten haben sowohl für eine inklusive „schulische Entwicklung“ als auch eine „soziale Entwicklung“ zu sorgen:

„Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (BMASGK 2016, 24/2e).

Auch Grasy und Kahlert (2019, S. 14f.) raten für eine gelingende Inklusion, die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden wichtig zu nehmen. Aus den Interviewergebnissen wird deutlich, dass die soziale und relationale Komponente von den Lehrpersonen wirkungsvoll und zufriedenstellend umgesetzt wurde.

Auch in Bezug auf die **Vielfalt im Lehrkörper und Teamwork (TK 8)** fanden sich keine Subkategorien aus dem Bereich *Probleme hinsichtlich Inklusion (K3)*. Auch daraus

lässt sich schließen, dass die Befragten mit ihrer Teamzusammenarbeit zufrieden sind. Die Subkategorie *Vielfalt im Lehrkörper und Teamwork* (SK 1.6) wurde aus dem *Inklusionsverständnis* (K1), *Inklusionsmehrwert für Lehrpersonen, Teamkooperation* (SK 2.7) aus der *Kategorie Gelungene Inklusion* (K2), *Kollegiale Zusammenarbeit, Kommunikation und Flexibilität* (SK 4.6) aus *Inklusionsbedingungen* (K4) und *Kollegiales Netzwerk* (SK 5.4) aus der *Kategorie Wünsche der Lehrpersonen* (K5) herausgelöst.

In der Auseinandersetzung von Lietze (2019, S. 93f.) mit Teamteaching stellt dieses eine kooperative Unterrichtsform dar, die gezielt erlernt werden muss. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit erfordert klare gemeinsame Ziele und verbindliche Absprachen. Zudem sind Rollenklarheit, Gleichberechtigung und eine geteilte Verantwortungsübernahme zentrale Voraussetzungen. Darüber hinaus betont die Autorin die Bedeutung regelmäßiger Kommunikation, gemeinsamer Planung sowie eines respektvollen und wertschätzenden Umgangs. Für eine nachhaltige Umsetzung von Teamteaching sind zudem ausreichende zeitliche und räumliche Ressourcen erforderlich. Diese Aussagen decken sich in vollem Umfang mit den Aussagen der Interviewteilnehmerinnen, wie dies so treffend von einer Expertin auf den Punkt gebracht wurde: „*Zeit, Flexibilität, Toleranz, Kommunikation auf jeden Fall*“ (B2, Z 353f.).

Bei der Themenkategorie **Personelles Ressourcenproblem (TK 9)** fällt auf, dass sich darunter keine Subkategorie zum Thema *Gelungene Inklusion* (K2) zuordnen ließ. Daraus resultiert, dass sich mit der derzeitigen Personalsituation Inklusion nicht zufriedenstellend verwirklichen lässt, worauf auch schon der Titel der Themenkategorie und die drei Subkategorien unter dieser Thematik hinweisen. Unter der *Kategorie Probleme hinsichtlich Inklusion* (K3) wird in der Subkategorie *Personelles Ressourcenproblem* (SK 3.4) von einer eklatanten Personalnot berichtet, worunter auch der inklusive Unterricht leide. *Als Inklusionsbedingung* (K4) ließ sich die Subkategorie *Zwei oder mehrere Lehrpersonen pro Klasse* (SK 4.3) einstufen. Dem wird an Wiener Volksschulen noch am ehesten entsprochen, jedoch nur dann, wenn es sich um eine offizielle Integrationsklasse handelt. In anderen Bundesländern stehen nur stundenweise Inklusionslehrerinnen zur Unterstützung in Regelklassen zur Verfügung. Die Subkategorie *Mehr Lehrpersonal* (SK 5.2) fällt unter die Hauptkategorie *Wünsche der Lehrpersonen* (K5). Auch hier kommt in den Interviewaussagen der Personalmangel sehr deutlich zum Ausdruck.

In der Literatur weist Fischer (2019, S. 150) auf diesen Umstand hin und fordert eine Anpassung der personellen Rahmenbedingungen, um inklusive Schule umsetzen zu können. Auch Speck (2019, S. 11) kritisiert die „falsch eingeschätzte Bedarfe an Ressourcen“ und verweist auf die Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage des Forsa-Instituts in Deutschland unter rund 1.000 Lehrpersonen aus dem Jahr 2015. Demnach forderten 97 % der Befragten eine Doppelbesetzung im Unterricht, während 65 % angaben, dass der Unterricht in der Realität weiterhin in Einzelbesetzung stattfindet (ebd., S. 77).

Auch die Studie zur *SPF*-Vergabe von Gasteiner-Klicpera et al. (2023, S. 40) zeigt, dass die bildungspolitisch bereitgestellten personellen Ressourcen den tatsächlichen Bedarf an sonderpädagogischen Ressourcen nicht ausreichend abdecken. Obwohl 4,8% Pflichtschüler*innen in Österreich aufgrund ihres *SPF* zusätzliche personelle Unterstützung benötigen, erfolgt eine Deckelung der Dienstposten bei 2,7 % der Schüler*innen mit *SPF* seitens der Bildungsdirektionen. Um mehr über die Einschätzung der Personalsituation durch die Lehrpersonen zu erfahren, wird hier nochmals auf die Darstellung hinsichtlich der Zufriedenheit des *SPF*-Prozesses in dieser Studie eingegangen (siehe Abb. 3).

Bei der Erhebung der Zufriedenheit der Lehrpersonen hinsichtlich des *SPF*-Prozesses, der daraus resultierenden Fördermaßnahmen und Schulzuteilung war eine hohe Zufriedenheit erkennbar. Allerdings bezieht sich diese primär auf die bescheidmäßig festgelegte Schule, mit der 98,2% sehr zufrieden oder zufrieden sind. Für die Gutachtenerstellung und die getroffenen Fördermaßnahmen zeigten sich knapp 70% sehr zufrieden oder zufrieden. Was die Antragstellung und den Prozess dahin betrifft, waren gut 50% sehr zufrieden oder zufrieden, gut 20% der Befragten mittelmäßig zufrieden und 23% nicht oder gar nicht zufrieden. Daraus lässt sich ableiten, dass die Aufgaben rund um die Antragstellung, die großteils von den Lehrer*innen geleistet werden, eine geringere Zufriedenheit aufweisen, was laut Interviewaussagen, der personellen Unterbesetzung geschuldet sein könnte (B1, Z 497-502).

