

Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen

Ursula Komposch, Eva Maria Burger, Karin Herndler-Leitner, Eva Maria Krojer & Almut Thomas

Abstract

Dieser Beitrag stellt eine Bestandsaufnahme der konkreten Realisierungsformen, Strukturen und Praktiken im Kontext inklusiver Bildung an ausgewählten Volksschulen in den Bundesländern Burgenland, Kärnten und Steiermark dar. Als Erhebungsmethode wurden Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen und Schulleitungen gewählt und es wurden insgesamt 13 Gruppendiskussionen mit 55 in inklusiven Settings tätigen Pädagog*innen durchgeführt. Die Gruppendiskussionen fanden im Oktober und November 2020 statt und erfolgten aufgrund der COVID-19-Pandemie online. In dieser Publikation liegt der Fokus auf der Diskussion der Ergebnisse der befragten Lehrpersonen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Realisierungsformen inklusiver Praxis in der Primarstufe ein weites Spektrum aufweisen. Es braucht einerseits eine inklusive Grundhaltung und die Bereitschaft, Vielfalt als Bereicherung zu sehen, andererseits gut abgestimmte pädagogische Konzepte und spezifische Methoden, um der Diversität der Lerngruppen gerecht zu werden. Rahmenbedingungen und Ressourcen in Hinblick auf unterschiedliche Ebenen werden als weitere Gelingensfaktoren von den Lehrpersonen genannt.



Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-Behindertenrechtskonvention, 2020) durch Österreich im Jahr 2008 sowie der fortschreitenden Verbreitung eines alle Diversitätsbereiche umfassenden Inklusionsbegriffes (Biewer & Schütz, 2016; Ainscow, Booth & Dyson, 2009) haben sich die Anforderungen an Schulen und Lehrpersonen hinsichtlich der Realisierung von Inklusion verändert. Da es in Österreich keine bundesweit einheitliche Strategie der Umsetzung gibt, liegt diese Verantwortung bei den Ländern und Gemeinden (Feyrer & Holzinger, 2018). Das hier vorgestellte Forschungsprojekt VIPS (Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen) setzt sich mit Realisierungsformen von Inklusion an österreichischen Schulen aus der Perspektive von Lehrpersonen auseinander.

Ziel der Studie und Forschungsfragen

Das Forschungsprojekt, welches im Rahmen des Forum Primar des Pädagogischen Hochschulverbundes Süd-Ost durchgeführt wurde und an dem die Pädagogische Hochschule Steiermark, die Private Pädagogische Hochschule Augustinum, die Pädagogische Hochschule Kärnten und die Private Pädagogische Hochschule Burgenland mitwirkten, setzte sich zum Ziel, für die Bundesländer Steiermark, Kärnten und Burgenland eine unvoreingenommene Bestandsaufnahme der konkreten Realisierungsformen, Strukturen und Praktiken im Kontext inklusiver Bildung an Volksschulen zu leisten. Der Projektzeitraum erstreckte sich ursprünglich von Oktober 2019 bis September 2021 und musste pandemiebedingt bis Februar 2022 verlängert werden.

Folgende Forschungsfragen standen im Mittelpunkt des Projekts:

- Welche Strukturen und Praktiken sind an Volksschulen in Bezug auf ein breites Verständnis von Inklusion etabliert?
- Welche Strukturen und Praktiken werden von Lehrer*innen als förderlich/hinderlich erlebt?

Im Rahmen dieser Studie wurde ein erweitertes Inklusionsverständnis berücksichtigt, das den Fokus auf die Diversität von Lerngruppen unter Einschluss aller Diversitätsbereiche legt (Ainscow, Booth und Dyson, 2009; Wohllhart et al., 2015; Feyrer & Holzinger, 2018).

Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Als Erhebungsmethode wurden Gruppendiskussionen (GD) mit Lehrpersonen und Schulleitungen gewählt. Mittels *theoretical sampling* (Lamnek, 2010) wurde in den Bundesländern auf eine vergleichbare Zusammensetzung der Gruppen geachtet. Durch die Gruppensituation und die damit einhergehenden Interaktionen der Teilnehmer*innen konnten Fragestellungen umfassender und vielfältiger behandelt werden, als dies durch Einzelinterviews möglich gewesen wäre (Lamnek, 2010). Darüber hinaus wurde erwartet, dass durch den Austausch neue und vorher unbedachte Aspekte und Zusammenhänge aufgedeckt werden und neue Ideen entstehen können (Krueger & Casey, 2009). Es wurden insgesamt zwölf GD mit 55 Lehrpersonen, die in inklusiven Settings tätig sind, durchgeführt. Die Interviews fanden im Oktober und November 2020 statt und wurden aufgrund der COVID-19-Pandemie online durchgeführt. Sieben GD wurden mit Lehrpersonen und drei mit Schulleitungen geführt. An zwei GD nahmen sowohl Lehrpersonen als auch Schulleitungen teil. Insgesamt konnten in der Steiermark, in Kärnten und im Burgenland zwölf GD mit 31 Lehrpersonen und 19 Schulleitungen geführt werden, wobei vier Schulleitungen auch als Lehrpersonen arbeiteten und somit die Perspektive von beiden Rollen vertreten konnten. Die GD dauerten zwischen 73 und 131 Minuten und umfassten eine Gesamtinterviewzeit von 17 Stunden und 51 Minuten (Holzinger & Wohllhart, 2022).

