



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Alltag versus Wissenschaft“

Eine Gegenüberstellung des alltäglichen Qualitätsverständnisses mit dem wissenschaftlichen Qualitätsdiskurs in der Sonderpädagogik und integrativen Pädagogik

Verfasserin

>Brigitte Posch<

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im August 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	7
Abstract.....	9
Eidesstattliche Erklärung.....	10
A Einleitung	11
<i>A1 Integration versus Inklusion</i>	<i>11</i>
<i>A2 Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung.....</i>	<i>14</i>
<i>A3 Das Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichem Diskurs und professionellem Alltagshandeln</i>	<i>17</i>
<i>A4 Die Forschungsfrage</i>	<i>19</i>
<i>A5 Aufbau der Arbeit.....</i>	<i>20</i>
B Theoretischer Teil.....	22
1 Der Begriff der Behinderung in der Pädagogik im Wandel der Zeit.....	22
2 Integration/ Inklusion	25
2.1 Die Begriffe Integration und Inklusion.....	25
2.2 Der lange Weg zu Integration und Inklusion.....	26
2.3 Zum derzeitigen Integrations-/ Inklusionsdiskurs.....	31
2.4 Internationale Meilensteine auf dem Weg zur Integration/ Inklusion.....	34
2.4.1 Behindertenpolitik der Vereinten Nationen	34
2.4.2 Meilensteine einer europäischen Behindertenpolitik.....	37
2.5 Sonderpädagogische Förderung in verschiedenen Ländern.....	40
2.5.1 Sonderpädagogische Förderung in den USA	41
2.5.2 Grundzüge einer europäischen Behindertenpolitik	43
2.5.3 Sonderpädagogische Förderung in Europa.....	44
2.6 Zur Situation in Österreich.....	49
2.6.1 Historische Entwicklung von Integration/ Inklusion in Österreich	49
2.6.2 Sonderpädagogische Förderung in Österreich	53
2.7 Zusammenfassung: Integration.....	57
3 Qualität.....	59
3.1 Qualität in der Sonderpädagogik.....	59
3.1.1 Der Begriff „Qualität“	60

3.1.2	Ökonomisch gelenkte Qualitätsentwicklung – Marktgesteuerte Qualität	63
3.1.3	Ebenen und Arten von Qualität	65
3.2	<i>Bildungsstandards in der Sonderpädagogik</i>	67
3.2.1	Die Bedeutung des Begriffs Standard	67
3.2.2	Arten von Standards.....	69
3.2.3	Kompetenzmodelle und Bildungsstandards.....	70
3.2.4	Kriterien für „Gute Standards“:	72
3.2.5	Kritische Anmerkungen zu der Einführung von Bildungsstandards in der Sonderpädagogik	74
3.3	<i>Evaluation und Evaluationsforschung</i>	82
3.3.1	Modelle der Qualitätsentwicklung	84
3.3.2	Evaluationsverfahren.....	85
3.3.3	Evaluation als zyklischer Prozess.....	86
3.4	<i>Bildungsstandards in Österreich</i>	87
3.4.1	Das österreichische Bildungssystem	87
3.4.2	Einführung der Bildungsstandards in Österreich.....	87
3.5	<i>Auswirkungen der Einführung von Bildungsstandards auf Schule und Unterricht</i> ...	89
3.5.1	Lehrmittel im Unterricht und ihre Bedeutungen.....	90
3.5.2	Ein verändertes Verständnis von Lernen und Lehren	90
3.6	<i>Zusammenfassung: Qualität</i>	92
4	Alltag versus Wissenschaft.....	94
4.1	<i>Die Grundlagen des Wissens in der Alltagswelt (nach Berger und Luckmann 2009, 1-50)</i>	94
4.1.1	Die Wirklichkeit der Alltagswelt.....	94
4.1.2	Gesellschaftliche Interaktion in der Alltagswelt	97
4.1.3	Sprache und Wissen in der Alltagswelt.....	98
4.2	<i>Professionelles Handeln</i>	100
4.3	<i>Zusammenfassung: Alltag versus Wissenschaft</i>	105
C Empirischer Teil		106
5	Gegenstand der Untersuchung.....	106
6	„Standards der Sonderpädagogischen Förderung“ des Verbandes Sonderpädagogik e.V. sowie die kritische Auseinandersetzung mit ihnen durch die Fachwelt	108
6.1	<i>„Standards der sonderpädagogischen Förderung“ des Verbandes Sonderpädagogik e.V.</i>	108
6.2	<i>Kritische Anmerkungen zu den „Standards der sonderpädagogischen Förderung“</i>	111

6.2.1	Gelungene Aspekte.....	111
6.2.2	Aspekte, die überdacht gehören.....	112
7	Qualitative Forschungsmethode:	118
7.1	<i>Das Erhebungsverfahren - Das problemzentrierte Interview als ein Verfahren qualitativer Analyse</i>	119
7.2	<i>Das Aufbereitungsverfahren – Wörtliche Transkription</i>	121
7.3	<i>Auswahl der InterviewpartnerInnen</i>	122
7.3.1	Kriterien.....	122
7.3.2	Konkrete Vorgehensweise.....	123
7.3.3	Die InterviewpartnerInnen	123
7.4	<i>Interviewleitfaden</i>	125
7.5	<i>Das Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring</i>	127
8	Auswertung der Interviews	129
8.1	<i>Institutionelle Vorgaben und Rahmenbedingungen</i>	129
8.1.1	Lernumgebung und Qualität	129
8.1.2	„Soziale Stunde“ und Qualität.....	132
8.2	<i>Finanzielle und personelle Ressourcen</i>	134
8.2.1	Ausbildung der befragten Lehrperson und Qualität	134
8.2.2	Ausbildung der Lehrpersonen, die an der Integration beteiligt sind und Qualität	136
8.2.3	Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote und Qualität	137
8.2.4	Finanzielle Mittel für Sonderbedarf, Unterrichtsmittel, Spezialhilfsmittel und Qualität	138
8.2.5	Personelle Ausstattung und Qualität	140
8.2.6	Interkollegialer Austausch und Qualität	141
8.2.7	Interdisziplinärer Austausch und Qualität	143
8.3	<i>Prozessmerkmale</i>	145
8.3.1	Individuelle Förderpläne und Qualität	145
8.3.2	Stellenwert der Arbeit im Schulganzen und Qualität.....	146
8.3.3	Gelungene soziale Integration.....	148
8.3.4	Methodisch-didaktisch optimale Qualität	149
8.3.5	Elternarbeit und Qualität.....	152
8.4	<i>Abschließende Fragen</i>	154
8.4.1	Größte Herausforderungen in der Integration.....	154
8.4.2	Festhalten der wichtigsten Qualitätskriterien	155
8.4.3	Kenntnis der Richtlinien des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie der „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ des Verbandes Sonderpädagogik e.V.	156

8.5	<i>Grafische Darstellung der Interviewfragen 8.4.1 und 8.4.2</i>	157
8.6	<i>Zusammenfassung: Auswertung der Interviews</i>	159
9	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	162
9.1	<i>Alltagswissen beherrscht das pädagogische Handeln</i>	162
9.2	<i>Die Alltagswelt ist teilbar</i>	163
9.3	<i>Pädagogisches Handeln braucht verbindliche Rahmenbedingungen</i>	164
9.4	<i>Wertigkeit des eigenen pädagogischen Handelns bleibt individuell</i>	165
9.5	<i>Interdisziplinäre Vernetzung und Elternarbeit bleiben dem eigenen Engagement überlassen</i>	165
10	Fazit und Bezug zu den Forschungsfragen	167
10.1	<i>Integration/Inklusion</i>	167
10.2	<i>Qualität</i>	167
11	Conclusio und Ausblick	170
12	Literaturverzeichnis:	173
13	Abbildungsverzeichnis:	185
14	Curriculum Vitae	186

ZUSAMMENFASSUNG

Im deutschsprachigen Raum hängt die Entwicklung von Bildungsstandards eng mit dem schlechten Abschneiden der SchülerInnen bei internationalen Schulleistungstests wie PISA und TIMSS zusammen. Um Veränderungen im Bildungsbereich herbeizuführen, wird der Ruf nach „Qualität“, die durch „Bildungsstandards“ erreicht werden soll, laut. Bildungsstandards sollen Bildungsziele mit Hilfe von Kompetenzmodellen in Leistungsanforderungen umwandeln.

Dieses Grundbildungskonzept („Literacy“-Konzept), auf dem die Kompetenzmodelle basieren, soll einerseits das Wissen der SchülerInnen sowie andererseits die Qualität von Schule und Unterricht verbessern. Die SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen sind von dieser Entwicklung völlig unberücksichtigt geblieben. Im Fachbereich Sonderpädagogik wird die Einführung von Standards widersprüchlich diskutiert. So hat z.B. der Verband Sonderpädagogik e.V. Standards für die Sonderpädagogik herausgegeben, die in Fachkreisen teils begrüßt, teils kritisiert werden.

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich nun einerseits der Frage, welche Positionen Vertreter der Sonderpädagogik in der gegenwärtigen Diskussion zu Bildungsstandards für ihr Fachgebiet beziehen? Andererseits wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich das Alltagsverständnis von Qualität in der Sonderpädagogik mit der Festlegung von Standards sonderpädagogischer Förderung durch den VDS deckt? Um Antworten zu finden, wird in einem theoretischen Teil der derzeitige wissenschaftliche Diskurs über Bildungsstandards für die Sonderpädagogik aufgearbeitet. In einem empirischen Teil werden acht IntegrationslehrerInnen zu ihrem Alltagsverständnis von Qualität unter Bezugnahme auf die „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ des Verbandes Sonderpädagogik e.V. befragt.

Die acht geführten problemzentrierten Interviews werden unter Verwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Das Forschungsprojekt zeigt, dass die interviewten Lehrkräfte die Standards als sehr wichtig erachten, ihnen jedoch ein unterschiedlich hohes Maß an Bedeutung beimessen. So werden zum Beispiel die Kriterien „Soziale Integration“ und „Interkollegialer Austausch“ als die wichtigsten

Qualitätskriterien überhaupt angegeben. Einzig allein die „Förderpläne“ werden nur als unnötiger Mehraufwand angesehen. Schlussendlich halten die InterviewpartnerInnen fest, dass Standards nur wirksam werden können, wenn verbindliche Rahmenbedingungen geschaffen werden.

ABSTRACT

In German speaking countries the development of educational standards is strongly connected to the poor achievement of pupils in international performance tests such as PISA and TIMMS. In order to bring out changes in the educational field the call for quality attained by educational standards is getting louder. Educational standards should, with the aid of competence models, convert educational aims into achievement requirements. This basic educational concept (literacy concept), upon which the competence models are based, should on the one hand improve the knowledge of the pupils and on the other hand improve the quality of schools and their education. Pupils with learning difficulties and disabilities remain unconsidered in this development altogether. The discussion of standards in the field of special needs education is disputed. The association of special needs education brought out Standards for Special Needs Education which have partly been welcomed and partly criticised among experts.

On the one hand this dissertation addresses the question as to which position representatives of special needs education take in the current discussion of educational standards in their specialised field and on the other hand pursues the question of how far the everyday understanding of quality in special needs education corresponds with the requirement of standards in special needs education through the VDS. In order to find answers a theoretical part reviews the current academic discourse about educational standards in special needs education. In an empiristic part eight integration teachers are interviewed about their everyday understanding of quality in reference to the “Standards in Special Needs Education” by the Association of Special Needs. The eight conducted interviews will be analysed using the qualitative analysis of contents.

The research project shows that the teachers interviewed consider the standards as very important, however assign different levels of importance to these standards. The criteria of “social integration” and “intercollegiate interchange” are given as the most important quality criteria. The “pupil development plans” are solely considered as an unnecessary use of time. To conclude the interviewees believe that standards can only be effective if binding framework conditions are created.

Eidesstattliche Erklärung:

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Diplomarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel in diesem Zusammenhang benutzt habe.

Wien, _____

A Einleitung

Im Frühjahr 2010 verfasste der unabhängige Monitoringausschuss (2010, 6), der die Umsetzung der UN-Konvention überwacht, eine Stellungnahme zur inklusiven Bildung. Darin wurde das gesamte österreichische Bildungssystem heftig kritisiert. Der Ausschuss stellte klar:

„Die Abschaffung des Systems sonderpädagogischen Förderbedarfs, von Sonderschulen, sowie sonderpädagogischen Zentren“ [...] allein ist nur ein „Teilstück einer grundlegenden strukturellen Reform hin zu einem inklusiven Bildungssystem. Das Bekenntnis zum Grundprinzip der Diversität und die Abschaffung von sozialen Barrieren sind aus menschenrechtlicher Sicht ein klarer Auftrag, den sozialen, kulturellen und sozio-ökonomischen Barrieren im Bereich Bildung durch eine Reform der Regelpädagogik grundsätzlich entgegenzuwirken.“

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion stehen zwei Themenbereiche im Mittelpunkt. Einerseits wird über die Neue Mittelschule gesprochen, andererseits ist das Thema Bildungsstandards in aller Munde. (Feyerer 2010).

Mein Interesse gilt nun den Qualitätskriterien in der Sonderpädagogik, genauer gesagt in der integrativen Pädagogik. Welche Standards wurden für die Integration entwickelt und was bedeutet für die IntegrationslehrerInnen qualitativsvolles Arbeiten in einem inklusiven Bildungssystem?

A1 Integration versus Inklusion

Am 13. Dezember 2006 haben die Vereinten Nationen die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung verabschiedet. Österreich ratifizierte die Konvention am 26.10.2008. Damit wurde nun der uneingeschränkte Zugang von Menschen mit Behinderung zu allgemeinen Einrichtungen der Bildung gesetzlich zugesichert (Grubich 2010). Durch ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen sowie durch die Möglichkeit des lebenslangen Lernens soll die Umsetzung der UN-Konvention gewährleistet werden (siehe UN-Konvention Art.24, Abs.1).

Es geht also um Inklusion, die als eine Erweiterung der Integration angesehen werden kann. Handelt es sich bei der Integration vor allem um die Differenzierung zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sowie deren Eingliederung in ein bestehendes Schulsystem, so richtet sich die Inklusion an die Vielfalt aller Kinder, „...die unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander in ‚einer Schule für alle‘“ (Schuhmann 2009, 51) die Möglichkeit haben sollten zu lernen.

Ausgehend vom angloamerikanischen Raum hat der Begriff der Inklusiven Pädagogik auch in den deutschsprachigen Ländern Fuß gefasst, wo er bedeutungsgleich wie in den „*Guidelines for Inclusion*“ von der UNESCO 2005 verwendet wird (Biewer 2009, 193).

Zusammenfassend beschreibt Biewer (2009, 193) Inklusive Pädagogik nun folgendermaßen:

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

Inwieweit wird den Rechten behinderter Menschen nun wirklich Rechnung getragen und die UN-Konvention umgesetzt?

In Deutschland fand dazu im Juni 2010 in Bremen die Fachtagung der Kultusministerkonferenz statt, in der pädagogische und rechtliche Aspekte zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention diskutiert wurden (Schardt, 2010). Das Papier wurde am 18.11.2010 von der Kultusministerkonferenz per Beschluss angenommen. Diese Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung wurden jedoch von der deutschen Monitoringstelle genau geprüft, es wurden dabei folgende Kritikpunkte aufgezeigt:

- Die Empfehlungen der KMK orientieren sich nicht hinreichend an den von der Konvention vorgegebenen Strukturmerkmalen des Rechts auf inklusive Bildung.

- Um ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, darf die KMK nicht am Ansatz der separierenden Förder- und Sonderschulen festhalten.
- Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems braucht einen rechtlichen Rahmen, der für alle Länder Gültigkeit haben muss.
- Die Empfehlungen der KMK müssten dem diskriminierungsfreien Zugang zu einer wohnortnahen Regelschule viel mehr Nachdruck verleihen.

(Monitoring -Stelle des deutschen Institutes f. Menschenrechte 2011, 8)

Dass auch in Österreich noch Handlungsbedarf besteht, zeigt, neben dem wie schon oben erwähnten unabhängigen Monitorausschuss, das von der Initiative Inklusion Österreich im Februar 2010 veröffentlichte Forderungspapier mit dem Titel: „*Inklusive Bildung. Gesetzlich verankern – Qualität sichern – weiterentwickeln.*“ Auch sie bezieht sich auf den Art. 24 der UN-Konvention und fordert eine Veränderung der österreichischen Bildungspolitik.

„*Inclusive education*“, so wie in der UN-Konvention gefordert, bedeutet: „Alle Schüler/Innen lernen in heterogenen Lerngruppen der Vielfalt der Begabung entsprechend. Dabei steht ein systemischer Ansatz von Förderung im Vordergrund. Die Schule muss sich auf die (individuelle) Situation der Schüler/Innen einstellen und nicht umgekehrt“ (Grubich, 2010). Diese Forderung stößt jedoch nicht nur in Österreich sondern auch in Deutschland und der Schweiz auf vor allem schulstrukturelle Barrieren, da diese drei Länder generell über ein stark gegliedertes Schulsystem, somit auch über ein sehr differenziert ausgebautes Sonderschulsystem verfügen. Verwirklichung findet der inklusive Ansatz zum Teil im Volksschulbereich der 1.-4. Schulstufe. Obwohl auch die Integration auf der Sekundarstufe bereits gesetzlich festgelegt worden ist, wird der integrativen Beschulung durch die äußere Gliederung des Bildungswesens Grenzen gesetzt (Biewer 2009; Feyerer 2009). Hier zeigen sich kaum Veränderungen obwohl das Rundschreiben Nr.18/2008 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur verbindliche Vorgaben festlegte, um die Qualität auf der Sekundarstufe I zu sichern und überprüfbar zu machen. So wurde in dem Rundschreiben darauf hingewiesen, dass in den Integrationsklassen unter anderem auf Binnendifferenzierung zu achten sei, dass das Prinzip der Heterogenität umzusetzen ist, dass qualifizierte sonderpädagogische Förderung zu gewährleisten ist, als auch ein klein gehaltenes Lehrerteam die Integrationsklasse betreuen soll, Einzelintegration vermieden werden soll, die Schule geeignete

Rahmenbedingungen für den gemeinsamen Unterricht bereitzustellen habe, sowie auf soziale Konstanz und Kontinuität zu achten ist.

A2 Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung

Als Vorläufer der heutigen Bildungsstandarddiskussion ist sicherlich die Curriculumsdiskussion zu bezeichnen, die vom Max Planck-Institut in Berlin, 1967 ihren Ausgang gefunden hat. Die Lehrpläne sollten verändert werden, sowie Lernziele, die auch überprüfbar sein sollten, sollten festgelegt werden (Criblez et al. 2009, 58ff).

Seit der Teilnahme an internationalen Schulleistungstudien wie TIMSS oder PISA ist die Diskussion über Fragen der Qualitätssicherung und Kontrolle in den Mittelpunkt des bildungspolitischen wie öffentlichen Interesses gerückt. Die deutschsprachigen Länder - Deutschland, Schweiz und Österreich- stehen unter einem regelrechten „Pisa- Schock“. Österreich schneidet zwar 2000 über dem OECD-Mittelwert ab, fällt 2003 um mehrere Ränge zurück, liegt 2006 zwar dann wiederum über dem Durchschnitt, jedoch hinter der Schweiz und, die mathematischen Kompetenzen ausgenommen, auch hinter Deutschland (Criblez et al. 2009, 77).

Die erzielten Resultate entsprachen in allen drei Ländern nicht den Erwartungen an die jeweiligen hochentwickelten und teuren Bildungssysteme und beeinflussten die Bildungspolitik in den drei Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz nachhaltig (Criblez et al. 2009, 11).

Nach dem Erscheinen der Klieme - Expertise (Klieme et al. 2003, 2007): „*Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*“ in Deutschland, wurde von der österreichischen Bundesministerin eine so genannte „Zukunftskommission“ ins Leben gerufen und die Ausarbeitung eines Reformkonzeptes unter Berücksichtigung der Funktion von Bildungsstandards in Auftrag gegeben (Criblez et al. 2009, 79).

Seit dem Jahr 2000 entstehen laufend Arbeiten zur Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards für das österreichische Schulwesen. Der Bereich der Sonderpädagogik ist davon jedoch nicht betroffen. Specht (2007) sieht den Grund

vorrangig darin, dass die Diskussion nur um Leistungsstandards, d.h. Bildungsstandards zur outputorientierten Steuerung, geführt worden ist.

Die österreichische Zukunftskommission für das Schulwesen legte der Bundesbildungsministerin einen abschließenden Bericht vor. Dort heißt es, bezogen auf die Sonderpädagogik, unter anderem:

„In der Ära nach TIMSS und PISA, die eine deutliche Rückbesinnung auf die (Fach-) Qualifikationsfunktion der Schule mit sich brachte, sind Reformbestrebungen für den sonderpädagogischen Bereich in den Hintergrund getreten. Auch aus den neueren Bemühungen um Bildungsstandards im Schulwesen ist der sonderpädagogische Sektor weitgehend ausgespart geblieben.“(Haider et al.2005 zit. nach Specht et al. 2006, 12)

Die österreichische Zukunftskommission empfiehlt nun eine breit angelegte Evaluation der Sonderpädagogik in Österreich. Zu diesem Zweck wurde 2004 das Projekt „QSP- Qualität in der Sonderpädagogik“ ins Leben gerufen. Es wurde am ZSE, dem Zentrum für Schulentwicklung in Graz geplant und mit der Abt. I/8 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur koordiniert. Nach zwölf Jahren gesetzlicher Integration in Österreich sollten Stärken, Schwächen und Entwicklungspotentiale im sonderpädagogischen Bereich offen gelegt werden.

Fünf Arbeitsgruppen setzten die gewonnenen Erkenntnisse um und erarbeiteten Qualitätsstandards für die Sonderpädagogik.

Es sollen durch diese Standards sonderpädagogischer Förderung die SchülerInnen „...a) ein größtmögliches Ausmaß an Förderung zur Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen erfahren und b) ein Maximum an Integrationschancen in die soziale Umwelt und in die Gesellschaft erhalten“ (Specht et al. 2006, 14).

Es werden in Österreich also Struktur- und Prozessstandards, so genannte „Opportunity-to-learn-Standards“ (Specht et al. 2006, 14) favorisiert. Sowohl die österreichische Zukunftskommission als auch die Abteilung für Sonderpädagogik im Unterrichtsministerium weisen darauf hin, dass auf Grund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einer Altersgruppe, sowie der Rahmenlehrpläne im sonderpädagogischen Bereich die Formulierung von Ergebnisstandards sinnlos wäre (Specht et al. 2007, 8f).

In den Jahren 2008 und 2009 ergingen drei Rundschreiben mit den ausformulierten Standards vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur an alle Landesschulräte und Bezirksschulräte.

1. Rundschreiben Nr. 18/2008: Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
2. Rundschreiben Nr. 19/2008: Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
3. Rundschreiben Nr.6/2009: Richtlinien für die Anwendung von Individuellen Förderplänen als Instrument der Unterrichtsplanung, Evaluierung und Qualitätssicherung im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Leider beinhalten diese Richtlinien keine konkreten und die einzelnen Behinderungsarten berücksichtigenden Vorschläge, sondern weisen allgemein gehaltene Formulierungen auf.

In Deutschland wurde im November 2007, während der Hauptversammlung des Verbandes Sonderpädagogik e.V. in Potsdam, die in dreijähriger Arbeit entwickelten „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ mit großer Mehrheit verabschiedet.

Anders als in Österreich wurden hier nicht nur allgemeine Standards verfasst, sondern sowohl allgemeine Standards als Maßstab für die Praxis als auch Standards für jeden sonderpädagogischen Förderschwerpunkt – unterteilt in Vorgaben und Ressourcen, Prozessmerkmale sowie Ergebnisse – festgehalten. (Wember 2009a, 11ff)

Schleswig-Holstein verankerte als erster Landesverband 2008 die Standards im Lehrplan.

Während, wie schon oben erwähnt, Österreich sich an Input- und Prozessstandards orientiert, stehen in Deutschland die Ergebnisstandards im Vordergrund, eine Tatsache die nicht generell gut geheißen wird (Wember 2009b, 36). Wember sieht es als sehr problematisch an, wenn Schulen nur dann Mittel zur Verfügung gestellt werden, wenn gute Ergebnisse vorzuweisen sind. Outputsteuerung müsste unbedingt ergänzt werden „durch eine kompensatorische Rückkoppelung von den

Ergebnissen auf die Vorgaben und Ressourcen, denn bei ausbleibenden Erfolgen sind vermutlich die Prozesse von Bildung und Erziehung zu verbessern, aber eventuell auch die Vorgaben und Ressourcen“ (Wember 2009b, 37).

Der 6. Schweizer Heilpädagogische Kongress an der Uni Tobler in Bern im September 2009 befasste sich ebenfalls mit dem Thema der Bildungsstandards in der Sonderpädagogik und hatte den Titel: *„Horizonte öffnen. Standardisierung und Differenzierung in der Heil- und Sonderpädagogik.“*

A3 Das Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichem Diskurs und professionellem Alltagshandeln

Im österreichischen Bildungsbericht 2009 spricht Feyerer (2010) unter anderem folgende Probleme an:

1. Verglichen mit Deutschland und der Schweiz hat Österreich eine hohe Integrationsquote. Während in Deutschland 4,4% und in der Schweiz sogar 6,2 % der Kinder mit SPF an Sonderschulen unterrichtet werden, sind es in Österreich nur 1,57%. Vergleicht man in Österreich jedoch die Bundesländer, so zeigen sich große Unterschiede. (Steiermark: 82,4% - Niederösterreich: 32%)
2. Die Wahlfreiheit der Eltern, die prinzipiell besteht, ist stark abhängig von den regionalen Kapazitäten und Traditionen.
3. Seit den 1990er Jahren, wo in den Schulversuchen noch eine hohe Qualität des gemeinsamen Unterrichts zu verzeichnen gewesen ist, kommt es zu einer stetigen Verschlechterung der finanziellen Unterstützung. Die Ressourcen sind gedeckelt, das heißt, dass theoretisch angenommen wird, dass 2,7% der GesamtschülerInnen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Bei sinkenden SchülerInnenzahlen reduzieren sich somit auch die finanziellen Zuwendungen, die Zahl der SonderschülerInnen geht jedoch nicht zurück.
4. In den Anfängen der Integration (1995/96) kommen auf eine Lehrerplanstelle nicht ganz drei SchülerInnen. Derzeit sind zur Finanzierung eines/einer SonderpädagogIn vier bzw. in Wien sogar fünf SchülerInnen notwendig.

5. Zusätzliche Fördermaßnahmen sind immer gekoppelt an die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und setzen somit eine Etikettierung des Kindes voraus. (Feyerer 2010, 9ff)

„Die Entwicklung in Richtung inklusiver Schule würde den Abbau von Etikettierung und diagnostischen Verfahren“ (European Agency 2003a, 27, zit. nach Feyerer 2010, 11) sowie „die Abkehr von einer schülerbezogenen Input- Finanzierung über die Feststellung des Förderbedarfs zugunsten eines systemisch-orientierten Ansatzes mit Elementen einer Output –Finanzierung“ (European Agency 2003a, 42-46, zit. nach Feyerer 2010, 12) voraussetzen.

Wie ich oben bereits ausführlich beschrieben habe, findet seit Jahren ein ausführlicher wissenschaftlicher Diskurs über Qualität in der Sonderpädagogik statt. Im Bewusstsein der Lehrkräfte ist dieser Diskurs jedoch noch nicht angekommen.

Ich bin selbst als Integrationslehrerin in der Hauptschulintegration tätig, im vergangenen Schuljahr 2011/12 integrierte ich drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, darunter auch ein körperbehindertes Kind, in die Sekundarstufe I.

Auf Grund meiner persönlichen Erfahrungen weiß ich, dass in der Integration nur allzu oft IntegrationslehrerInnen ohne fachspezifische Ausbildung, KlassenlehrerInnen für welche die IntegrationsschülerInnen ein lästiger Störfaktor und die auf die besondere Form des Unterrichts nicht vorbereitet oder nicht angemessene Infrastrukturen, zu finden sind. Es fehlt an personellen bzw. finanziellen Ressourcen, die die Zusammenarbeit zwischen RegelschullehrerInnen/ KlassenlehrerInnen und SonderpädagogInnen unterstützen und begleiten.

Die Folge sind individuelle Lösungen, die vor allem davon abhängen wie gut die Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen ist und wie schwer der Behinderungsgrad der integrierten Kinder ist. Das Resultat sind teils gut integrierte, oft aber auch ungenügend integrierte, junge Menschen bei denen Integration aus welchen Gründen auch immer scheitert.

Da mich das Thema sehr interessiert, habe ich versucht, Studien zu diesem Bereich zu finden.

Feyerer (2010) gibt an, dass es in Österreich nur die Studie von Krausneker und Schaber (2007) zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender und ihrer LehrerInnen gibt. Sonst existieren keine Studien zum gemeinsamen Unterricht die nach Behinderungsart differenzieren.

WissenschaftlerInnen und schulpraktisch Tätige gehen von unterschiedlichen Relevanzsystemen aus. Die Vorstellung von Qualität unterscheidet sich daher. Aufgabe der Arbeit ist es deshalb den wissenschaftlichen Qualitätsdiskurs mit dem Alltagsverständnis von Qualität in der Sonderpädagogik bei IntegrationslehrInnen zu vergleichen.

A4 Die Forschungsfrage

Das führt mich zu folgenden Fragestellungen:

„Welche Positionen beziehen Vertreter der Sonderpädagogik in der gegenwärtigen Diskussion zu Bildungsstandards für ihr Fachgebiet?“

„Inwieweit deckt sich das Alltagsverständnis von Qualität in der Sonderpädagogik (integrativen Pädagogik) mit der Festlegung von Standards sonderpädagogischer Förderung durch den VDS?“

A5 Aufbau der Arbeit

Meine Arbeit gliedert sich in zwei große Teile, den theoretischen Teil und den empirischen Teil.

Im theoretischen Teil meiner Arbeit befasse ich mich mit den Kapiteln Integration/Inklusion, Qualität, Alltagswissen sowie professionellem Handeln, da ich in meiner Untersuchung IntegrationslehrerInnen zu ihrem Alltagswissen über Qualität in der Sonderpädagogik in einem inklusiven Bildungssystem befrage.

Zuerst widme ich mich dem **Behinderungsbegriff** sowie der Abklärung der Begriffe **Integration und Inklusion**. Dann möchte ich internationale Meilensteine auf dem Weg zur Integration/Inklusion auflisten- angefangen von der Deklaration der UNO 1948 bis hin zur UN Konvention. Es folgt eine Darstellung der Integrationsbewegung in Österreich wobei auch wichtige Gesetzesänderungen angeführt werden (SchOG-Novellen/ SchPFIG). Den Abschluss bildet ein Überblick über die Situation der Integration/ Inklusion in anderen Ländern.

Im zweiten Abschnitt meiner Arbeit beschäftige ich mich mit dem **Qualitätsbegriff** in der Sonderpädagogik, das heißt mit den Schlagwörtern Qualität, Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung. Diese Begriffe sind schon seit langem in der sozialen Arbeit eine Selbstverständlichkeit geworden und halten nun auch Einzug in der Sonderpädagogik. Auf Grund der weltweiten finanziellen Situation werden überall Sparmaßnahmen gefordert – so auch im Bildungsbereich. Gleichzeitig soll die Qualität verbessert werden, um sicher zu stellen, dass die restlichen Ressourcen bestmöglich eingesetzt werden. Eine fachlich fundierte Qualitätsdiskussion ist von größter Wichtigkeit.

Leistungsstudien, allen voran PISA, haben das schlechte Abschneiden der österreichischen SchülerInnen im internationalen Vergleich offen gelegt.

Der Ruf nach Veränderungen wie in unseren Nachbarländern wird laut. Bildungsstandards als neue Elemente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung stehen nun im Mittelpunkt des österreichischen Schulwesens.

Das Kapitel gibt Aufschluss über die Notwendigkeit von Qualitätsentwicklung aus professioneller Sicht, über die Bedeutung unserer sozialen Verpflichtung den Schwächeren der Gesellschaft gegenüber und über die Verantwortlichkeiten für soziale Qualität. Es wird der Frage nachgegangen ob die genormte Steuerung von Qualität ein zukunftsträchtiger Weg ist und welche Konsequenzen sich für eine soziale verantwortbare Qualitätsentwicklung in einem inklusiven Bildungssystem ergeben.

Es wird der Begriff der Qualität auf seine Herkunft geprüft und es wird gezeigt, dass Qualität ein inhaltlich offener Begriff ist, der unterschiedlichste Sichtweisen zulässt. Ebenso wird gezeigt, dass man zwischen drei strukturellen Bereichen der Evaluation sorgfältig unterscheiden sollte

Trotz kritischer Einwände wird man erkennen, dass die Formulierung von Standards für die Sonderpädagogik eine wirksame Methode ist, um Ansatzpunkte für Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung zu finden.

Im **dritten Abschnitt** meiner Arbeit beschäftige ich mich mit der Gegenüberstellung des „**Alltagswissens**“ nach Berger und Luckmann (2009) und dem „**professionellen Wissen**“.

Ich konzentriere mich in dem Buch von Berger und Luckmann auf das Kapitel I, das sich mit den Grundlagen des Wissens in der Alltagswelt befasst. Diesem vorwissenschaftlichen Zugang zu „Wissen“ stelle ich zentrale wissenschaftliche Begriffe wie „Profession“ (Koring 1997), „Professionalität“, „Professionalisierung“ (Koring 1997) und „professionelles Handeln“ (Combe 2005), die in unterschiedlicher Weise aufzeigen was professionelles Handeln ausmacht, gegenüber.

Der **empirische Teil** meiner Arbeit beschreibt die qualitative Untersuchungsmethode. Für die Befragung der InterviewpartnerInnen verwende ich die Methode **des problemzentrierten Interviews** und als Auswertungsverfahren setze ich die **qualitative Inhaltsanalyse** nach Mayring ein. Abschließend werden die Ergebnisse dargestellt und interpretiert.

B Theoretischer Teil

1 Der Begriff der Behinderung in der Pädagogik im Wandel der Zeit

Der Behinderungsbegriff stammt aus dem Sozialrecht und ist für die Pädagogik bis in die 1960er Jahre kaum von Bedeutung (Biewer 2009, 39).

Erst Bleidick (1972) rückt den Begriff „Behinderung“ durch sein Werk „Pädagogik der Behinderten“ in den Mittelpunkt pädagogischer Betrachtungsweisen.

Der Deutsche Bildungsrat (1974, 32) stellt folgende Definition auf, die besagt: „Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinn gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten soweit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist.“

Auf Bach (1999 in Biewer 2009, 39) ist es zurückzuführen, dass in weiterer Folge in vielen Veröffentlichungen der Behinderungsbegriff durch den Begriff der ‚Beeinträchtigung‘ ersetzt wird.

Medizinische Denkungsweisen prägen jahrzehntelang die Sonder- und Heilpädagogik. Dieser defektorientierte Ansatz erklärte Behinderung „als Krankheit mit einer bestimmten Ursache und Symptomen [...], deren Besserung nur durch besondere Therapien, durch besondere Spezialist/innen in besonderen Anstalten geleistet werden. Der/die Betroffene wird dabei zum inkompetenten Objekt erklärt und auch so behandelt“ (Feyerer/Niedermaier 2009, 19).

Die Folge ist ein gut ausgebautes Sonderschulsystem, das im deutschsprachigen Raum auch heute noch neun Behinderungskategorien unterscheidet, denen die behinderten SchülerInnen zugeteilt werden (Biewer 2009, 42). Dass diese Sonderbeschulung auch Nachteile mit sich bringt, wie zum Beispiel Stigmatisierung, Etikettierung, geringes Selbstwertgefühl, soziale Ungleichheiten oder Wegnahme von Entwicklungschancen, wird in den 1980er und 1990er Jahren oftmals bewiesen (Burgener-Woeffray/Jenny-Fuchs/Moser-Opitz 1993, 60ff in Feyerer/ Niedermaier

2009, 20). Trotzdem ist dieses Paradigma der Segregation auch heute noch in der österreichischen Gesetzgebung verankert. Das Abweichen des beeinträchtigten Menschen von der „Norm“ befremdet und hemmt im alltäglichen Umgang mit ihm (Feyerer/Niedermaier 2009, 20).

Da die einzelnen Länder sehr unterschiedliche Behinderungskategorien vorweisen und die Zuordnung ebenfalls sehr unterschiedlich ist, führte die OECD ein neues System ein, dem die Kategorien der Mitgliedsländer nun zugeordnet werden. Kategorie A (Behinderungen, „disabilities“) werden Defekte zugeordnet, die organischer Natur sind. Kategorie B (Lernschwierigkeiten, „learning difficulties“) beinhaltet Verhaltensstörungen, emotionale Störungen sowie Lernstörungen und schließlich Kategorie C (Benachteiligungen, „disadvantages“) listet Behinderungen auf, die sozio-ökonomische, kulturelle oder sprachliche Ursachen haben (Biewer 2009, 60).

Die *„Internationale Classification of Impairment, Disability and Handicap“* (ICIDH) der WHO von 1976 beschreibt Behinderungen als Resultat von Schädigungen. Sie unterscheidet die drei Dimensionen „impairment“, „disability“ und „handicap“, die als bio-psycho-soziales Modell von Behinderung ihren Niederschlag fanden. Im deutschsprachigen Raum setzte sich am ehesten die Übersetzung der drei Dimensionen in Schädigung des Körpers, fehlendes Handlungsvermögen sowie Benachteiligungen im sozialen Umfeld durch (Biewer 2009, 61).

Mit dieser WHO – Definition rückt eine ökosystemische und konstruktivistische Sichtweise von Behinderung in den Mittelpunkt pädagogischer Denkweisen (Feyerer/Niedermaier 2009, 21).

Somit ist die Aussonderung nicht die Folge von Behinderung, sondern selbst die Behinderung.

„Jedes Kind braucht zur Entwicklung ausreichend Anregungen aus seiner sozialen und materiellen Umwelt, seinem ökologischen System, das ihm in einem dialektischen Wechselwirkungsprozess Lernen und Entwickeln ermöglicht. Sind Kinder ungenügend in ihr Ökosystem integriert, haben sie zu wenige Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihrer konkreten Lebenswelt, so werden sie be-hindert“ (Feyerer/Niedermaier 2009, 21).

Das heißt, es ist also von den Bedingungen des Umfeldes abhängig, wie behindert ein Mensch nun wirklich ist. „Behinderung ist aus dieser Sicht kein unveränderbarer, genetisch/ organisch vorgegebener Defekt, sondern eine durch soziales Handeln und Erleben veränderliche Bedingung des Menschseins“ (Feyerer/Niedermaier 2009, 21).

Aus der ICIDH wird in einer Neufassung die ICF (DIMDI/WHO 2005). Der englische Titel „*International Classification of Functioning, Disability and Health*“ erhält die deutsche Übersetzung „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“.

Mit der ICF wird ein „Perspektivenwechsel ‚Weg von den Defekten- hin zu den Kompetenzen‘“ geschaffen (Feyerer/Niedermaier 2009, 21).

Anstelle von Schädigung (*impairment*), Leistungsminderung (*disability*) und Behinderung (*handicap*) treten die Komponenten Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten, Partizipation, Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren in den Mittelpunkt. Behinderung nach der ICF wird „als Produkt der Wechselwirkung von Gesundheitsmerkmalen und kontextuellen Faktoren betrachtet“ (Biewer 2009, 63).

2 Integration/ Inklusion

Der Inklusionsbegriff kann sowohl unter pädagogischer als auch – und wie es jetzt vermehrt der Fall zu sein scheint – unter systemtheoretischer Perspektive gesehen werden (Schmidt/Dworschak 2011, 270).

Da sich mein Thema mit der Qualität im Bildungsbereich auseinandersetzt und Integrationslehrer interviewt werden, werde ich mich in meiner Arbeit auf den pädagogischen Inklusionsbegriff konzentrieren.

Als klassische Vertreter des pädagogischen Inklusionsbegriffs nennen Schmidt/Dworschak (2011, 271) Bürlin (1997), Hinz (2002), Sander (2003) und Seitz (2003). Sie alle sehen „Inklusion als Phase oder Form in der Entwicklung des Schulsystems.“

2.1 Die Begriffe Integration und Inklusion

Der Begriff „Integration“ hat den Ursprung einerseits in dem Wort ‚integer‘. Integer zu sein bedeutet heil, unversehrt, ganz oder vollständig. Andererseits kommt Integration von dem Wort ‚integrare‘, das so viel wie ‚erneuern‘ heißt (Kobi 1988, 54 zit. nach Biewer 2009, 122).

Der Begriff „Inklusion“ geht auf das englische Wort ‚inclusion‘ zurück und bedeutet ‚Einbeziehung‘. In den 1980er Jahren ist dieser Begriff selbst in den angloamerikanischen sonderpädagogischen Wörterbüchern noch nicht verbreitet. Gemeinsames Unterrichten behinderter und nicht behinderter Kinder wird in den USA als ‚mainstreaming‘, in Großbritannien und Australien als ‚integration‘ bezeichnet. In den 1990er Jahren wird dann generell der Begriff ‚inclusion‘ eingeführt (Biewer 2009, 125).

Im deutschsprachigen Raum findet lange Zeit nur der Begriff „Integration“ Verwendung. Der Begriff „Inklusion“ setzt sich erst ab dem Jahr 2000 durch Veröffentlichungen von Sander (2003) und Hinz (2002) allmählich durch. Im Jahr 2000 beschließt auch die Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für

Erziehungswissenschaft ihre englische Bezeichnung dem internationalen Diskurs anzugleichen und sich ‚Special Education and Inclusion‘ zu nennen. Der neue „Terminus“ Inklusion wird also von den deutschen sonderpädagogischen WissenschaftlerInnen aufgenommen. Er wird jedoch nicht definiert und auch nicht gegenüber dem bislang gebräuchlichen Begriff Integration abgegrenzt (Sander 2003, 313).

2.2 Der lange Weg zu Integration und Inklusion

Die Bürgerrechtsbewegung, in der die Gleichstellung von Frauen, Homosexuellen und Schwarzen gefordert wird, ist in vielen Ländern, allen voran in den Vereinigten Staaten, ausschlaggebend für die Entwicklung von Integration und Inklusion. In Deutschland und Österreich übernimmt diese Rolle eine sich manifestierende Elternbewegung, die gegen die Aussonderung behinderter Kinder auftritt (Biewer 2009, 150).

Seit Jahrzehnten erfolgt eine schulische Separation behinderter Kinder beruhend auf zwei noch immer aktuellen Säulen. So werden behinderte Kinder diagnostisch in verschiedene Behinderungsarten eingeteilt und mittels eines Überweisungsverfahrens und der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in die jeweilige Sonderschule überwiesen. Zum einen besteht also ein konservatives pädagogisches Konzept mit einem gut ausgebauten Sonderschulwesen sowie des Unterrichtens in homogenen Lerngruppen. Zum anderen existiert die Vision einer Integration, die mit der Geburt beginnen und erst mit dem Tode enden sollte, das heißt, einer Integration die über den schulischen Bereich hinausgehen soll, indem sie das ganze Leben umfasst. Derzeit ist es jedoch so, dass zuerst schulisch ausgesondert und danach verzweifelt versucht wird zu integrieren. Dies geschieht mit der Behauptung vieler PädagogInnen, behinderte Menschen so besser auf das Leben und den Beruf vorbereiten zu können. Dieser Widerspruch, Integration durch Aussonderung zu erreichen, ist letztlich nicht zu rechtfertigen (Bundschuh/ Heimlich/ Krawitz, 137).

Es besteht kein Zweifel darüber, dass in der Sonderpädagogik Integration/Inklusion als erstrebenswertes Ziel angesehen wird. Wie dieses Ziel erreicht werden soll, darüber gibt es die unterschiedlichsten Meinungen.

Größte Kritikpunkte an der gängigen Integrationspraxis ist sicherlich, dass Integration häufig nur „...aus einem räumlichen Bei- und Nebeneinander“ oder „...einem zeitlich begrenzten Miteinander“ besteht. Betroffen sind vor allem SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Gemeinsame Interaktionen aller SchülerInnen oder gemeinsames Lernen können so nicht verwirklicht werden und werden auch nicht angestrebt (Hinz 2002, 355).

Aus inklusiver Sicht fasst Hinz (2002, 356) die Kritikpunkte an der Integration folgendermaßen zusammen. Zum einen spricht er von einer „Fixierung auf die administrative Ebene“. Das bedeutet, dass schwerer behinderte Kinder automatisch in die Sonderschule verwiesen werden und diese Schule dann zur „Restschule“ wird. Als weiterer Kritikpunkt war das „Festhalten an einer Zwei-Gruppen-Theorie“, das heißt die Einteilung in die Gruppe der behinderten und nicht behinderten Kinder, zu nennen. Schlussendlich führt Hinz noch „die administrative Etikettierung mit entsprechenden individuellen Curricula“ an.

Bürli (1997, 55f) zeigt laut Sander (2003, 317) eine historische Entwicklung der Sonderpädagogik, indem er vier Epochen herausstreicht. Sander kombiniert diese mit der Phase der Allgemeinen Pädagogik von Wilhelm/Bintinger (2001, 45) und erhält so ein fünfstufiges Modell der Entwicklungsetappen des Bildungswesens. Die einzelnen Etappen beschreibt Sander (2003, 317) nun folgendermaßen:

- Exklusion: Bis Ende des 18. Jahrhunderts sind behinderte Kinder und Jugendliche vom Schulbesuch generell ausgeschlossen.
- Separation oder Segregation: Behinderte Kinder und Jugendliche werden getrennt in eigenen Bildungseinrichtungen unterrichtet.
- Integration: Mittels der Unterstützung von SonderpädagogInnen können behinderte Kinder und Jugendliche die Regelschule besuchen.
- Inklusion: Alle Kinder besuchen die Regelschule. Sie bilden eine heterogene Gruppe deren Vielfalt den Unterricht beflügelt.

- ‚Vielfalt als ‚Normalfall‘ (Wilhelm/Bintinger): Dadurch, dass Inklusion eine Selbstverständlichkeit geworden ist, kann man auf diesen Begriff in weiterer Folge verzichten.

Feuser (2001, 25) versteht unter „integrativer Pädagogik“ eine sowohl basale, als auch kindzentrierte sowie schlussendlich allgemeine Pädagogik. „Basale Pädagogik“ bedeutet, dass alle Kinder und Jugendliche, unabhängig ihres Entwicklungsstandes, gemeinsam lernen. Es gibt keinen sozialen Ausschluss. Voraussetzung einer „kindzentrierten Pädagogik“ sind die Individualität jedes Menschen und damit auch die sich daraus ergebende Heterogenität jeglicher Gruppe. An dieser Individualität und dieser Heterogenität müssen sich die Lernangebote orientieren. „Allgemeine Pädagogik“ schließt basale und kindzentrierte Pädagogik ein. Allen Menschen muss es auf deren Basis ermöglicht werden, sich gesellschaftliche Erfahrungen anzueignen. Auf separierende Maßnahmen kann verzichtet werden.

Sander verfasst ein 3-Stufen-Modell, das einen guten Überblick über den Weg von der Integration zur Inklusion zeichnet. Er benennt die aufgezeigten Entwicklungsschritte mit Inklusion I, II, und III (Sander 2006, 4ff).

Unter Inklusion I versteht er die ursprüngliche Version von Integration, in der es zwei Gruppen von SchülerInnen gibt, nämlich behinderte und nichtbehinderte SchülerInnen, die gemeinsam unterrichtet werden. Integration und Inklusion werden also synonym verwendet. Es wird mit dem neuen Wort jedoch nichts Neues bezeichnet.

Inklusion II bedeutet noch immer ein Weiterbestehen der 2-Gruppen-Theorie, jedoch unter verbesserten strukturellen Bedingungen, das heißt vermehrte Unterstützung durch Sonderpädagogen in der Allgemeinen Schule. Es handelt sich also um eine Integration, die von „Fehlentwicklungen“ befreit worden ist, und so eine verbesserte, optimierte Integration darstellt. Dieser Inklusionsbegriff leitet jedoch noch keine neue Epoche ein.

In der Phase der Inklusion III wird die 2-Gruppen-Theorie aufgelöst. Gegenstand der Inklusionspädagogik ist dann das gemeinsame Unterrichten aller Kinder und Jugendlichen. Inklusion III ist also eine „...umfassende Erweiterung der optimierten Integration auf alle Kinder und Jugendlichen mit welchen pädagogischen Bedürfnissen auch immer.“ Es werden also der gesamte Unterricht und das

Zusammenleben in der Klasse verändert. Individuelle Unterstützung erhalten nun alle Kinder, egal ob eine amtlich festgestellte Behinderung vorliegt oder nicht. Dieser Ansatz leitet „eine neue Phase des sonderpädagogischen Denkens und Handelns“ ein (Sander 2006, 5f).

Hinz (2002, 355) spricht in diesem letzteren Sinne von einem „Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten – darunter auch die Minderheit der Menschen mit Behinderungen.“ Menschen mit Behinderung werden also genauso wie viele andere Gruppen, als Minderheit betrachtet, die zusammen eine Vielfalt oder eine heterogene Gruppe mit vielen Dimensionen ergibt.

In den folgenden Jahren sorgen die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ zunehmend für Verwirrung. Einerseits werden die Begriffe synonym verwendet (u.a. Stainbach/ Stainbach 1996 in Sander 2003, 315) oder als reine Übersetzung des englischen Begriffs „inclusion“ in den deutschen Begriff „Integration“ (u.a. Hausotter/ Oertel 2000, 33 in Hinz 2002, 354; Salamanca – Erklärung 1996). Andererseits wird der Integrationsbegriff vom Inklusionsbegriff - als dem „besseren Begriff“, gefüllt mit „besseren Inhalten“ und somit mit einem höheren Qualitätsanspruch versehen, - abgelöst (Sander 2003, 316).

Unterschiedliche Auffassungen entwickeln sich auch darüber, ob mit dem Inklusionsbegriff bei der Beschulung alle behinderten Kinder gemeint sein sollten (Sander 2003) oder nur ein gewisser Teil. Das heißt, dass schwerer geschädigte und schwerstmehrfachbehinderte Kinder von dieser Beschulung ausgeschlossen sein sollen, da für sie Unterricht in eigenen Sonderschulen und Sonderklassen sinnvoller erscheint (Meijer/Pijl/Hegarty 1997,1 in Hinz 2002, 354; Salamanca- Erklärung 1996, 17 und 21; Aktionsrahmen Art. 8,9,21).

Zusammenfassend gibt Hinz (2002, 359) einen guten Überblick über die Unterschiede integrativer und inklusiver Praxis. In seiner Gegenüberstellung listet er 15 Punkte auf, die aus angloamerikanischen sowie deutschsprachigen Fachdiskussionen stammen.

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert /nichtbehindert; mit /ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) • Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch Expertinnen und Experten 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team

Abbildung 1: Unterschiede integrativer und inklusiver Praxis (Hinz 2002, 359)

Abschließend meint Sander (2003, 318ff), dass ein Wechsel vom alten Begriff „Integration“ zum neuen Begriff „Inklusion“ nur Sinn macht, wenn der neue Zielbegriff auch mit neuen Inhalten gefüllt wird, also eine Erweiterung der optimierten Integration darstellt, in der der Vielfalt aller Kinder und Jugendlichen Rechnung getragen wird.

2.3 Zum derzeitigen Integrations-/ Inklusionsdiskurs

Giese (2011) kritisiert den derzeitigen Inklusionsdiskurs in der Heil- und Sonderpädagogik, in dem es seiner Meinung nach vorrangig noch immer nur darum geht, ob der Inklusionsbegriff richtig verwendet wird oder nicht. Tatsache ist jedoch, dass „... bis dato weder eine einheitliche Verwendung des Inklusionsbegriffs noch eine einheitliche praxiswirksame inklusive Didaktik“ (Giese 2011, 218) existiert. Er sieht die Ursache „...in einem Fehlen einer elaborierten anthropologischen Fundierung des Inklusionsdiskurses und in einem korrespondierenden Theoriedefizit“ (Giese 2011, 218). Auf Grund der unterschiedlichen Terminologie entstehen verschiedene Konzepte der Beschulung. Überall zeigt sich Unmut über die gängige Integrationspraxis. Der Inklusionsbegriff soll nun als „Universaltherapeutikum“, wie Giese (2011, 220) es nennt, Abhilfe schaffen.