Weiters wurde in der Studie die Beurteilung der vergebenen Ressourcen für den Diagnoseprozess und des beurteilten Kindes durch die Lehrpersonen erhoben (siehe Abb. 4). Für 50,7% der Pädagog*innen sind die Ressourcen ausreichend, für 20,9% ist dies nicht der Fall, der Rest liegt dazwischen mit einer teilweisen Zufriedenheit. Daraus ergibt sich fast 80-prozentige mehrheitliche Zufriedenheit. Dennoch fordern die

Befragten in Bezug auf beide Untersuchungen eine Vereinfachung des *SPF*-Verfahrens, Unterstützung durch Fachpersonal und erweiterte personelle Ressourcen, um eine angemessene Förderung der Schüler*innen gewährleisten zu können (ebd. S. 80f.). Bezieht man diese beiden Untersuchungen auf die personelle Situation, die sich aus den Interviews in dieser Masterarbeit ergeben, steht die negativ beurteilte Personalsituation in den Interviews im Widerspruch zu der relativ hohen Zufriedenheit der Studienergebnisse. Dies kann eventuell auf den Umstand zurückgeführt werden, dass die Studie sich auf alle österreichischen Pflichtschüler*innen mit einem *SPF* bezieht (4,8%) und die Befragten dieser Masterarbeit nur die Situation an Wiener Volksschulen wiedergaben. Der Anteil an Pflichtschüler*innen mit *SPF* an Volksschulen beträgt gesamtösterreichisch 2,8%, in Wien mit 3,1%, etwas mehr (siehe Abb.2), was eine größere Herausforderung für die Lehrpersonen darstellt. Zudem bezieht sich die Studie nur auf die Praxis der *SPF*-Vergabe, die Untersuchungen der Masterarbeit auf alle Anforderungen des inklusiven Unterrichtens, denen sich Lehrpersonen zu stellen haben.

In Bezug auf das Thema **Multiprofessionelles Netz (TK 10)** zeigt sich, wie bei dem vorherigen Thema, noch Verbesserungsbedarf, da auch hier *Gelungene Inklusion (K2)* nicht aufscheint.

Hier entstammt die Subkategorie *Engpässe im multiprofessionellen Unterstützungsnetz (SK 3.10)* der Kategorie *Probleme hinsichtlich Inklusion (K3)*, *Multiprofessionelle Kooperation (SK 4.8)* der Kategorie *Inklusionsbedingung (K4)* und *Bessere multiprofessionelle Unterstützung (SK 5.7)* der Kategorie *Wünsche der Lehrpersonen (K5)*. Alle Subkategorien verdichten die Interviewaussagen, in denen multiprofessionelle Unterstützung als wichtige Hilfe zur Umsetzung schulischer Inklusion betrachtet wird. Die Ergebnisse dieser Untersuchung decken sich mit den Erkenntnissen, die in der Literatur beschrieben werden. So empfehlen Grasy und Kahlert (2019, S. 14f.) externe Unterstützungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Heimlich (2017, S. 82f.) rät, netzwerkartige Strukturen in Schule und Gesellschaft zu schaffen, um Schüler*innen die selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen. Auch Gasteiner-Klicpera et al. (2023, S. 80) unterstrichen die Dringlichkeit einer engeren Vernetzung sowie einer verbesserten interdisziplinären Zusammenarbeit. Fischer (2019, S. 149f.) gibt zu bedenken, dass aus-

schließlich eine Kooperation zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen erforderlich ist, um den heterogenen Schülerinnengruppen gerecht werden und schulische Inklusion umsetzen zu können.

Eine nachrangige Reihung erfuhren die beiden Subkategorien *Herausforderung Klassenstärke* (SK 3.11), aus der Kategorie *Probleme hinsichtlich Inklusion* (K3) und *Angemessene Schüler*innenanzahl* (SK 4.5), aus der Kategorie *Wünsche der Lehrpersonen* (K5), die der **Thematik Angemessene Klassenstärke (TK 11)** zugeordnet wurden. Da auch hier keine Subkategorie unter *Gelungene Inklusion* (K2) zu finden ist, liegt der Schluss nahe, dass dieses Thema von den Befragten als nicht zufriedenstellend bewertet wird. Auch hier sei auf die Forsa-Umfrage verwiesen, die unter *Personelles Ressourcenproblem* (TK 9) bereits angeführt wurde. Bezogen auf die Rahmenbedingungen für eine umsetzbare Inklusion zeigten sich 65 % der Befragten unzufrieden, da die angekündigte Reduzierung der Klassengröße für inklusiven Unterricht nicht umgesetzt wurde (Speck 2019, S. 77). Diese Themenkategorie weist auch einen engen Zusammenhang mit der des *Personelles Ressourcenproblems* (TK9) auf, da im Falle eines personellen Ressourcenmangels Lehrpersonen einer Klasse mit einer hohen Schüler*innenanzahl nicht gerecht werden können. Diverse Interviewaussagen bestätigen diese These (B3, Z 41f.; B5 Z 169-176).

In der letzten Themenkategorie geht es um **Elternkooperation (TK 12)**, die in der Subkategorien *Elternbegleitung* (SK 4.11) unter *Gelingensbedingungen* (K4) und *Kooperation mit Eltern zur inklusiven Bildung* (SK 5.5) unter *Wünsche der Lehrpersonen* (K5) zum Ausdruck kommt. Die fehlende Kategorie *Gelungene Inklusion* (K2) deutet möglicherweise wieder darauf hin, dass die Umsetzung bislang unzureichend erfolgt ist.

In diesem Zusammenhang kann die *Kritische Theorie* hilfreiche Perspektiven bieten. Im Sinne der *Kritischen Theorie* verfolgt inklusive Bildung das Ziel, den Zusammenhang zwischen individuellen Lebensverläufen und gesellschaftlichen Strukturen bewusst zu machen. Eine enge Kooperation mit den Eltern kann dazu beitragen, dass diese als aktive Gestalter*innen ihres eigenen Lebens und des Bildungswegs ihrer Kinder gestärkt werden. Durch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Schule können Erziehungsberechtigte befähigt werden, die Bildungsprozesse ihrer Kinder aktiv mitzugestalten.

Das von Neuß und Tures (2017, S. 16) beschriebene *Spannungsfeld zwischen inklusiver Bildung und einer exklusiven Gesellschaft* verdeutlicht, dass Schulen gesellschaftliche Ungleichheiten widerspiegeln. Eine vertrauensvolle Kooperation zwischen Lehrkräften, Schule und Eltern kann diese Ungleichheiten abmildern und sicherstellen, dass die Bedürfnisse aller Kinder berücksichtigt werden. Gleichzeitig kann die Einbeziehung der Eltern ihre Rolle als handelnde Subjekte im Bildungsprozess ihrer Kinder stärken.

Im Anschluss an die detaillierte Ergebnisdiskussion werden die zentralen Erkenntnisse noch einmal gezielt mit Blick auf die Forschungsfragen reflektiert.

Das Anliegen dieser Masterarbeit war, die Perspektive von Lehrpersonen darzustellen und mit Hilfe sieben leitfadengestützter Expert*inneninterviews folgende Forschungsfragen beantworten zu können:

Welche Bedingungen gelten für Lehrpersonen in Bezug auf ein inklusives Schulsetting an Wiener Volksschulen? Was wünschen sich Lehrpersonen für die Umsetzung schulischer Inklusion?

In Bezug auf die erste Frage lassen sich die Ergebnisse in drei Schwerpunkte gruppieren: *Pädagogische, strukturelle und schulorganisatorische Bedingungen*.