Die Diskussionen wurden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Auswertung erfolgte unter Verwendung des Programms MAXQDA getrennt für Schulleiter*innen sowie für Lehrpersonen. Die Analyse der Texte wurde gemäß der qualitativen Forschungstradition unter Einbezug von Elementen der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack, 2008) durchgeführt. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv entlang der Dimensionen des Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) und induktiv aus dem Datenmaterial heraus.

In der vorliegenden Publikation liegt der Fokus auf den Aussagen der befragten Lehrpersonen. Diese arbeiteten unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen im städtischen und ländlichen Bereich, in Kleinstschulen mit nur einer Klasse und in Schulen mit bis zu 16 Klassen, in altershomogenen wie auch in altersheterogen geführten Klassen. Bei den von den Teilnehmer*innen genannten Diversitätsbereichen reicht das Spektrum vom Merkmal Behinderung über Gender, Sprache, kulturelle und soziale Herkunft bis hin zu Formen von Begabung.

Darstellung der Ergebnisse der befragten Lehrpersonen

Im Folgenden werden relevante Aussagen der Lehrpersonen über Gelingensbedingungen für Inklusion in der Volksschule zusammengefasst. Um Verfälschungen zu vermeiden, wurden veraltete Begriffe und teils unangemessene Aussagen der Lehrpersonen, die jedoch in der Praxis gebräuchlich sind, wie z. B. „Inklusionsklasse“ oder „Sonderschullehrerin bzw. Sonderschullehrer“, wörtlich übernommen. Der Terminus „Inklusives Setting“ wird von den Autorinnen im Kontext des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung (Boban & Hinz, 2015) und auch für Lerngruppen mit hohem Grad an Diversität verwendet. Eine zentrale Gelingensbedingung für inklusive Bildung im schulischen Kontext, die in fast allen GD thematisiert wurde, ist ein wertschätzender und offener Umgang von und mit allen Beteiligten (Lehrer*innenteam, Schüler*innen, Eltern/Erziehungsberechtigten, Schulleitung, Schulbehörde).

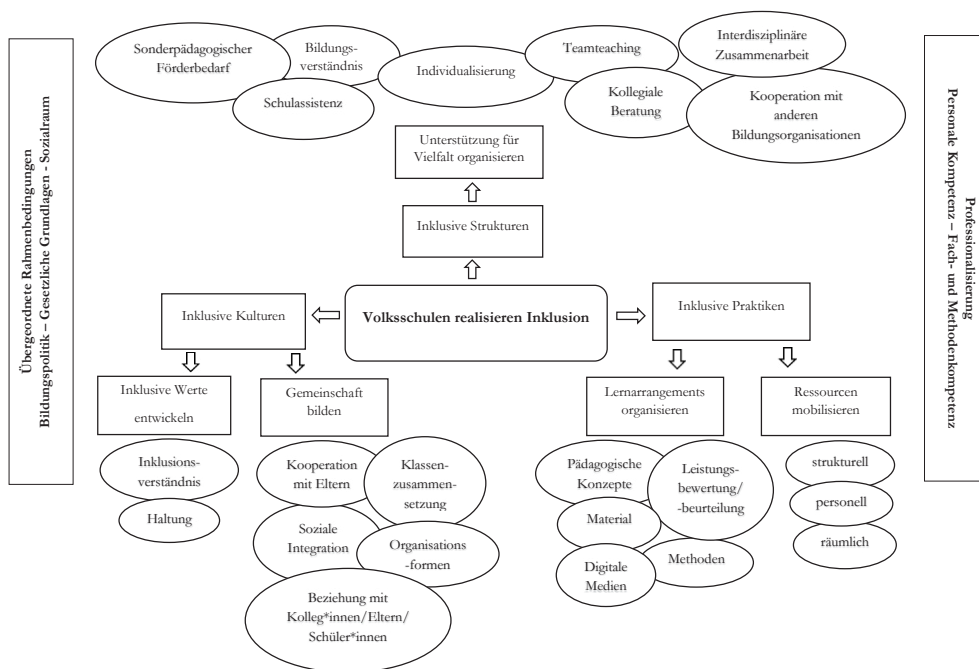


Abbildung 1: Kategoriensystem Lehrpersonen (Holzinger et al., 2022)

Die Kategorienbildung orientierte sich an den Dimensionen Inklusive Kulturen mit den Subkategorien „Inklusive Werte entwickeln“ und „Gemeinschaft bilden“, Inklusive Strukturen mit der Subkategorie „Unterstützung für Vielfalt organisieren“ sowie Inklusive Praktiken mit den Subkategorien „Lernarrangements organisieren“ und „Ressourcen mobilisieren“ des Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003). Dieses Kategoriensystem wurde durch induktiv gebildete Kategorien ergänzt.

Übergeordnete Rahmenbedingungen

Im Strategie- und Positionspapier des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist der Weg zur Stärkung des inklusiven Bildungssystems von unterschiedlichen Zielmarkierungen gemäß des Regierungsprogramms 2020–2024 geprägt. Unter anderem wird darin die bestmögliche Einbeziehung von Kindern mit speziellem Förderbedarf (Behinderung) in den Regelunterricht und die Weiterentwicklung von qualitätsvollen Maßnahmen zur Sonderpädagogik innerhalb eines inklusiven Bildungssystems angeführt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [bmbwf], 2021a). Die befragten Lehrpersonen sehen die Zusammenschau der gesellschaftspolitischen Dimension von Inklusion mit der bildungspolitischen Dimension von Inklusion als entscheidende förderliche Bedingung, um die schulische Inklusion aller Kinder bestmöglich zu fördern. Darüber hinaus sei es wichtig, dass alle handelnden Personen entsprechend ihrer Rolle aufeinander abgestimmt agieren. Hierbei „legitimieren gesetzliche Rahmenbedingungen (wie z. B. das SchUG oder der Lehrplan) die schulische Inklusion und bieten eine Grundlage für die Umsetzung“ (GD Lehrpersonen Steiermark, Z44479).

