



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Fort- und Weiterbildung der Lehrer
vor dem Hintergrund
der besonderen Bedürfnisse der IBA-Schüler
und der daraus resultierenden
besonderen Anforderungen an den Unterricht**

Verfasserin

Kirsten Habli

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: o. Univ.-Prof. Dr. Bruno Schurer

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

.....

Datum

.....

Unterschrift

Erklärung der Geschlechterschreibweise

Zur Erleichterung des Leseflusses der vorliegenden Arbeit, wird auf Gender Splitting verzichtet. In sämtlichen Kapiteln kommt nur die maskuline Form zur Anwendung, wobei aber beide Geschlechter gemeint sind.

Eine Ausnahme bilden Zitate und die im Anhang bzw. auf der CD-Rom wiedergegebenen Transkripte, bei denen aufgrund des gesprochenen Wortes die weibliche bzw. die männliche Form beibehalten wurde.

Danksagung

Während der Erarbeitung der vorliegenden Diplomarbeit haben mir viele Personen zur Seite gestanden und zum Gelingen dieser beigetragen. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bedanken.

Allen voran ein herzliches Dankeschön an meinen Betreuer Herrn o. Univ.-Prof. Dr. Bruno SCHURER, der den Entstehungsprozess dieser Arbeit stets mit viel Geduld und kompetenter fachlicher Unterstützung begleitet hat.

Mein Dank gilt selbstverständlich auch den IBA-Lehrern, die sich trotz Mangel an Zeit für die Durchführung der Interviews bereit erklärt und meine Interviewfragen geduldig beantwortet haben.

Ebenso möchte ich mich bei Frau Mag. Heide Manhartsberger bedanken, die mir den Zugang zum Forschungsfeld ermöglicht und die Kontaktaufnahme zu den Interviewpartnern dadurch erheblich erleichtert hat.

Ein großer Dank gebührt auch meiner Familie, insbesondere meinen Eltern Sylvia und Karl Habli für ihre finanzielle Unterstützung sowie für das Erdulden meiner Empfindlichkeiten während des gesamten Schaffensprozesses dieser Arbeit.

Des Weiteren möchte ich mich herzlich bei Frau Evelyne Suttner für die stets aufmunternden Worte bedanken.

Frau Brigitte Hundegger gilt mein aufrichtiger Dank für Lektorat, den gedanklichen Austausch und ihre Zeit.

Nicht zuletzt gilt ein besonderer Dank meinem Freund, der mich zu dieser Arbeit ermutigt hat und mich während des gesamten Entstehungsprozesses liebevoll unterstützt und vorangetrieben hat.

Inhaltsverzeichnis

I.	Darstellung des Problemhintergrundes	11
1	Einleitung	11
1.1	Einführung ins Themenfeld	11
1.2	Ziel der Arbeit und zentrale Fragestellung	13
1.3	Forschungsstand	14
1.4	Aufbau und Gliederung der Arbeit	16
1.5	Pädagogische Relevanz	18
2	Integrative Berufsausbildung (IBA)	19
2.1	Entwicklung	19
2.2	§ 8b Integrative Berufsausbildung	21
2.2.1	Zielgruppen	22
2.2.2	Ausbildungswege	23
2.2.3	Lehrabschluss	23
2.2.4	Rahmenrechtliche Verordnungen	24
2.2.5	Berufsausbildungsassistenz (BAS)	24
2.3	Statistischer Überblick	25
2.3.1	Art der IBA	27
2.3.2	Ort der IBA	28
2.3.3	Lehrberufe innerhalb der IBA	31
2.3.4	Zielgruppenzugehörigkeit	32
2.4	Umsetzung der IBA in der Berufsschule	34
2.4.1	Einberufung in die Berufsschule	34
2.4.1.1	Vorgehensweise bei Berufsschuleintritt	35
2.4.1.2	Klassenzuweisung bei Lehrzeitverlängerung (§ 8b (1) BAG)	36
2.4.1.3	Klassenzuweisung bei Teilqualifizierung (§ 8b (2) BAG)	37
2.4.1.4	Befreiung von einzelnen Gegenständen bei Teilqualifizierung	39
2.4.1.5	Leistungsbeurteilung	40
2.4.2	Berufsschulerfolg	41
2.4.2.1	Schulerfolg bei Lehrzeitverlängerung § 8b (1) BAG	41
2.4.2.2	Schulerfolg bei Teilqualifizierung § 8b (2) BAG	41
3	Problembereiche der IBA-Lehrlinge	43
3.1	Lernbehinderung – Lernstörung – Lernschwäche – eine begriffliche Abgrenzung	43
3.1.1	Lese- und Rechtschreibstörung	48

3.1.2	Isolierte Rechtschreibstörung	49
3.1.3	Rechenstörung	50
3.2	Gefühls- und Verhaltensstörungen	50
3.3	Reziprozität von Lern- und Verhaltensstörungen	53
3.4	Soziale Probleme	54
3.5	Sprachliche Defizite	56
3.6	Konzentrationsschwächen	58
3.7	Epilepsie	58
3.8	ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung)	58
3.9	Sinnesbehinderungen	60
3.9.1	Blindheit und Sehbehinderung	60
3.9.2	Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit	61
3.10	Geistige Behinderung	62
4	Anforderungen an die IBA-Lehrer	64
4.1	Haltung und Einstellung der IBA-Lehrer	64
4.2	Erweiterte Lehrerrolle	67
4.3	Erhöhter Kommunikationsbedarf	68
4.4	Aufklärungsarbeit	68
4.5	Unterricht	70
4.5.1	Lehrplanerstellung	70
4.5.2	Unterrichtsgestaltung	72
4.5.2.1	Schülerorientierter Unterricht	73
4.5.2.2	Leistungserhebung und -beurteilung	80
4.5.2.3	Prüfungs-, Lehr- und Lernmaterialien	82
4.5.2.4	Teamteaching	83
5	Fort- und Weiterbildung der IBA-Lehrer	86
5.1	Begriffsbestimmung – Lehrerfortbildung – Lehrerweiterbildung	87
5.2	Fort- und Weiterbildungsangebote für Wiener IBA-Lehrer	89
5.2.1	Fortbildungsangebote	89
5.2.1.1	Gewalt – Konflikt	90
5.2.1.2	Interkulturalität	91
5.2.1.3	Problembereiche von Schülern	93
5.2.1.4	Individualisierende Lehr- und Lernformen	95
5.2.1.5	Sonstige Themen	96
5.2.2	Weiterbildungsangebot	98

II.	Darstellung der Untersuchung	103
6	Methodisches Vorgehen	103
6.1	Das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode	103
6.1.1	Der Interviewleitfaden	104
6.1.2	Ablauf des Interviews	105
6.1.3	Stichprobe.....	106
6.2	Die Themenanalyse als Auswertungsmethode	107
7	Auswertung der Ergebnisse	110
7.1	Fortbildungsinhalte	111
7.1.1	Als besonders gut bewertete Fortbildungsinhalte	111
7.1.2	Vortragende Experten aus dem schulischen und außerschulischen Bereich.....	113
7.1.3	Medizinisches Wissen.....	116
7.1.4	Wünsche vonseiten der IBA-Lehrer hinsichtlich der Fortbildungsinhalte.....	118
7.1.4.1	Fortbildungsinhalte zu diversen Problembereichen der IBA-Schüler.....	118
7.1.4.2	Psychologische Fortbildungsinhalte	119
7.1.4.3	Fortbildungsinhalte zu Konfliktkompetenz	120
7.1.4.4	Methodisch-didaktische Fortbildungsinhalte.....	120
7.1.5	Möglichkeit der Umsetzung von gewünschten Fortbildungs- inhalten	121
7.2	Unterrichtsmaterialien.....	122
7.3	Hilfestellung durch Sachinformation und Unterrichtsmethodik	124
7.4	Vermittlung der Fortbildungsinhalte in den Fortbildungen	126
7.4.1	Frontalunterricht.....	127
7.4.2	Praktische Vermittlungsformen	130
7.5	PH-Online.....	133
7.5.1	Login-Schwierigkeiten	133
7.5.2	Unübersichtlichkeit der PH-Online-Maske	133
7.5.3	Fortbildungsbeschreibung.....	136
7.6	Nebeneffekte der Fortbildungen	137
7.6.1	Wissens- und Erfahrungsaustausch mit Lehrerkollegen im Rahmen von Fortbildungen	138
7.6.2	Erwartungshaltung der Interviewpartner an die Fortbildungen.....	140
7.6.3	Fortbildung als Prozess.....	141

7.7	Motivation für den Besuch von Fortbildungen	143
8	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse inklusive Schlussfolgerungen.....	147
9	Resümee und Ausblick.....	161
10	Literaturverzeichnis.....	165
11	Anhang	176
	Kurzzusammenfassung	176
	Abstract	176
	Berufsausbildungsgesetz § 8b Integrative Berufsausbildung	177
	Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz § 29 Dienstpflichten des Landes- lehrers – Allgemeine Dienstpflichten	179
	Interviewleitfaden	180
	Transkript – Beispiel	184
	Lebenslauf	209

I. Darstellung des Problemhintergrundes

1 Einleitung

1.1 Einführung ins Themenfeld

Die Arbeitsmarktpolitik in Österreich richtet ihre Konzentration verstärkt auch auf benachteiligte bzw. beeinträchtigte Personengruppen, wobei Jugendlichen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Fortwährend wird versucht neue Wege zu finden, um benachteiligte bzw. beeinträchtigte Jugendliche am Arbeitsmarkt einzugliedern und für diese eine Basis zu schaffen, von der aus sie am Berufsleben möglichst unkompliziert teilnehmen können. In diesem Kontext wird Qualifizierung als die Lösung schlechthin angesehen. Dazu ist zum einen festzustellen, dass die Integration von benachteiligten bzw. beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen in der Primarstufe sowie Sekundarstufe I bereits weitgehend Faktum ist. Zum anderen weist das österreichische Bildungssystem mit dem dualen Ausbildungssystem eine Besonderheit im europäischen Raum auf (vgl. HECKL et al 2008, S.9). Das duale Ausbildungssystem impliziert, „daß [sic] die berufliche Erstausbildung an zwei verschiedenen (Lern-)Orten stattfindet“ (GRUBER/RIBOLITS. In: RIBOLITS 1997, S. 18) – einerseits in einem Betrieb, mit welchem der Jugendliche ein Lehrverhältnis abschließt, und andererseits in der Berufsschule, in welcher dem Jugendlichen ein facheinschlägiger Unterricht zu Teil wird (vgl. ebda., S. 18).

Um das duale Ausbildungssystem auch für benachteiligte bzw. beeinträchtigte Jugendliche zu öffnen, erfolgte nach diesbezüglich diversen gesetzlichen Regelungen ab den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts schließlich im Jahr 2003 die „Ergänzung des Berufsausbildungsgesetzes BGBl. Nr. 142/1969 durch das BGBl. I Nr. 79/2003 um § 8b Integrative Berufsausbildung“ (HECKL et al 2008, S.9). Die Integrative Berufsausbildung (IBA) bietet Jugendlichen, die vom Arbeitsmarktservice nicht in ein reguläres Lehrverhältnis vermittelt werden konnten und „die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten, keinen oder negativen Hauptschulabschluss haben, Personen im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes oder Personen mit sonstigen in ihrer Person liegenden Beeinträchtigungen“ (ebda., S. 1) zwei Ausbildungsmöglichkeiten: Entweder erfolgt „eine Verlängerung der gesetzlichen Lehrzeitdauer um ein Jahr (in Ausnahmefällen zwei Jahre)

oder eine Teilqualifizierung durch Einschränkung auf Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes“ (ebda.).

Das Inkrafttreten der Regelungen zur IBA und der unter anderem damit verbundene Unterricht von IBA-Schülern führt zu veränderten bzw. erhöhten Anforderungen an die Berufsschullehrer in ihrem Schulalltag insbesondere aufgrund der vielfältigen Problem-bereiche der sich in IBA befindenden Schüler bzw. Lehrlinge (vgl. ebda., S. 61). Mit Einführung der IBA hat sich der ohnehin von jeher mit einer äußerst heterogenen Schülerschaft (vom Schüler mit Sonderschul- bis zum Schüler mit Maturaniveau) (vgl. BUXBAUM et al 2007, S. 4) konfrontierte Berufsschullehrer also zusätzlich mit der Vielfalt an Problemen vonseiten der IBA-Schüler, die sich von Lernbeeinträchtigungen, sozialen, emotionalen und migrationspezifischen Schwierigkeiten, sprachlichen Defiziten bis hin zu diversen physischen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigungen sowie Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen unterschiedlichen Schweregrades erstreckt, auseinanderzusetzen (vgl. HECKL et al 2008, S. 60 und S. 180). Demzufolge erfordert der Unterricht in IBA-Klassen „von den jeweils unterrichtenden Lehrern ein hohes Maß an Flexibilität und an Kenntnissen des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen“ (SCHIESTL 2009, S. 60), wobei dies bei Integration der IBA-Schüler in Regelklassen zusätzlich verstärkt wird, da der IBA-Lehrer darauf zu achten hat, dass IBA- wie Regelschüler gleichermaßen vom Unterricht profitieren.

Damit das Gelingen der Integration von IBA-Lehrlingen in den Berufsschulunterricht möglich wird, hat der IBA-Lehrer die individuelle Ausgangssituation des einzelnen IBA-Lehrlings zu berücksichtigen, was bedeutet, dass bei der Festlegung der Lernziele die heterogenen Lernvoraussetzungen der IBA-Lehrlinge unbedingt mitzubedenken sind. Dies führt in weiterer Folge dazu, dass der IBA-Lehrer den Unterricht sich vorwiegend am Schüler orientierend zu gestalten hat, was wiederum eine nicht selektive und nicht segregierende Form der Leistungsbeurteilung sowie die Ausarbeitung von Prüfungs-, Lehr- und Lernmaterialien mit sich bringt, die von allen Lehrlingen barrierefrei verwendet werden können (vgl. WÖBER 2007, S. 23). Die „Haltung, Heterogenität als Chance und Bereicherung für die Kinder einer Klasse, aber auch für sich selbst zu begreifen“ (WEISER/KORNMANN. In: ALLESPACH et al 2005, S. 148) sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, „[...] stets das eigene Tun im Unterricht zu hinterfragen, zu reflektieren und sich auf aktuelle Ereignisse und Gegebenheiten rasch einzustellen“ (SCHIESTL 2009, S. 56f) sind für IBA-Lehrer sowohl zur Bewältigung des Schulalltags als auch in Hinsicht auf eine für IBA- sowie Regelschüler sinnvolle sowie hilfreiche Unterrichtsgestaltung unerlässlich. Eine starke Veränderung der Anforderungen an die IBA-Lehrer ist außerdem insofern deutlich erkennbar, als die Vermittlung von Inhalten zwar nach wie vor zentra-

ler Bestandteil der Lehrertätigkeit ist, jedoch die inhaltliche Arbeit von sozialen, psychologischen, gruppenspezifischen und anderen Aufgaben verdrängt wird (vgl. KNOFF 2005, S. 1). Da der Unterricht mit differierenden Zielgruppen und Leistungsniveaus enormen Einsatz und Engagement vom IBA-Lehrer fordert, wird oft Unterstützung durch Lehrerkollegen in Form von Teamteaching nötig. Der Einsatz von Begleitlehrern bzw. die Arbeit im Team ist für den Großteil der Berufsschullehrer bzw. IBA-Lehrer jedoch neu und ungewohnt (vgl. HECKL et al 2006, S.68) und stellt somit eine weitere erhöhte Anforderung an diese dar.

Die mit Aktivierung der IBA einhergehende Verstärkung der Anforderungen an den Berufsschullehrer, führt zu einer enormen Bedarfssteigerung an kurz- und langfristigen Fort- und Weiterbildungen für Berufsschullehrer innerhalb der Integrationspädagogik. Verschiedene Fort- und Weiterbildungen werden an den ehemaligen Pädagogischen Akademien sowie Instituten (seit 1. Oktober 2007 Pädagogische Hochschulen) Österreichs installiert, um den Berufsschullehrern den Erwerb nötiger Kenntnisse sowie die Erweiterung vorhandener bzw. die Aneignung zusätzlicher pädagogischer Kompetenzen in Hinblick auf den Unterricht in IBA-Klassen zu ermöglichen (vgl. ebda., S. 74).

1.2 Ziel der Arbeit und zentrale Fragestellung

Da die IBA ein noch verhältnismäßig junges Ausbildungsmodell ist, Österreich einen stetigen Anstieg an IBA-Lehrlingen zu verzeichnen hat, Berufsschullehrer in der Regel keine sonderpädagogische Ausbildung absolviert haben sowie keine eigenständige Ausbildung für IBA-Lehrer existiert, sind diese weitestgehend auf für den Unterricht in IBA-Klassen notwendige fachtheoretische und -praktische Hilfestellung durch entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote angewiesen. Aus diesen Aspekten ergibt sich folgende zentrale Forschungsfrage, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit beantwortet werden soll:

Inwieweit bietet Fort- und Weiterbildung Unterstützung für Lehrer vor dem Hintergrund der besonderen Bedürfnisse der IBA-Schüler und der daraus resultierenden besonderen Anforderungen an den Unterricht?

Ziel dieser Diplomarbeit ist mittels Leitfadeninterviews IBA-Lehrer zu befragen, um zu eruieren, inwieweit diese vonseiten der Fort- und Weiterbildung für den Unterricht in

IBA-Klassen Unterstützung erfahren, um gegebenenfalls Felder und Bereiche, in denen eventuelle Optimierungen des Fort- und Weiterbildungssystems vorgenommen werden können, aufzudecken bzw. zu erschließen. Hierbei werden Erfahrungen, Eindrücke und persönliche Bewertungen abgefragt. Die Informationsversorgung bezüglich bestehender Fort- und Weiterbildungsangebote soll aus Sicht der IBA-Lehrer beschrieben werden. Ferner wird nach den Kriterien für die Auswahl von Fort- und Weiterbildungen sowie nach den Motiven für deren Besuch gefragt. Zudem sollen bereits besuchte Fort- und Weiterbildungen durch die IBA-Lehrer hinsichtlich Aufbau, Dauer und Zeitpunkt, Theorie-Praxis-Verhältnis, (methodisch-didaktischer) Vorgehensweise der Vortragenden, Erfüllung der Erwartungen an den Inhalt sowie an dessen Umsetzung in den Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen Beurteilung erfahren. Des Weiteren soll aus Sicht der IBA-Lehrer die Umsetzung der im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen erhaltenen Inputs in die eigene Unterrichtspraxis beschrieben werden, wobei diese Umsetzungsmöglichkeiten kritisch betrachtet werden sollen. Ebenso werden inhalts- sowie organisationsbezogene Wünsche und Verbesserungsvorschläge in Hinsicht auf die Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich der Integrativen Berufsausbildung erhoben. Schließlich wird ermittelt, wie sich der Besuch von Fort- und Weiterbildungen auf den beruflichen Status der IBA-Lehrer auswirkt, die Vor- und Nachteile, die sich für IBA-Lehrer durch den Besuch von Fort- und Weiterbildungen ergeben, werden eruiert. Das Gebiet der Befragung wird aufgrund des guten Zugangs zum Forschungsfeld auf die Bundeshauptstadt Wien eingegrenzt.

Der im Folgenden gegebene Überblick über den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich der der vorliegenden Diplomarbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage zeigt auf, dass die Auseinandersetzung mit Fort- und Weiterbildung für Lehrer in Integrativer Berufsausbildung ein bisher wenig beachtetes Forschungsfeld ist, was das Anliegen der Verfasserin dieser Arbeit, einen wissenschaftlichen Beitrag zu dieser Thematik zu leisten, noch zusätzlich verstärkt.

1.3 Forschungsstand

Mit Einführung des § 8b *Integrative Berufsausbildung* im Jahr 2003 kommt es sowohl in der Ausbildung der Jugendlichen als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Berufsschullehrer zu einigen Veränderungen, was auch die wissenschaftliche Forschung der Folgejahre beeinflusst. Die Integrative Berufsausbildung gewinnt damit als Thema

der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zunehmend an Bedeutung. So befasst sich Petra ZETTEL im Jahr 2005 in ihrer Diplomarbeit mit der Integrativen Berufsausbildung und stellt die Frage, ob diese eine Chance für benachteiligte Jugendliche darstellt (vgl. ZETTEL 2005, S. 6). Kathrin PFALZER vergleicht im darauffolgenden Jahr die Schlüsselqualifikationen der Schüler der Integrativen Berufsausbildung mit denen der Schüler, die unter das Jugendausbildungssicherungsgesetz (JASG) fallen, und mit den Schlüsselqualifikationen der in der regulären Lehre stehenden Jugendlichen (vgl. PFALZER 2006, S. 1). Im Jahr 2006 stellt Marlene WIMLER ebenfalls einen Vergleich dieser drei Lehrlingsgruppen, jedoch hinsichtlich der Lehrstellensuche zwischen Schulabschluss und besuchter Berufsschule, an (vgl. WIMLER 2006, S. 7). Regine MATHIES deckt im Rahmen ihrer Diplomarbeit Chancen und Probleme eines differenzierenden Unterrichts durch den Einsatz von E-Learning in der IBA auf (vgl. MATHIES 2006, S. 1). Manuela TAUCMANN und Erika GÖLLES stellen im Jahr 2007 IBA-Lehrlingen Berufsschullehrer und Berufsausbildungsassistenten in Bezug auf die Selbst- und Fremdbeurteilung gegenüber (vgl. TAUCMANN/GÖLLES 2007, S. 1a). Im selben Jahr forscht Katharina KÖNIG zum Thema *Integration in der Berufsschule? Eine Bewertung der IBA aus Sicht von regulären Lehrlingen, JASG-TeilnehmerInnen und IBA-Lehrlingen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache*. Ziel der Untersuchung ist es, die Integrative Berufsausbildung aus Sicht der Lehrlinge zu evaluieren und deren Erfahrungen mit der Lehrstellensuche, den Tätigkeiten in der Lehrstelle und der Berufsschule mit regulären Lehrlingen und den Lehrlingen der JASG-Maßnahme zu vergleichen (vgl. KÖNIG 2007, S. 7ff).

Die Beschreibung und die Erforschung der Integrativen Berufsausbildung im Allgemeinen sowie der Fort- und Weiterbildungssituation im IBA-Bereich liefert das wissenschaftliche Werk von Eva HECKL et al. Sie evaluieren die Integrative Berufsausbildung bundesweit im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) in den Jahren 2006 bis 2008. In der Diplomarbeit von Dorothea-Maria SCHIESTL (2009) steht die Beantwortung der Frage, was Lehrpersonen und Berufsschüler unter erfolgreicher Integrativer Berufsausbildung im schulischen Kontext verstehen, im Mittelpunkt (vgl. SCHIESTL 2009, S. 89). Ziel dieser Arbeit ist, einerseits zu eruieren, inwieweit Lehrer „die Bedeutsamkeit einer für verschiedene Lernansprüche gerecht werdenden Lernumgebung erkennen und in ihrem Unterrichtsalltag umsetzen“ (ebda., S. 88), andererseits „inwieweit die Lehrenden Kompetenzen besitzen mit Heterogenität bedingt durch unterschiedliche Lernniveaus umzugehen und welche Unterstützung, d.h. Rahmenbedingungen sie im Unterrichtsalltag bräuchten“ (ebda, S. 88). Ebenfalls im Jahr 2009 verfasst Roman HUTER eine Diplomarbeit zum Thema *Integrative Berufsausbil-*

derung. Unterrichts- und Erziehungsarbeit von LehrerInnen an Tiroler Fachberufsschulen: Spezifische Belastungen – Belastungsverarbeitung – Visionen. Im Fokus der Untersuchung stehen Lehrer an Tiroler Fachberufsschulen mit fünfjähriger IBA-Erfahrung und die Fragen, welche spezifischen Belastungen diese in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit mit IBA-Lehrlingen erleben, was zur Entlastung beigetragen wird und welche Wünsche und Visionen bestehen (vgl. HUTER 2009, S. 2). Eine weitere wissenschaftliche Arbeit, verfasst von Katja HEMDINGER, zum Themenbereich der Integrativen Berufsausbildung richtet ihr Hauptaugenmerk auf die IBA-Lehrlinge und deren Zufriedenheit mit dieser Ausbildungsform (vgl. HEMDINGER 2009, S. 10). Schließlich untersucht Kathrin FRIEDL im Zuge ihrer Diplomarbeit die Interaktion der beiden in der IBA eine Rolle spielenden Akteure des Berufsschullehrers und des Berufsausbildungsassistenten. Zudem evaluiert FRIEDL die Rahmenbedingungen, unter denen die genannten Akteure agieren (vgl. FRIEDL 2011, S. 2).

Aus der soeben gegebenen Darstellung des Forschungsstandes ist ersichtlich, dass überwiegend wissenschaftliche Werke zur Berufsausbildungssituation benachteiligter Jugendlicher bzw. Lehrlinge existieren, während die Anzahl der Untersuchungen zur Aus-, Fort- und Weiterbildungssituation von Berufsschullehrern und von IBA-Lehrern begrenzt ist. Um einen Teilbereich dieser Leerstelle zu füllen, liegt der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf dem Fort- und Weiterbildungsangebot für Lehrer in Integrativer Berufsausbildung und auf der Frage, inwieweit dieses Unterstützung hinsichtlich der besonderen Bedürfnisse der IBA-Schüler und der daraus resultierenden besonderen Anforderungen an den Unterricht bietet.

1.4 Aufbau und Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen: Im ersten Teil erfolgt die Darstellung des Problemhintergrundes, im zweiten Teil erfährt die im Zuge dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung eine detaillierte Beschreibung.

Zunächst wird in Kapitel 2 des ersten Teils die Integrative Berufsausbildung (IBA) ausführlich beleuchtet. Dabei werden die Entwicklung des § 8b *Integrative Berufsausbildung* sowie ausgewählte für die Themenstellung relevante Elemente dieses Paragraphen beschrieben. Im Rahmen der ausführlichen Beleuchtung der IBA wird des Weiteren ein statistischer Überblick über die wichtigsten Zahlen und Fakten dieser gegeben. Den Abschluss des zweiten Kapitels bildet die Erläuterung der Umsetzungsmöglichkei-

ten der IBA in der Berufsschule. Im Mittelpunkt des darauffolgenden Kapitels 3 steht die intensive Auseinandersetzung mit den Problembereichen der IBA-Lehrlinge. Diese werden insbesondere auch hinsichtlich ihrer in fach einschlägiger Literatur verwendeten Terminologie eingehend diskutiert. Darauf aufbauend erfolgt im Kapitel 4 eine umfassende Vor- und Darstellung der aus den zuvor beschriebenen Problembereichen der IBA-Lehrlinge resultierenden Anforderungen an die IBA-Lehrer in ihrem Berufsschulalltag. Das abschließende Kapitel 5 des ersten Teils der vorliegenden Arbeit thematisiert die Fort- und Weiterbildung der IBA-Lehrer und inkludiert die Definition der zentralen Termini *Lehrerfortbildung* und *Lehrerweiterbildung* sowie einen Überblick über das an der Pädagogischen Hochschule Wien bestehende Fort- und Weiterbildungsangebot des Sommersemesters 2009 und des Wintersemesters 2009/2010 für IBA-Lehrer.

Der zweite, empirische Teil der vorliegenden Arbeit beschreibt zunächst in Kapitel 6 die zur Beantwortung der Forschungsfrage zur Anwendung kommende methodische Vorgehensweise. Dabei werden sowohl das Leitfadenterview als Erhebungsmethode, die Themenbereiche des Interviewleitfadens, der Interviewablauf sowie die Stichprobenbestimmung, als auch die Methodik der Interviewauswertung näher erörtert. Den Kernbereich des Kapitels 7 bildet die Auswertung der Ergebnisse, die sich aus der inhaltlichen Beschreibung der einzelnen Kategorien und aus diese Kategorien untermauernden Originalzitate der Interviewpartner, zusammensetzt. Im Anschluss daran erfolgen in Kapitel 8 die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse inklusive Schlussfolgerungen. Den Abschluss dieser Diplomarbeit stellt Kapitel 9 in Form eines Resümees mit Ausblick auf weiterführende Forschungsmöglichkeiten zu diesem Themengebiet dar. Im Anhang befinden sich eine Kurzzusammenfassung in deutscher sowie ein Abstract in englischer Sprache, die Gesetzestexte zu § 8b *Integrative Berufsausbildung* sowie zu § 29 *Dienstplichten des Landeslehrers – Allgemeine Dienstplichten*, der Interviewleitfaden, ein exemplarisch angeführtes Transkript – alle elf Interviewtranskripte befinden sich aufgrund des großen Datenvolumens auf der beigelegten CD-Rom – und der Lebenslauf der Verfasserin der vorliegenden Arbeit. Die der Diplomarbeit beigelegte CD-Rom beinhaltet neben allen Interviewtranskripten außerdem sämtliche erhobene Daten und deren analytische Aufarbeitung, da auch diese einen sehr großen Umfang einnehmen.

1.5 Pädagogische Relevanz

Die vorliegende Diplomarbeit wird im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Aus- und Weiterbildungsforschung“ am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien unter der Betreuung von o. Univ.-Prof. Dr. Bruno SCHURER geschrieben.

Der Bezug zum Forschungsschwerpunkt ergibt sich aus dem Arbeitstitel, pädagogisch relevant wird die Arbeit durch die Aufdeckung eventueller Mängel im und die Beschreibung vorhandener Vorzüge des aktuellen Fort- und Weiterbildungsangebots für Berufsschullehrer von IBA-Schülern. Weiters können die gewonnenen Forschungsergebnisse in den aktuellen und zukünftigen bildungspolitischen Diskurs einfließen, was zur Förderung bzw. zum Ausbau des quartären Bildungssektors anregen soll. Die Bearbeitung des Themas hat auch eine gesellschaftspolitische Komponente inne, da schon seit einigen Jahren Diskussionen dieses Themenbereiches auf politischer sowie pädagogischer Ebene bestehen und immer wieder gesetzliche Veränderungen im Bereich der Berufsausbildung vorgenommen werden. In diesem Zusammenhang wurde der § 8b *Integrative Berufsausbildung* in den Jahren 2003 bis 2008 im Rahmen eines Pilotprojektes pädagogisch umgesetzt und im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) durch die KMU Forschung Austria evaluiert. Die IBA wurde mit Juni 2008 gesetzlich befristet. Die im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft bundesweit durchgeführte Evaluierungskommission gab die Empfehlung zu einem zeitlich unbegrenzten Gesetz ab. In der Umsetzung dieses Gesetzes ist die aktuelle Fort- und Weiterbildungssituation verhaftet, deren Beschreibung und Erforschung hinsichtlich ihrer Beschaffenheit pädagogische, auf eventuelle Optimierung des Fort- und Weiterbildungssystems ausgerichtete Relevanz aufweist.

2 Integrative Berufsausbildung (IBA)

Mit der Novelle des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) im Jahr 2003 wurde die Integrative Berufsausbildung (IBA) mit dem Ziel der verbesserten Eingliederung von benachteiligten bzw. beeinträchtigten Jugendlichen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben eingeführt (vgl. AK.PORTAL).

„Schwächere bzw. benachteiligte Jugendliche, die mit einer anspruchsvollen Lehrausbildung – (vorerst) überfordert wären, erhalten oft keine Chance der betrieblichen Erstqualifizierung“ (ebda.), weshalb auf Initiative der Sozialpartner die Entwicklung dieser neuen Ausbildungsform, die der Heterogenität der Bedürfnisse dieser Personen nach optimaler Ausbildung entsprechen soll, eingeleitet wurde (vgl. ebda.).

In den folgenden Kapiteln werden die für die vorliegende Arbeit als bedeutsam erachteten Eckpunkte der IBA ausführlich dargestellt, wobei zunächst die der Einführung des § 8b Integrative Berufsausbildung vorhergehende Entwicklung beschrieben wird.

2.1 Entwicklung

Vor Inkrafttreten der Novelle des (BAG) mit den Richtlinien für die IBA Anfang September 2003 hatte sich die Arbeitnehmervertretung bereits einige Jahre mit der Forderung zur Öffnung der dualen Berufsausbildung auch für Teilausbildungen auseinandergesetzt. Mit dieser Forderung ging einerseits die Bitte Betroffener einher, ebenso Teilqualifikationen im Rahmen der dualen Berufsausbildung zu bescheinigen, um auf diese Weise die Möglichkeiten am Arbeitsmarkt auszuweiten. Andererseits wurde befürchtet, dass die Erfüllung dieser Bitte gleichzeitig eine Herabsetzung der Ausbildungsqualität zur Folge hat und zu bildungspolitischer Ausweglosigkeit führt.

Zur Verankerung der sogenannten Vorlehre in der BAG-Novelle kam es 1998. Im Rahmen dieser wurden Bildungsinhalte des ersten Lehrjahres eines Lehrberufes in höchstens zwei bis drei Jahren vermittelt, um für benachteiligte bzw. beeinträchtigte Jugendliche den Antritt eines in der Lehrberufsliste angeführten Lehrberufes zu erleichtern. (vgl. GÖTZ 2008). Danach waren die Fortsetzung des Lehrverhältnisses sowie die Möglichkeit zum Lehrabschluss oder eine sichere Anerkennung der erworbenen Fertigkeiten allerdings nicht gewiss. Daneben war im Zuge der Vorlehre eine Probezeit von sechs Monaten festgelegt, was bedeutete, dass es innerhalb dieses Zeitraumes

jederzeit zur Lösung der Ausbildungsverhältnisse kommen konnte. Im Allgemeinen wurde von der Vorlehre jedoch aufgrund zu unflexibler Strukturen und eines parallel vorherrschenden Mangels an theoretischen Ausbildungsangeboten lediglich selten Gebrauch gemacht (vgl. PRISCHL. In: VERZETNITSCH et al 2004, S. 193ff).

Zwischen 2000 und 2003 gelang in einigen österreichischen Bundesländern die Integration von benachteiligten bzw. beeinträchtigten Jugendlichen in Lehrverhältnisse und in Berufsschulen, jedoch ohne gesetzliche Festschreibung. Damit und mit den Erfahrungen hinsichtlich der Vorlehre verbunden waren Forderungen nach einer Gesetzesregelung vonseiten der Interessensvertretungen, und so führten Verhandlungen sowie ein Dekret der Sozialpartner im Jahr 2002 zum kollektiven Positionspapier *Integrative Berufsausbildung*. Dieses Positionspapier beinhaltete sowohl einen eigenen Passus, der Bezug auf die unerlässliche Gleichberechtigung in der Berufsschule nahm, als auch die Einforderung nach Modalitäten für integrativen Berufsschulunterricht. Ziel der Erarbeitung des Positionspapiers war die Einbeziehung der gewonnenen (Er-)Kenntnisse aus den bereits existierenden Modellen und die Einbettung dieser in einen gesetzlichen Rahmen. Im Mittelpunkt stand dabei die Integration benachteiligter bzw. beeinträchtigter Jugendlicher in das duale Ausbildungssystem inklusive Anrecht auf einen bescheinigten Lehrabschluss. Schließlich wurden im Zeitraum von Jänner bis März 2003 diverse Konzepte ausgearbeitet und es erfolgten Gesprächsrunden bezüglich der Modifikation des BAGs zwischen dem BMWA (heutiges BMWFJ) und den Sozialpartnern. Daraufhin reichte das BMWA im Mai 2003 einen Entwurf zur Beurteilung ein, in dem allerdings die Realisierbarkeit des Berufsschulbesuches lediglich peripher erwähnt und über ein Anrecht auf oder eine Verpflichtung zum Berufsschulbesuch für Personen mit Lehrvertrag kein Wort verloren wurde. Kurz danach starteten erneut Gesprächsrunden mit Rücksichtnahme auf die zum Entwurf getätigte Kritik. So ging im Juni 2003 ein in etlichen Bestandteilen korrigierter Entwurf zum Beschluss in die Ministerratssitzung. Einen Monat später befasste sich der Wirtschaftsausschuss des Parlaments mit diesem Entwurf (vgl. ebda., S. 193ff). Es folgten die „Annahme von Abänderungsanträgen zur Berufsschulpflicht“ sowie die „Weiterleitung zur Beschlussfassung ins Plenum“ (ebda., S. 194). Schlussendlich wurde am 1. September 2003 § 8b Integrative Berufsausbildung durch die Gesetzesänderung neu hinzugefügt.

Im Anschluss an diesen groben Überblick zur Entwicklung des § 8b IBA befasst sich das folgende Kapitel mit den wesentlichsten Inhalten des genannten Paragraphen.

2.2 § 8b Integrative Berufsausbildung

Ziel der bereits oben erwähnten Sozialpartnerverhandlungen waren die Fixierung von Eckpunkten und das Definieren eines gesetzlichen Rahmens der IBA. Damit die Rekonstruktion der Integration benachteiligter bzw. beeinträchtigter Jugendlicher auch auf der gesetzlichen Ebene möglich wurde, war das Inkludieren dieses definierten Rahmens in das BAG ein bedeutsames Anliegen. Die Verankerung in einem eigenen Abschnitt innerhalb des BAGs mit genauer Festlegung der Zielgruppe sollte jenen Sachverhalt abwenden, dass Lehrberechtigte Jugendlichen ohne Benachteiligung bzw. Beeinträchtigung eine IBA aufdrängen können (vgl. ebda.). Denn die primäre Intention bestand nach wie vor darin, „allen Jugendlichen einen regulären Lehrplatz in Betrieben oder einen Ausbildungsplatz in selbständigen Ausbildungseinrichtungen zu ermöglichen“ (ebda.).

Des Weiteren setzten die Sozialpartner Folgendes fest:

- Qualifizierte Begleitung für die Jugendlichen und qualifizierte Unterstützung für die Betriebe in der IBA sind unerlässlich. Dadurch sollen diverse auftretende Probleme rechtzeitig wahrgenommen und folgedessen zu einer für alle Beteiligten annehmbaren Lösung gelangt werden.
- Zu Beginn sind unmissverständlich formulierte Ausbildungsziele zu bestimmen.
- Eine absolute Gleichberechtigung mit Lehrlingen in arbeits- und sozialrechtlichen Punkten muss gesichert sein.
- Beim Wechsel in ein Lehrverhältnis sind bereits gewonnenes Wissen mit zu berücksichtigen sowie die Pflicht zum Berufsschulbesuch einzuhalten (vgl. ebda.).