Zunächst geht es um das Themengebiet *pädagogische Bedingungen*. Hier nennen die Lehrpersonen Differenzierung und Individualisierung als Grundprinzip, damit alle Schüler*innen am gemeinsamen Lerngegenstand auf ihrem jeweiligen Niveau arbeiten können. Zugleich wird Beziehungsarbeit als Fundament betont, weil sie die Lernmotivation und den sozialen Zusammenhalt stärkt. Ebenso zentral sind Teamteaching und kollegiale Unterstützung. Dabei wird der Zusammenarbeit von Sonderpädagogik und inklusiver Pädagogik große Bedeutung beigemessen. Eine verstärkte Elternkooperation, um Informationen und Begleitung im Diagnostikprozess und Fördermöglichkeiten besprechen zu können, gilt als erforderlich.

Unter der Thematik *strukturelle Bedingungen* beschreiben die Lehrpersonen die personellen Ressourcen als unzureichend. Eine verlässliche Doppelbesetzung gilt als Mindeststandard, in Mehrstufenklassen sind zusätzliche Personen notwendig. Hinzu kommt der Bedarf an flexiblen und barrierefreien Räumen, wobei ein zusätzlicher

Raum neben der Klasse unabdingbar, leider aber nicht immer gegeben ist. Eine angemessene Schüler*innenanzahl wird aufgrund der heterogenen Bedürfnisse ebenso als nötig erachtet, aber nicht immer berücksichtigt. Auf der Material- und Ausstattungsebene werden inklusive Lehr- und Lernmaterialien sowie ausreichende Budget gefordert, damit Differenzierung ohne private Zukäufe gelingt.

Schließlich lassen sich Antworten rund um das Thema *schulorganisatorische Bedingungen* bündeln. Hier braucht es ein inklusives Schulleitbild und multiprofessionelle Anlauf- und Unterstützungssysteme. Eine große Belastung stellen bürokratische Vorgaben und eine geringe Schulautonomie dar. Dies betrifft auch die Ressourcenbindung an diagnostische Kategorien (*SPF*), die einerseits zusätzliche Unterstützung sichert, andererseits aber Stigmatisierungsrisiken erhöhen.

Bezüglich der zweiten Frage: *Was wünschen sich Lehrpersonen für die Umsetzung schulischer Inklusion?* formulieren die Befragten einheitliche, praxisnahe Anliegen. Diese beziehen sich auf mehr Personal und einer stabilen Doppelbesetzung in der Klasse, damit Differenzierung und Beziehungspflege im Alltag sicher gelingen. Einen dringenden Wunsch stellen erweiterte Raumressourcen dar, die für Rückzugsmöglichkeiten sorgen und zudem barrierefrei sein sollten. Um Unterricht und individuelle Förderung professionell gestalten zu können, wünschen sich die Lehrer*innen eine bessere Ausstattung und inklusive Lernmaterialien, die gratis von der Schule zur Verfügung gestellt werden. Ebenso sind eine Reduktion der administrativen Aufgaben und etwas mehr schulischer Handlungsspielraum erwünscht. Weiters fordern die Lehrkräfte mehr inklusive Expertise in Aus- und Fortbildung und vermehrte Praxis, sowie kollegialen Austausch diesbezüglich. Schließlich betonen die Expert*innen die Bedeutung von Wertschätzung in Form von Anerkennung, angemessener Entlohnung und Toleranz gegenüber inklusivem Unterricht.

Es lässt sich eine starke Parallele und Überschneidung zwischen den notwendigen Inklusionsbedingungen und den Wünschen der Lehrpersonen feststellen. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews verdeutlichen zudem, dass sich gelingende Inklusion nicht auf einzelne Maßnahmen oder theoretischen Leitlinien reduzieren lässt, sondern stets ein Zusammenspiel aus pädagogischem Handeln, strukturellen Voraussetzungen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen darstellt.

10 Fazit und Ausblick

Im letzten Abschnitt der Arbeit werden nach den Schlussfolgerungen noch weitere mögliche Forschungsthemen aufgezeigt.

Nimmt man zum Schluss noch einmal alle Interviews in den Blick, fällt auf, dass Aussagen zu *Problemen hinsichtlich Inklusion (K3)* überwiegen. In Vergleich dazu werden nur ca. halb so viele *gelungene Inklusionsmomente (K1)* geschildert und in etwa gleich viele *Wünsche (K5)* geäußert. Die Betrachtung der Häufigkeit gewisser Bemerkungen soll keinesfalls den Wert der einzelnen Aussagen schmälern, kann allerdings deren Brisanz zum Ausdruck bringen. Der überwiegend problemzentrierte Blick der Lehrpersonen zeigt, dass die Verbindung von pädagogischem Handeln, strukturellen Voraussetzungen und institutionellen Rahmenbedingungen an Wiener Volksschulen noch unzureichend gelungen ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer weiteren dringenden Unterstützung der Lehrkräfte, damit diese Inklusion zufriedenstellend für alle Beteiligten im Alltag umsetzen können. Zugleich wird sichtbar, dass Inklusion nicht nur als Auftrag an einzelne Lehrpersonen, sondern als gesamtschulisches und bildungspolitisches Entwicklungsprojekt verstanden werden muss.

Insgesamt wird in dieser Masterarbeit sichtbar, dass Inklusion an Wiener Volksschulen nur dann umsetzbar ist, wenn entsprechende strukturelle Voraussetzungen geschaffen werden. Trotz bestehender Herausforderungen scheint Schule jedoch gestaltbar und entwicklungsfähig. Einen wesentlichen Beitrag dafür leisten meiner Meinung nach Lehrpersonen, die Inklusion zu ihrem persönlichen Anliegen machen und als Herzens-thema betrachten. Einigen durfte ich in meinen Interviews begegnen.

Die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung eröffnen mehrere Themen für mögliche zukünftige Forschungsvorhaben.

Es wäre interessant, die unterschiedlichen Diagnoseverfahren noch näher zu betrachten und welche Ansätze es bereits gibt, die die Feststellung eines *SPF* überflüssig machen. Hierzu könnten Wege erforscht werden, um die Bedarfszuweisungen von der Person auf das System Schule zu verlegen.

Aufschlussreich könnte auch der Vergleich der inklusiven Praxis in den unterschiedlichen österreichischen Bundesländern sein. Gerade im Hinblick auf stark variierende

Rahmenbedingungen in Österreich, könnte eine solche Untersuchung interessante Hinweise für eine gerechtere bedarfsorientierte Ressourcenverteilung liefern.

Um Inklusion nicht nur als gegenwärtige Herausforderung, sondern als nachhaltiges Entwicklungsziel zu verstehen, wäre die Untersuchung und Begleitung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen ein wertvoller Beitrag. Heimlich (2021) leistete mit seiner *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S®)* einen beachtenswerten Impuls dafür.

Weiters könnten zukünftige Forschungen verstärkt die Perspektiven von Schüler*innen und Eltern hinsichtlich ihres Beitrags für eine inklusive Schulentwicklung in den Blick nehmen. Hier ist an die Möglichkeit einer partizipativen Forschung zu denken.