Professionalisierung

Die Lehrpersonen betonten, dass alle in Inklusionsklassen arbeitenden Personen eine akademisch und professionell fundierte pädagogische Ausbildung absolvieren sollten. Unterschiedliche Auffassungen gab es über die fachspezifische Expertise im sonderpädagogischen Bereich. Einerseits wird es als Notwendigkeit erachtet, diese auch verstärkt im Curriculum der allgemeinen Primarstufenlehrer*innenausbildung zu verankern, andererseits wäre es wichtig, auch Personen mit besonderer Expertise im Bereich der inklusiven schulischen Bildung auszubilden. Bei einem erweiterten Inklusionsverständnis müsste auch Expertise im Kontext mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen berücksichtigt werden. Ebenfalls wird auf die Bedeutung des Theorie-Praxis-Transfers und dessen Berücksichtigung in der Lehramtsausbildung hingewiesen. Feyrer und Holzinger (2018) betonen die Bedeutung einer angemessenen Ausbildung aller Mitarbeiter*innen im Erziehungsbereich als „Schlüsselfaktor für Fortschritte bei der Schaffung von Schulen ohne Ausgrenzung“ (Feyrer & Holzinger, 2018, S. 207). Im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU (Bundesrahmengesetz, 2003) wurde insofern darauf reagiert, dass das Lehramtsstudium für Sonderschulen nicht mehr angeboten wird. Stattdessen kann in der Primarstufenlehrer*innenausbildung der Schwerpunkt Inklusive Pädagogik und in

der Sekundarstufenlehrer*innenausbildung eine Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik mit Fokus auf Behinderung gewählt werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [bmbwf], 2021b). Die befragten Lehrpersonen hoben die Wichtigkeit von Fortbildungen für das breite Spektrum der Inklusiven Pädagogik hervor. Wünschenswert wäre für viele der Lehrpersonen, die in inklusiven Settings in Teams arbeiten, eine Begleitung in Form von Coaching, Mediation oder Supervision zur professionellen Reflexion der persönlichen Haltungen und des eigenen Handelns. Diese Aspekte sollten schon in der Ausbildung verankert und für Lehrpersonen etabliert werden.

Inklusive Kulturen entstehen, wenn sich jede und jeder an der Schule willkommen fühlt. Ein inklusives Menschenbild und die Bereitschaft, Vielfalt als Bereicherung zu sehen, wird von vielen Befragten als Fundament gesehen. In der Dimension **Inklusive Werte entwickeln** ist beim *Inklusionsverständnis* ein alle Diversitätsbereiche umfassender Inklusionsbegriff (Ainscow, Booth & Dyson, 2009; Biewer & Schütz, 2016) bedeutsam, der auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf einschließt. „[...] ich hab in der jetzigen zweiten Klasse zwei Kinder mit SPF¹, zwei Hochbegabte, mehrere Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, [...]“ (GD Lehrpersonen Steiermark, Z38). Die befragten Lehrpersonen gaben an, dass Inklusive Werte auf einer erfahrungsbasierten inklusiven Grundhaltung der am Bildungsprozess Beteiligten beruhen. Ein Schulstandort kann darauf aufbauend gemeinsame Perspektiven und Ziele entwickeln. Dabei haben Erwachsene, insbesondere die Lehrpersonen, eine Vorbildfunktion. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Wichtigkeit von Offenheit, Empathie, Dialog- und Reflexionsfähigkeit und Respekt hingewiesen. „[...] wenn eine gemeinsame Teilhabe als Fundament angesehen wird, in der kein Mensch, kein Kind ausgegrenzt wird, jede und jeder so vielfältig sein darf, wie er ist“ (GD Lehrpersonen Steiermark, Z31).

In der Dimension **Gemeinschaft bilden** wurden die Kategorien *Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten*, *soziale Integration*, *Klassenzusammensetzung*, *Organisationsformen* und die *Beziehung zu Schüler*innen sowie Kolleg*innen aber auch Eltern und Erziehungsberechtigten* thematisiert. Die regelmäßige, vertrauensvolle *Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten* wird als bedeutender Faktor Inklusiver Pädagogik gesehen. Dabei ist zentral, dass mit Eltern/Erziehungsberechtigten wertschätzend klar und offen kommuniziert wird, diese als Expert*innen für ihr Kind anerkannt werden und sich zur Partizipation eingeladen fühlen. Als eine weitere zentrale Gelingensbedingung wird die gemeinsame und geteilte Verantwortung zwischen Lehrperson, Kind und Eltern/Erziehungsberechtigten genannt. Das kann bis in den außerschulischen Bereich wirken, beispielsweise wenn Lehrpersonen Unterstützungsleistungen für Eltern/Erziehungsberechtigte wie das Ausfüllen von Formularen erbringen. Schulstandorte, die ihre innovativen Konzepte (wissenschaftliche Basis, Lehrplan-Bezug, alternative Leistungsbeurteilung, umfassende Lernstandsbeobachtung und -dokumentation) gut kommunizie-

1 SPF – Sonderpädagogischer Förderbedarf

ren und transparent präsentieren, können Ängste und Sorgen bzw. Skepsis und Kritik von Eltern/Erziehungsberechtigten abbauen. Die Förderung der *sozialen Inklusion* wird besonders von den befragten Lehrpersonen in Inklusionsklassen mit Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf als zentraler Aspekt genannt. Dadurch werden Berührungspunkte und Barrieren abgebaut und so die soziale Kompetenz aller Schüler*innen gefördert. Diese wirkt sich dann auf andere Diversitätsdimensionen im schulischen Kontext positiv aus.