Eine Evaluierung der Umsetzung des § 8b, die im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) bis Februar 2008 bundesweit durchgeführt wurde, gab unter anderem aufgrund kontinuierlich steigender Nachfrage und des damit verbundenen Anstieges an IBA-Lehrverträgen wie auch der größtenteils positiven Reaktionen aller Akteure und Experten, die die IBA als wertvolle und nützliche Maßnahme zur besseren Integration von benachteiligten bzw. beeinträchtigten Jugendlichen am Arbeitsmarkt ansehen eine Empfehlung zu einer zeitlichen Unbegrenzung des Gesetzes ab (vgl. HECKL et al 2008, S.117). Damit konnte der Prozess der Integration von benachteiligten bzw. beeinträchtigten Jugendlichen in Österreichs Berufsschulen fortgeführt werden. Das Gesetz der Integrativen Berufsausbildung ist mittlerweile gemäß der vom BMWA gegebenen Empfehlung zwar zeitlich unbefristet, jedoch hat bis zum heutigen Zeitpunkt weder eine Überführung ins Schulunterrichts- noch ins Schulorganisations-

gesetz stattgefunden. Die Regelung dieses Gesetzes erfolgt bis dato durch die Arbeiter- bzw. Wirtschaftskammer (vgl. MANHARTSBERGER 2009).

Mit Hilfe der IBA wurde also eine Lücke im (Berufs-)Bildungssystem geschlossen, da bislang Jugendlichen, denen das Durchlaufen einer Lehre verwehrt geblieben war, eine berufliche Qualifikation vorenthalten war (vgl. HECKL et al 2008, S.117).

Welche Jugendliche von der IBA profitieren, wird im folgenden Abschnitt von Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit dargestellt.

2.2.1 Zielgruppen

Zielgruppe für die IBA stellen Jugendliche mit „persönlichen Vermittlungshindernissen“ (PRISCHL. In: VERZETNITSCH et al 2004, S. 195) dar, die entgegen aller Bemühungen durch das Arbeitsmarktservice (AMS) nicht in ein reguläres Lehrverhältnis übernommen werden konnten sowie einer der nachstehend angeführten vier Gruppen angehören (vgl. ebda., S. 195):

1. „Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden, oder
2. Personen ohne Hauptschulabschluss bzw. mit negativem Hauptschulabschluss, oder
3. Behinderte im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes, oder
4. Personen, von denen im Rahmen einer Berufsorientierungsmaßnahme oder auf Grund einer nicht erfolgreichen Vermittlung in ein Lehrverhältnis als Lehrling gemäß § 1 angenommen werden muss, dass für sie aus ausschließlich in der Person gelegenen Gründen in absehbarer Zeit keine Lehrstelle im Sinne des § 1 gefunden werden kann“ (§ 8b Abs 4 BGBl 1969/142, zuletzt in der Fassung BGBl I 2008/82).

Nach Beschreibung der IBA-Zielgruppen werden im nächsten Kapitel die verschiedenen Ausbildungswege, die innerhalb der IBA begangen werden können, vorgestellt.

2.2.2 Ausbildungswege

Wesentliches Ziel der IBA ist es, Jugendlichen mit Benachteiligung bzw. Beeinträchtigung einen Berufsabschluss zu ermöglichen und sie in das Berufsleben einzugliedern. Jugendlichen, die wenigstens einer der vier oben erwähnten Gruppen entsprechen, stehen gemäß § 8b Abs 1 und Abs 2 des Berufsausbildungsgesetzes zwei Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung. Zum einen kann die Lehrzeit um ein Jahr, in Sonderfällen um bis zu zwei Jahre verlängert werden. Zum anderen ist es für benachteiligte bzw. beeinträchtigte Jugendliche möglich, Ausbildungsverträge abzuschließen, bei denen Teilqualifikationen durch Beschränkung auf spezifische Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes vereinbart werden. Fertigkeiten und Kenntnisse, die der Jugendliche dabei zu erwerben hat, sowie die Ausbildungsdauer – diese kann zwischen einem und drei Jahren liegen – sind in besagtem Ausbildungsvertrag zu determinieren (vgl. § 8b Abs 1, Abs 2 BGBl 1969/142, zuletzt in der Fassung BGBl I 2008/82).

Die Wahl des Ausbildungsweges legt die Art der Prüfung fest, die absolviert werden muss, um die Lehre abschließen zu können. Welche Form des Lehrabschlusses bei Lehrzeitverlängerung und bei Teilqualifizierung üblich ist, wird im folgenden Abschnitt näher beleuchtet.

2.2.3 Lehrabschluss

Wie aus dem vorangegangenen Kapitel ersichtlich, gibt es in der Integrativen Berufsausbildung zwei Wege, eine Ausbildung abzuschließen. Benachteiligte bzw. beeinträchtigte Personen in verlängerter Lehrzeit beenden ihre Ausbildung mit der im BAG festgelegten Lehrabschlussprüfung (vgl. PRISCHL. In: VERZETNITSCH et al 2004, S. 197). Damit diese Lehrzeitverlängerung auch im Berufsschulunterricht realisiert werden kann, erfolgte mit 3. Oktober 2003 der Erlass einer Novelle der Berufsschullehrpläne. Diese Novelle ermöglicht eine entsprechende Verteilung der Inhalte und des Stundenausmaßes auf die Ausbildungsdauer (vgl. TOTH 2005, S.9).

Personen in einer Teilqualifizierungslehre beenden ihre Ausbildung mit einer Abschlussprüfung über die im Rahmen der Lehrzeit erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse. Im Allgemeinen ermitteln hierbei Sachkundige des jeweiligen Berufes und Berufsbildungsassistenten am Ausbildungsstandort den Ausbildungsstand der Person. Die erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse werden daraufhin vonseiten der Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer in Form eines Zeugnisses bescheinigt (vgl. PRISCHL. In: VERZETNITSCH et al 2004, S. 197).

Folgendes Kapitel zeigt kurz die rahmenrechtlichen Verordnungen auf, denen Lehrlinge in IBA unterliegen.

2.2.4 Rahmenrechtliche Verordnungen

Personen in IBA haben Anspruch auf die kollektivvertragliche Lehrlingsentschädigung des entsprechenden Lehrjahres, die für den jeweiligen Lehrberuf determiniert ist. Bei Integration in eine selbständige Ausbildungseinrichtung wird die Höhe der Lehrlingsentschädigung in der Regel vom Auftraggeber, dem AMS oder von der Ausbildungseinrichtung selbst bestimmt. Darüber hinaus gelten Personen im Rahmen der IBA als Lehrlinge im Sinne des Allgemeinen Sozialversicherungs-, des Familienlastenausgleichs-, des Arbeitslosenversicherungs-, des Insolvenzentgeltsicherungs- und des Einkommenssteuergesetzes (vgl. AK.PORTAL). Zudem haben sie wie reguläre Lehrlinge auch ein Anrecht auf Freifahrt bzw. Fahrtenbeihilfe auf öffentliche Verkehrsmittel sowie auf Familienbeihilfe (vgl. PRISCHL. In: VERZETNITSCH et al 2004, S. 197).

Abgeschlossen wird Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit mit der Darstellung der Funktion der Berufsausbildungsassistenz (BAS) in IBA.

2.2.5 Berufsausbildungsassistenz (BAS)

Die BAS übernimmt im Rahmen der IBA eine zentrale Funktion, nämlich die des Begleitens und Unterstützens benachteiligter bzw. beeinträchtigter Jugendlicher im Betrieb oder in der Ausbildungseinrichtung und in der Berufsschule. Zu den Tätigkeitsbereichen der BAS zählen vor allem folgende:

- Besprechen von sozialpädagogischen, psychologischen und didaktischen Problemen der ihr anvertrauten Jugendlichen mit den Akteuren der Lehrbetriebe oder Ausbildungseinrichtungen sowie der Berufsschulen, um die Lösung der Probleme einzuleiten,
- Determination von Zielen der IBA (vor Beginn der IBA) mit den Erziehungsberechtigten, den Lehrbetrieben oder den Ausbildungseinrichtungen, der Schulbehörde erster Instanz und dem Schulerhalter,
- Durchführung der Abschlussprüfung und Erstellen der Unterlagen für die Prüfung mit einem Sachkundigen des betreffenden Berufes,

- bei einem Ausbildungswechsel ist das Einvernehmen mit allen IBA-Beteiligten in die Wege zu leiten und diesbezüglich sind Beratungsgesprächen durchzuführen (vgl. § 8b Abs 6 BGBl 1969/142, zuletzt in der Fassung BGBl I 2008/82).

Demgemäß erfüllt die BAS im Rahmen der IBA eine wesentliche Netzwerkfunktion, da sie in sämtliche Phasen involviert ist und die Koordination aller Akteure (Jugendliche, Erziehungsberechtigte, Betriebe, Ausbildungseinrichtungen, Berufsschule, AMS und Wirtschaftskammer) im Ausbildungsprozess zu übernehmen hat (vgl. SCHLÖGL. In: ROTHE 2008, S. 458).

Nachdem die wesentlichsten im § 8b IBA festgelegten Aspekte in Kapitel 2.2 beschrieben wurden, wird im anschließenden Teil dieser Arbeit ein statistischer Überblick zu Art und Ort der IBA sowie zu Lehrberufen innerhalb der IBA gegeben. Hierbei werden für den Zeitraum von 2004 bis 2008 die Daten des Endberichts der Evaluierung der IBA von HECKL et al herangezogen, Quelle für die Jahre 2009 und 2010 ist die IBA-Lehrlingsstatistik der WKO. Die Daten für 2009 und 2010 wurden dem Modell von Heckl et al entsprechend von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit in die Statistik eingearbeitet.

2.3 Statistischer Überblick

Wie der untenstehenden Tabelle (Tabelle 1) zu entnehmen ist, waren Ende 2010 5.173 Personen in IBA zu verzeichnen. Damit hat sich die Anzahl der IBA-Lehrlinge gegenüber dem Vorjahr um rund 10 % und gegenüber 2004 – dem ersten Jahr, in dem die IBA von Jahresbeginn an angeboten wurde – um rund 360 % erhöht. Außerdem stieg der Anteil der IBA-Lehrlinge an den Lehrlingen insgesamt. War der Anteil 2004 lediglich 1 % IBA-Lehrlinge von insgesamt etwa 130.000 Lehrlingen, so stieg die Zahl der in IBA stehenden Lehrlinge bis zum Jahr 2010 auf knapp 4 %.

Rund zwei Drittel aller IBA-Lehrlinge befindet sich in Oberösterreich (25 %), in der Steiermark (21 %) und in Wien (19 %) in einem Lehrverhältnis. Etwas weniger als jeder zehnte IBA-Lehrling hat seine Lehrstelle in Niederösterreich (8 %) oder in Tirol (8 %). In Vorarlberg (6 %), Salzburg (5 %), Kärnten (5 %) und im Burgenland (3 %) finden sich die wenigsten IBA-Lehrlinge (vgl. HECKL et al 2008, S.26; vgl. WKO Lehrlingsstatistik).

Laut Endbericht zur Evaluierung der IBA (2008) bilden die männlichen Lehrlinge – wie im österreichischen Lehrlingswesen generell – auch in der IBA (mit 68 %) die Mehrheit. Mehr als drei Viertel der IBA-Lehrlinge kann einen positiven Pflichtschulabschluss nachweisen, jedoch ist dieser Anteil unter den weiblichen IBA-Lehrlingen etwas höher. Ein Viertel der IBA-Lehrlinge besitzt keinen oder einen negativen Pflichtschulabschluss, wobei der Anteil unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund doppelt so hoch ist. Gemäß Angaben der BAS handelt es sich bei rund einem Viertel der IBA-Lehrlinge um Jugendliche mit Migrationshintergrund. Hierbei sind insofern gravierende Unterschiede zwischen den Bundesländern festzustellen als der Anteil der IBA-Lehrlinge mit Migrationshintergrund in der Steiermark und im Burgenland bei weniger als 10 % und in Wien hingegen bei über 60 % liegt (vgl. HECKL et al 2008, S.49).

Tabelle 1: Anzahl der IBA-Lehrlinge nach Bundesland – 2004 bis 2010
(Stand jeweils 31.12.)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	%- Anteil 2010
Bgld.	5	26	41	82	111	140	152	3 %
Ktn.	77	129	203	259	284	290	270	5 %
NÖ	49	137	210	282	364	419	404	8 %
OÖ	170	374	569	749	917	1.062	1.306	25 %
Sbg.	25	101	154	208	232	258	246	5 %
Stmk.	305	567	751	924	1.048	1.071	1.087	21 %
T.	93	188	259	303	278	359	403	8 %
Vbg	30	80	126	147	218	265	324	6 %
W	360	338	413	456	468	819	981	19 %
Ö	1.114	1.940	2.726	3.410	3.920	4.683	5.173	100 %

(vgl. HECKL et al 2008, S. 26; vgl. WKO IBA-Lehrlingsstatistik 2009, 2010)

Auf den gegebenen Überblick zur Anzahl der IBA-Lehrlinge in Österreich pro Bundesland folgt eine detaillierte Darlegung des Anteils von IBA-Lehrlingen in Lehrzeitverlängerung sowie von IBA-Lehrlingen in Teilqualifizierung.

2.3.1 Art der IBA

Dieses Kapitel gibt Aufschluss darüber, in welchen Bundesländern welche Ausbildungswege wie stark genutzt werden, während der anschließende Abschnitt von Kapitel 2.3 den Anteil von IBA-Lehrlingen in Unternehmen sowie von IBA-Lehrlingen in Ausbildungseinrichtungen beschreibt.

Die Zahlen der Tabelle 2 zeigen, dass sich im Jahr 2010 rund zwei Drittel der österreichischen IBA-Lehrlinge wie auch schon in den Jahren zuvor in einer verlängerten Lehre befinden und rund ein Drittel eine Teilqualifizierungslehre absolviert.

Tabelle 2: Art der IBA. Anzahl der IBA-Lehrlinge und Anteil der IBA-Lehrlinge in Prozent innerhalb Österreichs – 2004 bis 2010

Österreich	§ 8b Abs 1 BAG Verlängerung der Lehrzeit	§ 8b Abs 2 BAG Teilqualifizierung
2004	64 % (715)	36 % (399)
2005	59 % (1.145)	41 % (795)
2006	64 % (1.752)	36 % (974)
2007	65 % (2.228)	35 % (1.182)
2008	68 % (2.650)	32 % (1.270)
2009	71 % (3.305)	29 % (1.378)
2010	71 % (3.680)	29 % (1.493)

(vgl. HECKL et al 2008, S.27; vgl. WKO IBA-Lehrlingsstatistik 2009, 2010)

Der Großteil der Bundesländer bildet mehr Jugendliche in verlängerter Lehre als in Teilqualifizierung aus (siehe Tabelle 3). In Wien (87 %), Niederösterreich (86 %), Tirol (83 %) und in Kärnten (77 %) wurden im Jahr 2010 sogar überdurchschnittlich viele Jugendliche in einer verlängerten Lehre ausgebildet. In Salzburg (54 %) sind dagegen mehr Jugendliche in Teilqualifizierung festzustellen.

Tabelle 3: Art der IBA nach Bundesland. Anzahl der IBA-Lehrlinge und Anteil der IBA-Lehrlinge in Prozent – 2010

	Insgesamt	§ 8b Abs 1 BAG Verlängerung der Lehrzeit	§ 8b Abs 2 BAG Teilqualifizierung
Burgenland	152	51 % (78)	49 % (74)
Kärnten	270	77 % (207)	23 % (63)
Niederösterreich	404	86 % (346)	14 % (58)
Oberösterreich	1.306	65 % (847)	35 % (459)
Salzburg	246	46 % (112)	54 % (134)
Steiermark	1.087	65 % (711)	35 % (376)
Tirol	403	83 % (335)	17 % (68)
Vorarlberg	324	58 % (189)	42 % (135)
Wien	981	87 % (855)	13 % (126)
Österreich	5.173	71 % (3.680)	29 % (1.493)

(vgl. HECKL et al 2008, S.28; vgl. WKO IBA-Lehrlingsstatistik 2010)

Nicht alle IBA-Lehrlinge beginnen ihre Ausbildung im Rahmen der IBA. Berichten der BAS zufolge startet rund ein Zehntel der IBA-Lehrlinge zunächst mit einer regulären Lehre und steigt in Folge in die IBA um. Laut Endbericht zur Evaluierung der IBA (2008) führen nahezu drei Viertel der umgestiegenen Lehrlinge ihre Ausbildung in Form einer verlängerten Lehre und ein Viertel in Form einer Teilqualifizierung fort. Bei rund 5 % aller IBA-Lehrlinge kommt es innerhalb der IBA zu einem Wechsel der Ausbildungsform. Hierbei wechseln allerdings mehr als die Hälfte (53 %) von einer Teilqualifizierung in eine verlängerte Lehre (vgl. HECKL et al 2008, S.28).

2.3.2 Ort der IBA

Wie aus der unten angeführten Tabelle (Tabelle 4) ersichtlich, werden im Jahr 2010 (wie auch in den fünf Jahren davor) rund zwei Drittel (63 %) der Lehrstellen im Rahmen der IBA von Unternehmen bereitgestellt. Etwa ein Drittel (37 %) der IBA-Lehrstellen werden von selbständigen Ausbildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt. Dass die Lehre in IBA als Ausbildungsvariante in den Betrieben in den letzten sieben Jahren zum festen Bestandteil wurde, wird durch die ansteigende Bedeutung der Unternehmen als Lehrort erkennbar (vgl. HECKL et al 2008, S.32; vgl. WKO IBA-

Lehrlingsstatistik 2010). Im Gegensatz zu den Jahren zwischen 2005 und 2010 waren im Jahr 2004 mehr IBA-Lehrlinge in selbständigen Ausbildungseinrichtungen beschäftigt, jedoch sind die Lehrstellen im Rahmen der IBA in Unternehmen bis zum Jahr 2010 um das Sechsfache angestiegen, während in den Ausbildungseinrichtungen lediglich ein moderater Anstieg zu beobachten war. Bei den Ausbildungseinrichtungen sind regional deutliche Unterschiede hinsichtlich der Umsetzungsformen zu erkennen. SCHLÖGL (2008) erklärt sich dies einerseits durch die unterschiedlichen *Vorerfahrungen* mit Anlehr- oder Vorlehrmodellen, und andererseits durch die regional divergierende Existenz von kompetenten Ausbildungszentren. Bei den Betrieben, die IBA-Lehrlinge beschäftigen, handelt es sich überwiegend um Kleinbetriebe, die ohnehin die österreichische Wirtschaftsstruktur dominieren. Rund ein Viertel der Betriebe beschäftigt maximal zehn Mitarbeiter und mehr als die Hälfte beschäftigt zwischen elf und fünfzig. Im Unterschied dazu haben lediglich 22 % der Ausbildungseinrichtungen mehr als 50 Mitarbeiter. Rund drei Viertel der Betriebe, die IBA-Lehrlinge ausbilden, bilden auch reguläre Lehrlinge aus – der Rest bildet ausschließlich IBA-Lehrlinge aus. Dagegen beschäftigen mehr als die Hälfte der selbständigen Ausbildungseinrichtungen ausschließlich IBA-Lehrlinge (vgl. SCHLÖGL. In: ROTHE 2008, S. 460).

Tabelle 4: Ort der IBA. Anzahl der IBA-Lehrlinge und Anteil der IBA-Lehrlinge in Prozent innerhalb Österreichs – 2004 bis 2010

Österreich	In Unternehmen	In Einrichtungen
2004	45 % (496)	55 % (618)
2005	66 % (1.278)	34 % (662)
2006	66 % (1.802)	34 % (924)
2007	69 % (2.344)	31 % (1.066)
2008	71 % (2.800)	29 % (1.120)
2009	66 % (3.097)	34 % (1.586)
2010	63% (3.272)	37 % (1.901)

(vgl. HECKL et al 2008, S.32; vgl. WKO IBA-Lehrlingsstatistik 2009, 2010)

Tabelle 5 ist zu entnehmen, dass lediglich in Wien der Anteil der in selbständigen Ausbildungseinrichtungen beschäftigten IBA-Lehrlinge (80 %) überwiegt. Demzufolge befindet sich etwa ein Drittel der IBA-Lehrstellen in Ausbildungseinrichtungen in der Bundeshauptstadt. In der Steiermark sind 40 % der IBA-Lehrlinge in Ausbildungseinrichtungen festzustellen, im Burgenland 36 %, in Salzburg, Oberösterreich und Tirol rund

ein Drittel. In den restlichen Bundesländern sind IBA-Lehrstellen zum größten Teil in Unternehmen zu verzeichnen.

Tabelle 5: Ort der IBA nach Bundesland. Anzahl der IBA-Lehrlinge und Anteil der IBA-Lehrlinge in Prozent – 2010

	In Unternehmen	In Einrichtungen
Burgenland	98 (64 %)	54 (36 %)
Kärnten	270 (100 %)	0 (0 %)
Niederösterreich	394 (98 %)	10 (2 %)
Oberösterreich	894 (68 %)	412 (32 %)
Salzburg	162 (66 %)	84 (34 %)
Steiermark	653 (60 %)	434 (40 %)
Tirol	300 (74 %)	103 (26 %)
Vorarlberg	305 (94 %)	19 (6 %)
Wien	196 (20 %)	785 (80 %)
Österreich	3.272 (63 %)	1.901 (37 %)

(vgl. WKO IBA-Lehrlingsstatistik 2010)

Der *Sonderfall* Wien lässt sich ein Stück weit mit den speziellen Verhältnissen des Wiener Lehrstellenmarktes erklären (vgl. HECKL et al 2008, S.33). Da in Wien laut Arbeitsmarktlagebericht 2010 des AMS auf eine offene Lehrstelle mehr als drei Jugendliche kommen (vgl. WANEK-ZAJIC/PUTZ 2011, S. 38) – und dies bei lediglich etwa 6 % an in der Lehrausbildung aktiven Wiener Unternehmen (vgl. HUBER et al 2011, S. 2) – ist es nicht möglich, auch nur annähernd ausreichend Betriebe zur Ausbildung zu finden. Folgedessen sind für IBA-Lehrlinge kaum Lehrstellen in Lehrbetrieben vorhanden. Allerdings wurden aufgrund dieser prekären Arbeitsmarktsituation bereits vor Inkrafttreten der Bestimmungen zur IBA Einrichtungen gegründet, die benachteiligten bzw. beeinträchtigten Jugendlichen eine Qualifikation geboten haben und nun eine IBA für diese Jugendlichen anbieten können (vgl. HECKL et al 2008, S.33).

Der folgende Abschnitt setzt sich mit der Frage auseinander, in welchen Lehrberufen österreichische IBA-Lehrlinge überwiegend vorzufinden sind.

2.3.3 Lehrberufe innerhalb der IBA

IBA-Lehrlinge haben die Möglichkeit zur uneingeschränkten Lehrberufswahl, jedoch empfehlen Experten und die für die Realisierung der IBA im Berufsschulunterricht zuständigen Personen Lehrberufe mit niedrigem Theorie- und einem vergleichsweise hohen Praxisanteil sowie Lehrberufe, die sich mit viel Übung erlernen lassen. Die Berufe Koch, Maler und Anstreicher, Landschaftsgärtner, Berufe im Handel sowie in der Tischlerei zählen hierbei zu den empfohlenen Lehrberufen. IT- oder High-Tech-Berufe und risikoreiche Berufe wie Elektroberufe, die durch einen hohen Theorieanteil gekennzeichnet sind, werden von IBA-Experten nicht befürwortet (vgl. HECKL et al 2008, S.33).

Laut HECKL et al (2008) liegt bei den IBA-Lehrlingen, wie im Lehrlingswesen Österreichs generell festzustellen ist, ebenfalls eine eindeutig geschlechtsspezifisch charakteristische Berufswahl vor. Knapp 80 % der männlichen bzw. weiblichen IBA-Lehrlinge sind in 16 bzw. 8 verschiedenen Lehrberufen vorzufinden. Unter die begehrtesten Berufe der männlichen IBA-Lehrlinge fallen Tischler, Koch, Einzelhandelskaufmann, Kraftfahrzeugtechniker, Metalltechniker sowie Maler und Anstreicher. Die verlängerte Lehre als Ausbildungsform wird in den meisten Berufen deutlich häufiger in Anspruch genommen. Insbesondere in den Berufen Kraftfahrzeugstechniker, Maler und Anstreicher, Maurer, Sanitär- und Klimatechniker, Platten- und Fliesenleger sowie Zimmerer beträgt der Anteil verlängerter Lehren über 60 %. Ausnahmen stellen jedoch die Berufe Restaurantkaufmann und Bürokaufmann dar, bei denen der Anteil der teilqualifizierten Lehrlinge bei mehr als 50 % liegt.

Zu den beliebtesten Berufen der weiblichen IBA-Lehrlinge zählen Einzelhandelskauffrau und Köchin. Weitere Berufe, in denen sich weibliche IBA-Lehrlinge vorwiegend ausbilden lassen, sind Friseurin und Perückenmacherin, Restaurantfachfrau sowie Bürokauffrau. Demzufolge lässt sich kaum ein Unterschied zwischen weiblichen IBA-Lehrlingen und weiblichen regulären Lehrlingen in der geschlechtsspezifischen Berufswahl ausmachen. Eine Besonderheit ist jedoch festzustellen bezüglich des Beliebtheitsgrades des Berufes Kraftfahrzeugstechnikerin, der sich laut Evaluierungsbericht von HECKL et al (2008) bei den weiblichen IBA-Lehrlingen auf Platz 9 unter den Top-10 der weiblichen Lehrberufe befindet. Des Weiteren ist zu beobachten, dass unter den weiblichen IBA-Lehrlingen das Interesse für einige wenige Berufe noch stärker gegeben ist, als dies bei den männlichen IBA-Lehrlingen der Fall ist. Im Unterschied zu den Buben in IBA gleicht sich die Verteilung zwischen der verlängerten Lehre und der Teilqualifizierung bei den Mädchen in IBA aus, wobei der Anteil der weiblichen Teilqualifi-

zierten in dem Beruf Restaurantfachfrau wie bei den Buben auch deutlich über der Hälfte liegt. Dagegen wird sich für eine verlängerte Lehre in den Berufen der Friseurin und Perückenmacherin, Blumenbinderin und -händlerin, Systemgastronomiefachfrau sowie Damenkleidermacherin außerordentlich oft entschieden.

Mit Sommer 2006 bzw. in Wien und im Burgenland erst mit Sommer 2007 wurde die IBA auch um land- und forstwirtschaftliche Berufe erweitert. Dies wurde von den IBA-Experten sehr befürwortet, da einige Lehrberufe innerhalb dieser Berufsgruppe für IBA-Lehrlinge mehr als passend erscheinen. Gründe hierfür liegen im hohen Praxisanteil bei vergleichsweise niedrigem Theorieanteil innerhalb land- und forstwirtschaftlicher Lehrberufe (vgl. S. 21 der vorliegenden Arbeit). Die Ausbildung von Lehrlingen kann im landwirtschaftlichen Bereich in 14 Berufen stattfinden. Laut Evaluierungsbericht von HECKL et al (2008) sind rund zwei Drittel der IBA-Lehrlinge im Beruf Gartenbau beschäftigt. Auch nach Auffassung der Landwirtschaftskammern und der BAS sind Gartenbaubetriebe besonders gut für die Ausbildung von IBA-Lehrlingen geeignet. Daneben vollzieht etwa ein Viertel der IBA-Lehrlinge ihre Lehre in einem Landwirtschaftsbetrieb, wobei mehr als die Hälfte im elterlichen Betrieb beschäftigt (vgl. HECKL et al 2008, S.33ff).

Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit findet schließlich seinen Abschluss mit der Illustration der Zugehörigkeit der IBA-Lehrlinge zu den jeweiligen Zielgruppen der IBA.

2.3.4 Zielgruppenzugehörigkeit

HECKL et al (2008) stellen im Rahmen der Evaluierung der IBA fest, dass bezüglich der Zugehörigkeit der IBA-Lehrlinge zu den jeweiligen Zielgruppen der IBA (Kapitel 2.2.1) mehr als die Hälfte der Lehrlinge in ihrer Schulzeit einen sonderpädagogischen Förderbedarf hatten bzw. partiell nach Sonderschullehrplan unterrichtet wurden. Bei rund einem Viertel ist eine Vermittlung in ein reguläres Lehrverhältnis aufgrund „persönlicher Vermittlungshindernisse“ (ebda., S.50) nicht durchführbar. Etwa ein weiteres Viertel kann keinen bzw. keinen positiven Hauptschulabschluss nachweisen. Der restliche Anteil ist im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes eingestuft.

Wird die Verteilung der verschiedenen Zielgruppen innerhalb der einzelnen Bundesländer betrachtet, sind deutliche Ungleichheiten zu bemerken. So sind etwa IBA-Lehrlinge mit ehemals sonderpädagogischem Förderbedarf in Oberösterreich, Wien und Tirol im Vergleich zu den anderen Bundesländern eindeutig weniger vertreten.

Allerdings ist die Zahl der IBA-Lehrlinge mit keinem oder negativem Hauptschulabschluss in Oberösterreich, insbesondere aber in Wien überdurchschnittlich höher als im Rest Österreichs. Überdies sind IBA-Lehrlinge im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes nahezu vollständig in Salzburg, Vorarlberg, der Steiermark und Tirol anzutreffen. Dagegen handelt es sich in Wien, Oberösterreich, im Burgenland, in Tirol und in der Steiermark bei knapp einem Drittel der IBA-Lehrlinge um Personen, bei denen aufgrund „persönlicher Vermittlungshemmnisse“ (ebda., S.52) kein reguläres Lehrverhältnis in die Wege geleitet werden konnte. In den anderen Bundesländern hingegen kann nicht einmal ein Fünftel der IBA-Lehrlinge dieser Zielgruppe zugeordnet werden (vgl. ebda., S.50ff).

Wie bereits in Kapitel 2.3.1 ausführlich dargestellt, befindet sich die Mehrheit der IBA-Lehrlinge in einer verlängerten Lehre. Ein Blick auf die Verteilung der verschiedenen Zielgruppen innerhalb der beiden Ausbildungsformen – Verlängerung der Lehre und Teilqualifizierung – lässt starke Unterschiede erkennen. So hatten mehr als die Hälfte bzw. rund zwei Drittel der IBA-Lehrlinge in verlängerter Lehre bzw. in Teilqualifizierung am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf oder wurden partiell nach Sonderschullehrplan unterrichtet. Genauso ist die Zahl der IBA-Lehrlinge, die nach dem Behinderteneinstellungsgesetz bzw. nach dem jeweiligen Landesbehindertengesetz als behindert gelten, in Teilqualifizierung wesentlich höher als in der verlängerten Lehre. Die Zielgruppe, die keinen oder einen negativen Pflichtschulabschluss vorweisen kann, sowie jene, die wegen „persönlicher Vermittlungshemmnisse“ (ebda., S. 54) in keine reguläre Lehrstelle vermittelt werden kann, sorgen dagegen mit jeweils etwa einem Viertel der IBA-Lehrlinge in den beiden Ausbildungsformen für Ausgewogenheit.

Ferner sind Abweichungen in der Zielgruppenzugehörigkeit bei genauerer Untersuchung des Ausbildungsortes festzustellen. Dies bedeutet beispielsweise, dass der Großteil der IBA-Lehrlinge, die keinen oder einen negativen Pflichtschulabschluss sowie „persönliche Vermittlungshemmnisse“ (ebda., S. 55) aufweisen, in Ausbildungseinrichtungen zu finden ist. Indessen handelt es sich bei mehr als zwei Drittel der IBA-Lehrlinge, die in den Betrieben beschäftigt sind, um Personen mit ehemals sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese Zielgruppe wiederum ist mit etwa der Hälfte der IBA-Lehrlinge in selbständigen Ausbildungseinrichtungen repräsentiert (vgl. ebda., S.54ff).

Nach ausführlicher Darstellung des statistischen Materials von 2004 bis 2010 zur IBA in Österreich beschäftigt sich das nächste Kapitel mit der Frage, wie die IBA in der Berufsschule gehandhabt wird bzw. werden kann. Hierbei werden ebenfalls für den Zeit-

raum von 2004 bis 2008 die Daten des Endberichts der Evaluierung der IBA von HECKL et al herangezogen, Quelle für die Jahre 2009 und 2010 ist analog zum vorhergehenden Kapitel die IBA-Lehrlingsstatistik der WKÖ. Die Daten für 2009 und 2010 wurden ebenso dem Modell von Heckl et al entsprechend von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit eingearbeitet.

2.4 Umsetzung der IBA in der Berufsschule

Nach § 8b Abs 22 BAG sind IBA-Lehrlinge mit verlängerter Lehrzeit regulären Lehrlingen in Hinsicht auf die Berufsschulpflicht gleichgestellt. IBA-Lehrlinge in Teilqualifizierung haben nach Determination der Ausbildungsinhalte, des Ausbildungszieles und der Ausbildungsdauer die Pflicht bzw. das Recht zum Besuch der Berufsschule (vgl. § 8b Abs 22 BGBl 1969/142, zuletzt in der Fassung BGBl I 2008/82). Für Berufsschulen stellt ein Schulbesuch von IBA-Lehrlingen in Teilqualifizierung in den meisten Fällen kein Problem dar. Allerdings wurde in Sonderfällen – zumeist auf Ansuchen der Eltern der IBA-Lehrlinge – von einer Einberufung von in Teilqualifizierung stehenden IBA-Lehrlingen in die Berufsschule abgesehen. Für diese Entscheidung tonangebend war in den häufigsten Fällen eine zu große Distanz zwischen Wohn- und Berufsschulort, die dazu geführt hätte, dass die IBA-Lehrlinge während der Berufsschulzeit in einem Internat hätten wohnen müssen, um diese Ausbildungseinrichtung besuchen zu können. Kommen Abschlüsse von Ausbildungsverhältnissen erst sehr spät während eines laufenden Berufsschuljahres zustande, führt dies in der Folge zu zeitlich verschobenen Einberufungen (meist erst im nächsten Schuljahr) in die Berufsschule (vgl. HECKL et al 2008, S.71).

Wie die Einberufung von IBA-Lehrlingen in die Berufsschule vonstattengeht, beschreibt das folgende Kapitel.

2.4.1 Einberufung in die Berufsschule

In jedem Bundesland ist durchwegs für jeden Lehrberuf eine Berufsschule vorhanden, in die die Lehrlinge einberufen werden. Für diverse Berufe bzw. Berufsgruppen stehen in manchen Bundesländern mehrere Berufsschulen zur Verfügung, so gibt es beispielsweise in Niederösterreich mehrere Berufsschulen für Gastgewerbe. Unter diesen Umständen erfolgt die Einberufung in die Berufsschule nach dem jeweiligen Standort

des Lehrbetriebes und dem jeweiligen Lehrberuf. Es gibt jedoch auch einige Lehrberufe, wie Gold- und Silberschmied und Juwelier oder Reisebüroassistent, für die österreichweit lediglich eine Berufsschule existiert, wodurch die Lehrlinge möglicherweise keine andere Wahl haben, als die Berufsschule in einem anderen als ihrem Heimatbundesland zu besuchen.

Die Einberufung von IBA-Lehrlingen in die Berufsschule geht in der Regel genauso vonstatten wie jene von regulären Lehrlingen (vgl. ebda.). Tritt der eben geschilderte Fall ein, dass mehrere Berufsschulen geeignet sind, findet die Zuweisung der IBA-Lehrlinge in die Berufsschulen so statt, „dass eine von den jeweiligen Landesschulbehörden für optimal befundene Klassenzusammensetzung möglich ist“ (ebda.). Zusätzlich kann auch die Präferenz von Jahres- anstelle von Blockunterricht auf die Einberufung in eine gemeinsame *IBA-Schule* Einfluss haben (vgl. ebda.). Organisatorisch hat die jeweilige Direktion darauf zu achten, dass die Schüleranzahl der Klasse, in die der IBA-Lehrling aufgenommen wird, niedriger ist als in einer Regelklasse. Außerdem sind für den Berufsschulbesuch körperbehinderter Schüler angemessene bauliche sowie räumliche Bedingungen (z.B.: Rampenkonstruktion für Rollstuhlfahrer) zu schaffen (vgl. LÖSCH 2006, S. 164).

Nach Klärung der Frage, welche Berufsschule für den IBA-Lehrling zur Verfügung steht und geeignet ist, ist auch die Vorgehensweise beim Eintritt in die Berufsschule von Bedeutung, weshalb sich das nächste Kapitel dieser Thematik widmet.

2.4.1.1 Vorgehensweise bei Berufsschuleintritt

Wie bereits in Kapitel 2.2.5 näher beschrieben, haben die BAS, die Erziehungsberechtigten und der jeweilige Lehrbetrieb oder die jeweilige Ausbildungseinrichtung gemeinsam mit der Schulbehörde erster Instanz sowie des Schulerhalters vor Antritt der IBA die Ziele dieser zu determinieren.

Parallel zur Eintragung des Lehrvertrages bei der Wirtschaftskammer setzt sich die BAS mit der verantwortlichen Berufsschule in Verbindung. Daraufhin legt diese den für den IBA-Lehrling optimalsten Zeitpunkt für den Berufsschuleintritt unter Berücksichtigung aller Gegebenheiten fest.

Spätestens zwei Wochen vor Berufsschuleintritt sollte zwischen Berufsschuldirektion, Klassenlehrer, IBA-Lehrling und BAS ein aufklärendes Treffen angesetzt sein, um die dem IBA-Lehrling entsprechenden Bildungsziele sowie Unterstützungsmaßnahmen zu bestimmen. In der Folge setzt die Berufsschule den Landes- bzw. Stadtschulrat vom

herannahenden Schulbesuch in Kenntnis, woraufhin ein individueller Bescheid über den Lehrplan erlassen wird (vgl. ebda., S. 161f).

Der nachstehende Abschnitt verschafft Klarheit darüber, wie die Klassenzuweisung von Lehrlingen in verlängerter Lehrzeit vor sich geht.