Schließlich wäre eine vertiefende Untersuchung der multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen empfehlenswert. Da Lehrpersonen die Einbindung externer Fachstellen als zentral, gleichzeitig als unzureichend empfinden, könnten weitere Forschungen auf die Kooperation zwischen Schule und externe Hilfe- und Unterstützungssysteme fokussieren.

Literaturverzeichnis

- Allan, Julie/Sturm, Tanja (2018): Schulentwicklung und Inklusion. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Budrich, S. 175-189.
- Avramidis, Elias/Norwich, Brahm (2010): Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, (2), S. 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056> (Zugriff 10.01.2026).
- Bengel, Angelika (2021): Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, Gottfried/Fasching, Helga (2012): Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem – die Perspektive der Schulentwicklung. In: Heimlich, Ulrich/Kahler, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S. 117-152.
- Biewer, Gottfried (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, Gottfried (2018): Schulische Inklusion in Österreich. In: Leonhardt, Annette/Pospischil, Melanie (Hrsg.): Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 80-95.
- Biewer, Gottfried/Böhm, Eva Theresa/Felbermayr, Katharina (2018): Zentrale Forschungsbefunde zur Inklusion in der Schule. In: Sturm, Tanja / Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Budrich, S. 143-157.
- Biewer, Gottfried/Kremser, Gertraud/Proyer, Michelle (2019): Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biewer, Gottfried (2023): Schulische Inklusion in Österreich. Ausgangslagen – Entwicklungen – Chancen – Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädiatrie & Pädologie*, 58 (1), S. 19-23.
- Boger, Mai-Anh/Textor, Anette (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte, In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79-97.

- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.
- Bücker, Petra/Glawe, Katrin/Herding, Jana (2022): Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung. In: Ingelore Mammes Carolin Rotter (Hrsg.) Professionalisierung von Grundschullehrkräften Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61-75.
- Bundesministerium für Bildung 1 (BMB 1): Förderschwerpunkte: https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/sp_schwerpunkte.html (Zugriff 10.01.2026).
- Bundesministerium für Bildung 2 (BMB 2): Lehrpläne der Sonderschulen: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ss.html (Zugriff 10.01.2026).
- Bundesministerium für Bildung 3 (BMB 3): Rundschreiben Nr. 7/2019: Richtlinien zur Organisation und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung (2019): https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/media/2019_07.pdf (Zugriff 10.01.2026).
- Bundesministerium für Bildung 4 (BMB 4): Sonderschule und inklusiver Unterricht: <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html> (Zugriff 10.01.2026).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024 (NBB). Wien: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:44811bb5-3206-4d80-bb90-9d31063bef13/nbb2024.pdf> DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2024.2> (Zugriff 10.01.2026).
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz - BMASGK (2012/2019): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien: BMASGK.

- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz - BMSGPK (2016): UN-Behindertenrechtskonvention Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. Neue deutsche Übersetzung. Wien: BMSGPK. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> (Zugriff 10.01.2026).
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz - BMSGPK (2020): Evaluierung des Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Wien: BMSGPK.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz - BMSGPK (2022): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022-2030. Wien: BMSGPK.
- Bundschuh, Konrad (2007): Förderdiagnostik konkret: Theoretische und praktische Implikationen für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burger, Eva Maria/Herndler-Leitner, Karin/Komposch, Ursula/Krojer, Eva Maria/Thomas, Almut (2023): Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen. In: Bešić, Edvina/Holzinger, Andrea/Kopp-Sixt, Silvia/Krammer, Matthias (Hrsg.): Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien. Graz/Wien: Leykam, S. 49-63.
- Diezi-Duplan, Peter/Kunz, Andre/Luder, Reto (2016): Diagnostik. In: Biewer, Gottfried/Hedderich, Ingeborg/Hollenweger, Judith et al. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 331-337.
- Dobart, Anton (2009): Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht. Wien: Jugend & Volk.
- Dworschak, Wolfgang/Kannewischer, Sybille/Ratz, Christoph/Wagner, Michael (2014): Nicht tragbar? Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen. Eine Situationsanalyse an bayerischen Förderschulen mit Blick auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems. Behinderte Menschen 3/2014, S. 19-27.
- Ellmeier, Barbara/Gasteiger-Klicpera, Barbara/Gebhardt, Markus/Gmeiner, Sonja/Reicher, Hannelore/Schwab, Susanne (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. Empirische Sonderpädagogik, 80, (4), S. 275-290.
- Essen, Fabian von (2020): Kontaktzonen. In: Hartwig, Susanne (Hrsg.): Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Berlin: Metzler, S. 297-301.

- Feuser, Georg (2018): Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Budrich, S. 111-125.
- Feyerer, Ewald/Wimberger, Richard (2017): Indexbasierte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen. Entwicklung neuer Zuteilungsmodelle im Zusammenhang mit der Umsetzung inklusiver Modellregionen. In: Feyerer, Ewald/ Prammer, Wilfried/Wimberger, Richard (Hrsg.): Inklusion Dokumentation. Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen. Linz: Bundeszentrum inklusive Bildung & Sonderpädagogik, S. 9-15.
- Feyerer, Ewald (2019): Kann Inklusion unter den Strukturen des segregativen Schulsystems in Österreich gelingen? In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 61-75.
- Fischer, Erhard (2019): Förderbereich geistige Entwicklung. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.): Die inklusionssensible Grundschule. Vom Anspruch zur Umsetzung, S. 131-153.
- Florian, Lani (2019): On the necessary co-existence of special and inclusive education. In: International Journal of Inclusive Education, 23 (7-8), S. 691-704, DOI: 10.1080/13603116.2019.1622801.
- Forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen GmbH (2020): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland. Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. Berlin.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Buchner, Tobias/Frank, Erik/Grubich, Rainer/Hawelka, Verena/Hecht, Petra/Hoffmann, Mirjam/Hoffmann, Thomas/Holzinger, Andrea/Hölzl, Christa/Kahr, Sabrina/Kreilinger, Maria/Lüke, Timo/Proyer, Michelle/Pessl, Gabriele/Prammer, Wilfried/Raich, Kristina/Rauch, Claudia/Rümmele, Katharine/Schrammel, Sabrina/Schuster, Stefan/Steiner, Mario/Wagner, Josefine/Wohlhart, David (2023): Abschlussbericht der Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (*SPF*) in Österreich https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/sb/spf_eval.html (Zugriff 10.01.2026).

- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Buchner, Tobias/Hoffmann, Mirjam/Hoffmann, Thomas/Proyer, Michelle (2025): Evaluierung der Vergabep Praxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich. Diskussion der zentralen Ergebnisse. In: Bešić, Edvina/Ender, Daniela/Gasteiger-Klicpera, Barbara (Hrsg.): Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 281-289.
- Gasterstädt, Julia/Urban, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. Empirische Sonderpädagogik 8 (1), S. 54-66.
- Gebhardt, Markus/Scholz, Markus/Tretter, Tobias (2010): Attitudes of Student Teachers and Teachers towards Integration. A Short Survey in Bavaria/ German. International Journal of Disability, Community and Rehabilitation, 9 (1), S. 1-5.
- Gebhardt, Markus/Krammer, Mathias/Rossmann, Peter (2013): Zur historischen Entwicklung der schulischen Integration in der Steiermark. Zeitschrift für Heilpädagogik 2013 (6), S. 249-256.
- Gorges, Julia/Wächter, Tobias (2022): Wie kommt Inklusion in die Schulen? Einstellung zur Inklusion als Prädiktor der inklusionsbezogenen Fortbildungsmotivation von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26, (1), S. 31-54. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01129-5> (Zugriff 10.01.2026).
- Görel, Gamze/Hellmich, Frank/Schwab, Susanne (2016): Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. Empirische Sonderpädagogik 8 (1), S. 67-85.
- Grasy, Birgit/Kahlert, Joachim (2019): Vom inklusiven Anspruch zum inklusionsorientierten Handeln – Anmerkungen zu einigen Missverständnissen in der Inklusionsdebatte. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.): Die inklusionssensible Grundschule. Vom Anspruch zur Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11-32.
- Graumann, Olga (2018): Inklusion – eine unerfüllbare Vision? Eine kritische Bestandsaufnahme. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Gruber, Heinz/Ledl, Viktor (2004): Allgemeine Sonderpädagogik: Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Wien: Jugend & Volk.
- Hanke, Ulrike/Seel, Norbert M. (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin/Heidelberg: Springer.

- Hauenschild, Katrin/Ohnesorge, Lena (2019): Einstellung zur Inklusion an Schulen – eine Fallstudie. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anja (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer, S. 284-289.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Helfferrich, Cornelia (2022) Leitfaden – und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 875-892.
- Heimlich, Ulrich (2017): Qualität inklusiver Schulen. In: Neuß, Norbert/Tures, Andrea (Hrsg.): Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 81-94.
- Heimlich, Ulrich (2021): Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S®) Rubrik: Empirie. In: Lindner, Katharina-Theresa/Proyer, Michelle/Resch, Katharina/Schwab, Susanne/Streese, Barbara (Hrsg.): Inklusive Schule und Schulentwicklung Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster/New York: Waxmann, S. 122-129.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53 (9), S. 354–361.
- Hirschberg, Marianne (2022): Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer, S. 93-108.
- Holzinger, Andrea/Wohlhart, David (2009): Schulische Integration. Wien: Studienverlag.
- Jaksche-Hoffman, Elisabeth (2019): Diversität und Inklusion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Phänomenologische Vignetten als Zugang. In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 181-196.

- Jandl, Willibald (2018): Das ICF-basierte sonderpädagogische Gutachten. Grundlagen. Linz: Bundeszentrum für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik im Auftrag des BMBWF.
- Jantzen, Wolfgang (1990): Zur Diagnose von Tätigkeit und Persönlichkeit. In: Allgemeine Behindertenpädagogik. Band II. Weinheim/Basel: Beltz, S. 164–208.
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-32.
- Köbsell, Swantje (2015): Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 116-128.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Leonhardt, Annette (2019): Förderbereich Hören. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.): Die inklusionssensible Grundschule. Vom Anspruch zur Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 176-195.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2018): Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Budrich, S. 45-57.
- Lietze, Stefanie (2019): Teamteaching, Fehler- und Feedbackkultur. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (1), S. 90-96. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019_08.
- Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip (2020): Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In: Gresch, Cornelia/Grosche, Michael/Sälzer, Christine/Stanat, Petra (Hrsg.): Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen Einblicke und Entwicklungen. Wiesbaden: Springer, S. 3–28.
- Mayring, Phillip (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kramer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471

- Moser, Vera (2015): Zwischen Konkurrenz und Synergie. Zum Verhältnis von spezieller und inklusiver Pädagogik. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169-180.
- Moser, Vera (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Budrich, S. 283-298.
- Meijer, Cor J. W. (2003; Hrsg.): Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis Abschlussbericht 2003. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. www.european-agency.org.
- Neuß, Norbert/Tures, Andrea (2017): Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion. Zur Notwendigkeit eines interdisziplinären und multiperspektivischen Diskurses. In: Neuß, Norbert/Tures, Andrea (Hrsg.): Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 7-20.
- Österreichisches Schulpflichtgesetz 1985 (SchOG): <https://www.ris.bka.gv.at/Gelten-deFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (Zugriff 10.01.2026).
- Peterlini, Hans Karl (2019): Falsche Kinder in der richtigen Schule – oder umgekehrt? Auslotungen eines Perspektivenwechsels von selektiven Normalitätsvorstellungen hin zu einer Phänomenologie des ›So-Seins‹. In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffman, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 41-58.
- Prengel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske/Budrich, S. 93-107.
- Proyer, Michelle/Resch, Katharina/Schwab, Susanne (2021): Aktuelle Beiträge zur inklusiven Schule in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Einleitung zum Sammelband. In: Lindner, Katharina-Theresa/Proyer, Michelle/Resch, Katharina/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hrsg.): Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster/New York: Waxmann, S. 11-20.
- Reicher, Hannelore (1988): Gemeinsam lernen - gemeinsam leben: Die Einstellung von Eltern und Lehrern zur Integration behinderter Kinder in der Regelschule. Wien: Hochschulschrift.

- Riemer, Anida/Wierzbicka, Aleksandra Beata (2023): Die UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich und im internationalen Vergleich. In: Bešić, Edvina/Holzinger, Andrea/Kopp-Sixt, Silvia/Krammer, Mathias (Hrsg.): Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien. Graz/Wien: Leykam, S. 30–46.
- Schiermeyer-Reichl, Ines (2016): Diagnostik heißt (An-)Erkennen – mein Gegenüber und mich selbst In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 134-153.
- Schuck, Karl Dieter (2003): Sonderpädagogischer Förderbedarf oder: Stellen wir die richtigen Fragen im Prozess von Diagnose und Förderung. In: Fritz, Annemarie/Hofmann, Christiane/Ricken, Gabi (Hrsg.): Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Wien: Pabst Science Publishers, S. 54–67.
- Spalt, Helene (2022): Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf – Segen oder Fluch? Seminararbeit. Vorgelegt im Seminar 190010 SE M6.3 Diagnostik, Rehabilitation und Therapie bei speziellem Erziehungs-, Bildungs- und Hilfebedarf. „Der reflexive Umgang mit Diagnosen in Bildung und Ausbildung“. Bei Assoz. Prof. Mag. Dr. Helga Fasching, Wintersemester 2021/2022, an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft. Nicht veröffentlicht.
- Specht, Werner (1993): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Speck, Otto (2019): Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Statistik Austria (2025): Außerordentliche Schüler:innen, Deutschförderklassen und sonderpädagogischer Förderbedarf im Schuljahr 2024/25. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen> (Zugriff 12.01.2026).
- Stefan, Simone (2017): Der Inklusionsschwerpunkt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. Historischer Durchbruch oder Weg in die Sackgasse? Zeitschrift Pädagogische Hochschule Freiburg, Schwerpunkt Inklusion, S. 16-17.
- Stracke-Mertes, Ansgar (2016): Der Index für Inklusion als Instrument der schulischen Qualitätsentwicklung. In: Kastrup, Julia/Schlegel-Matthies, Kirsten (Hrsg.):

Haushalt in Bildung & Forschung. Vielfalt erleben, Vielfalt gestalten. 5 (2), S. 3-18.