Und ein schönes Beispiel, weil eben der soziale Aspekt für uns sehr wichtig ist, vor allem in den Inklusionsklassen: Unser letzter Durchgang, davon sind von 22 Kindern 17 Kinder geschlossen direkt in die Neue Mittelschule – das ist ja gleich das Schulgebäude nebenan – gegangen, weil sie gesagt haben, sie wollen in diesem Klassenverband bleiben. Da ist unter anderem unser hochbegabtes Kind in Mathematik, der in jedes Gymnasium hätte gehen können, mitgegangen. Weil der Vater hat gesagt, er findet das auch so gut, er weiß, er macht seinen Weg eh. Er wird seinen Weg machen – egal, aber das Soziale war ihnen so wichtig und sie haben gesagt, sie wollen zusammenbleiben (GD Lehrpersonen Steiermark, Z61).

Für die *Klassenzusammensetzung* ist aus Sicht der befragten Lehrpersonen eine gute Durchmischung in Hinblick auf Schüler*innen mit Mehrsprachigkeit und/oder sozio-ökonomischer Benachteiligung zentral. Voraussetzung für eine förderliche Sprachlernumgebung ist die Möglichkeit zum Lernen durch Peers. „Vor allem, wenn sich in einer Klasse 14 oder 16 verschiedene Sprachen versuchen, sich in Deutsch zu verständigen, reden die alle ein falsches Deutsch. Die Kinder lernen ständig falsches Deutsch – bis auf die Lehrerin“ (GD Lehrpersonen Kärnten, Z200). Eine Grundvoraussetzung für das gemeinsame Lernen ist eine *positive Beziehung zu allen Schüler*innen* sowie das Wahrnehmen und Annehmen jedes Kindes mit all seinen Bedürfnissen. Eine gute Beziehung der Lehrperson zu allen Schüler*innen kann eine Vorbildfunktion haben und sich dadurch positiv auf alle anderen Schüler*innen und somit auf das Klassenklima auswirken. Hinsichtlich der *Beziehung mit Kolleg*innen* wurde festgestellt, dass eine gemeinsame Grundhaltung und ein harmonisches Zusammenspiel im Lehrer*innenteam eine Basis für gelingende Unterrichtsgestaltung sind. Allerdings wurde von den Lehrpersonen auch berichtet, dass das Vorhandensein gemeinsamer Grundhaltungen auch „Glückssache“ sei. In der Kategorie *Organisationsformen* wurden von den Lehrpersonen gelingende Transitionsprozesse zwischen Kindergarten und Volksschule, sowohl im interdisziplinären Setting (mit Kindergartenpädagog*innen und dem IZB-Team²) als auch mit den Eltern/Erziehungsberechtigten, als wesentlich erachtet. In der Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten sei es wichtig, eventuell vorhandene Ängste und Sorgen anzusprechen. In der Kategorie *Beziehung mit Eltern/Erziehungsberechtigten* wird auf die Wichtigkeit einer wertschätzenden und regelmäßigen Kommunikation verwiesen, die die Basis für eine vertrauensvolle Beziehung und Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten darstellt und sich positiv auf die Lernprozesse der Schüler*innen auswirkt.

2 IZB-Team – Integrative Zusatzbetreuung in Elementarpädagogischen Einrichtungen

Die Dimension **Inklusive Strukturen** nimmt die innere Strukturierung einer Schule in den Blick. Wenn Inklusion als Leitbild alle Strukturen einer Schule erreicht, erhöht sich die Teilhabe aller Personen im System Schule. In dieser Dimension werden alle unterstützenden Aktivitäten, die eine Schule befähigen, auf die Vielfalt aller Schüler*innen einzugehen, zusammengefasst (Boban & Hinz, 2003, S. 15). Bei **Unterstützung für Vielfalt organisieren** konnten folgende Kategorien gebildet werden: *Individualisierung, Teamteaching, Bildungsverständnis der Lehrpersonen, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Kollegiale Beratung, Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Schulassistenz und Kooperation mit anderen Bildungsinstitutionen.*