2.4.1.2 Klassenzuweisung bei Lehrzeitverlängerung (§ 8b (1) BAG)

Die Mehrheit der IBA-Lehrlinge befindet sich in verlängerter Lehrzeit, wobei in Wien, in Oberösterreich und in der Steiermark die größten Zahlen von IBA-Lehrlingen dieser Art anzutreffen sind (vgl. HECKL et al 2008, S.71; vgl. WKO IBA-Lehrlingsstatistik 2010). Im Zuge der Evaluierung der IBA stellte sich des Weiteren heraus, dass in den meisten Bundesländern Lehrlinge in Lehrzeitverlängerung die Berufsschule regulär antreten (vgl. HECKL et al 2008, S.71). Das heißt, sie werden gemeinsam mit den ordentlichen Lehrlingen unterrichtet und – so wird es beispielsweise in Niederösterreich gehandhabt – zwischen den Berufsschulzeiten individuell gefördert, sodass oftmals ein regulärer Berufsschulabschluss für Lehrlinge mit verlängerter Lehrzeit möglich wird. Gelingt dies nicht, haben IBA-Lehrlinge die Möglichkeit zur Repetition einer Klasse.

Dagegen kommt es in Tirol zur Verordnung eines eigenen Lehrplans für Lehrberufe mit Lehrzeitverlängerung. Sind Lehrlinge nach § 8b (1) BAG jedoch in der Lage den *üblichen* Erwartungen gerecht zu werden, besteht auch in diesem Bundesland die Möglichkeit diese nach dem regulären Lehrplan zu unterrichten (vgl. ebda., S.71f).

In der Bundeshauptstadt Wien startet der Berufsschulunterricht seit 2007 stets im Sommersemester, damit die Einberufung aller IBA-Lehrlinge – auch deren Abschluss des Lehrvertrages erst im Herbst zustande kommt – erfolgen kann. Ferner wird versucht Lehrlinge in Lehrzeitverlängerung in homogenen Klassen zusammenzufassen, sofern es die Umstände zulassen. Diesen Klassen wird Jahresunterricht zu Teil, auch wenn sich Regelklassen mit identischen Lehrberufen einem Blockunterricht zu unterziehen haben. Bei homogenen Klassen liegt die Unterrichtsstundenanzahl bei maximal sechs Stunden, was bei einer Eingliederung in Regelklassen nicht denkbar wäre. Parallel erfolgt eine Erweiterung des ersten Berufsschuljahrganges auf drei Semester (mit Ausnahme von Gastgewerbe- und Malerlehrlingen, die mit einem Vorbereitungssemester in homogenen Klassen einberufen und bereits anschließend in Regelklassen integriert werden), weshalb Wiener Lehrlinge nach § 8b (1) BAG in Summe auf mehr Unterrichtsstunden kommen als ordentliche Lehrlinge. Nach Absolvieren dieser drei Se-

mester werden die IBA-Lehrlinge üblicherweise in die Regelklasse integriert. Dieser Vorgang kann jedoch auch zu einem späteren Zeitpunkt vollzogen werden, sollte die Klassenzusammensetzung in den jeweiligen Lehrberufen unmittelbar nach diesen drei Semestern noch nicht geeignet erscheinen. Ab einer Anzahl von drei IBA-Lehrlingen in einer Klasse, kommt es zum Einsatz eines Begleitlehrers. IBA-Lehrlinge, denen es nicht gelingt die Lehrziele zu erreichen, müssen eine Klasse repetieren. Im Zuge dessen ist es möglich, von einer Beurteilung einzelner Gegenstände beim ersten Mal abzusehen. Eine Ausnahme davon bilden Maurer, denn sie müssten ab dem Besuch der zweiten Klasse in eine Berufsschule wechseln, in denen Blockunterricht stattfindet. Auf eigenen Wunsch bleiben sie jedoch auch nach dem dritten Semester in homogenen Klassen, in denen der Besuch des Jahresunterrichts möglich ist (vgl. ebda., S. 72, S. 181).

In Oberösterreich wurde für die Berufe Maurer und Straßenerhaltungsfachmann/-frau eine andere Variante erprobt, in dem eine Aufteilung der Berufsschullehrpläne von drei auf vier Jahre vorgenommen wurde. Das bedeutet, dass die Unterrichtseinheiten bei drei Berufsschuljahren in der Höhe von 1.260 Stunden mit 42 Stunden pro Woche (im Blockunterricht) bei vier Berufsschuljahren auf 1.520 Stunden mit 38 Stunden pro Woche erhöht werden (vgl. ebda., S.72).

Nach ausführlicher Beschreibung der Handhabung der Klassenzuweisung von IBA-Lehrlingen in verlängerter Lehrzeit, erfährt die Vorgangsweise bei der Klassenzuweisung von teilqualifizierten Lehrlingen im nächsten Schritt ebenfalls nähere Erläuterung.

2.4.1.3 Klassenzuweisung bei Teilqualifizierung (§ 8b (2) BAG)

Etwa ein Drittel aller österreichischen IBA-Lehrlinge befindet sich in Teilqualifizierung, wobei in Oberösterreich, in der Steiermark und in Vorarlberg die größten Zahlen von Lehrlingen in Teilqualifizierung vorzufinden sind (vgl. HECKL et al 2008, S.72; vgl. WKO IBA-Lehrlingsstatistik 2010). Bei der Determination der Lehrziele von Lehrlingen in Teilqualifizierung wird der jeweilige Ausgangspunkt des Einzelnen berücksichtigt. Dessen ungeachtet wurden in Oberösterreich infolge der Vielzahl an Lehrverträgen nach § 8b (2) BAG für einige Lehrberufe allgemeine Lehrpläne für Lehrlinge in Teilqualifizierung mit ähnlichen Bedürfnissen konzipiert. Jedoch ist auch hierbei eine individuelle Lehrzielbestimmung durchführbar (vgl. HECKL et al 2008, S.72). In Wien erfolgt der Unterricht teilqualifizierter Lehrlinge ebenfalls nach individuellen Lehrplänen. Die Lehr-

zieldetermination wird vonseiten der Berufsschule, der Inspektion sowie – bei Absolvierung der Teilqualifizierungslehre in einer Ausbildungseinrichtung – des Ausbildungsträgers durchgeführt. Endgültig festgelegt wird der individuelle Lehrplan schließlich im Kollegium des Stadtschulrates. Schwierig gestaltet sich der Austausch bezüglich der Stärken und Schwächen in Hinsicht auf die Lehrzieldetermination, wenn teilqualifizierte Lehrlinge aus anderen Bundesländern in Wiener Berufsschulen einberufen werden (vgl. ebda., S.182).

Bestehen für Lehrlinge nach § 8b (2) BAG andere Lernziele als für die Mehrheit der Klasse, so sollte darauf geachtet werden, eine Ausgewogenheit zwischen individuellem Lernangebot und gemeinsamen Lernsituationen herzustellen. Außerdem sollte nicht unerwähnt bleiben, dass der bzw. die für den einzelnen IBA-Lehrling erarbeitete individuelle Lehrplan bzw. Lehrstoffverteilung laufend einer Evaluation zu unterziehen und bei Bedarf zu adaptieren sind (vgl. LÖSCH 2006, S. 165f).

In allen Bundesländern Österreichs werden Lehrlinge in Teilqualifizierung vornehmlich in Regelklassen integriert. Dabei wird darauf geachtet nicht mehr als drei bis maximal fünf Lehrlinge in Teilqualifizierung in einer Regelklasse zu unterrichten. Zusätzlich kommt es in diesen Klassen teilweise zur Senkung der Schülerzahlen (ca. insgesamt 20 Schüler) sowie zum Einsatz von Begleitlehrern. In Bundesländern, die einen außergewöhnlich hohen Anteil an Lehrlingen in Teilqualifizierung bzw. eine größere Ansammlung dieser in bestimmten Berufen aufweisen, ist nicht immer die Gelegenheit zur Aufteilung in Regelklassen gegeben. Wenn dies der Fall ist, werden in Teilqualifizierung stehende Lehrlinge der gleichen Berufe zu homogenen Klassen zusammengefasst. Jene Bundesländer, die zwischen 2003 und 2007 die Lehrlinge in Teilqualifizierung zum Teil in Regelklassen und in bestimmten Gegenständen zum Teil in homogenen Klassen unterrichteten, haben laut HECKL et al (2008) divergente Erfahrungen gemacht. So werden die Lehrlinge in Teilqualifizierung beispielsweise in Kärnten und in Tirol seither wieder vermehrt in Regelklassen integriert, da diese insbesondere im Fachunterricht von leistungsstärkeren Mitschülern profitieren sowie von ihnen oftmals unterstützt werden. In der Steiermark dagegen werden seither und unter anderem auch aufgrund des hohen Anteils an Lehrlingen in Teilqualifizierung neben Integrationsklassen auch homogene Klassen geführt. Im Zuge dessen stellte sich heraus, dass leistungsschwächere IBA-Lehrlinge in einer homogenen Klasse häufig zu besseren Leistungen animiert werden und sich demzufolge wohler fühlen. Simultan zeigte sich jedoch, dass sich IBA-Lehrlinge, die in homogenen Klassen unterrichtet werden, oftmals im Alltag nicht besonders gut zurechtfinden. Sie wissen beispielsweise nicht, wo ihr Bus wegfährt oder vergessen, wo sich ihr Klassenzimmer befindet. Im Vergleich dazu

können sich Lehrlinge nach § 8b (2) BAG bei Eingliederung in Regelklassen an ihren regulären Mitschülern orientieren und daraus Vorteile hinsichtlich ihrer Selbständigkeit im Alltag ziehen (vgl. HECKL et al 2008, S.72f). In Wien werden bei einer größeren Anzahl von teilqualifizierten Lehrlingen desselben Lehrberufes aus Ausbildungseinrichtungen in homogenen Klassen zusammengefasst, wobei je Klasse ein Lehrberuf beschult wird. Die Ausbildungseinrichtung ergründet jene Lehrlinge, die *reif* für den Berufsschulbesuch sind, und in den Monaten Mai/Juni kommt es zur Meldung dieser. Im ersten Lehrjahr werden die Lehrlinge in Teilqualifizierung von der Ausbildungseinrichtung auf die Berufsschule vorbereitet, um sich danach – im zweiten Lehrjahr – auf den Berufsschulunterricht zu konzentrieren. Organisatorische Schwierigkeiten können aufkommen, wenn die Wahl auf viele verschiedene Lehrberufe oder Schwerpunkte innerhalb eines Berufes fällt und sich auf diese Weise nur jeweils kleine homogene Gruppen zusammensetzen, die trotzdem zu groß für eine Integration in Regelklassen sind (vgl. ebda., S. 182).

Prinzipiell sollte allerdings die Integration von Lehrlingen in Teilqualifizierung in den Regelschulbetrieb angestrebt werden. Geht die Anzahl über drei bzw. fünf IBA-Lehrlinge in einer Klasse hinaus und besteht nicht die Möglichkeit einer Umverteilung auf andere Klassen und/oder Schulen, kommt es zur Installation homogener Klassen. Sollte überdies vonseiten der BAS aus diversen organisatorischen Gründen der Wunsch vorliegen, einige IBA-Lehrlinge in der gleichen Klasse zu unterrichten, wird sich bemüht diesem zu entsprechen, vorausgesetzt, es geht dadurch eine Erleichterung der Betreuung außerhalb der Schule einher.

Außerdem konnte schließlich festgestellt werden, dass sich der Jahresunterricht im Gegensatz zum Blockunterricht besser – vor allem bezüglich der Wiederholungsphasen – auf die schulischen Leistungen der IBA-Lehrlinge auswirkt (vgl. ebda., S.72f).

Ferner können teilqualifizierte Lehrlinge bei Erfordernis von einzelnen Unterrichtsgegenständen gänzlich freigestellt werden, womit sich der folgende Abschnitt von Kapitel 2.4 befasst.

2.4.1.4 Befreiung von einzelnen Gegenständen bei Teilqualifizierung

„Lehrlinge in Teilqualifizierung können entsprechend ihren individuell herabgesetzten Ausbildungszielen auch von einzelnen Gegenständen in der Berufsschule befreit werden“ (ebda., S.73). Derartige Freistellungen werden in den meisten Bundesländern

aber lediglich in Sonderfällen und bei Ansuchen der/des Erziehungsberechtigten bzw. auf Vorschlag der BAS vollzogen. In Fächern, in denen es darum geht eine Fremdsprache zu erlernen oder gelegentlich auch im Fach Rechnungswesen – bei diagnostizierter Dyskalkulie – kommen die häufigsten Freistellungen vor. Hinsichtlich der Freistellung von einzelnen Fächern wird von Fall zu Fall unterschiedlich vorgegangen. Sie kann bereits zu Einschulungsbeginn durchgeführt werden oder erst im Laufe des Lehrgangs, sobald das Nichtbewältigen des Stoffes festgestellt wird. Erfahrungsgemäß beteiligen sich diese Lehrlinge trotzdem am Unterricht in den Gegenständen, von denen sie freigestellt sind. In diesen Fällen wird der Unterricht dann quasi als unverbindliche Übung betrachtet – eine Benotung erfolgt klarerweise nicht. Eine andere Möglichkeit ist, jene Unterrichtsgegenstände, von denen Lehrlinge nach § 8b (2) BAG freigestellt sind, an den Tagesrand zu legen, um somit den Schulaufenthalt dieser Lehrlinge zu verkürzen. Bei Zusammenlegen der Lehrlinge in Teilqualifizierung zu separaten homogenen Klassen, kann eine grundlegende Überarbeitung des Stundenplans stattfinden (vgl. ebda.).

Da nicht nur die schulischen Leistungen der regulären Lehrlinge, sondern auch die der IBA-Lehrlinge von den Berufsschullehrern beurteilt werden müssen, erläutert der folgende Abschnitt kurz wie dies zu handhaben ist.

2.4.1.5 Leistungsbeurteilung

Wie bei den regulären Lehrlingen ist eine Leistungsbeurteilung auch bei den IBA-Lehrlingen unerlässlich und erfolgt für beide nach der Leistungsbeurteilungsverordnung BGBl. Nr. 371/1974, zuletzt in der Fassung BGBl. II Nr. 35/1997. Bei der Leistungsbeurteilung des IBA-Lehrlings steht jedoch seine individuelle Lernentwicklung im Vordergrund (vgl. LÖSCH 2006, S. 166). „Neben den gesetzlich verankerten Ziffernzeugnissen, bieten sich zusätzliche verbale Entwicklungsberichte an. Besonderes Kriterium ist die Beurteilung nach dem Erreichungsgrad der individuell aufgestellten Lernziele“ (ebda., S. 166).

Während sich die vorangegangenen Abschnitte der vorliegenden Arbeit ausführlich mit der Durchführung der IBA in der Berufsschule auseinandersetzen, konzentrieren sich die weiteren Kapitel auf den Berufsschulerfolg bei Lehrzeitverlängerung sowie bei Teilqualifizierung.

2.4.2 Berufsschulerfolg

In den Berufsschulen existieren keine Informationen darüber, „wie viele von den ursprünglich gemeldeten IBA-Lehrlingen die Ausbildung nach § 8b BAG in der ursprünglich vereinbarten Form abschließen, wie viele in ein reguläres Lehrverhältnis wechseln, wie viele zwischen Verlängerung und Teilqualifizierung wechseln und wie viele tatsächlich zur Lehrabschlussprüfung antreten bzw. ihre Ausbildung nach § 8b (2) BAG (...) abschließen“ (HECKL et al 2008, S.76). Bedingt durch die bis zum Jahr 2008 geringe Anzahl an Lehrlingen, die ihre IBA absolviert haben, können noch keine fundierten Aussagen in Hinsicht auf den Berufsschulerfolg getroffen werden. Die nachstehenden Angaben basieren demnach lediglich auf bislang gemachten Erfahrungen sowie Einschätzungen der Berufsschulen. Der Anteil der Berufsschulabbrecher wird demzufolge bei etwa 10 % der abgeschlossenen Lehrverhältnisse angesetzt (vgl. ebda.).

2.4.2.1 Schulerfolg bei Lehrzeitverlängerung § 8b (1) BAG

Nicht in jedem österreichischen Bundesland wurden bereits Erfahrungen mit dem Schulerfolg bei IBA-Lehrlingen in Lehrzeitverlängerung über alle Berufsschulstufen einschließlich Abschluss gemacht. Hinsichtlich IBA-Lehrlingen nach § 8b (1) BAG, die die Berufsschule in der ordnungsgemäß anberaumten Zeit schaffen können, liegen die Schätzungen vonseiten der Berufsschulen zwischen 75 % und 80 %. Bei den restlichen 20 % bis 25 % kommt es entweder zur Repetition einer Berufsschulklasse oder zum Umstieg in eine Teilqualifizierung. Der Grund hierfür liegt hauptsächlich in der Schwierigkeit der Erreichung der Ausbildungsziele sowohl in der Berufsschule als auch im Ausbildungsbetrieb (vgl. ebda.).

Wie der Schulerfolg bei teilqualifizierten Lehrlingen eingeschätzt wird, stellt der nächste Abschnitt dar.

2.4.2.2 Schulerfolg bei Teilqualifizierung § 8b (2) BAG

IBA-Lehrlinge nach § 8b (2) BAG erhalten nach ihren individuellen Bedürfnissen determinierte Lehrziele, weshalb diese Lehrlinge vornehmlich nach individuellen Lehrplänen unterrichtet werden. Erreicht ein Lehrling in Teilqualifizierung die individuell determinierten Lehrziele nicht, sollte hinterfragt werden, ob der für den jeweiligen IBA-Lehrling erarbeitete Lehrplan überhaupt seinen individuellen Möglichkeiten entspricht

und ob die Lehrziele überhaupt von diesem erreichbar gewesen wären. Aus Sicht von Berufsschulexperten ist die Wahrscheinlichkeit, dass individuell festgelegte Lehrziele erreicht werden, eher hoch. Abgesehen von der Determination individueller Lehrziele sind ferner auf die jeweiligen Bedürfnisse angeglichene Forderungen von Bedeutung. Ist es dem IBA-Lehrling nach § 8b (2) BAG trotzdem nicht möglich, die Lehrziele zu erreichen, kann dieser von der Berufsschule freigestellt werden oder zu einem späteren Zeitpunkt eingeschult werden. Grundsätzlich besteht ein großes Bemühen seitens der Schulleitungen und der BAS, um einen bestmöglichen Lernraum für Lehrlinge in Teilqualifikation zur Verfügung zu stellen. Demnach werden die Möglichkeiten der Freistellung vom und die Beteiligung am Unterricht mit der Option auf Benotung ausführlich diskutiert, geplant und genutzt.

Oftmals erweist sich die Lehrplanerstellung noch vor Einschulungsbeginn als nachteilig, da hierbei ausschließlich auf Vorinformationen vonseiten der BAS zurückgegriffen wird. Würde die Determination der Lehrziele erst nach den ersten Unterrichtstagen geschehen, hätten die IBA-Lehrlinge vermutlich bessere Aussicht auf Erfolgserlebnisse (vgl. ebda., S.76f).

Ob Lehrgangs- oder Jahresunterricht, beide Formen haben ihre Vor- und Nachteile. „Während im Lehrgangsunterricht die Möglichkeit besteht, Lehrlinge erst später im Laufe des Schuljahres in die Berufsschule einzuberufen – die individuellen Fähigkeiten können dann besser eingeschätzt und die Lehrziele für den Berufsschulunterricht realistisch festgelegt werden – ist im Jahresunterricht eine ständige Lernbetreuung während des gesamten Schuljahres möglich“ (ebda., S.77). Jene IBA-Lehrlinge nach § 8b (2) BAG, die sich in einer Ausbildungseinrichtung befinden, genießen den Vorteil, mehr Gelegenheiten zur Vorbereitung auf den Berufsschulunterricht und zur Nachbetreuung hinsichtlich des Unterrichtsstoffes zu haben als dies in einem Ausbildungsbetrieb der Fall wäre (vgl. ebda.).

Nach Erörterung der IBA erfolgt im nächsten Kapitel die genaue Darstellung der Problembereiche der IBA-Lehrlinge.

3 Problembereiche der IBA-Lehrlinge

HECKL et al (2008) stellen im Rahmen der Evaluierung der IBA fest, dass österreichweit mehr als die Hälfte (rund 60 %) der IBA-Lehrlinge Lernschwächen aufweist, sich etwa ein Drittel mit sozialen Problemen wie zerrütteten Familienverhältnissen konfrontiert sieht und ein weiteres knappes Drittel mit emotionalen Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Des Weiteren ist mehr als ein Zehntel von sprachlichen Defiziten betroffen und beherrscht die deutsche Sprache lediglich dürftig, wobei dieser Anteil unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund – sie befinden sich insbesondere in Wiener Ausbildungseinrichtungen – erwartungsgemäß deutlich höher ist (vgl. HECKL et al 2008, S.60f). Schließlich eruieren HECKL et al (2008) ein Fünftel, das unter Problemen „wie z. B. Konzentrationsschwächen, Epilepsie, ADHS“ (ebda., S.60) leidet.

In Wien liegt bei 14% der IBA-Lehrlinge (das sind österreichweit etwa ein Fünftel) „eine körperliche [z.B. Epilepsie], geistige [z.B. Down-Syndrom, Autismus] oder psychische [z.B. ADHS] Funktionsbeeinträchtigung oder eine Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen [...]“ (ebda., S. 180) unterschiedlichen Schweregrades vor. Rund zwei Drittel der Wiener IBA-Lehrlinge hat Migrationshintergrund, während dieser Anteil, bezogen auf alle neun Bundesländer Österreichs, lediglich bei einem Viertel liegt (vgl. ebda.).

In den folgenden Abschnitten findet sich eine Darstellung der oben angeführten Problembereiche der IBA-Lehrlinge. Hierbei ist das Phänomen der Komorbidität mitzubedenken, worunter „das Zusammenfallen oder auch die Überlappung verschiedener Entwicklungsrisiken, Störungsbilder, Beeinträchtigungen oder Behinderungen“ (OPP/WENZEL. In: WITTRÖCK et al 2002, S. 15) zu verstehen ist. Also können einige der genannten Problembereiche oftmals gleichzeitig auftreten und/oder einander bedingen.

3.1 Lernbehinderung – Lernstörung – Lernschwäche – eine begriffliche Abgrenzung

Im Endbericht (2008) zur Evaluierung der IBA ist im Zusammenhang mit der Benennung der Problembereiche der IBA-Lehrlinge unter anderem von Lernschwäche die Rede, jedoch ohne nähere Begriffserläuterung. Die intensive Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur lässt in der Fachrichtung *Lernbehindertenpädagogik* hierzu eine große Ansammlung an Begriffen, Definitionen und Konzepten erkennen. Definitorische Überschneidungen der Begriffe *Lernbeeinträchtigung*, *Lernbehinderung*, *Lernstörung*

und/oder *Lernschwäche* respektive uneinheitliche Lehrmeinungen innerhalb dieser Fachrichtung führen zu einer grundlegenden Verwirrung hinsichtlich der jeweiligen Begriffsbedeutungen (vgl. BIERMANN/GOETZE 2005, S. 195; vgl. NESTLER/GOLDBECK 2009, S. 12). Daneben konstatieren KLAUER und LAUTH (1997) hinsichtlich der terminologischen Abgrenzung „daß [sic] unsere wie andere Sprachen auch viele Ausdrücke bereithält, die Ähnliches ausdrücken, ohne wirklich genau bedeutungsgleich zu sein“ (KLAUER/LAUTH. In: BIERBAUMER/WEINERT 1997, S. 701). Werden „die Bedeutungsnuancen subtil miteinander“ (ebda., S. 701) verglichen, wird deutlich, dass Begriffe wie „Lernbeeinträchtigungen, Lernschwächen, Lernbehinderungen, Lernstörungen, Lernschwierigkeiten, Lernbenachteiligungen usw.“ (ebda.) nicht dasselbe sein können.

Im Folgenden werden die zentralen Begriffe (Lernbehinderung, Lernstörung, Lernschwäche) und ihre Festlegung durch verschiedene Pädagogen vor- und klargestellt, um die vorliegenden vielfältig-unterschiedlichen Bezeichnungen für Schüler mit Lernschwierigkeiten aufzuzeigen.

BACH entwickelt in den 1970er Jahren ein Begriffssystem, in dem die Begriffe *Lernbeeinträchtigung*, *Lernbehinderung* und *Lernstörung* hierarchisch gestuft werden, der Begriff *Lernschwäche* allerdings nicht inkludiert ist. BACH verwendet den Begriff der Lernbeeinträchtigung als Oberbegriff, die Begriffe der Lernbehinderung und der Lernstörung bezeichnen unterschiedlich starke Ausprägungen von Lernbeeinträchtigungen (vgl. SCHRÖDER ²2005, S. 88). Von einer Lernbehinderung spricht BACH, wenn „schwerwiegende, umfängliche und langandauernde Lernbeeinträchtigungen“ (BIERMANN/GOETZE 2005, S. 197) vorliegen, wobei

- „schwerwiegend“ bedeutet, dass die Person in Bezug auf die Schulleistungen merkbar unter dem Regelbereich liegt,
- „umfänglich“ besagt, dass mehrere Lernbereiche betroffen sind und
- von „langandauernd“ gesprochen wird, wenn eine Anpassung an den regulären Lernbereich in zwei Schuljahren unwahrscheinlich ist (ebda., S. 197).

Davon zu unterscheiden sind nach BIERMANN/GOETZE „weniger schwerwiegende, partielle und temporäre Beeinträchtigungen“ (ebda.), die sich unter dem Begriff der Lernstörung subsumieren. Demzufolge charakterisiert Lernbehinderung eine außerordentlich gravierende Form von Lernbeeinträchtigung, die sich auf Personen mit extremen Lernschwierigkeiten bezieht, die es nicht schaffen die erforderlichen Schulleistungen zu erbringen, obwohl adäquate Lernangebote vorhanden sind (vgl. LAUTH 2000, S. 21).

SCHRÖDER (²2005) fügt zu den drei, oben angeführten Merkmalen hinzu, dass diese wohl eher nicht als eindeutig bezeichnet werden können, sondern eine Begründung erfordern und in Puncto *Dauer* lediglich Mutmaßungen angestellt werden können (vgl. SCHRÖDER ²2005, S. 89). Weiters meint SCHRÖDER, es wäre unangebracht, „[b]ei einem konkreten Schüler darauf [,auf diese,] die Entscheidung gründen zu wollen, ob Lernbehinderung oder Lernstörung vorliegt und die entsprechende schulische Konsequenz zu ziehen“ (ebda., S. 89).

KOBI (1980) bezeichnet ein Kind als lernbehindert, wenn es diesem trotz gesunder bzw. für den Besuch einer *Regelschule* – in Österreich fallen darunter die Volks-, Haupt- sowie die Allgemeinbildende Höhere Schule – hinreichend funktionierender Sinnesrezeptoren (im Besonderen Augen und Gehör), „Motorik, Sprechapparatur und Soziabilität den regionalen Normal- (Regel-) Schulverhältnissen“ (KOBI ²1980, S.13) nicht möglich ist, die allgemeinen oder essentiellen Anforderungen zu bewältigen. Für dieses als lernbehindert definiertes Kind besteht jedoch realistische Hoffnung, dass es mittels eines seinen Bedürfnissen entsprechenden Unterrichts dazu befähigt wird, sowohl sein künftiges Berufsleben – Nachgehen einer existenzsichernden beruflichen Tätigkeit – selbstständig zu führen als auch seinen gesellschaftlichen Pflichten und Rechten nachzukommen (vgl. KOBI ²1980, S. 13). Bei einer Lernstörung spricht KOBI (1977) von einem vorübergehend auftretenden, teilweise verminderten Lernniveau mit „Schwierigkeiten (...) in der Reizverarbeitung, Merkfähigkeit, Psychomotorik [und] Konzentration“ (KOBI ³1977, S. 69). GRUBER und LEDL (1992), die sich an die Begriffsdefinitionen von KOBI anlehnen, benennen einige Erscheinungsbilder der Lernstörung wie Lese- und Rechtschreibschwäche, Rechenschwäche, Teilleistungsschwäche, Wahrnehmungsstörungen und Konzentrationsmängel (vgl. GRUBER/LEDL 1992, S. 48).

WEIß beschreibt Lernbehinderung als „eine *mangelnde Passung* zwischen den Handlungs- und Lernmöglichkeiten eines konkreten Kindes und den in der Allgemeinen Schule üblicherweise bestehenden und in Lehrplänen festgelegten Lernanforderungen“ (WEIß 2010). Weiters meint er, dass sich diese *mangelnde Passung* in Form von schwierigen, nachteilig verlaufenden und misslingenden schulischen Lehr- und Lernprozessen äußert, „wenn man die Angebote, die unterrichtlichen Vermittlungsformen und das Anforderungsniveau der Allgemeinen Schule als Bezugspunkt der Beurteilung nimmt“ (ebda.). WEIß trifft eine Unterscheidung zwischen Lernbehinderung und Lernstörung und meint, während bei einer Lernstörung „eine Beeinträchtigung der Lehr-/Lernprozesse in einem enger begrenzten Bereich“ (ebda.) wie Lese- und Rechtschreibstörung – auf diese wird auf den Seiten 48 bis 49 der vorliegenden Arbeit noch näher eingegangen – vorliegt, handelt es sich bei einer Lernbehinderung um eine gra-

vierendere und langfristig vorherrschende „Beeinträchtigung des Lehr-/Lerngeschehens“ (ebda.). WEIß fügt dem hinzu, dass sich eine Lernstörung bei einem Kind, dessen Schullaufbahn stets von Misserfolgen geprägt ist und das deshalb wenig(er) Freude am Lernen findet, zu einer Lernbehinderung ausdehnen kann. Wird beispielsweise einer Lese- und Rechtschreibschwäche eines Kindes im Unterricht nicht adäquat begegnet, können aufgrund dessen zusätzlich massive Schwierigkeiten in weiteren Fächern, vor allem der Mathematik, auftreten (vgl. ebda.).

Der Terminus *Lernschwäche* ist in fach einschlägiger Literatur insbesondere dann vorzufinden, wenn es sich um eine weniger gravierende Beeinträchtigung des Lernens, ähnlich einer temporären Lernstörung, handelt (vgl. SCHLEGEL 1994, S. 7). Nach STURZEBECKER und KLEIN (1986) werden mit dem Begriff der Lernschwäche Eigentümlichkeiten im Lernen umschrieben, die eine Retardation, eine Erschwernis oder gar eine Einschränkung in der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten in den unterschiedlichen Lebensphasen (Wissensaufnahme, -abspeicherung, -verarbeitung und -wiedergabe) implizieren. Lernschwäche setzt eine generelle Wechselhaftigkeit der Eigentümlichkeiten im Lernen voraus und ist demzufolge vom Terminus der Lernbehinderung, der eine sich bis zur totalen Lernunzulänglichkeit erstreckende Störung mit einschließt, abzugrenzen (vgl. STURZEBECKER/KLEIN 1986, S. 17-69 zit. n. SCHLEGEL 1994, S.7)

Auch KLEBER (1980) nennt neben den Begriffen der Lernstörung und Lernbehinderung, den Begriff der Lernschwäche. Von einer Lernschwäche ist laut KLEBER im Allgemeinen die Rede, wenn „unterdurchschnittliche Leistungen in mehreren Lernbereichen“ (KLEBER 1980, S. 35) vorliegen. Bei „punktuell oder partiell geringe[n] Lernfortschritte[n]“ (ebda., S. 35) handelt es sich eher um Lernstörungen. Bei „weit unterdurchschnittlichen Schulleistungen“ (ebda.) sowie einer Ausdehnung dieser über die wesentlichsten Schulfächer wird eher vom Begriff der Lernbehinderung Gebrauch gemacht. Gleichzeitig macht KLEBER darauf aufmerksam, dass diese Abgrenzung der verschiedenen Begriffe in erster Linie wissenschaftlich und höchst artifiziell ist. So meint KLEBER, was in einer Schule zu einem bestimmten Zeitpunkt als Lernschwäche benannt wird, kann zum gleichen Zeitpunkt an einer anderen Schule oder Klasse als Lernbehinderung etikettiert werden (vgl. ebda., S. 36). „Was heute als Lernstörung oder Lernschwäche erscheint, kann morgen eine »Lernbehinderung« sein. Sowohl durch eine Veränderung des objektiven Zustandes als auch aufgrund der Veränderung der Auffassung der benennenden Personen“ (ebda.). Auf die Praxis bezogen ist demnach die Abgrenzung sehr diffus und „alle Übergänge sind fließend“ (ebda.). Demzu-

folge gestaltet sich auch die Festlegung des IBA-Lehrlings über die Kategorien der Lernbehinderung, Lernstörung und Lernschwäche schwierig. Zusätzlich bietet die Gesetzesgrundlage (siehe S. 22) diesbezüglich einen großen Interpretationsspielraum, und es gibt keine gesetzliche oder anderweitige Regelung über die Frage, ab welcher Ausprägung bzw. ab welchem Schweregrad der Lernbeeinträchtigung ein Auszubildender in IBA-Betreuung übernommen werden muss bzw. soll. Vielmehr ist „Lernbehinderung keine definitorisch umschreibbare Behinderung [...], für die präzise pädagogische, soziologische, psychologische und medizinische Bestimmungsmerkmale gelten“ (BLEIDICK et al ⁵1998, S. 106). „Lernbehinderung‘ ist also kein feststehendes, defizitäres Persönlichkeitsmerkmal, das dem Individuum unabhängig von schulischen Rahmenbedingungen und Leistungsanforderungen zukommt. Sie ist vielmehr eine schulorganisatorische, normabhängige und deswegen relative sowie relationale Bestimmungsgröße, die von Lehrer zu Lehrer, von Schule zu Schule, von Ort zu Ort und von Kultur zu Kultur variiert“ (EBERWEIN 1997 S. 16). All diese unterschiedlichen Faktoren haben Einfluss darauf, ob ein Auszubildender letztendlich als IBA-Lehrling geführt wird.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass unter Lernbehinderungen eine dauerhafte Beeinträchtigung des Lernens zu verstehen ist, „während es sich bei Lernstörungen und Lernschwächen um abgestuft weniger schwerwiegende und vorübergehende Phänomene handelt“ (SCHLEGEL 1994, S. 7). Folgedessen scheint der im Endbericht zur Evaluierung der IBA ausschließliche Gebrauch des Begriffes *Lernschwäche* im Kontext mit IBA-Lehrlingen nicht unbedingt hinreichend, denn wie in Kapitel 2.2.1 bereits angeführt, handelt es sich bei IBA-Lehrlingen unter anderem um „Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden“ oder um „Personen ohne Hauptschulabschluss bzw. mit negativem Hauptschulabschluss“ (§ 8b Abs 4 BGBl 1969/142, zuletzt in der Fassung BGBl I 2008/82). Demnach sind IBA-Lehrlinge mitunter Personen, die bereits über mehrere Jahre mit Lernproblemen zu kämpfen haben und somit nicht immer *nur* von Lernstörung und Lernschwäche die Rede sein kann, sondern oftmals – so wie in der vorliegenden Arbeit – auch von Lernbehinderung als eine dauerhafte Beeinträchtigung des Lernens gesprochen werden muss. Denn zu den häufigsten Ursachen, die zur Bestimmung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs führen, zählen neben massiven Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensbehinderung, Sinnesbehinderungen, körperlichen Behinderungen und geistiger Behinderung auch die Lernbehinderung. Der sonderpädagogische Förderbedarf darf keinesfalls mit Schwierigkeiten in einem Schulfach, die durch schulische oder außerschulische Unter-

stützung weitgehend behoben werden können, auf eine Stufe gestellt werden (vgl. LANDESSCHULRAT FÜR TIROL 2004). Bei „Personen ohne Hauptschulabschluss bzw. mit negativem Hauptschulabschluss“ (§ 8b Abs 4 BGBl 1969/142, zuletzt in der Fassung BGBl I 2008/82) ist davon auszugehen, dass diese einen defizitären Wissensstand oder generelle Lernprobleme aufweisen.

Dieser Argumentation folgend muss also die Begrifflichkeit von HECKL et al in der vorliegenden Arbeit auf die Begriffe *Lernstörung* und *Lernbehinderung* erweitert werden. Spricht also HECKL et al im Evaluierungsbericht von Lernschwächen, müssen aufgrund der temporären Ausprägung dieser Lernbeeinträchtigungen im Folgenden Lernbehinderung und Lernstörung stets mitgedacht werden. Umgekehrt gilt auch die Einbeziehung des Begriffes Lernschwäche sobald von Lernstörung und Lernbehinderung gesprochen wird. Weiters ist von nun an fortwährend zu berücksichtigen, dass „Lernbehinderung [respektive Lernstörung und Lernschwäche] relational[e] Phänomen[e] [sind, die] nur in Bezug zu den Anforderungen der Schule, den Leistungserwartungen und dem Beurteilungsverhalten der Lehrer, ihren Lernarrangements und Toleranzgrenzen richtig interpretiert werden [können]“ (EBERWEIN 1997, S. 19).

Da sowohl im Evaluierungsbericht von HECKL et al als auch im Zuge einiger von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit durchgeführten Interviews mit IBA-Lehrern (siehe Transkripte im Anhang) Defizite hinsichtlich der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen als Problembereiche der IBA-Lehrlinge beschrieben werden, erfolgt in den nachstehenden Abschnitten eine kurze Erläuterung dieser.