Vereinte Nationen (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. [https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche UNESCO-Kommission/08 Dokumente/1994 salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/08_Dokumente/1994_salamanca-erklaerung.pdf). (Zugriff 10.01.2026)

Vereinte Nationen (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. (Zugriff 10.01.2026).

Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung. 70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung https://digitallibrary.un.org/record/3923923/files/A_RES_70_1-DE.pdf (Zugriff 10.01.2026).

Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? Psychologie und Gesellschaftskritik 29 (1), S. 9-31.

Waschkuhn, Arno (2000): Kritische Theorie. Politikbegriffe und Grundprinzipien der Frankfurter Schule. München/Wien: Oldenbourg.

Wirtz, Katharina (2020): Qualitätsbausteine schulischer Inklusion. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ziemen, Kerstin (2016): Inklusion und diagnostisches Handeln. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–48.

Zierer, Klaus (2019): Wie Inklusion gelingen kann. Gelingensbedingungen für erfolgreichen Unterricht. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.): Die inklusionssensible Grundschule. Vom Anspruch zur Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 33-44.

In dieser Masterarbeit wurde das KI-Tool ChatGPT für Vorschläge zu sprachlichen Überarbeitungen einzelner Sätze genutzt. Für die präzise Übersetzung des deutschsprachigen Abstracts ins Englische wurde Microsoft Copilot eingesetzt.

Anhang

Abkürzungsverzeichnis

BMASGK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
DSE	Disability Studies in Education
ICD International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems/ Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandten Gesundheitsprobleme	
ICF International Classification of Functioning, Disability and Health/ Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit	
IHS	Institut für Höhere Studien
ISCED	International Standard Classification of Education
K	Kategorie
NAP	Nationaler Aktionsplan
QCAmap	Qualitativ-Content-Analysis-Map
(QUIS®)	Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung
SAV	Standardisiertes Abklärungsverfahren
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SDGs	Sustainable Development Goals, Sustainable Development Goals/ Ziele für nachhaltige Entwicklung
SIG	Special Interest Group
SK	Subkategorie
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SVG	Schulisches Vereinbarungsgespräch
TK	Themenkategorie
UN	United Nations - Vereinte Nationen
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur	
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation
USA	United States of America

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Leitkonzepte schulischer Inklusion (Quelle: Eigene Darstellung).....S. 12

Abb. 2: Schüler*innen der Primarstufe mit *SPF* nach Bundesland und Urbanisierungsgrad im Zeitverlauf (Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2024, S. 203).....S. 31

Abb. 3: Zufriedenheit hinsichtlich des *SPF*-Prozesses bis zur Antragstellung, der Antragstellung, der Gutachtenerstellung, den getroffenen Fördermaßnahmen und der Entscheidung über die bescheidmässig festgelegt Schule nach Angaben der Lehrpersonen (Quelle: Gasteiger-Klicpera et al. 2023, S. 74).....S. 34

Abb. 4: Beurteilung der vergebenen Ressourcen für das beurteilte Verfahren/Kind nach Angaben aller Personengruppen (Prozentsätze) (Quelle: Gasteiger-Klicpera et al. 2023, S. 82).....S. 35

Abb. 5: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Quelle: Mayring 2022, S. 69).....S. 50

Abb. 6: Notwendige Inklusionsbedingungen aus der Perspektive von Lehrpersonen (Quelle: Eigene Darstellung).....S. 73

Abb.7: Wünsche der Lehrpersonen (Quelle: Eigene Darstellung).....S. 78

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Beschreibung der Interviewpersonen (Quelle: Eigene Darstellung).....S. 40

Tab. 2: Kodierleitfaden der deduktiven Kategorienanwendung (Quelle: Eigene Darstellung).....S. 57

Tab. 3: Kategoriensystem & Kodierleitfaden (Quelle: Eigene Darstellung).....S. 114

Tab. 4: Themenkategorien (Quelle: Eigene Darstellung).....S. 123

Datenschutzbestimmungen



Informationsblatt – Interview

Mit diesem Schreiben möchte ich Sie über die Rahmenbedingungen meiner Masterarbeit informieren, in dessen Kontext ich Sie interviewen möchte. Der Datenschutz verlangt Ihre ausdrückliche und informierte Einwilligung, dass ich das Interview speichern und auswerten darf. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet.

Die Masterarbeit wird im Rahmen des Masterstudiums „Bildungswissenschaft“ mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ im Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien verfasst. Im Fokus meiner Masterarbeit stehen Lehrer*innen und deren Sicht auf die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems. Dafür werden sieben Lehrpersonen, die an einer Wiener Volksschule in einem integrativen/inkluisiven Setting unterrichten, interviewt.

Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um: Ich nehme das Gespräch mittels eines Mobiltelefons auf. Die Aufnahme wird abgetippt und anschließend gelöscht bzw. kann ich Ihnen die Audio-datei zukommen lassen. Ich anonymisiere Ihre Daten, d.h. ich verändere alle Personen-, Orts-, Straßennamen. Alle Altersangaben werden um ein bis zwei Jahre nach unten oder oben verändert. Die Abschrift Ihres Interviews wird nicht veröffentlicht und dient lediglich der Auswertung. Gegebenenfalls werde ich nur einzelne Zitate (anonymisiert) in meine Masterarbeit einfließen lassen. Die Daten können von Betreuer*innen bzw. Begutachter*innen der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden.

Ich möchte Sie erneut darauf hinweisen, dass durch eine Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Vor dem Interview erhalten Sie eine Zustimmungserklärung zur Unterzeichnung. Bitte entnehmen Sie hier meine Kontaktdaten, damit Sie mich bei Fragen oder Anliegen auch nach dem Interview kontaktieren können:

Helene Spalt
a09449992@unet.univie.ac.at; Telefonnummer

Ich bedanke mich sehr für Ihre Bereitschaft, mir Auskunft zu geben.

Helene Spalt, BA

Einverständniserklärung



Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Interviewpartner*in für eine Datenerhebung zur Abfassung einer Masterarbeit im Rahmen des Masterstudiums „Bildungswissenschaft“ an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Forschungsvorhaben: Voraussetzungen für eine inklusive Schule aus der Sicht von Lehrpersonen

Datenerhebung durchgeführt von: Helene Spalt, BA

Interviewteilnehmer*in: _____

Zustimmungserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Meine Teilnahme an der Erhebung und meine Zustimmung zur Verwendung der Daten, wie oben beschrieben, sind freiwillig. Ich habe jederzeit die Möglichkeit, meine Zustimmung zu widerrufen. Durch Verweigerung oder Widerruf entstehen mir keine Nachteile. Ich habe das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Sperrung und Löschung oder Einschränkung der Verarbeitung meiner personenbezogenen Daten.