Die Salamanca- Erklärung und die UN- Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen geben den gleichen anthropologischen Anstoß, indem sie die Autonomie behinderter Menschen in den Vordergrund rücken. Giese stellt sich die Frage, warum die Heil- und Sonderpädagogik hier nicht anschließt und den Diskurs auf eine strukturelle Ebene zurückführt, sondern stattdessen die Debatte um Ziele und Inhalte inklusiver Praxis fortsetzt (Giese 2011, 219).

Nach der Veröffentlichung der UN-BRK wird allerorts (z.B. Schumann 2009) die Auflösung der Sonderschule gefordert. Diese De- Institutionalisation, wie es in wissenschaftlichen Diskussionen heißt, scheint aber zu totalitär und undifferenziert. Außerdem bedeutet die Auflösung der Sonderschulen noch nicht, dass wirklich integrativ gearbeitet wird. Willmann (2011, 45f) zeigt auf, wie einfallreich das Schulsystem reagiert und neue „Lösungswege“ sucht, wie z.B. „Umetikettierung des Förderbedarfs“, wenn die betroffene Institution nicht vorhanden ist, oder „Ignorieren des Förderbedarfs“, wenn keine Ressourcen vorhanden sind. Willmann (2011, 46) sieht es als „...eine Chance für die zukünftige Entwicklung der Sonderschule in Deutschland [...], denn aus dem Auftrag die Sonderschülerzahlen drastisch zu senken, erwächst die Möglichkeit, für die dann quantitativ deutlich geringere Schülerschaft ein qualitativ hochwertiges Angebot bereitzustellen.“

Die Forschung sollte ihrerseits einen Beitrag leisten und einen Effizienznachweis in beide Richtungen, d.h. Inklusionsbefürworter als auch Sonderschulbefürworter erbringen (Willmann 2011, 46).

Willmann (2011, 44) nennt Meister (2007), der die „Überbetonung des Gleichheitspostulats“ anprangert, was nichts anderes als „Nivellierung von Differenzen“ (Willmann 2011, 44) bedeutet. Es bestehen jedoch Unterschiede. Es gibt eine Vielfalt, der man gerecht werden muss. Willmann (2011, 45) zitiert Katzenbach und Schröder (2007, 204), wenn er festhält, „...dass die Antinomie zwischen Förderung, Bildung und Erziehung auf der einen und Selektion auf der anderen Seite in der Pädagogik nicht gelöst beziehungsweise aufgehoben werden kann.“

Werden die Differenzen relativiert, so werden indirekt auch die gängigen Kategorisierungssysteme als unnötig bezeichnet. Eine Dekategorisierung wäre die Folge. Doch wie, fragt Willmann (2011, 45), kommen die Kinder in den Genuss des sonderpädagogischen Wissens, ohne, dass vorher Klassifikationen vorgenommen werden, die genau aufzeigen, welche Einschränkungen vorhanden sind und so Ansatzpunkt weiterer Förderung werden?

Schmidt/Dworschak (2011/ 272) halten fest, dass auch ein pädagogisches Inklusionskonzept, das auf menschenrechtlichen Vereinbarungen und Gesetzen in denen unter anderem Menschenwürde, Gleichberechtigung, Recht auf Bildung gefordert werden, Kategorisierungen beinhaltet, „da die Differenz zwischen den verschiedenen Individuen nicht in Frage gestellt werden kann“. Unterstützung dürfte nicht Individuums- oder Institutionsorientiert stattfinden, sondern systemorientiert ausgerichtet sein, das heißt, dass die „Barrieren im Umfeld einer Person“ (Hinz 2008, 42 zit. nach Schmidt/Dworschak 2011, 272) abgebaut werden müssten.

„Hoher Selektionsdruck“ und „starke Aussonderungstendenzen“ (Willmann 2011, 44) prägen das Bild des derzeitigen Schulwesens. Inklusives Gedankengut im Schulalltag einzubringen, scheint ein so schwieriges Unterfangen zu sein wie eh und je. Willmann (2011, 47) ergänzt noch: „Den Gesellschaftssystemen der Gegenwart [fällt es] zunehmend schwer, die innere Heterogenität ihrer Bevölkerung selbstorganisatorisch zu bewältigen.“ Wäre die Lösung nun eine inklusive Verordnung durch das Gesetz? Es ist sicherlich zu unterstreichen, dass es Unsinn ist, „...die Utopie eines vollinklusive Schulwesens per Gesetz zu verordnen, denn

die damit drohende Überforderung der Schulen muss fast zwangsläufig zu den aufgezeigten Scheinlösungen führen, wie etwa einer innerschulischen Aussonderung durch verschiedene Formen der separaten Förderung und des Sonderunterrichts, etwa in Form von Kleingruppenförderung außerhalb der Regelklassen (z.B. Resource- Room- Modelle) oder in Sonderklassen“ (Willmann 2011, 44). Die Erfahrungen aus dem amerikanischen Raum zeigen, dass eine „...’Vollinklusion’ durch den fast totalitären Charakter gerade auch bei Schulen, Lehrern, Eltern und Mitschülern auf Unverständnis stößt“ (Willmann 2011, 48).

Grundvoraussetzung für eine integrative/inklusive Schule ist auf jeden Fall gesetzliche Rahmenbedingungen sowie eine angemessene Ausstattung zu schaffen, damit der Vielfalt Rechnung getragen werden kann und Überforderungen für Schule und Lehrer ausbleiben. Willmann (2011, 43) hält fest, „...dass ein verbindlicher rechtlicher Rahmen eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für den Aufbau eines integrativen Schulsystems darstellt.“

Ferdigg (2010) zeigt am Beispiel Südtirol, dass inklusive Pädagogik das gesamte Bildungssystem betrifft.

„Ein inklusives Bildungssystem, das Kinder und Jugendliche aussortiert, ist keine ‚Insel der Seligen‘ inmitten einer individualistischen und stark leistungsorientierten Gesellschaft. Ein Bildungssystem wird immer von der betreffenden Gesellschaft getragen und bestimmt. Die dominanten Werte und Anschauungen einer Gesellschaft finden sich in der Regel im entsprechenden Bildungssystem widergespiegelt, genau wie man den Leidensdruck einer Gesellschaft zuerst in den Bildungseinrichtungen wahrnimmt“ (Ferdigg 2010, 1).

Damit inklusive Bildung durchgesetzt werden kann, braucht es „verbindliche normative Rahmenvorgaben, ein gut organisiertes Netz von Ressourcen personeller und finanzieller Natur, sowie ein starkes, ausdifferenziertes und kompetentes Unterstützungssystem. Ebenso wichtig ist „eine inklusionsbejahende Haltung und eine Individuumsorientierte Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen in allen Bildungseinrichtungen, vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe und darüber hinaus“ (Ferdigg 2010, 1).

2.4 Internationale Meilensteine auf dem Weg zur Integration/ Inklusion

Die letzten Jahre haben gezeigt, dass sich internationale Konventionen, Erklärungen und Deklarationen auf die Gesellschaftspolitik der einzelnen Staaten in zunehmendem Maße auswirken.

Ellger- Rüttgardt (2011/ 9) bezeichnet dies als ‚Global Governance‘, die „Gesamtheit kollektiver Regelungen und internationaler Maßstäbe“, die „...die aktive Beteiligung der einzelnen Staaten“ fordert. Die Entwicklung zu einer ‚Weltkultur‘ mit der Verbindlichkeit gemeinsamer Wertvorstellungen und den Angleichungstendenzen in Bildungspolitik, -organisation und -inhalten, [...], läuft auf eine globale Bildungsprogrammatisierung hinaus“ (Ellger-Rüttgardt 2011, 10).

Auf solche Meilensteine, die die Behindertenpolitik maßgeblich beeinflussen, möchte ich nachfolgend genauer eingehen.

2.4.1 Behindertenpolitik der Vereinten Nationen

Als eines der wichtigsten Dokumente gilt die **„Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“**, die am **10. Dezember 1948** von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen worden ist. Sie umfasst 30 Artikel, auf deren Inhalte man sich in heutigen Diskussionen wieder bezieht. Zu diesen Inhalten zählen zum Beispiel das Recht auf Menschenwürde, der Anspruch auf Schutz vor Diskriminierung oder das Recht jedes Menschen auf Bildung (Biewer 2009, 137).

Mit der **„Declaration on the Rights of Disabled Persons“ 1955**, dem **„Weltaktionsprogramm für Behinderte“ 1982** und dem **„Jahrzehnt der Behinderten der Vereinten Nationen 1983-1992“** werden zwei Leitideen – „Chancengleichheit“ und „gesellschaftliche Teilhabe“ - auf internationaler Ebene formuliert (Ellger-Rüttgardt 2011, 10).

Eine Fortsetzung findet der Ruf nach Chancengleichheit mit den 22-Standard-Regeln, die die UNO **1993** als **„The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities“** verabschiedete (Ellger-Rüttgardt 2011, 11). Diese 22-Standard-Regeln sind von der schwedischen

Behindertenbewegung und dem European Disability Forum (EDF) erarbeitet und, schwedische Verhältnisse fokussierend, als Empfehlungen formuliert worden.

Vom **7.- 10. Juni 1994** findet in Salamanca, Spanien, die Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ statt. Die Tagung, die von der UNESCO und dem spanischen Bildungsministerium organisiert worden war, zählte über 300 TeilnehmerInnen, die 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen vertraten. In der Schlusssitzung wurden die sogenannte **Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen**, der konkrete Handlungsvorschläge zur Umsetzung einer inklusiven Pädagogik, angenommen (Salamanca-Erklärung 1996, 2ff).

Das Leitprinzip dieses Aktionsrahmens besagt, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen solle. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligte Randgruppen oder –gebieten“ (Salamanca-Erklärung 1996, 6).

Zur Durchsetzung der Grundsätze und Empfehlungen bedarf es eines grundlegenden Paradigmenwechsels hin zu einer Gesellschaft, die die Verschiedenheit aller Menschen respektiert (Forcher 1994, 2).

Unter „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ wird eine „kindzentrierte Pädagogik“ gefordert, die alle Kinder wahrnimmt und somit der gesamten Gesellschaft nutzt. Die „kindgerechte Schule“ wird als „...Übungsbereich für eine Gesellschaft, die sich am Menschen orientiert und sowohl die Unterschiede als auch die Würde aller Menschen respektiert“, verstanden (Salamanca-Erklärung 1996, 7).

Die Salamanca-Erklärung bezieht sich auf die allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 sowie auf die Erneuerung der damaligen Beschlüsse auf der Weltkonferenz 1990, in denen das Recht jedes Menschen auf Bildung, unabhängig von individuellen Unterschieden, verankert ist. Weiters beruft sie sich auf die Standardregeln der Vereinten Nationen von 1993, die die Forderung nach Gleichstellung von Menschen mit Behinderung beinhalten (Salamanca-Erklärung 1996, 4). Sie ist, international gesehen, das Dokument, das zur weltweiten Verbreitung des Begriffs ‚*inclusion*‘ wesentlich beigetragen hat (Biewer 2009, 128).

Die Salamanca - Erklärung wird 1996 von der österreichischen UNESCO Kommission aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Dabei gibt es für die englischen Begriffe ‚*inclusion*‘, ‚*Inclusive Education*‘, ‚*inclusive schools*‘, keine adäquaten deutschen Begriffe. Da der Begriff „Integration“ zum damaligen Zeitpunkt noch nicht so „verbraucht“ ist, wird er für die Übersetzung verwendet. Mittlerweile ist auch der Begriff „Inklusion“ im deutschsprachigen Fachdiskurs zu finden und somit eine Aktualisierung der Übersetzung notwendig geworden. Die Übersetzerin weist jedoch darauf hin, dass die Bildungssysteme im deutschsprachigen Raum erst einen kleinen Schritt in Richtung inklusiver Schule geschafft haben (Flieger 2010, 1f).

Mit der Resolution „**Convention on the Rights of Persons with Disabilities**“ (United Nations 2006) werden diese Empfehlungen von 1993 in eine rechtlich verbindliche UN-Konvention umgewandelt (Ellger-Rüttgardt 2011, 11).

Nach langwierigen Bemühungen beschließen die Vereinten Nationen 2001 eine Konvention zu erarbeiten, um die Rechte und die Würde von Menschen mit Behinderungen zu schützen. Der Antrag wird von Mexiko gestellt. Nach langen Jahren international geführter Diskussionen wird am **13. Dezember 2006** der Generalversammlung das Resultat vorgelegt und beschlossen. Seit 30. März 2007 haben die Länder die Möglichkeit, diesen Vertrag zu unterzeichnen. Dies tun 88 Staaten unverzüglich. Erst nachdem die unterzeichneten Staaten die Konvention auch ratifizieren, wird sie für die Vertragsstaaten auch bindend. Diese Ratifizierung geht in vielen Ländern sehr schleppend vor sich. Neben der Konvention wird noch ein Fakultativprotokoll verfasst, das Vorgehensweisen bei Beanstandungen beinhaltet (Biewer 2009, 138).

Artikel 3 der Konvention listet die „Allgemeinen Grundsätze“ auf, wie zum Beispiel die Menschenwürde, Entscheidungsfreiheit, die Möglichkeit der Selbstbestimmung, die „Nichtdiskriminierung“, die volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, die Akzeptanz der menschlichen Vielfalt, „die Chancengleichheit“, „Barrierefreiheit“, „die Gleichberechtigung von Mann und Frau“ sowie die Achtung vor den Fähigkeiten behinderter Kinder und das Recht „auf die Wahrung ihrer Identität“ (Netzwerk Artikel 3 e.V. 2009, 5).

In Artikel 4 findet man die sogenannte „Implementierungsklausel“, jene Schlüsselbestimmung der UN- Behindertenrechtskonvention, mit der sich die

einzelnen Staaten zur Umsetzung der Menschenrechte und Grundfreiheiten behinderter Menschen verpflichtet. Maßnahmen zur Unterbindung jeglicher Diskriminierung sind von den Ländern auf jeder Ebene – auch auf gesetzgebender Ebene – zu treffen (Netzwerk Artikel 3 e.V. 2009, 6).

Artikel 24 der Konvention beschäftigt sich mit „Bildung“. Hier werden ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ sowie die Möglichkeit des „lebenslangen Lernens“ gefordert. (Netzwerk Artikel 3 e.V. 2009, 20)

Abschließend kann man sagen, dass die UN-Konvention mit dem abermaligen Herausstreichen des Diskriminierungsverbotes viel dazu beigetragen hat, dass die Situation behinderter Menschen für alle Lebensbereiche kritisch beleuchtet wird. Die tatsächlichen Bedingungen und die rechtlichen Regelungen, die in den einzelnen Ländern vorzufinden sind, werden in Bezug zur UN-Konvention gebracht und kritisch hinterfragt (Biewer 2009, 140).

2.4.2 Meilensteine einer europäischen Behindertenpolitik

Das **Normalisierungsprinzip** geht auf den dänischen Juristen Bank-Mikkelsen in den 1950er Jahren zurück, der als Verwaltungsbeamter eine Umorganisation des Fürsorgesystems für Menschen mit geistiger Behinderung erwirkte. Ziel dieser gesetzlichen Umgestaltung war es, geistig behinderte Menschen ein „normales“ Leben führen zu lassen (Thimm 2005).

1969 versuchte Bengt Nirje das Normalisierungsprinzip systematisch darzustellen. Er setzte acht Bereiche fest, in denen darauf Bedacht genommen werden soll, dass behinderte Menschen sich so normal wie möglich entfalten können (Thimm 1990 in Biewer 2009, 117).

Unter dem Amerikaner Wolf Wolfensberger wurde 1983 das Normalisierungsprinzip weiterentwickelt, welches so zu einem der einflussreichsten Konzepte der Behindertenhilfe wird, das die Umgestaltung der Institutionen für geistig behinderte Menschen zum Ziel hat. Wolfensberger geht von der Grundannahme aus, dass die soziale Rolle durch die tatsächliche Kompetenz und das soziale Image einer Person beziehungsweise einer Gruppe aufgewertet wird. Er unterscheidet die beiden Dimensionen Interaktion (Handlungen gegenüber Menschen mit Behinderung) und

Interpretation (Darstellung von Menschen mit Behinderung nach außen) auf der Ebene der Person, der Ebene der primären sozialen Systeme sowie der Ebene der Gesellschaftssysteme (Thimm 1990 in Biewer 2009, 119ff).

Für zwanzig Jahre beeinflusst dieses Konzept nun Reformbestrebungen im europäischen Raum (Biewer 2009, 121).

Viele Aktivitäten der Vereinten Nationen prägen die europäische Behindertenpolitik. Das „**Internationale Jahr der Behinderten**“ bewirkte **1981** die Verabschiedung des Aktionsprogramms, das die Förderung der sozialen Integration der Behinderten in der Gemeinschaft betrifft. 1982 folgte die Errichtung des „Büro[s] für Aktion zugunsten der Behinderten.“ Es folgt **1988-1991** das **HELIOS – Programm** (Handicapped People in European Community Living Independently in an Open Society), ein „Aktionsprogramm der Gemeinschaft zugunsten behinderter Menschen“. **HELIOS II** dauert von **1993 bis 1996** und bewirkt, dass Nichtregierungsorganisationen stärker in die Behindertenpolitik eingebunden werden. Weiters wird das **EDF**, das **European Disability Forum** gegründet (Ellger-Rüttgardt 2011, 13f).

Die Charta von Luxemburg (1996) ist das europäische Pendant zur Salamanca-Erklärung. Sie wird zwei Jahre nach der Erklärung verfasst und reicht in ihrer Bedeutung nicht an diese heran. Sie zeigt die Ergebnisse des Aktionsprogramms HELIOS II, das von 1993 bis 1996 in Europa durchgeführt worden ist. Da es in der deutschen Übersetzung der Überschrift „Auf dem Weg zu einer Schule für alle“ keine Eingrenzung auf die Integration behinderter Kinder gibt, kann man annehmen, dass auch Kinder mit anderen besonderen Bedürfnissen angesprochen sind (Sander 2006, 6).

Die Standard – Regeln der Vereinten Nationen bewirkten auf europäischer Ebene eine Änderung der Behindertenpolitik. **1996** entstand die „**Mitteilung der Kommission zur Chancengleichheit für behinderte Menschen**“ (Europäische Kommission 1996). In den Mittelpunkt rückte nun anstelle des ökonomisch kompensierenden Ansatzes das Verständnis, dass behinderte Menschen die gleichen Rechte haben wie nicht behinderte Menschen. Neue populäre Schlagworte sind „Chancengleichheit, Antidiskriminierung, mainstreaming (bei der politischen Gestaltung aller Lebensbereiche soll grundsätzlich Behinderung berücksichtigt

werden), volle Partizipation in allen Lebensbereichen sowie der Abbau von Barrieren“ (Ellger Rüttgardt 2011, 14).

Die Beseitigung von Diskriminierung wurde in weiterer Folge in den Artikel 13 des EG-Vertrags von Amsterdam 1997 aufgenommen und gilt nun für alle EU Staaten als verbindlich. Durch diesen Vertrag gewinnt die Europäische Union rechtliche Kompetenzen. 2001-2006 folgte ein Aktionsprogramm zur Bekämpfung von Diskriminierung, das seinen Höhepunkt 2003 mit dem „Europäische(n) Jahr der Menschen mit Behinderung“ findet.

Vier Handlungsfelder, in denen Maßnahmen gesetzt werden sollen, werden festgelegt:

- „Zugang zu Beschäftigung und Weiterbeschäftigung;
- lebenslanges Lernen;
- neue Technologien und
- die Zugänglichkeit öffentlicher Gebäude“ (Europäische Kommission 2005 zit. nach Ellger-Rüttgardt 2011, 14).

Der Europarat legt bereits 1984 ein Programm vor, dessen Ziele, ‚gesellschaftliche Teilhabe‘ und ‚Gleichheit‘ sind. 2003 verfasste der Europarat die Empfehlung ‚Auf dem Weg zur vollen gesellschaftlichen Eingliederung von Menschen mit Behinderung‘ (Afflerbach/Garabagin 2007 in Ellger-Rüttgardt 2011, 15).

Im **März 2002** kamen mehr als 600 Teilnehmer zusammen, um in Madrid am „Europäischen Kongress von Menschen mit Behinderung“ mitzuwirken. In der **Deklaration von Madrid** geht es darum, dass behinderte Menschen neben dem Recht auf Nicht- Diskriminierung auch das Recht auf Maßnahmen haben „...zu Gunsten ihrer Unabhängigkeit, Integration und Teilhabe am Leben der Gesellschaft.“ Diese Erkenntnis wird zum Leitprinzip des Kongresses: „Nicht- Diskriminierung plus positive Handlung(en) bewirken soziale Integration“ (Deklaration von Madrid 2002, 2). Für das Jahr 2003, dem Europäischen Jahr von Menschen mit Behinderungen werden gezielt Aktionen geplant „... die zu einem Prozess beitragen werden, der wirkliche Gleichberechtigung für alle behinderten Menschen und ihre Familien mit sich bringen wird“ (Deklaration von Madrid 2002, 9). Die Deklaration hilft bei der Verwirklichung wichtiger österreichischer und europäischer Ziele, dem

Behindertengleichstellungsgesetz in Österreich sowie einer Gleichstellungs-Direktive für die EU-Mitgliedsstaaten (Primig-Eisner 2003, 1).

Bevor die UN-Konvention verabschiedet wurde, veröffentlichte der Europarat 2006 den Aktionsplan **„Zur Förderung der Rechte und vollen Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft: Verbesserung der Lebensqualität behinderter Menschen in Europa 2006-2015“** und definierte 15 Handlungsbereiche. Im Bereich der Bildung bevorzugt der Europarat ein inklusives Bildungssystem, schließt jedoch „besondere Institutionen“ nicht aus und fordert zur „Zusammenarbeit zwischen allgemeiner und Sonderschule“ auf. Besonderes Augenmerk legt der Europarat auf Personenkreise, die leicht von Aussonderung bedroht sind und führt dabei „behinderte Frauen, Menschen mit komplexen und schweren Behinderungen, Roma, Migrant*innen, Flüchtlinge, Vertriebene und andere ethnisch-kulturelle Minderheiten“ an (Ellger-Rüttgardt 2011, 16). Anders als in der UN Behindertenrechtskonvention werden auch jene behinderten Menschen hervorgehoben, die ein hohes Maß an Unterstützung benötigen. Es wird genau ausformuliert, dass sie „hochwertige Dienste“ brauchen und nicht solche, „die man behinderten Menschen generell zur Verfügung stellt“ (Europarat Ministerkomitee 2006, 38 in Ellger-Rüttgardt 2011, 16).

Ellger-Rüttgardt (2011, 17) plädiert dafür, dem Aktionsplan des Europarats mehr Beachtung zu schenken. „Dieser Plan versteht sich als ein Instrument für die Umsetzung der UN-Konvention auf europäischer Ebene und berücksichtigt konsequenterweise, die für den europäischen Raum spezifischen Traditionen, Mentalitäten und Strukturen.“

Nun dürfen in Europa wieder nationale Bestrebungen die Oberhand gewinnen. Global Governance solle jedoch nicht vernachlässigt werden, sondern es sollen die jeweiligen Länder ihre eigene Behindertenpolitik prüfen (Ellger-Rüttgardt 2011, 17).

2.5 Sonderpädagogische Förderung in verschiedenen Ländern

Bei der Auswahl der Länder habe ich mein Hauptaugenmerk auf Europa gerichtet und zum Vergleich die USA herangezogen. Im europäischen Raum fällt die Wahl auf die nordischen Länder, da sie bei Pisa immer hervorragend abgeschnitten haben, sowie auf Ungarn und Italien/Südtirol, zwei Nachbarländer Österreichs. Italien erweist

sich deshalb als interessant, da dort bereits seit drei Jahrzehnten inklusive Bildung eingefordert wird.

2.5.1 Sonderpädagogische Förderung in den USA

Die Integrationspädagogik entwickelte sich in den USA aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung. 1954 konnte ein historischer Sieg gegen Rassendiskriminierung durchgesetzt werden, der von den Anhängern der aufkommenden Integrationsbewegung für die eigenen Interessen genutzt wurde. Viele Urteile zur Integration behinderter Kinder wurden gesprochen und setzten den Gesetzgeber so unter Druck, dass er sich der Integrationsthematik annehmen muss (Willmann 2011, 38).

In den 1970er Jahren gewann das Normalisierungsprinzip auch in den USA an Bedeutung, was zur Forderung nach der Auflösung von Institutionen führte. Die Gruppe, die sich dem Integrationsgedanken verschreibt, wird Mainstreaming-Bewegung genannt und stark vom Normalisierungsprinzip beeinflusst.

So verabschiedete 1975 das Bundesgesetz den „*Education for All Handicapped Children Act* (PL 94-142)“ der heute als „*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA)“ bekannt ist (Willmann 2011, 37). Das Gesetz forciert die volle Inklusion aller SchülerInnen. Separate Fördermaßnahmen sollen nur dann bereitgestellt werden, wenn die Behinderung so schwer ist, dass die Erziehung und das Unterrichten in der Regelklasse nicht zufriedenstellend gelöst werden kann (Willmann 2011, 38).

Die offizielle Integrationsquote liegt bei 96%, was zu relativieren ist, da nur „... ein Teil der Schüler [...] vollzeitintegrativ beschult [wird]“ (Willmann 2011, 39). Alle SchülerInnen, die in der Regelschule integriert werden, gelten als IntegrationsschülerInnen, ganz egal in welchem Umfang sie tatsächlich in der Regelklasse oder unter separierten Maßnahmen unterrichtet werden (Willmann 2011, 39). Fakt ist, dass ein großer Teil der SchülerInnen für eine gewisse Zeit außerhalb der Regelklasse, d.h. in Kleingruppen oder Sonderklassen, geführt wird. Diese hohe Integrationsquote geht auch einher mit einer starken Aussonderung innerhalb der Regelschule (U.S. Department of Education 2009 in Willmann 2011, 40).

Beschulungsorte außerhalb der Regelschule sind private wie öffentliche Sonderschulen, Krankenhäuser, Privathäuser für Kranke und Heimeinrichtungen. Dort werden angeblich die restlichen 4% der Schüler mit Förderbedarf unterrichtet. Die Zahlen schwanken zum einen, wenn man die Behinderungskategorien betrachtet, zum anderen gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesstaaten (Willmann 2011, 40).

In den 1980er Jahren häufte sich die Kritik an der Praxis des Mainstreaming. Eine neue Bewegung, die Regelschulinitiative will die Sonderpädagogik reformieren. Doch in der Regelschulinitiative kommt es zur Spaltung. ‚Eine Gruppe von Schulreformern [betont] die Zusammenarbeit und geteilte Verantwortung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, während die andere Gruppe aktiv für eine konsequente Abschaffung der Sonderpädagogik überhaupt votierte‘ (Opp 1996, 150 zit. nach Willmann 2011, 42).

In weiterer Folge wurde der Begriff „*full inclusion*“ (Sander 2003, 317) eingeführt, der jedoch einige Fragen aufwirft. So zum Beispiel bleibt unklar, ob alle Kinder, also auch jene die schwer beeinträchtigt sind, in der Regelschule ausreichend gefördert werden können? Ebenso kann die Wirksamkeit integrativen Unterrichts nicht nachgewiesen werden, sondern im Gegenteil, es werden Probleme, die auftreten, in vielen Arbeiten diskutiert. Einer der wichtigsten Kritikpunkte ist, dass die Frage nach dem Förderort (d.h. unbedingte Vollinklusion) viel bedeutsamer ist, als die Frage nach der geeigneten Unterrichtsmethode oder den passenden Inhalten (Willmann 2011, 42).

In Amerika existiert ein Einheitsschulsystem, das es sicherlich leichter machte, das sonderpädagogische Fördersystem zu ändern. Nun den Rückschluss zu ziehen, dass hier die Integration leichter möglich sei wie in einem vertikal gegliederten Schulsystem ist nicht möglich, da auch dort die Aussonderung bezüglich der Schulleistungen sehr hoch ist (Willmann 2011, 43).

2.5.2 Grundzüge einer europäischen Behindertenpolitik

„Behindertenpolitik in der Europäischen Union ist Teil der jeweiligen nationalen Sozialpolitik“ (Ellger-Rüttgardt 2011, 12). Ein eigenes Sicherungssystem wie das der Alters- oder Gesundheitssicherung, existiert in den Ländern der Europäischen Union nicht (Ellger-Rüttgardt 2011, 12). Analysiert man die europäische Behindertenpolitik nach ihrer Funktion, so lassen sich nach Maschke (2008, in Ellger-Rüttgardt 2011, 12) drei Ansätze, die in unterschiedlicher Ausprägung in allen Ländern anzutreffen sind, herausarbeiten.

Kompensationsorientierte Behindertenpolitik entspricht einem Fürsorgeprinzip, in dem der behinderte Mensch die jeweils für ihn notwendige Unterstützung erhält. Bei rehabilitationsorientierter Behindertenpolitik erhält der Versicherte jene Leistungen, die seinen individuellen Beiträgen entsprechen. Die partizipationsorientierte Behindertenpolitik sieht den behinderten Menschen gleichwertig als Bürger oder Bürgerin unter den anderen Bürgern oder Bürgerinnen, der somit das gleiche Recht auf die Leistungen des Staates hat, wie alle anderen auch. Betrachtet man nun die europäischen Länder, so findet man in jedem Land, abhängig von der jeweiligen Tradition, einen dieser drei Ansätze, der besonders hervorragt. In Österreich ist zum Beispiel der kompensationsorientierte Ansatz vertreten.

Die European Agency (Meijer/Soriano/Watkins 2003, 8f) teilt die europäischen Länder auf Grund Ihrer Politik der Integration/Inklusion von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in drei Gruppen ein:

Die erste Gruppe wird *als one-track approach* oder Einheitssystem bezeichnet. Es wird die Integration fast aller SchülerInnen mit SPF angestrebt. Hilfe finden die Regelschuleinrichtungen in einem breit angelegten sonderpädagogischen Unterstützungssystem. Dieses System findet man vor allem in Spanien, Griechenland, Italien, Schweden, Norwegen und Zypern.

Die zweite Gruppe, *multi-track approach* oder Kombinationssystem, bietet neben Regelschule und Sonderschule auch noch andere sonderpädagogische Unterstützung an. Dieser Ansatz ist z.B. in Österreich, Finnland, Frankreich, ... zu finden.

Schlussendlich die dritte Gruppe, *two-track approach* oder zweigleisiges System, stellt zwei getrennte Bildungssysteme vor. Danach werden SchülerInnen mit SPF getrennt in Sonderschulen oder Sonderklassen nach eigenen rechtlichen Regelungen unterrichtet. Dazu gehören die Länder Schweiz, Belgien, Deutschland und die Niederlande. Die letzteren zwei tendieren mittlerweile jedoch in Richtung eines Kombinationssystems.

Die europäische Behindertenpolitik untersteht einerseits dem Einfluss internationaler Organisationen (Vereinte Nationen, Weltbank, OECD, Europarat) und internationalen Interessenvertretungen behinderter Menschen (Disabled Persons International, European Disability Forum). Andererseits hat sie ihrerseits auf Grund des Subsidiaritätsprinzips wenig Einfluss auf die Behindertenpolitik der einzelnen Länder, wobei vorrangig jene Länder betroffen sind, in denen kompensations- und rehabilitationsorientierte Ansätze vorzufinden sind (Ellger-Rüttgardt 2011, 13).

2.5.3 Sonderpädagogische Förderung in Europa

In den 1960er und 1970er Jahren wurden in den nordischen Ländern schulstrukturelle Veränderungen durchgeführt.

Schumann (2010, 1) gibt einen Überblick über die wichtigsten systemischen Merkmale:

- „Gute vorschulische Bildung in kleinen Gruppen, in Orientierung an Bildungsplänen und in der Verantwortung von akademisch ausgebildeten Erzieherinnen
- Gemeinsames Lernen von Klasse 1-9 (Finnland/Schweden) bzw. 1-10 (Norwegen) ohne äußere Leistungsdifferenzierung
- Binnendifferenziertes, individualisiertes und eigenverantwortliches Lernen
- Individuelle Förderung statt Klassenwiederholungen
- Arbeit in Teams von LehrerInnen und multiprofessionelle Zusammenarbeit (von allgemeinen PädagogInnen, SonderpädagogInnen, SozialarbeiterInnen, PsychologInnen, SchulassistentInnen)
- Große Selbständigkeit der Schulen

- Kommunale Verantwortung für die Umsetzung zentralstaatlicher Rahmenvorgaben.“

Gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter SchülerInnen ist in **Schweden** keine Selbstverständlichkeit. Stattdessen werden die Kinder und Jugendlichen in hochdifferenzierten Sonderschulklassen an der Gesamtschule unterrichtet. (Schumann 2010, 5)

Arnesen (2006 in Schumann 2010, 5) stellt eine bedenkliche Entwicklung fest, die vor allem in den größeren Städten Schwedens auftritt. Man findet Segregationstendenzen, die hauptsächlich Personen mit Migrationshintergrund und sozialer Herkunft betreffen. Überdies nimmt die Entwicklung von Privatschulen, werden sie von kirchlichen Organisationen, Sozialwerken, Vereinen, oder sonstiger Träger, stark zu. Die Folge sind „Qualitätsverlust“ und „soziale Ghettoisierung“ an kommunalen Schulen.

In **Norwegen** ist es auf Grund der gesellschaftlichen Ausrichtung eine Selbstverständlichkeit, dass alle SchülerInnen in die Gesamtschule gehen. Nur gehörlose Kinder und Jugendliche dürfen in einer eigenen Einrichtung gefördert werden. So beträgt die Integrationsquote in Norwegen 6%.

1992 wurden alle staatlichen Sonderschulen abgeschafft worden, wobei einige von ihnen in regionale Kompetenzzentren umgewandelt worden sind. Sie sollen therapeutische Maßnahmen anbieten und das Gesamtschulsystem bei der Integration unterstützen.

Kinder mit emotionalen Problemen werden auch in Norwegen an der Gesamtschule gesondert unterrichtet (Schumann 2010, 4). Arnesen (2009 zit. nach Schumann 2010, 4) bestätigt einen Trend der letzten Jahre in Richtung segregierender Tendenzen und fasst zusammen:

- ☞ „Betonung des Individuums und eine Zurückdrängung der sozial- inklusiven Aspekte
- ☞ Hinwendung zur Outputorientierung auf Kosten der Lernprozessorientierung
- ☞ Fokussierung auf fachliche Leistungssteigerung

- ☞ Einführung von Bildungsstandards
- ☞ Ergebniskontrollen in nationalen Leistungstests mit Veröffentlichung
- ☞ Wettbewerb zwischen Schulen
- ☞ freie Schulwahl
- ☞ Druck auf Schulen und LehrerInnen.“

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, werden die Schulen von der Regierung beauftragt, individuelle Lehrpläne für alle SchülerInnen zu erstellen (Andresen 2006 in Schumann 2010, 5).

1999 wurde in **Finnland** mit dem *Comprehensive Instruction Law* dafür gesorgt, dass alle SchülerInnen die neunjährige Gesamtschule besuchen dürfen. Dort findet der Unterricht für behinderte Kinder in der Regelklasse, in Sonderklassen oder kombiniert in Regelklasse und sonderpädagogischer Kleingruppe statt.

Sollte der Unterricht in der Gesamtschule nicht möglich sein, so kann das behinderte Kind auch noch eine Sonderschule besuchen. Tatsache ist auf jeden Fall, dass die Anzahl der Sonderschulen stark zurückgegangen ist. Am ehesten findet man noch Sonderschulen für sehgeschädigte, geistig behinderte und schwer körperbehinderte Kinder und Jugendliche vor. SchülerInnen mit Lernproblemen werde generell in der Gesamtschule unterrichtet, SchülerInnen mit emotionalen Problemen in Sonderklassen (Schumann 2010, 2).

Im Zuge der Reformbewegung führte Finnland ein Förderunterrichtssystem ein, das vor allem präventiv wirken soll. Es wird hauptsächlich in den ersten Schuljahren zur Verbesserung der L-RS-Kompetenz und zur Sprachförderung herangezogen. Der Förderunterricht wird von Sonderpädagogen erteilt, er kann einzeln oder in Gruppen stattfinden. Ein ‚Schülerpflegeteam‘, das zusammengesetzt ist aus Lehrpersonen, SonderpädagogInnen, PsychologInnen, SozialarbeiterInnen und Schulleitung berät über zusätzliche mögliche Maßnahmen (Linderoos 2006 zit. nach Schumann 2010, 3).

Tim Saloviita (2009 in Schumann 2010,3) kritisiert die finnische Situation. In den letzten Jahren sind sowohl die Anzahl der als behindert eingestuften SchülerInnen

als auch die Anzahl jener, die nur über einen gewissen Zeitraum in der Regelklasse oder Sonderklasse unterrichtet werden, enorm angestiegen.

Italien/ Südtirol gehört zu jenen Ländern, in denen sich schon seit Jahren ein inklusives Bildungssystem etabliert hat. Schulen und Kindergärten haben die Verpflichtung alle Kinder aufzunehmen und für entsprechende Voraussetzungen und Gegebenheiten zu sorgen. Mit anderen Worten, es existieren keine Förderbeziehungsweise Sondereinrichtungen. 1977 wird ein Gesetz erlassen, in dem bestimmt wird, dass alle Sonderklassen aufzulassen und alle Kinder gemeinsam zu beschulen sind. Dies gilt primär für alle Kinder bis zum 14. Lebensjahr. Nach dem 14. Lebensjahr können die Kinder wählen zwischen einer weiterführenden Oberschule oder einer technischen Oberschule – jeweils mit Abitur, einer berufsbildenden Oberschule mit Fachprüfung oder Abitur sowie einer Landesberufsschule, die mit einer beruflichen Qualifikation abschließt. An ein umfassendes Staatsgesetz von 1992 ist der Beschluss der Landesregierungen gekoppelt, der das Feststellverfahren der Behinderung, sowie die Aufgabenbereiche der zuständigen Institutionen im Bildungsbereich regelt. Interessant ist, dass nicht Lehrpersonen, sondern Fachkräfte des Gesundheitsamtes die diagnostische Abklärung übernehmen (Ferdigg 2010, 2).

Sind die Auswirkungen der Behinderung nicht sehr weitreichend, so erfolgt eine Funktionsbeschreibung, die Kompetenzen und Probleme näher definiert. Auf Grund dieser Beschreibung haben die SchülerInnen das Recht auf therapeutische bzw. pädagogisch-didaktische Unterstützung. Eine Funktionsdiagnose auf der Basis der ICD-10 wird bei Störungsbildern mit weitreichenden Folgen erstellt. Für die Beschreibung von Leistungs- und Entwicklungsstand wird die ICF herangezogen.

Ein individueller Entwicklungsplan (IEP) wird entwickelt und bleibt an der Schule oder dem Kindergarten bis das Kind die Einrichtung verlässt.

Ein funktionelles Entwicklungsprofil wird beim Übertritt Kindergarten – Grundschule sowie in jeder folgenden Schulstufe erstellt. Alles geschieht in enger Zusammenarbeit von Fachkräften des Gesundheitswesens, des Kindergartens, der Schule und der Eltern.

Unterschiedliche Lernwege, differenzierte Bewertung und Prüfungen sind gesetzlich vorgeschrieben.

Zur Unterstützung der Inklusion können Kindergarten und Schule auf ein breites Angebot von Personalressourcen zurückgreifen, wie IntegrationslehrerInnen (Hochschulausbildung, 2-jährige universitäre Ausbildung im Bereich Integration), MitarbeiterInnen für die Integration (sozio- pädagogische Ausbildung sowie Kenntnisse im Pflegebereich) sowie SozialpädagogInnen, die jederzeit angefordert werden können, unabhängig von diagnostizierten Beeinträchtigungen.

Das Unterstützungssystem beinhaltet pädagogische Beratungsstellen (Integrationsberatung, Schulberatung, Gesundheitsförderung, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung und Supervision und Coaching) sowie Dienste der Sanitätseinheit und des Sozialwesens (psychologische Dienste, Rehabilitationsdienste, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Fachstellen für Hör- und Sehgeschädigte, Sozialdienste).

Ferdigg betont, dass für sinnvolle inklusive Bildung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen vier Faktoren entscheidend sind: der gesetzliche Rahmen, die personellen und finanziellen Ressourcen, ein breit angelegtes Unterstützungssystem sowie die strukturellen Voraussetzungen. (Ferdigg 2010, 2ff)

In **Ungarn** liegt der Integrationserziehung das Prinzip der Normalisierung zu Grunde. Das bedeutet, dass der behinderte Mensch so akzeptiert wird, wie er ist und seine Beeinträchtigung „...als individuelle, persönliche, menschliche Variation“ aufgefasst wird. Ziel der Integration ist es, sich an den speziellen Bedürfnissen und Gewohnheiten behinderter Menschen zu orientieren (Rethy 2010, 2).

1932 hat Erzsébet Burchard zum ersten Mal, behinderten Kinder in ihren Montessoriklassen mit nicht behinderten Kindern gemeinsam unterrichtet. Weitere Kinder folgten in den Jahren danach.

Derzeit existieren in Ungarn drei verschiedene Integrationsmöglichkeiten. Ein StützlehrerInnensystem, in dem ein bis zwei behinderte Kinder mit nichtbehinderten Kindern unterrichtet werden, wird eine gewisse Anzahl von Stunden durch eine/-n SonderschullehrerIn verstärkt. Kooperative Klassen bedeuten, dass behinderte

Kinder einen gewissen Teil des Unterrichts mit nichtbehinderten Kindern absolvieren. Unter Unterricht in Förderklassen versteht man, dass jene Kinder, die dem Unterricht in der allgemeinbildenden Schule schwer folgen können, in Förderklassen zu sechs bis elf Kindern nach den Lernzielen der allgemeinbildenden Schule unter der Anwendung spezieller Methoden und Verfahren unterrichtet werden.

2002/03 wurden in Ungarn 18165 Kinder in Kindergärten und Schulen integriert. 2006/07 waren es bereits 41978 Kinder, gegenüber 38138 Kindern, die die Sonderschule besuchen.

Es ist jedoch festzuhalten, dass die Modelle der kooperativen Klassen und der Förderklassen in anderen Ländern, wie zum Beispiel Österreich, nicht als Integrationsmodelle gelten.

Bei körperbehinderten, schwerhörigen und blinden Kindern sowie Kindern mit Dyslexie ist der Integrationsquotient bereits sehr hoch. Bei geistig behinderten Kindern wird nur jedes fünfte Kind integriert (Rethy 2010, 2ff).

2.6 Zur Situation in Österreich

2.6.1 Historische Entwicklung von Integration/ Inklusion in Österreich

Betrachtet man die Geschichte der Schulentwicklung, so ist rückblickend sicherlich festzuhalten, dass mit der Einführung der Sonderschulen ein wichtiger Schritt in der Behindertenarbeit gesetzt worden ist, da damit auch das Recht auf Bildung für behinderte Menschen anerkannt und soziale Ausgrenzung und Isolation beendet worden sind (Feyerer 1998, 22).

Seit den 1960er Jahren wird im deutschsprachigen Raum eine Einteilung in neun verschiedene Behinderungsformen vorgenommen. Diese Einteilung ist die Folge der Entwicklung eines differenzierten Schulsystems in Deutschland, von dem auch das Sonderschulwesen betroffen ist. Auf der Grundlage dieser neun Kategorien entstehen Sonderschulen für Lernbehinderte - in Österreich die Allgemeinen Sonderschulen. Weitere Kategorien sind die Sonderschulen für geistig Behinderte - in Österreich Schulen für Schwerstbehinderte genannt - sowie Sonderschulen für

Sprachbehinderte, Körperbehinderte, Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose und Schwerhörige (Biewer 2009, 42f).

Negative Begleiterscheinungen des Besuchs von Sonderschulen sind zum einen die mangelnden sozialen Erfahrungen und zum anderen die gesellschaftliche Stigmatisierung, die die Persönlichkeitsentwicklung hemmen (Burgener-Woeffra & Jenny-Fuchs & Moser-Opitz 1993, 60f in Feyerer 1998, 22). Die Folge ist, dass immer mehr Eltern sich weigern, ihre Kinder in diese Spezialschulen zu geben. Dies bewirkt in diesen Schulen in den 1980er Jahren einen Rückgang der Schülerzahlen (Feyerer 1998, 23).

Die erste Integrationsklasse wurde in Österreich als Schulversuch 1984 in der Volksschule Oberwart/Bgl. installiert. In der Folge orientierte sich die Entwicklung an den europäischen Nachbarstaaten, d.h. insbesondere an den Integrationsmodellen, die in ganz Italien und Berlin umgesetzt werden, sowie den Schulversuchen in Bremen (Feyerer 1998, 23ff).

Von 1985-1988 entstand eine Elterninitiative auf Bundesländerebene. Jedes Jahr wurde in einem anderen Bundesland ein Integrationssymposium abgehalten. Die Einführung des § 7 SchOG bewirkte die Errichtung weiterer Integrationsklassen in den Bundesländern Steiermark, Tirol und Wien. Es wurde auch eine ministerielle Arbeitsgruppe ‚Behinderte Kinder im Regelschulwesen‘ (Feyerer 1998, 26) ins Leben gerufen sowie die erste Evaluation der Schulversuche durch das Schulversuchszentrum in Graz gestartet.

Der Grundsatzterlass von 1986 regelte die Integration von körper- und sinnesbehinderten Kindern im österreichischen Schulwesen. Er war das erste offizielle Bekenntnis zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder in Österreich (Feyerer 1998, 26).

Der § 131 der 11. SchOG- Novelle von 1988 schuf die gesetzliche Grundlage für integrative Schulversuche, wobei die Anzahl der Integrationsklassen nur 10% der Sonderschulklassen eines Bundeslandes betragen dürfen. Ab 1988 begannen sich die Schulversuche auch auf den Sekundarbereich I auszuweiten. Dies stellte sich allerdings als sehr schwierig heraus (Feyerer 1998, 26).

1989 wurden Rahmenkonzepte für die Durchführung integrativer Schulversuche an den Volksschulen veröffentlicht. Die Rahmenkonzepte der Integrationsklassen der Sekundarstufe I an den Hauptschulen in Reutte (Tirol) und Kalsdorf (Steiermark), bildeten hierbei die Grundlage für die Führung weiterer Integrationsklassen in den folgenden Jahren. Eine Errungenschaft war auch die Möglichkeit der wissenschaftlichen Begleitung in den Bundesländern (Feyerer 1998, 26).

1991 wurde die 10%-Klausel auf 20% ausgeweitet. Dies fand den Niederschlag in der 13. SchOG – Novelle (Feyerer 1998, 26).

1993 wurde die Integration an Volksschulen ins Regelschulwesen überführt und in der 15. SchOG- Novelle niedergeschrieben. In dieser Novelle wurde auch der Behinderungsbegriff durch den Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ ersetzt, das Resultat einer Entwicklung, die Anfang der 1990er Jahre in der Fachliteratur als ‚Dekategorisierung‘ (Benkmann 1994 zit. nach Biewer 2009, 45) diskutiert wurde, ersetzt (Biewer 2009, 45). Die Eltern behinderter Kinder können nun zwischen zwei gleichwertigen Systemen, der Sonderschule und der Integration wählen. Sonderschulen können sich nun nach Antragstellung in Sonderpädagogische Zentren umbenennen. Das führt zu einer Aufgabenerweiterung, da sie nun die Integration regional koordinieren und unterstützen sollen. Den Ländern obliegt die Aufgabe, die Anzahl der SchülerInnen sowie den LehrerInneneinsatz zu regeln (Feyerer 2009, 2).

1994 wurden Landesausführungsgesetze mit unterschiedlichsten Regelungen, die Klassenschülerzahlen und den Lehrereinsatz in Integrationsklassen betreffend, verabschiedet. Im gleichen Jahr wurde das Projekt INTSEK gestartet, in dem integrative Schulversuche im Sekundarstufenbereich I evaluiert wurden (Feyerer 1998, 27)

1996 wurde die 17. SchOG-Novelle veröffentlicht. Sie beinhaltet die gesetzliche Verankerung des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Kinder auf der Sekundarstufe I (Feyerer 1998, 27). Eine wichtige Ergänzung wird für körper- und sinnesbehinderte Kinder festgeschrieben, die die fünfte Schulstufe aufwärts besuchen. Die Schulbehörde 1. Instanz hat die Möglichkeit individuelle Abweichungen vom Lehrplan zu erlauben, wenn die Kinder im Übrigen die Ziele der jeweiligen Schulstufe und Schulform erreichen (Feyerer 2009, 2).

1997 nahm das Interesse für die Integration auf der neunten Schulstufe zu. Landesausführungsgesetze zur Integration auf der Sekundarstufe I mit ebenfalls unterschiedlichsten Regelungen werden verabschiedet (Feyerer 1998, 27).

1998 war österreichweit bereits ein Drittel der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert. Es zeigten sich jedoch in den Bundesländern große Unterschiede. So lag die I-Quote im Burgenland bei 70% und in Tirol bei 20% (Feyerer 1998, 27).

Leider verschlechtern sich die Rahmenbedingungen zusehends. Dies hängt mit dem immer knapper werdenden Budget zusammen und ist bis dato problematisch. Integrationsklassen werden im Laufe der Jahre immer mehr zu einer Selbstverständlichkeit. Der Unterricht, der sich in diesem Zusammenhang jedoch ebenfalls ändern soll, veränderte sich nicht (Feyerer 1998, 27).

2001 wurde ein neuer Lehrplan für das neunte Schuljahr an Sonderschulen, das Berufsvorbereitungsjahr, beschlossen. Dieser Lehrplan lehnte sich sehr stark am Lehrplan der Polytechnischen Schulen an (Feyerer, 2009, 2).

Auch 2002 konnte die Integration auf der neunten Schulstufe nicht gesetzlich verankert werden (Feyerer 2009, 2).

2003 wurde die Integration im Berufsschulbereich als Schulversuch gestartet. SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten hatten nun erstmals die Möglichkeit das erste Berufsschuljahr in zwei Jahren zu absolvieren, oder es mit einer Teilqualifikation zu beenden (Feyerer 2009, 2).

2005 entstand eine Neufassung des §15 SchPflG, wonach ‚Schulunfähigkeit‘ durch den Terminus ‚Schulbesuchsunfähigkeit‘ ersetzt wird (Feyerer 2009, 2).

2005 beschloss Österreich ein Bundes- Behindertengleichstellungsgesetz. Es trat mit Jänner 2006 in Kraft. Es weist ein Diskriminierungsverbot aus. Einen Anspruch auf das Recht auf Barrierefreiheit gibt es jedoch nicht (Biewer 2009, 136).

Seit 2008 existiert ein neuer Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, welcher sich sehr stark an den Lehrplänen der Volks- und Hauptschule orientiert (Feyerer 2009, 2).

2.6.2 Sonderpädagogische Förderung in Österreich

2.6.2.1 Sonderbeschulung

Österreich verfügt über ein gut differenziertes Sonderschulwesen, das in den 1970er Jahren ausgebaut wurde (Biewer 2009, 150). Bis Mitte der 1980er Jahre war es selbstverständlich Kinder mit Behinderung, welcher Art auch immer, getrennt in Sonderschulen zu unterrichten (Feyerer 2009, 6).

Nach den Behinderungsarten werden in Österreich zehn verschiedene Sonderschulsparten unterschieden. Die Allgemeine Sonderschule, die Sonderschule für gehörlose Kinder, die Sonderschule für blinde Kinder, die Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder und die Sondererziehungsschule haben einen eigenen Lehrplan. Die Sonderschule für hörbehinderte Kinder, die Sonderschule für sehbehinderte Kinder, die Sonderschule für körperbehinderte Kinder, die Sonderschule für sprachgestörte Kinder und die Heilstättenschule orientieren sich am Regelschullehrplan und erlauben, wenn nötig, gewisse Anpassungen.

In der Allgemeinen Sonderschule und in der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder wird vorrangig im KlassenlehrerInnensystem unterrichtet. In den anderen Sonderschulsparten wird jeweils in der Unterstufe im KlassenlehrerInnensystem, in der Oberstufe nach dem Fachlehrersystem unterrichtet. Die KlassenschülerInnenhöchstzahlen bewegen sich zwischen acht und fünfzehn SchülerInnen.

Die Sonderschule ist in acht Schulstufen aufgegliedert. Das neunte Schuljahr kann in einer Polytechnischen Schule oder als Berufsvorbereitungsjahr absolviert werden. Die Sonderschule kann von ihren SchülerInnen bis zu insgesamt 12 Schuljahren besucht werden (cisonline: Sonderschule, 1. Download am 17. 04. 2012).