3.1.1 Lese- und Rechtschreibstörung

Nach den diagnostischen Kriterien der ICD-10 – ein von der WHO (Weltgesundheitsorganisation) herausgegebenes internationales Klassifikations- und Diagnosesystem der Krankheiten (vgl. WENNINGER 2001, S. 239) – ist eine Lese- und Rechtschreibstörung insbesondere durch offensichtliche Entwicklungsdefizite bezüglich der Lesefähigkeiten, die sich nicht ausschließlich durch das Entwicklungsalter, durch Seh- und/oder Hörprobleme oder durch inadäquaten Schulunterricht rechtfertigen lassen, gekennzeichnet (vgl. DILLING ⁶2008, S. 298). „Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wiederzuerkennen, vorzulesen und die Leistungen bei Aufgaben, für welche Lesefähigkeit benötigt wird, können sämtlich betroffen sein“ (ebda.). Mit Lesestörungen, die in der Regel im Laufe der Jahre schwächer werden, sind oftmals auch Rechtschreibstörungen verbunden, die häufig bis in die Adoleszenz bestehen bleiben (vgl. ebda.). Mit der

Lese- und Rechtschreibstörung gehen „emotionale und Verhaltensstörungen“ (ebda., S. 299) einher, wobei emotionale Störungen vorwiegend im Primarstufenalter und „Störungen des Sozialverhaltens“ sowie „Hyperaktivitätssyndrome“ (ebda., S. 300) vornehmlich im Sekundarstufenalter auftreten. In vielen Fällen führt eine Lese- und Rechtschreibstörung, insbesondere in den Jahren der Sekundarstufe I und II, zu Schulversagen, häufigem Fernbleiben vom Unterricht sowie zu „soziale[n] Anpassungsprobleme[n]“ (ebda., S. 298). Darüber hinaus sind vielfach „[e]in niedriges Selbstwertgefühl“ sowie „Anpassungsprobleme [...] in der Beziehung zu Gleichaltrigen“ (ebda., S. 300) festzustellen.

Nach dieser Definition von Lese- und Rechtschreibstörung gemäß ICD-10 wird im nächsten Abschnitt die isolierte Rechtschreibstörung, ebenfalls dem selben Klassifikations- und Diagnosesystem folgend, kurz dargestellt.

3.1.2 Isolierte Rechtschreibstörung

Eine isolierte Rechtschreibstörung lässt sich anhand offensichtlicher Entwicklungsdefizite bezüglich der Rechtschreibfähigkeiten bestimmen. Eine vergangene oder gegenwärtige Lesestörung ist hierbei nicht gegeben (vgl. ebda.). Analog zur Lese- und Rechtschreibstörung lässt sich auch die isolierte Rechtschreibstörung nicht ausschließlich mittels eines zu „niedrige[n] Intelligenzalter[s]“ (ebda.), Seh- und/oder Hörprobleme oder inadäquatem Schulunterricht rechtfertigen. „Die Fähigkeiten, mündlich richtig zu buchstabieren und Wörter korrekt zu schreiben, sind beide betroffen“ (ebda.). Die Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung sind oftmals verbunden mit Schriftproblemen. Im Unterschied zur Lesestörung, „sind die Rechtschreibfehler meist phonetisch akkurat“ (ebda.). Die Lesefertigkeiten des von einer isolierten Rechtschreibstörung Betroffenen haben der Norm zu entsprechen. Darüber hinaus darf die isolierte Rechtschreibstörung nicht aufgrund einer „neurologischen, psychiatrischen oder anderen Krankheit“ (ebda., S. 301) entstanden sein.

Im Folgenden findet das Kapitel 3.1 mit einer kurzen Erläuterung der Rechenstörung nach ICD-10 seinen Abschluss.

3.1.3 Rechenstörung

Bei einer Rechenstörung handelt es sich um verminderte Fertigkeiten im Rechnen, die sich nicht ausschließlich mittels „eine[r] allgemeine[n] Intelligenzminderung“ (ebda.), inadäquatem Schulunterricht, Seh- und/oder Hörprobleme rechtfertigen lassen. „Das Defizit betrifft die Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, weniger die höheren mathematischen Fertigkeiten, die für Algebra, Trigonometrie, Geometrie und Differential- sowie Integralrechnung benötigt werden“ (ebda.). Die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des von einer Rechenstörung Betroffenen haben der Norm zu entsprechen. Darüber hinaus darf die Rechenstörung nicht aufgrund einer „neurologischen, psychiatrischen oder anderen Krankheit“ (ebda.) entstanden sein. Weiters zeigen Untersuchungen, dass bei Vorliegen einer Rechenstörung „die visuellräumliche und [...] optische[n] Wahrnehmung eher beeinträchtigt sind, anders als bei vielen Kindern mit Lesestörungen“ (ebda., S. 302). Einige weisen „zusätzlich soziale [sowie] emotionale Verhaltensprobleme [...]“ (ebda.) auf und haben häufig „Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion“ (ebda.).

Wie bereits angeführt, bestehen häufig parallel zur Lese- und Rechtschreibstörung sowie zur Rechenstörung, „emotionale Störungen“, „Verhaltensstörungen“, „Störungen des Sozialverhaltens“, „Hyperaktivitätssyndrome“, „soziale Anpassungsprobleme“, „niedriges Selbstwertgefühl“, „Anpassungsprobleme [...] in der Beziehung zu Gleichaltrigen“, „soziale Probleme“ und „emotionale Verhaltensprobleme“ (ebda., 299ff), weshalb an dieser Stelle zunächst die Gefühls- und Verhaltensstörungen näher erläutert werden müssen.

3.2 Gefühls- und Verhaltensstörungen

Bei der Definition des Begriffes der Verhaltensstörung wäre es von großem Nutzen zu wissen, was *normal* ist (vgl. OPP. In: OPP/THEUNISSEN 2009, S. 227). „Die Grenzen zwischen dem, was als *normal* und dem, was als *gestört* wahrgenommen wird, sind unscharf. Sie sind abhängig von historisch-kulturellen Bezugssystemen und den subjektiven Wertsystemen des Beobachters, der diese Etikettierung vornimmt.“ (ebda.). Die Fachrichtung der Verhaltensgestörtenpädagogik kämpft seit Anbeginn mit ihren Basisbegriffen, zumal der Begriff der Verhaltensstörung negativ konnotiert ist (vgl. ebda.). Um dieser Begriffsproblematik auszuweichen, spricht beispielsweise die Kultus-

ministerkonferenz („Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturellen Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder [in Deutschland]“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2011) von „[...] Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung [..., die] in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so weit eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2000, S. 10). Hier wird deutlich, dass neben der sozialen auch die emotionale Dimension in die Begriffsdefinition einbezogen wird (vgl. OPP. In: OPP/THEUNISSEN 2009, S. 227).

Eine Begriffsdefinition, die ebenfalls die emotionale Dimension von Verhaltensstörungen einbezieht, stammt vom Council For Children With Behaviour Disorders (einer internationalen Organisation, die sich der Verbesserung von *Erziehungsmethoden* für Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen widmet (vgl. CCBD) und lautet wie folgt: „Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt Beeinträchtigungen [...], die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten“ (OPP/UNGER. In: OPP 2003, S. 55). Dieser Definition ist noch hinzuzufügen, dass es sich bei einer derartigen Beeinträchtigung nicht um eine kurzfristige, vorhersehbare Reaktion auf belastende Lebensereignisse handelt, sondern vielmehr um eine Beeinträchtigung, die sich langfristig in „zwei verschiedenen Verhaltensbereichen“ (ebda.) zeigt – wobei mindestens einer davon die Schule betrifft – und die sich nicht durch allgemeine erzieherische Interventionen beheben lässt (vgl. ebda.). Problematisch hinsichtlich der oben angeführten Definition bleibt jedoch weiterhin mitunter der Begriff *Störung*, der die Schwierigkeit mit der Person identifiziert, wodurch die oft äußerst diffizilen Lebensverläufe und -situationen der betroffenen Kinder und Jugendlichen unberücksichtigt bleiben (vgl. OPP. In: OPP/THEUNISSEN 2009, S. 228).

Verhaltensstörungen sind die Folge missglückter Erziehungsverläufe oder einer Divergenz zwischen den Erziehungsbedürfnissen eines Kindes und seinen tatsächlich gemachten Erfahrungsergebnissen (vgl. ebda.). „Sie zeigen sich in ihrer Symptomatik als Lerndefizite, die sich intellektuell, durch sensorische oder gesundheitliche Lernvoraussetzungen nicht erklären lassen, als psychosoziale Auffälligkeiten (z.B. Aggression,

Oppositionalität, soziale Isolation), als auffällige emotionale Erlebnisverarbeitung und Stimmungen (z.B. Angst, Depression) und als psychosomatische Symptome (z.B. Schlafstörungen, Einnässen, Kopfschmerzen, Essstörungen, motorische Überaktivität)“ (ebda., S. 228f). Des Weiteren zeigen sie sich in Form sozialer Unreife „(z.B. Konzentrationsschwäche und altersunangemessenes Verhalten)“ und sozialisierter Delinquenz „(z.B. Gewalttätigkeit und Beziehungsstörungen)“ (ebda., S. 229). Diese verschiedenen Erscheinungsformen treten im Allgemeinen in unterschiedlichen Kombinationen auf, wobei den Schulerfolg beeinträchtigende Lerndefizite zumeist bestehen (vgl. ebda., S. 229).

„Beim Versuch einer Systematisierung der Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen wird häufig zwischen externalisierenden (z.B. Aggression und Hyperaktivität) und internalisierenden Störungen (z.B. Angst, Depressionen und somatische Störungen), sowie auch ihren Überschneidungsformen unterschieden“ (ebda.). Eine detailliertere Unterscheidung der verschiedenen Erscheinungsformen von Gefühls- und Verhaltensstörungen – hier gelingt es allerdings auch nicht, Überschneidungen zwischen den verschiedenen Erscheinungsformen zu umgehen – könnte sich, laut HILLENBRAND (2005), wie folgt darstellen:

- „Soziale Störungen: aggressives, dissoziales und oppositionelles Verhalten, Delinquenz, Suchtverhalten,
- Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen: Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität und Impulsivität,
- Soziales Rückzugsverhalten und Probleme der emotionalen Verarbeitung: Ängste und Phobien, Depression, Essstörungen, suizidales Verhalten sowie
- Psychotisches Verhalten: Psychosen (Realitätsverlust), Selbststimulation, Stereotypen, Autismus, selbstverletzendes Verhalten“ (ebda.).

In diese Kategorien fallen die von Heckl et al genannten Problembereiche der emotionalen Schwierigkeiten, Konzentrationsschwächen, Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität (ADHS).

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Lern- und Verhaltensstörungen oftmals wechselseitig sind, weshalb sich der folgende Abschnitt der vorliegenden Arbeit der Reziprozität dieser Störungen widmet.

3.3 Reziprozität von Lern- und Verhaltensstörungen

MYSCHKER (2009) stellt fest, dass Lern- und Verhaltensstörungen oft korrelieren, es sich dabei aber stellenweise als schwierig erweist, zu eruieren, welche Störung zuerst präsent war, oder ob nicht beide Störungen in einem kollektiven Entwicklungsgang zutage treten (vgl. MYSCHKER 2009, S. 68). „Lernstörungen führen zu Kompensationsversuchen“ (ebda.). Bis zu einem gewissen Ausmaß werden diese von den Mitmenschen hingenommen und als unauffällig angesehen. Kommt es jedoch zu einer Ablehnung der jeweiligen Kompensationsversuche durch die Umwelt, können sich diese zu Verhaltensstörungen ausbilden (vgl. ebda.). Demzufolge geht MYSCHKER von der Hypothese aus, dass eine Lernstörung eine Verhaltensstörung verursachen kann, aber nicht muss. (vgl. SPIESS. In: WITTRÖCK et al 2002, S. 41). ROLUS-BORGWARD (2002) führt an, dass in der deutsch- sowie englischsprachigen einschlägigen Literatur einige Hinweise darauf zu finden sind, „dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen häufig gravierende Lernschwierigkeiten haben“ (ROLUS-BORGWARD. In: WITTRÖCK et al 2002, S. 96). Untersuchungen zeigen, dass verhaltensgestörte Schüler deutlich schlechtere Schulleistungen aufweisen als Schüler ohne Verhaltensstörungen. Zusätzlich führen Langzeituntersuchungen zu der Erkenntnis, dass es im Laufe mehrerer Schuljahre verstärkt zu einer Vergrößerung des Abstandes zwischen der Schulleistung von Schülern mit Verhaltensstörungen und jenen ohne Verhaltensstörungen kommt. Folgedessen sind Lern- und Verhaltensstörungen oftmals gleichzeitig vorzufinden (vgl. ebda.). „Grundsätzlich kann eine sich wechselseitig beeinflussende Beziehung zwischen den beiden Störungsbildern vermutet werden“ (ebda.). In diesem Zusammenhang spricht SPECK von einem „kumulativen Wechselwirkungsprozess“ (SPECK 1979, S. 129) zwischen Lernstörungen und den damit einhergehenden Misserfolgserfahrungen und Verhaltensstörungen. Über die Entstehung der beiden Störungen, die gegenseitig aufeinander Einfluss nehmen, besteht in vielen Fällen Unklarheit. Theoretisch ist es möglich, dass jede der beiden Störungen als erste erschienen ist und als Folge die andere Störung verursacht hat. Genauso aber könnten Faktoren angenommen werden, die Auslöser für beide Störungsbilder sind (vgl. ROLUS-BORGWARD. In: WITTRÖCK et al 2002, S. 96).

„In der schulischen Praxis findet man in der Regel ein gemeinsames Auftreten von Lern- und Verhaltensstörungen vor“ (ebda.). Dabei kann es einerseits sein, dass Lernstörungen aufgrund von Verhaltensstörung verursacht werden. So ist beispielsweise nachvollziehbar, dass ein sich in einer psychisch belastenden Lage befindendes/r Kind oder Jugendlicher kaum motiviert ist, Schulpflichten zu erfüllen. Andererseits können

Verhaltensstörungen auch aufgrund von Lernstörungen entstehen, wobei die Verhaltensstörungen an dieser Stelle eine für das Kind oder für den Jugendlichen hilfreiche Methode – bewusst oder unbewusst – sein kann, um Schulpflichten zu entkommen. Nach ROLUS-BORGWARD (2002) können Verhaltensstörungen aber auch die Konsequenz permanenter schulischer Enttäuschungen sein. „Die häufige Erfahrung von schulischem Misserfolg stellt für manchen Schüler einen größeren Leidensdruck dar, als er auf Dauer verkraften kann. Emotionale Überreaktionen vor, während oder nach Leistungssituationen oder eine Kompensation der Frustrationserfahrungen durch den Versuch der Aufwertung der eigenen Person durch auffälliges Verhalten (Kaspern, überzogene Lässigkeit, Renitenz etc.) erscheinen vor dem Hintergrund schulischen Versagens auf diese Weise erklärbar“ (ebda., S. 97). Hierbei ist jedoch anzuführen, dass nicht jede Verhaltensstörung auf diese Weise zur Gänze erklärt werden kann (vgl. ebda.).

Zu guter Letzt ist noch darauf hinzuweisen, dass es sich bei Gefühls- und Verhaltensstörungen, die reziprok mit Lernstörungen auftreten, nicht nur um die psychischen und psychosomatischen Schwierigkeiten eines Kindes handelt, sondern diese ebenso als Ausdruck einer defizitären Lebenswelt (z.B. Mittellosigkeit) oder des Erlebens sozialer Ausgrenzung zu verstehen sind. Auch aus wohl-situierten Familien, in denen Kindern und Jugendlichen reichlich Geborgenheit vonseiten der Eltern zukommt, gehen mit steigender Tendenz immer mehr *auffällige* Kinder und Jugendliche hervor, da sie an den verstärkten familiären sowie sozialen Leistungsanforderungen zu scheitern scheinen (vgl. ebda., S. 230).

Als weiteren Problembereich der IBA-Lehrlinge führen Heckl et al eben diese sozialen Probleme an, die – im Gegensatz zu den anderen genannten Problembereichen – nicht unbedingt Störungsbilder darstellen, sondern vielmehr eine Grundlage bzw. Ursache für Lern-, Gefühls- oder Verhaltensstörungen sein können. Was unter der Begrifflichkeit *soziale Probleme* verstanden werden kann, wird folgend näher beleuchtet.

3.4 Soziale Probleme

Wie bereits erwähnt, sind laut HECKL et al etwa ein Drittel der IBA-Lehrlinge in Österreich mit sozialen Problemen konfrontiert. In diesem Zusammenhang benennen HECKL et al Probleme wie „instabiles, soziales Umfeld bzw. problematisches Elternhaus, Verschuldung, etc.“ (HECKL et al 2008, S. 60). Da hierzu im Evaluierungsbericht eine nä-

here Auseinandersetzung abgänglich ist, wird in diesem Kapitel der Begriff der sozialen Probleme diskutiert.

Bei der Bezeichnung *soziale Probleme* handelt es sich um einen im Alltag gebräuchlichen Begriff, der scheinbar vollkommen differierende Themen (Alkoholprobleme, Arbeitslosigkeit, Alter und Altern, Aids, Frauendiskriminierung, etc.) impliziert (vgl. ALBRECHT 1999, S. 13). Demzufolge ist fraglich, ob es überhaupt theoretisch heute noch Sinn macht, „von einem einheitlichen soziologischen Gegenstandsbereich sozialer Probleme zu sprechen“ (ebda., S. 13f), denn dieser Gegenstandsbereich ist nicht in einer homogenen Ursache, sondern in homogenen Konsequenzen zu ermitteln. Danach wären soziale Probleme gesellschaftliche Gegebenheiten, Modalitäten oder Realitäten, die Not, Elend und Störungen herbeiführen oder als solches betrachtet werden. Somit ist es unerlässlich die Diffizilität gesellschaftlicher Prozesse, Formationen und Einrichtungen zu thematisieren, um daraufhin die Prämissen zu untersuchen, unter denen sich diese zu sozialen bzw. öffentlichen Problemen entwickeln (vgl. ebda., S. 14).

„Die öffentliche Thematisierung ‚sozialer Probleme‘ nimmt ihren Ausgangspunkt an der Konstruktion und Definition von Sachverhalten, die Leiden oder Unbehagen verursachen und mit einer moralischen Entrüstung, Empörung oder einem Gefühl von Ungerechtigkeit verbunden sind“ (ebda., S. 20). Auslöser dieser Gefühle sind jedoch nicht soziale Probleme, sondern im Gegenteil, bestimmte Situationen werden erst dadurch zu sozialen Problemen, dass sie diese Gefühle auslösen. Das heißt, je intensiver die Erwidern vonseiten der Öffentlichkeit auf bestimmte Sachverhalte, als desto gravierender wird das jeweilige Problem eingestuft (vgl. ebda., S. 20).

„Zwar sind Gegenstände einer Soziologie sozialer Probleme – Kriminalität, Devianz, Krankheit, Armut, Krisen etc. – keine neuen Phänomene, ihre Thematisierung als ‚soziale Probleme‘ ist allerdings ein Produkt der modernen Gesellschaft. Entwicklungen der Arbeitsteilung oder der sozialen Differenzierung, die Durchsetzung der Marktvergesellschaftung und besonders Prozesse der Industrialisierung und Urbanisierung führten zu gesellschaftlichen Anpassungsproblemen, die sich als Armut, Abweichung, Krankheit und Leiden bisher unbekanntem Ausmaßes und Konzentration ausdrückten“ (ebda., S. 25).

Nach der erfolgten Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit *soziale Probleme* beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit der Tatsache, dass laut Evaluierungsbericht rund ein Zehntel der IBA-Lehrlinge in Österreich mit sprachlichen Defiziten konfrontiert

ist, wobei die Schwierigkeit mit der deutschen Sprache insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht (vgl. HECKL 2008, S. 60).

3.5 Sprachliche Defizite

Oftmals weisen Schüler mit Migrationshintergrund eine verhältnismäßig „gut ausgebildete umgangssprachliche Kompetenz [auf], die über grammatische Fehler, lexikalische Ungenauigkeiten und erfahrungsbezogene Wissenslücken hinwegtäuscht“ (SCHRÜNDER-LENZEN. In: FÜRSTENAU/GOMOLLA 2009, S. 121). Diese Probleme werden häufig erst im Laufe der Primarstufe mit steigendem Schwierigkeitsgrad hinsichtlich des Sprachverstehens und der Abfassung von Texten deutlich (vgl. ebda., S. 121f). In den meisten Fällen beherrschen die Eltern der betroffenen Kinder die deutsche Sprache lediglich dürftig oder fehlerhaft, was einen förderlichen Entwicklungsverlauf zusätzlich hemmt. Darüber hinaus pflegen die Eltern wie auch die Kinder überwiegend Kontakte innerhalb der eigenen Ethnie. Die Bevorzugung von Kontakten, die bestimmten Religionen angehören sowie bestimmte Sprachen sprechen, führt zu einer Einschränkung der Gelegenheiten des natürlichen Zweitspracherwerbes (vgl. EYDAM 1996, S. 19 zit. n. MERZ-ATALIK 2001, S. 107). „Diese Tendenz verstärkt sich in ethnisch homogenen Wohnumgebungen mit einer monokulturellen, durch ethnisch konzentrierte Zuwanderung bestimmten Infrastruktur sowie durch die Kontaktbarrieren seitens der deutschen [bzw. österreichischen] Majorität, die in der Regel auf extremen Vorbehalten und Vorurteilen gegenüber spezifischen Herkunftsgruppen, wie bspw. Migrantinnen und Migranten aus der Türkei, beruhen“ (MERZ-ATALIK 2001, S. 107).

Kinder nichtdeutscher Muttersprache können sich im Gegensatz zu Kindern, die ausschließlich deutschsprachig aufwachsen, aufgrund der vornehmlich gesprochenen Unterrichtssprache Deutsch und der dadurch bedingten Vernachlässigung des muttersprachlichen Könnens sowie aufgrund des „beidseitigen niedrigen Spracherwerbsstand[es]“ (ebda.), der der Migration zuzuschreiben ist, nur eingeschränkt am Unterrichtsgeschehen beteiligen (vgl. ebda.). „Nichtteilhabe an der sprachlichen Gemeinschaft bedeutet Ausgeschlossenensein und letztlich Behinderung der sozialen und geistigen Entwicklung“ (GOLZ. In: EBERWEIN 1996, S. 238). Dies wiederum führt in den meisten Fällen zu einer weniger erfolgreichen Berufslaufbahn, was letztendlich in Arbeitslosigkeit, im Ausüben diverser Hilfstätigkeiten oder bei günstigem Verlauf in der Teilnahme an bestimmten Förderprogrammen wie zum Beispiel der IBA mündet.

Allerdings haben nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch einheimische Kinder Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. So schildert die Präsidentin des Stadtschulrates für Wien, Frau Susanne BRANDSTEIDL, in einem Interview vom August 2008 mit *Die Presse*, dass neben Migrantenkindern auch viele Wiener Kinder, die Deutsch als Muttersprache haben, von Sprachschwierigkeiten, insbesondere bezüglich des Wortschatzes, betroffen sind (vgl. DIE PRESSE 2008). Zahlreiche Untersuchungen bezüglich des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und sprachlicher Entwicklung zeigen, dass dies vor allem auf Kinder der Unterschicht zutrifft (vgl. OEVERMANN 1972, S. 13-87). Beispielsweise fand LOBAN heraus, „daß [sic] Kinder der Mittelschicht mehr Wörter gebrauchen, die nach der Thorndike-Lorge-Wortliste relativ selten sind, und daß [sic] in ihrer Sprache fortlaufend in höherem Maße neue Wörter auftauchen als bei den Kindern der Unterschicht, die sich innerhalb einer längeren Sprachsequenz schon bald wiederholen“ (ebda., S. 47). Andere Untersuchungsergebnisse zeigen, dass bei Kindern der Unterschicht bruchstückhafte Sätze in ihrer mündlichen Sprache vermehrt gegeben sind als bei Kindern der Mittelschicht, weshalb häufig keine strukturierte und verständliche Kommunikation zustande kommt (vgl. ebda., S. 55). Gründe für sprachliche Defizite bei Kindern der Unterschicht liegen unter anderem darin, dass „[...] im Erziehungsmilieu der Unterschicht der kontinuierliche und auch im Einzelfall länger ausgedehnte Dialog zwischen dem Kind und den Erwachsenen [fehlt]“ (ebda., S. 68). Folgedessen wird das Kind kaum berichtet, wenn es Sätze grammatisch oder Wörter nicht korrekt verwendet (vgl. ebda.). Darüber hinaus ist bei der Annahme, dass das Kind die Sprache der Eltern größtenteils übernimmt, zu beachten, „daß [sic] die Eltern der Unterschicht aufgrund eines relativ niedrigen Ausbildungslevels, eines nur geringen Umgangs mit gedrucktem Sprachmaterial, eines sozial wenig differenzierten Bekanntenkreises und nicht zuletzt des relativ einförmigen Kommunikationsstils am Arbeitsplatz in der Regel ein wenig differenziertes Sprachmodell bieten“ (ebda., S. 71).

Neben den sprachlichen Defiziten benennen HECKL et al ein Fünftel der österreichischen IBA-Lehrlinge, das von Konzentrationsschwächen, Epilepsie und ADHS betroffen ist. In den folgenden Abschnitten erfahren diese Problembereiche eine kurze Darstellung.

3.6 Konzentrationsschwächen

Konzentrationsschwächen gelten als eine angeborene, organisch bedingte oder durch massive Schädigung (z.B. negative Erziehungseinflüsse) verursachte, durchgehend zu beobachtende Beeinträchtigung des Konzentrationsvermögens. KURTH versteht unter Konzentrationsschwäche „eine lang andauernde und chronische Herabsetzung der Fähigkeit zur Konzentration, also zur willkürlichen, intensiven Aufmerksamkeit“ (KURTH ²1984, S. 5). Neben der Verminderung der Aufmerksamkeitsintensität geht auch eine Einschränkung der Stabilität und Selektivität einher. Dadurch kommt es zu einer erhöhten Ablenkbarkeit und zur Unfähigkeit, die Umweltreize zu filtern und sich selektiv auf eine Aufgabe zu konzentrieren. Im schulischen Bereich bedeutet diese Störung und Einschränkung eine Leistungsschwäche beim Kind (vgl. CRUICKSHANK 1971 zit. n. KURTH ²1984, 6f).

3.7 Epilepsie

„Epilepsie [...] ist eine Anfallskrankheit als Ergebnis einer Störung elektrisch-chemischer Vorgänge in den Nervenzellen des Gehirns [...]“ (BERGEEST ³2006, S. 79). Dabei handelt es sich um „[s]pontane Störungen der Hirntätigkeit durch plötzliche exzessive elektrische Entladungen mit und ohne Bewusstseinsverlust sowie verändertem vegetativen, perzeptiven und motorischen Verhalten“ (THIELE. In: OPP/THEUNISSEN 2009, S. 135). Je nachdem welche Epilepsieform vorliegt bzw. welches Hirnareal betroffen ist, können sich Symptome eines epileptischen Anfalls in Form von „Zuckungen, Krämpfe[n], ziellose[n] Bewegungen, Bewusstseinsverlust, Verwirrtheit und/oder unkontrollierte[n] sprachliche[n] Äußerungen“ (BERGEEST ³2006, S. 80) zeigen. Zu guter Letzt sei noch erwähnt, dass Epilepsie eine der häufigsten chronischen Erkrankungen ist, etwa 0,5 bis 1 % der Bevölkerung leidet temporär oder zeitlebens darunter (vgl. BERGEEST ³2006, S. 80).

3.8 ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung)

In vielen Fällen wird bei Kindern, die den Unterricht (zer)stören, weil sie einfachste Regeln nicht einhalten können, sie nicht auf ihren Plätzen sitzen bleiben, sie ungefragt in die Klasse rufen und sie im Allgemeinen keine Anweisungen befolgen, ADHS diagnos-

tiziert (vgl. KROWATSCHEK/HENGST. In: PREUSS-LAUSITZ 2004, S. 50). Nach den diagnostischen Kriterien der ICD-10 ist ADHS¹, auch hyperkinetische Störung genannt, gekennzeichnet durch:

- ein frühes Auftreten in der Entwicklung (in den ersten fünf Lebensjahren),
- einen „Mangel an Ausdauer bei Beschäftigungen, die einen kognitiven Einsatz verlangen“ (DILLING ⁶2008, S. 317),
- die Neigung, von einer Beschäftigung zu einer anderen zu wechseln, ohne etwas fertigzustellen,
- eine anarchische und exzessive Aktivität
- und ein fortwährendes Bestehen der genannten Schwierigkeiten in der Schulzeit bis ins Erwachsenenalter.

(vgl. ebda.)

Zusätzlich können diverse andere Störungen existent sein – Kinder mit ADHS

- neigen häufig zu Gedankenlosigkeit und Impulsivität, wodurch es oftmals zu Unfällen sowie zu Verstößen von Regeln kommt. Diese Verstöße geschehen jedoch weniger mit Absicht als aus Unbedachtsamkeit, was von den Mitmenschen allerdings nicht immer mitgedacht bzw. verstanden wird und diese Kinder damit wiederholt Maßregelungen ausgesetzt sind,
- verhalten sich in ihren sozialen Beziehungen häufig distanzlos und es fehlt ihnen an allgemeiner/m Achtsamkeit und Taktgefühl,
- sind anderen Kindern eher unsympathisch und werden oftmals ausgeschlossen,
- weisen in der Regel kognitive Beeinträchtigungen auf
- und sind verhältnismäßig oft von motorischen und sprachlichen Entwicklungsverzögerungen betroffen.

(vgl. ebda, S. 317f)

„Jungen zeigen diese Form von Anpassungsschwierigkeiten um ein Mehrfaches häufiger als Mädchen, etwa 3 bis 4 : 1“ (KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA 2007, S. 109).

Da HECKL et al im Evaluierungsbericht der IBA in Verbindung mit den Problembereichen der IBA-Lehrlinge innerhalb Wiens außerdem von Beeinträchtigungen der Sin-

¹ internationaler Terminus: ADHD = attention deficit hyperkinetic disorder

nesfunktionen sprechen, beschäftigen sich die nachstehenden Abschnitte ausführlich mit dieser Thematik.

3.9 Sinnesbehinderungen

Nach EITLE (2003) implizieren Sinnesbehinderungen „Ausfälle bzw. Beeinträchtigungen im Bereich des Sehens und Hörens, aber auch in den Bereichen des Tast-, Geschmacks- und Geruchssinns“ (EITLE 2003, S. 52). „Bezüglich der fünf Sinne des Menschen, werden lediglich die Einschränkungen im Bereich des Sehens und im Bereich des Hörens als sonderpädagogisch förderbedürftig betrachtet“ (KULIG. In: OPP et al²2006, S. 58) und sind, wie bereits geschildert, auch unter den Wiener IBA-Lehrlingen vertreten. In den folgenden Abschnitten werden diese beiden Sinnesbehinderungen näher beleuchtet.

3.9.1 Blindheit und Sehbehinderung

Der Begriff *Blindheit* scheint für viele eindeutig und ohne Notwendigkeit einer Definition zu sein. Denn in der Regel wird angenommen, dass eine blinde Person kein Licht erkennen kann und folgedessen nichts sieht. Alltagsbegriffe wie Nachtblindheit oder Farbenblindheit weisen jedoch darauf hin, dass es erforderlich ist, das Symptom zu differenzieren. Eine derart eng gefasste Begriffsbestimmung, wie eben dargeboten, erscheint nicht ausreichend (vgl. ebda.). Denn Personen, so schreibt RATH, die sich etwa in den Bereichen der Schule, des Berufes oder des Verkehrs trotz minimal vorhandenem Sehvermögen wie Blinde benehmen, werden gleichermaßen als blind betrachtet (vgl. RATH. In: BLEIDICK et al⁵1998, S. 10). Weiters meint RATH, dass sich Schwierigkeiten, die sich bei der Begriffsbestimmung ergeben, auf die Mannigfaltigkeit der Bestimmung der Spannweite, „die der Begriff Blindheit auf der Dimension »Sehschädigung« einnimmt“ (ebda.), zurückführen lassen. „Die Abgrenzungen zur hochgradigen Sehbehinderung (Sehschwäche, Sehstörung) und die dabei verwendeten Kriterien auf einzelnen Gebieten wie Pädagogik, Medizin, Rechtswesen sind unterschiedlich und variieren außerdem je nach Entwicklungsstand von Land zu Land“ (ebda.). Wird der Begriff *Blindheit* also zu eng gefasst, kann dies für Personen, die sich trotz minimal vorhandenem Sehvermögen wie Blinde benehmen, Benachteiligungen hinsichtlich sozialrechtlicher Ansprüche bedeuten (vgl. ebda.). Wiederum werden bei einer zu weit

gefassten Begriffsbestimmung einige Personen als blind klassifiziert, die als „funktional Sehende“ (ebda.) erzogen wurden und leben können.

In jüngster Zeit neigt die Öffentlichkeit dazu, den Ausdruck *blind* zu umgehen und an Stelle davon vom Ausdruck „*sehbehindert* als Oberbegriff für Blindheit und Sehbehinderung“ (BEYER In: OPP/THEUNISSEN 2009, S. 193) Gebrauch zu machen. Allerdings spricht die Pädagogik in diesem Zusammenhang im Allgemeinen von Sehschädigung. In den letzten Jahren werden verstärkt die von der WHO für gültig erklärten „Stufen der Sehbeeinträchtigung“ (unter anderem durch die Übernahme in die ICD-10 und in das Sozialrecht) als Oberbegriff herangezogen (vgl. ebda., S. 193f). „Diese Konnotation tritt in Konkurrenz zum Sprachgebrauch der Sehbehindertenpädagogik, die unter *Sehbeeinträchtigung* die Herabsetzung des Sehvermögens auf Werte oberhalb der sozialrechtlichen Grenze einer Sehbehinderung fasst (Schülerinnen und Schüler mit Sehschärfen von ca. 0,4 bis 0,6² oder anderen Sehproblemen; auch *Sehauffällige* genannt“ (ebda., S. 194).

Diverse spezifische Kommunikationsmittel, die für blinde und/oder sehbehinderte Personen je nach Restsehvermögen hilfreich sind, sind die „Blindenschrift [Punkt- oder Braille-Schrift], Großschrift, optische Lesehilfen, tastbare Symbole, Zeichensprache [und] Tonaufzeichnungen“ (KULIG. In: OPP et al ²2006, S. 60).

Nach der erfolgten Beschreibung der Blindheit und Sehbehinderung werden im nächsten Abschnitt die Gehörlosigkeit sowie die Schwerhörigkeit beleuchtet.

3.9.2 Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit

Die Abgrenzung der Gehörlosigkeit von der Schwerhörigkeit durch die Feststellung des Hörvermögens erweist sich ebenso problematisch und unpräzise wie im vorhergehenden Abschnitt bei den Phänomenen der Blindheit und Sehbehinderung. Dennoch sollte stets zumindest zwischen gehörlosen und tauben Personen unterschieden werden. (vgl. ebda., S. 62). „Als gehörlos werden im Allgemeinen diejenigen Menschen bezeichnet, die auf Grund einer hochgradigen *Hörschädigung*, die sie vor dem Eintritt in das Spracherwerbsalter erlitten haben, die Lautsprache auch mit bestmöglicher prothe-

² Das bedeutet, dass eine sehbehinderte Person mit einer Sehschärfe von 0,4 bzw. 0,6 ein Sehzeichen aus vier bzw. sechs Meter Entfernung, eine *normalsichtige* Person dieses jedoch aus zehn Metern Entfernung erkennen kann (vgl. ebda.).

tischer Versorgung nicht auf natürlichem Wege erlernen können. Tritt der Hörverlust nach dem Abschluss des Lautspracherwerbs ein, werden sie als ertaubt bezeichnet“ (WISOTZKI. In: ANTOR/BLEIDICK ²2006, S. 130).

Hinsichtlich Schwerhörigkeit können ebenfalls einige Differenzierungen vorgenommen werden. So lassen sich beispielsweise Formen von Hörschädigungen wie „Schalleitungsschwerhörigkeit“, „Schallempfindungsschwerhörigkeit“, „kombinierte Schalleitungs-Schallempfindungsschwerhörigkeit“ (LEONHARDT. In: OPP/THEUNISSEN 2009, S. 162).

Hörschädigungen können in den meisten Fällen mittels technischer Hörhilfen wie Hörgeräten oder dem Cochlear Implantat (Hörprothese für Gehörlose und Ertaubte) kompensiert werden (vgl. KULIG. In: OPP et al ²2006, S. 62). Wesentliche Kommunikationsmittel für gehörlose Personen, die die Lautsprache nicht erworben haben, stellen die Gebärdensprache und das Fingeralphabet dar (vgl. EITL 2003, S. 57).

In den vorangegangenen Abschnitten wurden bereits zahlreiche Problembereiche der IBA-Lehrlinge aufgezeigt. Ein Problembereich, der noch nicht beschrieben wurde und nun den Abschluss dieses Kapitels bildet, ist die geistige Behinderung.

3.10 Geistige Behinderung

Hinsichtlich des Problems der geistigen Behinderung ist, wie dies bereits bei den Begriffen der Lernbehinderung, Lernstörung und Lernschwäche im Kapitel 3.1 diskutiert wurde, ebenfalls „[...] ein breites Spektrum von Theorieansätzen und Bestimmungsversuchen, die eine Konsensbildung erschweren, vielleicht sogar unmöglich machen“ (KULIG. In: OPP et al ²2006, S. 47), festzustellen. An der sich in den 60er Jahren ereigneten Einführung des Begriffes *geistige Behinderung* wesentlich beteiligt war die deutsche Elternvereinigung *Lebenshilfe*. Hauptanliegen dieser war einerseits die begriffliche Annäherung an die amerikanische Terminologie *mental retardation* oder *mental handicap*, andererseits die Abgrenzung „[...] von den als stigmatisierend empfundenen Bezeichnungen wie: Idiotie, Schwachsinn [und] Blödsinn [...]“ (ebda., S. 48).

Darüber hinaus kommt auch in zahlreichen wissenschaftlichen Bestimmungsversuchen der genannten Problematik der Aspekt einer geringen intellektuellen Fähigkeit zur Sprache (vgl. ebda.). Beispielsweise bezeichnet BACH „Personen, deren Lernverhalten wesentlich hinter der auf das Lebensalter bezogenen Erwartung zurückbleibt und durch

ein dauerndes Vorherrschen des anschauend-vollziehenden Aufnehmens, Verarbeitens und Speicherns von Lerninhalten und eine Konzentration des Lernfeldes auf direkte Bedürfnisbefriedigung gekennzeichnet ist, was sich in der Regel bei einem Intelligenzquotienten von unter 55/60 findet“ (BACH ¹⁵1995, S. 92) als geistig Behinderte. Auch GRUBER und LEDL konstatieren, dass geistig Behinderte „eine stark verzögerte Gesamtentwicklung und eine stark veränderte Aufnahme- und Wiedergabefähigkeit [haben]“ (GRUBER/LEDL 1992, S. 175). Darüber hinaus, so GRUBER und LEDL, ist geistige Behinderung „zunächst allgemein ein Attribut für **extreme Schwächen in der intellektuellen und sozialen Handlungsfähigkeit** (Hervorh. im Original)“ (ebda.).