In der Kategorie *Individualisierung* gaben die befragten Lehrpersonen an, dass durch laufende Lernstandsbeobachtungen differenzierte und individualisierte Lernangebote für alle Schüler*innen im inklusiven Setting gewährleistet werden können. Durch eine gemeinsame Planung im Lehrendenteam und eine differenzierte und individualisierte Aufbereitung der Inhalte erscheint ein Lernen für Schüler*innen aus allen Diversitätsdimensionen im Klassenverband möglich. Auch im sozial-emotionalen Bereich sehen die Lehrpersonen Bedarf, die Schüler*innen individualisiert zu unterstützen, um sie umfassend zu stärken und etwaige Barrieren für das Lernen abzubauen. Ebenso haben sich Helfer*innensysteme unter den Schüler*innen bewährt. „Und der zweite wichtige Punkt ist für mich, zu schauen, wo die Kinder wirklich stehen. Sozial, emotional, oder wo stehen sie auch vom Lernen her“ (GD Lehrpersonen Kärnten, Z241). *Teamteaching* wird als besonders förderlich für Inklusion gesehen. Insbesondere dann, wenn die Zusammenarbeit im Team – auf Basis gemeinsamer Grundhaltungen, guter Absprachen betreffend Rolle/n und Unterrichtsgestaltung sowie reflektierter und transparenter Kooperation auf Augenhöhe – so gelingt, dass sich für die Schüler*innen bzw. Außenstehende die Grenze zwischen Volksschullehrperson und Sonderpädagog*in aufhebt.

Wir sind zwei Lehrer und wir haben es aufgeteilt, also mein Kollege unterrichtet die Gruppe in unterschiedlichen Fächern, er hat das Hauptfach Mathematik und Sachunterricht teilen wir uns auf. Und während er mit der Großgruppe arbeitet, arbeite ich mit den Kindern, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, und umgekehrt unterrichte ich die Großgruppe in Deutsch und dann arbeitet mein Kollege mit den Kindern, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Was für die Kinder insofern gut ist, weil wir sind ein Team – da gibt es nicht „das ist meine Lehrerin, das ist dein Lehrer“, wir sind ein Team, wir sind beide für die ganze Klasse verantwortlich. Das macht unheimlich viel bei den Kindern aus, glaube ich (GD Lehrpersonen Steiermark, Z18).

Die vernetzte *interdisziplinäre Zusammenarbeit* von Lehrpersonen mit Therapeut*innen bzw. Fachexpert*innen wird als förderlich für die Kompetenzentwicklung der Lernenden gesehen. Das gilt insbesondere dann, wenn Lehrpersonen die Bereitschaft haben, das Wissen und Know-how von Personen, die „von außen“ kommen, anzunehmen und zu nutzen. Wenn Eltern/Erziehungsberechtigte diese Kooperation befürworten, wirkt sich dies ebenfalls förderlich aus.

Es ist nämlich wirklich wichtig, dass Personen, die von außen kommen und auch Vergleiche einbringen können – wir sehen ja nicht in andere Schulen. Aber Personen, die von außen kommen, haben da einen anderen Blickwinkel und eine andere Blickrichtung auf eine Schule als System. Wenn du in dem System drinnen steckst, merkst du das ja gar nicht so und beobachtest das auch ganz anders (GD Lehrpersonen Steiermark, Z46).

Hinsichtlich der Kategorie *Schulassistentenz* ist wichtig zu erwähnen, dass die Dienstleistung Schulassistentenz in jedem Bundesland anders strukturiert ist. In einem Schreiben des ehemaligen Bundesministers Faßmann (2019) wird ausgesprochen, dass die Frage der Bereitstellung und Übernahme der Finanzierung von Pflegebetreuungspersonal bzw. von Pflege- und Hilfspersonal an Pflichtschulen eine Vollzugsangelegenheit des jeweiligen Landes ist (Faßmann, 2019, S. 3). In diesem Beitrag wird unter dem Begriff Schulassistentenz eine individuelle Betreuungsleistung für Kinder mit einer Form von Behinderung im schulischen Kontext verstanden, die Schüler*innen im lebenspraktischen Bereich und bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen unterstützt. Die befragten Lehrpersonen sehen den Anspruch auf *Schulassistentenz* als überaus positiv. Entscheidend für das Gelingen ist aber ein mit dem Team geplanter, transparent kommunizierter und gezielter Einsatz der Schulassistent*innen. Idealerweise sollten diese neben der Begleitung der Schülerin oder des Schülers auch andere Aufgaben übernehmen.

[...] man muss sich als Lehrerteam ganz klar sein: Was möchte ich von dieser Schulassistentenz, was sie abdeckt. Und wir haben es auch so in unsere Klasse – die ist zwar für zwei Kinder vorwiegend da. Wir setzen sie aber auch ein, als Lesetante, auch als Unterstützung für die Kinder, auch so in der Klasse, wenn Not am Mann ist oder wenn Bedarf ist. Die Kinder sehen sie als einen ganz normalen Teil von der Klasse an und nicht nur „du bist für den zuständig und du bist für den zuständig“. Sie gehört dazu, und das ist ganz wichtig. Aber das muss man sich vorher wirklich ganz klar überlegen und auch ganz klar formulieren und immer wieder reflektieren, immer wieder (GD Lehrpersonen Steiermark, Z20).