2.6.2.2 Integration

Seit 1993 (für Volksschulen) beziehungsweise 1996 (für Hauptschulen und die Unterstufen der allgemein bildenden höheren Schulen) ist gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder gesetzlich verankert. Mit diesen Gesetzesänderungen und der Ersetzung des Begriffs „Sonderschulbedürftigkeit“ durch den Begriff „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (§ 8

SchPflg) wird ein Paradigmenwechsel eingeleitet. Im Mittelpunkt stehen die individuellen Fähigkeiten des einzelnen Kindes. Aufbauend auf diesen Voraussetzungen werden die notwendigen pädagogischen Angebote bereitgestellt. Unabhängig von dem Schweregrad der Behinderung ihres Kindes haben die Eltern nun auch das Wahlrecht zwischen Sonderbeschulung und integrativem Unterricht.

In den Bundesländern hat sich ein Interventionssystem etabliert, dem Beratungs- und BetreuungslehrerInnen, PsychologInnen, Sprachheil- und HeilstättenlehrerInnen sowie ExpertInnen aus dem Bereich der Körper- und Sinnesbehindertenpädagogik angehören. Diese ExpertInnen gehören einem ‚überregionalen Sonderpädagogischem Zentrum‘ an, das für die Zuteilung der Ressourcen zuständig ist (cisonline: Integration, 2. Download am 17.04.2012).

Die Zuteilung personeller Ressourcen erfolgt nicht über die tatsächliche Zahl der Kinder mit SPF, sondern richtet sich nach einer theoretischen Festlegung von 2,7% der PflichtschülerInnen. Die Gesamtzahl der SchülerInnen mit SPF ist in den letzten Jahren zurückgegangen, die Anzahl der Kinder mit SPF ist jedoch um 2,12% (Vergleich der Jahre 2000/01 – 2006/07) angestiegen. Damit sinken die zugeteilten Lehrerressourcen. Bedenkt man die demografische Entwicklung, die ein Sinken der Anzahl der Kinder im Pflichtschulbereich vorhersagt, so wird sich dieser Trend fortsetzen (Feyerer 2009, 8).

Sonderpädagogische Zentren haben also die Aufgabe, die Integration in der Regelschule vorzubereiten, erforderliche sonderpädagogische Maßnahmen zu koordinieren, sonderpädagogische Gutachten zu erstellen, Beratungen der RegelschullehrerInnen und der Eltern durchzuführen sowie die Zusammenarbeit mit anderen Schulen zu organisieren (cisonline: Integration, 2. Download am 17.04.2012).

Integration ist derzeit nur während der ersten acht Schuljahre möglich. Das letzte Schuljahr kann nur als Schulversuch an der Polytechnischen Schule integrativ absolviert werden (cisonline: Integration, 3. Download am 17.0.2012).

Die KlassenschülerInnenzahl in Integrationsklassen ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. In Niederösterreich beispielsweise ist die Höchstzahl mit 24 Kindern festgesetzt. Sollten fünf oder mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert werden, so senkt sich die Höchstzahl auf 22 Kinder

(Niederösterreichisches Pflichtschulgesetz § 20). Ab drei Integrationskindern wird eine zusätzliche Lehrkraft mit voller Lehrverpflichtung eingesetzt. Bei weniger als drei Integrationskindern wird die zusätzliche Lehrkraft als Stützkraft für ein bestimmtes Stundenausmaß zugeteilt. Dabei sind die Art und das Ausmaß der Behinderung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausschlaggebend. Bei einer Lernbehinderung oder einer Verhaltensauffälligkeit werden höchstens vier Wochenstunden, bei einer Körperbehinderung (und zusätzlicher Beeinträchtigung der Bildungsfähigkeit) werden sechs Wochenstunden, bei einer Sinnesbehinderung acht Wochenstunden und bei einer geistigen Behinderung höchstens zehn Wochenstunden pro Schüler genehmigt (§ 19; Buchner/ Gebhardt 2011, 299).

In Österreich existieren nach Feyerer und Prammer (2003, 31ff) vier unterschiedliche Integrationsmodelle, die sich folgendermaßen charakterisieren lassen:

Integrationsklasse:

- Es wird kein Kind ausgeschlossen.
- Sonderpädagogische Förderung wird durch innere Differenzierung ermöglicht.
- Die KlassenschülerInnenzahl wird vermindert (abhängig von Art und Schweregrad der Behinderung der integrierten Kinder).
- Es werde ca. fünf behinderte Kinder in eine Klasse integriert.
- Wenn möglich sollten die Leistungsgruppen aufgelöst werden.
- Zwei PädagogInnen unterrichten in den meisten Stunden gemeinsam.
- Offene Lernformen werden bevorzugt.
- Alternative Leistungsbeurteilung soll angewendet werden.

Stützlehrerklasse:

- Einzelne SchülerInnen werden integriert.
- SonderpädagogInnen in unterschiedlichem Stundenausmaß werden zur Unterstützung herangezogen.

Kooperative Klasse:

- Die räumliche Integration (Sonderschulklasse und VS/HS – Klasse sind unter dem gleichen Dach) steht im Vordergrund.

- Lockere Sozialkontakte sollen zwischen den SchülerInnen der Sonderschulklasse und denen der Regelschulklasse entstehen.
- Es existieren zwei Klassen.
- Gemeinsames und getrenntes Lernen wird im Stundenplan festgehalten.

Klein- oder Förderklasse:

- In der Regel findet der Unterricht gemeinsam mit der Regelklasse statt.
- Es wird nur aus pädagogischen oder sonstigen schwerwiegenden Gründen getrennt unterrichtet. (Mathematik, Deutsch, Englisch)
(Feyerer/ Prammer 2003, 31ff)

2.6.2.3 Integrations- und Segregationsquote im Pflichtschulbereich

Die European Agency (Meijer/Soriano/Watkins 2003, 8) hat in ihrer dreigliedrigen Kategorisierung Österreich der Gruppe der multi-track approaches zugeteilt. Das bedeutet, dass neben Regelschule und Sonderschule eine vielfältige sonderpädagogische Unterstützung angeboten wird.

Die Schulstatistik „Entwicklung der Sonderschulen und der Integration an Pflichtschulen 1993/94 – 2009/10“ zeigt die Daten der Integration und der Sonderbeschulung in Österreich (cisonline: Entwicklung der Sonderschulen und der Integration an Pflichtschulen 1993/94-2010/2011. Schulstatistik. Download am 17.04.2012). Analysiert man die Daten des Jahres 2009/10, so sieht man, dass in Niederösterreich 3,37% der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf getrennt beschult werden und nur 1,4% in der Integration zu finden sind. Vergleicht man nun die Bundesländer untereinander, so ergibt sich folgendes Bild:

Neben sehr sonderschulorientierten Ländern wie Niederösterreich (3,37%) und Vorarlberg (3,25%), gibt es auch Länder, wo die Segregationsquote unter 2% liegt. Allen voran liegt die Steiermark (0,75%), gefolgt von Oberösterreich (1,27%), dem Burgenland (1,65%) und Kärnten (1,99%).

Im Mittelfeld sind Tirol (2,25%), Salzburg (2,34%) und Wien (2,90%) zu finden. Die Integrationsquote ist in Wien mit 3,72% am höchsten, gefolgt von Kärnten (3,41%), dem Burgenland (3,15%) und Oberösterreich (3,03%). Das Schlusslicht bilden Niederösterreich mit einer Integrationsquote von 1,4% und Tirol mit 1,16%.

2.6.2.4 Österreichische Segregationsquote im europäischen Vergleich

In Österreich gab es im Jahr 2000/01 848126 SchülerInnen im Pflichtschulalter, von denen 3,2% als SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgewiesen wurden. 1,6% der SchülerInnen waren in segregierenden Settings, das heißt in Sonderschulen oder in meist ganztägigen Sonderklassen untergebracht (Meijer/Soriano/Watkins 2003, 10).

Verglichen mit anderen europäischen Ländern fällt Österreich hier mit der Segregationsquote in die Gruppe von 1-2%, wie beispielsweise auch noch Schweden, Irland oder das Vereinigte Königreich. In der Gruppe mit weniger als 1% sind Zypern, Italien, Norwegen, Portugal oder Spanien zu finden. Für die Gruppe von 2-4% sind zum Beispiel die Länder Ungarn, Finnland, Frankreich oder die Slowakei zu nennen. Die letzte Gruppe mit mehr als 4% betrifft zum Beispiel die Tschechische Republik, Deutschland oder die Schweiz (Meijer/Soriano/Watkins 2003, 10ff).

2.7 Zusammenfassung: Integration

Ziel der Sonderpädagogik ist die Integration bzw. in der weiteren Folge die Inklusion behinderter SchülerInnen. Lange Zeit werden diese Begriffe gleichbedeutend verwendet, doch handelt es sich beim dem Begriff „Inklusion“ (lateinisch: includere: einschließen) um den wesentlich weitergehenden Begriff, d.h. dieser Begriff spiegelt die optimierte Integration wider.

Während Integration die Kinder je nach Bedarf in die Allgemeine Schule eingliedert, aber dennoch zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern (mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) unterscheidet, die Sonderpädagogik sozusagen neben der allgemeinen Pädagogik besteht, wird unter Inklusion ein einheitliches System für alle gesehen, d.h. gemeinsames Lernen und individuelles Lernen für alle.

Das Ziel der Inklusion wird derzeit schon deshalb nicht erreicht, da dieser Begriff noch immer entweder unbekannt ist oder sehr unterschiedlich verstanden und verwendet wird und das obwohl die UN-Behindertenrechtskonvention seit 2006 eine inklusive Pädagogik fordert. Das stark gegliederte österreichische Schulsystem ermöglicht noch immer für den sonderpädagogischen Bereich eine duale Förderung, d.h. es wird die Förderung sowohl in der allgemeinen Schule als auch in der

Spezialschule angeboten. Voraussetzungen, dass die integrative und in weiterer Folge die inklusive Schule funktionieren kann, sind daher im Wesentlichen ein einheitliches Verstehen der Begriffe, gesetzlich näher definierte Rahmenbedingungen und eine angemessene Ausstattung von LehrerInnen und Schule.

3 Qualität

3.1 Qualität in der Sonderpädagogik

Auf Grund der schlechten Ergebnisse, die bei den Studien PISA und TIMSS von manchen europäischen Ländern erzielt worden sind, wird die schulische Bildung allerorts kritisch unter die Lupe genommen. „Damit ist ein Umschwung im Erziehungs- und Bildungsverständnis eingetreten, der auch die Sonderschulen in ihrem Selbstverständnis nicht unbeeindruckt lassen konnte. Es wurde nun deutlich, dass Fragen nach der ‚guten Schule‘, dem ‚guten Lehrer‘ und einer ‚guten Bildung‘ dringlich sind und Antworten verlangen.“ Diese Antworten werden mit den Begriffen „Qualität“ und „Bildungsstandards“ gegeben (Stinkes 2008, 258).

Diese Begriffe haben ihren Ursprung in der Betriebswirtschaftslehre und werden nun zur Entwicklung von ‚Non-Profit-Systemen‘ im organisatorischen und personellen Bereich verwendet (Stinkes 2008, 259). Im Mittelpunkt der Reform steht ein Konzept, das eine Grundbildung ins Auge fasst, die muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen fördert. Vorbild dieses Konzepts ist das sogenannte „Literacy-Konzept“, das aus dem angelsächsischen Raum stammt. „‚Literacy‘ zielt auf bereichsspezifische und überfachliche ‚Basiskompetenzen‘ für eine ‚aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben‘“ ab (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, 10 zit. nach Seitz 2006, 193). Die Übernationalität der Kompetenzen macht diese vergleichbar, sodass Ranglisten erstellt werden können. Standards, die nach diesen Basiskompetenzen formuliert und überprüft werden, garantieren, dass durch das „Humankapital“ die Wirtschaft wächst und somit Konkurrenzfähigkeit gegeben ist (Stinkes 2008, 259).

Die heute geführte Qualitätsdebatte in den sozialen Bereichen hat nicht als Ausgangspunkt „den Adressaten nach bestimmten Qualitätsmerkmalen und -kriterien eine bestmögliche Assistenz, Beratung, Förderung oder auch Unterrichtung zukommen lassen zu können“ (Feuser 2001, 3). Die öffentliche Hand spart in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Bildung an. Heilpädagogisches bzw. pädagogisches Handeln wird als soziale Dienstleistung bewertet und soll die Effizienz und Effektivität ihrer Leistungen offen legen. Feuser kritisiert, dass seine

Berufsgruppe sich bis dahin eigentlich nie Gedanken gemacht hat, ob man den Ansprüchen der anvertrauten, behinderten Menschen wirklich gerecht wird. Die Qualitätsdebatte hat die Sonderpädagogik völlig unvorbereitet getroffen. Einerseits weiß man nicht mit den neu auftretenden Fragen und Problemen umzugehen, andererseits ist man wie gelähmt bezüglich der neuen ethischen Tendenzen, den Menschen nur nach seiner Nützlichkeit zu bewerten. So ist die Sonderpädagogik mit vielen Begriffen aus der Betriebswirtschaft wie ‚Kunde‘, ‚Kundenorientierung‘, ‚Produkt‘, ‚Leistungsfinanzierung‘ und ‚outputorientierte Steuerung‘ überrumpelt worden (Feuser, 2001, 4).

Qualitätsmanagementkonzepte, die sich an ISO-Verfahren orientierten, werden ohne sie genauer zu hinterfragen, übernommen. Beim Qualitätsbegriff in der heilpädagogischen Arbeit stehen nicht mehr die Fachlichkeit im Mittelpunkt, sondern betriebswirtschaftliche Fragen und finanzielle Mittel. Fachfremde Interessen können Fuß fassen, wenn man sich nicht aktiv in die Qualitätsdebatte einbringt und „die Ausarbeitung und Sicherung fachlicher Standards, deren Weiterentwicklung, Evaluation und Effektivität wie Effizienz in Bezug auf alle Faktoren [...], die wir in diesem Kontext als relevant zu betrachten haben“, forciert (Feuser 2001, 5).

3.1.1 Der Begriff „Qualität“

Als Fachbegriff ist der Begriff Qualität wertneutral, weil er ganz einfach nur die Beschaffenheit von Gegenständen analysiert. Spricht man im Alltag von Qualität, so beinhaltet diese Auseinandersetzung immer eine gewisse Wertung. Vereinfacht formuliert unterscheiden wir zwischen guter bzw. hoher Qualität und schlechter oder minderer Qualität. Von schlechter Qualität sprechen wir beispielsweise, wenn wir Aussagen über eine billige Uhr tätigen. Von guter Qualität sprechen wir z.B., wenn wir einen Stoff genauer betrachten, der für uns eine gute Beschaffenheit vorweist. Diese „schöne Qualität“ richtet sich nach den Wünschen des Kunden, d.h. für welche Zwecke der Gegenstand verwendet wird und welche Eigenschaften er deshalb haben soll (Wember 2009b, 24). Wird also der Begriff Qualität auf ein bestimmtes Produkt bezogen, so verliert er seine anfängliche Neutralität. Dieses Produkt wird zu einem Qualitätsprodukt, da es unter dem Gesichtspunkt der Betrachtung gewisser Eigenschaften, die es aufweist, ein sehr gelungenes Produkt ist und somit einen besonderen Wert erhält (Frey 1997 in Wember 2009b, 25).

Qualität ist keine absolute Größe und wird auch in wirtschaftlichen Produktionsbereichen nur in Merkmalen ausgedrückt. Die DIN EN ISO 8402/DGQ 1995 (als Teil der ISO-9000-Familie) definiert Qualität folgendermaßen: ‚Qualität ist die Gesamtheit von Merkmalen (Merkmalswerten) einer Einheit (Produkt) bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen‘ (Fachdienst der Lebenshilfe 3/1998, 19 zit. nach Feuser 2001, 7).

Hummel (1997, 44 zit. nach Feuser 2001, 7) bringt Qualität mit Heilpädagogik in Beziehung und meint: ‚Qualität ist die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen einer Dienstleistung, die dafür geeignet sind, festgesetzte und vorausgesetzte Erfordernisse (Ziele) zu erfüllen und eine Übereinstimmung zwischen Erwartung und der tatsächlich erbrachten Dienstleistung herzustellen.‘

Wember (2009b, 25) erklärt Qualität zu einem Begriff, der inhaltlich offen ist. Jeder kann wünschenswerte Merkmale festlegen, wenn die Begründungen von Nützlichkeit und Funktionalität gegeben sind. Jene Merkmale, die man sich für eine Dienstleistung wünscht, werden von den Interessengruppen diskutiert und idealer Weise danach übereinstimmend beschlossen.

Erstaunlich schnell übernahmen Einrichtungen der sozialen Bereiche Qualitätssicherungssysteme für ihre sozialen Dienstleistungen um festzuhalten, dass sie nach der europäischen Norm DIN EN ISO 9000 Familie arbeiten. Der Begriff DIN steht für die Bezeichnung „Deutsche Industrienorm“. ISO ist die Abkürzung für „Internationale Organisation für Normung“ (Speck 1999, 151). Eine erfolgreiche Anwendung des Qualitätsmanagements hätte einen ‚verbesserten Leistungsstand der Dienstleistung und Kundenzufriedenheit, erhöhte Produktivität, Wirksamkeit und Verringerung von Kosten und erhöhte Marktanteile‘ (ISO 9004-2, 5 zit. nach Speck 1999, 152) zur Folge und wäre auch auf soziale Dienstleistungen anwendbar.

Speck (1999, 127) meint: „‚Qualität‘ lässt sich als die wertmäßige Beschaffenheit eines Gegenstandes oder einer Leistung im Sinne des beabsichtigten oder erwarteten Zwecks verstehen. Sie lässt sich nur bedingt messen; sie wird vielmehr vor allem in Bezug auf Leistungen und auf soziale Qualitäten- *eingeschätzt*, also *bewertet*, wobei subjektive Normen und Maßstäbe eine wesentliche Rolle spielen.“

Um die sozialen Werte durch die Marktwerte nicht verdrängen zu lassen, führt Speck (1999, 129) eigens noch die sogenannte „soziale Qualität“ an. Damit „ist ein

Wertkomplex gemeint, der sich auf das Individuum als Person, begabt mit unverlierbarer Menschenwürde, und zugleich auf seine Zugehörigkeit (Inklusion) zu anderen in einer ihm und dem Gemeinwohl förderlichen Weise bezieht. Eine spezifische Ausprägung und Funktion erhält diese unter dem Aspekt drohender Ausgrenzungen (Exklusionen), wie z.B. im Falle ökonomischer Benachteiligungen oder vorliegender funktioneller Beeinträchtigungen (Behinderungen).“

Soziale Qualität ist also von großer Bedeutung in sozialen Institutionen. Dort steht nicht die wirtschaftliche Effizienz im Mittelpunkt, da sich diese Institutionen um die Menschenwürde und Zugehörigkeit jener kümmern, die sonst ausgegrenzt würden (Speck 1999, 129).

Soziale Qualität wird als umfassender „Leitbegriff“ von Qualität geführt, „wie er zur Orientierung im sozialen Bereich unverzichtbar ist, da der Mensch ein soziales Wesen ist“ (Speck 1999, 129). Speck (1999, 130) hebt noch sechs wichtige Teilaspekte sozialer Qualität hervor und benennt sie mit „Menschlichkeit, Autonomie, Professionalität, Kooperativität, Organisationale Funktionalität und Wirtschaftlichkeit.“

Speck (1999, 128) betont die Mehrdimensionalität von Qualität, die sich in den verschiedenen Dimensionen zeigt, die in Wechselwirkung (Qualitätsbedingungen) zueinander stehen. Auf Grund der Leistungserstellung unterscheidet Donabedian (1982 in Speck 1999, 128) die Teilqualitäten Struktur- Prozess- und Ergebnisqualität, die nie alleine bewertet werden können, weil sie einander mitbestimmen.

Für Schädler (1999, 14f zit. nach Feuser 2001,4f) muss der Qualitätsbegriff folgende Kategorien umfassen:

1. ‚Qualität als Eigenschaft‘: Hier wird jener Grad an Übereinstimmung gemessen zwischen dem was erwartet wird und dem was wirklich geleistet wird.
2. ‚Qualität als subjektive und interessengebundene Kategorie‘: Unterschiedliche Gesichtspunkte (Schulleitung, Lehrer, Eltern,...) der Qualität integrativen Unterrichts kommen ins Spiel.
3. ‚Qualität als wertbezogene Kategorie‘: Das Ausmaß der sozialen Integration eines Schülers/ einer Schülerin bezogen auf die Ziele und Leitideen der Institution werden hinterfragt.

4. ‚Qualität als dynamische Kategorie‘: Egal welcher Grad an Qualität erreicht wird, es muss bewusst sein und demzufolge auch berücksichtigt werden, dass immer noch Verbesserungen möglich sind.

Um Dienstleistungen vergleichen zu können, müssen im Rahmen der Qualitätssicherung Qualitätsstandards entwickelt werden. Dazu sagt Hummel (1997, 47 zit. nach Feuser 2001, 9):

‚Qualitätsstandards sind 1. allgemeingültige Normen, die die Organisation selbst fachlich und inhaltlich definieren machen 2. allgemeine Aussagen über die Qualität, die Quantität und das Niveau aller Leistungen der Organisation, halten 3. die Organisation auf einem qualitativ hochwertigen Niveau, sind 4. die konkrete Ausfüllung der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität, sorgen 5. für interne und externe Transparenz und sind 6. wichtige Informations- und Planungsinstrumente.‘

Durch die neuen Begriffe ‚Produkt‘, ‚Kunde‘, ‚Kundenzufriedenheit‘, ‚Dienstleistungsorientierung‘, oder ‚Leistungsfinanzierung‘ wird der Begriff Qualität nur mit betriebswirtschaftlichen und finanziellen Komponenten in Verbindung gebracht. Inhalte und Bedürfnisse der Betroffenen spielen keine Rolle mehr. Diese Art des Qualitätsmanagements ist jedoch nicht geeignet die auftretenden Probleme im Bereich der Sozial- und Behindertenfürsorge sowie in heilpädagogischen Bereichen zu lösen (Feuser 2001, 4).

3.1.2 Ökonomisch gelenkte Qualitätsentwicklung – Marktgesteuerte Qualität

Durch die staatlichen Finanzkrisen, die weltweit immer mehr Ausbreitung finden, vollzieht sich in den deutschsprachigen Ländern Deutschland und Österreich ein gesellschaftlicher und sozialpolitischer Wandel vom „fürsorgenden Wohlfahrtsstaat“ zum „aktivierenden Wohlfahrtsstaat“ (Stinkes 2008, 261). Diese finanziellen Probleme machen auch vor dem Bildungsbereich nicht halt. Man lernt diese finanzielle Knappheit zu akzeptieren und hinterfragt jegliche Mehrkosten auf das Genaueste. Vor diesem Hintergrund verstärkt sich die Frage nach der Effektivität der Arbeit in den Schulen. Untersuchungen haben ergeben, dass vor allem die Lehrpersonen und ihr Tätigkeitsbereich die größte Bedeutung haben (Stinkes 2008, 261).

Der „fürsorgende Wohlfahrtsstaat“ garantierte verschiedene Rechte, wie z.B. den Kündigungsschutz. Inflation und Arbeitslosigkeit führten zu einer Verschlankung des

Staates. Durch das ‚New Public Management‘, das heißt der Einführung neuer Managementkonzepte, vollzieht sich ein Wandel zum „aktivierenden Wohlfahrtsstaat“. Leistungen, die der Staat bislang erbracht hat, werden nun nicht mehr erbracht. Qualitätsverschlechterungen sind die Folge. „Als Aufgabe jedes Bürgers wurden seine Aktivierung und dauerhafte Steigerung seiner Kompetenzen verstanden“ (Dingeldey 2006 zit. nach Stinkes 2008, 261). Das bedeutete, dass die Menschen mit mehr Verantwortung versehen werden (Stinkes 2008, 261).

Speck (2004, 19) richtet seine Skepsis nicht gegen das Marktprinzip an sich, sondern gegen die Ideologisierung des Marktes. Markt wird als ein komplexer Begriff gesehen. Durch den freien Wettbewerb auf dem Markt kommt es zu „einem berechenbaren Austauschgleichgewicht zwischen Anbietern von Gütern und Dienstleistungen und entsprechenden Nachfragen.“ „Das Marktgeschehen ist auf Gewinn bzw. auf Vermeidung von Verlust ausgerichtet. Durch Wettbewerb können für Waren und Dienstleistungen die angemessensten Preise für die gewünschte Qualität ausgehandelt bzw. durchgesetzt werden. Umgekehrt wird durch die Nachfrage auch die Qualität bestimmt“ (Speck 2004, 19). Die Ware, die weniger wert ist, bleibt übrig und wird als Ausschussware für den Markt uninteressant. Das Wirtschaftssystem wird nach der Systemtheorie als selbstreferenzielles System gesehen. Das bedeutet es ist auf eigenes Wachstum ausgerichtet, wehrt sich gegen äußere Kräfteeinwirkungen sowie gegen die Beteiligung an der Lösung äußerer, z.B. sozialer Probleme, deren Bestehen die Wirtschaft nur wieder in ihrem Wachstum hemmt (Speck 2004, 20). Auf diesem Weg kann keine bessere Qualität der Dienstleistungen hervorgebracht werden, genau so wenig wie sie auf dem Markt bestimmbar ist. Die soziale Problematik des Marktes besteht darin, dass auf dem Markt die sozialen Dienstleistungen gering, bzw. als Kostenfaktor bewertet werden. Wenn die ökonomische Dimension entscheidend ist, was ist dann mit der Qualität dieser Dienstleistungen? Wettbewerb und Konkurrenz beleben den Markt, sind also entscheidende Aspekte des Marktgeschehens. Gilt das auch für das Vergleichen menschlicher Qualitäten? Welche Normen und Preise würde die Achtung der Menschenwürde auf dem Markt erzielen, wenn man z.B. an die Arbeit mit Schwerstbehinderten denkt? Kundenorientierung, ein wichtiges Kriterium der sozialen Dienstleistungen, hat es auch ohne Marketing bereits gegeben. Wenn durch den Markt nun ein stärkerer Anreiz für die Orientierung am hilfebedürftigen Menschen in den Fachleuten entsteht, dann müsste man die Einstellung zur Qualität

der Hilfe hinterfragen. Eine Orientierung allein am Markt würde sich auch auf die geforderte Hilfe auswirken, „nämlich als Verarmung in menschlicher Hinsicht; denn Menschlichkeit in einem ganzheitlichen Sinn ist nicht bezahlbar“ (Speck 1999, 107).

Der Markt ist nur auf Gewinn ausgerichtet. Sind Menschen im Spiel, dann darf es keinen Wettbewerb geben, da die Schwächeren immer auf der Strecke bleiben würden. Gauer und Scriba (1998, 232 in Speck 1999, 107) widerlegen die Behauptung, dass der Abbau sozialer Dienstleistungen wirtschaftlich notwendig wäre und belegen, dass nur ein gut ausgebautes Sozial- und Gesundheitswesen das wirtschaftliche Wachstum vorantreiben kann.

Durch Studien wie PISA, TIMSS oder IGLU werden die Basiskompetenzen der SchülerInnen mancher Staaten, wie z.B. Österreich und Deutschland, als sehr mangelhaft aufgedeckt. Die Sorge ist nun groß, dass das sogenannte „Humankapital“ durch die schlechte schulische Vorbereitung auch auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt sein wird und sich so die ökonomische Überlebensfrage für eine ganze Nation stellt (Stinkes 2008, 265).

3.1.3 Ebenen und Arten von Qualität

Wember (2009b, 30f), der sich an Stake (1972) orientiert, hat für die sonderpädagogische Förderung folgende Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse vereinfacht, in jeweils drei Faktorengruppen zusammengefasst:

1. Vorgaben und Ressourcen:

Diese Qualitätsebene der Voraussetzungen beinhaltet einerseits die Lernvoraussetzungen, d.h. die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die SchülerInnen in die Schule mitbringen. Weitere wichtige Variable sind jene, die die Ausstattung der ganzen Schule und der einzelnen Klassenräume betreffen. Schlussendlich führt Wember noch eine dritte wichtige Gruppe von Voraussetzungen an, die personelle Ausstattung einer Schule.

2. Prozesse

Auf der Ebene der Prozessqualität findet man Variablen, die die Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen beschreiben, die die Inhalte und Methoden

des Unterrichts beleuchten und auch die Situationen in den Pausen und auf dem Schulweg hinterfragen.

3. Ergebnisse

Die Ebene der Ergebnisse beschreibt die tatsächlichen Leistungen der SchülerInnen, die Erwartungshaltungen der LehrerInnen und SchülerInnen sowie die Einstellungen der LehrerInnen und SchülerInnen und wie sie sich auf die Schule auswirken.

Feuser (2001, 11) schlägt vor, „*Integration selbst als spezielle Qualität im Bildungssystem*“ zu bestimmen. Das bedeutet: „auf der Ebene des Menschenbildes ein Verständnis des Menschen als Einheit von Biologischem, Psychischem und Sozialem, auf der Ebene der Sozialformen größtmögliche Heterogenität der Lerngruppen anzustreben und auf didaktischer Ebene die jeweils untereinander die dialektisch vermittelnden Ebenen der Kooperation (aller Kinder und Schüler miteinander) an einem Gemeinsamen Gegenstand nach Maßgabe einer Inneren Differenzierung durch (eine entwicklungslogische und biographieorientierte) Individualisierung des Gemeinsamen Gegenstandes zu entsprechen“.

Feuser (2001, 13) möchte im Sinne des „*Total Quality Managements (TQM)*“ den oben bereits beschriebenen drei Qualitätsebenen eine Ebene der Grundwertedimension voranstellen, die vier Aspekte umfasst: „Unverletzbarkeit menschlicher Würde“, „freie Entfaltung der Persönlichkeit“, „uneingeschränkte soziale Einbindung und Teilhabe an allen Bildungsangeboten“ sowie „alle dürfen alles lernen, jede/r auf ihre/seine Weise unter der Gewährung der Hilfen, derer er/sie bedarf.“

Speck (2004, 24) unterscheidet drei Arten von Qualität:

- Organisatorische Qualität

Jede Organisation besteht aus verschiedenen Teilen, die durch ihr Zusammenwirken dazu führen, dass sowohl persönliche Kompetenz als auch die Institution als Ganzes wirksam werden. Die einzelne Organisation muss dafür sorgen, dass sich soziale Qualität entwickeln und verbessern kann. Erforderliches Wissen und Kompetenzen, die zum Lösen von Problemen notwendig sind, werden zusammengeführt, indem die Mitglieder der Gruppe zu einer ‚lernenden Organisation‘ werden.

- **Professionelle Qualität**
Sie bezieht sich auf das einzelne Mitglied einer Organisation und sein persönliches, professionelles Handeln (z.B. Beratung, Therapie) sowie seinen sozialen Umgang mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen.
- **Interaktionale Qualität**
Sie zeigt den Wert der Kommunikation und der Beziehung zwischen der professionellen Person und den von ihr betreuten Menschen. Diese Qualität ist nicht planbar und hängt auch von äußeren Bedingungen ab. Im Mittelpunkt steht der Respekt vor dem Anderen.

In dieser lernenden Organisation ist jeder verantwortlich für sein selbstbestimmtes Tun und seine aktive Beteiligung, da sonst Kooperation unmöglich wäre.

3.2 Bildungsstandards in der Sonderpädagogik

3.2.1 Die Bedeutung des Begriffs Standard

Ursprünglich stammt der Begriff Standard aus dem Französischen und bedeutete Feldzeichen oder Banner. Ein Banner wurde symbolisch dafür verwendet, ein Besitztum zu kennzeichnen (Möhren 2004 in Criblez et al. 2009, 17). Der Terminus Standard war also ein Zeichen für Macht und entwickelte sich erst langsam dazu, dass er als Norm gesehen wird.

Schaut man in einem Lexikon nach, so versteht man unter dem Begriff „Standard“: I. „[*schtandard*; *germ.-fr.-engl.*] *der*, -s, -s“: 1) „Normalmaß, Durchschnittsbeschaffenheit, Richtschnur.“ 2) „allgemeines Leistungs-, Qualitäts-, Lebensführungsniveau; Lebensstandard.“ 3) „(DDR) staatlich vorgeschriebene Norm.“ 4) „Feingehalt (Verhältnis zwischen edlem u. unedlem Metall) einer Münze.“ 5) „anerkannter Qualitätstyp, Qualitätsmuster, Normalausführung einer Ware.“ II. „[*štänd'rd*; *engl.*] *das*; -s, -s: Musikstück, das zum festen Repertoire [einer Jazzband] gehört“ (Drosdowski 1990, 739).

Im Großen und Ganzen könnte man also zwei Bedeutungen festmachen. Standard bedeutet einerseits, dass ein Ziel, ein Idealfall erreicht werden soll, andererseits,

dass eine Leistung oder eine bestimmte Qualität gemessen werden soll (Herzog 2008b, 3/ Ravitsch 1995, 7 in Criblez et al. 2009, 17).

Im Alltag sind wir von Standards umgeben, ohne dass es uns bewusst ist. So meinte die International Organization for Standardization (ISO 2008 zit. nach Criblez et al. 2009, 18): „When standards are absent, we soon notice.“

Bucht man in heutiger Zeit in einem Hotel oder einer Pension ein Zimmer, geht man automatisch davon aus, dass das Zimmer natürlich mit Bad/Dusche und WC ausgestattet ist. Erst, wenn ein Gemeinschaftsbad oder ein Etagen-WC am Gang zu benützen wäre, würde uns dies als Mangel auffallen.

Standards können eine Grenze ziehen zwischen Inklusion und Exklusion. Ausschluss aus einer sozialen Gemeinschaft kann z.B. Menschen mit Behinderung treffen, da sie die sozialen Erwartungen nicht erfüllen (Criblez et al. 2009, 18).

Zertifikate sind Standards, die ein Qualitätskriterium, z.B. im Bereich der Konsumgüter hervorheben. Ein Führerschein z.B. ist ein Zertifikat, das bestätigt, dass der Inhaber gewisse Kenntnisse besitzt, um sich im Straßenverkehr korrekt zu bewegen (Criblez et al. 2009, 18).

Lehrpläne, Studentafeln usw. wiederum sind Standards, die die Lehrpersonen durch ihre Unterrichtsführung erreichen sollen. Hat man sich bis vor kurzem noch am Input des Bildungssystems orientiert, wie z.B. an den Strukturen und den Ressourcen, so rücken nun immer mehr die Ergebnisse von Schule, der sogenannte Output in den Mittelpunkt bildungspolitischer Interessen (Oelkers/Reusser 2008, 18f in Criblez et al. 2009, 19f).

Orientierung an den Schulleistungen der SchülerInnen ist auch in den deutschsprachigen Ländern nichts Neues. Der Unterschied zu der derzeitigen Bildungsstandarddiskussion ist, dass früher diese Ergebnisse nicht transparent dargestellt worden sind sondern soziale Bezugsnormen oder individuelle Bezugsnormen herangezogen worden sind. Soziale Bezugsnormen bedeuten, dass der/ die SchülerIn an seiner/ ihrer eigenen Klasse oder an einigen MitschülerInnen gemessen wird. Bei individuellen Bezugsnormen, werden die Leistungen des Schülers oder der Schülerin mit jeweils eigenen früheren Leistungen verglichen. Heute werden sachliche Bezugsnormen diskutiert, d.h. es gibt je Leistungsstufe

vorgegebene, zu erreichende Lernergebnisse (Merkens 2007, 92; Oelkers/Reusser 2008, 38; Rinheinberg 2001, 66 in Criblez et al. 2009, 24).

3.2.2 Arten von Standards

Ravitsch (1995, 10ff in Criblez 2009, 25ff) unterscheidet drei Arten von Standards:

Inhaltliche Standards („Content Standards, Curriculum Standards“): Sie beschreiben die Inhalte und Lernziele. Es geht darum, was von der Lehrperson unterrichtet wird und was von den SchülerInnen gelernt werden soll. Die Formulierung der Standards muss so gehalten sein, dass sie für alle, also für Eltern, Lehrpersonen und Schülerschaft leicht verständlich ist.

Leistungsstandards („Performance Standards“): Sie sind im deutschsprachigen Raum mit den Bildungsstandards vergleichbar und können je nach Zielvorgabe als Mindeststandards, Minimal- oder Exzellenzstandards sowie Regelstandards formuliert werden. Minimalstandards bezeichnen dabei das mindestens zu erwartende Leistungsniveau. Sie wurden in der Schweiz eingeführt. Bei Maximal- oder Exzellenzstandards spricht man vom höchsten Leistungsniveau, das nur die besten SchülerInnen erreichen können. Ihre Einführung ist weder in Deutschland und Österreich noch in der Schweiz in Frage gekommen. Die dritte Möglichkeit, für die sich Deutschland und Österreich entschieden haben, sind die sogenannten Regelstandards. Sie bezeichnen jenes Leistungsniveau, das im Durchschnitt erwartet wird. Diese hat aber keine Aussagekraft darüber, was die SchülerInnen unbedingt wissen müssen, um erfolgreich zu sein (Maag Merki 2005, 12 in Criblez et al. 2009, 29). Klieme et al. (2007, 28) weisen darauf hin, dass es bei Regelstandards auf Grund der „Normalverteilung der Kompetenzen“ immer SchülerInnen geben wird, die die Norm erreichen und welche, die es nicht schaffen. Die Verwendung von Maximalstandards wird verworfen, weil hier die Leistungsanforderungen schwächerer SchülerInnen durch die hohe Abweichung vom Idealfall immer als negativ beschrieben werden müssten. In der Expertise wird daher die Einführung von Mindeststandards gefordert, da sie darauf abzielen, „dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden“.

Standards für Lehr- und Lernbedingungen („Opportunity-to-learn-Standards, School Delivery Standards“): Diese Standards geben Aufschluss über die Ressourcen, die zur Verfügung stehen sollten. Sie definieren also den Input und die Prozesse, die ablaufen um Lernen und Lehren zu ermöglichen. Mit anderen Worten könnte man sagen, dass sie die Grundlage für inhaltliche Standards und Leistungsstandards bilden. Ziel der Bildungsstandards ist einerseits die Verbesserung des Wissens der SchülerInnen und damit andererseits auch eine Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht (Ravitsch 1995, 13 in Criblez et al. 2009, 32).

3.2.3 Kompetenzmodelle und Bildungsstandards

Klieme et al. (2007, 19) betonen im Gegensatz zu den drei Standardbegriffen von Ravitsch in ihrer Expertise in Anlehnung an die Pisa Studien das Konzept der Kompetenzmodelle und definieren Bildungsstandards folgendermaßen: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben. Bildungsstandards, [...] greifen allgemeine *Bildungsziele* auf. Sie benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können. Bildungsstandards stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar.“

Um den Begriff Kompetenzen zu konkretisieren, orientieren sich Klieme et al. (2007, 21) an Weinert (2001, 27f). Er versteht unter Kompetenzen, die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können‘.

Der Begriff Kompetenzen bedeutet also nicht, dass man sich mit Bildungsstandards an Listen von Lerninhalten orientieren soll, sondern Kompetenzen beschreiben „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich“ (Klieme et al. 2007, 21f).

„Kompetenzmodelle sind wissenschaftliche Konstrukte“. Sie sagen aus, in welchen Zusammenhängen, mit welchem Alter und unter welchen Bedingungen die einzelnen Kompetenzbereiche entwickelt werden. Vor diesem Hintergrund kann die Schule zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen, indem sie geeignete Maßnahmen setzt. Wird eine Kompetenzstufe erreicht, so wird eine Aussage getroffen, welche geistigen Aufgaben und Handlungen sehr wahrscheinlich richtig absolviert werden können. Für den Einsatz im Unterricht sowie um SchülerInnenleistungen zu bewerten sind konkrete Aufgaben, Verfahren und Tests notwendig (Klieme et al. 2007, 23).

Bildungsstandards wandeln Bildungsziele mit Hilfe der Kompetenzmodelle in Leistungsanforderungen um. Dabei wird das fachliche Wissen mit Handlungsbereichen gekoppelt. Die Anforderungen und Problemstellungen variieren je nach Kompetenzniveau. Kompetenzen helfen die unterschiedlichsten Situationen zu bewältigen. Sie können nicht direkt gemessen werden. Sie werden operationalisiert, indem aus Handlungen, Verhalten und Entscheidungen Rückschlüsse auf die jeweiligen Kompetenzen gezogen werden. Die SchülerInnen sollen dadurch ihr Wissen präsentieren und die Richtigkeit der Antworten begründen können. Aus den Kompetenzmodellen müssen für die Praxis konkrete Beispiele und Testverfahren abgeleitet werden (Criblez et al. 2009, 38)

3.2.4 Kriterien für „Gute Standards“:

Klieme et al. (2007, 24ff) führen sieben Merkmale an, die notwendig sind, um Bildungsstandards als gute Bildungsstandards auszuweisen.

- **Merkmal 1: Fachlichkeit**
Bildungsstandards sollen sich auf bestimmte Lern- und Fachbereiche beziehen und die Prinzipien des jeweiligen Faches besonders gut herausarbeiten (genaue Vorstellungen über einzelne Begriffe, spezifische Denkvorgänge, notwendiges Basiswissen). Bildungsstandards für fächerübergreifende Ziele, sogenannte ‚Schlüsselqualifikationen‘ wie z.B. problemlösendes Denken werden nicht als sinnvoll erachtet. Sie sollen aber in den Standards der einzelnen Fächer mitberücksichtigt werden.
- **Merkmal 2: Fokussierung**
Herkömmliche Curricula fordern viel zu viel Detailwissen. Die Bildungsstandards sollen die Konzentration auf einen Kernbereich lenken.
- **Merkmal 3: Kumulativität**
Die Standards setzen fest, welche übergreifenden Kompetenzen SchülerInnen bis zu einem gewissen Zeitpunkt erworben haben sollen. „Damit zielen Bildungsstandards auf das ‚kumulative Lernen‘, bei dem Inhalte und Prozesse aufeinander aufbauen, systematisch vernetzt, immer wieder angewandt und aktiv gehalten werden (Klieme et al. 2007, 27).
- **Merkmal 4: Verbindlichkeit für alle durch Mindeststandards**
Es werden ausdrücklich Mindeststandards gefordert, durch die auch leistungsschwächere SchülerInnen die Möglichkeit haben mitzukommen und nicht auf der Strecke zu bleiben. Kompetenzmodelle sowie die dazu passenden Aufgaben weisen aus, welche Leistungen notwendig sind, um dieses Minimalniveau zu erreichen.
- **Merkmal 5: Differenzierung**
Neben der Festlegung eines Mindestniveaus, das einen Basisrahmen für Kompetenzen festlegt, wird auch zwischen verschiedenen Kompetenzstufen

unterschieden. So besteht für Schulen mit Schwerpunktsetzungen die Möglichkeit in besonderen Bereichen hohe Erwartungen festzulegen und so auszudrücken, welcher Prozentsatz an SchülerInnen dieses höchste Niveau erlangen soll, was durch spätere Evaluation zu prüfen ist. Bildungsstandards sollen so festgelegt sein, dass sie Orientierung für weitere schulische oder berufliche Möglichkeiten geben.

- Merkmal 6: Verständlichkeit

Es ist wichtig, dass Bildungsstandards eindeutig, kurz, allgemein verständlich und nachprüfbar formuliert werden.

- Merkmal 7: Realisierbarkeit

Bildungsstandards sollen so angelegt sein, dass sie für SchülerInnen erreichbare Ziele festlegen und so Demotivation und dem Verlust der Akzeptanz der Standards entgegenwirken.

Luder und Kunz (2012, 158) führen vier Aspekte an, die Bildungsstandards in der Sonderpädagogik beinhalten müssen, um Lernprozesse steuern zu können sowie die Entwicklung von Unterricht und die genaue Planung der Förderung zu ermöglichen. Wichtig ist eine Fokussierung auf Aspekte der Unterrichtsqualität sowie auf professionelles, pädagogisches Handeln durch die Lehrpersonen.

Erstens sind „Instrumente zur Erfassung des Lernstandes von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“ notwendig. Diese Kompetenzmodelle und ihre Niveaustufen sollten auch empirisch validiert sein, damit die SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen nicht mit uneinheitlichen Kriterien erfasst werden. Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen dürfen aus den Erhebungen nicht ausgeschlossen werden, um auch genaue Daten unterhalb des Mindestniveaus zu erhalten.

Zweitens kann mittels der Klassifikation der ICF-CY Informationen zur einheitlichen Förderplanung genützt werden. Einheitliche Begriffe und Sprache helfen die Planung von interdisziplinärer Förderung zu organisieren und umzusetzen.

Drittens nennen Luder und Kunz (2012, 158) „webbasierte Instrumente zur Förderplanung“ als wichtiges Qualitätsmerkmal. Diese ermöglichen ein gleichzeitiges Erfassen und Vergleichen von Indikatoren, die auf den Kompetenzmodellen der Bildungsstandards basieren mit den eigenen Beobachtungen auf der Grundlage der ICF-CY sowie mit relevanten Umweltfaktoren.

Viertens werden Weiterbildungsangebote und Kooperationsformen als bedeutend angeführt. Luder und Kunz (2012, 159) nennen hier die ‚Lesson Studies‘ (Berner/Halbheer 2011), das ‚kollegiale Coaching‘ (Kreis 2008) und ‚kooperative Lerngemeinschaften‘ (Graham 2007). Letztere bedeuten, dass Lehrpersonen, TherapeutInnen und HeilpädagogInnen gemeinsam Förderplanung durchführen.

3.2.5 Kritische Anmerkungen zu der Einführung von Bildungsstandards in der Sonderpädagogik

Mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenzen von 1994 und 2000 wurde in Deutschland ein Perspektivenwechsel hin zur integrativen Schule vollzogen (Degenhardt 2009, 226). Parallel dazu begann die Diskussion um Standards, die sich in verschiedensten Ansätzen niederschlägt. Alle Ansätze – auch die vds-Standards, haben die gleiche Grundidee. Es sollen „Standards aus einer ‚best practice‘ heraus“ (Degenhardt 2009, 226) generiert werden. In Deutschland soll durch externe Evaluation das Schulsystem zu einer ‚Guten Schule‘ verändert werden (Degenhardt 2009, 226). Degenhardt kritisiert hier, dass Deutschland offiziell auf dem Weg zu einer „inklusiven Schule“ ist und dabei Begriffe wie Heterogenität und Förderung sehr vage verwendet. Die bundesdeutschen Handbücher beschreiben für die externe Evaluation weder inklusive Vorgaben für eine ‚Gute Schule‘ noch werden nationale Standards (wie z.B. KMK-Empfehlungen...) zur integrativen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf genauer ausgeführt (Degenhardt 2009, 227).

Die internationale Schulleistungsstudie Pisa fragt jene Kompetenzen ab, „welche zur Bewältigung einer eigenständigen Lebensführung im bestehenden Gesellschaftssystem als notwendig erachtet werden“ (Oser/Biedermann 2006, 4). Ziel ist eine Grundbildung für alle SchülerInnen, angelehnt an dem englischen „literacy- Begriff“ (Stinkes 2008, 259). „Pisa hat eine eindimensionale Skalierung der

SchülerInnenkompetenzen konzipiert, die in sechs Kompetenzstufen abgebildet wird“ (von Stechow 2006, 288). Den Personenkreis der lernschwachen und lernbehinderten SchülerInnen betreffen vor allem die unteren Kompetenzstufen. Die Kompetenzstufe 1 z.B. wird mit dem „Verfügen über grundlegende Kenntnisse des jeweiligen Inhaltsbereichs“ (von Stechow 2006, 288) beschrieben. Reichen die Kompetenzen für diese Kompetenzstufe nicht aus, so rutscht man in die nächsttiefere Kompetenzstufe, nämlich „Unter 1“.

SchülerInnen mit einer Lernbehinderung erbringen noch schwächere Leistungen als lernschwache Kinder in der Regelschule und müssten so in eine Kompetenzstufe 0 oder darunter eingestuft werden. Pisa gibt aber mit seinem Kompetenzmodell der Mindeststandards keinen Aufschluss über die genauen Kenntnisse der SchülerInnen in diesen untersten Bereichen (von Stechow, 2006, 288).

Hier setzen Oser und Biedermann (2006, 5) an, indem sie die Entwicklung eines neuen Messinstruments zur Qualitätssicherung für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf fordern. Lernbehinderte SchülerInnen werden in den Studien nicht berücksichtigt und finden auch in den folgenden Diskussionen um das Bildungswesen keine Beachtung. Lernschwache SchülerInnen, die in Deutschland eine große Restgruppe darstellen und in der Regelschule „normal“ unterrichtet werden, fallen unter den Begriff ‚Risikokinder‘ (von Stechow 2006, 286). Sie sind in die Diskussion eingebunden.

Oser und Biedermann (2006, 5) schlagen für eine nationale und internationale Vergleichsstudie eine Überprüfung von „Unterstützungsangeboten“ und von „Integrationsleistungen“ von Lehrpersonen, SchülerInnen, Schulen, von Gemeinden sowie von staatlichen Systemen vor. Es sollen also nicht die Schulleistungen leistungsschwacher SchülerInnen evaluiert werden, sondern auf einer ersten Ebene sollen „fachliche Kompetenzstufen“ sowie die sozialen Bedingungsfaktoren der AdressatInnengruppe eruiert und festgelegt werden (Blum et al. 2004, 56 zit. nach Oser/Biedermann 2006, 6). Als Messinstrument können dazu nur die Stufen 0-1 dienen. Auf der zweiten Ebene sollte die „vorherrschende Unterstützungskultur lernbehinderter Schülerinnen und Schüler in Schulen und Klassen, d.h. von Personen mit schulischen Leistungsfunktionen, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern höherer Kompetenzstufen“, festgehalten werden. Auf einer dritten Ebene werden die „strukturellen und situativen Voraussetzungen und

Optimierungsbemühungen der schulischen und familiären Lehr- und Lerngegebenheiten“ aufgelistet.

Haeberlin (2006, 9f) begrüßt eine Vergleichsstudie für lernbehinderte SchülerInnen. Er warnt aber davor, dass der Bildungsbegriff ausschließlich an dem Erlernen der Kulturtechniken gemessen wird, da schwache SchülerInnen bei einem Unterschreiten der Mindeststandards als nicht bildungsfähig erklärt werden könnten (u.a. Stinkes 2008; Biewer 2012, 15).

Moser (2003, 112ff in von Stechow 2006, 290) führt noch weitere Aspekte von Bildung an, wie z.B. Mündigkeit, Autonomie, Selbstverwirklichung des Geistes usw. Diese Ziele können jedoch weder von geistig behinderten Menschen noch von Menschen mit Migrationshintergrund oder Menschen aus sozial benachteiligten Verhältnissen erreicht werden. Selbst Bildungspolitiker halten leider an solchen Bildungsidealen wie dem Leistungsbegriff fest. „Eine theoretische und historische Reflexion des Bildungsbegriffs in der Sonderpädagogik erscheint also zwingend notwendig, um nicht Exklusionsprozesse der ‚eigenen Klientel‘ weiter zu begünstigen“ (von Stechow 2006, 290).

In der UN-Menschenrechtskonvention wird „ein Bildungsverständnis deutlich, dass Bildung als Menschenrecht, uneingeschränkt für alle, im Sinne eines Rechts auf Teilhabe ungeachtet der ökonomischen Verwertbarkeit versteht. Für die Sonderpädagogik kann dieser Bildungsbegriff ein Anknüpfungspunkt sein: Bildung als Menschenrecht ist unteilbar und uneinschränkbar. Konstruktionen einer eingeschränkten oder nicht vorhandenen Bildungsfähigkeit und somit auch Förderunwürdigkeit verlieren damit ihre Bedeutung“ (von Stechow 2006, 292).

Diese Sichtweise der wirtschaftlichen Verwertbarkeit zeigt einen eingeeengten Bildungsbegriff und stellt geistig behinderte SchülerInnen an den Rand der Gesellschaft. Die Orientierung an outputorientierten Standards zeigt nur, dass Mängel vorliegen. Es werden aber keine Mittel zur Verfügung gestellt, um Veränderungen herbeiführen zu können. „Bildungsstandards sollen der Qualitätskontrolle von Bildungsinstitutionen dienen, nicht der Qualitätskontrolle von Schülerinnen und Schülern“, erinnert Kronig (2008, 232). Klieme (et al. 2007, 18) weist deshalb extra darauf hin, dass Testungen nicht an den Übergängen des Bildungssystems stattfinden sollen.