Innerhalb der geistigen Behinderung werden verschiedene Grade geistiger Retardierung unterschieden, die von sehr schwer, schwer, mäßig, leicht bis hin zu Grenzfällen reichen. Allgemein bekannte Formen geistiger Behinderung sind beispielsweise das Down-Syndrom, auch Mongolismus oder Trisomie 21 genannt, sowie Autismus, auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen wird (vgl. ebda., S. 175ff).

Hinsichtlich des Schweregrades der geistigen Behinderung ist davon auszugehen, dass lediglich mäßig oder leicht geistig Behinderte sowie Grenzfälle in IBA stehen.

Aus der Erörterung der Problembereiche (Erscheinungsformen und denkbaren Konditionierungen bzw. Ursachen) von IBA-Lehrlingen lassen sich Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts von der heterogenen IBA-Schülerschaft gewinnen und erkennen, wodurch gleichzeitig zumindest annäherungsweise aufgezeigt werden kann, welchen Anforderungen IBA-Lehrer in ihrem Schulalltag gegenüberstehen. Im folgenden Kapitel kommt es nun zur Darstellung der täglichen Anforderungen an die IBA-Lehrer.

4 Anforderungen an die IBA-Lehrer

Das Recht bzw. die Pflicht des IBA-Lehrlings die Berufsschule zu besuchen, stellt einen wichtigen Bestandteil der IBA dar und erhöht den Stellenwert dieser Ausbildung laut Ansicht aller Beteiligten erheblich. In der Regel besuchen Lehrlinge in verlängerter Lehrzeit wie auch Teilqualifizierungslehrlinge die Berufsschule. Eine Befreiung vom Berufsschulunterricht ist eher die Ausnahme und kommt vereinzelt bei Teilqualifizierungslehrlingen mit besonders schwachen kognitiven Fähigkeiten vor. Hinsichtlich Umsetzung der Integration in den Berufsschulen sind Unterschiede festzustellen – IBA-Lehrlinge werden sowohl in eigenen Klassen als auch gemeinsam mit regulären Lehrlingen unterrichtet. Der Vorteil der eigenen Klassen liegt darin, dass der Unterricht besser an die Bedürfnisse der IBA-Lehrlinge abgestimmt werden kann, zumal Lehrlinge nach § 8b (1) BAG und Lehrlinge nach § 8b (2) BAG in jeweils eigenen Klassen zusammengefasst werden (vgl. HECKL et al 2008, S. 46f). Dies ermöglicht den IBA-Lehrern „[...] spezieller auf die einzelnen Lehrlinge ein[zuz]ugehen und sie intensiver [zuz]ufördern, wodurch der Unterricht für die Jugendlichen leichter zu bewältigen ist“ (ebda., S. 47). Der Nachteil der eigenen Klassen liegt vor allem darin, dass die Separation grundsätzlich im Widerspruch zum Integrationsgedanken steht und die IBA-Lehrlinge auf diese Weise abermals ausgegrenzt werden. Durch den Unterricht in separaten Klassen kommt es bei den Jugendlichen zur Verstärkung des Gefühls *anders* zu sein (vgl. ebda.).

Auf welche Weise die Beschulung der IBA-Lehrlinge auch erfolgt, feststeht, dass in jedem Fall der Unterricht in Klassen mit IBA-Lehrlingen eine große Herausforderung für die Berufsschullehrer darstellt und ihnen „besonderes Engagement und persönlichen Einsatz“ (HECKL et al 2006, S. 61) abverlangt.

In den folgenden Abschnitten wird ausführlich erörtert, welchen An- und Herausforderungen IBA-Lehrer in ihrem Berufsalltag gegenüberstehen.

4.1 Haltung und Einstellung der IBA-Lehrer

Die größte Hürde für viele behinderte oder beeinträchtigte Personen liegt darin, dass sie fixen Bildern sowie Vorurteilen ausgesetzt sind und hinsichtlich der Leistungen, die sie zu erbringen bzw. nicht zu erbringen im Stande sind, oftmals voreiligen Annahmen unterliegen. Zu bedenken ist jedoch, dass eine bestimmte Form von Behinderung noch

nichts darüber aussagt, was eine Person tatsächlich leisten kann (vgl. GRILL 2007, S.11). „Denn jeder Mensch – egal ob mit oder ohne Behinderung – hat eine facettenreiche Persönlichkeit, mit verschiedenen Stärken, Schwächen und einer einzigartigen Biographie. Die Behinderung ist ein Aspekt davon“ (ebda.). Allerdings verwehrt unsere Gesellschaft den Behinderten häufig diese Individualität und geht beispielsweise oftmals davon aus, „[...] dass Menschen mit Lernschwierigkeiten keine Vorstellung von Geld haben und daher keine Verantwortung für Geld – nicht für ihr eigenes und schon gar nicht für fremdes – übernehmen können“ (ebda.). Dass solche Annahmen in vielen Fällen haltlos sind, beweisen jene Menschen, die Lernschwierigkeiten aufweisen und gleichzeitig Berufe ausüben, in denen die Kassabetreuung (z.B. in der Gastronomie) einen wesentlichen Bestandteil ihrer beruflichen Aufgaben darstellt. Tatsächlich hat das, was der Lehrer dem Schüler zutraut, einen entscheidenden Einfluss auf seine Lernerfolge, weshalb es für den Lehrer bzw. IBA-Lehrer zunächst unerlässlich ist, sich seine eigene Auffassung über Stärken und Schwächen von Personen mit bestimmten Behinderungsformen vor Augen zu führen und diese zu hinterfragen. Folglich wird sich der Blick des Lehrers weiten, er kann sein Augenmerk verstärkt auf die vorhandenen Talente, Fähigkeiten und Bedürfnisse des einzelnen Schülers – IBA- wie Regelschüler – legen und diesem dabei helfen seine individuellen Stärken weiterzuentwickeln (vgl. ebda, S. 11f). Der IBA-Lehrer soll all seinen Schülern so begegnen, „[...] dass sie ihr Potenzial ausschöpfen können und nicht behindert werden“ (ebda., S. 13).

„Der Kern integrationspädagogischer Herangehensweise ist die Haltung, Heterogenität als Chance und Bereicherung für die Kinder einer Klasse, aber auch für sich selbst zu begreifen“ (WEISER/KORNMANN. In: ALLESPACH et al 2005, S. 148). Dies bedeutet für den Lehrer bzw. IBA-Lehrer „[...] sich selbst als veränderbar zu begreifen“ (ebda.) und zwar sowohl in Bezug auf die didaktischen Ansprüche als auch auf die eigene Einstellung sowie Ausführung der Rolle als Lehrer (vgl. ebda., S. 148f). WEISER und KORNMANN konstatieren, dass „Integration [...] die Lehrer vor die Anforderung [stellt], mit den Selbstbildungs- und Selbsterziehungsprozessen ernst zu machen“ (ebda., S. 149).

Bezüglich der Auswahl adäquater Lerninhalte für den einzelnen IBA-Schüler ist der IBA-Lehrer gut beraten, wenn er sich flexibel und kreativ verhält, denn anhand einer bestimmten Behinderungsform lässt sich nicht eruieren, wie sinnvoll gewisse Lerninhalte für den jeweiligen IBA-Schüler sind (vgl. GRILL 2007, S. 14). So kann beispielsweise der Englischunterricht für einen gehörlosen Schüler ebenso sinnvoll sein wie für einen Regelschüler, auch wenn der Gehörlose „[...] an Übungen der mündlichen Kommuni-

kation in einer anderen Form teilnehmen wird“ (ebda.). Der gehörlose Schüler könnte sich etwa Gebärden der amerikanischen Gebärdensprache aneignen.

Grundsätzlich sollte es sich bei einem Lehrer, speziell bei einem integrativen bzw. IBA-Lehrer um einen „reflektierenden Praktiker“ (KROATH. In: SPECHT/THONAUSER 1996, S. 242) handeln, der dazu fähig und auch bereit ist, „[...] stets das eigene Tun im Unterricht zu hinterfragen, zu reflektieren und sich auf aktuelle Ereignisse und Gegebenheiten rasch einzustellen“ (SCHIESTL 2009, S. 56f). Laut SCHIESTL hat die kritische Betrachtung des eigenen Handelns im Unterricht, des Schülerverhaltens, des Unterrichtsablaufes und der Lehr- sowie Lernmaterialien eine größere Zufriedenheit sowohl beim Lehrer als auch beim Schüler zur Folge. Diese wiederum führt zu einem verstärkten Engagement auf der Lehrer- sowie Schülerseite (vgl. ebda., S. 57). Demnach gilt: „[...]weg vom Vermittler vorgegebenen Bildungs-, Fach- und Funktionswissens, und hin zum Gestalter selbstgesteuerter Lernprozesse für Schüler und hin zum ‚reflektierenden Praktiker‘“ (KROATH. In: SPECHT/THONAUSER 1996, S. 242).

Der IBA-Lehrer sollte darüber hinaus keine Hemmungen davor haben, sich bei dem beeinträchtigten Schüler sowie bei dessen Eltern oder anderen engen Bezugspersonen, die ja Experten für ihr Leben sind, nach ihren Erfahrungen zu erkundigen und ihre Anregungen ernst zu nehmen, da darin die Chance auf einen für den jeweiligen IBA-Schüler erfolgreichen sowie zweckmäßigen Unterricht liegen kann (vgl. ebda, S. 14).

Grundvoraussetzung dafür, dass die Integration von IBA-Lehrlingen in die Berufsschule gelingt, „[...] ist eine positive Einstellung und die Bereitschaft zur Integration“ (LÖSCH 2006, S. 168). IBA-Lehrer (sowie die Mitschüler) sollten stets darum bemüht sein, IBA-Schülern mit Verständnis und Toleranz zu begegnen. Dies lässt sich insbesondere mittels engagierter und kooperativer Arbeit leichter umsetzen (vgl. ebda.).

Ebenso bedeutend für den Integrationspädagogen bzw. IBA-Lehrer ist die Haltung „Bildungs- und Erziehungsaspekte der pädagogischen Tätigkeit in ihrem unauflösbaren Zusammenhang ernst zu nehmen“ (WEISER/KORNMANN. In: ALLESPACH et al 2005, S. 150). Dies impliziert insbesondere das Bemühen, den Schülern (sowie Kollegen) respektvoll gegenüber zu treten. Hinzu kommt, dass Kinder bzw. Jugendliche als Menschen mit dem Recht auf individuelle Wünsche und Interessen, denen Lehrer bzw. IBA-Lehrer (vgl. ebda.) „Grenzen setzend und Horizonte erweiternd begegnen“ (ebda.), wahrgenommen werden sollten. Das wiederum bedeutet für den Lehrer bzw. IBA-Lehrer, dazu imstande zu sein, professionell mit Egalität und Differenz in pädagogischen Prozessen umzugehen. In diesem Kontext impliziert Egalität das Recht eines jeden einzelnen Schülers bzw. IBA-Schülers in seiner Entwicklung bestmöglich unterstützt zu werden, während andere weder bevorzugt noch benachteiligt werden. Diffe-

renz ist im Sinne einer Berücksichtigung des jeweiligen Lernniveaus und der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zu verstehen (vgl. ebda.). „Im Sinne einer allgemeinen Pädagogik, die eingebettet ist in ein demokratisches System, geht es darum, Schülern Partizipationsmöglichkeiten an der Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts zu eröffnen“ (ebda.). Damit lösen sich die Lehrer zum Teil von ihrer *Machtposition* und begeben sich auf ein für sie nicht immer berechenbares Terrain (vgl. ebda.). Folgedessen ist es für die Lehrer erforderlich, „[...] eine Balance [...] zwischen Machtabgabe und der Aufrechterhaltung der ‚guten Ordnung‘ [zu schaffen]“ (ebda.).

„[...] Lehrer müssen sich selbst als wichtigste Ressource im Bildungs- und Erziehungsprozess begreifen, da es von ihrer aktiven Verantwortungsübernahme für ihre Klasse und für übergreifende schulische Belange sowie von ihren personalen wie fachlichen Kompetenzen und ihrer Kooperationsfähigkeit abhängt, wie der pädagogische Dialog, wie das unterrichtliche Geschehen gelingt“ (ebda.).

Nach der ausführlichen Darstellung von erforderlicher bzw. wünschenswerter Haltung sowie Einstellung vonseiten der Lehrer in IBA-Klassen wird im nächsten Abschnitt auf die erweiterte Lehrerrolle eingegangen.

4.2 Erweiterte Lehrerrolle

Da sich IBA-Lehrlinge neben den für sie oft schwierigen Lernsituationen auch in einem in der Jugend generell vollziehenden persönlichen Umbruch befinden, ist es für diese verstärkt wichtig, von Lehrern begleitet zu werden, die bereit sind, die IBA-Lehrlinge nicht nur in ihren schulischen Schwierigkeiten zu unterstützen, sondern auch ihre privaten Sorgen zu hören und beratend zur Seite zu stehen (vgl. SCHIESTL 2009, S. 48). Denn „[a]llein das Wissen und Sprechen können darüber, kann Situationen bereinigen, Vertrauen aufbauen und zu Lernerfolgen führen“ (ebda.). Mitunter hieran ist eine starke Veränderung der Anforderungen an die IBA-Lehrer deutlich erkennbar, denn „[d]ie Vermittlung von Inhalten steht zwar nach wie vor im Zentrum der Aktivitäten, doch soziale, psychologische, gruppenspezifische (und andere) Aufgaben verdrängen die inhaltliche Arbeit. Einen Schüler, eine Klasse in die Arbeitsfähigkeit zu bringen und dort zu halten[,] wurde zur schwierigen permanenten Aufgabe“ (KNOPF 2005, S. 1.).

Dass diese erweiterte Rolle für einige Lehrer eine Belastung darstellt sowie in vielen Fällen Frustration zur Folge hat, verwundert wenig (vgl. ebda.), denn die meisten Lehrer „[...] haben den Lehrberuf aus Freude am Unterrichten erwählt und nicht um sozial-

arbeiterische, mediatorische, gruppensdynamische Lösungen suchen zu müssen“ (ebda.). KNOPF fügt dem hinzu: „Jammern hilft dabei nicht, die Situation ist wie sie ist. LehrerInnen haben sich diesen Anforderungen professionell zu stellen [in Form von] Weiterbildung [...] Supervision und Coaching“ (ebda.).

Neben der erweiterten Lehrerrolle entsteht für den IBA-Lehrer außerdem ein erhöhter Kommunikationsbedarf, der im Folgenden beschrieben wird.

4.3 Erhöhter Kommunikationsbedarf

HUTER (2009) kommt im Zuge seiner Untersuchung zum Thema *Unterrichts- und Erziehungsarbeit von IBA-Lehrern an Tiroler Fachberufsschulen* zu der Erkenntnis, dass die Arbeit mit den IBA-Lehrlingen den Lehrern eine deutlich umfangreichere interne wie externe Kommunikation abverlangt (vgl. HUTER 2009, S. 147). „[...] D]er intensivere Meinungs austausch mit den [Lehrerkollegen] und ein Mehr an Beratungsgesprächen erfordern einen zusätzlichen Zeitaufwand“ (ebda.). Ferner stehen die IBA-Lehrer, wie bereits erwähnt, insbesondere mit der BAS in regelmäßigem Kontakt, um sich einerseits über die Leistungen der einzelnen IBA-Lehrlinge, andererseits hinsichtlich der Eignung des jeweiligen Lehrplans auszutauschen, um diesen bei Bedarf rechtzeitig entsprechend zu adaptieren (vgl. HECKL et al 2008, S. 47). Die oftmals fehlende klare Organisation und der Mangel an konsequenter Einhaltung der Sprechstunden sowie die nicht gegebene „[...] Transparenz, wenn es um die Zuständigkeiten und Organisationsstrukturen bei den Betreuungseinrichtungen geht“ (HUTER 2009, S. 147), erschweren den Lehrern zusätzlich die ohnehin schon aufwändigen Kommunikationsprozesse (vgl. ebda.).

4.4 Aufklärungsarbeit

Zur ohnehin besonderen Unterrichtssituation, die in IBA-Klassen gegeben ist, kommt zusätzlich erschwerend das gegenwärtig vorherrschende Benotungssystem (Noten von Sehr Gut bis Nicht Genügend), das beim gleichzeitigen Unterricht von Regel- und IBA-Lehrlingen aufgrund der Beurteilung der IBA-Lehrlinge nach demselben Notenschlüssel wie Regellehrlinge, jedoch bei verringerten Anforderungen, zu Unsicherheiten aufseiten der letztgenannten führt (vgl. HECKL et al 2006, S.76; vgl. HECKL et al 2008,

S.74). IBA-Lehrer erachten es als schwierig einem Regellehrling begreiflich zu machen, dass ein IBA-Lehrling bei weniger Leistung die gleichen Noten erhält, weil dieser die individuell festgelegten Lernziele gleichermaßen bewältigt hat (vgl. HECKL et al 2006, S.76). „Das erfordert intensive Aufklärungsarbeit in der Klasse [...]“ (ebda.), das heißt, IBA-Lehrer müssen den Regellehrlingen erklären, dass IBA-Lehrlinge, insbesondere jene in Teilqualifizierung, abweichende Bildungsziele zu erreichen haben als sie selbst (vgl. HECKL et al 2008, S.74). Hierzu schildert die Grazer Diplompädagogin Martina JEINDL in einem Interview zum Thema *Individuelle Lernziele in der Berufsschule* Folgendes:

„Durch die unterschiedlichen Benotungen kann es zu Problemen kommen. Ich habe in Klassen die Frage erlebt, warum ein Schüler ein ‚Sehr gut‘ bekommt, obwohl er weniger Stoff hat. Das größte Problem, das ich hier sehe, sind andere lernschwache Schüler, die aber keine Teilqualifikation haben. Sie würden die zusätzliche Hilfe auch brauchen. Natürlich kriegen sie von uns auch die Unterstützung, vor allem wenn wir doppelt besetzt sind. Aber sie haben keine reduzierte Lehrstoffverteilung. Sie erhalten deshalb mit den gleichen Leistungen die schlechteren Noten. Das ist für manche schwer zu verstehen. Aber wenn man das vorher bespricht und die unterschiedlichen Lehrformen erklärt, dann funktioniert das“ (GRILL 2007, S. 60).

Hinsichtlich der Beurteilungsproblematik sei noch erwähnt, dass „[e]in System der verbalen Beurteilung für Lehrlinge in Teilqualifizierung [...] dem individualisierten Unterricht stärker entgegenkommen [würde]“ (HECKL et al 2008, S. 123). Weitere Überlegungen zur Handhabung der Leistungserhebung sowie -beurteilung in IBA-Klassen finden sich im Kapitel 4.5.2.2.

Neben dem soeben angeführten aktuellen, problematischen Benotungssystem besteht außerdem die Gefahr, „[...] dass wegen der besonderen Beschäftigung mit den integrativen Lehrlingen die regulären Lehrlinge vernachlässigt werden“ (HECKL et al 2006, S.74). Dem kann durch Hinzuziehen eines Begleitlehrers bzw. durch die Zusammenarbeit der Lehrer in Teams vorgebeugt werden, wobei jedoch die zusätzliche Betreuung der IBA-Lehrlinge bei vielen Regellehrlingen kaum auf Verständnis stößt. Ebenso wenig reagieren die Regellehrlinge mit Verständnis, wenn den IBA-Lehrlingen beispielsweise „[...] mehr Zeit für das Lösen von Aufgaben sowie bei Tests oder Schularbeiten zur Verfügung gestellt wird“ (HECKL et al 2008, S. 87). All diese Faktoren lassen bei den Regellehrlingen das Gefühl von Benachteiligung aufkommen und führen in weite-

rer Folge zu vermehrter Unruhe in der Klasse, weshalb auch diesbezüglich intensive Aufklärungsarbeit durch die IBA-Lehrer notwendig ist.

In den nachstehenden Abschnitten wird veranschaulicht, welche speziellen An- und Herausforderungen der Unterricht in IBA-Klassen an den Lehrer stellt. Hierbei werden die Besonderheiten hinsichtlich der Lehrplanerstellung und Unterrichtsgestaltung für IBA-Klassen erläutert.

4.5 Unterricht

Damit die Integration von IBA-Lehrlingen in den Berufsschulunterricht gelingen kann, ist neben den bisher erwähnten Kriterien (Haltung und Einstellung der IBA-Lehrer, Erweiterte Lehrerrolle, Erhöhter Kommunikationsbedarf und Aufklärungsarbeit) außerdem die Berücksichtigung der individuellen Ausgangssituation des einzelnen IBA-Lehrlings erforderlich. Das bedeutet einerseits, dass bei der Festlegung der Lernziele die heterogenen Lernvoraussetzungen der IBA-Lehrlinge unbedingt mitzubedenken sind, andererseits ist die Beachtung der individuellen Lernziele in einem ausschließlich lehrerzentrierten Unterricht kaum möglich, sodass ein sich vorwiegend am Schüler orientierender Unterricht notwendig wird. Der Schülerorientierte Unterricht bringt wiederum eine nicht selektive und nicht segregierende Form der Leistungsbeurteilung mit sich sowie die Ausarbeitung von Prüfungs-, Lehr- und Lernmaterialien, die von allen Lehrlingen barrierefrei verwendet werden können (vgl. WÖBER 2007, S. 23). Da der Unterricht mit differierenden Zielgruppen und Leistungsniveaus enormen Einsatz und Engagement vom IBA-Lehrer fordert, wird oft Unterstützung durch Lehrerkollegen in Form von Teamteaching nötig.

Die genannten Aspekte für eine gelingende Integration von IBA-Lehrlingen in Berufsschulunterricht werden in den folgenden Abschnitten erörtert.

4.5.1 Lehrplanerstellung

Die heterogenen Lernvoraussetzungen der Lehrlinge in Teilqualifizierung erfordern die Erstellung individueller Lehrpläne, welche sowohl für den Lehrer als auch für alle anderen daran Beteiligten einen erheblichen Mehraufwand bedeutet. Bei der Lehrplanerstellung werden die Lehrinhalte und Lernziele mit Berücksichtigung der individuellen Lern-

potenziale der IBA-Lehrlinge sowie der betrieblichen Ausbildungsziele und -inhalte von generellen Lehrplänen abgeleitet. Die Erarbeitung eines Lehrplans erfolgt in der Regel vor Schulbeginn vonseiten der Lehrer der jeweils auszubildenden Berufsschule in Kooperation mit der zuständigen BAS (vgl. WÖBER 2007, S. 22). „Der individuelle Lehrplan ist das Produkt einer Prognose. In der Praxis ist ein Spielraum zu belassen, der nachträgliche Korrekturen erlaubt, wenn die individuelle Leistungsfähigkeit von betroffenen Lehrlingen das verlangt“ (ebda.).

Bei Lehrlingen in verlängerter Lehrzeit entspricht sowohl der Lehrplan als auch die Lehrstoffverteilung dem der regulären Lehrlinge (vgl. LÖSCH 2006, S. 165). Üblicherweise wird anstelle eines individuellen Lehrplans lediglich eine Angleichung des Stundenausmaßes an die maximal um bis zu zwei Jahre zu verlängernde Ausbildungsdauer vorgenommen (vgl. WÖBER 2007, S. 22). Darüber hinaus erhalten Lehrlinge nach § 8b (1) BAG bei Bedarf eine Förderung durch Unterstützungsmaßnahmen wie z.B. Stützstunden, um die jeweiligen Lernziele zu erreichen (vgl. LÖSCH 2006, S. 165).

Wichtig für die Erstellung eines dem Lehrling in Teilqualifizierung annähernd entsprechenden Lehrplans sind Vorgespräche mit demselben, dessen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, den Lehrerkollegen sowie der BAS (vgl. WÖBER 2007, S. 22).

Die Lehrplanerstellung erschwerend kommt die geringe Zeit von maximal zehn Wochen pro Schuljahr, die den Lehrern wie auch den Schülern in lehrgangsmäßig geführten Berufsschulen zur Verfügung steht, hinzu. Denn für die Lehrer ist es schwierig bzw. kaum möglich, sich innerhalb dieser kurzen Zeit auf die einzelnen Schüler gebührend einzustellen und ihre Probleme (z.B.: Lernschwäche) näher zu hinterfragen. SCHIESTL vermutet an dieser Stelle, dass sich Jahrgangsschulen – diese herrschen in Wien ohnehin verstärkt vor – für IBA-Lehrlinge als sinnvoller erweisen (vgl. SCHIESTL 2009, S. 79). In diesem Zusammenhang wird von einigen Wiener IBA-Lehrern zusätzlich eine Art Einstiegsphase etwa bis Weihnachten befürwortet, um in Erfahrung bringen zu können, welche Inhalte die Lehrlinge in Teilqualifizierung tatsächlich bewältigen können (vgl. HECKL et al 2006, S. 75). „Erst danach sollte der Lehrplan für die verbleibende Berufsschulzeit erstellt werden müssen“ (ebda). Ob nun mit oder ohne Einstiegsphase, eine permanente Evaluation der Lernziele durch den IBA-Lehrer ist ohnehin unerlässlich, da es im Laufe eines Lehrgangs noch zu großen Änderungen hinsichtlich der psychischen Verfassung und/oder der aktuellen Leistungsfähigkeit des jeweiligen IBA-Lehrlings kommen kann. Jedoch gilt vor Adaption bzw. Herabsetzen der Lernziele zu überprüfen, ob dem IBA-Lehrling nicht eventuell mittels psychologischer Unterstützung oder etwa durch den Einsatz anderer Lernformen geholfen werden kann. Eine

Reduktion der Lernziele sollte erst erfolgen, wenn klar ist, dass das jeweilige Lernziel zu hoch gesetzt wurde (vgl. GRILL 2007, S. 58).

Der Informations- sowie Zeitmangel führen oftmals dazu, dass bei den IBA-Lehrlingen nicht immer ein befriedigender Lernertrag zustande kommt (vgl. WÖBER 2007, S. 9), „[...] da nicht die individuell höchstmögliche Leistung erzielt werden kann“ (ebda.). Dieser Widrigkeit könnte entgegengesteuert werden, indem IBA-Lehrer „[...] Vorinformation[en] durch funktionelle Entwicklungsprofile [erhalten], die bereits von der zuletzt besuchten Schule (Abgangsschule im Pflichtschulbereich) oder institutionellen Clearingstellen durchzuführen sind“ (BUXBAUM et al 2007, S. 11). Ideal für die Lehrplanerstellung wären außerdem von den IBA-Lehrlingen freiwillig bereitgestellte Informationen, um die Diskussion bezüglich des Datenschutzes erst gar nicht aufkommen zu lassen (vgl. WÖBER 2007, S. 18). Mit Hilfe von Vorinformationen über die einzelnen IBA-Lehrlinge hätten IBA-Lehrer eher die Möglichkeit „[...] pädagogisch individuell abgesicherte Konzepte zu erstellen“ (BUXBAUM et al 2007, S. 11), wodurch auch die Integration von IBA-Lehrlingen in die Klassengemeinschaft vielmehr gelingen und die Partizipation am Unterricht im Sinne des inklusiven Gedankens möglich werden könnte (vgl. ebda.).

4.5.2 Unterrichtsgestaltung

Hinsichtlich der Schülerschaft im Berufsschulbereich handelt es sich von jeher um eine sehr heterogene, deren Zusammensetzung sich vom Schüler mit Sonderschul- bis zum Schüler mit Maturaniveau erstreckt (vgl. BUXBAUM et al 2007, S. 4). Mit Einführung der IBA wird diese Heterogenität noch komplexer, da Berufsschullehrer im Falle von gemischten Klassen Lehrlinge mit regulärem Lehrplan und IBA-Lehrlinge mit reduziertem Lehrplan zu unterrichten und zu beurteilen haben (vgl. TOTH 2005, S.11). SCHIESTL konstatiert, dass der Unterricht in Klassen mit Regel- und IBA-Lehrlingen „von den jeweils unterrichtenden Lehrern ein hohes Maß an Flexibilität und an Kenntnissen des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen [erfordert und d]er traditionelle lehrerzentrierte Unterricht [...] nicht mehr stattfinden [kann]“ (SCHIESTL 2009, S. 60). Insbesondere in IBA-Klassen ist deshalb ein Unterricht notwendig, der sich am Schüler orientiert. Was darunter zu verstehen ist und welche Anforderungen dadurch für den (IBA-)Lehrer entstehen, wird im folgenden Abschnitt näher erklärt.

4.5.2.1 Schülerorientierter Unterricht

Die intensive Beschäftigung mit der Literatur zur „[...] Pädagogik und Didaktik auf den Schüler hin [...]“ (EINSIEDLER/HÄRLE ³1978, S. 11), zeigt die Existenz einer Vielzahl von Begriffen wie schülerbezogener, schülerzentrierter, schülerorientierter, schülernaher, schülergerechter, lernerorientierter, lernerdeterminierter, basisorientierter, schüleradäquater, sozialintegrativer, offener, demokratischer, personenzentrierter u. a. m. Unterricht, auf (vgl. ebda; vgl. WAGNER ²1982, S. 18). „Einige Begriffe (z.B. lernerorientiert) werden gleichzeitig von technologisch-instrumentell orientierten Didaktikern verwendet, die *von außen* (Hervorh. im Original) die Unterrichtsmethoden an die Schüler anpassen wollen *und* (Hervorh. im Original) von Pädagogen, die die Entscheidungen über Inhalte und Methoden *von den betroffenen Schülern* (Hervorh. im Original) mitbestimmen lassen wollen“ (ebda.). Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff *schülerzentriert*. Hierzu vertreten einige Autoren (z.B. FREISE 1974, S. 306) die Ansicht, dass es ausschließlich mit dieser Begrifflichkeit gelingt, die aktive Mitgestaltung des Unterrichts durch den Schüler zum Ausdruck zu bringen. Diese Abgrenzung erfährt auch von jenen Pädagogen Bestätigung, für die der Begriff *schülerzentriert* zu diffizil ist und die stattdessen die Begrifflichkeit *schülerorientiert* favorisieren. An dieser Stelle ist jedoch der Einwand zu erheben, dass dem Begriff *schülerzentriert* in der traditionellen Didaktik eine andere Bedeutung zukommt, nämlich einerseits eine verstärkte Realisierung von Gruppenarbeit, andererseits die Reduktion des Frontalunterrichts. Ebenso wenig impliziert die amerikanische Unterrichtsforschung mit dem Begriff *schülerzentriert* die aktive Mitgestaltung des Unterrichts durch den Schüler, sondern beinhaltet die Installation von Diskussionsrunden sowie die Berücksichtigung von Schülerbeiträgen und Gesprächsgruppen (vgl. ebda., S. 11f). „Umgekehrt wird in manchen Curriculumansätzen, in denen die Unterrichtsaktivität in weitem Maße vom Schüler ausgeht, die Bezeichnung ‚schülerorientiert‘ gewählt“ (ebda., S. 12). Die Suche nach einer einheitlichen Begrifflichkeit bzw. Begriffsauslegung ist vergebens und führt lediglich zu Verwirrung. Um diese zu vermeiden kommt in der vorliegenden Arbeit ausschließlich der Begriff *schülerorientiert* in Anlehnung an EINSIEDLER zur Anwendung.

Im Folgenden werden die charakteristischsten Merkmale schülerorientierten Unterrichts nach EINSIEDLER (1978) zusammengefasst dargestellt. Zu beachten ist, dass diese nicht als sofort zu realisierende zu begreifen sind, sondern „als ein Ideal, an dem die faktisch-praktischen Verhältnisse zu messen sind und das als Leitbild unterrichtliches Handeln bestimmen soll“ (BOETTCHER 1976, S. 85).

1. „Im schülerorientierten Unterricht ist der Schüler *Subjekt des Lernprozesses* (Hervorh. im Original)“ (EINSIEDLER. In: EINSIEDLER/HÄRLE ¹1976, S. 196). Das bedeutet, der Schüler hat das Recht auf Mitbestimmung hinsichtlich Unterrichtsplanung und -durchführung sowie bezüglich Gestaltung interpersoneller Beziehungen. Die Berücksichtigung subjektiver Interessen des Schülers hat ein stärkeres Engagement desselben zur Folge (vgl. ebda.).
2. „Im schülerorientierten Unterricht spielt *Prozeßlernen* [sic] (Hervorh. im Original) eine wichtige Rolle“ (ebda.). Das heißt, das Durchleben von Erfahrungen wird als unentbehrlich angesehen, wobei am Ende einer Erfahrung bzw. eines Experiments nicht die Richtigkeit des Resultates entscheidend ist, sondern vielmehr die Tatsache, dass der Schüler experimentell tätig war. Demgemäß verhält sich schülerorientierter Unterricht unter anderem gegenüber Ideen, Kreativität und Divergenz aufgeschlossen (vgl. ebda., S. 196f).
3. „Schülerorientierter Unterricht klammert die *Beziehungsebene* (Hervorh. im Original) nicht aus, sondern thematisiert sie. Dazu gehören Gewohnheiten, Gefühle, heimliche Erwartungen, Gesprächsstile u. a. m.“ (ebda., S. 197).
4. „Gespräche [...] über die Beziehungsebene [...] gehören zum schülerorientierten Unterricht in zwei Formen: [e]ntweder als ‚Unterricht über Unterricht‘ [z.B. Unterricht über Außenseiter] oder als zwischen die Themen eingeschobenes Gespräch [z.B. Gespräch über aufkeimende Langeweile]“ (ebda.).
5. „Schülerorientierter Unterricht ist gekennzeichnet von *symmetrischer Kommunikation* (Hervorh. im Original) und von *Kooperation* (Hervorh. im Original)“ (ebda.). Eine Atmosphäre des Akzeptierens sowie Angstfreiheit stellen weitere Kennzeichen schülerorientierten Unterrichts dar.
6. Schülerorientierter Unterricht ermöglicht „Primärerfahrungen“ (ebda.), die für den Schüler erfahrungsgemäß von größerem Interesse sind „[...] als die Apparate und Präparate der ‚Labordidaktik‘“ (ebda.). Haben die Lerninhalte für den Schüler Bedeutung, findet signifikantes Lernen statt, weshalb es zur Reduktion sinnlosen Auswendiglernens kommen kann (vgl. ebda., S. 197f).
7. „Schülerorientierter Unterricht pflegt *Selbsttätigkeit* (Hervorh. im Original). [...] Voraussetzung für Selbsttätigkeit ist eine anregungshaltige Lernumwelt“ (ebda.,

S. 198). Darunter sind sowohl das Aufsuchen der Wirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers als auch die Bereitstellung mannigfaltiger, für die aktive Beschäftigung geeignete Materialien innerhalb des Klassenzimmers, zu verstehen (vgl. ebda.).

8. „Ein zentraler Begriff des schülerorientierten Unterrichts ist die *Lernhilfe* (Hervorh. im Original)“ (ebda.), wobei diese als Hilfe zur Selbsthilfe zu verstehen ist. Beispielsweise kann sich die Problematisierung der Lerngegenstände oder das *Nach-denken* von Objekten in ihrer Entstehung für den Schüler als hilfreich erweisen (vgl. ebda., S. 199).
9. Der Lehrer hat im schülerorientierten Unterricht „[...] sich selbst, seine Persönlichkeit ein[zu]bringen, echt [und] authentisch [zu] sein. Der Lehrer ist nicht Dozent, sondern Lernerleichterer [...], er akzeptiert Gefühle und geht auf Schülerinitiativen ein [...], er berät und unterstützt, er vermittelt Lernerfolgserlebnisse von der Sache und weniger von äußeren Belohnungen her [...]“ (ebda., S. 199f).
10. „Schülerorientierter Unterricht ist *differenzierend* (Hervorh. im Original) und *individualisierend* (Hervorh. im Original). Dies bezieht sich auf Lernvoraussetzungen, Interessen, Lernziele, Lerninhalte, Lernmethoden und Lernkontrollen“ (ebda., S. 200).

Im Folgenden werden einige Unterrichtsformen angeführt, die es ermöglichen, den Unterricht am Schüler orientiert zu gestalten:

- „Offener Unterricht,
- Handlungsorientierter Unterricht,
- Projektunterricht,
- Kooperatives Lernen und
- Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (WENZEL. In: OPP/THEUNISSEN 2009, S. 77).“

GRAUMANN verwendet anstelle des Überbegriffs *Schülerorientierter Unterricht* den Überbegriff *Offener Unterricht*. Unterrichtsformen, mit denen *Offener Unterricht* gekennzeichnet wird, sind nach GRAUMANN beispielsweise der Wochenplan, die Freiar-

beit, der Projektunterricht, der Handlungsorientierte Unterricht und Entdeckendes Lernen (vgl. GRAUMANN 2002, S. 161ff).

Bei WENZEL ist der Offene Unterricht als eigene Unterrichtsform angeführt und nicht als Überbegriff. Ebenso sind der Handlungsorientierte Unterricht sowie der Projektunterricht als eigene Unterrichtsformen extra ausgewiesen (vgl. WENZEL. In: OPP/THEUNISSEN 2009, S. 73ff). In der facheinschlägigen Literatur werden *Offener Unterricht* und *Schülerorientierter Unterricht* häufig als gleichwertige Begriffe verwendet. In dieser Arbeit wird dem Begriff *Schülerorientierter Unterricht* als Überbegriff der Vorzug gegeben, weil der Begriff *Offener Unterricht* im Großteil der facheinschlägigen Literatur eine Unterrichtsform beschreibt und nicht überbegrifflich verwendet wird. Im Folgenden wird somit diese Begrifflichkeit beibehalten und auch auf GRAUMANN'S Ausführungen übertragen.

GRAUMANN konstatiert, dass es für den *Offenen*, also hier für den *Schülerorientierten Unterricht* kein einheitliches und universelles Konzept geben kann. Trotzdem ist es unerlässlich, gewisse Prinzipien festzulegen, die zugleich als Anforderungen (die im Zuge der Durchführung Schülerorientierten Unterrichts für den Lehrer erwachsen) an den Lehrer verstanden werden können und im Folgenden ausführlich vorgestellt werden (vgl. GRAUMANN 2002, S. 175).