Hinsichtlich des *Bildungsverständnisses der Lehrperson* wird betont, dass sie ihr Selbstverständnis dahingehend reflektieren, dass sie in erster Linie die Lernprozesse und Kompetenzentwicklung der Schüler*innen begleiten und ihnen der Lehrplan dafür Spielräume bereitstellt. In der Kategorie *Sonderpädagogischer Förderbedarf* geben die Lehrpersonen an, dass durch aktuelle Änderungen der gesetzlichen Vorgaben bisherige Möglichkeiten, die als vorteilhaft gesehen werden, wie z. B. die frühzeitige Beantragung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (noch vor Beginn des Schuljahres) oder auch die langfristige Beobachtung der Schüler*innen (bis zum Ende der ersten Klasse) vor Einstufung und Beantragung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs, abgeschafft wurden. Insgesamt wird der administrative Aufwand der Beantragung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs wie auch die Dauer der Bearbeitung vor Bescheidung als belastend für die Beteiligten gesehen. Eine konfliktfreie und stringente Abwicklung von Beantragungen des Sonderpädagogischen Förderbedarfs wäre vorteilhaft. Die *kollegiale Beratung* und Teamarbeit am Standort sowie auch regional, ermöglicht das Lernen voneinander und wird als wichtige Gelingensbedingung genannt

Ja, man muss schon darauf achten, dass wir Sonderschulpädagogen sehr zusammenhalten und uns da auch gegenseitig sehr unterstützen. Wir, Sonderpädagoginnen an unserer Schule, sind ständig im Austausch. Auch wenn es um SPF-Anträge geht, unterstützen wir uns und helfen uns gegenseitig weiter und ich glaube, das ist auch extrem wichtig, dass man weiß, da hat man noch jemanden an der Schule, der am selben Strang zieht und einen unterstützt (GD Lehrpersonen Steiermark, Z30).

Als vorteilhaft für *Kooperationen mit anderen Bildungsinstitutionen* wird die räumliche Nähe zu anderen relevanten Bildungseinrichtungen sowie der Aufbau persönlicher Netzwerke und Absprache mit anderen Schulen gesehen.

Die Dimension **Inklusive Praktiken** des Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2015) beschäftigt sich mit der Etablierung inklusiver Praktiken und der konkreten Frage der inklusiven Gestaltung von Unterricht und Schulleben. In der Dimension **Lernarrangements organisieren** wurden von den befragten Lehrpersonen Aussagen in den Kategorien *Pädagogische Konzepte*, *Leistungsrückmeldung und -beurteilung*, *Methoden*, *Material* und *Digitale Medien* genannt, in der Dimension **Ressourcen mobilisieren** wurde auf *strukturelle, personelle und räumliche Ressourcen* verwiesen.

Innovative *pädagogische Konzepte* und etablierte Strukturen erweisen sich für die Lehrpersonen als förderlich für das Lernen in inklusiven Settings. Es wird auch betont, dass die Umsetzung innovativer pädagogischer Konzepte positive Auswirkungen für Schüler*innen in unterschiedlichen Diversitätsdimensionen aufweist. „[...] ich finde Inklusion gelingt nur, wenn man eben auch offen arbeitet, mit Planarbeit und Freiarbeit, sonst ist es nicht möglich, zu differenzieren und zu individualisieren. Das geht sonst gar nicht“ (GD Lehrpersonen Steiermark, Z31). Zur *Leistungsrückmeldung und -beurteilung* geben die befragten Lehrpersonen an, dass verschiedene Formen der Leistungsrückmeldungen an Kinder und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte wie z. B. Lernzielkataloge, KEL-Gespräche³, Portfolios, Lerntagebücher, Kompetenzraster oder verbale Beurteilungen in Klassen mit hoher Heterogenität eine zentrale Gelingensbedingung für die leistungsbezogene Kommunikation sind. Die verpflichtende Leistungsbeurteilung mit Noten wird hingegen als Herausforderung und Rückschritt gesehen. „Inklusion gelingt, wenn es keine Zeugnisse bis zur vierten Klasse gibt! Ich glaube, Zeugnisse brauchen nur die Eltern“ (GD Lehrpersonen Steiermark, Z64). In der Kategorie *Methoden* sehen die Lehrpersonen im erfahrungs- und handlungsorientierten sowie entdeckenden und forschenden Lernen viele Möglichkeiten, gemeinsames Lernen in differenzierter und individualisierter Form umzusetzen. Die Lernumgebungen sollten jedoch gut strukturiert vorbereitet sein. Die Arbeit mit differenziertem oder individualisiertem *Material* und Themenboxen ist besonders förderlich und führt bei allen Schüler*innen zu positiven Lerneffekten. Durch den Einsatz *digitaler Medien* und assistiver Technologien können Bildungsangebote für Schüler*innen mit Behinderungen an deren besonderen Bedürfnisse individuell und differenziell angepasst und Ergebnisse zeitnah rückgemeldet werden. Allerdings muss ein

3 Kind-Eltern-Lehrerinnen/Lehrer-Gespräche

kritisch-kompetenter Umgang mit digitalen Medien erst erlernt und reflektiert werden. Die Grundvoraussetzung für den Einsatz digitaler Medien ist jedoch eine adäquate technische Ausrüstung für jede*n Schüler*in an den Schulstandorten. Die Pandemie hat die Digitalisierung an Volksschulen vorangetrieben und es konnten viele positive Erfahrungen bei der Erweiterung der inklusiven Settings durch digitale Elemente gesammelt werden.