Kronig (2008, 230) kritisiert diese „Unausweichlichkeit“ von Bildungsstandards, die von allen angenommen wird. Bildungsstandards scheinen als ein „Universalkonzept“ gegen Ungerechtigkeiten bei der Leistungsbeurteilung, gegen Probleme bei der Kompetenzentwicklung von SchülerInnen und für die Entwicklung von Schulqualität an sich die Diskussion zu bestimmen. Der von Befürwortern der Bildungsstandards erklärte Zusammenhang zwischen Wettbewerb und Effizienzsteigerung kann nicht wirklich nachgewiesen werden. Schulen mit der stärksten Nachfrage würden demnach die meisten Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen. Dadurch erhielten sie auch mehr Chancen, die Qualität zu verbessern. Für leistungsschwächere und lernbehinderte SchülerInnen würde das bedeuten, dass sie „auf ganz neue Art zu unbeliebten Schülern würden“ (Kronig 2008, 233). Kronig gibt auch Nebenwirkungen von Bildungsstandards zu bedenken. Er sieht es als problematisch an, wenn die Weiterentwicklung einer Organisation durch die Mitglieder bestimmt wird. Ausgangspunkt soll die Autonomie der einzelnen Schule sein, die durch schulübergreifend festgelegte Standards erreicht werden soll. Diese Debatte wird jedoch „theorieabstinent“ und „empiriefrei“ geführt (Kronig 2008, 231). Eine weitere Kritik richtet sich dagegen, dass die Effektivität einer Schule gekoppelt wird an die Tatsache, dass die SchülerInnen bessere Leistungen als von ihnen erwartet („Netto-Effekt“) erbringen, was jedoch zu messtechnischen Problemen führt (Kronig 2008, 231).

Mit der Empowerment-Bewegung und dem Konzept der Assistenz versucht man im Bereich der Behindertenarbeit mit der Entwicklung zu mehr Selbstverantwortung, also einer Entwicklung von der „Patienten- zur Kundenrolle“, Schritt zu halten (Stinkes 2008, 262). Doch die Wirklichkeit sieht nach Stinkes (2008, 262) anders aus: „Es geht immer um einseitige Leistungskürzungen, eine Kaschierung des Leistungszwangs, ohne dass im Grunde ein umfassender Wandel in Richtung der Eigenverantwortung *und* (!) sozialstaatlicher Gewährleistungsverantwortung (=Daseinsfürsorge) stattfindet. Denn tatsächlich wird z.B. der Versorgungssektor nicht emanzipatorischen, sondern Gewinninteressen untergeordnet.“

Eine wichtige Erkenntnis aus den Pisa–Studien ist sicherlich, dass der Erwerb von Kompetenzen abhängig ist von der sozialen Herkunft der SchülerInnen. Durch Konzepte qualitätsvolleren Unterrichts im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich, wird bei der Pisa-Studie 2003 ein Leistungsanstieg

verzeichnet, wobei jedoch nur die sehr guten SchülerInnen ihre Kompetenzen verbessert haben (von Stechow 2006, 286).

Stinkes (2008, 262) sieht es auch als problematisch an, dass bei der Forderung nach Eigenverantwortung jene SchülerInnen auf der Strecke bleiben, die aus „unterprivilegierten, ressourcenarmen Milieus“ stammen, da sie nicht wie andere (aus mittleren und oberen Sozialmilieus) über die gleichen individuellen und sozialen Ressourcen verfügen. Durch die Outputsteuerung, d.h. durch die Erfolge, können Rückschlüsse auf Vorgaben, Ressourcen und Prozessmerkmale gezogen werden. Bleiben Erfolge aus, so heißt dies, dass man vielleicht Vorgaben, Ressourcen oder Prozesse verändern muss. Eine Evaluation ist erfolgreich, wenn Vergleiche möglich sind, die mittels genormter, allgemein gültiger Standards erreicht würden. Somit wird im Bildungsbereich durch ökonomische, outputorientierte Denkmodelle „eine direkte Wirkungs- und Kostenkontrolle möglich“ (Stinkes 2008, 263)

„Wenn Bildungsstandards nicht mehr ausschließlich zur Systembeobachtung, sondern auch für eine angebliche Objektivierung von Selektionsmaßnahmen eingesetzt werden, verliert die gegenwärtige Diskussion um die Qualitätssteigerung im Bildungssystem stark an Überzeugungskraft und an Glaubwürdigkeit“ (Kronig 2008, 233). Ein wichtiges Versprechen, das Bildungsstandards erfüllen sollen ist, dass sie dem Ruf nach mehr Chancengleichheit gerecht werden. Schule hat zwei Aufträge zu erfüllen. Sie soll einerseits Bildungsinhalte vermitteln, andererseits soll sie Bildung verteilen, indem sie entsprechende Bildungszertifikate vergibt. Interessant jedoch ist, dass erbrachte Leistungen für die Wahl der Schullaufbahn nicht so entscheidend sind wie Schulstandort, Leistungsniveau der Klasse, soziale Herkunft und Geschlechterzugehörigkeit (Kronig 2008, 234f).

Die Menschen sollen im Sinne der „Selbstregierung“ mehr Verantwortung bekommen und so mehr Kompetenzen entwickeln. Normen werden durch die Standards von den Betroffenen anerkannt und verinnerlicht. Entscheidend ist, „dass Menschen und Systeme sich zunehmend als Unternehmen betrachten, so agieren und damit sich auch *so auf sich beziehen*“ (Stinkes 2008, 264). Man wird also zum „Unternehmer seiner selbst“. Das bedeutet, „sein Leben in jeder Hinsicht in die eigene Hand zu nehmen und sich permanent zu betrachten bzw. betrachten zu lassen“ (Stinkes 2008, 264). Alle Befindlichkeiten werden offengelegt. Defizite sollen durch gezielte Kompetenzförderung gemindert werden. Steigende Schulautonomie geht einher mit

Erfolgszwang. Durch die Rückmeldungen aller am Bildungsprozess Beteiligten („Fremdbeobachtung“) hat der einzelne die Möglichkeit, seine eigenen Schwächen zu erkennen, darüber zu reflektieren und sich so zu verbessern und weiterzuentwickeln. Durch diese Entwicklung im Bildungsbereich unterwerfen sich Lehrpersonen „Individualisierungsnormen und Anerkennungsbedingungen“, die nur Erfolg im Blickfeld haben. Sie werden zu „Planern, Dokumentierern oder Buchhaltern und Antreibern ihrer selbst“ (Stinkes 2008, 264). Geleitet werden sie durch den Glauben, dass jeder einzelne von ihnen sein Leben nach eigenen Vorstellungen gestalten könne (Bröckling 2000, 158f in Stinkes 2008, 264).

Als eindeutiger Vorteil von Bildungsstandards wird gesehen, dass Bildungsstandards die Möglichkeit bieten, die „Bildungsumgebung“ besser an die SchülerInnen anzupassen (Luder/Kunz 2012, 156). Oser und Biedermann (2006) weisen dezidiert auf die Wichtigkeit von Bildungsstandards hin, die die Umweltfaktoren mit einbeziehen. Auf diese Weise wird dem Wandel im Behinderungsparadigma (bio-psycho-soziales Paradigma) Rechnung getragen (Luder/Kunz 2012, 157).

Betrachtet man Bildungsstandards unter dem Gesichtspunkt, dass die Ziele auf langfristiges Lernen ausgerichtet sind, so helfen sie den Lehrkräften die Lernausgangslagen ihrer SchülerInnen besser einzuschätzen und auf besondere Bedürfnisse schneller reagieren zu können. Die Lehrpersonen können sich an diesen langfristigen Zielen orientieren. Diese Ausrichtung bietet so mehr Flexibilität bei der Gestaltung des Unterrichts. Voraussetzung ist jedoch, dass sich die Standards aus sonderpädagogischer Sicht neben dem curricularen auch an einem entwicklungsorientierten Kompetenzmodell, das an „Lehrplan-unabhängigen Entwicklungsverläufen und Lernprozessen“ ausgerichtet ist, orientieren (Luder/Kunz 2012, 157).

Die KMK forcierte Bildungsstandards, die für alle SchülerInnen aller Schularten der allgemeinen Schulen gelten sollen. SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden nicht berücksichtigt. Klieme empfahl nun ausdrücklich Mindeststandards, um so auch die schwächeren SchülerInnen einbeziehen zu können (Klieme et al. 2007, 27). Diese Empfehlung wurde aber nicht berücksichtigt und so führte man in Deutschland „Leistungsstandards anstatt Bildungsstandards“ und „Regelstandards anstatt Mindeststandards“ ein (von Stechow 2006, 290). Zusammenfassend meint von Stechow (2006, 290): „Die Einführung von

Mindeststandards und Kompetenzstufen könnte die Möglichkeit eröffnen sowohl in der Sonderpädagogik als auch in der Integrations- und Inklusionspädagogik ein Qualitätssicherungsinstrumentarium einzuführen. Kompetenzstufen können theoretisch für jedes beliebige Bildungsniveau konstruiert werden.“

Das hinterfragt Seitz (2006, 195). Schließt man für lernschwächere SchülerInnen Kompetenzstufen ‚nach unten hin‘ an, so ist das mit einer inklusiven Didaktik nach Feuser (1995 in Seitz 2006, 195), die „ein Verständnis von Lernen als einzigartigem, stets subjektiv sinnvollem und diskontinuierlichem Prozess“ hat, nicht in Einklang zu bringen. Lernwege lernschwacher Kinder laufen nicht linear ab, sondern es sind auch immer wieder Rückschritte zu verzeichnen. Sie brauchen den „offenen Unterricht in heterogenen Lerngruppen, in dem alle Kinder die selbstverständliche Chance erhalten, ihre individuellen Begabungsreserven auszuschöpfen und sich selbst in sozialer Eingebundenheit an Lerninhalten weiter zu entwickeln“ (Seitz 2006, 196).

„Die offenen Strukturen inklusiver Didaktik können ihre Qualität nicht entfalten, wenn sie in traditionellen Methoden der Leistungsbewertung [...] eingerahmt werden“ (Seitz 2006, 196). Eine inklusive Didaktik braucht demnach Leistungsbewertungsmöglichkeiten, die sich am Lernprozess orientieren. Das wären z.B. ‚Reisetagebücher‘ (Ruf/Gallin 1998 a, 91ff zit. nach Seitz 2006, 197), ‚Portfolios‘ (Winter 2004, 187 zit. nach Seitz 2006, 197) oder „Entwicklungsberichte“ (Feyerer/Prammer 2003, 148ff).

„Eine inklusive Lernkultur braucht eine inklusive Leistungskultur“ und keine normierten Lernschritte, die ständig kontrolliert werden (Seitz 2006, 198).

Stinkes (2008, 257) kritisiert die „Ausblendung gesellschaftspolitischer Zusammenhänge, die Fixierung von Bildung auf Individualität und Idealität und eine latente Steigerungs- und Zentrierungslogik“. Als Ursache führt sie die „zunehmende Vermarktförmigung des Bildungssystems“, das auch eine Ökonomisierung sonderpädagogischer Förderung durch Standards mit sich bringt sowie die „Synonymsetzung von Kompetenzen, Standards und Bildung“ und „eine Verengung des Bildungsverständnisses“ an.

Biewer (2012, 15) kritisiert den derzeitigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs über die Entwicklung der Bildungsstandards, die die SchülerInnengruppen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen nicht berücksichtigt und auch keine

Vorschläge aufzeigt, wie Bildungsstandards und jene besagten SchülerInnengruppen zu vereinbaren wären. Leistungsmonitoring („accountability“) verstärkt „ungünstige sozialräumliche Differenzierungen von Wohngebieten und Schulsprengeln“. Es behindert die Inklusion von Kindern mit Behinderung, da Schulen aus Angst vor schlechten Ergebnissen diese SchülerInnengruppen von den Testungen fernhielten und manchmal überhaupt von den Schulen ausschlossen.

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention wird das inklusive Bildungssystem gefordert. Die UN-Behindertenrechtskonvention - von Österreich 2008 ratifiziert – soll sich somit auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen in Österreich auswirken. Bildungsstandards, die in diesem inklusiven Sinn formuliert werden, müssen nach Biewer (2012, 16) „die Bildungswelt in besonderem Maße berücksichtigen“. Um diese sogenannten Rahmenbedingungen zu erheben, gibt es die passenden Standards, die sogenannten *Opportunity-to-learn-Standards*. Diese werden jedoch im Fachdiskurs im deutschsprachigen Raum kaum erwähnt (Biewer 2012, 16).

Bildungsstandards mit ihren Kompetenzmodellen unterliegen einer globalen Normierung, die in der zentralen Entwicklung von Standards für internationale Vergleichsstudien ihre Ursache hat. Bildungsstandards, denen die Normen für ein inklusives Bildungssystem zu Grunde liegen, müssen andere Voraussetzungen erfüllen (Biewer 2012, 17f):

- Bildungsstandards für die Sonderpädagogik dürfen nicht ergebnisorientiert sein. Sie sollen eine „Prozessorientierung im pädagogischen Handeln der Lehrkraft auf der Mikro- und am Prinzip der sozialen Gerechtigkeit auf der Makroebene“ vorweisen (Biewer 2012, 17).
- Durch die Entwicklung ihres „Capabilities Approach“ (CA), geben der Wirtschafts-Nobelpreisträger Amartya Sen und die Philosophin Martha Nussbaum in der Standarddiskussion eine neue Richtung vor (Sen 2010, Nussbaum 2011, zit. nach Biewer 2012, 18). „ ‚Capabilities‘ sind Befähigungen, die eine Wahl ermöglichen. Sie schlagen sich nieder in Funktionsweisen („functionings“) aus Handlungen („doings“) und Zuständen („beings“)“ (Nussbaum 2011, 152 zit. nach Biewer 2012, 18).

Der neue Begriff ‚*Equity*‘ (Chancengerechtigkeit) soll den alten in der Standarddiskussion gebräuchlichen Begriff ‚Effizienz‘ ablösen. Als Ergebnis von

Bildungsprozessen entsteht die Chance zwischen verschiedenen Möglichkeiten auszuwählen und so Ziele zu erreichen. Nicht die Wettbewerbsfähigkeit lenkt die Bildungsprozesse. Im Vordergrund stehen die Frage nach den Faktoren, die die Lebensqualität steigern, die Fokussierung auf den Wert der Bildung an sich und „der breite Blick auf den Bildungsprozess“ (Nussbaum 2011, 152 zit. nach Biewer 2012, 18). Biewer (2012, 18) sieht darin die Möglichkeit diese inhaltlich verengte Bildungsstandarddiskussion zu überbrücken.

Die Sonderpädagogik wird auf jeden Fall durch die Einführung von Bildungsstandards beeinflusst. Dies geschieht entweder durch die Formulierung eigener Standards oder durch die Standards die im Regelschulbereich wirksam werden. Fest steht, dass es in jedem Fall zu einer Trennung von behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen kommt (Kronig 2008, 235).

Luder und Kunz (2012, 157) weisen darauf hin, dass SchülerInnen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen von den Bildungsstandards nicht ausgeschlossen werden dürfen. Berner und Halbheer (2011, 198) merken jedoch an: „Von Standards alleine ist im Übrigen weder eine Heilswirkung noch das Gegenteil zu erwarten. Sie bedürfen der Einbettung in eine umfassende Qualitätspolitik einschließlich Unterstützungs- und Qualifikationsangeboten für Schulen und Lehrpersonen“.

3.3 Evaluation und Evaluationsforschung

Der Begriff Evaluation kommt aus dem Englischen und bedeutet „jegliche Form von Beurteilung und Bewertung eines Produktes, Prozesses oder Programms“. Unter Evaluationsforschung versteht man „praktische Maßnahmen ziel- und zweckorientiert zu prüfen, dabei geplante Daten zu erheben, diese sorgfältig zu dokumentieren sowie nüchtern und nachvollziehbar im Hinblick auf die erwünschten Wirkungen und etwa sich einstellende unerwünschte Nebenwirkungen zu interpretieren“ (Wember 2009b, 26).

Bei Standard-bezogenen Tests, in denen SchülerInnenleistungen untersucht werden, können nach Klieme et al. (2007, 99) vor allem drei Ziele für die Bildungspraxis unterschieden werden:

- Bildungsmonitoring: Auf der Ebene des Bildungssystems wird kontrolliert, ob die Bildungsstandards erreicht werden.
- Schulevaluation: Auf Schulebene kann kontrolliert werden, ob die Schule ihre pädagogischen Ziele erreicht hat oder nicht. Hier geht man von einer genauen Analyse der Programme der jeweiligen Einzelschule aus, die dann passende Rückmeldungen bekommt, die wiederum eine Grundlage für die Verbesserung der Schulprogramme und unterrichtlichen Maßnahmen darstellt. Sowohl interne als auch externe Evaluationen werden hier angewendet.
- Individualdiagnostik: Hier können Aussagen über Stärken und Schwächen des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin gemacht werden. Dadurch hat die Lehrperson die Möglichkeit, gezielte Fördermaßnahmen in Angriff zu nehmen.

Wember (2009b, 26f) bezieht sich auf Scriven (1972), wenn er bei der Erhebung von Verhaltensdaten vorweg zwei Entscheidungssituationen beschreibt:

Eine summative Evaluation liegt dann vor, wenn man verschiedene Programme zur Verfügung hat und sich nun für das am besten passendste Programm entscheiden soll. In diesem Fall spricht man meist von Qualitätskontrolle.

Formative Evaluation kann auf keine fertigen Programme zurückgreifen, sondern bei der Entwicklung der Programme soll mitgeholfen werden. Es müssen Ziele festgelegt und Daten erhoben werden, die zeigen ob man die gesetzten Ziele erreicht hat. Ergebnisse sollen sofort an die Betroffenen zurückgemeldet werden, damit das Programm, das noch in Entwicklung ist, verbessert werden kann. Als formative Evaluation bezeichnet man nun Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement. Alle drei, Qualitätskontrolle, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement messen die Ist-Situation an den Kriterien einer Soll-Situation. Diese Kriterien für die optimale Soll-Situation können entweder extern beschlossen oder intern entwickelt werden.

3.3.1 Modelle der Qualitätsentwicklung

Speck (1999, 161) nennt bei den Modellen der Qualitätsentwicklung vorrangig zwei Positionen, die einander gegenüberstehen: Kontrollansatz und Reflexionsansatz. Beide Ansätze überschneiden sich, d.h. eine klare Trennung ist eigentlich nicht möglich. Unterschieden werden sie durch die primäre Wertorientierung.

Bei Kontrollansätzen steht „der Wert sicherzustellender ökonomischer Effizienz“ im Mittelpunkt. Von „externen Wertmaßstäben“ wird die Evaluation aus vorgenommen. Qualitätsmängel müssen verhindert werden. Qualität entwickelt sich in vorgegebenen, geplanten Bahnen. Nichts geschieht zufällig. Zu diesem Ansatz gehören beispielsweise Total-Quality-Management-Modelle.

Reflexionsansätze bemessen den „Wert gemeinsam hervorzubringender sozialer Qualität“. Als zentrale Prinzipien sind die Wahrung der Menschenwürde und die soziale Integration zu nennen. Reflexionsansätze stützen sich auf „die Kreativität, Autonomie und Verantwortung des Einzelnen und sein autonomes Eingebundensein in soziale Verpflichtungen“.

Speck (1999, 170) weist totale Kontrollsysteme entschieden zurück. Er merkt aber an, dass auch in sozialen Systemen wirksame Qualitätskontrollen unentbehrlich sind. Soziale Qualität muss permanent gesichert und verbessert werden. Diese Tatsache gehörte schon von jeher zum Selbstverständnis von Professionalität und Verantwortung. Die Einzigartigkeit jedes Menschen birgt Unvorhersehbares in sich. In der sozialen Begegnung ist Flexibilität notwendig. Qualitätsverbesserung soll durch persönliche Verantwortung entstehen. Der Einzelne soll sich seiner durch die strukturellen Bedingungen entstandenen Sicht- und Handlungsweisen sowie Bewertungen bewusst werden. Die Bedeutung des „gemeinsamen Reflektierens liegt in der gemeinsamen Selbstvergewisserung professionellen Handelns“ (Speck 1999, 171). Orientiert man sich gemeinsam an übergeordneten Werten und Zielen so nimmt man die eigene und gemeinsame Wirklichkeit gemeinsam wahr. Über diese soziale, gemeinsame Wirklichkeit wird nachgedacht. Sie wird bewertet und mit den gemeinsamen und sich ständig neu formulierten Werten und Zielen in Beziehung gesetzt. Dieses Bewerten der eigenen und gemeinsamen Handlungen ist ein „reflexiver und dialogischer“ Vorgang (Speck 1999, 171).

3.3.2 Evaluationsverfahren

Reflexive Evaluationsverfahren werden angewandt, wenn es sich um eine aktive Qualitätsentwicklung handelt, die auf sozialen Werten basiert. Sie ermöglichen eine eigene sowie gemeinsame Bewertung durch das eigene Team oder die eigene Organisation. Man spricht von interner Evaluation oder Selbstevaluation. Externe Berater können als Moderatoren oder Diskussionsleiter über einen gewissen Zeitraum die Qualitätsentwicklung unterstützen. Qualitätsbeauftragte sind MitarbeiterInnen, die eine Zusatzausbildung vorweisen, die sie qualifiziert, bei interner Qualitätsentwicklung zu helfen. Externe Evaluation oder Fremdevaluation erfolgt von außen durch Institutionen oder Fachleute. „Ziel ist es vor allem, Strukturen und Prozesse zu entwickeln, durch die eine Institution zur ‚lernenden Organisation‘ wird, also ihre Lernfähigkeit und Erneuerungsbereitschaft selber fördert, nicht in Routine erstarrt oder sich gar einem Laissez-fair-Zustand ergibt“ (Speck 1999, 175).

Schule ist eine soziale Organisation, in der gemeinsame Ziele im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung erreicht werden sollen. Diese Organisation beinhaltet eine differenzierte Struktur, die sich z.B. bei der Aufgabenverteilung oder der Zuteilung von Ressourcen zeigt. Schule ist eine Bildungseinrichtung und somit ein offenes System, „das sich in der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden immer wieder neu und selber hervorbringt“ (Speck 1999, 192). Die Prozesse, die in der Schule ablaufen sind zwar geplant, auf Grund des Zusammenwirkens aller Beteiligten sind die Ergebnisse nicht voraussehbar. „Organisationsentwicklung in der Schule ist als pädagogisches und selbstreflexives Konzept zu verstehen, das den Sinn hat, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln“ (Rolff 1995, 153 zit. nach Speck 1999, 195). Schulische Qualität hat die Möglichkeit zu entstehen, wenn die intern wirkenden Kräfte sich „zu gemeinsamen Interessen, zu kreativen Ideen, zur Selbstevaluation und zu gemeinsam abgestimmten Veränderungen“ bündeln (Speck 1999, 196). Somit sind Schulen ‚lernende Organisationen‘ (Argyris 1990 zit. nach Speck 1999, 196), in denen Qualität entstehen kann. Sie entwickeln ihre eigene Lernfähigkeit, d.h. ‚Organisationslernen‘ (Rolff 1995 zit. nach Speck 1999, 196) und organisieren so Lernen und Lehren.

3.3.3 Evaluation als zyklischer Prozess

Wember (2009b, 28ff) schlägt vor, sonderpädagogische Maßnahmen mittels eines zyklischen Prozesses durch sechs verschiedene Schritte zu evaluieren.

Den ersten Schritt benennt er mit „Explikation der Ziele“. Ziele, die erreicht werden sollen, müssen konkret formuliert werden. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass eventuell unerwünschte Nebeneffekte, die auf Grund der unterschiedlichen Interessen der beteiligten LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern und Erziehungsberechtigten auftreten können, durch Kompromisse aus dem Weg geräumt werden müssen.

Der zweite Schritt beinhaltet die „Operationalisierung von Variablen und Kriterien“, was bedeutet, dass zuerst die gewünschten Variablen ausgesucht werden und dann festgelegt wird, welche Messinstrumente Verwendung finden. Die Kriterien mit denen die Verhaltensdaten beurteilt werden sollen, sind ebenfalls zu fixieren. Auch in diesem Abschnitt können Probleme auf Grund der differenzierenden Interessen auftreten.

Der dritte Schritt beschreibt die „Analyse relevanter Forschungen“. Bisherige Erkenntnisse sollen aufgearbeitet werden, um Vorschläge für zu verwendende Mittel, Methoden und Variablen zu unterbreiten.

Der vierte Schritt zeigt die „Erhebung der Daten“. Alle Variablen müssen repräsentativ sein. Alle erhobenen Daten müssen sachlich, reliabel und zuverlässig gemessen und genau dokumentiert werden.

Im fünften Schritt geht es um die „Analyse der Daten“ sowie die Dokumentation der Ergebnisse. Die angewandten Verfahren sind deskriptiv oder induktiv, um willkürliche Auslegungen zu verhindern.

Mit dem sechsten Schritt erfolgt die „Bewertung der Ergebnisse“ bezogen auf die am Beginn festgelegten Ziele. Die Ergebnisse können zur Freude veranlassen, aber auch zur Sorge anregen. Sie sollten jedoch auf jeden Fall an die Beteiligten des Evaluationsprozesses zurückgemeldet werden, um so Veränderungen bewirken zu können.

3.4 Bildungsstandards in Österreich

3.4.1 Das österreichische Bildungssystem

Das österreichische Bildungssystem ist zentralstaatlich geregelt. Die Gemeinden sind für die Kindergärten zuständig, die Bundesländer für die Pflichtschulen und letztlich ist der Bund verantwortlich für die mittleren und höheren Schulen, die Akademien und Universitäten. Die Schulverwaltung und Schulaufsicht obliegt in den Bezirken den Bezirksschulräten und Bezirksschulinspektoren, im Land den Landesschulräten und Landesschulinspektoren (Criblez et al. 2009, 77).

Seit den 1990er Jahren wird die Autonomie der Schulen forciert. So sieht der neue Lehrplan für die Sekundarstufe I vor, dass die Fächer in Kernbereich und Erweiterungsbereich unterteilt werden. Letzterer gibt den Schulen den gewünschten Freiraum, selbst Schwerpunkte setzen zu können. Gleichzeitig wandelt sich die Kontrollfunktion der Bezirksschulinspektoren um in beratende Tätigkeiten sowie in Tätigkeiten „evidenzbasierter Evaluation“ (Criblez et al. 2009, 77).

Bei der Implementierung der Bildungsstandards sollen also Partizipation und Unterstützung im Vordergrund stehen.

3.4.2 Einführung der Bildungsstandards in Österreich

Im Jahr 2000 veröffentlichte die neu gewählte österreichische Bundesregierung ein Arbeitsprogramm, das einschneidende Änderungen ankündigte, die unter anderem auch die Bildungspolitik betrafen. Der neue Weg soll über ‚nationale Leistungsstandards‘, ‚Testreihen zur Überprüfung der Kulturtechniken, Fremdsprachenkenntnissen und Qualifikationen in den Informationstechnologien‘ sowie ‚weiterer Stärkung der Autonomie der Schule‘ (Specht 2006, 14) beschrritten werden.

Dieses Programm hat Widerstände ausgelöst, die auf alte Traditionen zurückgeführt werden können. Bis zu diesem Zeitpunkt existierte im österreichischen Schulsystem keine objektive Ergebniskontrolle, weil man auf Grund des Gutachtens von Posch & Altrichter (1993, 97 in Specht 2006, 15) der Meinung war, dass diese Messverfahren

nicht ausreichend objektivierbar seien und dass die Gefahr bestünde, nur einen Ausschnitt zu bewerten und andere, vielleicht wichtigere Gebiete außer Acht gelassen werden. Dieses Fehlen objektiver Maßstäbe zeigt Ungerechtigkeiten auf, die automatisch bei den Abschlüssen an den zentralen Schnittstellen des österreichischen Bildungswesens und bei den Möglichkeiten des Besuches weiterführender Schulen entstehen. Es wird festgestellt, dass in ländlichen Bereichen die SchülerInnen mehr Anstrengung für die gleiche Berechtigung aufbringen müssen, als in den Städten (Haider et al. 2005). Verblüffend ist auch die Tatsache, dass sowohl die österreichischen Erziehungswissenschaften in ihrer Veröffentlichung ‚Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen‘ (Eder 2002 zit. nach Specht 2006, 15) als auch die überarbeitete Kurzform des Bundesministeriums (BMBWK 2002b in Specht 2006, 15) mit keinem Wort die Bildungsstandards erwähnen.

Die Arbeitsgruppe, die nun nationale Leistungsstandards entwickeln und einführen soll, arbeitete ohne theoretischen Hintergrund und ohne Konzept. Nach zweijähriger Arbeit waren die Ergebnisse nichts anderes als konkrete Ausführungen der bestehenden Lehrpläne.

Mit dem Erscheinen der Klieme-Expertise (Klieme et al. 2007) begann man sich nun auch in Österreich tatsächlich mit Bildungsstandards auseinanderzusetzen. Eine ‚Zukunftskommission‘ (Specht 2006, 18) wurde von der Bundesministerin ins Leben gerufen, die innerhalb eines halben Jahres konkrete Vorschläge für ein qualitätsorientiertes Schulwesen auflisten sollte. Im Frühjahr 2005 wurde der Endbericht vorgelegt, der sich besonders durch zwei Punkte auszeichnet

- In die Reform werden alle Ebenen des Schulwesens einbezogen.
- Auf jeder Ebene sind drei Prinzipien zu verfolgen: „a) Selbstverantwortung und Autonomie, b) umfassende Rechenschaftslegung und Ergebnisorientierung, die sich c) auf klar definierte Mindeststandards beziehen sollten“ (Specht 2006, 19).

Nach der Zukunftskommission sollen die Standards auf zwei Problemfelder einwirken:

- auf eine Verminderung der Gruppe der sehr schwachen SchülerInnen, die auch als Risikogruppe bezeichnet werden;

- auf „die Erhöhung der Systemgerechtigkeit und der Vergleichbarkeit von Leistungsbewertungen, Schulabschlüssen und Berechtigungen, die aufgrund fehlender zentraler Ergebniskontrollen eines der Kernprobleme der österreichischen Schulen darstellen“ (Specht 2006, 20).

Da nun allen bewusst wird, dass die Veränderungen zusätzliche Ressourcen verbrauchen werden, wurde Anfang 2004 eine politische Steuergruppe beauftragt, mit einem klaren Konzept Rahmenbedingungen festzulegen. Dieses Konzept grenzt sich jedoch von den Vorschlägen der Zukunftskommission in einigen Punkten ab.

Die Einführung der Standards erfolgte über zwei Phasen, in denen jeweils die Beteiligung der PraktikerInnen sowie Untersuchungssysteme im Vordergrund stehen. Die einjährige Pilotphase I (18 Pilotschulen/Bundesland: 1HS, 1AHS, ca. 100 Lehrer) wurde von der dreijährigen Pilotphase II (100 Schulen [HS, AHS, VS]) abgelöst. Alle Ergebnisse gehen jeweils direkt zu den EntwicklerInnengruppen zurück, die dadurch sofort verbessernd in das Geschehen eingreifen können (Specht 2006, 26f). Die Idealvorstellung bei diesem outputorientierten System ist, dass die LehrerInnen beginnen, die Standards nicht als ‚teaching to the test‘ (Specht 2006, 34) zu sehen, sondern dass sie die Standards für die eigene Arbeit nutzen, d.h. sie sollten ein „Hilfsmittel für die Selbstbewertung und Orientierung von Schule und Lehrkräften“ darstellen (Criblez et al. 2009, 83).

Die Pilotphasen haben gezeigt, dass die große Mehrheit der LehrerInnen bereit ist, sich auf die Standardisierung einzulassen, dass jedoch ein Unterstützungssystem für LehrerInnen und Schulen im Sinne von zahlreichen Aus- und Fortbildungsangeboten bereitgestellt werden muss (Specht 2006, 34).

3.5 Auswirkungen der Einführung von Bildungsstandards auf Schule und Unterricht

Bildungsstandards wirken sich auf die einzelne Schule sowie auf den Unterricht mit seinen Lehr- und Lernprozessen aus.

Um die Funktionsweise und Charakteristik schulischer Bildung darzustellen, werden die schon oben erwähnten drei Bereiche – Input, Prozess und Output – heraus gegliedert. Die Bildungspolitik richtet derzeit das Augenmerk auf den Output. Auf Grund erbrachter SchülerInnenleistungen, sollen Maßnahmen im Bildungsbereich

gesetzt werden. Mittels Tests sollen die IST – Zustände der Lernenden festgehalten werden. Veränderungen zeigen auch Auswirkungen auf die Ebenen des Inputs und der Prozesse. Beispielhaft möchte ich die Veränderungen im Bereich der Lehrmittel und Aufgaben beleuchten (Criblez et al. 2009, 105).

3.5.1 Lehrmittel im Unterricht und ihre Bedeutungen

Lehrmittel haben eine große Bedeutung bei der Umsetzung der Lehrpläne, „weil sie die zu bearbeitenden Inhalte vor dem Hintergrund entsprechender Fachkulturen in adressatenspezifisch aufbereitete Lehrtexte und Aufgabensammlungen transformieren“ (Criblez et al. 2009, 120). Sie vermitteln nicht nur Inhalte, sondern auch die jeweiligen Einstellungen der AutorInnen zu Lernen und Lehren. Auf Grund der Veränderung des Lehr-Lern-Begriffs vollzieht sich auch ein Wandel bei der Entwicklung der Lehrmittel. Die traditionellen Lehrmittel vermitteln eine Sammlung von Wissensinhalten über einen bestimmten Themenbereich, der darauf ausgerichtet ist, von der Lehrperson dargeboten zu werden. Die heutigen Lehrmittel basieren auf einem kognitiv-konstruktivistischem Lern- und Lehransatz, der individuelle und soziale Lernstrategien fordert (Criblez et al. 2009, 120). Lehrmittel zeigen also „eine bestimmte Akzentuierung spezifischer inhaltlicher oder didaktischer Aspekte [...], während andere Aspekte diskreter berücksichtigt oder ausgeblendet werden. Zudem legen Lehrmittel bestimmte methodische Settings nahe“ (Criblez et al. 2009, 120). Die Einführung der Bildungsstandards wirkt sich somit auch auf die Lehrmittel aus, denn Lehrmittel müssen den Erwerb der geforderten Kompetenzen ermöglichen und auch das Erreichen der Standards unterstützen (Criblez et al. 2009, 121). Somit wirken die Standards, die eigentlich an den Ergebnissen ausgerichtet sind, zurück auf Lehren und Lernen ebenso wie auch Prozessstandards, die Unterrichtsqualität und Lernen beschreiben. Man spricht hier auch von Opportunity to learn –Standards, die festlegen, „welche Inhalte auf welche Weise und mit welchem Ziel vermittelt werden sollen“ (Criblez et al. 2009, 125).

3.5.2 Ein verändertes Verständnis von Lernen und Lehren

Das Grundbildungskonzept auf dem die Bildungsstandards aufbauen bezieht sich auf einen Lernbegriff der das Beherrschen der Kulturtechniken in den Mittelpunkt rückt. Auf Grund der fluktuierenden Arbeitsbedingungen wird Lernen immer mehr zu einer

lebenslangen Aufgabe. Der Mensch muss selbst aktiv werden, sich ständig weiterbilden, um sich immer neuen Gegebenheiten, sei es auf dem Arbeitsmarkt, sei es im Privatbereich, anpassen zu können. An diesem Punkt ist die Schule gefordert. Ihre Aufgabe ist es, nicht mehr nur Wissen anzubieten, sondern den SchülerInnen Lernstrategien für problemlösungsorientiertes Arbeiten sowie Strategien des Verstehens zu vermitteln. Dieses „ko-konstruktivistische Lernprozessverständnis“ bedeutet, „dass die vom Einzelnen erfahrene Wirklichkeit das Ergebnis fortschreitender gedanklicher Konstruktion ist. Diese Konstruktion kann individuell, aber auch sozial unterstützt erfolgen“ (Criblez et al. 2009, 128).

Wie schon erwähnt sind Lehrpersonen keine reinen Wissensvermittler mehr, sondern sind wie Reusser (1999 zit. nach Criblez et al. 2009, 129) sie bezeichnet, „Lernberater“, „Gestalter von Lernumgebungen“ oder „Fachpersonen fürs Lernen“. Sie müssen einerseits viele neue Rollen in sich vereinen, andererseits die Heterogenität der Klasse bewältigen. Lehren und Lernen stehen in einem ständigen Wechselprozess zueinander. Shuell (1996 zit. nach Criblez et al. 2009, 130) hat folgende Elemente anzustrebender Lehr- und Lernprozesse aufgelistet: „Klären der Elemente, Motivieren, Aktivieren des Vorwissens, Ausrichten der Aufmerksamkeit, Repräsentieren des Lerninhaltes, Ausführen von Vergleichsoperationen, Generieren und Prüfen von Hypothesen, Wiederholen und Konsolidieren, Suchen nach und Einbezug von Rückmeldungen, Bewertung des Lernstandes, Prüfen des Verständnisses, Kombinieren und Integrieren.“ Die Qualität des Unterrichts ist der wichtigste Aspekt um Lernfortschritte bei SchülerInnen ermöglichen zu können. Reusser (2008, 14 zit. nach Criblez et al. 2009, 131) definiert Unterricht folgendermaßen: „Unterricht wird danach als unterschiedlich qualitativvolles Angebot von Lerngegebenheiten verstanden, welches in Abhängigkeit von individuellen und kontextuellen Bedingungen von den Lernenden mehr oder weniger qualitativvoll genutzt wird.“

Um den Unterricht und seine Prozesse anschaulicher zu gestalten, möchte ich auf ein altbewährtes Modell, das „didaktische Dreieck“ (Reusser 2006, 162 zit. nach Criblez et al. 132f) verweisen, das nach Reusser drei wichtige Qualitätskulturen benennt. Diese Qualitätskulturen entwickeln sich aus der Beziehung der Lehrperson, der Lernenden und des Gegenstandes zueinander. So entsteht zwischen Lehrperson und Gegenstand die sogenannte Lehrstoff- und Aufgabenkultur, zwischen

Gegenstand und Lernendem die Lernprozess- und Interaktionskultur und zwischen Lernenden und Lehrperson die Lernhilfe- und Unterstützungskultur. Jede dieser Kulturen beinhaltet nun ganz charakteristische Qualitätskriterien. Für die Lehrstoff- und Aufgabenkultur sind „klare Ziele und Standards, eine entsprechende Aufgabenkultur, ein sachlogischer Stoffaufbau und die Qualität der Lehrmittel“ (Reusser 2006, 162 zit. nach Criblez et al. 132) wichtig. Wichtige Aspekte der Lernprozess- und Interaktionskultur sind „Klassenführung und Zeitnutzung, Methodenqualität und Inszenierungsvielfalt, Verstehensklarheit und Sinnfluss, kognitive Aktivierung, Motivierungsqualität, Individualisierung und adaptive Lernbegleitung sowie die Unterstützung von Selbstregulation und Lernstrategien“ (Reusser 2006, 162 zit. nach Criblez et al. 133). Lernhilfe und Unterstützungskultur sind geprägt durch ein „positives Sozialklima, eine sinnstiftende Gesprächsführung, eine individuelle Schülerorientierung, diagnostische Kompetenz sowie Wertschätzung und Wärme“ (Reusser 2006, 162 zit. nach Criblez et al. 133).

Man kann niemals einer Methode oder einem Unterricht unterstellen, dass sie/ er schlechter wäre als ein/-e andere/-r. Es gibt aber gewisse Kriterien, wie oben ausgeführt, die Qualität wirksam werden lassen können. Diese Tatsache ist zu berücksichtigen, wenn Unterricht Kompetenzbildung bei den Lernenden bewirken soll (Criblez et al. 2009, 134).

3.6 Zusammenfassung: Qualität

Aufgrund der schlechten Ergebnisse bei PISA und TIMSS mancher europäischer Länder, darunter auch Österreich, erfolgt im Bildungsbereich der Ruf nach „Qualität“ und „Bildungsstandards“.

Verschieden Begriffe von „Qualität“ können unterschieden werden. Es handelt sich beim Qualitätsbegriff um keine absolute Größe, ist Qualität doch abhängig davon, je nachdem welche der verschiedenen Merkmale der jeweiligen Dienstleistung beleuchtet werden.

Um Dienstleistungen vergleichen zu können bzw. messbar zu machen werden im Rahmen der Qualitätssicherung Qualitätsstandards entwickelt. Auch für das Bildungssystem sollen solche Standards formuliert werden, deren Ziel es ist, durch

Verbesserung des Wissens der SchülerInnen, die Qualität von Schule und Unterricht zu steigern.

Im Bereich der Sonderpädagogik liegt dabei der Fokus auf dem Input, der Prozessqualität und dem professionellen Handeln von Lehrpersonen. Ziel ist Chancengleichheit für alle zu gewährleisten, damit auch dem Wandel im Umgang mit Behinderung Rechnung getragen wird.

4 Alltag versus Wissenschaft

4.1 Die Grundlagen des Wissens in der Alltagswelt (nach Berger und Luckmann 2009, 1-50)

4.1.1 Die Wirklichkeit der Alltagswelt

Zwei Fakten des Buches von Berger und Luckmann haben ganz besondere Bedeutung. Zum einen, dass „Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert ist“ und zum anderen, dass „die Wissenssoziologie die Prozesse zu untersuchen hat, in denen dies geschieht“ (1), das heißt, sie „hat die Aufgabe, die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit zu analysieren“ (3). Die Schlüsselbegriffe sind ‚Wirklichkeit‘ und ‚Wissen‘. ‚Wirklichkeit‘ wird „als Qualität von Phänomenen“ definiert, „die ungeachtet unseres Willens vorhanden sind – wir können sie ver- aber nicht wegwünschen.[...] ‚Wissen‘ definieren wir als die Gewißheit, daß Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben“ (1). Es existieren verschiedene Wirklichkeiten und unterschiedliches Wissen, je nach gesellschaftlicher Zugehörigkeit, die bei einer Analyse der unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereiche berücksichtigt werden muss. Die Wissenssoziologie hinterfragt, wie ‚Wirklichkeit‘ in verschiedenen Gesellschaften überhaupt ‚gewußt‘ werden kann und untersucht, „auf Grund welcher Vorgänge ein bestimmter Vorrat von ‚Wissen‘ gesellschaftlich etablierte ‚Wirklichkeit‘ werden konnte“ (3). Es soll also jenes Wissen analysiert werden, das das Verhalten in der Alltagswelt bestimmt. Zu Beginn geht es um jene Wirklichkeit, „die dem Verstand des gesellschaftlichen Normalverbrauchers zugänglich ist“. Erst in weiterer Folge ist für Berger und Luckmann von Interesse, ob diese „Allerweltswirklichkeit auch von theoretischen Konstruktionen intellektueller und sonstiger Ideenverkäufer mitbestimmt wird?“ (21). Jedermann kennt viele vorwissenschaftliche Interpretationen der Alltagswelt, die er alle für gewiss hält. Will man nun die Wirklichkeit von jedermann beschreiben, so muss man sich mit seinen Interpretationen dieser Wirklichkeit auseinandersetzen, um seiner „Gewissheit“ auf die Spur zu kommen (23).

Das Bewusstsein wirkt immer intentional, das heißt, auf ein Ziel ausgerichtet. Man kann ein Bewusstsein nicht erreichen, sondern man kann nur „Bewußtsein von

etwas– unabhängig davon, ob ein Gegenstand zur äußeren, physischen Welt, gehört oder als Element einer inneren, subjektiven Wirklichkeit erlebt wird“ - erlangen (23). Es erfasst je nach Beachtung verschiedene Wirklichkeitsbereiche und kann von einer Wirklichkeit zur anderen Wirklichkeit wechseln. Die Wirklichkeit der Alltagswelt gilt als oberste Wirklichkeit, da hier die Aufmerksamkeit des Bewusstseins am stärksten ist. Dieser Zustand der vollen Wachheit „des Existierens in und des Erfassens der Wirklichkeit der Alltagswelt wird als normal und selbstverständlich“ (24) angesehen, das heißt, es wird durch diesen Zustand die normale Einstellung von jedermann bestimmt.

Die Wirklichkeit der Alltagswelt wird als „Wirklichkeitsordnung“ empfunden, die schon durch die Anordnung der Objekte konstituiert ist. Durch die verwendete Sprache wird man mit den notwendigen Objektivationen versorgt. Durch sie entsteht die Ordnung, in der die Objektivationen sinnvoll erscheinen. Der Lebensraum, in dem man sich bewegt, wird durch Sprache markiert und mit sinnhaltigen Objekten gefüllt.

Das ‚Hier‘ und ‚Jetzt‘ (25) ist jener Ausgangspunkt für die unmittelbare Wahrnehmung, von dem aus die Wirklichkeit der Alltagswelt für jedermann wahrgenommen wird. Die Alltagswelt umfasst jedoch verschiedenen Zonen, wobei sich einige Zonen räumlich und zeitlich näher sind und andere weiter voneinander entfernt sind. Das Interesse an den Zonen nimmt mit der räumlichen und zeitlichen Entfernung ab. Damit grenzt sie sich von anderen Wirklichkeiten wie der Welt der Träume ab. In der Alltagswelt kann man nicht existieren, ohne ständig mit anderen Personen in Kontakt zu sein. Der fortwährende Austausch über diese gemeinsame Welt führt zu einer gemeinsamen Auffassung über diese Wirklichkeit. Das „Jedermannsbewußtsein“ bezieht sich auf diese gemeinsame Welt. Das „Jedermannswissen“ (26) bezeichnet man als das Wissen, das die Menschen, die in dieser Welt leben, als normalen und selbstverständlichen Alltag ansehen, der sie miteinander verbindet. Sie ist die Alltagswelt von allen, die in ihr leben. Alle Menschen nehmen die Objektivationen, die diese Welt regulieren, wahr, doch jeder aus seiner eigenen Perspektive. Entscheidend ist jedoch, dass das ‚Hier‘ und ‚Jetzt‘ von jedermann unterschiedlich ist.

Dennoch existiert die Wirklichkeit der Alltagswelt zweifelsfrei, denn sonst könnte man in ihr nicht existieren. Die Alltagswelt ist in verschiedene Bereiche unterteilt, wobei einige selbstverständlich sind, da sie routinemäßig begreifbar erscheinen. Andere

Alltagswelten sind aber problematischer erfassbar, weil sie noch nicht routinisiert sind. Um das Problem zu lösen, verlässt man die Wirklichkeit der Alltagswelt nicht, sondern bereichert sie, indem man ihr das Wissen und Können, das nun notwendig ist einverleibt. „Solange die Routinewirklichkeit der Alltagswelt nicht zerstört wird, sind ihre Probleme unproblematisch“ (27).

Zusammenfassend meinen Berger und Luckmann: Wenn die Routine der Alltagswelt-Wirklichkeit durch das Auftreten eines Problems unterbrochen wird, versucht man eine Lösung herbeizuführen, indem das Alltagswelt-Wissen Möglichkeiten aufzeigt.

Taucht ein Problem auf, das einer völlig anderen Wirklichkeit angehört und es ist nicht zu lösen, so begeben sich jene, für die es nicht als Problem erscheint, in eine andere Welt, weg von der gemeinsamen Alltagswelt.

Grenzübergänge in andere Wirklichkeiten finden wir im Traum, der theoretischen Physik, vor allem aber in der Kunst und der Religion. Bereiche geschlossener Sinnstrukturen nennen die Autoren „Enklaven“. Sie lenken die Aufmerksamkeit von der Alltagswelt ab. Die Umorientierung auf eine Sinnenklave bedeutet, dass das Bewusstsein sich neu einstellen muss, was ein radikaler Vorgang ist. Die Wirklichkeit der Alltagswelt behält jedoch das Übergewicht allein schon mit Hilfe der Sprache, die in der Wirklichkeit der Alltagswelt begründet ist und bei der Objektivierung der Erfahrungen hilft. Es ist ein großes Problem, die Koexistenz der Wirklichkeit der Alltagswelt und der „Enklave“ zu interpretieren. Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist räumlich gegliedert durch die Zone der Handhabung einer Person, die sich mit Zonen der Handhabung anderer überschneiden kann. Zeitlich können verschiedene Ebenen unterschieden werden, wenn diese intrasubjektiv zugänglich sind. Intersubjektivität der Alltagswelt zeigt in ihrer zeitlichen Dimension, dass zeitliche Abschnitte der Natur und die innere Zeit zusammentreffen, die jedoch nicht völlig übereinstimmen (29). Die verschiedenen Ebenen der Zeitlichkeit müssen immer wieder aufeinander abgestimmt werden. Zeitlichkeit in der Alltagswelt wird sowohl fortlaufend als auch in Abschnitten erlebt. Die gesamte Existenz wird durch die Zeit erlebt. Gewisse Dinge können nur in jüngeren Jahren gemacht werden, später ist man zu alt dafür. Geburt, Schule, Ausbildung, Abschluss und schlussendlich die Unausweichlichkeit des Todes werden durch die Zeit bestimmt. Man lebt in einer bestimmten Zeit. Nur durch die zeitliche Strukturierung bekommt die Alltagswelt den „Akzent der Wirklichkeit“. Nach einem Unfall mit Bewusstlosigkeit ist man völlig orientierungslos. Instinktiv will man

diese Situation ändern, indem man fragt welches Datum heute ist, um so in die Wirklichkeit der Alltagswelt zurückzukehren. (31).

4.1.2 Gesellschaftliche Interaktion in der Alltagswelt

Die grundlegendste Erfahrung des „Anderen“ ist in der „Vis-à-vis-Situation“ (31) gegeben. Das ‚Jetzt und Hier‘ beider Personen fällt für den Zeitraum der Situation zusammen. Es findet „ein ständiger Austausch von Ausdruck“ (31) statt, der den „Subjekt-Charakter des Anderen“ offenbart. Die Stellung des „Anderen“, der Person gegenüber zwingt die Person zu einer Reflexion auf sich selbst. Das heißt, die Einstellung zu sich selbst „ist ein typischer ‚Spiegelreflex‘ der Einstellungen des Anderen“ ihm gegenüber (32).

Der „Andere“ wird durch vorgegebene Typisierung wahrgenommen und so in eine Schablone gepresst. Man empfindet sein Gegenüber –„diesen Anderen“- als nicht freundlich und reagiert entsprechend. In der Wechselbeziehung begegnet der „Andere“ der Person jedoch positiv, somit muss die Schablone verändert werden. Typisierungen müssen zurückgenommen und modifiziert werden. Der „Andere“ nimmt ebenfalls Typisierungen seines Gegenübers vor. Die Folge ist: „...der Bestand an Typisierungen tritt in der Vis-à-vis-Situation in eine fortwährende ‚Verhandlung‘ ein.“ (34). Dem „Anderen“ werden anonyme Typisierungen zugesprochen. Erst durch die „Vis-à-vis-Situation“ werden einzigartige Eigenschaften erfasst und der „Andere“ wird zu einem „atypischen Individuum“ (34). In der Alltagswelt sind „Direktheit“ und „Indirektheit“ wichtige Aspekte in der Erfahrung mit „Anderen“. Einem Menschen in der „Vis-à-vis-Situation“ kann man nicht entgehen, man muss sich mit ihm direkt auseinandersetzen. Bei der Indirektheit gibt es auch Unterschiede. So gibt es die Möglichkeit jemanden immer wieder in „Vis-à-vis-Situationen“ zu erleben, da man ihn öfter trifft. Es gibt flüchtige Begegnungen, die aber einmalig sind. Es gibt Begegnungen mit Menschen von denen man weiß, dass sie existieren, indem man sie sich mit anonymen Typisierungen vergegenwärtigt und sie einmal in ferner Zukunft mögliche Partner für eine „Vis-à-vis-Situation“ sein könnten. Es gibt aber auch Situationen, in denen man weiß, dass man diese Person nie persönlich kennenlernen wird. Der Grad der Anonymität, die für die Erfahrung mit „Anderen“ wichtig ist, ist vom Interesse, das man der Person entgegenbringt, abhängig. „Die gesellschaftliche Wirklichkeit der Alltagswelt wird also als ein kohärentes und dynamisches Gebilde von Typisierungen wahrgenommen, welche umso anonymer

werden, je mehr sie sich vom ‚Jetzt und Hier‘ der Vis-à-vis-Situation entfernen“ (36). Die Beziehung zu „Anderen“ beschränkt sich nicht auf „Mitakteure“ und „Zeitgenossen“, sondern gilt auch für „Vorfahren“ und „Nachfahren“ (36).