1. Schülerorientierter Unterricht erfordert vom Lehrer sorgfältige Vor- und Nachbereitungen, eine gute Strukturierung der Bildungsinhalte und die Berücksichtigung (vgl. ebda.) „[...] gesamtgesellschaftliche[r], soziokulturelle[r], institutionelle[r] Bedingungen sowie die Interdependenz von Unterrichtszielen, Ausgangslage, Methoden, Medien und Erfolgskontrollen [...]“ (ebda.). Dies widerspricht nicht dem Konzept Schülerorientierten Unterrichts, sondern verhindert (vgl. ebda.) „Über- bzw. Unterforderung, Leerlauf und blinde[n] Aktionismus“ (ebda.). Weiters verlangt die Durchführung Schülerorientierten Unterrichts vom Lehrer, sich selbst intensiv mit den Lernangeboten zu beschäftigen und fachlicher Experte zu sein. Der Lehrer soll sich dabei aber immer auch als Lernender erleben, der ein Unterrichtsvorhaben als Prozess versteht, während dessen (vgl. ebda.) „Veränderungen, Erweiterungen, Beschränkungen und neue Erkenntnisse auch für [sich] selbst möglich sind“ (ebda.).
2. Schülerorientiertes Unterrichtsgeschehen braucht klare Strukturen, denn erst diese sorgen für die notwendige Effizienz sowie für die Nachvollziehbarkeit des Unterrichts, indem sie Unsicherheiten abbauen und die erforderliche Ruhe in den Unterricht bringen. Dadurch werden eine systematische Denk- wie auch

Vorgehensweise bei den Schülern aktiviert (vgl. ebda.) „[...] und das Sortieren und Einordnen neuer Inhalte in die bestehende kognitive Struktur wird erleichtert“ (JOLLER-GRAF ¹2006, S. 63), was sich insbesondere für IBA-Schüler als förderlich erweist. Auch dem Durchschnittsschüler und dem überdurchschnittlich begabten Schüler wird dadurch ermöglicht, „[...] die Fülle an Wissen und Gedanken zu sortieren und in Zusammenhänge zu stellen“ (GRAUMANN 2002, S. 175). Es muss also Struktur gewonnen werden, ohne dabei die Vielfalt und Individualität zu gefährden sowie die Schüler in ein bestimmtes Schema zu pressen bzw. in eine homogene Gruppe zu transformieren (vgl. JOLLER-GRAF ¹2006, S. 26).

3. Des Weiteren hat der Lehrer im Schülerorientierten Unterricht zu systematischem Lernen anzuleiten, denn Schülerorientierter Unterricht ist nicht gleichzusetzen mit Unordnung und Chaos. Für bestimmte Unterrichtsvorhaben und Schüler können sich lehrerzentrierte Phasen über einen bestimmten Zeitraum als äußerst hilfreich erweisen. Diese lassen sich insbesondere im Rahmen Schülerorientierten Unterrichts problemlos integrieren (vgl. GRAUMANN 2002, S. 175f).
4. Der Lehrer hat, damit der Unterricht leistungsförderlich wird bzw. ist, für eine klare und strukturierte Darstellung, für eine effiziente Klassenführung sowie für ein angenehmes Klima in der Klasse Sorge zu tragen. Auch dies lässt sich im Schülerorientierten Unterricht gut umsetzen (vgl. ebda., S. 176).
5. Der Grad der Selbstständigkeit, mit dem die Durcharbeitung des entsprechenden Lernstoffes durch den Schüler erfolgen soll, ist auf seine individuellen Möglichkeiten abzustimmen. Darüber hinaus spielt häufig auch der *richtige* Zeitpunkt eine Rolle – es kann sein, dass sich ein Schüler einem Lerninhalt erst öffnen kann, nachdem der Lehrer ihn ein Stück begleitet und geführt hat. Es gibt aber auch Schüler, die diese Begleitung bzw. Führung bereits durch die Eltern oder andere Bezugspersonen erfahren haben und sich damit der Lehrer bei diesen Schülern verstärkt im Hintergrund halten kann. Schülerorientierter Unterricht sollte jedoch nicht am Ausmaß der Führung durch die Lehrperson gemessen werden, sondern an der Möglichkeit des Schülers zur geistigen und sozialen Entfaltung (vgl. ebda.). Der Lehrer ist also dazu angehalten, auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler Rücksicht zu nehmen und einzugehen.

Für die Schaffung optimaler Lernmöglichkeiten für *alle* Schüler eignet sich insbesondere der Ansatz der Inneren Differenzierung, da dieser speziell darauf ausgerichtet ist, die Lernumgebung an den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -prozessen der Schüler zu orientieren (vgl. HANKE. In: BRÄU/SCHWERDT 2005, S. 123). Die Aufgabe des Lehrers „[...] besteht hier darin ‚individuell anschlussfähige‘ Lernangebote auszuwählen, mit denen es gelingen kann, die Sachstruktur so in das Blickfeld des Lernenden zu rücken, dass individuelle Auseinandersetzungen und damit Lernprozesse möglich werden“ (ebda., S. 124). Demnach hat laut BRÄU jeder Schüler das Recht und „[...] einen Anspruch darauf, als Individuum in seiner Eigenart und Einzigartigkeit gesehen und anerkannt zu werden. [...] Gleichzeitig hat [jeder Schüler] einen Anspruch darauf, als eine[r] unter Gleichen behandelt zu werden, [also] gleichberechtigt zu sein [...]. Die Aufgaben der Schule [bzw. des Lehrers] bewegen sich also in einem Spannungsfeld“ (BRÄU. In: BRÄU/SCHWERDT 2005, S. 138), denn die Simultaneität individueller Förderung eines Schülers und die Orientierung an Gleichheitsgeboten ist im Grunde genommen nicht möglich. Damit wird die Suche nach einem Gleichgewicht in der jeweils aktuellen Situation zu einer weiteren wesentlichen Aufgabe des Lehrers (vgl. ebda., S. 141).

6. „Je höher der Anspruch an selbstgesteuerte Lernprozesse ist, desto mehr Kenntnisse müssen die Lehrenden über die Lernbedingungen und Lernentwicklungsschritte einzelner SchülerInnen haben“ (ebda.). Demzufolge ist es für den Lehrer bzw. IBA-Lehrer notwendig über ein entsprechendes förderdiagnostisches Know-How zu verfügen (vgl. ebda.). Dieses bietet die Grundlage dafür, den einzelnen Schüler mit adäquaten Lernanregungen zu konfrontieren und ihm eine optimale Unterstützung in seiner individuellen Entwicklung zu gewährleisten (vgl. JOLLER-GRAF ¹2006, S. 131f).
7. „Die Lehrenden müssen ein *breites Angebot an Methoden* (Hervorh. im Original) haben, u. a. für den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen, für vielfältige Formen des Unterrichtsgesprächs, für eine konzentrierte Erarbeitung von Inhalten, für sinnvolle Formen von Hausaufgaben, für den Einsatz neuer Medien zum Selbstlernen“ (GRAUMANN 2002, S. 176). Ein solches ermöglicht die adäquate Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und -stile. Nach GRAUMANN ist der Lehrer mehr denn je dazu aufgefordert, sich mit dieser Vielfalt auseinanderzusetzen (vgl. ebda.).

8. Schülerorientierter Unterricht ist dem Schüler näherzubringen. Der Lehrer hat den Schüler zu bestimmten Arbeitsformen anzuleiten, die „[...] selbsttätigen und selbstständigen Umgang mit Lernmaterialien und Sozialformen, handelnde[s] und selbstentdeckende[s] Lernen“ (ebda., S. 176f) begünstigen. Auch das Geben (Weitergabe von Wissen und Erfahrung) und Annehmen von Hilfe müssen gelernt werden.
9. Der Lehrer nimmt im Schülerorientierten Unterricht vielgestaltigste Rollen ein und fungiert entsprechend in vielfältiger Art und Weise als Vorbild und erwachsener Partner (vgl. ebda.). „Lehrende müssen sich dieser Funktion bewusst sein und verantwortungsvoll damit umgehen“ (JOLLER-GRAF¹2006, S. 64).
10. Schule im Schülerorientierten Unterricht ist als Erfahrungsraum zu gestalten, in dem „[...] Erfahrungen gewonnen werden können und ‚denkendes Handeln‘ ermöglicht wird“ (GRAUMANN 2002, S. 177). Darunter ist nach DEWEY folgendes zu verstehen:

„Die Anhänger des ‚entwickelnden Verfahrens‘ unter den Lehrern fordern die Schüler manchmal auf, sich die Dinge selbst auszudenken – als ob sie sie aus ihren Köpfen herausspinnen könnten. Der Stoff des Denkens besteht aber nicht aus Gedanken, sondern aus Handlungen, Tatsachen, Ereignissen und den Beziehungen der Dinge zueinander. Mit anderen Worten: wer erfolgreich denken will, muß [sic] Erfahrungen gemacht haben oder machen, die ihm die Hilfsmittel liefern, mit denen er der gegebenen Schwierigkeit zu Leibe rücken kann. Eine Schwierigkeit ist als Anreiz zum Denken unentbehrlich – aber nicht jede Schwierigkeit löst das Denken aus. Manche Schwierigkeiten reißen den Menschen fort, überwältigen und entmutigen ihn. Die gegebene Sachlage darf von früheren Situationen nicht so völlig verschieden sein, daß [sic] der Schüler keinerlei Mittel hat, um ihr beizukommen. Die Kunst des Unterrichtens besteht zum großen Teil darin, die Schwierigkeiten neuer Probleme ausreichend groß zu machen, so daß [sic] sie das Denken anregen, aber wiederum so klein zu halten, daß [sic] neben der durch die neuen Elemente naturgemäß hervorgebrachten Verwirrungen auch lichte, vertraute Stellen vorhanden sind, von denen helfende Fingerzeige ausgehen“ (DEWEY 1964, S. 209 zit. n. GRAUMANN 2002, S. 177).

Die an dieser Stelle beschriebenen Anforderungen, die im Rahmen eines Schülerorientierten Unterrichts an den Lehrer bzw. IBA-Lehrer gestellt werden, sind als Soll-Aspekte bzw. als Ideal zu verstehen, die bzw. das der Lehrer unter den Bedingungen der Komplexität des alltäglichen Anforderungsgefüges sowie der praktischen Verhältnisse tatsächlich nicht zur Gänze realisieren kann. Dennoch werden diese Postulate ausformuliert, um einen Maßstab zur Verfügung zu haben, an dem sich die Praxis zumindest annäherungsweise orientieren sollte (vgl. JOLLER-GRAF¹2006, S. 80).

4.5.2.2 Leistungserhebung und -beurteilung

Wie in jedem Schulsystem besteht auch in der IBA die Forderung nach einer Leistungsbeurteilung über den Stand der Lernentwicklung (vgl. LÖSCH 2006, S. 166). „Doch die Arbeit in **heterogenen Gruppen** (Hervorh. im Original) erfordert eine [nicht selektive sowie nicht segregierende] **Form der Leistungsbeurteilung** (Hervorh. im Original), welche einerseits eine differenzierte Beschreibung der Lernausgangslage und des Lernfortschritts eines jeden Schülers [...] ermöglicht und andererseits auf jegliche Kategorisierung und Typologisierung verzichtet“ (WÖBER 2007, S. 47). Dies bedeutet, dass zusätzlich zu den Ziffernzeugnissen, die gesetzlich verankert sind, andere Verfahren bzw. Instrumente wie zum Beispiel Portfolio, Lerntagebücher oder verbale Entwicklungsberichte für die Leistungsbeurteilung zum Einsatz kommen müssen. Bei verbalen Entwicklungsberichten stehen bei der Beurteilung insbesondere der Erreichungsgrad des Lernzieles der individuell festgelegten Lernziele im Vordergrund. Hierbei erfolgt die Erstellung eines lernzielorientierten Entwicklungsbogens für den Schüler, der gleichzeitig als Planungs- und Rückmeldunggrundlage dient (vgl. ebda.). Insbesondere bei Lehrlingen in Teilqualifizierung vereinfacht der Entwicklungsbericht die Überprüfung der individuell entwickelten Ausbildungs- und Lernziele durch den Berufsschullehrer. Darüber hinaus ist der Entwicklungsbericht oft auch für die BAS sowie für den Lehrbetrieb von großem Interesse, um die Entwicklung des jeweiligen Lehrlings genauer mitverfolgen zu können (vgl. ebda.).

Alternative Formen der Leistungsbeurteilung als Zusatz zu den Ziffernzeugnissen sind für den IBA-Lehrer mit Mehrarbeit verbunden, da beispielsweise der verbale Entwicklungsbericht von diesem für jeden einzelnen Schüler eigens vorzubereiten und zu verfassen ist. Dies nimmt nicht nur sehr viel Zeit in Anspruch, sondern erfordert vom IBA-Lehrer auch die „Fähigkeit zur wertschätzenden Beschreibung von Lernzuwachsen [...]“ (ebda., S. 16). Erschwerend kommt hinzu, dass Lehrer im deutschsprachigen

Raum weder in ihrem Studium noch im Referendariat gelernt haben, verbale Beurteilungen bzw. verbale Entwicklungsberichte zu verfassen. In der Regel können die Lehrer diesbezüglich auch auf keine Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit zurückgreifen. Des Weiteren ist diese Thematik in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur kaum diskutiert, weshalb es für viele Lehrer vermutlich notwendig ist bzw. von vielen Lehrern wahrscheinlich gewünscht wird, sich mit diesem Themenbereich im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten intensiv(er) auseinanderzusetzen (vgl. SCHÖLER 2009, S. 64).

„[...] Der Zweck einer Leistungsbeurteilung sollte laut JÜRGENS immer darin liegen, möglichst genaue und zuverlässige Informationen über das zugrundeliegende Leistungsverhalten zu erfassen“ (JÜRGENS. In: BRÄU/SCHWERDT 2005, S. 165). Dazu ist es unbedingt erforderlich, folgende Vorbedingungen zu beachten:

1. „Definition der Leistungserwartungen“ (ebda.) – Absolut notwendig ist eine exakte Festlegung und Beschreibung dessen, was vom jeweiligen Schüler geleistet werden soll, das heißt die Lernziele müssen für diesen klar ersichtlich sein. Dies trifft insbesondere auch auf jene Leistungen zu, die aus selbstgesteuerten Lernprozessen hervorgehen (vgl. ebda.). „Leistungsentwicklung gründet auf einen permanenten Rückmeldeprozess über die Wirksamkeit von Steuerungsmaßnahmen, um [...] zur Zielerreichung zu gelangen“ (ebda.).
2. „Repräsentativität der Prüfungsaufgaben“ (ebda., S. 166) – „Valide ist eine Leistungsmessung nur, wenn sowohl ausschließlich das evaluiert wird, was gelehrt wurde bzw. was in selbstregulierten Lernzusammenhängen Gegenstand der Auseinandersetzung war, als auch die Prüfungsinhalte repräsentativ für die unterschiedlichen Lerninhalte und Kompetenzen, und zwar in quantitativer und qualitativer Hinsicht (Anspruchsniveau/ Lernzielstufen), sind“ (ebda.).
3. „Mindestkompetenz/ Mindeststandards“ (ebda.) – Erforderlich ist das Determinieren des Kompetenzgrades, der mindestens zu erreichen ist, damit ein erfolgreiches Weiterlernen des Schülers in dem jeweiligen Lerngegenstand gewährleistet ist (vgl. ebda.). „Weil die Frage ausschlaggebend ist, was mindestens gekonnt sein muss, damit Lernen für weitere Aufgaben auf einem Kontinuum höherer Anforderungsniveaus anschlussfähig bleibt, bedürfen selbstverständlich im gleichen Maße sowohl alle Formen selbstgesteuerten Lernens als auch die Anwendung der individuellen Bezugsnorm der Festlegung einer orientieren-

den Mindestkompetenz“ (ebda.). Bei Mindestkompetenzen handelt es sich um Anforderungserwartungen, denen alle Schüler einer Klasse bzw. Jahrgangsstufe gerecht werden sollen und können. Individuelle Ursachen können jedoch eine temporäre Abweichung von diesen Mindestkompetenzen und die Festlegung darunter liegender erfordern (vgl. ebda.), „[...] um über diese Zwischenschritte sehr lernschwachen [...] Schülern zum einen überhaupt zu Lernerfolgen zu verhelfen und zum anderen diese langsam an das Langfristziel des Erreichens der lehrplangebundenen Mindestkompetenz ‚heranzuführen‘“ (ebda.). Darüber hinaus, um sich pädagogisch und didaktisch fördernd verhalten zu können, hat der Lehrer gemeinsam mit dem Schüler „[...] über die Mindestkompetenzen hinausgehende ‚aufsteigende‘ Kompetenzniveaus zu vereinbaren“ (ebda., S. 167).

Im Zuge der Leistungserhebung und -beurteilung ergeben sich für den IBA-Lehrer neben den aufwändigen zusätzlichen Formen der Leistungsbeurteilung außerdem Mehrarbeiten aufgrund der Ausarbeitung eigener Schularbeiten, Tests und Aufgaben. Dieser Thematik widmet sich der nachstehende Abschnitt der vorliegenden Arbeit.

4.5.2.3 Prüfungs-, Lehr- und Lernmaterialien

Bei Leistungskontrollen (Tests und Schularbeiten) hat für beeinträchtigte Schüler die Möglichkeit eines „Nachteilsausgleichs“ (GRILL 2007, S. 68) zu bestehen. Das bedeutet, dass beispielsweise ein motorisch eingeschränkter Schüler, der zwar im Stande ist selbstständig zu schreiben, jedoch nicht so schnell ist wie ein regulärer Schüler, für eine schriftliche Leistungskontrolle mehr Zeit erhält, die Überprüfung der Leistung in mündlicher Form durchführen kann oder die Möglichkeit einer Nachtragsprüfung hat, die bis zum nächsten Jahrgang zu abzulegen ist (vgl. ebda.; vgl. LÖSCH 2006, S. 135). Der IBA-Lehrer hat also „[...] Vorgehensweisen zu planen, wie die nötige Zeit zur Verfügung gestellt werden kann, ohne dadurch eine verringerte Leistung zu fordern“ (LÖSCH 2006, S. 135). Grundsätzlich ist festzuhalten, dass einheitliche Leistungskontrollen für alle keine gute Voraussetzung sind, um das individuelle Wissen und Können des einzelnen Schülers darzustellen (vgl. GRILL 2007, S. 68). „Für einen Unterricht, der die individuellen Fortschritte der Jugendlichen aufzeigen will, ist es deshalb wichtig vielfältige Möglichkeiten der Leistungspräsentation zu schaffen“ (ebda.).

Außerdem hat der IBA-Lehrer für den Unterricht seiner heterogenen Schülerschaft Lehr- sowie Lernmaterialien zu entwickeln, die von *allen* Lehrlingen genutzt werden können. Die Materialien sollen selbstständige Lernprozesse anregen, für unterschiedliche Lernvoraussetzungen geeignet und barrierefrei anwendbar sein (vgl. WÖBER 2007, S. 23). Ferner sollten sie in alternativen Formaten verfügbar sein sowie verschiedene Lerntypen und -strategien unterstützen (vgl. GRILL 2007, S. 67). Demnach ist die Vorbereitung von Lehr- und Lernmaterialien für IBA-Klassen bzw. für die Durchführung eines Schülerorientierten Unterrichts deutlich höher als beim Frontalunterricht (vgl. WÖBER 2007, S. 26). „Am größten ist der Aufwand vor dem erstmaligen Einsatz der neuen Unterrichtssettings“ (ebda.). Nach Abschluss der Vorbereitungsphase kommt es zu einer spürbaren Verringerung des laufenden Aufwands im Unterricht. Dennoch ist Schülerorientierter Unterricht mit lediglich einer Lehrperson kaum bzw. nicht zu bewältigen, da die gezielte Betreuung einzelner Schüler während des Unterrichts hohen Einsatz verlangt, weshalb Teamteaching im Rahmen von IBA-Klassen unentbehrlich ist und im Folgenden ausführlich erläutert wird.

4.5.2.4 Teamteaching

Der Unterricht mit differierenden Zielgruppen und Leistungsniveaus erfordert die Umsetzung von Teamarbeit zwischen den IBA-Lehrern (vgl. HECKL et al 2006, S.68), das heißt, „[...] es geht um ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungskonzept, um gemeinsame unterrichtliche Planungen und um die Durchführung des Unterrichts in Form des Teamteachings“ (WEISER/KORNMANN. In: ALLESPACH et al 2005, S. 149). Dies impliziert die Bereitschaft, Kritik als einen positiven Faktor in der Kooperation mit anderen Menschen zu betrachten (vgl. ebda.). „Keiner ist perfekt und jeder macht Fehler. Eine Fehlerkultur – sowohl im kollegialen Umgang wie im pädagogischen Feld – fördert die Bereitschaft, Lern-Wagnisse einzugehen, sich auf Neues einzulassen und zu experimentieren“ (ebda.). WEISER und KORNMANN postulieren, dass dem Terminus *Kultur* der Terminus *Verantwortung* inhärent ist, wobei in diesem Kontext das Hauptaugenmerk auf der „Verantwortung

für sich selbst im Sinne der aktiven Gestaltung von Lernprozessen, [auf der] Verantwortung im Sinne der Unterstützung der jeweils anderen und [auf der] Verantwortung für das Gelingen des pädagogischen Prozesses [liegt]. Die angesprochene Zusammenarbeit ist bisher im Lehrerbild und in der Berufssozialisation von Lehrern nur wenig verankert“ (ebda.).

Dies bestätigen HECKL et al im Evaluierungsbericht 2006 mit der Aussage, dass der Einsatz von Begleitlehrern für die Berufsschullehrer neu und ungewohnt ist (vgl. HECKL et al 2006, S.68). Vermutlich ist dies für die meisten IBA-Lehrer auch bis zum heutigen Tag noch nicht zur Routine geworden. SCHÖLER äußert sich dazu wie folgt: „Manche Lehrerinnen und Lehrer haben mehr Angst vor dem zweiten Erwachsenen in der Klasse als vor dem behinderten Kind“ (SCHÖLER 1993, S. 79). WOCKEN spricht diesbezüglich von so genannten „Persönlichkeitsproblemen“ (WOCKEN 1988, S. 209), die durch eine missglückte „Bewältigung von Offenheit“ (ebda.) entstehen können. Er differenziert Probleme bei der „Enthüllung der Rolle“ (ebda., S. 210) und solche bei der „Enthüllung der Person“ (ebda., S. 211). Die „Enthüllung der Rolle“ (ebda., S. 210) impliziert die permanente Beobachtung des pädagogischen Handlungsvermögens bzw. -unvermögens durch die Teammitglieder (vgl. ebda., S. 210f). „Die Kooperationspartner können im ungünstigen Fall als Kontrollinstanzen zur Überprüfung der beruflichen Kompetenz oder aber auch als Konkurrenten erlebt werden“ (KRAFT-LOCHTER 1999, S. 159). Zu den Problemen bei der „Enthüllung der Person“ (WOCKEN 1988, S. 211) stellt WOCKEN folgendes fest: „Die Person wird transparent. Je intensiver die kooperativen und kommunikativen Kontakte, desto mehr trägt der Lehrer seine eigene Haut zu Markte“ (ebda., S. 212). KRAFT-LOCHTER fügt hinzu, dass eine instabile psychische Beschaffenheit des Lehrers die Kooperationsfähigkeit des Teams gefährden kann (vgl. KRAFT-LOCHTER 1999, S. 158).

Als problematisch im Zuge von Teamteaching erweisen sich außerdem häufig „[d]iffuse Rollenerwartungen und unklare Aufgabenverteilungen [, die dazu führen], daß [sic] niemand genau weiß, was er zu tun hat, daß [sic] man sich gegenseitig im Wege und auf den Füßen steht, und daß [sic] schließlich alle im gleichen Topf herumrühren [...]“ (WOCKEN 1988, S. 232).

Die Vorteile des Teamteachings sehen viele IBA-Lehrer darin, dass jederzeit spontan auf Fragen vonseiten der Schüler adäquat eingegangen werden kann. Darüber hinaus ist es möglich, allfällige Fehler in Übungsbeispielen sofort einer Korrektur zu unterziehen, ohne den Unterrichtsablauf dabei zu stören (vgl. WÖBER 2007, S.26). Möglicherweise wird ferner das Teilen von Verantwortung von einigen Lehrern als Entlastung wahrgenommen, wobei jedoch auch Satisfaktion und Selbstbestimmung geteilt werden müssen, was von vielen wiederum als weniger positiv empfunden wird (vgl. KRAFT-LOCHTER 1999, S. 156). Hierzu schreibt SCHÖLER: „Es kann schon weh tun, wenn beim Betreten des Klassenraums die Mehrheit der [Schüler] auf die eine Lehrerin zustürmt und sie liebevoll begrüßt, während die oder der andere von den Kindern (scheinbar?) unbeachtet im Klassenraum ist“ (SCHÖLER 1993, S. 86f). KRAFT-LOCHTER geht davon

aus, dass das Konfliktpotenzial nur reduziert werden kann, indem derartige Situationen von den Lehrern offen gehandhabt werden (vgl. KRAFT-LOCHTER 1999, S. 156).

Damit Teamteaching gut funktionieren kann, braucht es unter anderem eine gemeinsame pädagogische Philosophie, deren wichtigste Elemente „ein anthropologisches Verständnis von Kindern, das von der Würde der kindlichen Individualität geprägt ist[,] sowie ein pädagogisch vertretbares Leistungsverständnis (ganzheitlich, individualisierend)“ (WOCKEN 1988, S. 219) sind. Mitunter ist Innere Differenzierung im Unterricht ausschlaggebend dafür, dass ein pädagogisch *wertvoller* Umgang mit heterogenen Schülerschaften gelingen kann. Folgedessen benötigen Lehrer insbesondere in heterogenen Klassen die Kompetenz zur Durchführung „funktionsteiliger Differenzierungen im Unterricht“ (ebda., S. 219f).

Über jedes Teamteaching muss folgende Aussage HAEBERLINS gestellt werden: „Zusammenarbeit darf nicht nur instrumentell als eine spezielle Arbeitstechnik verstanden werden. Sie erwächst aus dem Demokratiedanken und steht zugleich im Dienste dessen Verwirklichung“ (HAEBERLIN 1992, S. 23).

Nach ausführlicher Darstellung der An- und Herausforderungen, mit denen IBA-Lehrer in ihrem Berufsalltag konfrontiert sind, bietet das nächste Kapitel, neben einer allgemeinen Einführung sowie der Bestimmung der Begriffe *Lehrerfortbildung* und *Lehrerweiterbildung*, einen Überblick über das an der Pädagogischen Hochschule Wien bestehende Fort- und Weiterbildungsangebot des Sommersemesters 2009 und des Wintersemesters 2009/2010 für IBA-Lehrer.

5 Fort- und Weiterbildung der IBA-Lehrer

HECKL et al führen im Evaluierungsbericht der IBA an, dass bereits im Jahr 2000, also noch vor Einführung der IBA, ein erster Akademielehrgang für Berufsschullehrer initiiert wurde, der sich hauptsächlich mit dem Unterricht von Lehrlingen mit sonderpädagogischen Förderbedarf befasste. Dieser Lehrgang wurde in Form einer bundesweiten Seminarreihe geführt und sah noch keine Abschlussprüfung vor. Kurze Zeit später wurde für Niederösterreich ein zweijähriger Lehrgang konzipiert, der im Jahr 2001 eingeführt wurde und mit einer Prüfung abzuschließen war (vgl. HECKL et al 2008, S.74). Mit Inkrafttreten der Bestimmungen zur IBA im September 2003 entstand ein enormer Bedarf an Fort- und Weiterbildungsangeboten im Bereich der Integrationspädagogik, weshalb an den damaligen Pädagogischen Instituten und Akademien diverse installiert wurden. Am ehemaligen Pädagogischen Institut des Bundes in Wien wurde beispielsweise ein berufsbegleitender, viersemestriger *Lehrgang zum Diplompädagogen für Integrationspädagogik an Berufsschulen* eingerichtet, der Berufsschullehrern aller Bundesländer offen stand. Am damaligen Pädagogischen Institut in Oberösterreich kam es ebenfalls zur Einführung eines ähnlichen Lehrganges, der unter der Bezeichnung *Lehrgang zum Sozial- und Motivationstrainer* geführt wurde. Ferner startete an der Berufspädagogischen Akademie in Oberösterreich der *Lehrgang für Integrative Berufsausbildung* (vgl. ebda.). „Darüber hinaus wurde flächendeckend im Rahmen der NeulehrerInnenausbildung an den Berufspädagogischen Akademien das Wahlpflichtfach ‚Sonderpädagogik‘ eingeführt, in einigen Bundesländern starteten außerdem eigene Trainings für BegleitlehrerInnen in Integrationsklassen“ (ebda.). Schulinterne Fortbildungen wurden und werden ebenso in Anspruch genommen (vgl. ebda.).

Diesem Kapitel, das einen Überblick über das Fort- und Weiterbildungsangebot des Sommersemesters 2009 und des Wintersemesters 2009/2010 für Wiener IBA-Lehrer bietet, muss die Bestimmung der Begrifflichkeiten *Lehrerfortbildung* und *Lehrerweiterbildung*, die in der fach einschlägiger Literatur ebenso unterschieden wie synonym verwendet werden, sowohl hinsichtlich des fachinternen Diskurses als auch hinsichtlich ihrer Verwendung in der vorliegenden Arbeit, zugrundeliegen.

5.1 Begriffsbestimmung – Lehrerfortbildung – Lehrerweiterbildung

DASCHNER konstatiert, dass „Lehrerfortbildung [...] – im Unterschied zur Lehrerweiterbildung, die auf den Erwerb zusätzlicher Kompetenzen gerichtet ist – auf die Aktualisierung der in der Erstausbildung grundgelegten beruflichen Kompetenzen [des Lehrers zielt]“ (DASCHNER. In: BLÖMEKE et al 2004, S. 290f). Laut DASCHNER beginnt die Lehrerfortbildung mit dem Eintritt in das Berufsleben als berufs lange Phase der Lehrerbildung. Sie ermöglicht dem Lehrer nicht nur den Erhalt, sondern auch die Erweiterung seiner beruflichen Kompetenz. Darüber hinaus stellt die Lehrerfortbildung insofern eine Unterstützung dar, als sie dem Lehrer dazu verhilft, den jeweils aktuellen Anforderungen seines Lehramtes gerecht zu werden sowie den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule ausführen zu können (vgl. ebda., S. 291). Nach DASCHNER ist Fortbildung „einerseits individuelles Lernen in und mit dem Beruf“ (ebda.), andererseits die „[...] Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß [sic] einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase [...]“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT ⁴1972, S. 197).

„Unter systematischen Gesichtspunkten ist davon die Lehrerweiterbildung (Hervorh. im Original) als Form des Erwerbs zusätzlicher Qualifikationen zu unterscheiden, die über die Ausgangskompetenz einer Lehrperson institutionell hinausgehen und z. B. die Lehrbefähigung in einem anderen Fach oder die Wahrnehmung von Aufgaben als Beratungslehrer, im Ausbildungsseminar oder in der Schulleitung zu ermöglichen. Für Weiterbildungsmaßnahmen können die [...] Teilnehmer Dienstbefreiung oder eine Ermäßigung ihrer wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung erhalten, wenn die zuständige Schulaufsichtsbehörde einen Bedarf für die betreffende Qualifikation feststellt“ (DASCHNER. In: BLÖMEKE et al 2004, S. 291).

Mit LENZEN (2001) lassen sich die an dieser Stelle durchgeführten Begriffsbestimmungen DASCHNERS insofern bestätigen, als er festhält, dass Lehrerfortbildung „[...] der Erhaltung, Vertiefung und Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen [...]“ (LENZEN ⁶2001, S. 956) dient und dass „[...] Lehrerweiterbildung individuelle Initiativen und Aktivitäten, die auf die Erweiterung vorhandener und/oder den Erwerb zusätzlicher fachlicher Qualifikationen abzielen“, impliziert. LENZEN fügt den Begriffsbestimmungen DASCHNERS jedoch hinzu, dass Lehrerfortbildungsmaßnahmen weder mit Prüfungen abgeschlossen noch durch Zeugnisse attestiert werden (vgl. ebda.). Im Gegensatz dazu wird nach LENZEN allerdings „[...] die erfolgreiche Teilnahme an Lehrerweiterbil-

dungsaktivitäten durch Zertifikate bescheinigt, die dazu berechtigen, ein zusätzliches Fach beziehungsweise mehrere zusätzliche Fächer in der gleichen oder auch in einer «weiterführenden» (Hervorh. im Original) Schulart/-stufe zu unterrichten“ (ebda.).

An dieser Stelle ist noch anzumerken, dass die kontinuierliche Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund der fortlaufenden Änderungen der Berufsanforderungen für Lehrer unerlässlich ist. Das bezieht sich in fachlicher Hinsicht auf die Veränderungen durch den wissenschaftlichen sowie technischen Progress (vgl. KECK/SANDFUCHS 1994, S. 194) und “[...] in pädagogischer Hinsicht auf die Veränderungen durch den Wandel der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen“ (ebda.). Das kontinuierliche Befassen mit solchen Veränderungen ist zur Wahrung der Professionalität unverzichtbar, da der Erwerb der ersten Berufsqualifikation vorwiegend im zweiten bzw. dritten Lebensjahrzehnt stattfindet und der Beruf oft bis ins sechste Lebensjahrzehnt ausgeübt wird (vgl. ebda.).

Auch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hält zu den oben erläuterten Begriffen Ähnliches fest und schreibt hinsichtlich Lehrerfortbildung Folgendes: „Da Stillstand Rückschritt bedeutet, muss sich jeder Lehrer laufend auf dem Stand des Fachwissens und seiner didaktischen Vermittlung halten“ (BMUKK 2001). Der Begriff *Lehrerweiterbildung* bezieht sich in der Definition des BMUKK ebenfalls auf den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen, die über die in der Lehramtsausbildung erworbenen formalen Qualifikationen hinausgehen. Diese sind laut BMUKK insbesondere für jene Fachbereiche bedeutsam, für die gegenwärtig keine Lehramtsstudien installiert sind, oder deren Abdeckung durch die Lehramtsstudien nicht bzw. nur teilweise gegeben ist (vgl. ebda.). LIPSMEIER spricht hier von einer „horizontale[n] Qualifikationserweiterung als Ergänzung des Qualifikationsprofils auf der gleichen Berufs- und/oder Tätigkeits-ebene“ (MÜNK/LIPSMEIER 1997, S. 70).

Neben der beschriebenen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, deren Organisation in der Praxis in erster Linie von der Pädagogischen Hochschule übernommen wird, gibt es ferner die Möglichkeit schulinterner Lehrerfortbildung (Schilf). Von schulinterner Lehrerfortbildung kann nach WENZEL und WESEMANN dann gesprochen werden,

„[...] wenn das gesamte Kollegium einer Schule oder auch Teile davon sich bewußt [sic] in auf Lernprozesse zielende, didaktische Handlungssituationen begeben, unabhängig davon, ob dies innerhalb der eigenen Schule oder in einer Tagungsstätte etc. stattfindet, und auch unabhängig davon, ob das Kollegium die Organisation und Durchführung in eigener Regie behält oder sich Außenstehen-

de als Referenten, Moderatoren, Multiplikatoren, Experten etc. hinzuzieht“ (WENZEL/WESEMANN. In: WENZEL et al 1990, S. 25).

Nach der Klärung der Verwendung der Begriffe *Lehrerfortbildung* und *Lehrerweiterbildung* in der vorliegenden Arbeit bietet der folgende Abschnitt einen Überblick über das Fort- und Weiterbildungsangebot des Sommersemesters 2009 und des Wintersemesters 2009/2010 für IBA-Lehrer in Wien.

5.2 Fort- und Weiterbildungsangebote für Wiener IBA-Lehrer

In den nachstehenden Abschnitten wird ein Überblick über die für den Lehrer zur Bewältigung des Unterrichts in IBA-Klassen relevanten Schwerpunktthemen des Fort- und Weiterbildungsangebotes der PH Wien des Sommersemesters 2009 und des Wintersemesters 2009/2010 gegeben.

5.2.1 Fortbildungsangebote

Hinsichtlich des Fortbildungsangebotes für Wiener IBA-Lehrer fokussiert sich der Forschungs- und Untersuchungszeitraum aufgrund der zeitlichen Übereinstimmung von Interviewführung und Lehrveranstaltungsbesuch der interviewten IBA-Lehrer auf das Fortbildungslehrveranstaltungsangebot des Sommersemesters 2009 und des Wintersemesters 2009/2010. Die Konzentration auf die in diesen Semestern angebotenen Fortbildungslehrveranstaltungen erfolgt als Grundlage für die Auswertbarkeit der Interviews. Die Lehrveranstaltungen bestehen häufig aus einem einführenden sowie vertiefenden Theorieteil, oft wird in Form von praktischen Übungen versucht die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten des Teilnehmers zu erweitern. Um Übersichtlichkeit zu gewährleisten, erfolgt die Darstellung der Inhalte des jeweiligen Schwerpunktthemas in Form der genannten Gliederung. Bei Fortbildungslehrveranstaltungen des Sommersemesters 2009 und des Wintersemesters 2009/2010, bei denen eine Vertiefung in die Thematik und/oder das Erproben entsprechender pädagogischer Handlungsmöglichkeiten ausblieb oder die Vertiefung in den Themenbereich und das Erproben pädagogischer Handlungsmöglichkeiten als parallele Vorgänge abliefen, erfolgt die Darstellung der Fortbildungslehrveranstaltungen zugunsten des Theorieteils.

Beim ersten Schwerpunktthema, das sich bei der Durchsicht des Fortbildungsangebotes des Sommersemesters 2009 und des Wintersemesters 2009/2010 erkennen lässt

und das für den IBA-Lehrer für die Bewältigung seines Schulalltages Hilfestellungen bietet, handelt es sich um jenes der Gewalt bzw. des Konfliktes.