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen wird. Die Audiodateien werden bis zum Zeitpunkt der Transkription gespeichert und anschließend vollständig gelöscht. Die Abschrift wird anonymisiert und gelangt nicht an die Öffentlichkeit. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Dies passiert jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können. Angaben zu meiner Person wie Telefonnummer, Emailadresse oder Postadresse werden nicht veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben.

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich ausreichend über den Zweck der Datenerhebung und die Weiterverarbeitung der Daten im Rahmen des Forschungsvorhabens aufgeklärt wurde und stimme einer Teilnahme zu. Diese Zustimmung kann jederzeit ohne Angabe von Gründen widerrufen werden.

Datum, Unterschrift Teilnehmer*in

Datum, Unterschrift Forscher*in

Interviewleitfaden

Bitte stelle dich und deine berufliche Ausbildung/Laufbahn zu Beginn kurz vor.

1. Was bedeutet für dich Inklusion im schulischen Bereich?
2. Wo funktioniert Inklusion an deiner Schule gut?
3. Wo gibt es Probleme hinsichtlich Inklusion in deiner Schule?
4. Welche Bedingungen braucht es für eine gelingende Inklusion in der Schule?
5. Welche Wünsche für die Zukunft hast du dahingehend?

Transkriptionsregeln

Bei der Transkription wurden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018, S. 167f.) beachtet, die hier wortwörtlich wiedergegeben werden:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z. B. „B4:“, gekennzeichnet.
10. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).
12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z. B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.

14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Folgende Modifikationen wurden dabei vorgenommen: Die Regel 4 wurde fallengelassen, Regel 7 dahingehend verändert, dass Sprechüberlappungen mit „/“ am Beginn und am Ende der Einwürfe gekennzeichnet wurden und nonverbale Äußerungen bei Regel 12, wurden nur mit einer Klammer z.B. (lacht) erkenntlich gemacht. Zudem wurden Wort- und Satzabbrüche mit einem Schrägstrich „/“ und Personen- oder Ortsnamen mit „XXX“ gekennzeichnet.

Kategoriensystem und Kodierleitfaden

Tab.3: Kategoriensystem & Kodierleitfaden

	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiele	Nennungen	Fallzahl	Kodierregel
K1	Inklusionsverständnis	Bedeutung und persönliche Auffassung von Inklusion der Lehrpersonen	„Es sind nicht alle Menschen gleich, aber sie sollten gleichbehandelt werden“ (B3, Z 377f.). „Inklusion würde für mich schon bedeuten, dass einfach alle an einem Lernprozess teilnehmen können und dass der Lernstoff so aufbereitet wird, dass alle teilnehmen können“ (B4, Z 50-52).	88		Jegliche Aussagen, die Inklusion beschreiben
SK 1.1	Mehr Unterrichtsmöglichkeiten und Know-how			3	2	
SK 1.2	Differenzierung und Individualisierung			12	7	
SK 1.3	Inklusion braucht Sonderpädagogik			11	6	
SK 1.4	Soziales Miteinander und Beziehung			10	4	

SK 1.5	Diverse Bedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Sprachen			19	7	
SK 1.6	Vielfalt im Lehrkörper und Teamwork			5	3	
SK 1.7	Schule für alle			13	6	
SK 1.8	Integration versus Inklusion			15	5	
K2	Gelungene Inklusion	Inklusion konnte zufriedenstellend umgesetzt werden; positive Auswirkungen auf Lehrpersonen oder Schule und Schüler*innen oder Gesellschaft	„...wir sind ein inklusives Haus, wir sind eine Schule für alle, du kannst alles erreichen, wenn du dich anstrengst“ (B2, Z 482-484). „Also wir haben es doch geschafft. Zwar mit Mehraufwand und mit anderen Methoden trotzdem den gleichen Lehrstoff zu erreichen“ (B4, Z 92-94).	60		Aussagen, die Inklusion als positiv, erwünscht und gelungen beschreiben
SK 2.1	Inklusion als gesellschaftspolitischer Auftrag			3	2	
SK 2.2	Soziale Inklusion			13	6	

SK 2.3	Inklusion braucht Geduld und Beziehung			8	4	
SK 2.4	Inklusionsmehrwert für Schüler*innen und Schule			4	2	
SK 2.5	Inklusives Schulhaus			5	2	
SK 2.6	Gemeinsames differenziertes Lernen			13	4	
SK 2.7	Inklusionsmehrwert für Lehrpersonen, Teamkooperation			8	5	
SK 2.8	Inklusion durch Separation			6	4	
K3	Probleme hinsichtlich Inklusion	Inklusion konnte nur schwer, nicht zufriedenstellend oder gar nicht umgesetzt werden.	„ ... worunter nicht nur die Inklusion, sondern generell der Unterricht, sehr leidet, ist der bürokratische administrative Aufwand“ (B3, Z 129-131). „... das sind Kinder, die einfach eine Einzelperson an ihrer Seite brauchen. Und vielleicht so ein bisschen in den basalen	112		Aussagen, die Inklusion als herausfordernd oder problematisch darstellen

			Bereich zurückgehen, das kann eine Integrationsklasse absolut nicht stemmen“ (B3, Z 355-357).			
SK 3.1	Junges Team mit geringer inklusiver Unterrichtspraxis und Auflösung des Sonderschullehramtes			10	3	
SK 3.2	Verschiedene Lernsettings, Lehrpläne und Lernniveaus			15	4	
SK 3.3	Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen einzelner Kinder			7	3	
SK 3.4	Personelles Ressourcenproblem			18	5	
SK 3.5	Räumliche Einschränkungen			15	5	
SK 3.6	Diskrepanz zwischen bildungspolitischen und			17	6	

	bürokratischen Vorgaben und schulischen Ressourcen					
SK 3.7	Mangelndes Inklusionsinteresse durch Schulleitung und Kolleg*innen			7	4	
SK 3.8	Mangel an inklusivem Unterrichtsmaterial			5	3	
SK 3.9	Etikettierungs- und Ressourcendilemma			12	4	
SK 3.1 0	Engpässe im multiprofessionellen Unterstützungsnetz			3	2	
SK 3.1 1	Herausforderung Klassenstärke			2	2	
K4	Notwendige Inklusionsbedingungen	Voraussetzungen oder Umstände, die Inklusion ermöglichen	„Gerade im Teamteaching und in so einer Klasse, die so individualisiert und differenziert unterrichtet wird. Zeit, Flexibilität, Toleranz, Kommunikation auf jeden Fall“ (B2, Z 352-354).	128		Beschreibungen der Bedingungen, unter denen