4.1.3 Sprache und Wissen in der Alltagswelt

„Das menschliche Ausdrucksvermögen besitzt die Kraft der Objektivierung, das heißt, es manifestiert sich in Erzeugnissen menschlicher Tätigkeit, welche sowohl dem Erzeuger als auch anderen Menschen als Elemente ihrer gemeinsamen Welt ‚begreiflich‘ sind. Objektivierungen durch Ausdruck sind mehr oder weniger dauerhafte Indikatoren subjektiver Empfindungen“ (36f)

Ein besonders wichtiger Fall von Objektivierung ist nach Berger und Luckmann die Zeichengebung. Ein Zeichen, das die subjektive Einstellung von jemandem offenbart, ist in der Wirklichkeit aller auch objektiv erfassbar. Der Sinn wird von allen erkannt. Der Mensch kennt eine Unzahl an Zeichensystemen. Sie sind „objektiv eingängige Objektivierungen, die über subjektive Intentionen im ‚Hier und Jetzt‘ hinausreichen“ (38). Zeichen können auch vom unmittelbaren subjektiven „Sich-Ausdrücken“ (38) abgelöst sein. Die Sprache gilt als das wichtigste Zeichensystem menschlicher Gesellschaft. „Die allgemeinen gemeinsamen Objektivierungen der Alltagswelt behaupten sich im Wesentlichen durch ihre Versprachlichung“ (39).

Das Verständnis um das Wunder der Sprache ist für Berger und Luckmann von entscheidender Bedeutung, um die Wirklichkeit der Alltagswelt verstehen zu können. Sprache hat ihre Basis in der „Vis-à-vis-Situation“, kann aber von ihr abgelöst werden. Die Ablösbarkeit zeigt sich auch bei der Vermittlung von Sinn, Bedeutung und Meinung, die nicht direkter Ausdruck des „Anderen“ im ‚Hier und Jetzt‘ sind. Sprache vollzieht sich gleichzeitig zu den subjektiven Intentionen der Sprechenden. Dadurch bekommen die Personen wechselseitig Zugang zueinander. Sprache hat die Möglichkeit „Subjektivität zu erhellen, zu kristallisieren und zu stabilisieren“ (40). Sprache bezieht sich auf die oberste Wirklichkeit. Sie zwingt jeden in die von ihr geprägten Muster. Sie versorgt jeden mit „Vorfabrikationen für die ständige Objektivierung“ seiner „zunehmenden Erfahrung“ (40 f). Sie ermöglicht die Objektivierung von einer breiten Palette von Erfahrungen und typisiert sie, indem Kategorien offengelegt werden, die für alle sinnvoll erscheinen. Jeder, der in die entsprechende Kategorie fällt, bekommt Zugang zu der jeweiligen typisierten

Erfahrung. Sprache hat die Kraft das ‚Hier und Jetzt‘ zu überspringen, verschiedene Zonen der Alltagswelt zu überbrücken und sich so in räumlichen, zeitlichen und gesellschaftlichen Bereichen zu finden, die vom ‚Hier und Jetzt‘ abwesend sind. Genauso kann sie subjektive Erfahrungen im ‚Hier und Jetzt‘ objektivieren. Sie hat also eine transzendierende und integrierende Macht, die auch vorhanden ist, wenn man mit niemandem spricht. Sprache kann sowohl fern der Alltagswelt Symbole bilden. Sie kann uns aber auch in die Alltagswelt zurückholen und dort zum wichtigen Bestandteil werden. Wir leben in einer Welt der Zeichen und Symbole. Sprache bildet semantische Bereiche, die durch Grammatik, Syntax und Vokabeln gegliedert werden und durch Sprache eingegrenzt werden. Semantische Felder beinhalten die Erfahrungen des Einzelnen und der Gesellschaft, die behalten werden sollen und entscheiden, was weggelassen werden kann. Wissen wird so gespeichert und von Generation zu Generation weitergegeben. Die Interaktionen leben davon, dass die Teilnehmer davon ausgehen können, dass alle ziemlich denselben „Wissensvorrat“ haben (43). Zum allgemeinen Wissensvorrat der Gesellschaft gehört auch, dass man über seine Situation und seine Grenzen Bescheid weiß. Damit entsteht eine Stellung des Individuums in der Gesellschaft. Jemand, der diesen Wissensvorrat nicht hat, kann daran nicht teilhaben. Ein großer Teil des gesellschaftlichen Wissensvorrates besteht aus Rezepten, die als „Rezeptwissen“ zur Lösung von Routineproblemen herangezogen werden (43f). Das „Rezeptwissen“ gibt Aufschluss wie Dinge oder wie menschliche Beziehungen funktionieren. Genauere Informationen will man erst wissen, wenn Dinge nicht funktionieren. Über die Bereiche der Alltagswelt, mit denen man kaum zu tun hat, ist man kaum informiert. Spezielles Wissen hat man zum Beispiel über den eigenen Beruf (43f).

Durch den gesellschaftlichen Wissensvorrat erhält man auch Typisierungen für alle möglichen Erfahrungen und Ereignisse. Das Wissen ist solange gültig, solange es gut funktioniert. Alltagswissen ist nach Relevanzen, die sich je nach praktischem Zweck oder gesellschaftlicher Situation ergeben gegliedert. Diese „Relevanzstrukturen“ überschneiden sich oft mit denen anderer – man hat sich etwas von Interesse zu sagen, das heißt, man weiß worüber man sich mit den anderen unterhält (44f).

Ein wichtiger Bereich ist noch die Distribution, das heißt, die Auf- und Zuteilung von Wissen. Nicht jeder hat das Wissen zu gleichen Teilen. Manches Wissen teilt man

mit niemandem. Es ist nur wichtig, „wie der gesellschaftliche Wissensvorrat verteilt ist“ (48). „Die gesellschaftliche Distribution von Wissen beginnt also bei der schlichten Tatsache, daß ich nicht alles weiß, was meine Mitmenschen wissen, und sie kulminiert in höchst komplizierten und geheimnisvollen Zusammenhängen der Expertenschaft“. Ich weiß in der Alltagswelt, was ich geheim halte und an wen ich mich wenden muss, um zu erfahren, was ich nicht weiß (47f).

4.2 Professionelles Handeln

„Professionell handelt, wer denkt, bevor er tut und wer weiß, was er tut“ (Neuweg 2005, 38)

Im Gegensatz zum Alltagswissen, das man sich durch Erfahrung aneignen kann, setzt professionelles Handeln theoretisches Wissen, Absicht und Reflexion voraus.

Nach Jungwirth behandeln Professionen gesellschaftliche Themenbereiche, indem sie eine jeweils besondere „Expertise“ (Jungwirth 2005, 143) entwickeln. Versucht man nun diese Expertise genauer zu bestimmen, so entdeckt man verschiedene Ansätze, die sich bezüglich des Inhalts und der Zuordnung grundsätzlich unterscheiden. Zur Klärung des Professionalitätsbegriffs lassen sich nach Jungwirth (2005, 143) drei Sichtweisen ausmachen.

Erstens werden Professionen „als Ausdruck eines gewissen Entwicklungsstandes der Organisation gesellschaftlicher Arbeit“ gesehen. Der Blick richtet sich also auf gesellschaftliche Strukturerscheinungen. Expertise wird als strukturelles Merkmal betrachtet.

Die zweite Sichtweise zeigt „...das individuelle Subjekt als Träger der Expertise“. Hier versteht man unter Expertise die Eigenschaft oder den Zustand des Subjekts. Somit wird Professionalität zum „Merkmal des Subjekts“. Im Lehrberuf ist hier der Begriff Kompetenz zu hinterfragen, der sich auf eine bestimmte Person bezieht und als Merkmal dieser Person angesehen wird. Als Beispiel bezieht sich Jungwirth auf Bauer (2000) mit seinem Konzept des pädagogischen Handlungsrepertoires, in dem es um die „Annahme von Verknüpfungen von komplexen Kognitionen und motorischen Abläufen bei ausgebildeten Lehrkräften, die so ihre Leistungen erbringen“, geht (Jungwirth 2005, 143).

Die dritte Sichtweise hat das Subjekt und seinen Handlungsraum im Blick. Als professionelle Expertise wird eine „Eigenschaft einer Person-in-einem-sozialen-Raum“ verstanden (Jungwirth 2005, 143).

Combe (2005, 7) nimmt eine Klärung der Begriffe „Profession“, „Professionalität“ und „Professionalisierung“ vor. Der Begriff „Profession“ bezieht sich auf einen bestimmten Beruf, der wiederum mit bestimmten Eigenschaften und Merkmalen versehen ist. Unter „Professionalität“ wird der „Zustand der Könnerschaft“ (Combe 2005, 7) verstanden. Es wird nach dem Unterschied - Wissen, Denken und Handeln betreffend - zwischen ExpertInnen und einem Laien gefragt. So differenziert man zwischen einem Theoriewissen, welches begründet und einem Erfahrungswissen, welches Situationen intuitiv auf ihre Möglichkeiten zu handeln, beurteilt. Den Verlauf der Entwicklung von einer ausgeübten Tätigkeit zur Profession bezeichnet Combe (2005, 7) als Professionalisierung. Sie verweist auf einen geschichtlichen, dynamischen Prozess. Combe spricht von einer handlungstheoretischen Richtung deren unterschiedliche Ansätze er in einigen Punkten darstellt:

1. Professionen behandeln Handlungsprobleme, die sowohl für das einzelne Individuum als auch für die gesamte Gesellschaft wichtig sind.
2. Professionen verwirklichen ihre Ziele in einem Beziehungsgefüge. Dadurch ist das Handlungsgeschehen nur schwer durchschaubar und nicht steuerbar.
3. Ein wichtiges Kennzeichen handlungstheoretischer Ansätze ist, dass sie Widerspruchsmodelle darstellen, welche unvereinbare Anforderungen in sich bergen. Somit ist das Scheitern in pädagogischen Berufen vorprogrammiert und pädagogisches Handeln wird als „riskantes und risikoabwägendes Handeln“ gesehen. Eine Aufgabe, die nicht gelöst werden kann, ist auch eine Aufgaben, „die unter unmöglichen Bedingungen geleistet werden muss“, was nach Combe zur Frage führt, welche Bedingungen für pädagogisches Handeln angemessen wären (Combe 2005, 9).

Pädagogische Tätigkeiten finden sich nicht nur in der Schule, sondern auch in anderen Handlungsfeldern wie dem Vorschulbereich, der außerschulischen Jugendbildung sowie der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Als gemeinsames Element aller Handlungsfelder definiert Combe (2005, 12): „Pädagogische Tätigkeiten sind Lernhilfen in Erfahrungskrisen

des Lebenslaufs'. Combe (2005, 13) vertritt die These, dass es allgemeine Bedingungen für gelungenes pädagogisches Handeln gibt.

Für Combe (2005, 9) ist es die Aufgabe von PädagogInnen „ihre Mitmenschen bei der in solchen Erfahrungskrisen notwendigen seelischen und kulturellen Arbeit ein Stück ihres Weges zu begleiten“ (Combe 2005, 15) Im Rahmen der Professionalisierungstheorie schlägt er vor, dass Vertrauen nicht nur im engen Umfeld vorhanden ist, sondern auch Institutionen in der Lage sind Vertrauen aufzubauen. Er geht weiter davon aus, dass „dieses Vertrauen eine zentrale Ressource der Kooperation in professionellen pädagogischen Beziehungen ist“ (Combe 2005, 15).

Koring (1997, 21) nimmt eine Unterscheidung zwischen dem Berufsbegriff und dem Begriff der Profession vor. Professionen wie zum Beispiel Arzt, Jurist oder Theologe wenden „abstraktes Theoriewissen auf konkrete lebenspraktische Problemsituationen“ an. Unter solchen Problemsituationen werden „leibliche, seelische, kognitive oder soziale Probleme“ verstanden, die existentieller Natur sind und bearbeitet werden müssen, wie zum Beispiel Krankheit oder ein Unrecht. Vergleicht man dazu den Beruf des Mechanikers oder des Ingenieurs, so haben jene es mit Fakten zu tun, die den Menschen nur „äußerlich“ betreffen.

Nach Koring (1997, 19) ist pädagogisches Handeln anspruchsvoll, findet in komplexen Situationen statt und braucht Professionalität, d.h. eine „spezielle Ausbildung“, die „qualifiziertes Wissen und Können“ vermittelt. Die Komplexität der Situation ergibt sich durch die beteiligten Personen. Auf der einen Seite findet man die PädagogInnen, die die Ziele und Inhalte ihrer Institution zu vermitteln suchen, auf der anderen Seite stehen die AdressatInnen, die eigene Motive, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufweisen, welche mit den pädagogischen Zielen oft nicht übereinstimmen und so zu Diskrepanzen führen. Pädagogische Erfolge sind jedoch nur durch die aktive Mithilfe der Adressaten zu bewerkstelligen. Erschwerend kommt nach Koring (1997, 19) hinzu, dass es keine endgültige Methode oder Technik gibt, um alle Widersprüche und Probleme beseitigen zu können. Diese Unsicherheit, der PädagogInnen ausgesetzt sind, erfordert nun ein großes Ausmaß an Autonomie, bei den durchgeführten Handlungen. Diese Autonomie muss jedoch eingegrenzt werden, um Sicherheit und Verlässlichkeit zu garantieren (Koring 1997, 19).

Somit führt Koring (1997, 19) zwei soziale Strukturen, in denen pädagogisches Handeln vollzogen wird, an. Zum einen nennt er pädagogische Institutionen, die einen thematischen, räumlich-zeitlichen und sozialen Rahmen für alle Beteiligten schaffen. Zum anderen spricht er von pädagogischen Professionen, deren Mitglieder mit ihrer Macht und Autonomie nicht leicht zu kontrollieren sind, was durch Professionalisierung erreicht werden soll. Durch Qualitätsverbesserung und Kontrolle sollen Stabilität und Effizienz in den pädagogischen Handlungsfeldern erreicht werden (Koring 1997, 20).

Folgende Kriterien nach Koring (1997, 20) sind wichtig:

- Ein Mindestmaß an Qualifikation muss gegeben sein.
- Aufsichtsorgane müssen die autonome Arbeit der PädagogInnen kontrollieren.
- Die Ausbildung muss einerseits wissenschaftlich, andererseits auch fallbezogen sein.
- In sogenannten „Praxisphasen“ (Koring 1997, 20) soll nach der wissenschaftlichen Ausbildung Handlungskompetenz erworben werden.

PädagogInnen, die professionell tätig sind, wenden wissenschaftlich fundiertes Wissen mit einer breiten Palette von erprobten Methoden auf subjektive Bedürfnisse anderer, fallbezogen an. Hierbei ist eine einfühlsame Umgangsweise notwendig. Diese Widersprüchlichkeit zwischen „wissenschaftlicher und fallbezogener Kompetenz“ bildet die besondere Handlungsstruktur (Koring 1997, 23).

Betrachtet man die Prozessdimension bei der Frage nach dem professionellen Handeln von LehrerInnen, so werden drei „Formen der Verhaltensregulation“ diskutiert (Neuweg 2005, 37). Nach Beck (1983 zit. nach Neuweg 2005, 37) ist das Kennzeichen von Professionalität ein „zielbewusstes, plangesteuertes, theoriegeleitetes und rationales Handeln.“ Zweitens wird angeführt, dass LehrerInnen im Klassenzimmer ständig unter Druck arbeiten und in dieser Situation auf routinemäßiges Handeln zurückgreifen. Drittens wird mit dem ‚intuitiv-improvisierenden Handeln‘ (Neuweg 2002 zit. nach Neuweg 2005, 37) eine sogenannte Zwischenform als Alternative zu den ersten zwei Formen gefordert. Im Zusammenhang mit diesen Regulationstypen nennt Neuweg (2005, 38) das „Konzept des impliziten Wissens“. Es handelt sich dabei um ein Wissen, das nur durch Handlungen der LehrerInnen gezeigt wird und von ihnen nicht explizit als

Wissen ausgesprochen wird. Anhänger des ‚handlungsleitenden Wissens‘ (Neuweg 2000 zit. nach Neuweg 2005, 38) stellen dieses Konzept in Frage, da für sie zu einem Handeln auch „das Moment rationaler Distanz“ (Neuweg 2005, 38) gehört. Sie sehen in dem Begriff des impliziten Wissens nur einen neuen Namen für „Automatismen und Routinen“ (Neuweg 2005, 38).

Innerhalb der Prozessdimension muss nach Neuweg (2005, 38) der Gefühlswelt der LehrerInnen mehr Beachtung geschenkt werden. Dieses Gefühlsleben spielt beim Wahrnehmen, Denken und Handeln eine sicherlich nicht zu unterschätzende Rolle, da „pädagogische Arbeit über weite Strecken Arbeit in und an Beziehungen ist“. Die Strukturdimension bildet die Wissensbasis professionellen Handelns. Abhängig vom Gesichtspunkt unter dem professionelles Handeln betrachtet wird, hat diese Wissensbasis entweder eine „mentale Struktur“ (psychologischer Blickwinkel), ist ein „sozial geteilter Wissensbestand der Profession“ (sozialer Blickwinkel) oder „ein kodifizierter Bestand objektivierten Wissens“ (wissenschaftstheoretischer Blickwinkel). Diskutiert wird in diesem Zusammenhang immer wieder das notwendige Verhältnis zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen sowie fachlicher und pädagogischer Professionalisierung (heterogener Schülergruppen, Erleben hoher Belastung...) (Neuweg 2005, 37).

Auch das Verhältnis zwischen Prozess- und Strukturdimension, genauer gesagt zwischen Handeln und Wissen, das als „Theorie-Praxis-Problem“ (Neuweg 2005, 39) bekannt ist, wird hinterfragt. Dabei unterscheidet Neuweg (2005, 39) zwischen Integrationsmodell und Differenzmodell. Das Integrationsmodell betrachtet Wissen und Können als gleichwertig und im Verhältnis als gleichbedeutend, während das Differenzmodell davon ausgeht, dass es unüberwindbare Unterschiede zwischen Wissen und Können gibt. Mit der Entwicklungsdimension wird der Frage nach der Entstehung professioneller Handlungskompetenz nachgegangen. Dabei wird die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der eigenen Person, dem eigenen Erleben hervorgehoben. Das soziale Gefüge, in dem professionelle Handlungskompetenzen erworben werden sollen, bezeichnet Schrittmesser (2004 zit. nach Neuweg 2005, 40) als ‚professional community‘. Diese Gruppen, in denen die eigene Person thematisiert wird, werden absichtsvoll eingesetzt. Professionelle sollen in ihrem Handeln die sich ergebenden Widersprüche - Distanz und Involviertheit, Rationalität und Emotionalität, Begründungsverpflichtung und Handlungsverpflichtung,

Theorieorientierung und Intuition, sowie Rollenspezifität und Rollendifusität - verbinden (Neuweg 2005, 40).

4.3 Zusammenfassung: Alltag versus Wissenschaft

In der Alltagswelt nimmt jedermann die Wirklichkeit aus seinem ‚Hier‘ und ‚Jetzt‘ (Berger/Luckmann 2009, 25) wahr. Man existiert in dieser Wirklichkeit nur durch ständigen Kontakt mit anderen Personen. Dieser Austausch über die gemeinsame Welt führt zu einer gemeinsamen Auffassung über diese Welt. Es wird ein „Jedermannsbewußtsein“ über diese gemeinsame Welt entwickelt. Durch ihr „Jedermannswissen“ sind die Menschen, die in dieser Welt leben, miteinander verbunden (Berger/Luckmann 2009, 26). Sie haben dasselbe Wissen in der selbstverständlichen Routine des Alltags. Durch die Sprache bekommen die Personen wechselseitig Zugang zueinander. Über die Sprache werden die Erfahrungen des Einzelnen und der Gesellschaft als Wissen gespeichert und weitergegeben. Damit hat jeder, der an den Interaktionen teilnimmt, den ziemlich gleichen „Wissensvorrat“, der klar macht, welche Stellung das Individuum in der Gesellschaft hat. Der gesellschaftliche Wissensvorrat wird vor allem als „Rezeptwissen“ zur Lösung von Routineproblemen herangezogen (Berger/Luckmann 2009, 43f).

Professionelles Handeln zeichnet sich nach Neuweg (2005, 38) dadurch aus, dass man sich genau überlegt, was man tut. Es setzt also wie Koring (1997, 19) es formuliert „eine spezielle Ausbildung“, die qualifiziertes „Wissen und Können“ vermitteln, voraus. So unterscheidet Combe (2005, 7) ein Theoriewissen, dessen sich ExpertInnen bedienen und ein Erfahrungswissen, auf das Laien zurückgreifen.

C Empirischer Teil

5 Gegenstand der Untersuchung

In meiner Forschungsarbeit geht es darum, das Alltagsverständnis von IntegrationslehrerInnen bezüglich der Qualitätskriterien in der integrativen Arbeit zu erfragen und anschließend dieses Alltagsverständnis dem derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs gegenüberzustellen. Anhand der Interviews wird die Sichtweise der befragten Personen über ihre derzeitige Situation in der Integration dargestellt. Ihre Wünsche und Forderungen, die ein qualitativvolleres pädagogisches Handeln begünstigen, werden festgehalten.

Als Vorlage für die Auswahl der Qualitätskriterien für den Interviewleitfaden werden die „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ vom Verband Sonderpädagogik e.V. herangezogen. Da die von den InterviewpartnerInnen betreuten SchülerInnen entweder eine Sehbehinderung, eine Lernbehinderung oder eine Körperbehinderung aufweisen, konzentriere ich mich bei der Auswahl der Standards auf die Förderschwerpunkte „Sehen“, „Lernen“ und „Körperliche und Motorische Entwicklung“.

Die Standards der sonderpädagogischen Förderung werden in jedem Förderschwerpunkt in die Kategorien Vorgaben und Ressourcen, Prozessmerkmale und Ergebnisse eingeteilt. Dem wissenschaftlichen Diskurs in der Sonderpädagogik folgend (u.a. Specht et al. 2006, 14; Biewer 2012, 15), in dem die Orientierung an Ergebnisstandards als sehr kritisch angesehen wird, orientiere ich mich bei der Formulierung der Interviewfragen an den Standards der Kategorien Vorgaben und Ressourcen sowie den Prozessmerkmalen. Dabei werden zur besseren Übersicht die Kategorie Vorgaben und Ressourcen in zwei Bereiche, einerseits die institutionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen und andererseits die finanziellen und personellen Ressourcen, unterteilt. Somit ergeben sich für meinen Interviewleitfaden folgende Kategorien:

Einleitende Fragen: Hier knüpfe ich an die telefonische Kontaktaufnahme an, stelle nochmals kurz mein Ansinnen vor und frage personelle und allgemeine schulische Daten ab.

1. Fragen zu den institutionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen

2. Fragen zu den finanziellen und personellen Ressourcen

3. Fragen zu den Prozessmerkmalen

4. Abschließende Fragen:

In diesem letzten Abschnitt werden die InterviewpartnerInnen zu einer Reflexion über ihre Stellungnahme angeregt. Zum Abschluss bedanke ich mich für die Teilnahme am Interview.

Die Standards, die der Verein Sonderpädagogik e.V. herausgebracht hat, sind so umfangreich, dass ich auch hier eine Auswahl treffe. Dabei orientiere ich mich an jenen Standards, die auch in anderen sonderpädagogischen Fachbeiträgen (u.a. bei Feyerer/ Prammer 2003; Specht et al. 2006; Criblez et al. 2009) als wichtige Standards angeführt werden.

Da der Begriff Inklusion im Sprachgebrauch der interviewten IntegrationslehrerInnen noch nicht vorhanden ist, bleibe ich während der Interviews und bei der nachfolgenden Auswertung bei der Verwendung des allen bekannten Begriffs Integration.

6 „Standards der Sonderpädagogischen Förderung“ des Verbandes Sonderpädagogik e.V. sowie die kritische Auseinandersetzung mit ihnen durch die Fachwelt

6.1 „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ des Verbandes Sonderpädagogik e.V.

In der Diskussion um die Bildungsstandards werden im Fachbereich Sonderpädagogik derzeit vorwiegend zwei Positionen vertreten. Zum einen warnen Kritiker, dass die Bildungsstandards eine „Ökonomisierung von Bildung“ (Moser Opitz 2011, 94) nach sich ziehen. Soziale Werte wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme oder Kooperation treten in den Hintergrund. Jeder verfolgt die Verbesserung der eigenen Leistung. Jene, die dies nicht schaffen, also auch minimale Standards nicht erreichen können, stehen am Rande der Gesellschaft und werden so zu Außenseitern. Die Sorge ist also groß, dass die Gefahr besteht, „dass das noch gar nicht so lange erkämpfte Bildungsrecht für alle durch Bildungsstandards gefährdet und die anthropologische Grundvoraussetzung der Lern- und Bildungsfähigkeit eines jeden Menschen infrage gestellt sein könnten“. Zum anderen hat der Verband Sonderpädagogik e.V. sich der Diskussion um Bildungsstandards gestellt und Standards, sogenannte Minimalstandards, für die sonderpädagogische Förderung entwickelt (Moser Opitz 2011, 95).

Die „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ werden am 16.11.2007 während der Hauptversammlung des Verbandes Sonderpädagogik e.V. nach dreijähriger Arbeit mit großer Mehrheit verabschiedet. An diesem Arbeitsprozess sind der Bundesvorstand des Verbandes und eine eigens für dieses Vorhaben zusammengestellte Arbeitsgruppe beteiligt. Auch die Fachreferate der einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte sowie der LehrerInnenausbildung und -weiterbildung sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene befassen sich mit der Frage nach Qualitätskriterien für die Sonderpädagogik (Wember 2009a, 11). Bei der Entwicklung der Standards greift man auf das Wissen praxiserfahrener KollegInnen zurück, was eine Entwicklung der Standards ‚von unten nach oben‘ erforderlich macht (Wember 2009a, 13).

Folgende Zielsetzung der Standards wird vorweg formuliert: „Die Standards sonderpädagogischer Förderung können nicht nur einzelnen Personen bei der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen helfen. Sie können auch von Teams genutzt werden, die mit der Reflexion der gemeinsamen Arbeit und der Fortentwicklung der eigenen Institution befasst sind“ (Wember/Prändl 2009, Rückendeckel).

Wie schon erwähnt, werden die Standards der sonderpädagogischen Förderung als Minimalstandards festgelegt und sollen so „unbedingt einzuhaltende und nicht zu unterschreitende Qualitäts- und Leistungsniveaus“ beschreiben (Verband Sonderpädagogik e.V. 2009, St 1, Wember/Prändl 2009, 43).

Der Verband ist sich der kargen finanziellen Mittel, mit denen derzeit der Bildungsbereich und alle sozialen Einrichtungen zu kämpfen haben, bewusst. Er wehrt sich jedoch gegen einen einseitigen, auf ökonomischen Grundsätzen basierenden Blick, mit dem die Sonderpädagogik derzeit belastet ist.

Der Verband formuliert nun Minimalstandards und gibt dabei drei Ziele an:

- „Steigerung der Transparenz durch Offenlegung handlungsleitender Kriterien für gute sonderpädagogische Förderung,
- Steigerung der Effektivität durch Sicherung größtmöglicher Wirksamkeit der eingesetzten sonderpädagogischen Maßnahmen für alle Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf,
- Steigerung der Effizienz durch möglichst wirtschaftlichen Einsatz der Ressourcen nach Kosten/Nutzen-Abschätzungen“ (Verband Sonderpädagogik e.V. 2009, St 1, Wember/Prändl 2009, 44).

Weiters wird noch ein übergeordnetes Ziel formuliert, das sich somit ökonomischen Wertemaßstäben entzieht. Gemeint ist „die individuell angepasste Hilfe zur Selbsthilfe in größtmöglicher Autonomie und bei größtmöglicher Partizipation“ (Verband Sonderpädagogik e.V. 2009, St 1, Wember/Prändl 2009, 44).

Die Standards werden unterteilt in zwei große Bereiche.

Den Teil A bilden die „Standards als Maßstab für die Praxis“. Sie beinhalten:

- „Die Standards und die sie leitenden Ziele (St 1)
- Allgemeine Bildungsstandards und sonderpädagogische Förderung (St 2)
- Allgemeine und sonderpädagogische Förderung in der Praxis (St 3)
- Ebenen der Formulierung von Standards (St 4)
- Standards professioneller Lehrertätigkeit (St 5)
- Diagnosegeleitete individuelle Förderung (St 6)“ (Verband Sonderpädagogik e.V. 2009, Wember/Prändl 2009, 41).

Den Teil B bilden die „Standards in den einzelnen Förderschwerpunkten“. Damit sind, die Förderschwerpunkte „Emotionale und Soziale Entwicklung“ (St 7), „Geistige Entwicklung“ (St 8), „Hören“ (St 9), „Körperliche und Motorische Entwicklung“ (St 10), „Lernen“ (St 11), „Sehen“ (St 12), „Sprache“ (St 13), „Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler“ (St 14) und schließlich „Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ (St 15) gemeint (Verband Sonderpädagogik e.V. 2009, Wember/Prändl 2009, 41f).

Die Standards werden in allen Förderschwerpunkten auf drei Ebenen, der Ebene der Vorgaben und Ressourcen, der Ebene der Prozessmerkmale und der Ebene der Ergebnisse formuliert. Diese Ebenen existieren nicht isoliert, sondern stehen in Beziehung zueinander, sodass sich z.B. Veränderungen auf der Ebene der Vorgaben auch auf die Prozesse oder Ergebnisse auswirken können.

In den Integrationsklassen soll ein duales Curriculum den Lernerfolg aller SchülerInnen absichern. Ausgangspunkt sind vorrangig die Bildungsstandards der Allgemeinen Schulen. Ergänzend werden durch SonderpädagogInnen bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wenn nötig, kompensatorische oder remediale Maßnahmen gesetzt. Durch den individuellen Förderplan soll die sonderpädagogische Förderung qualitativ abgesichert werden (Verband Sonderpädagogik e.V. 2009, Wember/Prändl 2009, 45ff).

6.2 Kritische Anmerkungen zu den „Standards der sonderpädagogischen Förderung“

Auf Grund der von den IntegrationslehrerInnen betreuten SchülerInnengruppen, die den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Körperliche und Motorische Entwicklung“ und „Sehen“ zuzuordnen sind, beschränke ich mich bei der Zusammenstellung kritischer Stellungnahmen ebenfalls auf diese Bereiche.

6.2.1 Gelungene Aspekte

Leyendecker (2009, 190f) führt folgende gelungene Aspekte bei der Entwicklung der Standards zur sonderpädagogischen Förderung an:

- Er begrüßt, dass die Standards nicht nur outputorientiert sind (St 1) und eine „unbedingte Parteinahme“ für die betroffene Schülerschaft fordern (St 2).
- Die Qualität pädagogischer Förderung ist wertgeleitet. Eine ökonomische Sichtweise tritt durch den immateriellen Charakter in den Hintergrund (St 1).
- Drei Hauptziele sind in den Minimalstandards zu finden: „Transparenz (durch Offenlegung), Effektivität (durch wirksame sonderpädagogische Maßnahmen) und Effizienz (durch wirtschaftlichen Einsatz der Mittel).“
- Es wird von einem dualen Curriculum ausgegangen, das in das Kerncurriculum der Allgemeinen Schule und in ein sonderpädagogisches Curriculum unterteilt ist. In erster Linie orientiert sich die sonderpädagogische Förderung an den Bildungsstandards der Allgemeinen Schule.
- Als zentraler Bestandteil der Qualitätssicherung gilt der individuelle Förderplan.
- Die Minimalstandards sind in der gängigen Systematik von Donabedian eingeteilt.
- Neben dem Erlernen schulischer Fähigkeiten und Fertigkeiten werden auch kompensatorische Maßnahmen, die einerseits die körperlichen und motorischen Defizite, andererseits jedoch auch die psychischen Krisen betreffen, gesetzt.

Orientiert man sich an outputgesteuerter Qualitätssicherung von Bildung, so sagt das weder etwas über die Gründe aus, die zu einem Lernerfolg oder Misserfolg führen,

noch erhält man Angaben zur Qualität des Unterrichts (Heid 2007, 35 in Moser Opitz 2009, 204). Außerdem sind die Leistungsergebnisse abhängig von sozialer Herkunft und Geschlecht. Aus diesen Gründen hat der Verband Sonderpädagogik e.V. ein anderes Modell für die sonderpädagogischen Standards gewählt. Um die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Ressourcen und Ergebnisse zu berücksichtigen, unterscheidet der Verband zwischen Vorgaben und Ressourcen, Prozessmerkmalen und Ergebnissen (Moser Opitz 2009, 204).

6.2.2 Aspekte, die überdacht gehören

Obwohl es die Absicht des Verbandes Sonderpädagogik e.V. ist, sich an den Standards der Allgemeinen Schule zu orientieren, werden völlig eigene Standards, unter Verwendung eigener Begriffe formuliert. Die Merkmale mit denen die Ebenen gefüllt werden, unterscheiden sich von den Standardtypen von Ravitsch und somit von der internationalen Terminologie (Moser Opitz 2009, 204ff).

Moser Opitz (2011, 96) kritisiert, dass nicht transparent gemacht wird, warum diese Schritte gesetzt worden sind. Dadurch ist es ihrer Meinung nach unmöglich, „Anschluss an die internationale Fachdiskussion“ zu knüpfen. Sie sieht eine Abseitsstellung der Sonderpädagogik vorprogrammiert. Auch die Formulierung sonderpädagogischer Standards für die einzelnen Förderschwerpunkte ist fraglich, da so neuen Kategorisierungen Tür und Tor geöffnet werden (Moser Opitz 2011, 96). Als Beispiel führt sie das Merkmal ‚Klare räumliche Strukturierung des Klassenzimmers und des schulischen Lernumfelds‘ (St 7.2 zit. nach Moser Opitz 2011, 96) an, das für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung formuliert wird. Es wäre sicherlich aber ein wichtiges Merkmal für alle Förderschwerpunkte. Andererseits begrüßt Moser Opitz die aktive Haltung des Verbandes Sonderpädagogik e.V., rät aber zu einer „aktiven Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten, (Kompetenz-) Modellen und Methoden, sowie der Mitgestaltung der laufenden Prozesse und Entwicklungen“. Auch über die Messung von „Leistungsfortschritten und dem Output“ bei manchen sonderpädagogischen Maßnahmen sollte der Fachbereich nachdenken (Moser Opitz 2011, 97).

Schnoor (2009, 123) räumt ein, dass Standards in der Sonderpädagogik beim Planen und Umsetzen von Veränderungen hilfreich sein können. Ziel ist die

qualitative Verbesserung der Leistungen, deren Anforderungen sich bedingt durch den gesellschaftlichen Wandel, ständig neu definieren. Externe Qualitätssicherung funktioniert nach dem ‚Top-down-Prinzip‘ (Schnoor 2009, 125). Darunter versteht man, dass Qualitätssicherung zentral geplant wird und sodann an die Schule, Lehrer- und Schülerschaft weitergegeben wird. Dabei ist es wichtig, die Standards auf die Aspekte Legitimität, Durchsetzbarkeit, Effektivität und Wirksamkeit zu prüfen. Betrachtet man nun die Standards der sonderpädagogischen Förderung, so gibt Schnoor, bezogen auf die oben genannten vier Kriterien, Folgendes zu bedenken:

Legitimität: Der Verband Sonderpädagogik e.V. hat Standards formuliert, die dem „professionelle[n, BP] Selbstverständnis der dort organisierten SonderpädagogInnen“ entsprechen. Das Handeln soll jedoch kundenorientiert, das heißt, an der Schüler- und Lehrerschaft, den Eltern und der Schule ausgerichtet sein. Da alle Beteiligten unterschiedliche Erwartungen haben, müssten alle Vorstellungen hinsichtlich ihrer Legitimität geprüft werden (Schnoor 2009, 125).

Durchsetzbarkeit: Schnoor (2009, 125) bezeichnet es als „Machtfrage“ jeder Fremdevaluation, wenn die Einhaltung der Standards überprüft werden und es heißt: „Wer darf wen mit welchen Konsequenzen evaluieren?“ Externe Evaluation bewirkt, dass die Institutionen Strategien an den Tag legen, mit dem Ziel ein möglichst positives Bild von sich selbst zu zeichnen. Probleme werden unter den Tisch gekehrt.

Effektivität: Die vorgelegten Standards sind nicht „evidenzbasiert“ (Schnoor 2009, 125), der Effektivitätsnachweis wird immer nachhaltiger gefordert werden. Die Standards sind am derzeitigen fachlichen Wissensstand, einem Wissensstand der sich ständig ändert, ausgerichtet. Deshalb sollten Standards Raum für neue Positionen sonderpädagogischer Förderung freihalten und so Weiterentwicklung möglich machen.

Wirksamkeit: die Erstellung von Qualitätshandbüchern oder Zertifizierungen erfordert viel Zeit und hat immer eine gewisse Kontrollfunktion. Ob die Probleme von den Institutionen wirklich gelöst werden und ein Prozess der Qualitätsförderung beginnen kann, bleibt fraglich. Auch sind die Standards sehr allgemein formuliert. Um für die Praxis wirksam zu werden, bedarf es konkreter Ausführungen.

Die Standardentwicklung kann „als ein Element systematischen Qualitätsmanagements nur ein erster Schritt der Problembewältigung sein [...] und

[muss, BP] durch Methoden der internen Qualitätsförderung ergänzt werden“ (Schnoor 2009, 124).

Schnoor kommt zu dem Schluss, dass nur die Betroffenen selbst, d.h. die Schule, die Lehrer- und Schülerschaft sowie die Eltern Änderungen herbeiführen können und diese Verbesserungen nur umsetzen, wenn sie von ihnen selbst vorgeschlagen werden. Sie bezeichnet diese Qualitätsentwicklung als ‚Botton-up-Prinzip‘ (Schnoor 2009, 126) und bringt als Beispiel für eine interne Qualitätsentwicklung das Konzept des Qualitätszirkels ins Spiel, das „eine gleichberechtigte und partnerschaftliche Zusammenarbeit der Mitglieder“ (Schnoor 2009, 128) vorsieht. „Im Zirkel werden[...] auftretende Probleme beschrieben, analysiert und Lösungsvorschläge erarbeitet. Nach der Umsetzung der Lösungsvorschläge dokumentieren die Mitglieder ihre danach veränderte Praxis abermals und prüfen, zu welchen Verbesserungen die Maßnahmen geführt haben“ (Schnoor 2009, 128). Die Standards fordern in verschiedenen Förderschwerpunkten bestimmte Hilfsmittel, die natürlich eine wichtige Voraussetzung darstellen. Nur der sinnvolle Einsatz bringt den wahren Nutzen. Mindeststandards stellen „einen offenen Rahmen dar, den SonderpädagogInnen methodisch-didaktisch ausgestalten müssen“, was wiederum mittels Qualitätszirkel möglich wäre (Schnoor 2009, 129).

Im Sehbehinderten- und Blindenbereich werden schon 1819 die ersten Leitziele oder Standards, die heute auf den Ebenen der Ressourcen, der Prozesse und der Ergebnisse einzuordnen sind, formuliert. Es ist auch wichtig, dass für schwerstbehinderte Kinder, die zusätzlich eine Sehschädigung aufweisen, eine eingehende Diagnostik und auch die Standards der sonderpädagogischen Förderung des Förderschwerpunktes „Sehen“ gelten müssen. Damit beugt Degenhardt den Strömungen vor, die sich gegen eine Diagnostik im Förderschwerpunkt „Sehen“ aussprechen, mit der Begründung, dass sich eine Schwerstbehindertenpädagogik sowieso auch mit den Wahrnehmungsbereichen und deren Beeinträchtigungen beschäftige (Degenhardt 2009, 228).

Nach Leyendecker (2009, 187) orientieren sich die Standards der sonderpädagogischen Förderung mit dem Förderschwerpunkt „Körperliche und Motorische Entwicklung“ an den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994. Diese Empfehlungen sind laut Leyendecker nicht unumstritten gewesen. 1998 werden die Kritiken erhört und in der neuesten Version der Empfehlungen

berücksichtigt. Diese systematische Vorlage wird in den Standards jedoch kaum berücksichtigt. Leyendecker (2009, 188f) nennt dafür vorrangig drei Gründe:

Erstens werden die Standards als Minimalstandards definiert, die nicht unterschritten werden sollen. Die Empfehlungen der KMK beinhalten jedoch ideale Zielvorstellungen, die nicht unmittelbar überprüft werden können.

Zweitens werden die Standards nach den Qualitätsebenen Struktur– Prozess- und Ergebnisqualität unterteilt. Es ist nun schwierig, die Empfehlungen der KMK in diese Ebenen einzuordnen.

Drittens müssen bei der Erstellung der Standards viele Kompromisse eingegangen werden, die „auf Kosten der theoretischen Reduktion und einer transparenten wissenschaftlichen Systematik“ (Leyendecker 2009, 189) gehen. So werden einige Punkte sehr genau ausgeführt (z.B. Ausstattung des Klassenraumes mit höhenverstellbaren und neigbaren Tischen sowie angepassten Stühlen), andere wiederum nur gestreift (z.B. fehlende nähere Angaben zu notwendigen Hilfsmitteln).

Nach Leyendecker (2009, 189) müssen Qualitätsstandards zwei Forderungen erfüllen: Um die Qualität komplexer Förderung überprüfen zu können, sollen die begrifflichen Dimensionen sonderpädagogischer Tätigkeit herangezogen werden, in denen die Standards sodann definiert werden.

Leyendecker kritisiert jedoch, dass für den Förderschwerpunkt „Körperliche und Motorische Entwicklung“ genauer ausformulierte Richtlinien, um das sonderpädagogische Curriculum besser einzugrenzen, fehlen. Bei den Kompensationsformen wird nur auf motorische und körperliche Kompensationen eingegangen. Die Unterstützung der psychischen Bewältigung der eigenen Behinderung, ein zentraler Aspekt sonderpädagogischer Arbeit, wird nicht deutlich genug herausgestrichen (Leyendecker 2009, 198).

Die Füllung der Qualitätsebenen mit den notwendigen Merkmalen erfolgt oft nicht wirklich systematisch. So fehlen im Förderschwerpunkt „Körperliche und Motorische Entwicklung“ bei den Vorgaben und Ressourcen die Auflistung weiterer Hilfsmittel sowie genauere Angaben zur Förderung Schwerstbehinderter. Unter der Prozessqualität fehlen zusätzliche Lernangebote wie z.B. zur psychischen Bewältigung der Behinderung, Vermittlung grundsätzlicher Kenntnisse in den

Kulturtechniken, Trainieren von Lernstrategien sowie der adaptierte Einsatz von Medien, Materialien und Methoden. Bei der Ergebnisqualität fehlen genaue Angaben, wie die erreichten Ziele überprüft und bewertet werden sollen (Leyendecker 2009, 198).

Problematisch scheint auch die Umsetzung des zyklischen Modells in den Standards der sonderpädagogischen Förderung zu sein, da, wenn man z.B. den Förderschwerpunkt „Lernen“ betrachtet, die genannten Vorgaben nicht erfüllt werden. Moser Opitz merkt an, dass einzig und allein die Ziele ausgeführt sind, die anderen Schritte jedoch nicht aufscheinen. So gibt es z.B. keine empirischen Begründungen, in denen eine niedrige Klassenfrequenz zu besseren Lernerfolgen führen würde. Sie beruft sich auf eine Studie von Nye et al. (2002 in Moser Opitz 2009, 205) in der kein Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schulleistung nachgewiesen werden konnte. Es fehlen ganz einfach Evaluationskriterien auf allen Ebenen (Moser Opitz 2009, 205).

Klieme et al. (2007, 26f) haben einen Merkmalskatalog über gute Standards bezüglich der Aspekte „Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit“ erstellt. Moser Opitz (2009, 207) überprüft nun die Eignung dieser Merkmale für die Sonderpädagogik, insbesondere für den Förderschwerpunkt „Lernen“ und kommt zu folgendem Schluss: Bei den sonderpädagogischen Standards bezieht sich der Aspekt der Fachlichkeit nicht nur, wie Klieme et al. (2007, 26) es fordern auf die einzelnen Fächer und Fächergruppen, sondern auch auf Schlüsselqualifikationen wie Selbstkompetenz, Lern- und Arbeitsverhalten, usw. Schlüsselqualifikationen nach ihrer Qualität zu beurteilen ist sowohl für Moser Opitz (2009, 207) als auch für Klieme et al. (2007, 26) ein völlig sinnloses Unterfangen. Beim Aspekt der Fokussierung ergibt sich das Problem, dass die sonderpädagogischen Standards sich an den Lehrplänen und den Förderplänen orientieren. Curricula sind zu allgemein gehalten und bewirken keine Verbesserung des tatsächlichen Unterrichts. Oft sind jedoch aktuelle Lehrpläne gar nicht vorhanden, was dazu führt, dass das Curriculum der Allgemeinen Schule ganz einfach übernommen wird. Förderpläne wären zur Qualitätssicherung geeignet, wenn sie allen Kriterien des zyklischen Prozesses von Wember entsprechen würden. Förderpläne gibt es in den unterschiedlichsten

Ausführungen. Um wirklich outputgesteuerte Standards formulieren zu können, sind unbedingt objektivere und überprüfbarere Merkmale notwendig (Moser Opitz 2009, 209). Der Aspekt der Kumulativität ist für die Sonderpädagogik sicherlich interessant und soll durch Kompetenzmodelle erreicht werden, die eine Alternative zu Lehrplänen und Förderplänen wären, wenn es um die Festlegung ergebnisorientierter Standards geht (Moser Opitz 2009, 210). Kompetenzmodelle sollen den Lehrstoff nicht wie bisher in den Lehrplänen auflisten, sondern mittels kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten, Inhalte und Prozesse aufbauen, verbinden und durch ständiges Anwenden aktiv halten, um so Probleme in unterschiedlichsten Situationen zu lösen (Weinert 2001, 27 in Moser Opitz 2009, 207). Der Aspekt der Verbindlichkeit, der durch das Formulieren von Mindeststandards gefordert wird, muss nach Moser-Opitz strikt abgelehnt werden. „Es kann und darf nicht Zielsetzung von sonderpädagogischen Standards sein, das verbindliche Erreichen bestimmter Zielsetzungen zu einem bestimmten Zeitpunkt zu fordern“ (Moser Opitz 2009, 208) (u.a. auch Biewer 2012, 15). Die Aspekte Verständlichkeit und Realisierbarkeit sind auf jeden Fall auch für die Sonderpädagogik wichtig, werden in den sonderpädagogischen Standards jedoch nicht erfüllt, da Fachlichkeit und Fokussierung fehlen und die Standards in der Formulierung sehr allgemein gehalten sind. Eine konkrete Überprüfung der Standards ist deshalb nicht möglich (Moser Opitz 2009, 208).

7 Qualitative Forschungsmethode:

Qualitatives Forschen bedeutet, dass qualitative Techniken so genau aufgezeigt werden, dass sie für jeden nachvollziehbar sind. Alle Schritte müssen transparent gemacht werden und einem System unterliegen. Mayring nennt die unterschiedlichsten qualitativen Techniken. Sie werden als „Prototypen“ gesehen, und sind dem konkreten Fall und seinen Bedingungen anzupassen. Diese Flexibilität ist eine Stärke qualitativer Methoden, da die Ergebnisse somit „gegenstandsadäquater“ werden (Mayring 1999, 48).

Mayring (1999, 48ff) unterscheidet zwischen Erhebungsverfahren, Aufbereitungsverfahren und Auswertungsverfahren. Für das Forschungsprojekt werden als Erhebungsverfahren das problemzentrierte Interview, als Aufbereitungsverfahren die wörtliche Transkription und als Auswertungsverfahren die qualitative Inhaltsanalyse verwendet.

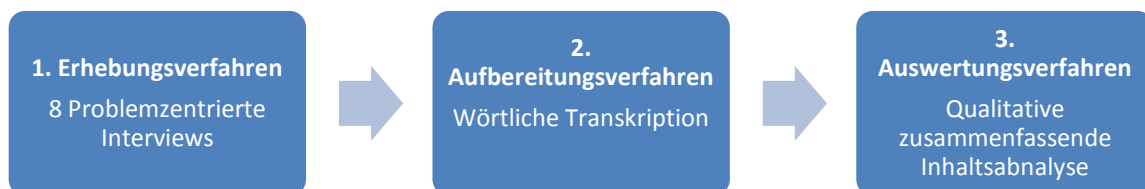


Abbildung 2: Qualitative Forschungsmethode (Mayring 1999, 48 ff)

7.1 Das Erhebungsverfahren - Das problemzentrierte Interview als ein Verfahren qualitativer Analyse

Bei der Untersuchung habe ich mich für das problemzentrierte Interview als passendes Erhebungsinstrument entschieden. Hierbei handelt es sich um eine offene, halbstrukturierte Befragung. „Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahezukommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden“ (Mayring 1999, 50).

Das Instrument eignet sich für meine Forschung, da ich Personen zu Wort kommen lasse, die mir persönliche Erfahrungen schildern und die ich mittels meines Leitfadens auf mögliche Problembereiche hinführe.

Mayring (1999, 50) bezieht sich auf Witzel (1982, 72), wenn er folgende drei Prinzipien des problemzentrierten Interviews anführt:

- Die „*Problemzentrierung*“ ist zentraler Moment dieses Erhebungsverfahrens. Ausgangspunkt sind relevante gesellschaftliche Problemstellungen. Vor der Interviewphase hat sich der/die ForscherIn bereits theoretisch Hintergrundwissen angeeignet.

Das gesellschaftliche Problemfeld der Studie betrifft die Qualität in der integrativen Pädagogik. Es werden in der Integration tätige Lehrpersonen nach ihrer persönlichen Meinung zum Thema Qualität in ihrem Berufsfeld befragt. Was macht Qualität aus und welche Mängel können Lehrpersonen erkennen. Es soll ein Zusammenhang zwischen schon bestehenden Qualitätsstandards für die Sonderpädagogik („Standards der sonderpädagogischen Förderung“) und dem Alltagswissen der Befragten hergestellt werden.

- Die „*Gegenstandorientierung*“ des Verfahrens ist gegeben, wenn die Wirklichkeit der befragten Personen im Mittelpunkt steht. Es muss also das

Verfahren auf den konkreten Gegenstand bezogen sein. Eine Orientierung an fertigen Instrumenten wäre ungeeignet.

- Die „*Prozessorientierung*“ wird als drittes Prinzip angeführt. Es zeigt, dass der Prozess bei der Datengewinnung sowie bei der Prüfung schrittweise zu vollziehen ist. Die wesentlichen Bestandteile werden dabei in ständig reflexivem Bezug auf die Vorgehensweise herausgearbeitet.

Die drei oben genannten Prinzipien des Interviews machen deutlich, dass es sich hierbei um ein qualitatives Verfahren handelt. Ein weiteres essentielles Merkmal meines Interviews ist die Offenheit. Das problemzentrierte Interview hat einen offenen Charakter. Das bedeutet, es sind keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten vorhanden, was nach Mayring (1999, 51) zu folgenden Vorteilen führt:

- „Man kann überprüfen, ob man von den Befragten überhaupt verstanden wird.“
- Die Befragten können ihre ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offenlegen.
- Die Befragten können selbst Zusammenhänge, größere kognitive Strukturen entwickeln.
- Die konkreten Bedingungen der Interviewsituation können thematisiert werden“ (Mayring 1999, 51).

Ziel ist eine Vertrauensbasis zwischen dem/der InterviewerIn und der befragten Person aufzubauen. Die interviewte Person soll als gleichwertige/r GesprächspartnerIn ernstgenommen werden. Sie soll sich nicht ausgenutzt oder benützt fühlen. Nur eine gleichberechtigte Beziehung wirkt sich positiv auf den Forschungsprozess aus (Mayring 1999, 51).

Die Instrumente des Interviewverfahrens:

Nun werden die verwendeten Instrumente des Interviewverfahrens vorgestellt und es wird begründet, in welcher Form sie in der Forschungsarbeit zur Anwendung kommen.

Auf Grund der Formulierung und Analyse des Problems wird ein Interviewleitfaden zusammengestellt. Durch den Leitfaden ergibt sich eine Standardisierung, die die Vergleichbarkeit der Interviews ermöglicht. In einer „Pilotphase“ wird mit einer Testperson ein sogenanntes Probeinterview durchgeführt und so der Interviewleitfaden erprobt. Dabei werden einige Unklarheiten bei den Fragestellungen beseitigt.