5.2.1.1 Gewalt – Konflikt

Einführung in den Themenbereich

- Überblick über die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema Gewalt
- Benennen der vielfältigen Formen von gewalttätigem Verhalten und Aufzeigen seiner Wirkung im Schulalltag
- Darstellung der Konfliktentstehung und des -verlaufes
- Benennen der Konfliktarten und -inhalte
- Erörterungen zur Entstehung von Wut und Aggression

Vertiefung in den Themenbereich

- Vermittlung der Erkenntnisse der Kommunikationswissenschaften und der Friedensforschung
- Vermittlung von Konfliktmanagement und gewaltfreier Kommunikation
- Vorstellen prozessorientierter theaterpädagogischer Methoden
- Darstellung der Eskalationsstufen im Konflikt
- Aufzeigen verschiedener Möglichkeiten der Aggressionsbewältigung
- Darstellung diverser Modelle zur konstruktiven Konfliktlösung
- Reflexion des eigenen Konfliktverhaltens

Erweiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten

- Nachstellen spezifischer Situationen im pädagogischen Alltag und Einübung diverser Methoden der Deeskalation
- Einübung diverser Möglichkeiten, mit fremd- und autoaggressiven Schülern umzugehen
- Übung konkreter Techniken des Umgangs mit Aggressionen
- Vorschläge für den Einsatz von theaterpädagogischen Methoden sowie Darstellung von Übungen, die kurzfristig in den Unterricht eingebaut werden können und geringen zeitlichen sowie räumlichen Aufwand bedeuten
- Einübung diverser Techniken und Methoden des Streitschlichtens sowie zur Vorbeugung von Konflikten

- Beobachtung und Bewertung des eigenen Konfliktverhaltens in Übungen und Rollenspielen sowie Erprobung (eventuell notwendiger) neuer Lösungsstrategien
 - Kennen- und Anwendenlernen von Methoden und Techniken der Mediation
- (vgl. PH-WIEN 2009 und 2010)

Ein weiterer thematischer Schwerpunkt, der sich im Fortbildungsangebot des Sommersemesters 2009 und des Wintersemesters 2009/2010 abzeichnet und im Folgenden zusammenfassend dargestellt wird, betrifft die Interkulturalität.

5.2.1.2 Interkulturalität

Einführung in den Themenbereich

- Begriffsabgrenzungen (Stereotypen, Diskriminierung, Integration, Migration, Religion)
- Vorstellen verschiedener Religionsgemeinschaften, fremder Denk- und Wertesysteme sowie verschiedener Lebensstile
- Besprechen von Kommunikationsmustern, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen anderer Kulturen
- Thematisieren von Multikulturalität im Berufsschulalltag sowie von kulturellen Entwicklungen und Herausforderungen für Berufsschulen
- Wien als Zentrum für Zuwanderung in der Vergangenheit und in der Gegenwart erfassen
- Sammeln von Faktenwissen über den Alltag in den Herkunftsländern
- Sensibilisierung für die unterschiedlichen Zugänge der Herkunftsfamilien zum österreichischen Bildungs- und Gesellschaftssystem.
- Vermitteln und Verarbeiten von Fakten über Flucht und Migration
- Vorstellen und Bearbeiten theoretischer Grundlagen der Kulturforschung, der Sozial- und der Bildungswissenschaften
- Besuch verschiedener Gotteshäuser (Moschee, Synagoge, Kirche)

Vertiefung in den Themenbereich

- Austausch von Erfahrungen mit kultureller Vielfalt innerhalb der Klasse
- Kennenlernen der eigenen unbewussten Regeln, die das Bewusstsein prägen sowie das eigene Handeln und Verhalten bestimmen, mit dem Ziel einer ge-

schärften Wahrnehmung und Fokussierung auf interkulturelle Kommunikationsprozesse

- Entwicklung eines Verständnisses dafür, wie eng der Zusammenhang zwischen Kultur und Kommunikation ist, wie vielfältig Kultur in Erscheinung tritt und wie jeder davon geprägt ist
- Interkulturelle Sensibilisierung durch interaktive Übungen und Arbeit mit Stereotypen: Vermittlung von Hintergrundinformationen mittels konkreter Fallbeispiele, um die Situation verständlich zu machen, Diskussion zur Entstehung von Vorurteilen und ihre Wirkungen auf Schüler und auf den Unterricht
- Bewusstseinsweiterung durch die Gelegenheit der Auseinandersetzung mit der Realität von Familien mit Migrationshintergrund

Erweiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten

- Methoden zum interkulturellen Lernen
- Aufarbeiten der Ursachen von Störungen anhand von Fallbeispielen
- Weiterentwicklung der Beratungs- und Förderkompetenz des Teilnehmers
- Unterstützung der Stärken sowie Förderung der Wertschätzung und des Respektes der verschiedenartigen Schülergruppen, um damit Barrieren im gegenseitigen Verständnis abbauen zu können.
- Vermittlung und Erarbeitung möglicher Lösungsansätze/ -strategien für schwierige Situationen im Schulalltag
- Trainieren und Üben richtiger Verhaltensweisen für in der Berufspraxis vorkommenden Situationen (bi- und multikulturelle Gruppen – sowohl kulturspezifisch als auch kulturübergreifend)
- Erarbeitung und Erprobung von professionellen Strategien im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturkreisen
- Übungen zur konstruktiven Konfliktbearbeitung

(vgl. PH-WIEN 2009 und 2010)

Neben den bisher angeführten Themen der Gewalt bzw. des Konfliktes und der Interkulturalität lässt sich im Fortbildungsangebot der beiden Semester das Schwerpunktthema der Problembereiche von Schülern feststellen. Im Folgenden wird auch hierzu ein Überblick über die jeweiligen Lehrveranstaltungsinhalte gegeben.

5.2.1.3 Problembereiche von Schülern

1. Verhaltensauffälligkeit

Einführung in den Themenbereich

- Vermittlung der Merkmale schulischer Verhaltensauffälligkeit
- Darstellung der Ursachen und Konsequenzen auf psychologischen Grundlagen

Vertiefung in den Themenbereich

- Erkennen der Komplexität von Verhaltensauffälligkeiten
- Entwicklung der Fähigkeit, Hintergründe und Ursachen auffälligen Verhaltens zu erkennen, zu verstehen und zu reflektieren
- Erkenntnis der Eigenanteile von Eskalationen im Unterricht durch Reflexion von Einschätzung von störendem Verhalten
- Kennenlernen von Netzwerken zur Unterstützung der betroffenen Schüler
- Erarbeitung pädagogischer Interventionsmöglichkeiten
- Lösungsansätze und Hilfen auf dem Weg zu einem neuen Lehrer(selbst)bewusstsein
- Vermittlung bewährter Handlungsstrategien

Erweiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten

- Erweiterung des Repertoires und der Lösungskompetenz des Teilnehmers mit Hilfe von Fallbeispielen
- Veränderung des eigenen Lehrverhaltens mit dem Ziel Eskalationen zu vermeiden
- Erprobung pädagogischer Interventionsmöglichkeiten
- Gesprächsführung in Konfliktsituationen
- Erprobung verschiedener Handlungsstrategien im Umgang mit schwierigen Schülern
- Reflexion und Förderung von beziehungsdidaktischen Grundhaltungen
- Kritische professionelle Selbstreflexion als Voraussetzung für konstruktive Schülerbeobachtung
- Erprobung bewährter Handlungsstrategien

2. Schulische Suchtprävention

Einführung in den Themenbereich

- Grundlagen von Suchtentwicklung und -prävention
- Einführung in die verschiedenen Suchtarten und -merkmale

Vertiefung in den Themenbereich

- Erkennen von sowie strukturiertes Auseinandersetzen mit psychosozialen Auffälligkeiten bei Schülern
- Vermittlung möglicher zu setzender Schritte bei Drogenvorkommnissen an Schulen

Erweiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten

- Erprobung kompetenter Vorgehensweisen bei Drogenvorkommnissen an Schulen

3. Aufmerksamkeits- und Gedächtnisstörung

Einführung in den Themenbereich

- Vermittlung des Prozesses des Lernens und Erinnerns aus entwicklungsneurologischer Sicht
- Darstellung verschiedener Modelle zur Gedächtnisfunktion
- Vermittlung von Lernmechanismen
- Darstellung der Entwicklung des Gedächtnisses
- Kenntnisvermittlung zu Entwicklung und Störung von Gedächtnisleistungen

4. Asperger-Syndrom

Einführung in den Themenbereich

- Grundlagen zum Asperger-Syndrom
- Kennenlernen spezifischer kommunikativer Probleme von Jugendlichen mit Asperger-Syndrom

Vertiefung in den Themenbereich und Erweiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten

- Anregungen zur entwicklungsfördernden Gestaltung von Lern- und Arbeitsräumen

- Kennenlernen von Möglichkeiten, den Mitschülern das Verhalten des Jugendlichen mit Asperger-Syndrom zu erklären
- Anregungen zur Förderung des Sozialverhaltens und der Integration von Schülern mit Asperger-Syndrom

(vgl. PH-WIEN 2009 und 2010)

Neben den bisher vorgestellten und im Fortbildungsangebot des Sommersemesters 2009 und des Wintersemesters 2009/2010 feststellbaren Schwerpunktthemen ist der Themenbereich der individualisierenden Lehr- und Lernformen zu erkennen, über den im nachstehenden Abschnitt ein Überblick gegeben wird.

5.2.1.4 Individualisierende Lehr- und Lernformen

Einführung in den Themenbereich

- Kennenlernen diverser lernerzentrierter Lehr- und Lernmethoden wie Portfolio, Kooperatives Offenes Lernen, Eigenverantwortliches Lernen
- Vorstellen der verschiedenen Lerntypen
- Einführung in die pädagogischen Prinzipien, in die didaktischen Modelle und die spezifischen Methoden reformpädagogischer Modelle wie z.B.: Jenaplan-Pädagogik, Exemplarisches Lehren und Lernen nach Martin Wagenschein, Freinet-Pädagogik

Vertiefung in den Themenbereich

- Jugendliche und Lehrer treffen einander in einem außerschulischen Rahmen und kommunizieren miteinander auf Augenhöhe über die wichtigen Fragen schulischen Lernens mit dem Ziel, die Lehrer für die speziellen Voraussetzungen für das Lernen von Jugendlichen zu sensibilisieren
- Vermittlung von Mnemotechniken

Erweiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten

- Einsatz von Portfolio/e-Portfolios zur Individualisierung des Lernens – anhand von Beispielen lernt der Teilnehmer unterschiedliche Möglichkeiten der praktischen Anwendung kennen und entwickelt Ideen für den Einsatz im eigenen Unterricht

- Anwendung der reformpädagogischen Modelle im eigenen Unterricht mit dem Ziel der Intensivierung der Individualisierung des schulischen Lernens auf der Grundlage didaktischer Modelle und professioneller Entwicklung
- Schulung der Beobachtungskompetenz zur Wahrnehmung von Differenzen, Begabungen und individuellen Lernfortschritten
- Schulung der Lerndiagnosekompetenz zum diagnostizierenden Beobachten
- Schulung der Methodenkompetenz zum Setzen von individuellen Lernangeboten
- Schulung der Beratungskompetenz als Grundlage einer förderorientierten Beurteilung
- Fähigkeit dem Schüler Mnemotechniken zu vermitteln
- Umsetzen der Ergebnisse aus der Lern- und Hirnforschung in die Praxis

(vgl. PH-WIEN 2009 und 2010)

Nach Darstellung der Themenbereiche, die im Zuge von Fortbildungslehrveranstaltungen im Sommersemester 2009 und im Wintersemester 2009/2010 verstärkt angeboten wurden, werden im folgenden Abschnitt jene Themenbereiche angeführt, zu denen lediglich vereinzelt Fortbildungsveranstaltungen in den beiden Semestern angeboten wurden.

5.2.1.5 Sonstige Themen

1. Grundlagen der Integration

Einführung in den Themenbereich

- Vermittlung sonderpädagogischer Grundlagen
- Überblick über Formen der Behinderung
- Aufzeigen alternativer Beurteilungsformen
- Einführung in Teamteaching

2. Teamentwicklung/-teaching

Einführung in den Themenbereich

- Einführung in innerbetriebliche Kommunikation und in innerbetriebliches Konfliktmanagement in Stresssituationen
- Vermittlung theoretischer Grundlagen zu Teamteaching
- Vorstellen der wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiches Teamteaching

Vertiefung in den Themenbereich und Erweiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten

- Erlebnispädagogische Übungen mit Selbsterfahrung und Gruppendynamiken durch Erleben relativer physischer und psychischer Grenzsituationen mit Blickpunkt auf die eigene Persönlichkeit (Selbstreflexion)
- Kennenlernen und Erproben diverser Motivationsstrategien sowie vertrauensbildender Maßnahmen

3. Verständnis für Jugendliche

Einführung in den Themenbereich

- Bedeutung von Pubertät und Adoleszenz aus entwicklungspsychologischer Sicht

Vertiefung in den Themenbereich

- Beschäftigung mit der Jugend im historischen Wandel
- Beschäftigung mit durch den beschleunigten Wandel in neuerer Zeit entstandenen Spannungsfeldern
- Kennen der Herausforderungen, mit denen Jugendliche konfrontiert sind

4. Selbst- und Stressmanagement

Einführung in den Themenbereich

- Darstellung der Stresstypologie(n)
- Vermittlung des Ursprunges und der Auswirkung von Stress auf Körper, Geist und Seele
- Darstellung möglicher Erscheinungsformen von Stress

Vertiefung in den Themenbereich

- Bewusstmachen der Bedeutung des Zusammenhangs von Persönlichkeitsentwicklung und erfolgreichem individualisiertem, selbstgesteuertem Lernen
- Erkennen (schulischer) Zeitfresser und persönlicher Stressfaktoren (im Schulalltag)
- Erkennen der Warnsignale des Körpers

Erweiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten

- Training zum besseren Umgang mit dem eigenen Energiehaushalt mit dem Ziel eines höheren Schutzes vor Überforderung sowie einer wesentlichen Stärkung des psychischen und physischen Wohlbefindens
- Übung der Kommunikation á la NLP und Rosenberg
- Entwicklung persönlicher Strategien gegen einen zu hohen schulischen wie außerschulischen Stresspegel
- Erstellen eines Antistressplanes – persönliches Energiemanagement
- Übung von Kurzentspannungstechniken für den schulischen Alltag

(vgl. PH-WIEN 2009 und 2010)

Nach dem hier gegebenen Überblick über das Fortbildungsangebot für IBA-Lehrer erfolgt im nächsten Abschnitt die Beschreibung des Weiterbildungslehrganges, der sich explizit an in IBA-Klassen unterrichtende Lehrer richtet. Das Weiterbildungsangebot für IBA-Lehrer beschränkt sich bundesweit auf den Lehrgang für Inklusive Berufspädagogik, der seit 2003 in Wien angeboten und im folgenden Abschnitt genau beschrieben wird.

5.2.2 Weiterbildungsangebot

Lehrgang für Inklusive Berufspädagogik

Der Lehrgang für Inklusive Berufspädagogik steht jenen mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium offen und ist in fünf in sich abgeschlossenen Modulen mit je sechs ECTS aufgebaut, die auch einzeln inskribiert werden können (vgl. SEVCIK/MANHARTSBERGER 2008, S. 4).

Der Lehrgang setzt sich zum Ziel, insbesondere Berufsschullehrer „aufbauend auf ihre pädagogische und psychologische Ausbildung [sowie auf] einer mehrjährigen Unterrichts- und Erziehungspraxis“ (ebda., S. 3) zu befähigen, Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die erforderliche fachtheoretische und -praktische Hilfestellung anbieten zu können (vgl. ebda.). Die Absolventen dieses Lehrganges werden zur Generierung eigenständiger Unterrichtsmodelle für einzelne Bereiche der Sonderpädagogik (Lernbehinderten-, Verhaltensauffälligen-, Integrations-, Blinden- und Sehbehinderten-, Gehörlosen- und Schwerhörigen- sowie Körperbehindertenpädagogik), zur Erarbeitung von Aufgabenstellungen aus unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen wie auch zur Übernahme der Rolle als Multiplikator in ihren Schulen angehalten (vgl. ebda.). Hierbei wird vom Lehrer nicht nur ein Erkennen sowie eine Linderung der erwähn-

ten Beeinträchtigungen, sondern auch die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund verlangt. Dies bedeutet einerseits die Behandlung der je nach Stand des Spracherwerbes oftmals bestehenden Probleme beim Textverständnis, andererseits das Vorleben eines wertschätzenden Umganges mit kultureller Vielfalt (vgl. ebda.).

„Den Studierenden werden in diesem Lehrgang systematisch die nötigen Kenntnisse und pädagogischen Kompetenzen vermittelt, um inklusive Pädagogik effizient für Lernprozesse mit SchülerInnen im eigenen Unterricht einzusetzen. Im Bereich der Fachdidaktik werden die Studierenden auf die geänderten beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen im Zusammenhang mit ihren Unterrichtsfächern vorbereitet“ (ebda.).

Damit die Teilnahme am Lehrgang für Inklusive Berufspädagogik für die Studierenden berufsbegleitend möglich ist, setzt sich der Lehrgang zu 40% aus Präsenzveranstaltungen (Impulsvorträgen, Workshops mit Einzel- und Gruppenarbeit), zu 20% aus betreuten Studienanteilen gemäß § 37 Hochschulgesetz (E-learning, d.h. Lernaktivitäten auf der Lernplattform zur Aneignung, Festigung und Evaluierung von Kenntnissen und Fertigkeiten) und zu 40% aus einem Selbststudium zusammen (vgl. ebda.). „Im Rahmen des Selbststudiums stehen die Erprobung und Anwendung der vermittelten Inhalte im eigenen Unterricht, der Austausch in Intervisionsgruppen[,] die Reflexion des eigenen Lernpfades [und die] Evaluation der formalen sowie der persönlichen Lehrziele [im Mittelpunkt]“ (ebda., S. 7).

Wie bereits erwähnt, besteht dieser Lehrgang aus fünf in sich abgeschlossenen Modulen, deren Bildungsinhalte und -ziele im Folgenden dargestellt werden.

Modul 1: Grundlagen der Behindertenpädagogik

Themenbereiche, die im Rahmen des ersten Moduls behandelt werden, sind folgende:

- gesetzliche Sonderstellung für Menschen mit Beeinträchtigungen
- Einführung in bestimmte Behinderungsformen und psychische Störungen
- Einführung in die Entwicklungspsychologie
- Migranten – soziales Umfeld, gesellschaftliche Ausgrenzung und die Folgen
- Behinderte und Verhaltensauffällige – soziales Umfeld
- Behindertenmainstreaming
- Erarbeitung von Genderaspekten in der eigenen Lebensgeschichte
- Folgen des Genderaspektes
- Fragen der Bildung und der Berufswahl
- Kultur und Gruppenzugehörigkeit

- interkulturelle Kommunikation

(vgl. ebda., S. 5f)

Alles in allem soll der Teilnehmer des Lehrganges für Inklusive Berufspädagogik „Kenntnis über das Berufsausbildungsgesetz und den Gleichstellungserlass erlangen“ (ebda., S. 6) sowie über „[...] Folgen bzw. Auswirkungen von Migration [...]“ (ebda.). Darüber hinaus soll er seine „Kenntnisse [...] über Lernbehinderungen, über Sinnesbehinderungen, über motorische Einschränkungen und über Verhaltensauffälligkeiten in [seinem] Unterricht einsetzen können“ (ebda.). Des Weiteren soll der Teilnehmer die Fähigkeit entwickeln, die „[...] neu erworbenen Kenntnisse für unterschiedliche pädagogisch-didaktische Aufgaben einzusetzen und damit Lernformen wie schülerzentrierten-, gruppen-, offenen-, projekt- oder problembasierten Unterricht [...]“ (ebda.) zu verwirklichen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Teilnehmer dieses Lehrganges die Fähigkeit, Unterricht für alle Schüler anzubieten, erwerben soll (vgl. ebda.).

Modul 2: Inklusionsspezifische Pädagogik

Folgende Themen bilden die Inhalte dieses Moduls:

- barrierefreie Zugänge zu Schule und Unterricht
- Verhaltensauffälligkeiten und Störungen bei Lernbehinderten
- Methoden pädagogischer Förderung bei behinderten und verhaltensauffälligen Schülern
- mögliche Organisationsformen des Unterrichts mit behinderten Schülern
- Sozialpädagogik
- Umgang mit Aggressionen
- Umgang mit Sexualität
- eingeschränkte Berufsfelder von Migranten bzw. die Ursache und Lösungsansätze dafür
- interkulturelle Kommunikation als Bereicherung des eigenen Horizonts

(vgl. ebda., S. 8f)

Im Rahmen des zweiten Moduls soll der Teilnehmer unter anderem „[p]ädagogische Prinzipien behinderter, verhaltensauffälliger und chronisch kranker Jugendlicher sowie Förderungsmöglichkeit im Berufsschulbereich kennen lernen“ (ebda., S. 9). Darüber hinaus soll er dazu befähigt werden „individuelle Förderpläne nach pädagogisch-didaktischen Erfordernissen entsprechend auszuwählen und einzusetzen“ (ebda.). Außerdem soll sich der Teilnehmer Kenntnisse über die gängigsten medizinischen Ursachen von Behinderungen aneignen sowie einen Überblick über diagnostische Metho-

den erhalten (vgl. ebda., S. 8). Daneben wird auch die „Erweiterung der Sensibilität in der Wahrnehmung eigener und fremder Verhaltensweisen“ (ebda.) angestrebt.

Modul 3: Fachdidaktik in der Behindertenpädagogik

Das dritte Modul besteht aus folgenden Bildungsinhalten:

- (Probleme der) Inklusion, Integration und Normalisierung
- Befunde und Realisierungsmöglichkeiten
- Ausarbeitung von Förderplänen
- Umsetzung der Aufgaben, Forderungen und Ziele der inklusiven Pädagogik

(vgl. ebda., S. 11)

Im Zuge des Moduls 3 soll der Lehrgangsteilnehmer über analoge und weiterführende Institutionen sowie über (vgl. ebda.) „Maßnahmen zur Erweiterung der persönlichen Handlungskompetenz“ (ebda.) in Kenntnis gesetzt werden (vgl. ebda.). Weiters soll der Teilnehmer dazu befähigt werden, Lernzuwächse insbesondere für IBA-Lehrlinge in Teilqualifizierung kompetenzorientiert beschreiben zu können, damit auch diese Lehrlinge Erfolge und Fortschritte bei sich feststellen können (vgl. ebda., S. 12). Darüber hinaus soll der Teilnehmer nach Abschluss des dritten Moduls dazu „in der Lage [sein] Kompeten[zb]ilanzen nach pädagogisch-didaktischen Erfordernisse[n] entsprechend auszuwählen und einzusetzen“ (ebda.).

Modul 4: Psychologische und soziologische Grundkenntnisse sowie elektronische Hilfsmittel

Das vierte Modul setzt sich aus den nachstehend angeführten Themen zusammen:

- Einführung in die Anatomie und Physiologie spezieller Behinderungsformen
- Auseinandersetzung mit praktischen und theoretischen Aspekten der Behindertenpädagogik
- Einführung in die Bereiche der medizinischen, soziologischen und psychologischen Aspekte der Sonderpädagogik
- psychische Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter.
- Computer als Lernhilfsmittel, als prothetisches und therapeutisches Hilfsmittel
- Anwendung von Electronic Learn Management Systemen
- allgemeine und spezielle Prothesen
- barrierefreie Lehrbücher – Auseinandersetzung mit der Fachsprache hinsichtlich des Gebrauches einfacher und klarer Begriffe bzw. von Fremdwörtern.

(vgl. ebda., S. 14f)

Der Teilnehmer soll möglichst viele Hilfsmittel für Beeinträchtigte kennen sowie einzusetzen lernen (vgl. ebda., S. 14) und dazu befähigt werden „für unterschiedliche Lehr- und Lernziele geeignete fachspezifische Lernmodelle auszuwählen und einzusetzen“ (ebda., S. 15). Des Weiteren soll der Teilnehmer neben entwicklungspsychologischen Kenntnissen auch Kenntnisse des sozialen Umfeldes bei Migranten erwerben und Stellung zur sozialen Bedeutsamkeit seines Handelns im Unterricht beziehen (vgl. ebda.).

Modul 5: Inklusive Anwendungsmodelle

Die konkreten Inhalte des fünften Moduls „sind an die Wünsche, Bedürfnisse sowie an die fachliche Zusammensetzung der TeilnehmerInnen anzupassen“ (ebda., S. 17). Die Inhalte dieses Moduls bestehen aus folgenden Schwerpunktthemen:

- Anwendung fachspezifischer Kenntnisse in der Behindertenpädagogik
- Anwendung verschiedener Formen der Erlebnispädagogik in der Sonder- und Heilpädagogik
- besondere Bedürfnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Aufgrund der Kenntnis der besonderen Bedürfnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund soll dem Teilnehmer die Aufhebung jener Barrieren gelingen, die dieser Personengruppe bislang im Wege standen, um qualifizierte Berufe zu ergreifen. Der Teilnehmer soll im Rahmen des fünften Moduls außerdem dazu befähigt werden, auch bei schwierigen Gegebenheiten ein Gesprächsklima herstellen zu können, sowie mit Hilfe von Lehrübungen Sicherheit im eigenen Lehrverhalten erwerben. Darüber hinaus erfolgen vonseiten des Lehrgangsteilnehmers die Erstellung individueller Lehrzielkataloge sowie die Evaluierung dieser (vgl. ebda., S. 17f).

Der positive Abschluss des Lehrganges für Inklusive Berufspädagogik erfolgt, indem der Teilnehmer aus den Modulen fünf lehrveranstaltungsübergreifende Beurteilungsportfolios erstellt, die im Rahmen von Prüfungsgesprächen zu präsentieren sind (vgl. ebda., S. 20). „In die Beurteilung fließen sowohl die in der Portfolioerstellung als auch die in der Präsentation erbrachten Leistungen [des Teilnehmers] ein“ (ebda.). „Für den Gesamterfolg des Lehrganges lautet die positive Beurteilung ‚mit Erfolg teilgenommen‘, die negative Beurteilung ‚ohne Erfolg teilgenommen‘“ (ebda., S. 22).

II. Darstellung der Untersuchung

Im folgenden empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird in einem ersten Schritt die für die Untersuchung gewählte Erhebungsmethode des Leitfadeninterviews näher beschrieben und begründet. Weiters erfolgen die Darstellung der thematischen Zusammensetzung des im Forschungsprozess eingesetzten Interviewleitfadens und die Beschreibung des Interviewablaufs sowie des Samples. In einem zweiten Schritt werden die Methode der Interviewauswertung, das Verfahren der Themenanalyse in Anlehnung an FROSCHAUER und LUEGER sowie dessen Umsetzung ausführlich dargelegt. Anschließend folgen die umfassende Darstellung der Auswertungsergebnisse, die Interpretation dieser sowie Schlussfolgerungen in Hinsicht auf die gestellte Forschungsfrage.

6 Methodisches Vorgehen

Um die eingangs gestellte Forschungsfrage, inwieweit Fort- und Weiterbildung Unterstützung für Lehrer vor dem Hintergrund der besonderen Bedürfnisse der IBA-Schüler und der daraus resultierenden besonderen Anforderungen an den Unterricht bietet, beantworten zu können, bilden Leitfadeninterviews und die Auswertung dieser mittels Themenanalyse den forschungsmethodischen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. In den folgenden Abschnitten erfährt die methodische Vorgehensweise eine detaillierte Beschreibung.

6.1 Das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode

Da in der folgenden Untersuchung die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen von IBA-Lehrern bezüglich der Unterstützung, die diesen durch Fort- und Weiterbildung zur Bewältigung des Unterrichts in IBA-Klassen zu Teil wird, im Vordergrund stehen, wurde als Datenerhebungsmethode der qualitative Forschungsansatz in Form einer qualitativen Befragung gewählt (vgl. BORTZ/DÖRING³2002, S. 307). Um die Beantwortung der Forschungsfrage bestmöglich gewährleisten zu können, wurde auf das Leitfadeninterview, zurückgegriffen, da „der Leitfaden und die darin angesprochenen Themen [...] ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse, das die Ergebnisse unterschiedlicher

Interviews vergleichbar macht“ (BORTZ/DÖRING ³2002, S. 315), bieten. Gleichzeitig lässt diese Form der qualitativen Befragung ausreichend Spielraum für das Einbeziehen sich aus der Interviewsituation spontan ergebender neue Fragen und Themen, weshalb diese Interviewform in der Literatur häufig auch unter dem Terminus des halbstrukturierten Interviews anzutreffen ist (vgl. BORTZ/DÖRING ³2002, S. 315). Dies bedeutet auch, dass der Verlauf des Leitfadeninterviews nicht unbedingt strikt nach der im Vorhinein festgelegten Abfolge der Fragen des Leitfadens erfolgen muss (vgl. FRIEBERTSHÄUSER. In: FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL 1997, S. 376), „meist dienen die Leitfragen lediglich als Gerüst, wobei die einzelnen Themenkomplexe häufig auch offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von konkreten Schilderungen von Erlebnissen und anhand von Beispielen darzustellen“ (vgl. ebda.). Des Weiteren ermöglicht das Leitfadeninterview bei der Auswertung das Herausfiltern von Themen, die bei der Erstellung des Leitfadens nicht antizipiert wurden (vgl. BORTZ/DÖRING ³2002, S. 315). Ein weiterer positiver Aspekt dieser Form der qualitativen Befragung ist, dass durch das im Zuge der Leitfadentwicklung erworbene Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes verhindert werden kann, dass sich der Forscher bzw. Interviewer als unqualifizierter Gesprächspartner erweist. Zudem stellt die Orientierung an einem Leitfaden insofern eine wertvolle Hilfe dar, als sich einerseits das Gespräch nicht in für die Untersuchung irrelevanten Themen verliert und andererseits der befragten Person ermöglicht wird, bestimmte für die Untersuchung relevante Themen ausführlich zu beleuchten (vgl. MEUSER/NAGEL. In: BOGNER/MENZ 2005, S. 77).

6.1.1 Der Interviewleitfaden

Folgende Themenbereiche, die von den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet und im Vorhinein festgelegt wurden, fanden bei der Erstellung des Interviewleitfadens ihren Eingang:

- Informationsquellen für Fort- und Weiterbildungsangebot und Motive für dessen Nutzung
- Beurteilung besuchter Fort- und Weiterbildungen
- Umsetzung der Fort- und Weiterbildungsinhalte
- Wünsche und Kritikpunkte hinsichtlich Fort- und Weiterbildungsinhalten
- Auswirkung des Besuchs von Fort- und Weiterbildungen auf den beruflichen Status

Die Fragestellungen des ersten Themenbereiches konzentrieren sich einerseits auf die Informationsquellen, die IBA-Lehrern bezüglich des jeweils bestehenden Fort- und Weiterbildungsangebot zur Verfügung stehen bzw. die von IBA-Lehrern genutzt werden. Andererseits gehen die Fragen innerhalb dieses Themenbereiches den Entscheidungskriterien sowie dem Motiv von IBA-Lehrern für den Besuch von Fort- und Weiterbildungen nach. Der zweite Themenbereich behandelt Fragen zur Gestaltung (Aufbau, Theorie-Praxis-Verhältnis, Vortragender, Erfüllung der Erwartungen, Dauer) von Fort- und Weiterbildungen und der diesbezüglich vorhandenen Zufriedenheit aufseiten der IBA-Lehrer. Die Fragestellungen im dritten Themenbereich eruieren, inwiefern Fort- und Weiterbildungsinhalte IBA-Lehrern zur Bewältigung ihres Schulalltages Hilfestellung bieten. Ein weiterer Themenbereich befasst sich mit der Ermittlung fehlender oder ungenügend abgedeckter IBA-Fort- und Weiterbildungsinhalte. Die Fragen des letzten Themenbereiches des Interviewleitfadens beziehen sich schließlich auf die Auswirkung des Besuches von Fort- und Weiterbildungen auf den beruflichen sowie finanziellen Status des IBA-Lehrers. Für jeden dieser Themenbereiche wurden Hauptfragen sowie Zusatzfragen, die bei Bedarf gestellt werden können, erarbeitet. Darüber hinaus wurde im Rahmen der Erstellung des Interviewleitfadens ein Probeinterview durchgeführt, um eine möglicherweise notwendige Korrektur des Leitfadens sowie eine Modifizierung von Formulierungen von Fragen vornehmen zu können.

Zum besseren Verständnis der oben angeführten Themenbereiche kann der sich im Anhang der vorliegenden Arbeit befindende vollständige, der Untersuchung zu Grunde liegende Interviewleitfaden herangezogen werden.

6.1.2 Ablauf des Interviews

Die Durchführung der Interviews erforderte neben der Bereitschaft einiger IBA-Lehrer auch die Genehmigung sowohl vonseiten der Direktion der jeweiligen Berufsschulen als auch des Stadtschulrates für Wien. Mit der positiven Antwort auf das Ansuchen um Genehmigung von den beiden Instanzen konnte mit der Befragung begonnen werden. Vor dem telefonisch vereinbarten Interviewtermin wurde den Interviewpartnern via Email eine genaue Darstellung des Untersuchungsanliegens übermittelt.

Der Einstieg in das Gespräch erfolgte in Form von gegenseitigem Vorstellen und ein wenig *Small Talk*, um eine möglichst entspannte Atmosphäre zu schaffen. Des Weiteren wurden alle Interviewpartner erneut kurz über den Zweck sowie das Ziel der Untersuchung aufgeklärt, die vertrauliche und anonyme Behandlung des auf Tonband aufgezeichneten Gespräches und der persönlichen Daten wurde zugesichert. Ein Rück-

schluss auf Einzelpersonen kann mittels entsprechender Verschlüsselung ausgeschlossen werden. Außerdem wurden die Interviewpartner darüber aufgeklärt, dass diese das Gespräch jederzeit abbrechen bzw. die freiwillige Teilnahme zurückziehen können.

Anschließend wurde das Interview mit bewusst tendenziell allgemein gehaltenen (für den Interviewpartner eher einfach zu beantwortenden) Fragen eingeleitet, um dem Interviewpartner Zeit zu geben, sich allmählich mit der Interviewsituation vertraut zu machen, und um der Interviewerin die Erhebung gewisser Eckdaten zum jeweils befragten IBA-Lehrer zu ermöglichen. Die Leitfragen wurden überwiegend offen gestellt, sodass dadurch einerseits der Erzählfluss der Interviewpartner angeregt wurde, andererseits für die Interviewerin je nach Gesprächsverlauf die Möglichkeit bestand nachzufragen sowie auf die Ausführungen der befragten IBA-Lehrer näher einzugehen.

Das Ende des Interviews wurde durch das Abschalten des Tonbandgerätes markiert, bei der Verabschiedung wurde dem befragten IBA-Lehrer außerdem angekündigt, bei Interesse eine kurze Mitteilung der Untersuchungsergebnisse zu erhalten.

Der Zeitaufwand pro Interview betrug bei einer Zeitspanne von 30 bis 105 Minuten im Schnitt 70 Minuten. Insgesamt wurden elf IBA-Lehrer interviewt, wovon der Großteil der Gespräche in der Berufsschule des jeweiligen Interviewpartners in einer von diesem zur Verfügung gestellten Räumlichkeit stattfand, sodass Störungen von außen weitgehend vermieden werden konnten. Die Interviews wurden mit Einverständnis der Interviewpartner auf Tonband aufgezeichnet, zusätzlich wurden unmittelbar nach jeder Befragung ergänzende Notizen zur Gesprächssituation (Uhrzeit, Datum und Ort der Befragung, Atmosphäre während des Interviews, Unterbrechungen, etc.) gemacht.

6.1.3 Stichprobe

Die Befragung wurde mit elf in IBA-Klassen unterrichtenden Lehrern aus insgesamt fünf Wiener Berufsschulen unterschiedlicher Fachrichtungen (Gartenbau und Floristik, Gastgewerbe, Einzelhandel und EDV-Kaufleute, Metall- und Glastechnik, Verwaltungsberufe) durchgeführt.

Das Sample setzt sich aus sieben Frauen und vier Männern zusammen, das Durchschnittsalter beträgt 35 Jahre. Mehr als die Hälfte der Probanden unterrichtet seit Einführung der IBA, das heißt seit etwa 6 Jahren regelmäßig in IBA-Klassen. Der andere Teil ist zwischen zwei und fünf Jahren – das sind im Schnitt etwa drei Jahre – als IBA-Lehrer tätig.

Das Zustandekommen dieser Stichprobe erfolgte in einem ersten Schritt über die Kontaktaufnahme mit Frau Mag. Heide Manhartsberger, der Mitinitiatorin der Integrativen Berufsausbildung. Nach einem ausführlichen Gespräch, in dem unter anderem das Untersuchungsanliegen vorgestellt wurde, ermöglichte Frau Mag. Heide Manhartsberger der Forscherin in einem weiteren Schritt die Teilnahme an zwei IBA-Fortbildungen, um auf diese Weise mit IBA-Lehrern in Kontakt treten zu können. Im Zuge dieser beiden IBA-Fortbildungen lernte die Forscherin schließlich die genannten elf IBA-Lehrer kennen, die sich nach Vorstellen des Untersuchungsanliegens bereit erklärten, Interviews zu geben.

6.2 Die Themenanalyse als Auswertungsmethode

Alle elf Interviews mit den IBA-Lehrern wurden auf Tonband aufgezeichnet und für die Analyse des Datenmaterials transkribiert. Im Sinne der verbesserten Lesbarkeit erfolgte die Übertragung des gesprochenen Wortes in normales Schriftdeutsch, zumal sich die Auswertung der Interviews nicht auf die verbalen, sondern auf die inhaltlichen Daten konzentriert. Alle Textzeilen wurden durchnummeriert, sodass ein rasches und einfaches Auffinden bestimmter Textstellen möglich ist. Um den Datenschutz der Interviewpartner zu gewährleisten wurden die befragten IBA-Lehrer mittels eines Buchstaben- und Zahlencodes anonymisiert (z.B.: E1). Ebenfalls wurden Namen und Ortsbezeichnungen, die möglicherweise einen Rückschluss auf die Interviewpartner zulassen bzw. den Datenschutz vom befragten IBA-Lehrer genannter dritter Personen gefährden, durch einen Buchstabencode (für Namen von Personen z.B.: A, für Ortsbezeichnungen z.B.: [Bezirk A in Wien]) ersetzt. Besonderheiten wie *lachen* wurden in eine Klammer gesetzt wie z.B.: (lacht), kurze Pausen wurden durch drei Punkte gekennzeichnet.