			„Grundsätzlich mehr aufbauen, also mehr die Räumlichkeiten aufbauen, mehr Lehrpersonal, mehr Expertise, mehr Verbindung zu externen Teams“ (B3, Z 396-398).			schulische Inklusion gelingen kann
SK 4.1	Beziehungsarbeit als Fundament			7	2	
SK 4.2	Mehrere flexible und barrierefreie Räumlichkeiten			20	7	
SK 4.3	Zwei oder mehrere Lehrpersonen pro Klasse			22	6	
SK 4.4	Differenzierung und individuelle Förderung			9	4	
SK 4.5	Angemessene Schüler*innenanzahl			5	4	
SK 4.6	Kollegiale Zusammenarbeit, Kommunikation und Flexibilität			16	5	
SK 4.7	Inklusives Schulleitbild und Verständnis			13	5	

SK 4.8	Multiprofessionelle Ko- operation			7	4	
SK 4.9	Inklusive Lernmateria- lien			7	4	
SK 4.1 0	Sonderpädagogisches Know-how			14	5	
SK 4.1 1	Elternbegleitung			5	3	
SK 4.1 2	Bürokratieabbau und mehr Schulautonomie			6	3	
K5	Wünsche der Lehrper- sonen	Wünsche der Lehr- personen, um Inklus- sion besser verwirk- lichen zu können	„Toleranz. Demgegenüber, meiner Arbeit gegenüber. Und von dem Arbeitgeber ge- nug Ressourcen, Fortbildungen und auch die Ausbildung in diese Richtung weiter- hin zu führen“ (B2, Z 489-491). „Wünschen würde ich mir (seufzt), dass die Bildungsdirektion ordentlich aufge-	63		Wünsche oder Anliegen zum Thema Inklusion, die die Lehrper- sonen äußern

			mischt wird, dass da einmal Leute hineinkommen, die wissen, wovon sie sprechen“ (B3, Z 544-546).			
SK 5.1	Mehr inklusive Fachexpertise und Praxis in Lehramtsausbildung			10	5	
SK 5.2	Mehr Lehrpersonal			9	3	
SK 5.3	Erweiterte Raumressourcen			8	4	
SK 5.4	Kollegiales Netzwerk			3	1	
SK 5.5	Kooperation mit Eltern zur inklusiven Bildung			4	3	
SK 5.6	Toleranz und Wertschätzung von inklusiver Arbeit			10	5	
SK 5.7	Bessere multiprofessionelle Unterstützung			5	3	

SK 5.8	Ausreichende Ausstattung für inklusive Bildung			5	2	
SK 5.9	Besseres Gehalt für Lehrpersonen			3	2	
SK 5.1 0	Eine Schule für alle			3	2	
SK 5.1 1	Keine Noten			3	1	

Tab. 3: (Quelle: Eigene Darstellung)

Subkategorien nach Themen und Häufigkeit geordnet

Tab. 4: Themenkategorien

Anzahl der SK	Themenkategorien: Subkategorien nach Themen und Nennhäufigkeit geordnet
6	TK 1: Räumliche Voraussetzungen und inklusive Lernmaterialien
	SK 3.5 Räumliche Einschränkungen
	SK 3.8 Mangel an inklusivem Unterrichtsmaterial
	SK 4.2 Mehrere flexible und barrierefreie Räumlichkeiten
	SK 4.9 Inklusive Lernmaterialien
	SK 5.3 Erweiterte Raumressourcen
	SK 5.8 Ausreichende Ausstattung für inklusive Bildung
6	TK 2: Inklusion braucht Sonderpädagogik
	SK 1.1 Mehr Unterrichtsmöglichkeiten und Know-how
	SK 1.3 Inklusion braucht Sonderpädagogik
	SK 2.8 Inklusion durch Separation
	SK 3.1 Junges Team mit geringer inklusiver Unterrichtspraxis und Auflösung des Sonderschullehramtes
	SK 4.10 Sonderpädagogisches Know-how
	SK 5.1 Mehr inklusive Fachexpertise und Praxis in Lehramtsausbildung
6	TK 3: Bürokratie, Bildungsdirektion und Bildungspolitik
	SK 2.1 Inklusion als gesellschaftspolitischer Auftrag
	SK 3.6 Diskrepanz zwischen bildungspolitischen und bürokratischen Vorgaben und schulischen Ressourcen
	SK 3.9 Etikettierungs- und Ressourcendilemma
	SK 4.12 Bürokratieabbau und mehr Schulautonomie
	SK 5.11 Keine Noten
	SK 5.9 Besseres Gehalt für Lehrpersonen
5	TK 4: Inklusives Schulleitbild und Verständnis
	SK 1.8 Integration versus Inklusion
	SK 2.4 Inklusionsmehrwert für Schüler*innen und Schule
	SK 3.7 Mangelndes Inklusionsinteresse durch Schulleitung und Kolleg*innen

	SK 4.7 Inklusives Schulleitbild und Verständnis
	SK 5.6 Toleranz und Wertschätzung von inklusiver Arbeit
5	TK 5: Schule für alle
	SK 1.5 Diverse Bedürfnisse, Lernvoraussetzungen und Sprachen
	SK 1.7 Schule für alle
	SK 2.5 Inklusives Schulhaus
	SK 3.3 Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen einzelner Kinder
	SK 5.10 Eine Schule für alle
4	TK 6: Differenziertes gemeinsames Lernen
	SK 1.2 Differenzierung und Individualisierung
	SK 2.6 Gemeinsames differenziertes Lernen
	SK 3.2 Verschiedene Lernsettings, Lehrpläne und Lernniveaus
	SK 4.4 Differenzierung und individuelle Förderung
4	TK 7: Soziales Miteinander und Beziehung
	SK 1.4 Soziales Miteinander und Beziehung
	SK 2.2 Soziale Inklusion
	SK 2.3 Inklusion braucht Geduld und Beziehung
	SK 4.1 Beziehungsarbeit als Fundament
4	TK 8: Vielfalt im Lehrkörper und Teamwork
	SK 1.6 Vielfalt im Lehrkörper und Teamwork
	SK 2.7 Inklusionsmehrwert für Lehrpersonen, Teamkooperation
	SK 4.6 Kollegiale Zusammenarbeit, Kommunikation und Flexibilität
	SK 5.4 Kollegiales Netzwerk
3	TK 9: Personelles Ressourcenproblem
	SK 3.4 Personelles Ressourcenproblem
	SK 4.3 Zwei oder mehrere Lehrpersonen pro Klasse
	SK 5.2 Mehr Lehrpersonal
3	TK 10: Multiprofessionelles Netz
	SK 3.10 Engpässe im multiprofessionellen Unterstützungsnetz
	SK 4.8 Multiprofessionelle Kooperation
	SK 5.7 Bessere multiprofessionelle Unterstützung
2	TK 11: Angemessene Klassenstärke

	SK 3.11 Herausforderung Klassenstärke
	SK 4.5 Angemessene Schüler*innenanzahl
2	TK 12: Elternkooperation
	SK 4.11 Elternbegleitung
	SK 5.5 Kooperation mit Eltern zur inklusiven Bildung

Tab.4: (Quelle: Eigene Darstellung)