Während der eigentlichen Interviewphase finden drei Fragearten Verwendung:

- „Sondierungsfragen“: Darunter versteht man ganz allgemein ausgerichtete Einstiegsfragen.
- „Leitfadenfragen“: Sie beinhalten die für das Thema wesentlichen Fragestellungen.
- „Ad-hoc-Fragen“: Sie helfen jene Aspekte zu berücksichtigen, die im Leitfaden nicht vorzufinden sind, die sich aber aus der Situation des Interviews ergeben. Durch sie können Unklarheiten und Missverständnisse beseitigt werden. (Mayring 1999, 52)

Während des Interviews wird mit Einverständnis aller Befragten ein Tonbandgerät verwendet, um den gesamten Gesprächskontext erfassen zu können. So besteht auch die Möglichkeit, nonverbale und situative Aspekte besonders zu beachten (Mayring 1999, 52).

7.2 Das Aufbereitungsverfahren – Wörtliche Transkription

Als Transkription wird jener Vorgang bezeichnet, in dem gesprochene Sprache in Schrift überführt wird.

Konkret für dieses Forschungsprojekt bedeutet das, dass acht mittels Diktiergerät aufgenommene problemzentrierte Interviews in eine schriftliche Fassung gebracht werden.

Der Grundgedanke der wörtlichen Transkription ist folgender:

„Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring 1999, 69).

Als Protokolltechnik wird die Übertragung in normales Schriftdeutsch angewendet. Dabei werden kleine sprachliche Unreinheiten und Satzbaufehler bereinigt. Ebenso wird der Stil der gesprochenen Sprache geglättet. Für die Arbeit ist dies kein Nachteil, da die „inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht“ und die befragten Personen die Funktion von ExpertInnen bzw. InformantInnen übernehmen (Mayring 1999, 70).

7.3 Auswahl der InterviewpartnerInnen

7.3.1 Kriterien

Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen bin ich ursprünglich von folgenden Kriterien ausgegangen.

- Alle Interviewpersonen sollen in einer Integrationsklasse als Zweitlehrer tätig sein.
- Alle IntegrationslehrerInnen sollen ein körperbehindertes Kind integrieren
- Es stellt sich bald heraus, dass es unmöglich ist acht IntegrationslehrerInnen zu finden, die ein körperbehindertes Kind integrieren. Vom Landeschulrat werde ich an die Bezirksschulräte verwiesen, die angeblich zu der Situation in den einzelnen Bezirken genauere Angaben machen können. Leider ist es auch auf diesem Weg nicht möglich, acht IntegrationslehrerInnen zu finden, die die oben genannten Kriterien erfüllen. Eine zusätzliche Schwierigkeit ergibt sich dadurch, dass viele IntegrationslehrerInnen nicht für ein Interview über die Situation in der Integration bereit sind. Viele LehrerInnen, die ich wegen eines Interviews kontaktiere, verweigern das Gespräch aus Angst ihre Anonymität könnte nicht gewahrt bleiben.

Schlussendlich wird von mir folgendes Kriterium festgelegt:

- Alle InterviewpartnerInnen sollen in der Integration tätig sein – entweder als Stützlehrer (mit einer bestimmten Stundenanzahl) oder als Zweitlehrer (mit voller Lehrverpflichtung)

7.3.2 Konkrete Vorgehensweise

Bei der Suche nach InterviewpartnerInnen erhalte ich einerseits Unterstützung seitens des Bezirksschulrates des Bezirkes Zwettl. Weitere mögliche InterviewpartnerInnen werden auch von bereits interviewten Personen genannt. Diese bereits interviewten Personen bereiten die Kontaktaufnahme vor.

Auf Grund dieser Vorgehensweise bei der Auswahl, werden Lehrkräfte aus den verschiedensten Bezirken Niederösterreichs interviewt.

Die Interviews haben in einem Zeitraum zwischen September 2011 und März 2012 stattgefunden.

Auf Wunsch der InterviewpartnerInnen werden zwei Interviews in einem Kaffeehaus, drei Interviews an den Schulen, der dort in der Integration tätigen Lehrpersonen und drei Interviews bei den InterviewpartnerInnen zu Hause geführt.

Die Atmosphäre während der Interviews ist entspannt. Es vergewissern sich aber alle interviewten Personen mehrmals, ob ihre Anonymität wirklich gewahrt bleibe.

7.3.3 Die InterviewpartnerInnen

Sieben der befragten Personen weisen eine sonderpädagogische Ausbildung vor. Nur ein/e InterviewpartnerIn ist ausgebildete/r VolksschullehrerIn. Diese/r InterviewpartnerIn ist mit dem gesamten Stundenausmaß ihrer/ seiner Lehrverpflichtung in der Volksschulintegration tätig. Dort integriert sie/ er ein körperbehindertes und ein lernbehindertes Kind in die dritte Klasse Volksschule. Da es sich um eine Privatschule handelt, wird die interviewte Person vom Schulerhalter mit der vollen Lehrverpflichtung angestellt, obwohl nur zwei Kinder integriert werden.

Die anderen sieben InterviewpartnerInnen integrieren Kinder in die Sekundarstufe I. Dabei sind unterschiedliche Integrationsformen festzustellen. Jene zwei InterviewpartnerInnen, die sehbehinderte SchülerInnen integrieren, haben ein Stundenausmaß von vier Stunden pro Kind zur Verfügung. Diese Stunden werden vor allem für die Gegenstände Deutsch und Mathematik genützt. In einem Fall wird das Kontingent auf fünfzehn Stunden erweitert, da eine Verschlechterung der Augenerkrankung des/ der Schülers/-in eingetreten ist. Beide IntegrationslehrerInnen

geben an, dass die sehbehinderten SchülerInnen zusätzlich in anderen Gegenständen jeweils zwei bis vier Stunden von HauptschullehrerInnen unterstützt werden.

Eine interviewte Person ist der/die einzige SonderpädagogIn an seiner/ ihrer Schule und unterstützt als solche/-r lernbehinderte Kinder, die in drei unterschiedlichen Schulstufen integriert werden. Vorrangig werden die Kinder in den Gegenständen Deutsch und Mathematik sonderpädagogisch betreut. Auch hier werden zur Unterstützung in den Realien für zwei bis vier Stunden HauptschullehrerInnen herangezogen.

Die übrigen vier InterviewpartnerInnen kommen als ZweitlehrerInnen in Integrationsklassen zum Einsatz. Drei von ihnen versehen dort ihre volle Lehrverpflichtung. Die vierte Lehrperson unterrichtet neben ihrer Zweitlehrertätigkeit für vier Stunden als SportlehrerIn und WerklehrerIn in anderen Klassen. In den Schulen dieser InterviewpartnerInnen versucht man das Kernteam der in der Integration unterrichtenden LehrerInnen so klein wie möglich zu halten. Keine/-r der vier IntegrationslehrerInnen, die als ZweitlehrerInnen fix in der Integration tätig sind, ist als Klassenvorstand eingesetzt.

Die interviewten Personen werden aus Gründen der Wahrung der Anonymität als InterviewpartnerIn A, B, C, D, E, F, G, H (nach zeitlicher Reihenfolge der gehaltenen Interviews) bezeichnet.

7.4 Interviewleitfaden

Einleitende Fragen

1. Fragen zu institutionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen

1. Für wie wichtig halten sie die Lernumgebung für die Umsetzung von Qualität?
Wie müsste die Lernumgebung Ihrer Meinung nach aussehen?(allgemein/
bezogen auf das Kind/die Kinder, die Sie integrieren)
2. Wie wichtig wäre in der Stundentafel eine „Soziale Stunde“ zur Verbesserung
der sozialen Integration (Sek.I/ VS)

2. Fragen zu finanziellen/ personellen Ressourcen

1. Welche Art von Ausbildung haben sie gemacht?
Ist diese Ausbildung ausreichend, um Qualität garantieren zu können?
2. Welche Ausbildung hat der/die KlassenlehrerIn/ anderen HS –LehrerInnen?
Sollten Sie eine sonderpädagogische Zusatzausbildung/andere
Zusatzausbildung haben?
3. Gibt es ausreichend Weiterbildungs-/Fortbildungsangebote? (Für Sie und
auch für die anderen LehrerInnen speziell bezogen auf die Kinder die Sie
betreuen und bezogen auf die Arbeit in der Integration?)
4. Gibt es genug finanzielle Mittel für Sonderbedarf? (U-Mittel,
Spezialhilfsmittel,...?
Was müsste geändert werden?
5. Ist die personelle Ausstattung ausreichend?
Was müsste verändert werden?
6. Mit welchen Personen müssten Sie Ihrer Meinung nach noch
zusammenarbeiten können, um die Qualität in der Integration zu steigern?
7. Findet interkollegialer/ interdisziplinärer Austausch statt
Wie wichtig wäre dieser Austausch? Was müsste verbessert werden?
8. Finden Teambesprechungen statt?
Wie wichtig wären solche Besprechungen? Was müsste sich ändern?
(Intervisionen/ Supervisionen möglich?)

3. Fragen zu den Prozessmerkmalen

1. Sind die individuellen Förderpläne eine Hilfe, Ihre Arbeit im Unterricht
qualitätsvoller zu gestalten? Was müsste verbessert werden/sollten sie anders
sein?

2. Wie wird das Förderkonzept evaluiert? Was sollte sich ändern?
3. Welchen Stellenwert, glauben Sie, hat Ihre Arbeit im Schulganzen?
4. Was bedeutet für Sie gelungene soziale Integration?
5. Wie müsste das ablaufen? Beispiele?
6. Was heißt für Sie didaktisch optimale Qualität? Was wäre wichtig? Wie sollte der Unterricht aussehen? Wie sieht er wirklich aus?
7. Welche U-Methoden werden angewendet? Können die Prinzipien von Individualisierung und Differenzierung verwirklicht werden?
8. Wie funktioniert die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule?
9. Wie gut ist die Kooperation mit den Eltern? (wichtiges Qualitätskriterium?)
(ehrliches Feedback, Entwicklungsprognosen, Beratung für weitere Schullaufbahn, Berufsberatung, ...)
10. Welche Art von Unterstützung bräuchten Sie für lösungs- und personenorientierte Elternarbeit? (Personelle/ zeitliche Ressourcen...?)

4. Abschließende Fragen:

1. Was war für Sie die größte Herausforderung in der Integration?
2. Was sind für Sie zusammenfassend die wichtigsten Qualitätskriterien in der integrativen Arbeit?
3. Sind Ihnen die Richtlinien des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur bekannt? (Rundschreiben Nr. 18/2008, Nr. 19/2008, Nr. 6/2009)
4. Sind Ihnen andere Standards für die Sonderpädagogik bekannt? (z.B. „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ des Verbandes Sonderpädagogik e.V.)
5. Welche Wünsche haben Sie noch, um dem Ziel qualitativvoller, integrativer Arbeit näher zu kommen?

Danke für das Interview!

7.5 Das Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse zerlegt sprachliches Material und analysiert es systematisch. Mayring (2007, 58) unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

Für das Auswertungsverfahren dieses Forschungsprojektes scheint die Zusammenfassung am geeignetsten zu sein: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2007, 58). Im Forschungsprojekt wird eine induktive Kategoriendefinition angewendet, indem direkt aus dem Material die Kategorien in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet werden. Diese Vorgehensweise ist für die qualitative Inhaltsanalyse besonders interessant, da das Material, ohne durch Vorannahmen der ForscherInnen verzerrt zu werden, gegenstandsnah erfasst wird (Mayring 2007, 75)

Folgende vereinfachte Abbildung gibt einen guten Überblick über das Ablaufmodell einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007, 75).

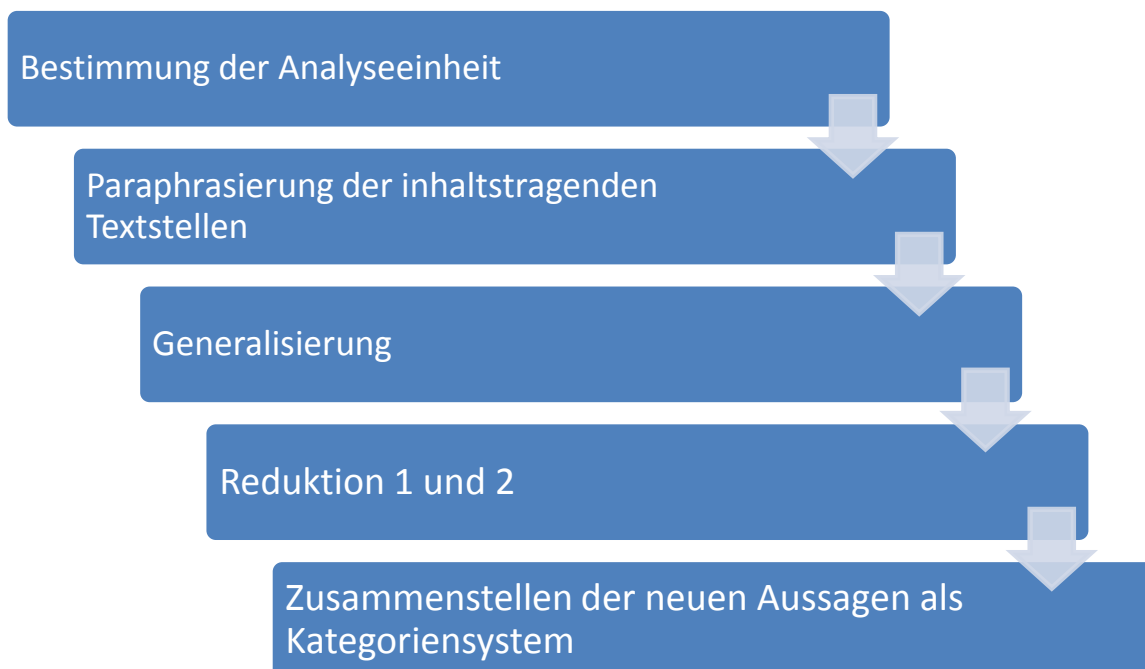


Abbildung 3: Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2007, 75)

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse beginnt man, indem man das Material genau beschreibt. Durch die Fragestellung wird festgesetzt, was zusammengefasst werden soll. Danach werden die Analyseeinheiten bestimmt. Als nächster Schritt folgt die **Paraphrasierung**. Das bedeutet: „Die einzelnen Kodiereinheiten werden nun in knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben (Paraphrasierung). Dabei werden bereits nichtinhaltstragende (ausschmückende) Textbestandteile fallengelassen. Die Paraphrasen sollen auf einer einheitlichen Sprachebene formuliert sein“ (Mayring 2007, 61). Nun erfolgt die Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus, um die **erste Reduktion** zu erhalten. Durch Verallgemeinerung werden die Paraphrasen, die nun unter dem Abstraktionsniveau liegen zusammengefasst. Das nennt man **Generalisation**. Paraphrasen, die den gleichen Inhalt haben oder unwichtig sind, werden gestrichen (Auslassen und Selektion). In einer **zweiten Reduktion** werden sich aufeinander beziehende Paraphrasen zusammengefasst (Bündelung, Konstruktion, Integration). Anschließend folgt eine Rücküberprüfung des aufgestellten **Kategoriensystems** am Ausgangsmaterial. (Mayring 1999, 75; 2007, 60)

Manchmal sind weitere Zusammenfassungen unabdingbar. Das ist bei meiner Untersuchung jedoch nicht der Fall gewesen.

In der Forschungsarbeit werden zum Abschluss zum besseren Verständnis Ankerbeispiele angeführt. Das sind konkrete Textstellen aus dem Text, die unter eine bestimmte Kategorie fallen und für diese Kategorie beispielgebend sind (Mayring 2007, 83).

8 Auswertung der Interviews

Die befragten Lehrpersonen geben zu jedem der nachstehenden Punkte zunächst einen Überblick über ihre eigene Situation. Danach äußern sie Wünsche bzw. stellen sogar Forderungen, die notwendig sind, um eine Verbesserung integrativer Arbeit zu gewährleisten.

8.1 Institutionelle Vorgaben und Rahmenbedingungen

8.1.1 Lernumgebung und Qualität

Von den acht InterviewpartnerInnen bemängeln sieben, dass unabhängig von der Behinderung der zu integrierenden Kinder, die Klassenräume generell viel zu klein sind und es keine „Nischen“ gibt, um sich mit den betroffenen Kindern zu Gruppenarbeiten zurückziehen zu können.

A (Z51): „Und ein bisschen ein offenes Lernen oder ein bisschen, dass man leichter variieren kann oder eben dieses offene Lernen oder wie soll ich das sagen, projektorientiertes Lernen, Unterricht, ja das wäre schon einmal nicht schlecht.“

B(Z74): Ah, das ist eine gute Frage. Genau in Bezug auf das Rollstuhlkind, denn ganz wichtig wären große Klassenräume. In unserem Fall war es so, dass der Klassenraum relativ eng war, die Tische sind sehr eng gestanden. Also ganz wichtig ist genug Raum, ansonsten wichtig sind Rampen, dann Aufzug, der im Zuge des Schulumbaus dann vorhanden war, ein großer Luxus, muss ich sagen, der nicht überall zu finden ist. Dadurch, dass das Mädchen mit einem Laptop gearbeitet hat, wäre ein großer Arbeitstisch mit einer größeren Breite als üblich nicht schlecht gewesen und ahm, auch wichtig wären Nischen für diverse Bewegungsgeräte, denn das Kind hat auch, ich glaub im 2. Jahr dann eine Gehhilfe anstatt des Rollstuhles oder als Wechsel zum Rollstuhl und um den dann wirklich sinnbringend einsetzen zu können, braucht man einfach Platz, weil der einen größeren Radius hat.“

D(Z26): „Ich glaube, es müsste einfach viel mehr Raum geben, das Problem in der Integration ist immer, dass die Lernumgebung zu sehr an die Bedürfnisse der Hauptschulkinder angepasst ist. Dass es einfach viel zu wenig Material gibt, das wirklich ASO-adäquat für die Kinder passen würde. Das würde für mich auch dazugehören, dass es mehr Lernzonen oder Nischen geben sollte, irgendwie, wo die Kinder eigenständig, Unterrichtsinhalte erfassen können. Das steht im Widerspruch mit den oft leider noch immer frontalunterrichtenden Hauptschullehrern.“

E(Z25): „Also auch jetzt, was die räumlichen Bedingungen betrifft. Also ich find, ich bräuchte immer mehr Platz, als vorhanden ist, wenn ich jetzt nicht nur für die Integrationskinder, sondern allgemein und auch so irgendwie Bewegung, wo man zusätzlich einfach Bewegungsräume machen kann oder wo man auch sonst, die Klassen ein bisschen aufteilen kann, dass man besser für Projektunterricht und Gruppenarbeit einfach den Platz hat, ja, im Unterricht, aber die Klassenräume sind teilweise zu klein.“

F(Z29): „Ah, ja, von der Lernumgebung selber her, wär es in meiner Situation jetzt wünschenswert, wenn wir doch ab und zu die Möglichkeit hätten, dass wir uns zurückziehen können bzw. wo ich Sachen mit ihm wirklich in 1:1-Betreuung erarbeiten könnte, ohne dass ich die anderen Kinder und Kollegen immer im Hintergrund mitreden hör.“

G(Z55): „Wünschen würde ich mir viel mehr Anschauungsmaterial an den Schulen; und dieses dann auch direkt verfügbar hätte - in der Klasse stehend. Wir haben nicht so große Klassen, leider. Also ich bin mit 24 in der Klasse und total ausgelastet. Ich kann keine kleineren Gruppen irgendwo jetzt abtrennen, so wirklich.“

H(Z24): „In Bezug auf meine Schüler, ich integriere auch ein körperbehindertes Kind, müsste die Klasse größer sein und wir bräuchten viel mehr Platz für den Computer, für den Scanner, für spezielle Materialien, dann wären überhaupt in der Klasse noch wichtig Bereiche, wo man sich zurückziehen kann und die Möglichkeit auch die Tische mit wenig Aufwand so zu verstellen, dass Gruppenarbeit möglich wird.“

Um besser arbeiten zu können, weichen vier der InterviewpartnerInnen in Nebenräume, auf den großzügigen Gang oder in die Bibliothek aus. Unabhängig davon, dass sie in diesen Arbeitsbereichen oft gestört werden, sind diese Bereiche für Gruppenunterricht auch oft ungeeignet und zu klein.

G (Z58). „Wir nehmen den Vorraum und die Nachbarklasse dann dazu“.

C(Z42): „Gewisse Rückzugsbereiche in den Klassen fehlen Jetzt, vor allem in den ersten und zweiten Klassen sind so gewisse, wären so Ecken nicht schlecht. Die gibt's im Hauptschulbereich eher nicht. Wenn man so was machen will, muss man den Raum verlassen. Also eine Lesecke oder so etwas in der Richtung ist auch nicht machbar. Man hat ja dann noch die Bibliothek, die für sich auch ganz nett ist und kindergerecht, aber wenn man so was mit einer Gruppe machen will, muss man den Raum verlassen.“

E(Z29): „. Also wir haben das Glück, dass wir recht großzügige Gänge haben, die man dann auch mit einbeziehen kann ...“

H(Z32): „Die Situation ist derzeit so, dass ich in den Hauptgegenständen mit meiner kleinen Gruppe in einen Nebenraum auswandere und dort auch vor allem Mathematik, Deutsch und Englisch alleine unterrichte, da das in der kleinen Klasse neben dem Hauptlehrer unmöglich wäre.“

Spontane Freiarbeit ist eigentlich nirgendwo möglich, da die Lernumgebung zuerst verändert werden muss, um Stationenbetrieb zu ermöglichen. Grundsätzlich stehen nämlich Tische in den meisten Klassen in Reihen und begünstigen auf diese Weise den Frontalunterricht.

C(Z56): „Die Tische sind in Reihen aufgestellt. Also Stationenbetrieb jetzt wirklich so auf Stationen ad hoc wäre nicht möglich. Das müssen wir vorher wissen, dass man das nächste Woche machen will; wird auch gemacht, aber während der täglichen Arbeit, spontan, ist es nicht möglich. Aber so eine spontane Differenzierung ist mit einem Aufwand verbunden.“

D(Z44): „Am Anfang waren die Tische in Gruppen, je höher wir aufgegangen sind, von den Schulstufen her, sind wir dann wieder frontaler geworden, in Reihen Also in der 8. Schulstufe waren es dann wieder Reihen.“

Computer gibt es generell nur in den Informatikräumen. So kritisiert vor allem ein(e) InterviewpartnerIn, dass bei Freiarbeiten der Computer nur zum Einsatz kommen kann, wenn der Informatikraum nicht besetzt ist.

H(Z28): „Wir haben keine PCs in der Klasse, will man mit der ganzen Klasse im Internet Recherchen machen, dann muss man in den Computer-Raum, der aber meistens besetzt ist. Auch wenn einzelne Kinder nur am PC arbeiten sollten, besteht dafür eben keine Möglichkeit.“

Die zwei InterviewpartnerInnen, die sehbehinderte Kinder integrieren, schildern, dass sich die größten Probleme bei der Integration, bezogen auf die Lernumgebung, im Turnunterricht und im Physik- und Chemieunterricht ergeben. Vieles kann im Turnunterricht nur mit Unterstützung absolviert werden, an Ballspielen können sehbehinderte SchülerInnen überhaupt nicht teilnehmen. Im Physik- und Chemieunterricht ergibt sich ein technisches Problem. Zum einen gibt es dort nicht eine zusätzliche Tafelkamera, zum anderen fehlt es oft an Zeit die Versuche zu „ertasten“ oder auch an Erfahrung des jeweiligen Fachlehrers, die Versuche so aufzubereiten, dass die Vorgänge auch für Sehbehinderte nachvollziehbar werden. Die IntegrationslehrerInnen sind allerdings in diesen Unterrichtsstunden nicht anwesend. Sie begleiten lediglich den Mathematik- und Deutschunterricht.

A(Z58): „Naja, schwierig ist es zum Beispiel im Sportunterricht, das ist am allerschwierigsten. Eigentlich am schwierigsten, ja, das ist nicht ideal, das ist in der Integration meiner Meinung nach bei Sehbehinderten, also schwer Sehbehinderten oder Blinden auch nicht wirklich in den Griff zu bekommen, glaube ich.“

A(Z69): „Was halt natürlich für einen Sehbehinderten wegfällt in der Integration, sind im Wesentlichen eigentlich die Ballspiele.“

A(Z87): „Ja, Physik, Chemie ist schon ein Problem. Es ist natürlich auch eine Frage der Technik....“

A(Z94): „Ja, naja, da müssten die Kinder näher hingehen und schauen. Sie tun so gut es geht. Die Frage ist immer, ob sie es wollen. Der hat das überhaupt nicht wollen. Und wie wir im Blindeninstitut schnuppern waren, da sind alle die drei, vier die da waren, in der Klasse gesessen. Die Lehrerin hat das natürlich super sehbehinderten- und blindengerecht aufgebaut gehabt, die Physikstunde. Ja, da hat auch er mitgemacht, aber da hat er keinen Stress gehabt, dass er schauen muss; da hat er auch viel getastet, wie es aufgebaut war. Das hat er in der Hauptschule nicht gemacht.....“

F(Z46): „Da wird viel im Physikraum gearbeitet und da hat er nicht wirklich Hilfsmittel und das ist ja auch jetzt so, dass er sagt, dass er nicht wirklich viel mitkriegt. Wobei da jetzt nicht nur die Räumlichkeit ein Problem ist, da ist auch sicher die Methode das Problem.“

Auch der barrierefreie Zugang für körperbehinderte Kinder ist in den jeweiligen Schulen der Interviewpartner derzeit nicht gewährleistet. Es wurde zwar darauf geachtet, dass diese Integrationsklassen keine sogenannten Wanderklassen sind. Es sind jedoch schon Barrieren vor den Klassen zu finden oder manche Räume nicht erreichbar. Einen Aufzug gibt es beispielsweise nur in einer Schule.

E(Z32): „Auch die Gestaltung der Klassenräume oder des Schulhauses ist jetzt nicht wirklich angepasst ist nicht barrierefrei, ja. Ich mein, es gibt zwar einen Aufzug, das schon, damit auch Rollstuhlkinder zumindest irgendwo hinkommen, aber dann gibt es immer irgendeine Schwelle zu überwinden. Dazu kommt, dass bei uns das Schulhaus sehr alt ist. Da müsste viel mehr gemacht werden.“

H(Z36): „An sich ist die Schule, unsere Schule, auch nur bedingt barrierefrei zugänglich, denn allein schon um in die Schule hereinzukommen, müssen Stufen überwunden werden, wenn wir Videos anschauen wollen, oder DVDs müssen wir in den Stock hinauf und es gibt keinen Aufzug. Wenn wir in den Turnsaal wollen oder in den Werkraum, dann müssen wir auch wieder über die Stiegen hinunter in das Untergeschoß. Manche Lehrer nehmen darauf Rücksicht, dass während des Unterrichts die Klasse nicht gewechselt wird, aber anderen Lehrern ist das wieder völlig egal. Bis wir dann mit dem Rollstuhl den Raum erreicht haben, sind die anderen meistens schon wieder fertig, ja das ist eigentlich sehr unzufrieden stellend.“

Spezielle Geräte, die einzelne Kinder zum Arbeiten brauchen, sind in der Regel in den Stammklassen fix vorhanden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die befragten Lehrpersonen qualitätvollen Unterricht nur garantieren können, wenn die Lernumgebung folgendermaßen aussieht:

- Große Klassenräume mit Rückzugsmöglichkeiten
- Zusätzliche Ausweichmöglichkeiten
- Ausreichend Platz für behindertenspezifische und technische Hilfsmittel und Gerätschaften
- Barrierefreier Zugang zu allen Räumlichkeiten (Aufzug, Rampen)
- Räumlichkeiten müssen so gestaltet sein, dass alle Kinder am Unterricht aktiv teilnehmen können.

8.1.2 „Soziale Stunde“ und Qualität

Alle acht interviewten Lehrpersonen befürworten die Einführung einer „Sozialen Stunde“.

(H) „Soziale Stunde“ ist wichtig, damit man auch Probleme, die sich immer ergeben, schneller auffangen kann.“

In fünf von acht Fällen findet „Soziales Lernen“ statt. Dabei zeigen sich unterschiedliche Varianten. Nur an einer Schule ist die „Soziale Stunde“ eine fixe Stunde im Stundenplan. Im Übrigen gibt es gelegentliche Gesprächsstunden, Meditations- und Konzentrationsstunden oder Stunden, die bei Bedarf, wenn Probleme in den Klassen auftreten – gehalten werden.

A(Z175): „Ja, für die bin ich, aber unabhängig von der Integration. Weil einfach die Kinder so wenig soziale Kompetenz scheinbar von den Eltern mitbekommen oder vom Elternhaus. ... in Bezug auf das behinderte Kind denke ich mir vielleicht erleichtert es einerseits auch dem Kind mit der Behinderung selber leichter umzugehen oder sie leichter anzunehmen oder sich trauen, zu ihr zu stehen und

andererseits lernen die anderen Kinder schwierige Situationen besser zu begreifen.“

B(Z139): „Das find ich ganz wichtig. Bei uns war es nicht in der Stundentafel dezidiert ausgewiesen, aber in einer Hauptschule wurde Soziales Lernen dezidiert eingeführt als Stunde. Bei uns haben wir es so gelöst, dass es eigentlich aus den Situationen heraus bzw. schon mit dem Einstieg von behinderten Kindern in die Klasse immer wieder Diskussionsrunden oder Gesprächsrunden gegeben hat.“

C(Z88): „Also die gibt es an der Schule, vom Schwerpunkt Wirtschaft her. Seit es den Schwerpunkt gibt ist eine Stunde soziales Lernen mit dem Klassenvorstand eingeführt worden. Wobei die Unterrichtsziele dabei aber nicht definiert werden, sondern von aktuellen Anlässen abhängig sind. Der Klassenvorstand kann sich da auch Fachleute holen, wenn es irgendwelche größeren Sachen betrifft.“

E(Z74): „Also ich find, das müsste Voraussetzung sein, das müsste sowieso fix sein, ja, wobei eine Stunde oft gar nicht reicht. Wir haben es eigentlich von der Ersten an gemacht; im ersten Schuljahr wirklich einmal in der Woche. Wir haben eine fixe Stunde gehabt. Im nächsten Jahr haben wir es dann immer wieder mal einfließen lassen, aber ich find, dass das auf jeden Fall ein fixer Bestandteil des Lehrplanes sein muss, ja. In diese Richtung auf jeden Fall.“

F(Z80): „Also von dem her, bin ich voll davon überzeugt, so etwas wär absolut wichtig, dass so etwas gemacht gehört von den Kleinen weg angefangen; das ist einfach so etwas Wesentliches; etwas, das das ganze Leben betrifft, denk ich mir; etwas, das Wirkliches, etwas Lebenspraktisches.“

D(Z73): „Ich hab es immer wieder mit der Beratungslehrerin versucht. Über die Beratungslehrerin gab es dann für mich die Schiene zum „Sozialen Lernen“, was ganz gut geklappt hat. Aber es waren eben immer erkämpfte Stunden.“

G(Z102): „Das macht eine Kollegin. Die kommt immer wieder in die Klasse für eine ganze Stunde. Und arbeitet eine ganze Stunde lang...Nicht nur soziales Lernen auch Meditation, Entspannung, Ruheraum, Konzentration, also alles in diesem Feld.“

H(Z57): „Eine „Soziale Stunde“ hätt ich mir in der Klasse sehr gewünscht, ich glaub auch, dass das vor allem auch in der 1. Klasse Hauptschule, wenn die Kinder aus den unterschiedlichsten Schulen kommen, ideal wäre und man die Kinder dadurch viel leichter zu einer Gemeinschaft zusammenführen könnte. Das sehe ich einmal überhaupt für die normale Hauptschul-Klasse als wichtigen Punkt umso mehr dann für eine Integrationsklasse. Leider wurde die Soziale Stunde bei uns total abgeblockt“

Viele LehrerInnen sind nicht bereit eine Stunde ihres Stundenplanes als „soziale Stunde“ zu opfern. Diese negative Einstellung geben sie auch an die SchülerInnen weiter.

D(Z76): Wenn „Soziales Lernen“, nicht im Stundenplan verankert ist, dann fragen die Kinder, wieso sie jetzt diese oder jene Stunden dafür hergeben müssen. Dann finden Diskussionen statt, die man sich ersparen könnte.“

Zusammenfassend kann man sagen, dass eine „Soziale Stunde“ von allen Lehrpersonen als unbedingtes Qualitätsmerkmal angegeben wird. Vor allem in den ersten Klassen der Sekundarstufe I und der Grundschule sind solche Einheiten wichtig und sollten einmal in der Woche lehrplanmäßig stattfinden. In den höheren Schulstufen sollten „Soziale Stunden“ nach Bedarf abgehalten werden.

Es werden verschiedene Gründe genannt, warum „Soziale Stunden“ so wichtig sind:

- Das Elternhaus vermittelt immer seltener soziale Kompetenzen.
- Spannungen in der Klasse können schneller aufgefangen werden.
- „Soziale Stunden“ können bei der Akzeptanz und beim Umgang mit Behinderung helfen.

8.2 Finanzielle und personelle Ressourcen

8.2.1 Ausbildung der befragten Lehrperson und Qualität

Von den acht interviewten Lehrpersonen verfügen sieben über eine einschlägige sonderpädagogische Ausbildung. Dennoch fühlen sich alle acht LehrerInnen für ihren Tätigkeitsbereich in der Integration nicht professionell genug ausgebildet.

Die LehrerInnen, die ein sehbehindertes Kind betreuen und auch die entsprechende Ausbildung haben, meinen:

F(Z106): „Nein, in Bezug auf den Schüler, nein. Das waren die Grundlagen und eine gute Basis, auf der man jetzt aufbauen können sollte, wenn es das Angebot irgendwo geben würde, ja irgendwo gibt es schon Angebote. Aber es ist immer sehr schwierig da ran zu kommen und wer finanziert das alles?..... Am wichtigsten wäre Fortbildung im Bereich EDV, würde ich jetzt sagen. Alles Handling mit den Hilfsmitteln. Genau, das wär eigentlich das wichtigste. Wobei in Richtung psychologische Betreuung wär immer noch wichtig, da das Kind diese Behinderung nicht wahrhaben will. Das ist bei ihm eine zusätzliche Komponente.“

A(Z192): „Nein, sicher nicht, die ist nicht ausreichend (lacht). Weil erstens sich einmal seit meiner Ausbildung schon wahnsinnig viel geändert hat im technischen Bereich..... und da muss man ganz einfach immer dran bleiben. Nachdem im Lehrplan für Blinde und hochgradig Sehbehinderte jetzt auch Orientierung und Mobilität und lebenspraktische Fertigkeiten verankert sind, brauche ich natürlich eine Zusatzausbildung.und damit ich ein umfassender Fachmann bin und ich muss dem Kind nicht drei, vier verschiedene Leute schicken. ... Hat auch insofern einen Sinn, weil man es stundenplantechnisch leichter unterbringen kann, als wenn ich so viele Leute koordinieren muss.“

Die LehrerInnen, die ein körperbehindertes Kind betreuen, geben an:

H(Z109): „Die Ausbildung ist insoferne ausreichend als alle 3 Kinder, die ich integriere, lernbehinderte Kinder sind. Mein größtes Problem ist aber die Körperbehinderung des Schülers, da dafür mein Wissen überhaupt nicht ausreicht. Jetzt kommt noch dazu, dass es in NÖ keine übergeordnete Stelle gibt, an die man sich wenden könnte, um Informationen zu bekommen, die jetzt wichtig wären, um das körperbehinderte Kind im Unterricht gut zu betreuen. Es gibt auch keine ausgebildeten Körperbehindertlehrer, es gibt nur eine Körperbehindertenschule in Wr. Neustadt und da waren die Infos total dürftig, die waren auch nicht an einer Zusammenarbeit interessiert..... Da das Kind einmal im Jahr auf Kur fährt, hat die Mutter dort erfahren, dass es ein eigenes Programm gibt, das die Arbeit am PC erleichtert. Dieses Programm ist dann angeschafft worden, aber für mich ist es ganz einfach sehr unzufriedenstellend, dass ich mich nicht mit einem Fachmann besprechen kann. Und deshalb kann ich auch sagen, dass ich sicher bin, dass ich nicht die optimale Qualität für dieses Kind garantieren kann.“

B(Z160): „Nur rein von der Ausbildung her ohne z.B. die Hilfe der anderen Lehrer oder der Kollegen wär es für mich schwierig gewesen, weil ich ja keine sonderpädagogische Ausbildung habe und trotzdem aber in der Integration tätig war.“

Die LehrerInnen, die vorrangig lernbehinderte Kinder betreuen, führen an:

C(Z158): „Die Ausbildung, wie sie vor 15-20 Jahren war, und die ich gemacht habe, würde für die heutigen Anforderungen nicht ausreichen..... Also jetzt konkrete Weiterbildungen, von der PH- glaube ich, vermisste ich ein bisschen. Also was jetzt wirklich eine Teamteaching-, oder eine Integrationsweiterbildung wäre.“

D(Z121): „Das rein methodisch-didaktische Umsetzen musste ich mir selber erst aneignen. Ich hab eine Vision mitbekommen oder eine Idee, ja, die Umsetzung geschieht durch das Arbeiten mit den Kindern und das Besuchen von vielen, vielen Fortbildungen,..., was mir in Richtung Qualität sehr geholfen hat, war die Ausbildung zur Unterrichtsentwicklungsberaterin, wo wir sehr viel Unterricht immer hinterfragt haben und uns auseinandergesetzt haben mit der Thematik, was ist guter Unterricht..“

G(Z154): „Meine Ausbildung ist schon so lange her... ich weiß nur das die Ausbildung jetzt, es nicht garantiert. Weil wir Studenten an der Schule hatten und haben, und die z.B. von Teamarbeit keine Ahnung haben..... Die kommen in eine Integrationsgruppe, die Schulstudenten und der Betreuer sagen: Na ja 2 Stunden wird's ihnen nicht schaden, wenn sie mit der Kollegin zusammenarbeiten. Sonst unterrichten sie nur die Hauptschüler. Das istWahnsinn...!“

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Alle InterviewpartnerInnen sind sich einig, dass eine entsprechende Ausbildung der Lehrpersonen unverzichtbar ist, um in der Integration professionell arbeiten zu können.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass keine der befragten Integrationslehrpersonen – auch jene nicht, die für das Behinderungsfach geprüft sind, dem die Behinderung des betreuten Kindes zuzuordnen ist – die absolvierte Ausbildung als ausreichend empfindet. Alle sind sich einig, dass sie mit ihrer Grundausbildung Qualität nicht garantieren können. Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten müssen Abhilfe schaffen.

Als Gründe für notwendige Fort- und Weiterbildung werden angeführt:

- rasche Veränderungen im technischen Bereich (technische Hilfsmittel, Computerprogramme)
- Erweiterung des Lehrplanes für Sehbehinderte und Blinde um einige wichtige Inhalte; Zusatzausbildungen sind unbedingt erforderlich.
- keine integrationspädagogischen Inhalte in der eigenen Ausbildung
- keine Ausbildung für die Behinderungssparte, in der das zu betreuende Kind einzuordnen ist
- keine sonderpädagogische Ausbildung vorhanden

- keine Möglichkeit an einer zentralen Stelle im Bezirk oder landesweit in Niederösterreich, für die Arbeit mit körperbehinderten Kindern notwendige Informationen einzuholen

8.2.2 Ausbildung der Lehrpersonen, die an der Integration beteiligt sind und Qualität

In keinem der acht Fälle hat ein anderer Lehrer (Hauptschul- oder Volksschullehrer), der an der Integration beteiligt ist, eine zusätzliche sonderpädagogische Ausbildung bzw. eine integrationspädagogische Ausbildung. Viele der IntegrationslehrerInnen äußern diesbezüglich folgende Wünsche.

A(Z228): „Dass die Hauptschullehrer einen anderen Zugang zu Integration kriegen. Wer Integration machen will oder wer sich bereit erklärt, Lehrer in einer Integrationsklasse zu sein und mit dem speziell ausgebildeten Lehrer und mit dem Kind zu arbeiten, dass der, der damit überhaupt noch nichts zu tun gehabt hat, da eine Zusatzausbildung macht oder verpflichtende Informationsnachmittage absolviert.“

D(Z138): „...ich finde es wär notwendig, dass sich beide für beide Bereiche gleich interessieren. Nicht nur umgekehrt, dass jetzt der Hauptschullehrer in die Sonderpädagogik hineinschnuppern muss; auch der Sonderpädagoge muss sich für Fächer und Probleme der Hauptschullehrer interessieren. Sonst gelingt auch kein gemeinsamer Unterricht!“

F(Z126): „Grundsätzlich wäre es wichtig, wenn es eine eigene integrationspädagogische Ausbildung gäbe...verpflichtend wäre ideal! . Dann gäbe es nicht ständig Ausreden, dass die HS –Lehrer nicht zuständig sind. Wenn man in der Integration arbeitet, dann muss man auch wissen, was auf einen zukommt, dass das Mehraufwand ist, dass Fortbildungen für das ganze Team wichtig sind.“

H(Z126): „Eine sonderpädagogische Zusatzausbildung hat leider keiner, das wär aber sicher sehr wichtig, wobei ich jetzt sag, es müsste jetzt nicht eine sonderpädagogische Ausbildung sein, es sollten alle Lehrer eine integrationspädagogische Ausbildung haben, damit sie ganz einfach eben auch die andere Seite besser verstehen und sich da auch zuständig fühlen. Dann wäre auch die Teamarbeit leichter.“

Zusammenfassend ist festzuhalten: Um die Arbeit in der Integration qualitativvoller gestalten zu können, fordern alle Integrationslehrpersonen einstimmig:

- Alle an der Integration beteiligten Lehrpersonen sollen eine sonderpädagogische oder integrationspädagogische Zusatzausbildung absolvieren, um ein besseres Verständnis für behinderte Kinder und ihre Bedürfnisse zu entwickeln.

- Allen LehrerInnen (IntegrationslehrerInnen und RegelschullehrerInnen), die an der Integration beteiligt sind, soll die Bedeutung von Teamarbeit bewusst sein.
- Teilnahme an Fort- und Weiterbildung sollte für Lehrpersonen, die in der Integration tätig sind, verpflichtend sein.
- IntegrationslehrerInnen und RegelschullehrerInnen sollten die Klasse im Team betreuen; beide sollten auch für die jeweils andere Schülergruppe zuständig sein.

8.2.3 Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote und Qualität

Alle InterviewpartnerInnen erklären übereinstimmend, dass das Weiterbildungs- und Fortbildungsangebot nicht ausreichend ist.

C(Z200): „Das Fortbildungsangebot ist sehr dürftig!“

Je nach Behinderungsart des zu betreuenden Kindes werden allerdings unterschiedliche Wünsche formuliert.

Die LehrerInnen, die ein körperbehindertes Kind integrieren erklären:

B(Z): „Ja, es wäre schon wichtig, Fortbildungsangebote in Anspruch nehmen zu können, die auf mein körperbehindertes Kind ausgerichtet sind. ...Da gab es aber nichts!“

H(Z133): „Na, es gibt sicherlich nicht ausreichend Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote, z.B. ich hätte eine Einführung in dieses Computer-Programm gebraucht, in dem ich mit meinem körperbehinderten Schüler arbeite und da sollte nicht nur ich mich auskennen, sondern auch die Kollegen, und es wär eben auch wichtig, dass es so eine integrationspädagogische Ausbildung gibt, dass auch die Kollegen einen Überblick bekommen, welche Behinderungen es gibt, was wichtig ist, wenn ich in einer Integrationsklasse arbeite; wie sollte die Teambildung sein? In der Integrationsklasse ist die Teamarbeit, das Zusammenarbeiten zwischen den Lehrern, das allerwichtigste. Und ich glaub gerade im Hauptschulbereich ist das noch ein völlig neues Neuland für alle Lehrer.“

Die Lehrperson mit der VolksschullehrerInnenausbildung meint:

B(Z207): „Also es wär schon interessant, sonderpädagogisch noch weitergebildet zu sein von der Situation her, aber eben ganz genau das, was man da braucht.“

Die IntegrationslehrerInnen, die ein sehbehindertes Kind integrieren geben an:

F(Z130): „Für mich gibt es nicht wirklich genug Fortbildung, nein. ...nur eine Tagung im Jahr! Na, es sind dann immer wieder einzelne Angebote auch im Ausland, aber da ist immer wieder das Problem, wie finanzier ich das?“

A(Z261): „Wichtig wäre Fortbildung gerade bei so technischen Sachen, was die Computergeschichte betrifft, weil sich die ja so rasant schnell entwickelt, auch bei Sehbehinderten und Blinden. Das sollte halt auch so sein, dass relativ kleine Gruppen sind, dass man gut arbeiten kann.“

Folgende Wünsche werden von mehreren InterviewpartnerInnen ausgesprochen:

D(Z149): „...oder noch notwendiger wäre, dass die SPZs uns auch informieren über ah laufend ahm stattfindende Fortbildungen im Sonderpädagogikbereich. Ahm, und eben auch Schilfs würd ich wichtig finden, so wirklich Sonderpädagogikthemen an den Stammschulen. Sei es jetzt Autismus oder eben gerade bei Themen, die man in diesen Klassen speziell hat, wo ich denke, es bringt nichts, wenn dann nur der Sonderpädagoge die Fortbildung besucht. Es muss das ganze Team informiert werden.“

E(Z167): „Also, hier in Richtung Teambildung müsste da auf jeden Fall etwas sein und auch sonderpädagogisch, dass da einfach eine Basis da ist. Nicht alle wissen wovon ich red.“

G(Z204): „Als Fortbildungsveranstaltung hätt ich gern Supervision, Teamentwicklung ... all diese Dinge wären für mich und für das ganze Team sehr wichtig..... Es gibt in Baden jetzt diesen Integrationslehrgang. Den gibt's. Aber da hat sich keiner gemeldet. Den haben sie mir auf den Schreibtisch gelegt. Und ich hab gesagt der ist nicht für mich, der ist für euch. aber die Bereitschaft der Kollegen ist einfach nicht da.“

Zusammenfassend zeigt sich folgendes Bild:

Um die Qualität ihrer Arbeit zu steigern, finden die LehrerInnen, dass sie dringend Angebote in folgenden Bereichen bräuchten:

- Fortbildung im Bereich technischer Hilfsmittel
- Supervision
- behinderungsspezifische Angebote

Für die Teamarbeit (zwischen IntegrationslehrerInnen und RegelschullehrerInnen) wünschen sie sich:

- Supervision für das ganze Team
- verpflichtende integrationspädagogische Ausbildung für die RegelschullehrerInnen
- Kollegiale Fortbildung vor Ort für das ganze Team als schulinterne Lehrerfortbildung

8.2.4 Finanzielle Mittel für Sonderbedarf, Unterrichtsmittel, Spezialhilfsmittel und Qualität

Vier von acht der InterviewpartnerInnen sind mit der finanziellen Situation zufrieden.

Für sinnesbehinderte und körperbehinderte Kinder gibt es in Niederösterreich einen sogenannten Lehrmittelpool, aus welchem Geräte angeschafft werden, die für die Arbeit im Unterricht unabdingbare Voraussetzung sind.

A(Z325): „Also für die Hilfsmittel, vor allem technische Hilfsmittel ... gibt es in Niederösterreich genug finanzielle Mittel... sage ich jetzt einmal sicher genug, weil wir den Hilfsmittelpool haben. Das ist eine gute Einführung.“

B(Z212): „Wenn im Budget etwas übrig geblieben ist, durften wir, Forderungen ist jetzt nicht gut gesagt, aber Ideen und Wünsche äußern, und wir haben einiges bewilligt bekommen. Großteils aber wurde Wichtiges für den Unterricht über Spenden finanziert, wie z.B. der Laptop und der Drucker für die Schule, der Fingertrainer, das Multitextprogramm,...“

C(Z213): „Für diese Schule ein großes JA. Also momentan ist der Schulleiter sehr, sehr großzügig mit den finanziellen Mitteln; gerade für die Randgruppen. Also wenn man jetzt etwas braucht und das nicht Gemeinderatsbeschluss bedürftig ist, ist eigentlich immer Geld da.“

D(Z162): „Ich denk, dass ich in einer privilegierten Schule bin, weil wir eben so viele Integrationsklassen haben, insofern hat es nie das Problem gegeben, dass wir nicht die Mittel gehabt hätten. Kann ich jetzt nur von unserem Standort aus sagen. Geändert müsste sicher etwas werden, wenn es um Einzelintegration geht. Die, glaub ich, ist sehr problematisch bzw. wiederum die Vernetzung mit dem SPZ ist sicher sinnvoll.“

Die vier anderen IntegrationslehrerInnen können diese Zufriedenheit nicht teilen:

H(Z142): „Nein, das gibt es definitiv nicht. All diese Lehrmittel sind wahnsinnig teuer und im Budget ganz einfach nicht drinnen, es gibt dann noch einen Topf, das ist aber immer eine große Gnade, wenn man da Geld bekommt, um jetzt da irgendeine Anschaffung zu tätigen. Und ich muss froh sein, dass für das körperbehinderte Kind eine persönliche Assistenz vorhanden ist, die von der Gemeinde bezahlt wird. Deshalb ist die Gemeinde auch sehr knausrig und gibt kaum Geld für weitere Lehrmittel her oder ich weiß von einem Budget in der Richtung nichts.“

G(Z238): „Material, Bücher, Klassenraum, rollstuhlgerechte Schulen, da fallen mir Unmengen ein, was nicht passt.“

In zwei Fällen werden viele notwendige Materialien durch Sponsoren finanziert.

F(Z138): „Ah, vom System her gesehen, na, sind wir eigentlich immer wieder relativ schnell an die Grenzen gestoßen. Ah, wobei die Familie relativ gute auch politische Beziehungen haben, und die immer wieder Sponsoren aufstellen und auftreiben, und das so gelöst wird.“

Zusammenfassend wird festgehalten:

- Das Ausmaß an den zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen ist sehr unterschiedlich.
- Ausschlaggebend für die finanzielle Situation ist in vielen Fällen die Einstellung der Schule bzw. der Leitung der Schule zur Integration sowie die Anzahl der Integrationsklassen.
- Je mehr Integrationsklassen an einem Standort sind, desto besser ist die finanzielle Situation, desto mehr Materialien können angeschafft werden.
- Eigeninitiative von Seiten der Eltern oder der IntegrationslehrerInnen kommt entscheidende Bedeutung zu (Aufreiben von Sponsoren)

- Hilfreich ist der in Niederösterreich bestehende Hilfsmittelpool, aus dem vor allem für sozial schwache SchülerInnen, die auf spezielle technische Einrichtungen angewiesen sind, Hilfsmittel angeschafft werden können.
- Eine Vernetzung mit den zuständigen SPZs – im Sinne einer „Materialbörse“ – wäre sinnvoll.

8.2.5 Personelle Ausstattung und Qualität

Vier von den acht InterviewpartnerInnen zeigen sich mit der personellen Situation, insbesondere hinsichtlich der Ausbildung und der Anzahl der Integrationslehrer, an ihren Schulen zufrieden. In ihren Schulen sind im Rahmen der Vollintegration Klassen doppelt besetzt oder es kommen zumindest Zusatzkräfte zum Einsatz.

A(Z345): „Das Kind hat seine Lehrer bzw. mich als Stützlehrer. Ich mach auch Mob und LPF. Ja, ich sage es ist ausreichend.“

Das Fehlen von zeitlichen Ressourcen wird allerdings auch in diesen Schulen als Problem genannt.

F(Z143): „... es kommen immer wieder Problemstellungen, wo ich mir denk, so jetzt bräuchte ich wieder ein paar Stunden mehr. Einfach damit man ihn wieder ein bisschen aufpäppeln kann und dann könnt man ruhig wieder in dieses Basisprogramm zurückfallen,... wie so ein Abbuchungssystem das wär ideal...“

Die anderen vier IntegrationslehrerInnen sind mit der personellen Situation an ihrer Schule nicht zufrieden.

Einerseits fehlt es an qualifiziertem Lehrpersonal, andererseits werden Kinder auch nicht im Rahmen von Vollintegration, sondern lediglich in Rahmen von wenigen „Stützstunden“ betreut.