In der Dimension **Ressourcen mobilisieren** stellen für die befragten Lehrpersonen ausreichende *personelle Ressourcen* eine zentrale Gelingensbedingung dar, um Teamarbeit in inklusiven Settings sicherzustellen. Weiters bedarf es anlassbezogen und flexibel der Möglichkeit der interdisziplinären Kooperation, beispielsweise mit Beratungslehrpersonen, Schullassistenten sowie Sprachheilpädagog*innen: „[...] dass Inklusion nur gelingen kann mit einer Doppelbesetzung⁴ in der Klasse [...]. Das wäre, glaube ich, das Wichtigste, damit Inklusion gelingen kann“ (GD Lehrpersonen Kärnten, Z92). Hinsichtlich der *strukturellen Ressourcen* erwarten sich die befragten Lehrpersonen ein hohes Commitment seitens der jeweiligen Gemeinde, sowohl in Hinblick auf Räumlichkeiten als auch hinsichtlich des Ankaufs von didaktischen Materialien und Technologien. Der Ankauf von didaktischen Materialien und assistiven Technologien sollte bedarfsorientiert und unbürokratisch möglich sein. Ausreichende und den Bedürfnissen aller Schüler*innen und Lehrpersonen angepasste *räumliche Ressourcen* (u. a. Anzahl der Räume, technische und sonstige Ausstattung der Klasse/Schule) werden für das gemeinsame Lernen als zentral erachtet. Es wird betont, dass es für die Schüler*innen geeignete und vor allem ausreichend Räume, beispielsweise Therapieräume oder Sinnesräume geben sollte. Ebenso werden ansprechende Lehrer*innenzimmer, die für den Austausch zwischen Lehrpersonen und interdisziplinären Teams genutzt werden, am Schulstandort für wichtig erachtet.

Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen, dass inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken an den Schulen der an der Untersuchung beteiligten Bundesländer Burgenland, Kärnten und Steiermark überwiegend gelebt und realisiert werden. Der Erfolg von inklusiver Bildung hängt laut den befragten Lehrpersonen im Wesentlichen von der Verfügbarkeit von Ressourcen, der personalen Kompetenz und der Fach- und Methodenkompetenz der handelnden Lehrpersonen ab. In Übereinstimmung mit dieser Einschätzung der Lehrpersonen betonen auch Baumert und Kunter (2011) und Lindmeier (2013) die Wichtigkeit der Kompetenzen von Lehrpersonen, die in inklusiven Schulsettings erfolgreich unterrichten. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist für die interviewten Lehrpersonen eine kontinuierliche, professionelle Kooperation mit allen beteiligten Personen.

4 Doppelbesetzung – Zwei Lehrpersonen (eine Primarstufenlehrperson und eine Primarstufenlehrperson mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung) in einer Inklusionsklasse

Sowohl Prenzel (2014) als auch Reich (2014) bestätigen die Bedeutung einer multiprofessionellen und funktionierenden Zusammenarbeit als wichtigen Baustein einer inklusiven Schule für alle Kinder. Leitthemen, die in fast allen Gruppen thematisiert wurden, sind ein wertschätzender und offener Umgang von und mit allen Beteiligten (Lehrer*innenteam, Schüler*innen, Eltern/Erziehungsberechtigten, Schulleitung, Schulbehörde), eine inklusive Haltung sowie die Zusammenarbeit aller Beteiligten in Hinblick auf die Perspektiven und Ziele im inklusiven schulischen Kontext. Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum decken sich mit den Aussagen der befragten Lehrpersonen insofern, da diese feststellen, dass die Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich maßgeblich von den Einstellungen der beteiligten Personen abhängt (Heyl & Seifried, 2014; Hellmich & Görel, 2014; Schwab, Tretter & Gebhardt, 2014). Als weitere Gelingensbedingung inklusiver Bildung in der Primarstufe wird von den interviewten Lehrpersonen erfahrungs- und handlungsorientiertes sowie entdeckendes und forschendes Lernen als Basis für gemeinsames Lernen in differenzierter und individualisierter Form genannt. Innovative pädagogische Konzepte, wie beispielsweise Mehrstufenklassen, in gut strukturierter Form erweisen sich als förderlich für das Lernen in inklusiven Settings und haben positive Auswirkungen auf Schüler*innen in unterschiedlichen Diversitätsdimensionen. Nach Arndt und Werning (2016) soll inklusiver Unterricht auf Individualität und Heterogenität der Lernenden fokussieren. Verbindliche Absprachen können darüber hinaus verlässliche Strukturen für das gemeinsame Lernen schaffen (Arndt & Werning, 2016). Betreffend Leistungsrückmeldung und -beurteilung geben die befragten Lehrpersonen an, dass verschiedene alternative Formen der Leistungsrückmeldungen an Kinder und Eltern/Erziehungsberechtigte in Klassen mit hoher Heterogenität als zentrale Gelingensbedingung gesehen werden kann. Die verpflichtende Leistungsbeurteilung mit Noten wird hingegen als Herausforderung und Rückschritt beurteilt. Das Spannungsverhältnis Leistungsbeurteilung und Inklusive Bildung ist nicht neu (Lütje-Klose et al., 2017), dennoch stellt Leistung eine zentrale Dimension der inklusiven Bildung dar. Streese et al. (2017) betonen, dass Leistungsrückmeldung nicht nur im inklusiven Kontext ein Prozess sein sollte, der Schüler*innen motiviert, fördert und ihr Selbstwirksamkeitserleben steigert. Insbesondere kann eine kriteriale bzw. sachliche Bezugsnorm eine realistische Einschätzung hinsichtlich normierter Kompetenzerwartungen unterstützen. Der Bereich der Digitalisierung war ein wichtiger Diskussionspunkt. Die befragten Lehrpersonen sehen den Einsatz von digitalen Medien und assistiven Technologien für Schüler*innen mit Behinderung als förderlich, da diese eine individuelle und differentielle Anpassung an ihre besonderen Bedürfnisse darstellen und zeitnahe Rückmeldungen wesentlich erleichtern. Für die inklusive Bildung wird Digitalisierung grundsätzlich als Chance für die differenzierte und individualisierte Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen begriffen (Thiele & Bosse, 2019; Zorn, Schluchter, & Bosse, 2019; Schulz, 2021). Außerdem erachten die befragten Lehrpersonen eine professionell fundierte pädagogische Ausbildung als notwendig. Unterschiedliche Auffassungen gibt es hingegen in Bezug auf die fachspezifische Expertise im sonderpädagogischen Bereich. Einerseits wird auf die Notwendigkeit