C(Z235): „Ja, also wir haben jetzt zusammengerechnet 11 Integrationsschüler gehabt, auf 3 Klassen aufgeteilt.... Also es ist so dass meine 21 Stunden nicht reichen, um die 11 Schüler abzudecken. Und das machen eben dann Kollegen aus der Hauptschule, engagierte Kollegen muss man schon dazu sagen, die das freiwillig machen. Also es wird keiner gezwungen, dass er Stützstunden nimmt, aber ein zweiter, ausgebildeter Sonderschullehrer wäre nicht schlecht.“

Auch dort, wo Vollintegration stattfindet, wird nur ein Teil dieser Stunden von ausgebildeten SonderschullehrerInnen abgedeckt. Die Realien werden meist mit ungeprüften HauptschullehrerInnen als ZweitlehrerInnen versehen.

D(Z171): „Die personelle Ausstattung passt nicht. Ich find, dass es viel zu viele ungeprüfte Sonderschullehrer in der Integration gibt. Und genau das sehe ich als extremes Problem in der ganzen Thematik. Weil ich denke, wenn Lehrer Integrationsklassen übernehmen, die nicht hinter

dieser Vision stehen und auch qualitativ einfach nicht entsprechend geschult sind, dann kann es meines Erachtens nicht funktionieren. Mehr Fortbildungen müssten angeboten werden. Es gibt auch jetzt einen Integrationslehrgang..... für Hauptschullehrer und Volksschullehrer. ... Es ist ein sehr großes Interesse da ...“

Gegenstände wie Turnen, Zeichnen und Werken werden bei der Integration von lernbehinderten SchülerInnen überhaupt nicht berücksichtigt.

Zusammenfassend zeigt sich folgende Situation:

- Integration findet oft nur im Rahmen von Stützstunden statt.
- Stützstunden sind nur bei der Integration von sinnesbehinderten Kindern sinnvoll; zusätzlich bedarf es aber zeitlicher Ressourcen.
- Integration von lernbehinderten und verhaltensauffälligen Kindern mit Stützstundenunterricht ist wenig zielführend.
- In den Nebenfächern werden oft HauptschullehrerInnen (mangelnde qualifizierte Ausbildung) als Zweitlehrerinnen eingesetzt;

Zur qualitativen Steigerung der Situation wird vorgeschlagen:

- Integration nur als Vollintegration in Integrationsklassen mit einem/einer SonderschullehrIn als ZweitlehrerIn
- Flexiblere Handhabung zeitlicher Ressourcen
- Verpflichtende Teilnahme an Integrationslehrgängen von Hauptschul- und VolksschullehrerInnen, die in der Integration arbeiten.

8.2.6 Interkollegialer Austausch und Qualität

Hier zeigt sich bei den Aussagen der interviewten Personen ein sehr einheitliches Bild. Generell sind alle IntegrationslehrerInnen mit der derzeitigen Situation sehr unzufrieden:

A(Z437): „Der interkollegiale Austausch ist eine Frage von der Bereitschaft der Lehrer und drum glaube ich, dass ein grundsätzlicher Punkt der ist, dass man im Vorfeld abklärt, ob die Lehrer diese Integration wollen oder nicht...ob aus einem Lehrerkollegium eben einige sind, die sich wirklich mit der Integration auseinandersetzen wollen, weil nur dann funktioniert es...., es sollte eine Fixstunde eingeplant sein, das sollte den Lehrern auch vorher bewusst sein.“...“ Bei uns in Niederösterreich ..., wo jeder so ein Einzelkämpfer ist und wo es an der Initiative von uns selber liegt, an der Initiative dass wir uns zusammenreden. Ich meine, ich weiß natürlich welche Leute ich anrufen kann und ich bin auch so dass ich sie anrufe, wenn ich wo anstehe. Aber es gibt viele Leute, die in der Integration wurschteln, selbst die fachlich ausgebildeten und nicht wissen, mit wem sollen sie sich

zusammenreden, weil wir uns so gut untereinander noch nicht kennen. Weil wenn ich jemanden gut kenne, weiß ich, aha, der Kollege hat vielleicht auch ein Kind, der hat auch ein Kind, mit was weiß ich, dieser und dieser Augenerkrankung, den kann ich was fragen, wie hast du das gemacht und das ist eine Sache an der wir in Niederösterreich zu arbeiten versuchen.“

D(Z215): „Der Austausch ist sehr stark unter den Sonderpädagogen und noch viel zu wenig in den Kernteams. ... und es gibt keine Teambesprechungsstunden.“...“ In der Praxis hat es dann ganz oft so ausgesehen, dass jeder seine Vorbereitung gemacht hat bzw. der Hauptschullehrer. Von engagierten Hauptschullehrern hat man die Unterlagen bekommen und man wusste dann zumindest, was sie geplant haben und konnte sich einstellen, ob man irgendwie differenzieren kann, welche Bereiche für die ASO-Kinder passen und welche nicht. Das war aber schon die, wie soll ich sagen, das Optimum, sehr vielen musste man immer nachlaufen und die haben sehr spontan unterrichtet und man musste spontan im Unterricht irgendwie auf die jeweilige Situation sich einstellen und was dann langfristig dazu geführt hat, dass man eigentlich dann sein eigenes Süppchen gekocht hat und seine eigenen Vorbereitungen, dass es kein gemeinsamer Unterricht war, sondern es immer weiter auseinander getriftet ist.“.....“ Die Aufgabenteilung im Team war mehr so 50:50. Jeder, was er irgendwie leisten konnte ... oder machen konnte. Vom Klassenbuch bis zu den Elterngesprächen auch mit den unterschiedlichen Kindern bis zu sehr vielen organisatorischen Dingen, die man erledigen musste. Die einzige Unterscheidung war eben, dass der Hauptschullehrer die Klassenvorstandzulage bekommt und der Sonderschullehrer nicht.“

F(Z179): „Das ist sehr unterschiedlich, sehr unterschiedlich. Eher kaum, also das sind für mich auch so ad hoc Sachen, wobei ich in Mathematik immer wieder versuche, damit ich zumindest so eine mittelfristige Planung bekomme, damit ich weiß, ab wann ändert sich wieder was. Aber sonst ist es eigentlich ein Sprung ins kalte Wasser für mich und für den Schüler. Also, wenn das besser abgesprochen wär, würde die Situation, die Betreuungssituation natürlich wieder anders ausschauen, einfacher. Auch von der Qualität her jetzt, natürlich klar.“

H(Z218): „Also, die Aufgabenteilung im Team gibt es nicht, weil es meiner Meinung nach auch kein Team gibt. Ich bin zwar der Integrationslehrer, bin die meiste Zeit in der Klasse, hab aber die wenigsten Rechte, was sehr wohl auch die Kinder in der Klasse spüren. So kommt es mir manchmal vor, dass sie mich nicht als richtigen Lehrer akzeptieren wie einen anderen HS-Lehrer.“

Die interviewten Personen stellen die Situation **zusammenfassend** folgendermaßen dar:

- Interkollegialer Austausch ist abhängig von der persönlichen Bereitschaft der Zusammenarbeit der HS- oder VS-LehrerInnen mit den Integrationslehrern.
- es gibt derzeit keine fixen Teambesprechungsstunden.
- es gibt zu wenig Austausch in den Kernteams (strukturelles Problem)
- IntegrationslehrerInnen bekommen Stundenvorbereitungen meistens nicht im Vorfeld.
- Integrationslehrpersonen fühlen sich als BittstellerInnen, obwohl sie nur ihre Aufgaben erledigen.

Um qualitative Arbeit leisten zu können, formulieren die IntegrationslehrerInnen folgende Wünsche:

- Die Rahmenbedingungen müssen klar definiert sein, d.h. es sollte klar sein, wer im Team welche Aufgaben zu erfüllen hat.
- Alle LehrerInnen (RegelschullehrerInnen und IntegrationslehrerInnen), die in der Integrationsklasse unterrichten, sollten sich als Team sehen.
- Teambesprechungsstunden sollten fixer Bestandteil des Stundenplanes sein.
- Die Integrationslehrkraft sollte Stundeninhalte wenigstens einen Tag vor Unterricht erhalten, um die Inhalte für Integrationskinder zu adaptieren.
- Der Klassenvorstand und die Integrationslehrperson sind gemeinsam als Team für alle Kinder zuständig. Sie stehen gleichwertig in der Klasse (Zeugnisse unterschreiben, KV-Zulage teilen, administrative Tätigkeiten teilen,...).
- Die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches mit KollegInnen, die in der gleichen Situation sind, sollte gegeben sein.

8.2.7 Interdisziplinärer Austausch und Qualität

Generell findet interdisziplinärer Austausch nur gelegentlich und auf Eigeninitiative der Integrationslehrpersonen statt.

Zwei der InterviewpartnerInnen betonen die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern.

A(Z409): „Ja, was glaube ich ganz wichtig ist in der Integration, ist schon eine sinnvolle Elternarbeit auch und eine intensive, weil es hilft nichts, wenn ich in der Schule alles Mögliche mache, seien es Techniken mit dem Computer und die Mama setzt sich daheim wieder hin und sagt dem Kind alles vor oder liest dem Kind alles vor.“

Auch die Zusammenarbeit mit PsychologInnen und TherapeutInnen ist ebenso gewünscht wie der Erfahrungsaustausch mit der eigenen Berufsgruppe.

A(Z419): „Dann ist natürlich immer auch wichtig, dass man beizeiten auch vielleicht schon diese Nahtstellenproblematik, Richtung Weiterführung, nach der Sekundarstufe, also mache ich eine weiterführende Schule ins Auge fasst. Was gibts an Berufsmöglichkeiten? dass man immer mit Augenärzten zusammenarbeitet.....“

D(Z274): „Für mich ist der Austausch mit anderen Sonderpädagogen wichtig. Wir haben das dann als Jour-fix in der Schule installiert mit den Sonderpädagogen im Bezirk, - um uns eben auszutauschen... Supervision fände ich ganz notwendig!!!!... Es wär aber notwendig solche gemeinsamen Supervisionsmöglichkeiten zu schaffen, in den Kernteams, denk ich. Ich glaub, das wär das Sinnvollste. Weil der Bedarf absolut da ist.“

H(Z234): „Ja, wie schon gesagt, ich würd mir viel mehr Austausch mit anderen Berufsgruppen vor allem mit Therapeuten wünschen, wichtig wäre auch Supervision, gerade, wenn Teams miteinander

arbeiten sollten und dann würd ich mir ganz einfach auch einen Erfahrungsaustausch mit anderen Sonderschullehrern, mit anderen I-Lehrern wünschen. Interessant wär da eine Art Stammtisch, wer kommt, kommt, der nicht unbedingt verpflichtend sein muss, wo man aber Informationen bekommt, die jetzt fachspezifisch sind, und ganz einfach auch Erfahrungsaustausch mit den Kollegen machen kann. Ja ... und Psychologen wären sehr wichtig, da die Kinder je älter sie werden, sich mehr und mehr mit ihrer Behinderung auseinandersetzen.“

C(Z381): „Ja. Und vor allem die kollegiale Supervision würde ich mir mehr noch wie eine andere wünschen.“

F(Z250): „Wir, die Sehbehindertenlehrer haben vor jetzt in gemeinsamer Arbeit mit der Frau Landesschulinspektorin so etwas wie ein Kompetenzzentrum zu machen, da in St. Pölten, wo jetzt eben nicht nur blinde, sehbehinderte Kinder so ein Koordinationsteam quasi zur Verfügung gestellt kriegen, sondern auch sinnesbehinderte Kinder, generell, das heißt, auch die gehörgeschädigten und die gehörlosen Kinder bzw. auch die körperbehinderten Kinder. Ja. In ferner Zukunft, halt, wir sind und bleiben am Ball, sag ich jetzt einmal.“

Je nach Alter und Behinderungsart der betreuten Kinder sind die Wünsche der IntegrationslehrerInnen unterschiedlich. Einigkeit besteht allerdings darüber, dass interdisziplinärer Austausch unbedingt notwendig ist, um qualitätvollen Unterricht gewährleisten zu können.

Zusammenfassend lassen sich auf Grund der unterschiedlichsten Erfahrungen der Interviewpartner folgende Qualitätskriterien nennen:

- Kooperation mit den jeweiligen Nahtstellen (Übergang VS in weiterführende Schulen)
- Zusammenarbeit mit dem zuständigen Sonderpädagogischen Zentrum
- Supervision (einzeln) und im Team (kollegiale Supervision)
- Zusammenarbeit mit TherapeutInnen, Jugendwohlfahrt, Clearing, BeratungslehrerInnen, SozialarbeiterInnen, PsychologInnen und MedizinerInnen
- Kooperation mit anderen SonderpädagogInnen im Bezirk
- Kooperation mit SonderpädagogInnen oder anderen Fachleuten, die in der gleichen Behinderungssparte arbeiten
- Zusammenarbeit mit den Eltern.

8.3 Prozessmerkmale

8.3.1 Individuelle Förderpläne und Qualität

Fünf von acht der interviewten Personen sprechen sich dezidiert gegen die derzeitigen Förderpläne aus. Sie werden als unbrauchbar und als Mehraufwand (Schreibaufwand) gesehen.

C(Z408): „Ah, man müsste meiner Meinung nach die Förderpläne in eine Jahresplanung integrieren. Also nicht beides nebeneinander laufen lassen, so wie es jetzt geschieht, sondern eine mittelfristige, Förderplan orientierte Jahresplanung oder Quartalsplanung würde ich jetzt eher sagen. Also, so im Sinn von 4 Perioden im Schuljahr, wo man die Förderpläne auch einarbeiten kann. Ist derzeit, vom derzeitigen System halt ich ehrlich gesagt nichts. Also das ist eher eine Belastung. Es bringt insofern etwas, dass man sich damit auseinandersetzen muss, mit dem Schüler. Dass man mehr oder weniger jetzt gezwungen ist, sich jetzt was zu überlegen. Im Team jetzt, aber eine konkrete Auswirkung auf die unterrichtliche Arbeit haben sie eigentlich kaum.... Ist nur ein zeitlicher Aufwand und eine große Arbeit eigentlich, die ich anders nützen könnte die Zeit. Unterstützung würde ich schon brauchen. Ahm...es ist nur die Frage, an wen man sich wendet, nicht?. Ob man sich, wenn man sich Unterstützung holt, nicht noch mehr Arbeit aufhals.“

H(Z246): „Also, die Förderpläne sind für mich ehrlich gesagt keine große Hilfe, es ist zwar gut, dass man Prioritäten formuliert und, ah, sich dann auf diese Prioritäten konzentriert, ah, aber eine richtige Unterstützung dann für den Unterricht ist es nicht. Ich schreibe diese Prioritäten auf und dann muss ich sowieso noch eine Jahresplanung machen, die genau abgestimmt ist auf die Schüler. Für mich macht der Förderplan in der Form eigentlich keinen Sinn. Ja, eigentlich bräuhete ich Unterstützung bei der Erstellung des Förderplanes, aber, ich habe bis jetzt noch keine bekommen. Ich weiß, dass die Eltern in dieses Förderkonzept eingebunden gehören, das hab ich dieses Jahr gemacht, ich hab mit den Eltern dieses Förderkonzept besprochen, es hat aber keine Verbesserungen gegeben. Die Eltern stimmen allem zu, aber sie wollen überhaupt keine Verantwortung übernehmen und dieses Förderkonzept wirklich unterstützen.“

D(Z276): „Ich habe erlebt, dass der Förderplan eine Möglichkeit war, manche Hauptschullehrer daran zu erinnern, dass wir gemeinsam arbeiten sollen.“

Weiters wird kritisiert, dass Eltern in diese Pläne Einsicht nehmen können. Heikle Details können aus diesem Grund nicht eingetragen werden, da Eltern falsche Schlüsse ziehen könnten.

D(Z290): „Das Problem bei den Förderplänen für mich sind immer diese oder die Diskrepanz sehe ich, dass wir sehr viele Dinge nicht reinschreiben dürften, die meines Erachtens in der Arbeit aber notwendig sind,die Eltern aber alles lesen dürfen und Einsicht haben dürfen. Das, das sehe ich noch als Problem, wo ich selber irgendwie noch nicht ganz weiß, wie ich damit umgehen soll. Wenn ich ihn als Entwicklungsplan und auch als Art Reflexion des eigenen Arbeitens mit dem Kind sehen soll.“

Eine der Lehrkräfte, die keine sonderpädagogische Ausbildung hat, merkt auch an, bei der Erstellung der Förderpläne trotz intensiver Bemühungen keine Unterstützung erhalten zu haben.

Einigkeit besteht darüber, dass die derzeitigen Förderpläne einer Überarbeitung bedürfen, um sinnvoll zum Einsatz gelangen zu können.

Bei der Erstellung der Förderpläne hat keine der interviewten Personen Unterstützung durch das Lehrerteam. Auch die Evaluation erfolgt nur durch die interviewten Personen.

F(Z256): „Oh ja, die Evaluation, das mach dann eigentlich ich im Großen und Ganzen alleine. Das wär schon sinnvoll, wenn das im Team passieren würde.“

Eltern sind bei der Erstellung der Förderpläne nicht eingebunden, die Ziele werden jedoch mit den Eltern und in einigen Fällen auch mit den Kindern besprochen.

Zusammenfassend wird festgehalten:

Die Integrationslehrpersonen sind mit der derzeitigen Form der Förderpläne nicht einverstanden. Sie räumen aber ein, dass die Förderpläne Anlass bieten, sich über die einzelnen SchülerInnen Gedanken zu machen und diese auch zu verschriftlichen.

- Förderpläne gehören überarbeitet.
- Eltern sollen nicht in alle Teile der Pläne Einsicht nehmen können; die IntegrationslehrerInnen könnten dann auch heikle Details über den/die SchülerIn vermerken, ohne dass Missverständnisse entstehen.
- Förderpläne sollen im Team erstellt und evaluiert werden.
- Bei der Erstellung soll man auf professionelle Unterstützung zurückgreifen können.
- Förderpläne sollen behindertenspezifische Inhalte enthalten, damit sie hilfreich werden.
- Förderpläne sollen in die individuellen Jahrespläne integriert werden.
- Förderpläne sollen nicht in lediglich zusätzlichen Schreibaufwand ausarten.

8.3.2 Stellenwert der Arbeit im Schulganzen und Qualität

Vier der interviewten Personen finden, dass ihre Arbeit im Schulganzen einen hohen Stellenwert einnimmt. Folgende Beispiele werden angegeben:

B(Z386): „Ja, es sind die Schulschwester und das schon allein aus der Glaubenshaltung und aus der moralischen Haltung und aus dem Gesamtbild des gemeinsamen Umgangs, des Respektes mit einander und Toleranz gegenüber allen, passt das, also die Integration einfach hinein.“

C(Z466): „Also Integration ist an der Sporthauptschule bei uns der, der dritte Schwerpunkt. Das ist, scheint auch im standardbezogenem Konzept der Schule auf. ... Aber die Integration als solche wird

sehr geschätzt, nicht nur weil sie Stunden bringt und Schüler bringt, sondern weil sie wirklich auch der Schule ein Image bringt und weil es hier, glaube ich, ganz gut funktioniert. Und sie wird auch von allen, wirklich von allen mitgetragen.“

D(Z357): „Ich glaub, dass es sehr bereichernd, sag ich jetzt einmal, war, auch für die anderen. Weil ich denke, dass einfach die Themen der Sonderpädagogik sehr umfassende Themen sind und Themen der allgemeinen Pädagogik sind und es immer mehr Nachfrage gibt nach diesen Themen auch in den anderen Bereichen und insofern hab ich das Gefühl, dass die Arbeit fruchtbringend für den gesamten Schulprozess ist, wenn man engagiert in diesem Bereich arbeitet.“

Vier der IntegrationslehrerInnen sehen noch Verbesserungsbedarf. Strukturelle Bedingungen, wie administrative Tätigkeiten sollten unbedingt vorher abgeklärt werden, damit sie den Prozess nicht stören.

Nur eine interviewte Person gibt an, dass ihre Arbeit keinen besonderen Stellenwert im Schulganzen hat.

H(Z277): „Wenn ich so darüber nachdenk, hat die Integration bei uns an der Schule, so würd ich sagen, keinen besonderen Stellenwert, es ist immer selbstverständlich, dass ich für Supplierungen herangezogen werde, dann heißt es, meine Schüler laufen ja eh irgendwo mit. Ahm, was mich z.B. sehr stört, ich glaub, ich hab es schon erwähnt, die Zeugnisse als Integrationslehrer nicht unterschreiben kann, dass ich in der Integrationsklasse keine gleichwertige Stellung hab wie der KV, das sind vielleicht Kleinigkeiten, aber sie zeigen doch, dass die Integration nicht den Stellenwert hat, den ich gerne hätte, dass sie hat. Von allen wird die Integration sicher nicht mitgetragen, die Kollegen stehen der Integration sehr skeptisch gegenüber, das war am Anfang so und ist auch jetzt noch immer so. Sie sind auch immer froh, wenn ich mit meinen Schülern hinausgehe und den Unterricht getrennt abhalte und wir nicht im gemeinsamen Klassenraum sind. Sie können nicht verstehen, dass sie dann mit ihren Schülern nicht so laut agieren dürften, dass sie mehr Gruppenarbeit machen müssten, dann wär es kein Problem gemeinsam einen Raum zu benützen. Aber beim Frontalunterricht ist es unmöglich, dass sich meine Schüler auf mich konzentrieren, wenn der Klassenlehrer laut redet. Und leider findet vor allem Frontalunterricht statt.“

Zusammenfassend kann man festhalten, dass der Stellenwert der Arbeit von folgenden Faktoren abhängt:

- Der Begriff der „Integration“ muss im Leitbild der Schule verankert sein.
- Die Einstellung, dass Integration das Image der Schule erhöht, muss von allen mitgetragen werden.
- Die Integrationslehrperson muss den gleichen Stellenwert in der Klasse haben wie der Klassenvorstand und die Regelschullehrer.
- Rahmenbedingungen müssen so gefasst werden, dass der Integrationslehrperson die gleichen Rechte und Pflichten wie dem Klassenvorstand bzw. Regelschullehrer zukommen (KV-Zulage wird geteilt, Zeugnisse werden von beiden LehrerInnen unterschrieben,..)
- Die IntegrationslehrerInnen dürfen für Supplierungen nur herangezogen werden, wenn sie nicht in der Integration im Einsatz sind.

- Teamarbeit muss mit allen KollegInnen gelebt werden.
- Anerkennung der SonderpädagogInnen zu gefragten Fachkräften vor Ort, durch die sich verändernde Situation in der Schule (erweiterter Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule).

8.3.3 Gelungene soziale Integration

Auf die Frage was die IntegrationslehrerInnen unter gelungener sozialer Integration verstehen, wurde Folgendes ausgeführt:

H(Z292): „Also jetzt genau bezogen auf die Kinder, die ich betreue, wär für mich gelungene soziale Integration sicherlich einerseits, dass, wenn jetzt jemand in die Klasse hineinkommt, dass er nicht erkennt, wer die Integrationskinder sind und wer die „normalen“ Kinder sind. Auf der anderen Seite, wenn ich jetzt das körperbehinderte Kind ins Auge fasse, dann wär für mich gelungene soziale Integration, wenn die Kinder in der Pause selbstverständlich das Kind mit in den Pausenraum nehmen und wenn das körperbehinderte Kind überall von den Kindern mitgenommen würde. Dies ist bei den anderen Kinder sehr wohl der Fall, beim körperbehinderten Kind aber nicht, vielleicht ist das auch deshalb so, weil dieses Kind eine persönliche Assistenz hat, die automatisch all diese Tätigkeiten übernimmt.“

F(Z279): „Gelungene soziale Integration ist für mich, wenn der Schüler auch nach seiner Schulzeit in seiner Umgebung, in der er wohnt, wohnen und leben kann, dort auch Freizeitaktivitäten ausführen kann und er wird sein ganzes Leben auf die Hilfestellung von anderen Menschen angewiesen sein und diese Hilfestellung einfach auch bekommt...“

A(Z686): „Oder sie haben zum Beispiel freiwillig, ohne viel zu sagen, auch in der Freizeit mit ihm etwas gemacht, das ist für mich soziale Integration. Für mich ist es nicht soziale Integration, wenn sich ein Schüler nebenbei hinsetzt und ihm alles macht, weil es muss der Blinde oder Sehbehinderte seine Techniken selber beherrschen.“

B(Z398): „Wenn das Handicap eines Kindes von den anderen gar nicht mehr so als hindernd wahrgenommen wird, sondern, dass das Kind einfach dabei ist. So wie alle anderen auch. Dass es nicht irgendwie ein Stigma hat, dann ist es für mich sozial integriert, dass es einfach ein Kind wie die anderen auch ist.“

Vier der interviewten Personen geben beziehend auf ihre vorangegangene Definition an, dass in ihren Klassen gelungene soziale Integration gelebt wird.

F(Z294): „Aber so von den Sozialkontakten innerhalb der Klasse sind alle eigentlich recht positiv.“

C(Z495): „... dass man eben aus einer heterogenen Gruppe eine homogene formt, bzw. sich selber formt. Dass eben dann auch Integrationskinder Klassensprecher sind, dass sie absolut nicht auffallen, nicht an den Rand gedrängt werden. Dass auch einmal ein Integrationskind zum Helfer wird, was wir durchaus auch haben, vor allem in organisatorischen Dingen..“

Drei der InterviewpartnerInnen bezeichnen soziale Integration in ihrem eigentlichen Sinne in ihren Klassen als nur begrenzt gelungen.

Nur eine der interviewten Lehrkräfte erklärt, dass soziale Integration in ihrer Integrationsklasse definitiv nicht vorhanden ist.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass gelungene soziale Integration dort stattfindet, wo Integration im Schulganzen ein hoher Stellenwert zukommt. Soziale Integration findet statt, wenn

- das behinderte Kind bei allen Tätigkeiten, auch in den Pausen, dabei ist und mitmacht,
- das behinderte Kind auch in der Freizeit Kontakt mit den anderen Kindern hat,
- ein Helfersystem in beide Richtungen funktioniert,
- die anderen Kinder nur so viel Hilfe geben, als zur Selbsthilfe notwendig ist,
- die anderen Kinder das Defizit des behinderten Kindes nicht mehr wahrnehmen.

8.3.4 Methodisch-didaktisch optimale Qualität

Außer der Lehrperson, die in der VS arbeitet und berichtet, dass die unterschiedlichsten Unterrichtsstile gemischt angewendet werden, formulieren die anderen sieben Lehrkräfte - alle in der HS-Integration tätig -, dass vorrangig Frontalunterricht abgehalten wird.

H(Z305): „Bei uns stöhnen die Lehrer ständig, dass sie 1. bis 3. Leistungsgruppe gemeinsam unterrichten müssen und dass das so furchtbar ist, wenn sie Gruppenarbeiten machen würden, dann wäre das natürlich einfacher zu bewältigen als im Frontalunterricht, dann würde auch die Integration besser dazu passen und dass wär für mich dann methodisch-didaktisch optimale Qualität, wenn ich einerseits mit offenen Unterrichtsformen arbeiten kann, verschiedenste Materialien zur Verfügung hätte, viele Materialien zur Verfügung hätte, das ist aber leider nicht der Fall. ... also bei uns gibt es Frontalunterricht.“

B(Z): „Eigentlich so wie wir es gemacht haben mit allen Unterrichtsstilen offen, auch Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Alleinarbeit, Stationenplan, Auswahl von Aufgaben, Referate, haben wir auch gemacht, Plakatvorstellung, die ganze Bandbreite bunt gemischt mit verschiedenen Lernmaterialien, die die Selbsttätigkeit der Kinder fördert.“... Es gibt immer Differenzierungsangebote, und da können dann diejenigen, die eben langsamer oder schwächer sind oder länger brauchen für etwas aus lerntechnischen Gründen, die weniger anspruchsvollere Variante nehmen und die anderen eben die schnellere, und wenn wer schneller oder überhaupt anspruchsvollere Aufgaben braucht, ist auch immer irgendetwas da, was er machen kann.“

E(Z418): „Also, ich find jetzt nicht nur in Integrationsklassen ist einfach freies Arbeiten, offener Unterricht, projektorientierter Unterricht, der ja überhaupt ein moderner Unterricht sein sollte, ist wichtig in meinen Augen. Es sind heterogene Gruppen und auf diese innere Differenzierung, auf die kann man viel mehr Rücksicht nehmenweg vom lehrerzentrierten Unterricht hin zum schülerzentrierten Unterricht! Und das ist leider das, wo ich auch das Gefühl hab, entweder Kollegen missverstehen vielleicht etwas oder lassen sich da viel zu sehr einschränken, durch diese

Bildungsstandards, die wir erreichen sollen, obwohl da dieses vernetzte Denken ja auch ganz wichtig ist.“

D(Z396): „Aber es gibt eben sehr viel Frontalunterricht. Das untergräbt diese Gleichwertigkeit und Wertschätzung und den Respekt.“

Eine Lehrkraft betont, dass die verwendete Methode mit dem Lernerfolg der SchülerInnen in einem engen Zusammenhang zu sehen ist. Spontaner offener Unterricht bringt gar nichts, wenn die Kinder nicht an solche Arbeitsweisen gewöhnt sind. Es herrscht sonst zu viel Unruhe, die wiederum die Arbeit des behinderten Kindes, vor allem eines sinnesbehinderten Kindes, sehr beeinflusst :

F(Z297): „Doch, methodisch-didaktische Qualität, doch, ist schon ein sehr wichtiger Bereich. Und ich sehe es auch immer wieder, dass es von der Methode abhängt, nämlich der Lernerfolg des Schülers. Dass unterschiedliche Lehrer natürlich unterschiedliche Methoden haben. Und wo auch mitunter welche dabei sind, mit denen er aufgrund seiner Behinderung nicht wirklich viel anfangen kann und dann davon sein Lernerfolg mehr oder weniger abhängt...auch die Aufbereitung im Vorfeld muss passen!..... , wenn jetzt so vereinzelte Stunden angeboten werden, einfach die Unruhe natürlich in der Klasse so groß wird, dass er sich total schwer orientieren kann, dann teilweise auch gar nichts findet. Wo gibt es jetzt Lernangebote, wo gibt es die für mich?“

Im Rahmen von Projektunterricht werden die SchülerInnen mit Unmengen von Arbeitsblättern konfrontiert.

Die Durchführung von Individualisierung und Differenzierung sind in allen sieben Fällen abhängig von der Einstellung der jeweiligen HauptlehrerInnen. Bei den behinderten Kindern wurde immer wieder seitens der IntegrationslehrerInnen die zeitliche Komponente im Zusammenhang mit dem Aufgabenumfang problematisiert.

A(Z737): „...von der Aufgabenstellung her habe ich zwei Möglichkeiten. Entweder den Aufgabenumfang zu reduzieren, aber doch mit signifikant wichtigen Aufgaben, weil es müssen die Aufgaben die das sehbehinderte Kind macht etwas aussagen darüber ob es das Lernziel erreicht hat oder nicht..... Oder ich habe die Möglichkeit einer Zeitzugabe...“

H(Z320): „Nein, die Gegebenheiten lassen das nicht zu. Einerseits sind die Gegebenheiten und andererseits die unterrichtenden Lehrer daran nicht interessiert!“

F(Z320): „. Also es hängt wirklich sehr stark von der Lehrperson selber ab.“

Eine der Lehrpersonen berichtet, dass zwar kein Projektunterricht oder offener Unterricht stattfindet, jedoch mit Portfolios und Lernfortschrittsmappen gearbeitet wird. Eine andere Lehrperson erzählt, dass als fächerübergreifender Schwerpunkt das „Kompetenzlernen“ an der Schule eingeführt wurde.

C(Z542): „Ja. Also wir haben jetzt seit dem letzten Schuljahr das Kompetenzlernen eingeflochten, auch als fächerübergreifenden Schwerpunkt an der Schule ... betrifft auch die Integrationskinder natürlich, dass sie den Zugang zu Bibliotheken, Internet sowieso, ah also Kompetenzen zu übermitteln, wie ich mir etwas aneignen kann, ohne dass ich ständig irgendjemanden frage. Und was mir auch sehr gut gefällt, machen jetzt aber Hauptschullehrer, das ist das mit dem Peergroupsystem, ja jedenfalls wird das auch angeboten, dass sich vor allem ältere Kinder, 4 Klassler z.B., jetzt um Erstklassler annehmen.“

C(Z527): „Ja das wäre natürlich optimal, ... in einer Vollzeitintegrationsklasse, dass also ein ständiges Zweierteam da ist, das ständig das Teamteaching macht und auch die Unterrichtsvorbereitungen und Nachbereitungen und Evaluierungen gemeinsam macht. Das geht aber natürlich nur, wenn ich entsprechende Schüleranzahlen habe und nicht auf mehrere Schulen das aufgeteilt habe, und dann kann ich natürlich auch diese, diese Kleinteams bilden.“

C(Z591): „ Also, dass ich individualisieren und differenzieren kann, das hängt auf jeden Fall vom Lehrerteam ab!

Zusammenfassend halten die IntegrationslehrerInnen fest:

- Derzeit steht Frontalunterricht im Vordergrund.
- Der Lernerfolg der SchülerInnen ist abhängig von der gewählten Methode.
- Die methodisch-didaktische Vorgehensweise im Unterricht ist immer abhängig von den Haltungen der jeweiligen HauptlehrerInnen.
- Bei Vollintegration könnten im Team neue Unterrichtsformen eingeführt werden.
- Neue, schülerzentrierte Unterrichtsformen würden die Entwicklung des „vernetzten Denkens“ fördern, eine Kompetenz, die bei den Bildungsstandards gefordert wird.
- Gerade in heterogenen Lerngruppen könnte man mit offenen Lernformen der Individualität der einzelnen SchülerInnen gerecht werden, weil Differenzierung ermöglicht wird.

Um methodisch-didaktisch optimale Qualität garantieren zu können, würden die IntegrationslehrerInnen den Einsatz einer breiten Palette an Unterrichtsmethoden begrüßen. Folgende Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein:

- Die Zusammenarbeit und die Gleichwertigkeit der LehrerInnen im Team muss gewährleistet sein.
- Behindertenspezifische Aufbereitung des Stoffes ist ebenso wichtig wie gute Organisation von offenem Lernen; ansonsten bleiben die schwächeren SchülerInnen sowie SchülerInnen mit einer Sinnes- oder Körperbehinderung auf der Strecke und können vom Unterricht nicht profitieren.

8.3.5 Elternarbeit und Qualität

Die Elternarbeit sehen alle IntegrationslehrerInnen als einen sehr wichtigen Bereich in ihrer pädagogischen Tätigkeit.

A(Z853): „Das war für mich, sagen wir, ein Lernprozess. Für mich war es ein Lernprozess, Dinge nicht persönlich zu nehmen. Das habe ich mir jetzt, sagen wir in 20 Jahren Behindertenarbeit, weil im Grunde genommen bist du immer mit Eltern konfrontiert, die mit ihrem Kind ein Problem haben, gelernt. Und ein Kind mit einer Behinderung, es ist ganz wurscht, ob ich heute ein schwerstmehrfachbehindertes Kind habe oder ein sehbehindertes Kind oder ein Kind das halb blind wird, so wie es beim ist, das ist für die Eltern eine Herausforderung. Ob das Kind jetzt intelligent oder lernbehindert auch noch ist, weiß ich gar nicht wie viel Rolle das noch spielt, ich weiß gar nicht, ob es viel Rolle spielt...Zeit lassen, man muss immer wieder Schritte, kleine Schritte gehen, ..., das ist glaube ich wichtig. Ich habe zum Beispiel lange geglaubt, (...) ich führe heute ein Elterngespräch und morgen müssen sie meine Sachen umsetzen können und morgen müssen sie mit der Behinderung zurechtkommen. Ich glaube, dass man da Geduld lernen muss, dass man auch lernen muss, portionsweise die Eltern zu begleiten, ja, dass es mit einem Elterngespräch nicht abgetan ist.“

Vier der IntegrationslehrerInnen geben übereinstimmend an, dass sie unbedingt zusätzliche zeitliche Ressourcen für die Elterngespräche bräuchten.

E(Z505): „Ah, zeitliche Ressourcen wären hilfreich, Wir haben ja an den Pflichtschulen an und für sich keine fixen Sprechstunden so wie das in den AHS üblich ist, bei uns ist es halt Ausmachungssache, ah, wenn, jetzt Eltern berufstätig sind...“

H(Z359): „Also ich bräuchte auf jeden Fall einmal zeitliche Ressourcen, unbedingt, und, ahm, psychologische Unterstützung bzw. auch Kurse, in denen man wirklich lernt, wie man Elterngespräche führt.“

Eine Integrationslehrperson hält fest, dass man Elterngespräche im Team absolvieren sollte und kritisiert, dass sie nur für die Integrationskinder zuständig ist, die HauptschullehrerInnen für die restlichen Kinder.

Zwei Integrationslehrpersonen berichten, dass man Eltern auch manchmal zur Zusammenarbeit zwingen muss und deshalb regelmäßige Elterntreffen (öfter als 1x/Semester) sinnvoll wären. Gerade den Eltern lernbehinderter SchülerInnen ist die Bedeutung der Zusammenarbeit mit der Schule für die spätere Berufslaufbahn ihrer Kinder nicht bewusst.

D(Z458): „Bei Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund, ist es oft so, dass gar kein Interesse besteht, irgendwie zu kommen oder sich für schulische Belange überhaupt zu interessieren. Das ist leider auch vorgekommen.“

H(Z332): „Ja, die Eltern versprechen halt, sie versprechen einem das Blaue vom Himmel. Man hat immer den Eindruck sie nicken und sind mit allem einverstanden, damit sie schnell wieder draußen sind. Das ist die eine Seite und die andere Seite ist die, dass die Eltern völlig falsche Erwartungen haben und, ahm, eine Mutter jetzt z.B. glaubt, dass das Kind den Hauptschulabschluss schaffen kann...“

C(Z605): Ich glaube es ist ein allgemeines Problem in der Sonderpädagogik, dass man die Eltern immer mehr oder weniger zwingen muss zur Zusammenarbeit. Also wenn es Probleme gibt, von sich aus kommen sie sowieso nicht, bis sie dann da sind, dauert es oft, ist es manches Mal auch schon zu

spät. Hätte man da regelmäßig, also nicht nur einmal im Semester, einen Elternsprechtag, wäre es besser!“

In Elterngesprächen werden auch sehr sensible Themen wie die Verschlechterung einer Behinderung, das Akzeptieren einer Behinderung, eventuelle Berufsmöglichkeiten aber auch Verdacht auf häusliche Gewalt, usw. angesprochen. Für solche Gespräche wünschen sich vier Lehrkräfte fachliche Unterstützung vor Ort durch BeratungslehrerInnen. Gesprächsmöglichkeiten mit PsychologInnen und MedizinerInnen wären ebenfalls wichtig. Kursangebote zur Führung solcher Gespräche wären wünschenswert.

D(Z464): „Wiederum aus meiner Erfahrung heraus ist es sinnvoll, die Beratungslehrerin noch mit ins Boot zu holen. Das hat mir immer sehr viel Sicherheit gegeben. Hier irgendwie eine gut ausgebildete Zusatzperson bei heiklen Gesprächen zu haben. Ah und auch die Transparenz den Eltern gegenüber, dass man eben z. B. Zielvereinbarungen wirklich aufschreibt und ihnen zeigt und mit ihnen gemeinsam bearbeitet.... dass die Beratungslehrerin beispielsweise Ressourcen hat für solche Gespräche.“

H(Z353): „Auch wenn es z.B. um die Lebenserwartung eines Schülers geht und ich merke die Eltern wollen sich bei mir aussprechen und von mir einen Rat, den ich ihnen aber nicht geben kann. Und da wäre fachliche Unterstützung wichtig, psychologische Unterstützung wichtig. Ich würde mir das auch wünschen, auf der anderen Seite bräuchte ich aber auch Hilfe, egal ob die Kinder jetzt eine Sinnesbehinderung, Körperbehinderung oder eine Lernbehinderung haben, den Kindern wird ganz einfach ihre Behinderung bewusst. Ich finde eines der größten Mankos ist, dass ich nicht auf eine Fachkraft zurückgreifen kann, die die Kinder da bei ihren Problemen abholt. So was würde ich mir einfach für den Schulbereich wünschen. Also eine Person, mit der die Kinder eben über ihre Defizite reden können und ihre Sorgen da los werden können.“

C(Z619): „) Also vorwiegend zeitliche Ressourcen wären da notwendig. Weil das geht wirklich nur außerhalb der Unterrichtszeit. Es wäre vielleicht auch nicht schlecht ein Bindeglied zu haben, also jetzt, was nicht unbedingt ein Sozialarbeiter sein muss, der, ja will jetzt nicht sagen pendelt, aber der zwischen Elternhaus und Schule ein bisschen vermittelt.“

Zusammenfassend halten die Integrationslehrpersonen fest, dass sich die Elterngespräche sehr unterschiedlich gestalten. Man kann jedoch generell sagen, je öfter man die Eltern sieht, desto besser ist die Gesprächsbasis.

Die Lehrkräfte würden sich zur Qualitätssteigerung folgende Maßnahmen wünschen:

- Vermehrt zeitliche Ressourcen, wie z.B. eine fixe Elternsprechstunde, die in der Stundentafel verankert ist; eine Verminderung der Lehrverpflichtung um eine Stunde sollten vorhanden sein.
- Vor allem in der Sekundarstufe sollten auch die SchülerInnen bei den Gesprächen dabei sein.
- Beratungsprotokolle über die Ziele des Gesprächs sollten erstellt und von allen Anwesenden unterschrieben werden.

- Die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Supervision zur Verarbeitung belastender Gespräche sollte gegeben sein.
- Regelmäßigere Treffen sollten abgehalten werden.
- Es sollte die Möglichkeit bestehen, vor den Eltern als Team aufzutreten.
- Bei sensiblen Gesprächen sollte schon von vornherein der/die BeratungslehrerIn anwesend sein.
- Unterstützung durch PsychologInnen, oder/ und MedizinerInnen
- Fortbildungsmöglichkeiten für lösungs- und problemorientierte Elterngespräche,
- Die Zusammenarbeit mit der Jugendwohlfahrt und dem Clearing wird gewünscht.

8.4 Abschließende Fragen

Durch abschließende Fragen sollen die InterviewpartnerInnen angehalten werden, ein Resümee zu ziehen und nochmals, die für sie größten Herausforderungen in der Integration anzusprechen sowie die für sie wichtigsten Kriterien, die qualitativs volles Arbeiten in der Integration ausmachen, festzuhalten. Schlussendlich werden die InterviewpartnerInnen noch nach ihrer Kenntnis von den Richtlinien für die Integration, die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegeben worden sind sowie nach den „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ des Verbandes Sonderpädagogik e.V., befragt.

8.4.1 Größte Herausforderungen in der Integration

Auf die Frage, welche die größten Herausforderungen in der Integration waren und sind, erklären sechs der interviewten Personen, dass das größte Problem sicherlich die mangelnde Teamarbeit sei, da man auf keine verbindlichen Rahmenbedingungen zurückgreifen kann.

D(Z488): „Eine große Herausforderung ist die Zusammenarbeit mit den Teamkolleginnen gewesen. Das war und ist noch immer schwierig!“

Vier der interviewten Personen bezeichnen zusätzlich das Ziel der „Sozialen Integration“ als die größte Herausforderung.

H(Z368): „Also die größte Herausforderung ist und bleibt die soziale Integration der Schüler und eigentlich die Teamarbeit, die Arbeit im Team. Denn, wenn die Arbeit im Team funktioniert, und ich also wirklich gemeinsam arbeiten kann, dann kann ich auch Integration leben. Und das ist leider, also in unserem Fall, nicht der Fall. Wichtig ist dann noch, dass ich genug Materialien zur Verfügung habe, Zeit und Unterstützung bei den Elterngesprächen und dass die räumlichen Gegebenheiten passen und der Austausch mit Psychologen, Sozialarbeitern, Therapeuten gegeben ist.“

Eine der interviewten Lehrkräfte führt noch an, dass sie die einzelnen Stützstunden für die Arbeit als nicht zielführend und nicht zufriedenstellend erachtet.

Weiters werden als Herausforderungen noch die fehlenden verbindlichen Rahmenbedingungen, die Ausbildung der beteiligten Lehrpersonen, der interdisziplinäre Austausch und die Elternarbeit genannt.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Als größte Herausforderung wird die Teamarbeit, also der interkollegiale Austausch bezeichnet. Der Wunsch nach verbindlichen Rahmenbedingungen ist groß.
- Das Erreichen des Ziels „Soziale Integration“ wird als schwierig bezeichnet.
- Integration soll per Gesetz nur als Vollintegration in Integrationsklassen durchgeführt werden.
- Die Ausbildung der beteiligten Lehrpersonen, der interdisziplinäre Austausch sowie die Elternarbeit werden ebenfalls als Herausforderungen angeführt.

8.4.2 Festhalten der wichtigsten Qualitätskriterien

Auf die Frage, welche Qualitätskriterien für das Funktionieren von Integration am wichtigsten sind, führen die einzelnen InterviewpartnerInnen einstimmig die Teamarbeit im Kleinteam an, wobei eine interviewte Lehrkraft noch die Bedeutung der Vollintegration, die die Teamarbeit ebenfalls erleichtert, ins Treffen führt.

G(Z834): „. Und das Wichtigste an der Arbeit finde ich einfach, ist die Zusammenarbeit mit den Kollegen im Team; die Teamarbeit. Damit steht und fällt das ganze System.“

Vier InterviewpartnerInnen heben zusätzlich noch die Bedeutung der Verwirklichung sozialer Integration hervor.

E(Z608): „Ich finde, Integration sollte noch viel selbstverständlicher passieren. Es ist oft nur ein modernes Schlagwort, aber ich denke, die soziale Integration ist wichtig. Um die geht es meiner Meinung nach hauptsächlich, ja, dass jeder Mensch den Respekt, den er für sich selbst erwartet, anderen Menschen entgegenbringt. Das sollte nicht nur in der Schule so passieren und dann irgendwann aufhören, das ist einfach ein Prinzip, ein menschliches Prinzip und meiner Meinung ein Grundbedürfnis, das jeder für sich hat.“

Als weitere wichtige Kriterien werden noch die Ausbildung der beteiligten Lehrpersonen, die Elternarbeit, die räumlichen Gegebenheiten, die nötigen finanziellen und personellen Ressourcen, der interdisziplinäre Austausch sowie der Wunsch nach verbindlichen Rahmenbedingungen angeführt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Teamarbeit wird als wichtigstes Qualitätskriterium einstimmig angeführt.
- Weitere wichtige Kriterien sind die Verwirklichung sozialer Integration und damit verbunden der Stellenwert der eigenen Arbeit im Schulganzen, die Ausbildung der beteiligten Lehrpersonen, die Elternarbeit, die Lernumgebung, der interdisziplinäre Austausch sowie die finanziellen und personellen Ressourcen.
- Generell werden für die Integration verbindliche Rahmenbedingungen gefordert.

8.4.3 Kenntnis der Richtlinien des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie der „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ des Verbandes Sonderpädagogik e.V.

Keine der interviewten Personen kennt die „Standards der sonderpädagogischen Förderung“.

Die Richtlinien des österreichischen Bundesministeriums, die 2008 und 2009 an alle Landes- und Bezirksschulräte ausgegeben worden sind, sind dem Namen nach nur vier InterviewpartnerInnen bekannt. Nur eine dieser interviewten Personen hat sich mit diesen Richtlinien beschäftigt und führt dazu aus, dass diese Richtlinien nur zu einem geringen Teil Anwendung finden. Diese Lehrkraft ist auf die Richtlinien durch die Leitung der Schule aufmerksam gemacht worden. Die restlichen drei Personen geben an, nur durch Zufall von den Richtlinien erfahren zu haben.

D(Z512): „Ich erlebe die Richtlinien manchmal schon als ein wenig hilfreich, dass man zumindest argumentieren kann; es gibt zumindest welche, auch wenn sie zum Großteil wahrscheinlich nicht

eingehalten werden. Je genauer oder je detaillierter, verbindlicher sie wären, desto besser würde ich das finden. Ich glaube, es würde uns die Arbeit sehr erleichtern.

H(Z368): „Ja, ich hab durch Zufall von Richtlinien erfahren durch eine Kollegin, aber ich kann nicht genau sagen, was jetzt in diesen Richtlinien steht und vom SPZ-Leiter oder von der Direktion hab ich in dieser Richtung keine Information erhalten.“

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Richtlinien verbindlicher sein sollten und dass sie noch nicht in der Praxis angekommen sind.

8.5 Grafische Darstellung der Interviewfragen 8.4.1 und 8.4.2

Die Interviewfragen „Größte Herausforderungen in der Integration“ (8.4.1) und „Wichtigste Qualitätskriterien“ (8.4.2) geben die Einstellungen der InterviewpartnerInnen noch einmal zusammenfassend wider. Sie eignen sich deshalb sehr gut für eine grafische Darstellung.

In den grafischen Abbildungen werden die einzelnen Qualitätsstandards, die in den Interviews abgefragt worden sind, aufgelistet. Ein Merkmal „Verbindliche Rahmenbedingungen“ wird noch hinzugefügt, da während der Interviews der Wunsch nach Verbindlichkeit immer wieder formuliert wird.

Die Länge der Balken in den Abbildungen ergibt sich aus der Anzahl der Nennungen durch die interviewten Personen. Es erfolgen höchstens acht Nennungen pro Merkmal, was eine Zuteilung von acht Punkten (100%) ergibt.

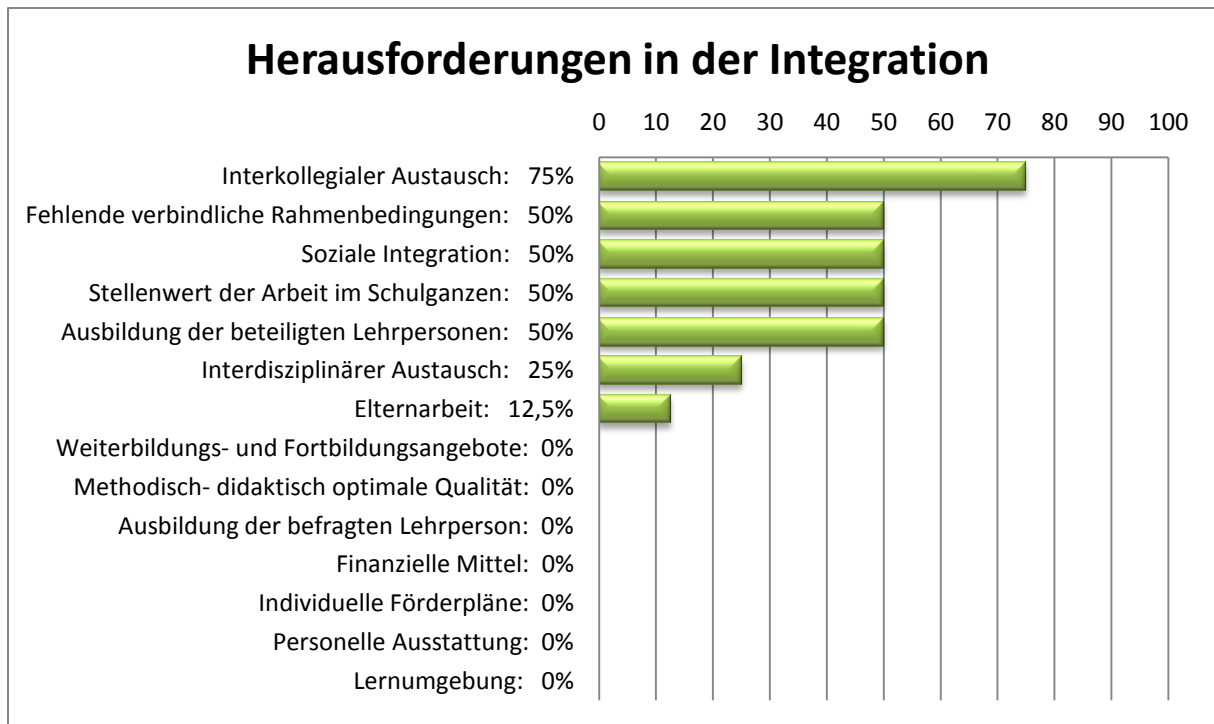


Abbildung 4: Herausforderungen in der Integration

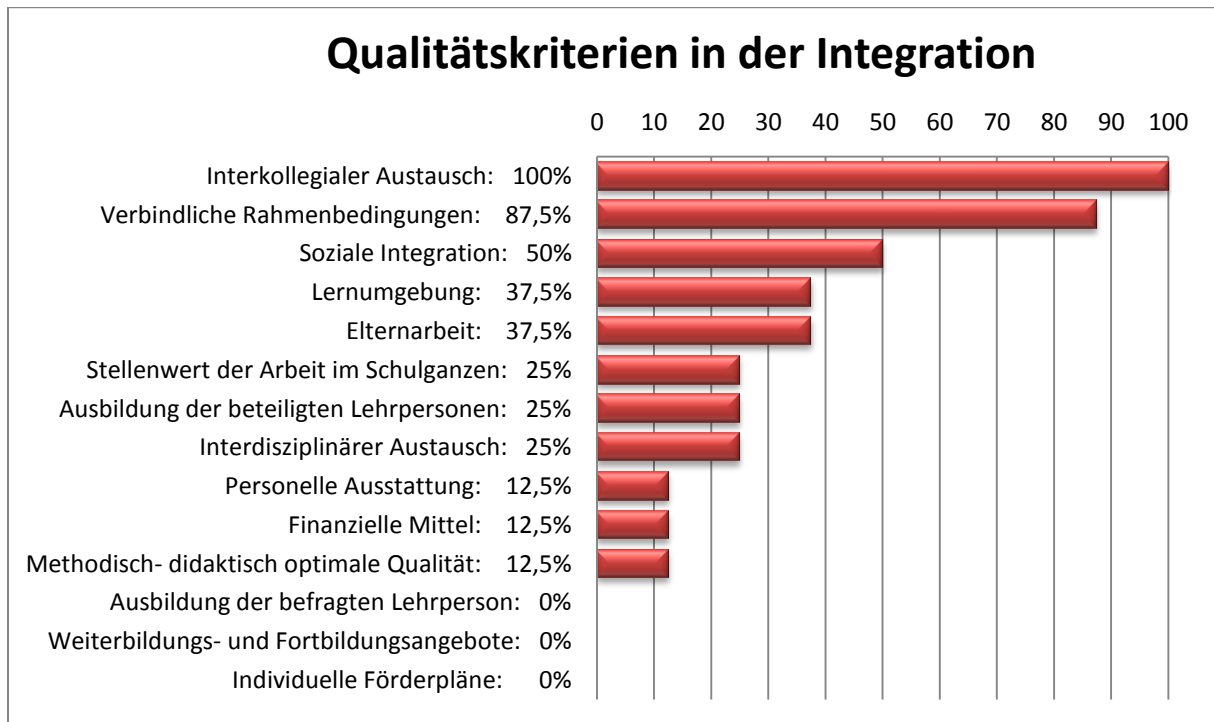


Abbildung 5: Qualitätskriterien in der Integration

Interessant ist, dass sowohl bei den „Größten Herausforderungen“ als auch bei den „Wichtigsten Qualitätskriterien“ die gleichen Kriterien in der gleichen Reihenfolge an den vordersten Stellen zu finden sind. Es handelt sich dabei um die Merkmale „Interkollegialer Austausch“, „Verbindliche Rahmenbedingungen“ und „Soziale Integration“. Dabei sticht der „Interkollegiale Austausch“ in beiden Abbildungen an der ersten Stelle heraus. Er wird bei den Qualitätskriterien von 100% der InterviewpartnerInnen als wichtigstes Qualitätskriterium in der Integration angegeben. Bei den größten Herausforderungen wird er von 75% der befragten Personen genannt.