verwiesen, diese in der allgemeinen Primarstufenlehrer*innenausbildung zu verankern, andererseits wäre es wichtig, dass es Expert*innen in diesem Bereich gibt. Auch auf die Relevanz der Fortbildung für das breite Inklusionsspektrum wurde dezidiert hingewiesen. Tippelt und Heimlich(2020) gibt dazu an, dass die Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen eine wesentliche Rolle im Bereich der Förderung von Inklusionsprozessen spielt.

Diese Bestandsaufnahme konkreter Realisierungsformen, Strukturen und Praktiken im Kontext inklusiver Bildung an Volksschulen stellt einen Beitrag für die Umsetzung von schulischer Inklusion dar. Laut Nationalem Aktionsplan Behinderung 2022–2030 wird Österreich in den nächsten Jahren die Aufgabe haben, eine vollständige Umsetzung der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention zu erfüllen und die gesetzlichen Voraussetzungen für ein österreichweites inklusives Regelschulsystem schrittweise anzupassen, sodass inklusive Bildungsangebote in ausreichendem Ausmaß, entsprechender Qualität und angemessener individueller Unterstützung auf allen Ebenen weiterentwickelt werden können (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2022).

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006b). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 295–308.
- Ainscow, M., Booth, A. & Dyson, A. (2009). Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England. In P. Hick & G. Thomas (Hrsg.), *SAGE library of educational thought and practice. Inclusion and diversity in education* (S. 14–28). SAGE.
- Arndt, A. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse einer Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum., U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin Luther Universität, Halle. Deutsche Übersetzung und Überarbeitung der Originalausgabe: Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. a guide to school development led by inclusive values*. Centre for Studies on Inclusive Education, UK.
- Boban, I. & Hinz, A. (2015). Der Index für Inklusion– eine Einführung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. Barbara Budrich.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, L. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–127). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. erweiterte und aktualisierte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [bmbwf]. (2021a). *Inklusive Bildung und Sonderpädagogik Strategie- und Positionspapier des Consulting Board*. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/cb_inklusion.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [bmbwf]. (2021b). *PädagogInnenbildung NEU*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020). UN-Behindertenrechtskonvention. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/UN-Behindertenrechtskonvention.html>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2022). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030 – Ministerratsvorlage. Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>
- Faßmann, H. (2019). Schriftliche parlamentarische Anfrage Nr. 3191/J-NR/2019 betreffend Finanzierung Hilfs- und Pflegepersonal an Schulen. Geschäftszahl: BMBWF-10.000/0078-Präs/9/2019. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB_03173/imfname_754150.pdf
- Feyrer, E. & Holzinger, A. (2018). Inklusive Bildung. Die erziehungswissenschaftliche Antwort auf die Diversität der Gesellschaft. In H. Altrichter, B. Hanfstringl, K. Krainer, M. Krainz-Dürer, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 204–215). Waxmann.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Beltz.
- Holzinger, A. & Wohllhart, D. (2022). *Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen*. Forschungsbericht PHSt, Graz.
- Holzinger, A., Komposch, U. & Wohllhart, D. (2022). Symposium Volksschulen realisieren Inklusion – kooperativ und standortbezogen. Grazer Grundschulkongress, Graz.
- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. Aufl.). Beltz.
- Lindmeier, C. (2013). Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(5), 180–193.
- Lütje-Klose, B., Boger, M., Hopmann, B. & Neumann, P. (Hrsg.). (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 1. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage.). Beltz.
- Prenzel, A. (2014). Inklusion in der Primarstufe. Merkmale, Hintergründe, Bausteine, Probleme. *Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes*, 125, 3–6.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Streese, B., Schiermeyer-Reichl, I., Meyer, A., Moritz, F. & Wenzel, E. (2017). Inklusiv unterrichten – inklusiv bewerten? Impulse zur ‚inkluisiven Leistungsbewertung‘ in Schulen der Sekundarstufe. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Julius Klinkhardt.
- Schulz, L. (2021). Diklusive Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inkluisiven Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein. *Medienpädagogik*, 41, 32–54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X>
- Schwab, S., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2014). Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. Wie denken Studierende, Berufstätige

- und Schüler/innen über schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(1), 20–32.
- Thiele, A. & Bosse, I. (2019). Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In I. Zorn, J.-R. Schluchter & I. Bosse (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 77–93). Beltz.
- Tippelt, R. & Heimlich, U. (Hrsg.). (2020). *Inklusion in Schule und Gesellschaft. Inklusive Bildung. Zwischen Teilhaben, Teilgabe und Teilsein*. (Bd. 9). Kohlhammer.
- Werning, R. (2014). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 601–323.
- Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2015). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–58). Leykam.
- Zorn, I., Schluchter, J. R. & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Zorn, J. R. Schluchter & I. Bosse (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 16–33). Beltz.