Als weitere Herausforderungen werden noch der „Stellenwert der Arbeit im Schulganzen“, die „Ausbildung der beteiligten Lehrpersonen“, der „Interdisziplinäre Austausch“ sowie die „Elternarbeit“ aufgezählt.

Bei den Qualitätskriterien werden noch in absteigender Reihenfolge die „Lernumgebung“, die „Elternarbeit“, der „Stellenwert der Arbeit im Schulganzen“, die „Ausbildung der beteiligten Lehrpersonen“, „der Interdisziplinäre Austausch“, die „Personelle Ausstattung“, die „Finanziellen Mittel“ und schlussendlich noch die „Methodisch-didaktisch optimale Qualität“ genannt. Das Schlusslicht mit 0% bilden u. a. die „Individuellen Förderpläne“.

Während bei den Qualitätskriterien nur drei Merkmale von keiner der interviewten Personen als wichtigstes Qualitätsmerkmal gewählt werden, finden sich bei den größten Herausforderungen gleich sieben Kriterien, die von keiner der interviewten Lehrkräfte angegeben werden.

8.6 Zusammenfassung: Auswertung der Interviews

Die Auswertung der acht Interviews ergibt abschließend folgendes Bild:

Um qualitätsvolles Arbeiten, das von dem Gedanken einer inklusiven Pädagogik getragen ist, garantieren zu können, sehen die InterviewpartnerInnen dringenden Handlungsbedarf in den Bereichen der strukturellen Rahmenbedingungen, der Ressourcen und der Prozessmerkmale. Vorrangig wünschen sie sich verbindliche Veränderungen, die die Rahmenbedingungen und die Ressourcen betreffen, da sich

diese Veränderungen auch positiv auf die nachfolgenden Prozessmerkmale auswirken würden.

Als wichtigsten Aspekt stellen die interviewten Lehrkräfte das Kriterium des interkollegialen Austauschs allen anderen Kriterien voran (siehe Abb. 5). Nur wenn die Zusammenarbeit im Team funktioniert und jede an dem Integrationsprozess beteiligte Person über ihre Pflichten im Team Bescheid weiß, kann qualitativvoller Unterricht nach Ansicht der InterviewpartnerInnen für alle SchülerInnen ermöglicht werden. Gemeinsame Fort- und Weiterbildung im Sinne einer integrativen Schulung für alle an der Integration beteiligten LehrerInnen, ist für die Teambildung und die Teamarbeit sowie die gemeinsame methodisch-didaktische Unterrichtsplanung unerlässlich. Drei der Lehrpersonen wünschen sich eine Gleichstellung von Klassenvorstand und IntegrationslehrerIn. Dazu zählen ihrer Meinung nach, dass beide die gleichen Rechte (Unterschreiben der Zeugnisse, Teilen der Klassenvorstandszulage,...) und Pflichten (gemeinsame Vorbereitung von Klassenfahrten, Festen,...) haben, was gesetzlich festgeschrieben gehört. Zur Unterstützung der eigenen Arbeit wäre es aus der Sicht der interviewten Personen wichtig, zentrale Anlaufstellen ins Leben zu rufen. Diesen Zentren sollten behindertenspezifisch ausgebildete Fachkräfte zur Verfügung stehen, die die LehrerInnen, die in der Integration arbeiten, jederzeit kontaktieren können. Somit wäre qualitativvolleres pädagogisches Handeln möglich. Regionale IntegrationslehrerInnenstammtische zum Austausch unter den IntegrationslehrerInnen werden von drei der befragten Lehrkräfte angedacht.

Als weiterer wichtiger Aspekt wird von den befragten Lehrkräften der Stellenwert der Integrationstätigkeit im Schulganzen angeführt (siehe Abb.5). Die Wertschätzung, die der Integrationslehrperson und ihrer Tätigkeit entgegengebracht wird, spiegelt die gesamte Einstellung einer Schule der Integration gegenüber wider und trägt zum Gelingen von Integration bei. Durch die Einführung „Sozialer Stunden“, können Integrationsprozesse verbessert werden. „Soziale Stunden“ bilden so ein wichtiges Qualitätsmerkmal, das in Zeiten -so wie es eine interviewte Person betont- in denen soziale Kompetenzen anscheinend in den Familien immer seltener ausgebildet werden, für alle Klassen notwendig wären und nicht nur für die Integrationsklassen.

Es wird aber auch die Bedeutung der Ausbildung der beteiligten Lehrpersonen, der Elternarbeit, der passenden Lernumgebung, des interdisziplinären Austauschs sowie der finanziellen und personellen Ressourcen hervorgehoben (siehe Abb.5).

Förderpläne werden von den befragten Lehrpersonen in der derzeitigen Form nicht als zentrales Instrument der Qualitätssicherung empfunden, sondern nur als großer Mehraufwand gesehen.

Festzuhalten ist auch, dass die Richtlinien des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur in der Praxis noch nicht angekommen sind, da sie nur von einer befragten Lehrperson inhaltlich gekannt werden und insgesamt nur vier InterviewpartnerInnen namentlich bekannt sind. Andere Standards kennen die InterviewpartnerInnen nicht.

Sieben der acht interviewten Lehrkräfte fordern gesetzlich verbindliche Rahmenbedingungen für die Integration, da sie sich durch die Verbindlichkeit eine Erleichterung der Arbeit erhoffen.

9 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Auf Grund der Verknüpfung der ausgewerteten Interviews mit meinen theoretischen Ausführungen zu dem Alltagswissen nach Berger und Luckmann (2009) sowie dem professionellen Handeln lassen sich folgende Ergebnisse punktiert auflisten, die nachfolgend genauer ausgeführt werden:

- Alltagswissen beherrscht das pädagogische Handeln.
- Die Alltagswelt ist teilbar.
- Pädagogisches Handeln braucht verbindliche Rahmenbedingungen.
- Die Wertigkeit des eigenen Handelns bleibt individuell.
- Interdisziplinäre Vernetzung und Elternarbeit bleiben dem eigenen Engagement überlassen.

9.1 Alltagswissen beherrscht das pädagogische Handeln

Es zeigt sich, dass die von mir interviewten GesprächspartnerInnen aus ihrem Alltagswissen heraus argumentieren. Mit Hilfe dieses Alltagswissens versuchen sie, qualitativ zu unterrichten. Alle InterviewpartnerInnen reflektieren als „Einzelkämpfer“ über ihre Situation in der Schule. Sie sehen aus ihrem ‚Hier und Jetzt‘ (Berger/Luckmann 2009, 24) durchaus Veränderungs- und Verbesserungsmöglichkeiten. Sieben der acht interviewten IntegrationslehrerInnen sind ausgebildete SonderschullehrerInnen. Selbst sie räumen ein, dass die von Koring (1997, 19) in Zusammenhang mit Professionalität geforderte spezifische Ausbildung, die in der Integration unabdingbar ist, um qualitative Arbeit leisten zu können, fehlt.

Unabhängig von der fehlenden Ausbildung sehen sich die IntegrationslehrerInnen, die versuchen ihre Ziele und Inhalte zu vermitteln, in einem Spannungsfeld zu den SchülerInnen, die auch nur in ihrem speziellen ‚Hier und Jetzt‘ (Berger/Luckmann 2009) agieren können. Vor diesem Hintergrund ist es nun, wie Koring (1997, 19) es formuliert, Aufgabe der IntegrationslehrerInnen durch professionelles Handeln dieses Spannungsfeld durch fortwährenden Austausch zu beeinflussen, um die SchülerInnen zu allererst aktiv in den Unterricht einzubinden. Wissen soll vermittelt

werden und Lernen soll ermöglicht werden. Bei der Umsetzung ist nach Koring (1997, 19) Methodenvielfalt gefragt und es bedarf einer relativen Eigenständigkeit der PädagogInnen. Doch selbst diese Autonomie muss nach Koring (1997, 19) durch gesetzliche Rahmenbedingungen eingegrenzt werden, um Sicherheit und Verlässlichkeit zu garantieren, weil die Sprache (gesetzliche Normierungen), die gesellschaftlich unterschiedlich wahrgenommenen Alltagswelten nicht nur in eine gemeinsame Wirklichkeitsordnung bringt, die dann für jedermann erkennbar ist, sondern auch dazu dient, ein „Jedermannswissen“ zu vermitteln (Berger/Luckmann 2009, 26) auf das in weiterer Folge jegliches „spezielle Wissen“ aufgebaut werden kann. Die Stellung der IntegrationspädagogInnen ist aber nach deren Meinung noch zusätzlich besonders schwierig, weil sie nicht nur in einem Spannungsfeld zu den SchülerInnen stehen, sondern sich auch ein weiteres Spannungsfeld in der Kooperation mit den RegelschullehrerInnen in der Klasse ergibt. Auch diese RegelschullehrerInnen haben ihren Standort bzw. Ausgangspunkt und wollen ihre Ziele und Inhalte aus diesem ihrem ‚Hier und Jetzt‘ (Berger/Luckmann 2009) vermitteln.

Aus diesem Grund sehen die interviewten Lehrkräfte Teamarbeit als unabdingbare Voraussetzung für ein gemeinsames Unterrichten an. Teamarbeit kann aber nur erreicht werden, wenn beide LehrerInnen (RegelschullehrerInnen und IntegrationslehrerInnen) von einem gemeinsamen ‚Hier und Jetzt‘ ausgehen. Durch den fortwährenden Austausch über die gemeinsame Welt kommt es nach Berger und Luckmann (2009, 26) zu einer gemeinsamen Auffassung über diese Wirklichkeit. Voraussetzung dafür ist aber nach Ansicht der befragten Lehrpersonen, dass auch die RegelschullehrerInnen integrative Fortbildungen –Koring (1997, 19) spricht von einer „speziellen Ausbildung“- besuchen, damit alle von einem gemeinsamen professionellen Wissen ausgehen können.

9.2 Die Alltagswelt ist teilbar

Sowohl die IntegrationlehrerInnen als auch die RegelschullehrerInnen erleben die Schule aus einer bestimmten Alltagswelt (Berger/Luckmann 2009, 24), nämlich der Wirklichkeit aus der Sicht von PädagogInnen. Auf Grund der Unterschiedlichkeit der zu betreuenden SchülerInnen, nämlich SchülerInnen mit und ohne

sonderpädagogischen Förderbedarf, entstehen aus der Sicht der InterviewpartnerInnen zwei verschiedene ‚Hier und Jetzt‘ - Situationen, die als zwei Alltagswelten wahrgenommen werden. Wenn der Austausch über die gemeinsame Welt nicht funktioniert, gibt es keine gemeinsame Auffassung von dieser Wirklichkeit. Die Folge ist, dass die Wirklichkeit geteilt ist. Die sich in diesem Zusammenhang ergebenden Probleme werden allerdings meist nur von den befragten IntegrationslehrerInnen wahrgenommen, die sich dann als Einzelkämpfer in der Klasse sehen. Wenngleich ohne jeden Zweifel vor diesem Hintergrund Teamarbeit wichtig ist, muss sich dennoch, damit Teamteaching überhaupt funktionieren kann, zunächst jeder Einzelne die Unterschiedlichkeit dieser speziellen aufgeteilten Alltagswelt bewusst machen. In dieser geteilten Alltagswelt wird die Professionalität jedes/-r Pädagogen/-in nach Jungwirth (2005, 143) zum wichtigsten Merkmal des Subjekts und somit auch für den angestrebten Erfolg. Mittels professioneller Kompetenz sollen die Lehrkräfte (Jungwirth 2005, 143) in jeweils ihrem Handlungsraum „komplexe Kognitionen und motorische Abläufe“ verknüpfen, um qualitative Leistung erbringen zu können. Dieses professionelle Einzelwissen der beteiligten Lehrkräfte muss letztlich ausgetauscht werden, um zu einem „Jedermannswissen“ (Berger/Luckmann 2009, 26) zu werden. Dann kann der angestrebte Erfolg, der darin besteht, dass „inklusive Pädagogik“ als höchste Form der „integrativen Pädagogik“ verwirklicht wird, erreicht werden.

9.3 Pädagogisches Handeln braucht verbindliche Rahmenbedingungen

Alle InterviewpartnerInnen sprechen von gutem Unterricht. Bei dem Begriff „Qualität“ handelt es sich nach Feuser (2001, 7) um keine absolute Größe, ist er doch davon abhängig, welche der verschiedenen Merkmale einer Leistung beleuchtet werden (Wember 2009b, 25). Um die Qualität des Unterrichts zu steigern, ist die Einführung von Qualitätsstandards – im Bildungswesen Bildungsstandards - und deren Sicherung notwendig (Klieme et al. 2007). Auf Grund der Erfahrungen in ihrer Alltagswelt wünschen sich die interviewten Personen die Festlegung von solchen Standards in gesetzlichen Rahmenbedingungen, um professionell handeln zu können. Insbesondere soll durch die Einführung von verbindlichen Rahmenbedingungen für die beteiligten PädagogInnen (RegelschullehrerIn und IntegrationslehrerIn) gleichermaßen die Möglichkeit bestehen, auf notwendige

personelle, finanzielle und strukturelle Ressourcen zurückgreifen zu können. Erst damit ist der Grundstein dafür gelegt, dass Bildungsstandards nach Kronig (2008, 234) Chancengleichheit für alle gewährleisten, womit auch wie Luder und Kunz (2012, 157) es fordern, dem Wandel im Behinderungsparadigma Rechnung getragen wird.

9.4 Wertigkeit des eigenen pädagogischen Handelns bleibt individuell

Da es sich bei Qualität um einen wie Wember (2009b, 25) es formuliert offenen Begriff handelt und Standards für die Sonderpädagogik noch nicht gesetzlich verbindlich geregelt sind, bleibt das aus ihrer Alltagswelt heraus agierende Handeln der PädagogInnen individuell. Auf Grund der schon in 9.2 beschriebenen Unterschiedlichkeit der Alltagswelten der IntegrationslehrerInnen und der RegelschullehrerInnen hat auch das pädagogische Handeln der interviewten Personen ihrer Meinung nach nicht die gleiche Wertigkeit wie das pädagogische Handeln der RegelschullehrerInnen. Diese Wertigkeit ist nach Aussagen der interviewten Lehrkräfte abhängig von der Struktur der Schule bzw. von der Einstellung der Schule zur Integration. Die Interviews zeigen, dass die den IntegrationslehrerInnen entgegengebrachte Wertschätzung höher ist, je mehr Integrationsklassen in der jeweiligen Schule vorhanden sind und je intensiver sich die Schule mit dem Gedanken der Integration identifiziert. Fehlt es an der Wertschätzung durch KollegInnen und durch die Leitung der Schule, ist es schwierig, diese seitens der Kinder und Eltern zu bekommen. Ohne diese Wertschätzung –so die interviewten Personen- kann auch soziale Integration nicht funktionieren. In dieser Situation wird es für sie ihrer Meinung nach unmöglich, professionelles Handeln optimal wirksam werden zu lassen und die SchülerInnen aktiv in den Unterricht einzubinden.

9.5 Interdisziplinäre Vernetzung und Elternarbeit bleiben dem eigenen Engagement überlassen

Um die Qualität in der Integration abzusichern, muss aus der Sicht der interviewten Personen sowohl die Zusammenarbeit mit den Eltern als auch mit anderen Fachkräften (TherapeutInnen, PsychologInnen, SozialarbeiterInnen, MedizinerInnen, usw.) erfolgen.

Combe (2005, 12) sieht die Aufgabe der PädagogInnen darin, „ihre Mitmenschen bei der in solchen Erfahrungskrisen notwendigen seelischen und kulturellen Arbeit ein Stück ihres Weges zu begleiten“. Daraus kann man schließen, dass die PädagogInnen für alle Kinder, also auch für die behinderten Kinder, zusätzlich noch andere Fachkräfte organisieren müssen, damit qualitätsvolles, professionelles Arbeiten möglich wird. Dieses Einbeziehen anderer Fachkräfte – sowohl bei der Arbeit mit den SchülerInnen, als auch als Unterstützung bei der Elternarbeit - sollte nach Ansicht der befragten LehrerInnen durch strukturelle Rahmenbedingungen erleichtert werden. Es sollte nicht nur vom Engagement der IntegrationslehrerInnen abhängig sein.

Um die Eltern daran zu erinnern, ihrem Erziehungsauftrag nachzukommen und die Schule in ihrem Bildungsauftrag zu unterstützen, ist es wiederum wichtig, auch die Eltern von ihrem, wie Berger und Luckmann (2009) es ausführen, jeweiligen ‚Hier und Jetzt‘ abzuholen. Durch ständigen kommunikativen Austausch sollen sie zu einer gemeinsamen „Alltagswelt-Wirklichkeit“, in der das Wissen um die gegenseitigen Aufgaben in das „Jedermannsbewußtsein“ (Berger/Luckmann 2009) übergeht, hingeführt werden. Auch dafür wünschen sich die InterviewpartnerInnen strukturelle Rahmenbedingungen, die zeitliche Ressourcen vorsehen.

10 Fazit und Bezug zu den Forschungsfragen

In Bezug auf die Forschungsfragen „Welche Positionen beziehen Vertreter der Sonderpädagogik in der gegenwärtigen Diskussion zu Bildungsstandards für ihr Fachgebiet?“ und „Inwieweit deckt sich das Alltagsverständnis von Qualität in der Sonderpädagogik (integrativen Pädagogik) mit der Festlegung von Standards sonderpädagogischer Förderung durch den VDS?“ ist Folgendes festzuhalten:

10.1 Integration/Inklusion

Der im wissenschaftlichen Diskurs genannte und geforderte Begriff der „Inklusion“ als höchster Form der Integration ist den interviewten PädagogInnen fremd. Aus ihrem Alltagswissen heraus versuchen aber alle InterviewpartnerInnen, die von ihnen betreuten SchülerInnen qualitativ bestmöglich zu unterrichten und zu integrieren.

Die geteilte Alltagswelt zwischen den RegelschullehrerInnen und den IntegrationslehrerInnen wird von den befragten Lehrkräften zwar als schwierig bzw. problematisch empfunden, doch wird ihre alleinige Zuständigkeit bzw. Verantwortlichkeit für die behinderten Kinder von den IntegrationslehrerInnen nicht kritisiert. In ihrem Bewusstsein sehen sie den Gedanken der Zwei-Gruppentheorie noch immer als „normalen Zustand“ an. Ebenso wird auch die zeitweise Betreuung der IntegrationsschülerInnen in separaten Settings – wie das auch in anderen Ländern üblich zu sein scheint – als selbstverständlich empfunden. Die sich daraus ergebende mangelhafte soziale Integration wird aber von den InterviewpartnerInnen sehr wohl wahrgenommen. Sie führen soziale Integration als wichtiges Qualitätskriterium an und wünschen sich Maßnahmen zur Verbesserung der Situation.

10.2 Qualität

Bei der Frage nach der Qualität pädagogischen Handelns ist die ökonomische Sichtweise (Speck 2004; Feuser 2001, 4), die lediglich auf das „Humankapital“ (Stinkes 2008, 259) eines Menschen abstellt, und im wissenschaftlichen

sonderpädagogischen Diskurs sehr kritisiert wird, in den meisten Schulen nach Ansicht der interviewten Lehrkräfte, anzutreffen.

Die interviewten LehrerInnen bestätigen aus ihrem Alltagswissen heraus, die Feststellung von Stinkes (2008, 259), dass je höher dieses Kapital bewertet wird, d.h., je höher die Leistungsfähigkeit bzw. Verwertbarkeit eines Menschen beurteilt wird, desto höher ist beispielsweise die Zuwendung öffentlicher finanzieller Mittel. Mit anderen Worten: Finanzielle Zuwendungen erhalten vor allem die Regelschulkinder. Um auch den Wert von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bewusst zu machen, muss der integrative Gedanke nach Ansicht der interviewten Lehrkräfte von der gesamten Schule und den Eltern der SchülerInnen sowie von der Gesellschaft mitgetragen werden.

Diese Wertschätzung der IntegrationsschülerInnen steht in der Praxis nach Ansicht der InterviewpartnerInnen in einem engen Zusammenhang mit der Anzahl der Integrationsklassen, die an einem Standort vertreten sind und der Fähigkeit der PädagogInnen ihr professionelles Wissen nicht nur gegenüber den IntegrationsschülerInnen, sondern auch auf das gesamte übrige Schulfeld (Eltern – Lehrer – Gesamtgesellschaft) nach außen wirken zu lassen.

Alle von mir interviewten PädagogInnen weisen explizit darauf hin, dass qualitatives Arbeiten in der Integration nur mit einem prinzipiellen Wertewandel einhergehen kann. Sie stimmen in diesem Zusammenhang mit der kritischen Sichtweise der dieses Problem in der Literatur behandelnden WissenschaftlerInnen überein.

Die im wissenschaftlichen Diskurs genannten (abhängig von der Förderbarkeit) Bildungsstandards sollen Verbindlichkeit, Überprüfbarkeit und Sicherheit bei gleichzeitiger Autonomie hinsichtlich der einzusetzenden Methodenvielfalt garantieren. Sie werden auch von den InterviewpartnerInnen gefordert. Sie sehen aus ihrem Alltagswissen heraus, darin die einzige Möglichkeit, pädagogisches Handeln und Integration zu verwirklichen.

Im Fachbereich werden Bildungsstandards für die Sonderpädagogik kritisch beleuchtet. Wie im wissenschaftlichen Diskurs (siehe 3.2.5) ausgeführt, wird die Auseinandersetzung mit Bildungsstandards schließlich als wichtig erachtet, um die ‚eigene Klientel‘ wie von Stechow (2006, 292) es formuliert nicht selbst auszusondern. Man ist sich einig, dass Bildungsstandards zur Qualitätssteigerung

beitragen können. Es müssen die Umweltfaktoren einbezogen werden (Oser/Biedermann 2006) sowie Chancengleichheit (Kronig 2008, 234) und Chancengerechtigkeit (Nussbaum 2011, 152 in Biewer 2012, 18) ermöglicht werden.

Die interviewten PädagogInnen kennen die „Standards der sonderpädagogischen Förderung“ des Verbandes Sonderpädagogik e.V. nicht. Trotzdem sind sie sich einig, dass die Inhalte der im wissenschaftlichen Diskurs genannten Standards, für qualitätsvolles Arbeiten wichtig sind. Leider kommt ihnen aber derzeit in der Praxis zu wenig Verbindlichkeit zu. Auch die in Österreich seitens des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur verfassten Richtlinien beinhalten keine konkreten Anleitungen. Sie weisen nur allgemein gehaltene Formulierungen auf. Hier ist seitens des Gesetzgebers Handlungsbedarf gegeben.

Die in den Standards vom deutschen Verband Sonderpädagogik e.V. genannten Förderpläne werden in der derzeitigen Form in der Praxis aus dem Alltagswissen der LehrerInnen nicht als wichtiges Instrument der Qualitätssicherung gesehen. Sie werden als unnötiger Mehraufwand (Schreibaufwand) sogar abgelehnt.

11 Conclusio und Ausblick

Zusammenfassend ist daher als Ergebnis festzuhalten, dass Integration von den interviewten Personen zwar im praktischen Schulalltag befürwortet wird, jedoch in ihrer höchsten Form der Inklusion bei den im pädagogischen Bereich tätigen Personen noch nicht angekommen ist. Dieser Umstand ist für die in diesem Bereich anzutreffenden Schwierigkeiten hauptverantwortlich. Erst das Bewusstsein für die angestrebte Form der Integration, nämlich der Inklusion, macht es möglich, konkrete Schritte setzen zu können, um dieses von der Wissenschaft gesetzte Ziel erreichen zu können.

Daraus lassen sich nun folgende Empfehlungen ableiten:

- Wie die Untersuchung zeigt, ist die Integrationsarbeit mit Blickrichtung Inklusion wesentlich vom professionellen Handeln aller in der Integration tätigen PädagogInnen abhängig. Dieses professionelle Handeln verlangt wiederum eine fundierte Ausbildung. Zusätzlich ist es zur Steigerung der Qualität dieses Handelns notwendig, sogenannte Bildungsstandards für die Sonderpädagogik vorzugeben. Sie sollen vor allem – wie die Wissenschaft es einfordert – Chancengerechtigkeit ermöglichen. Diesen Bildungsstandards muss sowohl nach den Aussagen der InterviewpartnerInnen als auch nach der Meinung vieler in Fachkreisen (u.a. Willmann 2011, 43; Ferdigg 2010, 1) Verbindlichkeit zukommen, um ihnen Wirksamkeit zu verschaffen. Die Richtlinien, die das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegeben hat, sind bereits ein erster Schritt in die richtige Richtung. Es fehlen ihnen jedoch differenziertere Ausformulierungen (z.B. genauere Angaben den interkollegialen Austausch betreffend, eine verbindliche Einführung von „Sozialen Stunden“, verpflichtende gemeinsame Ausbildung für das in der Integration arbeitende Team,...) und die nötige Verbindlichkeit, damit die Standards allgemein zur Kenntnis genommen werden und umgesetzt werden können.
- Bei meinem Forschungsprojekt hat sich der interkollegiale Austausch als Hauptproblem herauskristallisiert. Diesem Problem müsste schon in der Lehrerausbildung sowie in der Lehrerfort- und -weiterbildung durch

entsprechende Maßnahmen begegnet werden. Dabei sollten Teambildung und Teamfähigkeit im Vordergrund stehen. Gemeinsame Fortbildungen für das Team müssten verpflichtend zu absolvieren sein. Um interkollegialen Austausch zu ermöglichen müssen zeitliche Strukturen verankert werden. Fixe Teambesprechungsstunden, in denen gemeinsame Vor- und Nachbereitungen stattfinden und anfallende Themen besprochen werden können sollten von vorn herein im Stundenplan ausgefolgt sein.

Im Team zu arbeiten bedeutet auch, die Gleichwertigkeit von RegelschullehrerIn und IntegrationslehrerIn herauszustreichen. Dazu gehört, dass beide die gleichen Pflichten (z.B. Vorbereitung von Klassenfahrten, Einsammeln von Geldern,...) aber auch die gleichen Rechte haben (z.B. Unterschreiben der Zeugnisse, Teilen der Klassenvorstandszulage,...). Auch dabei sind klare gesetzliche Vorgaben festzusetzen, die von allen einzuhalten sind.

- In der Integration ist die Situation meistens so, dass an einer Schule höchstens eine Integrationsklasse mit einer/-m IntegrationslehrerIn zu finden ist. In dieser Klasse befinden sich mindestens drei Kinder mit manchmal unterschiedlichsten Behinderungen. Selbst die klassische SonderschullehrerInnenausbildung reicht meist nicht aus um allen Bedürfnissen gerecht zu werden. Es wäre sinnvoll auf ein Kompetenzzentrum zurückgreifen zu können, in dem man sich bei Fachkräften Unterstützung holen könnte.
- Ein zweites Hauptproblem ist die Verwirklichung sozialer Integration. Eine gesetzliche Lösung kann und wird es für dieses Anliegen nie geben. Der Gesetzgeber kann jedoch Rahmenbedingungen schaffen, die soziale Integration begünstigen würden. Eine Möglichkeit wäre z. B die Verankerung einer „Sozialen Stunde“ im Stundenplan.
- Die Arbeit mit Menschen stellt immer eine große Herausforderung dar. Die Einführung von verbindlichen Supervisionen, wie es in anderen Berufen üblich ist, wäre ein wichtiges Qualitätsmerkmal. So könnten Spannungen, die sich in der Zusammenarbeit im Team, mit den SchülerInnen oder den Eltern ergeben, besprochen werden.
- Da die Förderpläne nach Ansicht der InterviewpartnerInnen in der derzeitigen Form nur als lästiger Mehraufwand angesehen werden, ist auch hier

dringender Handlungsbedarf gegeben. Ausgehend von einer differenzierten Eingangsdiaagnose könnten individuell abgestimmte Vorgaben, Ressourcen sowie detaillierte Prozessstandards in die Förderpläne eingearbeitet werden. So könnte man den Förderplänen mehr Sinnhaftigkeit verleihen. Im Sinne eines inklusiven Bildungssystems ist es auch denkbar, Förderpläne für jedes Kind zu erstellen.

- Weitere mögliche Forschungsprojekte:
Schulqualität zu hinterfragen ist ein sehr komplexes Feld. In weiteren Forschungsprojekten wäre es auf Grund der verschiedenen Interessensgruppen interessant, nach Qualität aus der Sicht der Lernenden oder der Eltern zu fragen.

Qualitätsstandards für die Sonderpädagogik können ein sinnvolles Instrument sein, um die qualitative Arbeit in der Integration zu steigern. Wichtig sind unter anderem die entsprechenden Rahmenbedingungen, die Professionalität aller Beteiligten und ein Menschenbild, das die Vielfalt aller als Bereicherung ansieht. So kann der Wandel im Behinderungsparadigma fortschreiten und eine Integrationsarbeit hin zur Inklusion gelingen, deren Qualität außer Frage steht.

12 Literaturverzeichnis:

- Aichele, V. (2010): *Die unabhängige Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland: Hintergrund, Ausrichtung, Wirkungszusammenhang*. In: Zeitschrift für Inklusion 2, 1-7
www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/rt/prinFriendly/52/56
[Letzter Zugriff: 25.01.2012]
- Berger, P.L./ Luckmann, T. (2009): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH, 1-48
- Berner, E./ Halbheer, U. (2011): *Die „Standards der sonderpädagogischen Förderung“: Zugeständnis an einen Trend oder Grundlage professionellen Lehrerhandelns?* In: VHN, 80 Jg., 192-203
- Biewer, G. (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Biewer, G. (2012): *Die neue Welt der Bildungsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik*. In: VHN 81, 9-21
- Bleidick, U. (1972): *Pädagogik der Behinderten*. Berlin: Marhold
- Boban, I. (2009): *Multiperspektivität – eine Qualität der inklusiven Schulen der Vielfalt*. In: Strachota, A./Biewer, G./ Dattler, (Hrsg.): *Heilpädagogik: Pädagogik bei Vielfalt*. Klinkhardt. 85-105
- Braun, H. (2004): *Wirtschaftlichkeit und Qualitätsorientierung in sozialen Diensten*. In: Peterander, F., Speck, O. (Hrsg.) (2004): *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. 2. Aufl. München/Basel: Reinhardt, 31-43
- Buchner, T./ Gebhardt, M. (2011): *Zur schulischen Integration in Österreich-historische Entwicklung, Forschung und Status quo*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 8, 298-304

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): Rundschreiben Nr.18: *Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. Wien
www.cisonline.at/index.php?id=320 [Letzter Zugriff: 5.3.2011]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): Rundschreiben Nr. 19: *Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Wien www.cisonline.at/index.php?id=319 [Letzter Zugriff: 5.3.2011]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Rundschreiben Nr. 6: *Richtlinien für die Anwendung von Individuellen Förderplänen als Instrument der Unterrichtsplanung, Evaluierung und Qualitätssicherung im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf*. Wien
www.cisonline.at/index.php?id=361 [Letzter Zugriff: 5.3.2011]
- Bundschuh K./ Heimlich U./ Krawitz R. (2007): *Integration/ Inklusion*. In: Bundschuh K./ Heimlich U./ Krawitz R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 136-139
- Bürli, A. (1997): *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik - Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*. Fernuniversität Hagen
- Bürli, A.;et.al.(2009): *Sieben Fragen zur Inklusion*. In: BHP 48, Heft 3, 292-305
- Bürli, A. (2010): *Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter?* In: Zeitschrift für Inklusion 2, 1-14
www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/rt/printerFriendly/53/57
[Letzter Zugriff: 25.01.2012]
- Combe, A. (2005): *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In: Kowarsch, A/ Pollheimer, K. (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek, 7-16

- Combe, A./ Helsper, W. (1996): *Pädagogische Professionalität*. In: dies. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Criblez, L./ Oelkers, J./ Reusser, K./ Berner, E./ Halbheer, U./ Huber C. (2009): *Bildungsstandards*. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer
- Helsper, W. (2004): *Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 50. Jahrgang, Heft 3, 303-308
- Die Deklaration von Madrid (2002): *Europäischer Kongress über Menschen mit Behinderungen*, März 2002 in Madrid
<http://www.enusp.org/documents/harassment/madrid.htm>
 [Letzter Zugriff: 28.02.2012]
- Degenhardt, S. (2009): *Förderschwerpunkt Sehen: 200 Jahre Blindenbildung – 200 Jahre Diskussion von Standards für die Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher*. In: Wember, F.B./ Prändl, S. (Hrsg.)(2009): *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Reinhardt, 219-232
- Deutscher Bildungsrat (1974): *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart:Klett
- Deutsches Institut für Menschenrechte. *Stellungnahme der Monitoringstelle vom 31.3.2011. Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems*. Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund.
<http://typo3.p119103.mittwaldserver.info/index.php?id=55&L=0>
- DIMDI/WHO (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Neu- Isenburg: MMI
- Drosdowski, G. (Hrsg) (1990): *Duden. Das Fremdwörterbuch*. Bd.5. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 739

- Ellger-Rüttgardt, S.L. (2011): *Global Governance und Behinderung. Aspekte internationaler und europäischer Behindertenpolitik*. In: Sonderpädagogische Förderung heute 56, 9-19
- Ferdigg, R. A. (2010): *Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol*. In: Zeitschrift für Inklusion 2. 1-6
www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/rt/printerFriendly/54/58
[Letzter Zugriff: 25.01.2012]
- Feuser, G. (2001): *Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts*. Vortrag anlässlich des 12. Forumtreffens unter der Thematik „Eltern- Motor der Nichtaussonderung“ von „Integration: Österreich“ am 20. Oktober 2001. Wien
[www.georgfeuser.com/conpresso/ data/Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts Wien 2001-10-20.pdf](http://www.georgfeuser.com/conpresso/data/Qualitätsmerkmale_integrativen_Unterrichts_Wien_2001-10-20.pdf)
[Letzter Zugriff: 10.6.2012]
- Feuser, G. (2006): *Inklusion und Qualitätssicherung – oder: Der Tanz ums goldene Kalb*. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 75, 278-284
- Feuser, G. (2010): *Die UN-Konvention und deren Relevanz für die Integration und Inklusion*. In: Behindertenpädagogik, Heft1, 53-71
- Feyerer, E. (1998): *Behindern Behinderte?: Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Bd. 21: Innsbruck; Wien: Studien-Verlag
- Feyerer, E./ Prammer W. (2003): *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag
- Feyerer, E. (2009): *Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine bessere Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/Innen/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. In: Specht, W.: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd.2. Graz: Leykam
www.bmukk.gv.at/schulen/sb/nbb.xml: [Letzter Zugriff: 13.6.2010]

- Feyerer, E./ Niedermaier, C. (2009): *Getrennt oder gemeinsam – eine paradigmatische Grundlegung*. In: bm:ukk (Hrsg.): *Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht*. Wien: Jugend&Volk, 19-26
- Flick, Uwe (2000): *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*/ Uwe Flick. – Orig.- Ausgabe, 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg
- Flieger, P.(1996): *Anmerkung zur deutschen Übersetzung*. In: Salamanca-Erklärung (1996): *Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“*, Salamanca, Spanien, 7.-10.Juni 1994. In Deutsch hgg. v. d. Österreichischen UNESCO-Kommission. Linz (Domino). 1- 2 <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> [Letzter Zugriff:23.02.2012]
- Flieger, P.(2010): *Anmerkung zur Aktualisierung der Übersetzung*. In: Salamanca-Erklärung (1996): *Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“*, Salamanca, Spanien, 7.-10.Juni 1994. In Deutsch hgg. v. d. Österreichischen UNESCO-Kommission. Linz (Domino).1-2 <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> [Letzter Zugriff:23.02.2012]
- Forcher, H. (1996): *Vorwort*. In: *Salamanca-Erklärung (1996): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“*, Salamanca, Spanien, 7.-10.Juni 1994. In Deutsch hgg. v. d. Österreichischen UNESCO-Kommission. Linz (Domino).2-3 <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> [Letzter Zugriff:23.02.2012]
- Giese, M. (2011): *Der Inklusionsdiskurs in der Heil- und Sonderpädagogik. Ein anthropologisches Niemandsland*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6, 218-221
- Gräf, M. (2008): *Der Inklusionsbegriff in der Pädagogik. Theorieverständnis – Praxiseinblicke – Bedeutungsgehalte*. <http://bidok.uibk.ac.at/library/graef> [Letzter Zugriff: 4.9.2010]

- Grubich, R. (2010): *Forderungspapier der Initiative Inklusion Österreich: Inklusive Bildung. Gesetzlich verankern – Qualität sichern – weiterentwickeln.* http://www.betrifftintegration.at/files/Manifest_Oesterreich.pdf [Letzter Zugriff: 5.3.2011]
- Haider, G/ Eder, F./Specht, W./ Spiel, Ch.& Wimmer, M. (2005): *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler.* Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf [Letzter Zugriff: 12.7.2007]
- Hinz, A. (2002): *Von der Integration zur Inklusion-terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung.* In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (9),354-361
- Hinz, A. (2009): *Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende??* In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 5, 171-179
- Hofmann, C. (2010): *Quo vadis Sonderpädagogik? Zum Verhältnis von Kategorisierung und Dekategorisierung.* In: BHP 49, Heft 1, 90 – 94
- Huber, C. (2008): *Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie.* In: Heilpädagogische Forschung, Bd. XXXIV, Heft 1, 2-15
- Jungwirth, H. (2005): *Relationale Professionalität- Professionalität als Merkmal des Subjekts-im-Handlungsraum.* In: Kowarsch, A/ Pollheimer, K. (Hrsg.): *Professionalisierung in pädagogischen Berufen.* Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek, 143-149
- Klieme, E./ Avenarius, H/ Blum, W./ Döbrich, P./ Gruber, H./ Prenzel, M./ Reiss, K./ Riquarts, K./ Rost, J/ Tenorth, H-E./ Vollmer, H.J. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.* Eine Expertise. Bonn, Berlin

- Koring, B. (1997): *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie*. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und Dozentinnen. Donauwörth: Auer Verlag
- Krach, S. (2009): *Zur Herleitung und Begründung des Begriffs Inklusion*. In: BHP 48, Heft 4, 382 – 398
- Kronig, W. (2008): *Unstandardisierbar – Normierung zwischen Notwendigkeit und Unmöglichkeit*. Sonderpädagogische Förderung heute 53, 229-238
- Leyendecker, C. (2009): *Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung: Bewegtes lernen trotz behinderter Bewegung*. In: Wember, F.B./ Prändl, S. (Hrsg.)(2009): *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Reinhardt, 187-202
- Liesen, C./ Lienhard, P. (2010): *Qualitätssicherung in integrativen Schulen: Vom Gemeinsamen ausgehen, pragmatisch adaptieren*. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 16, Heft 5, 31-37
- Lindmeier, C. (2008): *Inklusive Bildung als Menschenrecht*. In: Sonderpädagogische Förderung heute 53; Heft 4, 354-374
- Luder, R./ Kunz A. (2012): *Bildungsstandards in der Sonderpädagogik*. In: VHN 81, 156-161
- Mayring, Philipp (1999): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 4.Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Mayring, Philipp (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meijer, C./ Soriano, V. / Watkins, A. (Hrsg.) (2003): *Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation*. Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung www.european-agency.org [Letzter Zugriff: 21.2.2012]

- Merchel, J. (2004): *Zertifizierung und Qualitätssiegel: Risiken für den Prozess der Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit*. In: Peterander, F., Speck, O. (Hrsg.) (2004): *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. 2. Aufl. München/Basel: Reinhardt, 44-58
- Moser Opitz, E. (2009): *Förderschwerpunkt Lernen: Kritische Anmerkungen zu curriculum- und förderplanorientierten Standards und ein Plädoyer für Kompetenzmodelle*. In: Wember, F.B./ Prändl, S. (Hrsg.)(2009): *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Reinhardt, 203-218
- Moser Opitz, E. (2011): *Bildungsstandards: Sonderpädagogik im Dilemma oder im Abseits?* In: VHN 80, 94-97
- Netzwerk Artikel 3 e.V. (2009): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. „Schattenübersetzung“*. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung.
www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/093_schattenubersetzung-endgs.pdf
[Letzter Zugriff: 6.8.2012]
- Neuweg, G.H. (2005): *Zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Abriss aktueller Diskussionsschwerpunkte in der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB*. In: Kowarsch, A/ Pollheimer, K. (Hrsg.): *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek, 37-42
- Niederösterreichisches Pflichtschulgesetz.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrNo/LRNI_2007060/LRNI_2007060.pdf
[Letzter Zugriff: 15.3.2012]
- Oser, F./ Biedermann, H. (2006): *Pisa und die Folgen für schwache Schülerinnen und Schüler*. In: VHN 75, 4-12
- Platte, A.(2009): *Das Recht auf Bildung und das besondere Recht auf Bildung*. In: *Neue Deutsche Schule* 5, 20-21
- Primig-Eisner, B. (2003): *Deklaration von Madrid*.
www.bizeps.or.at/news.php?nr=4059 [Letzter Zugriff: 28.2.2012]

- Rethy, M. (2010): *Das neue allgemeine pädagogische Konzept: Integration in Ungarn*. In: Zeitschrift für Inklusion 2
www.inclusion-online.net/index.php/inclusion/article/view/58/62
[Letzter Zugriff: 10.6.2012]
- Salamanca-Erklärung (1996): *Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7.-10.Juni 1994. Linz (Domino): In Deutsch hgg. v. d. Österreichischen UNESCO-Kommission.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> [Letzter Zugriff: 23.02.2012]
- Sander, A. (2003): *Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik*. In *Sonderpädagogische Förderung heute* 48, 313-329
- Sander, A. (2006): *Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik*. Vortrag im Rahmen des ANCE-Symposiums in Luxemburg am 12.Oktober 2006.
http://www.ance.lu/index.php?option=com_content&view=article&id=83:profdr-a[Letzter Zugriff: 23.02.2012]
- Sander, A. (2008): *Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 53, Heft 4, 342-353
- Schardt, M. (2010) : Fachtagung der Kultusministerkonferenz in Bremen: Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.
http://www.verbandsonderpädagogik.de/con/ems/front_content.php?client=1&lang: [Letzter Zugriff: 27.7.2010]
- Schmidt, M./ Dworschak, W. (2011): *Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Heft 7, 269-280
- Schnoor, H. (2009): *Die Standards sind entwickelt...aber wie werden sie hilfreich?* In: Wember, F.B./ Prändl, S. (Hrsg.)(2009): *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Reinhardt, 123-132
- Schönwiese, V. (2008): *Warum auf schulische Integration/Inklusion nicht verzichtet werden kann*. In: Resinger, P. J./ Schratz, M.: *Schule im Umbruch*. 2. Innsbrucker Bildungstage. Innsbruck: Innsbruck University Press, 51-63

- Schönwiese, V. (2009): *Disability Studies und integrative/ inklusive Pädagogik*. Ein Kommentar. In: BHP 48, Heft 3, 284-291
- Schumann, B. (2009): *Inklusion: Eine Verpflichtung zum Systemwechsel*. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 51-53
- Schumann, B. (2010): *Inklusive Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung*. In: Zeitschrift für Inklusion 2, 1-7
www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/rt/priniterFriendly/59/63
 [Letzter Zugriff: 25.01.2012]
- Seitz, S. (2006): *Inklusive Didaktik nach Pisa*. In: VHN 75, 192-199
- Sonntag, M. (2010): *Inklusiver Unterricht?! Wie durch Partizipation inklusives Lernen ermöglicht wird*. In: BHP 49, Heft 2, 195-203
- Specht, W. (2006): *Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich*. In: Eder, F./ Gastager, A./ Hofmann, F. (Hrsg.): *Qualität durch Standards?* Waxmann Münster, 13-39.
- Specht, W./Gross – Pirchegger L./Seel, A./ Stanzel – Tischler, E./ Wohlhart, D. (2006): *ZSE Report Nr. 70: Qualität in der Sonderpädagogik.: Ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm*. Graz
- Specht, W./ Seel, A./ Stanzel – Tischler, E./ Wohlhart, D. (2007): *Bifie Report: Individuelle Förderung im System Schule*. Graz
- Speck, O. (2004): *Marktgesteuerte Qualität – eine neue Sozialphilosophie?* In:
- Peterander, F., Speck, O. (Hrsg.) (2004): *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*, 2. Aufl. München/Basel: Reinhardt, 15-30.
- Stechow von, E. (2006): *Pisa und die Folgen für schwache Schülerinnen und Schüler*. In: VHN 75, 285-292

- Stinkes, U. (2008): „Gute Bildung“ in „guten Schulen“? Kritische Reflexionen zu „Standards der sonderpädagogischen Förderung“. In: Sonderpädagogische Förderung heute 53, 257-276
- Thimm, W. (2005): *Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts*. Marburg: Lebenshilfe
- Thonhauser, J. (2005): *Wie gut sind unsere Schulen auf die Implementierung von Standards vorbereitet?* In: Kowarsch, A/ Pollheimer, K. (Hrsg.): *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek, 43-51
- Unabhängiger Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2010): *Stellungnahme: Inklusive Bildung*.
<http://www.monitoringausschuss.at/sym/monitoringausschuss>
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris
- Verein Sonderpädagogik e.V. (2009): *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. In: Wember, F.B./ Prändl, S. (Hrsg.) (2009): *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Reinhardt, 41-87
- Weber, K./ Wittpoth, J. (2002): *Thesen zur Profession, Professionalität und Professionalisierung*, Universität Bern. Koordinationsstelle für Weiterbildung NDS Weiterbildungsmanagement; Im Internet :
<http://66.102.1.104/scholar?hl=de&lr=&q=cache:vR5PSGJyaEUJ:www.kwb.unibe.ch/wbm/Kursinhalte/webct/Profession.pdf+profession+%2Breflexivit%C3%A4t> [Letzter Zugriff: 24.1.2008]
- Wember, F.B. (2009a): *Standardisierung oder Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung? Über Karten und Wege, die beim Gehen entstehen*. In: Wember, F.B./ Prändl, S. (Hrsg.)(2009): *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München, Basel: Reinhardt, 11-20
- Wember, F.B. (2009b): *Qualitätsanalyse und Standards der sonderpädagogischen Förderung*. In: Wember, F.B./ Prändl, S. (Hrsg.)(2009): *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Reinhardt, 23-39

- Wember, F.B./ Prändl, S. (Hrsg.)(2009): *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Reinhardt
- Wenning, N. (2008): *Scheitern inklusiv? Wider ein unbedachtes Eingliedern*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 53, Heft 4, 375-389
- Wilhelm, M./ Binting, G. (2001): *Inklusiven Unterricht gestalten*. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 24 (2), 51-60
- Willmann, M. (2009): *Co – Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 54, Heft 4, 343-356
- Willmann, M. (2011): *Integration als Menschenrecht- Integration per Gesetz? 35 Jahre schulische Integration in den USA: Eine Zwischenbilanz*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 56, Heft 1, 33-50
- Wocken, H. (2009): *Von der Integration zur Inklusion*. Ein Spickzettel für Inklusion. In: *Gemeinsam leben*, Heft 4, 216-219

Andere Quellen:

cisonline: Entwicklung der Sonderschulen und der Integration an Pflichtschulen 1993/94-2010/2011. Schulstatistik

www.cisonline.at/fileadmin/Kategorien/Schulstatistik_Sonderschulen_und_Integration_1993-94-2010-11.pdf [Letzter Zugriff: 17.04.2012]

cisonline: Integration

<http://www.cisonline.at/index.php?id=37> [Letzter Zugriff: 17.04.2012]

cisonline: Sonderschule

<http://www.cisonline.at/index.php?id=38> [Letzter Zugriff: 17.04.2012]

13 Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Unterschiede integrativer und inklusiver Praxis (Hinz 2002, 359)

Abbildung 2: Qualitative Forschungsmethode (Mayring 1999, 48ff)

Abbildung 3: Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2007, 75)

Abbildung 4: Herausforderungen in der Integration

Abbildung 5: Qualitätskriterien in der Integration

14 Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Brigitte Posch
14.12.1967
1 Tochter (16.4.2007)

Ausbildungen:

- | | |
|------------|--|
| Juni 1986 | Schulabschluss mit Matura: Wirtschaftskundliches Bundesrealgymnasium |
| 14.6.1989 | Lehramtsprüfung für Sonderschulen (Allgemeine Sonderschule, Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder) |
| 25.7.1989 | Befähigungsprüfung zur außerordentlichen Erteilung des römisch-katholischen Religionsunterrichtes |
| 12.9.1989 | Erweiterungsprüfung für Sonderschulen für sprachgestörte Kinder |
| 1994 | Diplomierte Frühförderin für sehgeschädigte Kinder |
| Seit 1995 | Diplomstudium Pädagogik
Schwerpunkte: Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik, Sozialpädagogik |
| 13.12.1995 | Erweiterungsprüfung für Sonderschulen für sehbehinderte und blinde Kinder |
| 19.3.1999 | Lehrgang zur Durchführung von Kursen für Kinder mit besonderen Lern- und Entwicklungsstörungen sowie Teilleistungsschwächen oder Schreib-Leseschäden |
| 29.4.1999 | Lehramtsprüfung für Hauptschulen (Gegenstand: Englisch) |

Berufliche Situation:

- | | |
|-----------|---|
| Seit 1989 | Schuldienst im Bundesland Niederösterreich <ul style="list-style-type: none">• an Sonderschulen• in der Integration (Hauptschule, Volksschule) |
| 1994-2002 | Frühförderung sehbehinderter und blinder Kinder in Niederösterreich |