Als Auswertungsmethode für die durchgeführten Interviews wurde das Verfahren der Themenanalyse in Anlehnung an FROSCHAUER und LUEGER gewählt, da dieses neben dem Vorantreiben einer genaueren Ermittlung von spezifischen Aspekten sowie der Analyse des manifesten Inhaltes von Gesprächen auch die Möglichkeit bietet, größere Textmengen, wie sie im Zuge der durchgeführten Untersuchung entstanden sind, systematisch zu bearbeiten (vgl. LUEGER 2010, S. 186f).

Themenanalyse

„Diese Form der Auswertung von Gesprächen [...] dient vorrangig dazu, einen *Überblick* (Hervorh. im Original) über Themen zu verschaffen, diese in ihren Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erkunden“ (FROSCHAUER/LUEGER 2003, S. 158). Innerhalb dieser Auswertungsmethode lassen sich abgewandelte Vorgehensweisen unterscheiden, die sich entweder auf eine Zusammenfassung der wesentlichen Themen oder der im Textmaterial implizierten Argumentationsstruktur beschränken (Textreduktionsverfahren) oder sich intensiver mit den Besonderheiten einer Argumentation auseinandersetzen (Codierverfahren) (vgl. ebda.). Für die „Aufbereitung von Kontextmaterialien, um etwa die Meinung von externen ExpertInnen zu systematisieren oder Einstellungen von Personen bzw. Gruppen oder Kollektiven zu bestimmten Themen in ihrer Differenziertheit herauszuarbeiten“ (ebda.) sind beide Varianten einsetzbar.

Im Falle der vorliegenden Untersuchung wird zur Auswertung der Interviewtranskripte die erste Variante, das Textreduktionsverfahren angewendet. Hierbei wird das Gesprächsmaterial weniger einer Analyse als vielmehr einer Zusammenfassung unterzogen, wodurch es möglich wird, einen Überblick über die im Textmaterial vorkommende Themenvielfalt, deren Darstellungsweise und Kontext zu erlangen. Dabei ist wiederum eine bloße Benennung der Themen nicht ausreichend, das Herausarbeiten kennzeichnender Faktoren der Themendarstellung ist nötig, damit die Divergenz in der Darbietung eines Themas in einem oder in verschiedenen Gesprächen dargelegt werden kann (vgl. ebda., S. 159). „Qualitative Analysen benötigen darüber hinaus zumindest ein rudimentäres Verständnis über den *Argumentationszusammenhang* (Hervorh. im Original), in dem ein Thema auftaucht“ (ebda.). Auf diese Weise wird mittels Textreduktionsverfahren die Bearbeitung einer großen Textmenge mit geringem Aufwand durchführbar (vgl. ebda., S. 160). Ein weiterer Vorteil dieser Auswertungsmethode besteht darin, dass die Gefahr einer Einfärbung der Ergebnisse mit den persönlichen Ansichten der Interpretin gering ist, weil sich die Interpretationsleistungen auf ein Minimum beschränken und sich die Auswertung auf den manifesten Textgehalt konzentriert (vgl. ebda., S. 159).

Im Folgenden werden die von der Forscherin praktisch durchgeführten Auswertungsschritte näher beschrieben.

In einem ersten Schritt wird das gesamte Textmaterial auf für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Themen untersucht. Gleichzeitig wird dieses dabei einer thematischen Ordnung unterzogen, Textstellen, die für die Analyse irrelevant sind,

werden entfernt (daher auch die Bezeichnung *Textreduktionsverfahren*). Des Weiteren erfolgt die Benennung der einzelnen Themenbereiche (vgl. LUEGER 2010, S. 208). Auf diese Weise entsteht schließlich eine „Sammlung verschiedener Themen und deren Ausdrucksgestalt in verschiedenen Zusammenhängen sowie [eine] Zuordnung zu den jeweiligen Fundstellen [im] Gesamttext“ (ebda., S. 208f). Deshalb ist es in diesem Schritt wichtig zu protokollieren, in welchem Gespräch, von welcher Person und in welchem Kontext die verschiedenen Themen jeweils zur Sprache gekommen sind. Zu guter Letzt werden die Themen in eine vorläufige Systematik gebracht. Im nächsten Auswertungsschritt erfolgt das Herausarbeiten der wichtigsten Charakteristika der jeweiligen Themen aus dem bereits thematisch reduzierten Textmaterial (vgl. ebda., S. 209). Im Zuge dessen wird von der Forscherin darauf geachtet, „die Bearbeitung eines Themas auch auf damit zusammenhängende Themen im Kontext der thematischen Struktur zu beziehen“ (ebda.). Der dritte Auswertungsschritt beinhaltet die vergleichende Analyse der Themen, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden, „die das Kernverständnis und die verschiedenen Facetten eines Themenverständnisses sichtbar [machen]“ (ebda, S. 211). Hierbei berücksichtigt die Forscherin die Benennung eines Themas von verschiedenen Interviewpartnern und den jeweiligen Argumentationszusammenhang. Im vierten und letzten Schritt wird eruiert, inwiefern sich die Analyseergebnisse in den Kontext der Forschungsfrage integrieren lassen (vgl. ebda, S. 212).

7 Auswertung der Ergebnisse

Die im Zuge der Forschungsarbeit durchgeführten Interviews sind mittels Themenanalyse in Anlehnung an FROSCHAUER und LUEGER in Kategorien und Subkategorien unterteilt, aus welchen herausgefiltert wird, inwieweit die IBA-Lehrer vonseiten der Fort- und Weiterbildung angesichts der vielfältigen spezifischen Problembereiche der IBA-Schüler und der daraus resultierenden besonderen Anforderungen an den Unterricht, Unterstützung erfahren. Dieses Kapitel der vorliegenden Arbeit befasst sich also mit den Ergebnissen der Interviewauswertung, die in sieben Themenbereiche unterteilt werden. Der erste Themenbereich *Fortbildungsinhalte* beschäftigt sich mit von den Interviewpartnern als besonders gut bewerteten Fort- und Weiterbildungsinhalten, mit den unterschiedlich eingenommenen Positionen der befragten IBA-Lehrer zu Fort- und Weiterbildungen, mit der Bewertung des Einsatzes von vortragenden Experten aus dem schulischen oder außerschulischen Bereich, mit der Notwendigkeit von medizinischem Hintergrundwissen für den Unterricht in IBA-Klassen, mit dem aufgrund der vielfältigen an den IBA-Lehrer gestellten Anforderungen breiten Spektrum an Wünschen hinsichtlich der Fort- und Weiterbildungsinhalte und mit der Möglichkeit der Umsetzung dieser. Im nächsten Themenbereich wird die Bedeutung, die der Erhalt von Unterrichtsmaterialien im Zuge von Fort- und Weiterbildungen für die IBA-Lehrer hat, dargestellt und diskutiert. Im dritten Themenbereich erfolgt die Darbietung der Auswirkungen der in den Fort- und Weiterbildungen gegebenen Sachinformation und der neu erworbenen Kenntnis von Unterrichtsmethodik auf das Agieren der IBA-Lehrer im Unterricht. Im Anschluss setzt sich der Abschnitt *Umsetzung der Fortbildungsinhalte in den Fortbildungen* mit der kritischen Betrachtung von Frontalunterricht und von praktischen Formen der Lernstoffvermittlung im Zuge von Fort- und Weiterbildungen durch die Interviewpartner auseinander. Der fünfte Themenbereich beschäftigt sich mit der Internetplattform *PH-Online* und den damit verbundenen Schwierigkeiten in den Bereichen des Logins, der Übersichtlichkeit und der Beschreibung der Fort- und Weiterbildungsinhalte. Gegenstand des darauffolgenden Themenbereichs sind die Nebeneffekte der Fort- und Weiterbildungen wie der Erfahrungsaustausch mit Lehrerkollegen im Rahmen dieser, die Erwartungshaltung der Interviewpartner an die Fort- und Weiterbildungen sowie Fort- und Weiterbildung als Prozess. Schließlich befasst sich der siebte und letzte Themenbereich mit den zum Besuch von Fort- und Weiterbildungen motivierenden und demotivierenden Faktoren.

Die erhobenen Daten und deren analytische Aufarbeitung, auf denen diese Themenbereiche fußen, nehmen einen sehr großen Umfang ein. Sie in ihrer Gesamtheit in diesen

Zusammenhang einzubeziehen, hieße die Übersichtlichkeit und die Lesbarkeit des Textes extrem zu erschweren. Sie werden daher der Arbeit als Anhang beigefügt und in den folgenden Kapiteln nur insoweit unmittelbar herangezogen, als sie die aus ihnen gezogenen Folgerungen exemplarisch stützen und einsichtig machen.

Nach der bereits erfolgten Definition der Begriffe *Fort- und Weiterbildung* im Theorieteil der vorliegenden Arbeit erweist sich im Zuge der Interviewauswertung, dass diese wissenschaftlich formal korrekte Unterscheidung von den Interviewpartnern selbst nicht getroffen wird, weshalb bei der Auswertung der Ergebnisse die Begrifflichkeiten *Aus-, Fort- und Weiterbildung* auf allgemeine Angebote und IBA-spezifische – den Interviewpartnern in ihrer Diktion folgend – unter dem Terminus der Fortbildung subsumiert werden. In der darauffolgenden Darstellung und Interpretation der Auswertungsergebnisse inklusive Schlussfolgerungen werden jedoch wieder die beiden Termini Fort- und Weiterbildung aufgegriffen, da der von den Interviewpartnern verwendete Begriff der Fortbildung diese beiden Termini impliziert und somit beide Bereiche als zentraler Bestandteil der Forschungsfrage beforscht werden.

7.1 Fortbildungsinhalte

Gegenstand dieses Kapitels sind die von den Interviewpartnern als besonders gut bewertete Fortbildungsinhalte, die unterschiedlich eingenommenen Positionen der befragten IBA-Lehrer zu Fortbildungen, die Bewertung des Einsatzes von vortragenden Experten aus dem schulischen oder außerschulischen Bereich, die Notwendigkeit von medizinischem Hintergrundwissen für den Unterricht in IBA-Klassen, die Wünsche vonseiten der Interviewpartner hinsichtlich bestimmter Fortbildungsinhalte sowie deren Umsetzungsmöglichkeiten.

7.1.1 Als besonders gut bewertete Fortbildungsinhalte

Befragt nach besonders positiv wahrgenommenen Fortbildungsinhalten nennen die Interviewpartner verschiedenste Themenbereiche. So werden unter anderem Fortbildungsinhalte, die auf den Unterricht in Klassen mit heterogener Schülerschaft und auf die individuelle Betreuung von IBA-Schülern eingehen, als positiv empfunden.

„[...] Überall, wo ich Individualisierung, wo ich Unterstützung in der Individualisierung bekommen habe, weil integrative Schüler betreuen heißt einfach sie individuell betreu-

en. Es gibt keinen Kamm, wo ich sage, mit dem fahre ich durch und das passt, sondern ich muss [...] einen Weg finden, wo ich die drei, vier so fördern kann und die anderen aber so auf dem Level halte, dass die alles mitbekommen, was sein soll und das ist ja die Kunst dahinter. Also, all das, wo ich einen Weg für diese Individualisierung bekommen habe, wo ich Handwerkzeug bekommen habe [...]" (E1, 795-803).

Ebenso werden von den befragten IBA-Lehrern Fortbildungsinhalte zu IBA-spezifischen Bereichen wie rechtliche Grundlagen der IBA und Problembereiche der IBA-Schüler positiv benannt, aber auch Fortbildungsinhalte zu Themen allgemein schulischer Problembereiche, die im IBA-Unterrichtsalldag genauso präsent sind, wie etwa Interkulturalität oder Konfliktsituationen werden von den IBA-Lehrern positiv wahrgenommen.

„[...] weiß ich endlich genauer über die rechtlichen Rahmenbedingungen Bescheid, das war mir sehr wichtig [...]" (A3, 854-856).

„[...] Fortbildung mit den Verhaltensauffälligkeiten, muss ich sagen sehr gut, weil ich aufgrund dieses Inputs ganz anders in die Klasse hineingehe [...]" (E1, 605-607).

„[...] Dann hab ich auch etwas mehr erfahren können über die verschiedenen Behinderungsformen, über die verschiedenen Probleme, die IBA-Schüler so mitbringen, ich weiß in etwa wie kann ich dem oder dem begegnen, was brauchen sie bzw. was ist für sie nicht so gut. Das sind alles Dinge, die mir meine Arbeit erleichtern, angenehmer machen" (A3, 856-860).

„[...] Fortbildungen hinsichtlich sozialer Defizite hab ich schon viele besucht und die haben mir sicher total viel geholfen [...]" (B1, 824-825).

„[...] also eine Seminarreihe besucht, wo wir eben im Zuge dessen halt die verschiedenen religiösen und kulturellen Hintergründe näher beleuchtet bekommen haben und aus den verschiedenen Religionen Vertreter Vorträge gehalten haben. [...] das war für mich hochinteressant [...]" (E3, 167-173).

„[...] Die eine Fortbildung hat mich da sensibilisiert dafür und ja, auch mir Möglichkeiten mitgegeben wie ich Konflikte und so abwenden kann, wie ich einschreiten kann oder wie ich eingreifen kann, wenn es bereits am Brodeln ist" (B2, 582-585).

Im Zuge der Interviews hat sich auch herausgestellt, dass die Bewertung einer Fortbildung durch den Interviewpartner nicht rein am Inhalt dieser, sondern vielmehr an der Art der Vermittlung der Inhalte sowie an der beruflichen Ausrichtung des Vortragenden festgemacht wird. In diesem Zusammenhang kommt vor allem die Unterscheidung zwischen vortragenden Experten aus dem schulischen und dem außerschulischen Bereich zum Tragen. Hinsichtlich der genannten Faktoren wird von den Interviewpartnern konstatiert, dass es in Fortbildungen unter Umständen statt zu Information, Hilfestellung und Motivation zu Überforderung und Frustration kommt.

„[...] es kommt halt dann auch wieder darauf an, wie das Ganze gebracht wird, weil bei manchen Seminaren oder Fortbildungen wird das so gebracht, dass man da eigentlich drinnen sitzt und sich sagt: ‚Puh, na das soll ich machen und das soll ich machen. Puh, wie mach ich denn das?‘, also das heißt, dass man da mal überfordert ist mit dem und eigentlich auch gar nicht anwenden kann und da hat eigentlich dann diese Fortbildung gerade, den gegenteiligen Effekt, wo man sich sagt: ‚Nein, also das pack ich nicht. Das lasse ich.‘“ (D1, 667-675).

7.1.2 Vortragende Experten aus dem schulischen und außerschulischen Bereich

Im Zuge der Interviewauswertung kristallisieren sich stark unterschiedliche Positionen zu Fortbildungen, die von außerschulischen Experten wie Ärzten, Psychologen oder Personen aus dem Behindertenbetreuungsbereich abgehalten werden, heraus. Teilweise werden diese Fortbildungen von den Interviewpartnern als suboptimal beschrieben, da die vortragenden Experten nicht aus dem schulischen Bereich stammen und die Problembereiche nicht schulspezifisch präsentieren. Eine geringe Praxistauglichkeit, eine zu theoretische Herangehensweise an die jeweils dargestellten Inhalte und ein Verfehlen der IBA-Berufsschulrealität im Vortrag der außerschulischen Experten werden von diesem Teil der befragten IBA-Lehrer konstatiert, weshalb der Wunsch nach schulischen Experten, insbesondere nach IBA-Lehrern als Vortragende geäußert wird.

„[...] Viele Vortragende sind halt dann keine Lehrer und [...] ja sie reden mit ihren Patienten, aber es ist eine andere Situation als zwischen Lehrer und Schüler“ (A2, 548-550).

„[...] ich würde mir wünschen, dass Berufsschullehrer öfter solche Vorträge halten würden, weil wenn da irgendwelche Psychiater oder so was erzählen, dann betrifft das

meistens ihren Berufsalltag im Krankenhaus, aber hat mit der Schulrealität nichts zu tun“ (A2, 761-764).

„[...] Oft ist es mir vorgekommen, als täten die [Ärzte] gar nicht wissen, wovon die reden und vieles wird einfach zu schön dargestellt ... so [...] politisch eingefärbt, so politisch korrekt ... das ist viel schlimmer. Aber sicherlich, das wäre schon gut, wenn mehr Vortragende da wären, die aus dem Berufsschulbereich kommen, zumindest aus dem schulischen Bereich kommen, das wär schon gut, ja. [...]“ (A4, 363-368).

„[...] Wir haben sehr oft [...] Leute, die aus anderen Bereichen kommen und die eigentlich nicht wissen, wovon sie reden, wenn wir von pubertierenden Schülern mit entsprechenden Background reden und da hab ich das Gefühl, ich hab nichts davon, wenn ich von einem Psychologen, der im 18. Bezirk wohnt in einer Villa und wenn der mir erzählt von dem Modell von Erik Erikson, es nutzt mir nichts [...] und werd ich böse auch, da werde ich echt grantig, weil ich mir denke, es ist meine Zeit und ich bräuchte da dringend etwas“ (B1, 324-332). „[...] ich darf ja als Berufsschullehrerin nur an gewissen Seminaren teilnehmen und dann denke ich mir, sollte man die Inhalte auch auf uns ausrichten [...]“ (B1, 334-336).

„[...] wenn ich [...] mit einem Blinden arbeite, hilft mir das nicht wirklich, [...] wenn ich das jetzt eineinhalb Stunden höre wie Blinde da jetzt die Blindensprache verwenden ... das ist halt ein neuer Aspekt für andere Menschen, aber das hilft mir im Umgang mit meinen Schülern nicht“ (B2, 549-552).

„[...] wenn da Ärzte, Psychologen und so, die von einer Schule weit weg sind oder nicht so viel Verbindung haben, sind halt diese Beispiele, diese Maßnahmen schon ein bisschen so ... lehrbuchmäßig. Also das heißt, es ist [...] irgendwie herunter geklopft, hingegen aber oft irgendwelche Professoren oder auch Lehrer, die selber an der Schule unterrichten und selber die Probleme haben und solche Vorträge halten, der erzählt, zum Beispiel der von [Bezirk A in Wien], der hat uns nicht irgendwie gesagt: ‚Was ihr machen könnt.‘, sondern der hat Situationen von seiner Schule erzählt, was er macht, wie er das handlet [Anglizismus] [...]“ (D1, 802-810).

„Die Vortragenden, das ist ja das. Die meisten sind halt irgendwelche Studierende (lacht) und da hat man halt schon oft die ... Schwierigkeit: ‚Puh, was soll ich mit dem? Das, was er mir erzählt, ist zwar sehr nett, aber ich kann es eigentlich nicht so wirklich brauchen.‘“ (D1, 817-820).

Bei Fortbildungen mit außerschulischen Experten sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Umsetzbarkeit der vermittelten Fortbildungsinhalte für den Teilnehmer unter Umständen auf den ersten Blick nicht erkennbar ist, sondern sich oftmals erst später in Form einer Idee oder Anregung manifestieren und bei entsprechender Adaption für den Unterricht in IBA-Klassen genutzt werden kann.

Ein anderer Teil der befragten IBA-Lehrer bezieht die gegenteilige Position und empfindet Fortbildungen, die von außerschulischen Experten gehalten werden, als sehr hilfreich und praxisbezogen, da diese den Kern der jeweiligen Problematik sehr genau treffen. Dadurch wird es den Teilnehmern möglich, für sich und ihre Unterrichtsgestaltung in IBA-Klassen Schlüsse zu ziehen und ihr Repertoire an pädagogischen Vorgehensweisen zu erweitern.

„[...] Da waren wir zwei Tage im AKH, auf dieser Station, wo aggressive Jugendliche hinkommen, wenn sie sozusagen komplett ausflippen. Es ist im Prinzip nichts anderes als eine psychiatrische Abteilung für Jugendliche, ja, und der Oberarzt hat uns also Beispiele und Fälle gezeigt, wo wirklich ... Leute ... ganz arg, ganz arg auf Dinge reagieren [...] und da hat man halt einiges auch gelernt und man kann dadurch viel, viel besser ... das Agieren von Schülern ein bisschen einstufen, von Haus aus schon sagen ‚Aha, ja nein, da muss ich vielleicht aufpassen, da steckt vielleicht das oder das oder mehr dahinter oder warum reagiert der Jugendliche so?‘, man hat mehr Verständnis einfach auch und kann eben schneller reagieren. Es ist sehr praxisbezogen, auch wenn´s Ärzte sind, die können das schon so überbringen, dass man das auch als Laie versteht [...]“ (E3, 446-459).

„Im Endeffekt, glaube ich, hat mir das Gewaltseminar im AKH bei D bis jetzt am meisten gebracht. D hat nämlich nicht nur Theorie gebracht, sondern uns auch Vieles für die Praxis mitgegeben mit Beispielen und Übungen dazu [...]“ (A2, 949-952).

[...] eine Psychotherapeutin ... H, die irrsinnig toll mit Gewalt arbeitet und [...] die uns auch arbeiten hat lassen zu Gewalt. Das war für mich absolut beeindruckend, diese Frau und da hab ich irrsinnig viel gelernt, kommt mir vor. Also, ich konnte sehr viel für mich mitnehmen, im Umgang mit der Klasse (B1, 366-371).

„[...] weil der Vortragende, [...] der unterrichtet auch an einer Schule Schwererziehbare und der hat so Klassen mit vier, fünf Schülern nur, weil das eben solche schwierigen Schüler sind, ja und der kennt sich da super aus, der hat auch recht gute Tipps gegeben“ (D1, 84-89).

„[...] ich hätte mir [...] gewünscht einfach ein bisschen mehr, zum Beispiel auch aus der klinischen Praxis, also [...] was machen tatsächlich andere Berufsgruppen mit sozusagen dem gleichen Klientel. Wie gehen Sonderschullehrer zum Beispiel um oder eben zum Beispiel Krankenpfleger, die [...] ja alle [...] mit ähnlichen Situationen konfrontiert sind und die das auch immer irgendwie handeln [Anglizismus] müssen“ (C1, 476-483).

„[...] eine Psychiaterin, die hat uns sehr viel erzählt von [...] klinischen Krankheitsbildern, [...] die hat sozusagen überhaupt gar nicht unseren Zugang, also [...] die hat eine therapeutische Situation, die hat zeitlich nicht sehr viel mit den Leuten zu tun, nicht so wie wir stundenlang, sondern das ist alles sehr begrenzt, hat aber diesen wissenschaftlichen Zugang und [...] hat uns trotzdem sehr faszinieren können [...] und auch da hab ich das Gefühl gehabt ‚Ich nehm schon etwas mit‘ ‚das ist sehr interessant‘“ (C1, 521-533).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine umfassende Fortbildung für IBA-Lehrer ohne außerschulische Experten wohl kaum möglich ist, auch wenn gegen-
teilige Positionen vertreten werden. Insbesondere hinsichtlich des für den IBA-Schulalltag nötigen medizinischen Hintergrundwissens ist der Einsatz von entsprechenden Spezialisten unerlässlich.

7.1.3 Medizinisches Wissen

Hinsichtlich des medizinischen Fachwissens kommen zwei Faktoren besonders zum Tragen: Zum einen sind IBA-Lehrer in ihrem Schulalltag oft mit IBA-Schülern mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen konfrontiert, zum anderen haben IBA-Lehrer aus Datenschutzgründen keinen Zugang zu Information über Art und Ausprägung der jeweiligen Beeinträchtigungen. Diese Diskrepanz führt laut Aussagen einiger Interviewpartner zu Schwierigkeiten und Verunsicherungen im Umgang mit IBA-Schülern aufseiten der IBA-Lehrer, da diese in der Informationsbeschaffung auf Auskunft der Betroffenen angewiesen sind oder bei Ausbleiben freiwilliger Auskunft auf ihre eigene Einschätzung des Krankheitsbildes rekurrieren müssen. Weiters determiniert das vorliegende gesundheitliche Problem den Schulalltag, was wiederum dazu führt, dass das Unterrichtsmaterial und die Unterrichtsgestaltung auf die speziellen Bedürfnisse der einzelnen IBA-Schüler abzustimmen sind. Grundlage für diesen Adaptionsprozess ist ein fundiertes medizinisches Hintergrundwissen, da der Lernfortschritt jeden einzelnen IBA-Schülers bedeutend ist. Erschwerend kommt eine oftmals starke

Ausprägung von Beeinträchtigungen mancher IBA-Schüler hinzu, weshalb auch der Erwerb von Erste-Hilfe-Kenntnissen von den IBA-Lehrern als notwendig erachtet wird.

„[...] Informationen bekommen wir sehr wenige oder fast gar nichts, das heißt wir müssen selber drauf kommen, was der [jeweilige IBA-Schüler] hat. Obwohl es eigentlich in der schulischen Vorlaufbahn so Clearings gibt, wo das schon drinnen steht, was da mit dem Schüler ist. Aber die bekommen wir nicht [...]“ (A3, 52-55).

„[...] hinter jedem einzelnen Schüler [...] steht eine so große, also ganz viele kleinen Einzelteilchen, die wir in der Berufsschule ja nicht mitbekommen, aufgrund des Daten-geheimnisses, [...]“ (E1, 671-673). „[...] ‚Es könnte das passieren, ich lege falsches Verhalten an den Tag, was für den einfach total kontraproduktiv ist.‘ Aber, wo ich mir einbilde, das wär’s aber jetzt und dann im Nachhinein komm ich aber drauf, sag ich: ‚Naja, das war komplett ein falscher Weg‘“ (E1, 689-692).

„[...] wenn ich weiß, welche Behinderungen der hat oder was sich da abspielt in ihm, in dem seinem Kopf, dass ich besser darauf reagieren kann. Weil wenn ich nicht weiß, was der hat ... was soll ich da machen? [...]“ (A3, 596-599).

„[...] weil da kenne ich mich überhaupt nicht aus, weil ich kein Arzt bin. Die schicken mir kranke Kinder, [...] und ich weiß nicht wie ich damit umgehen soll, dass ich da Antworten darauf bekomme (A3, 643-646).

„[...] wir Lehrer erfahren ja kaum etwas darüber, über die gesundheitlichen Probleme der Schüler und wenn man da aber ein bisschen Basiswissen hat zu den verschiedenen Krankheitsbildern, dann kann das schon helfen [...] zumindest in Ansätzen. [...] das hilft sicherlich etwas dabei, unter Führungszeichen besser oder richtiger mit den Schülern umzugehen. Man wird für diese Dinge sensibilisiert und kann das mehr berücksichtigen ... im Umgang mit den IBA-Schülern“ (C1, 250-258).

„Ich hab es erlebt, dass eine Schülerin im Unterricht, im Computerraum zu mir sagt: ‚mir ist schlecht‘, [...] und sie geht mit mir aus der Türe raus und fällt zusammen und hat und ist eben Epileptikerin. Also, da muss man auch wissen, wie man reagiert. Da wär’s nicht schlecht, wenn man schon mehr Informationen bekommt (E3, 579-585).

„[...] Also, wenn ich von der einen Schülerin, wenn die nicht mit mir geredet hätte, hätte ich es bis heute nicht gewusst, dass die fünferei Medikamente nehmen muss“ (A2, 323-325).

7.1.4 Wünsche vonseiten der IBA-Lehrer hinsichtlich der Fortbildungsinhalte

Aufgrund der Konfrontation der IBA-Lehrer in ihrem Unterricht mit sehr vielfältigen Anforderungen, die aus den individuellen Problembereichen der IBA-Schüler resultieren, sind die Wünsche der IBA-Lehrer an Fortbildungsinhalte breit gefächert. Ob all diesen sehr spezifischen Inhaltswünschen vonseiten der Fortbildungsanbieter entsprochen werden kann, ist jedoch hinsichtlich organisatorischer und finanzieller Aspekte fraglich.

„[...] ich glaube, alles anbieten zu können, das wird eine Illusion sein, muss man ehrlich sein. Ich glaube, derjenige der Schulungen oder Seminare anbietet, muss für sich selber reflektieren: ‚Was braucht die breite Masse?‘, weil zu spezifisch wird er wahrscheinlich die Leute nicht bekommen, dass sie die Seminare besuchen. Also, es wird eher so in dem breiten Spektrum bleiben. [...]“ (E1, 1094-1098).

Im Zuge der Befragung haben sich jedoch auch einige Themenbereiche herauskristallisiert, die von den Interviewpartnern verstärkt gewünscht und die im Folgenden kurz dargestellt werden.

7.1.4.1 Fortbildungsinhalte zu diversen Problembereichen der IBA-Schüler

Die Konfrontation der IBA-Lehrer mit den diversen Problembereichen der IBA-Schüler im Schulalltag führt zu inhaltlich verschiedensten Wünschen hinsichtlich der Fortbildungsinhalte. Regelmäßige Erste-Hilfe-Schulungen, Informationen zu sozialen Behinderungen und zu diversen Krankheitsbildern sowie Anleitungen zum adäquaten Umgang mit diesen wären den befragten IBA-Lehrern in Fortbildungen wichtig.

“[...] zum Beispiel Schüler, die Epileptiker sind und ... ich meine, im Prinzip diese Erste-Hilfe-Ausbildung, [...] dass man weiß, wie man richtig reagieren sollte, also da könnte schon regelmäßig [...] kleine Schulung oder so sein [...]“ (E3, 573-577).

„[...] Worüber ich noch wenig Auskunft bekommen habe, das ist so diese Sozialschichten, die sozialen Behinderungen, die Wohlstandsverwahrlosten oder so, also dieses Spektrum [...] Gewalt zu Hause und [...] die Eltern scheiden lassen. Also das ist auch noch eine ziemlich breite Palette. [...]“ (A3, 879-886).

„Über das Krankheitsbild selbst, wie man dem Schüler dann begegnen kann, darüber wie man sich dann im Unterricht verhalten kann“ (A3, 648-649).

„[...] Weil nur zu wissen, was es gibt, hilft mir ja in dem Sinne nicht unbedingt weiter. Erkennen ist zwar wichtig, aber dann halt auch: ‚Wie geh´ ich damit um?‘“ (B2, 471-473).

7.1.4.2 Psychologische Fortbildungsinhalte

Für konstruktive Gesprächsführung mit IBA-Schülern und deren Eltern und für den Umgang mit Schülern, die die Teilnahme am Unterricht verweigern, äußern die Interviewpartner den Wunsch nach Vermittlung von psychologischem Hintergrundwissen in Fortbildungen. Des Weiteren wird auch die Erlangung von medizinisch-psychologischen Kenntnissen gewünscht, um IBA-Schülern mit psychiatrischen Erkrankungen kompetent begegnen oder Krisenintervention betreiben zu können.

„Na, zum Beispiel: ‚Wie gehe ich mit einem aggressiven Schüler um oder mit einem der nicht will? Welche Möglichkeiten hab ich da? Was könnte ich tun? Oder was braucht der Schüler, damit er das, was ich ihm sagen will, was ich ihm beibringen will, besser versteht?‘ Solche Dinge“ (A4, 301-304).

„Zum Beispiel: ‚Wie geht man mit Depressionen um? Wie kann ich auf Depressionen reagieren? Vergewaltigung – wie gehe ich mit Frauen um, die vergewaltigt worden sind?‘ [...] Also, ich denke, mehr psychologische Betreuung wäre da gut. [...] ‚Wie kann ich möglichst gut damit umgehen ohne, dass ich noch mehr kaputt mache?‘“ (A4, 422-431).

„[...] ich nicht weiß, wie erreiche ich die Eltern im Gespräch ... oder wie rede ich mit dem Schüler selber [...]“ (E2, 840-842).

„[...] also ich täte es gut finden, wenn es einmal [...] auch vielleicht etwas gäbe, wo mehr die Psychologie hineinspielt, weil bei den Verhaltensauffälligen braucht es viel psychologisches Feingefühl, das heißt, da kann ich nicht einfach so drüber fahren. Wenn ich da mehr Hintergrundwissen hätte, dann kann ich auch mit den Schülern anders agieren [...]“ (D1, 731-737).

„[...] vonseiten der Psychologie täte ich mehr erwarten und [...] vielleicht so eine Unterrichtsmethodik speziell auf Lernverweigerer [...]“ (D1, 908-910).

7.1.4.3 Fortbildungsinhalte zu Konfliktkompetenz

Der kompetente Umgang mit aggressiven IBA-Schülern sowie Strategien zur Konfliktvermeidung und -abwendung werden von den befragten IBA-Lehrern als zentrale Inhalte in Fortbildungen gewünscht.

„Dieses Konfliktbewältigung oder Konfliktmanagement könnte man durchaus noch verstärken [...]“ (E3, 497-498).

„[...] das könnte man durchaus noch ausbauen, irgendwie so ... dass man da vielleicht ... noch mehr Argumente findet, um Schüler halt dann zu beruhigen [...]“ (E3, 476-478).

„[...] da wär's schon gut, wenn man da ein paar ... Strategien oder so lernen würde, die man anwenden kann in so einer Situation. Dass eben bei einem aufkeimenden Konflikt nicht gleich eskaliert“ (E3, 386-388).

„[...] zum Thema Aggression, das ist sicher auch noch ein interessantes Thema, wo ich auch noch einzelne Veranstaltungen besuchen würde [...] Es wäre sicher auch eine Hilfe, ... in dieser Richtung Informationen zu bekommen“ (B2, 621-626).

7.1.4.4 Methodisch-didaktische Fortbildungsinhalte

Im Rahmen der von Heckl et al durchgeführten Evaluierung der IBA wird zusätzlicher Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarf insbesondere „[hinsichtlich] der einfachen und reduzierten Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten, [...] der Vorbereitung des Unterrichts für SchülerInnen mit unterschiedlichen Lehrzielen sowie [des] Umgang[s] mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsniveaus in einer Unterrichtsklasse [...]“ festgestellt (HECKL et al 2008, S. 75). Die Auswertung der im Zuge dieser Diplomarbeit abgehaltenen Interviews führt zu ähnlichen Feststellungen. So wünschen sich die Interviewpartner für die Aufbereitung und Vermittlung von Lernstoff für IBA-Schüler mit verschiedenen Problembereichen Handwerkzeug und Hilfestellungen. Vor allem konkrete Anleitungen bzw. Vorlagen – eventuell in Form eines so genannten Toolsystems – für die Vereinfachung von komplexen Lerninhalten wären hilfreich, um die für die IBA-Schüler individuell festgelegten Lernziele zu erreichen. Hierzu wünschen sich die Interviewpartner außerdem Anregungen für das Halten einer Balance, sodass IBA- wie Regelschüler vom Unterricht gleichermaßen profitieren. Aber auch der Erhalt von für Schüler verständlichen Erklärungsmodellen für die Differenzierung hinsichtlich der Anforderungen an IBA- und Regelschüler im Unterricht wäre im Sinne einer harmonischen Klassengemeinschaft für IBA-Lehrer von Bedeutung.

„Handwerkzeug. Wo ich sage: ‚Ich als Lehrer tu mir leicht, wenn ich sage, ich bekomme da jetzt ein Muster und nach dem Muster funktioniert das.‘ [...] Oder ein Toolsystem, dass ich sage, da habe ich ein Toolsystem, auf das kann ich zugreifen und da ist das drinnen, wo ich sage, da bekomme ich Unterstützung für jemanden, der eher seh-schwach ist. Wo ich sage: ‚Wie kann ich das für den machen?‘ [...]“ (E1, 811-819).

„[...] zum Beispiel die Lehrstoffzerlegung, also dass man den Lehrstoff zerlegen soll ist klar, aber wie soll ich das wirklich machen? Also nicht ein Rezept dafür, aber Beispiele, Anleitungen dafür. So auf die Art: ‚Wenn das so ist, dann glieder das so oder misch das Ganze.‘“ (D1, 1057-1060).

„[...] so in Richtung ‚Wie kann/soll/muss ich mit IBA-Schülern umgehen? Womit fördere ich sie oder womit überfordere ich sie? Wie genau kann ich mit den verschiedenen Problemen von den IBA-Schülern umgehen? Wie schaffe ich es, die IBA-Schüler und die Regelschüler so zu unterrichten, dass alle was davon haben, dass alle vom Unterricht profitieren?‘ Solche Sachen eben“ (E2, 166-170).

„[...] Und auch, dass man mal gezeigt bekommt, wie denn so eine Unterrichtsstunde ausschauen kann. Wo man halt dann auch einmal sieht, was für Unterrichtsmethoden zum Beispiel, sich für IBA-Klassen eignen oder wie man dem ‚normalen‘ Schüler erklären kann, warum der IBA-Schüler scheinbar bevorzugt behandelt wird und so“ (E2, 179-183).

„[...] Fortbildungen, die sich mit Methodik, Didaktik für lernschwache Schüler beschäftigt, die das durcharbeitet und viele verschiedene Möglichkeiten aufzeigt ... wie man Unterrichtseinheiten gestalten kann bei solchen Schülern, wie man Unterrichtsmaterialien aufbereiten kann, bezogen auf die verschiedensten Lernschwächen und, und, und. Da gäbe es ja eh so viele Dinge, die wichtig wären“ (A1, 618-623).

7.1.5 Möglichkeit der Umsetzung von gewünschten Fortbildungsinhalten

Die Mehrheit der Interviewpartner bestätigt die prinzipielle Möglichkeit der Organisation von Fortbildungen zu bestimmten Wunschinhalten in Form von schulinternen Fortbildungen (Schilfs), beschreibt jedoch den damit verbundenen großen Zeit- und Arbeitsaufwand als problematisch.

„[...] wir haben da dieses Instrumentarium, diese Schilf-Seminare. [...] Das haben wir eingereicht und ist dann auch relativ schnell genehmigt worden, so eine schulinterne

Fortbildung. Also diese Möglichkeit haben wir und da können wir eigentlich, da haben wir einen sehr großen Spielraum“ (A3, 1010-1015).

„[...] wir haben die Möglichkeit schulinterne Lehrerfortbildungen abzuhalten und wir können Referenten stellen. [...]“ (B1, 891-893).

„Also, ich denke schon, dass das machbar wäre, aber es ist einfach von der Zeit her nicht möglich, weil das natürlich mit großem Aufwand verbunden ist“ (A4, 449-451).

„[...] es will oder kann aber niemand so wirklich organisieren. Die Zeit ist einfach zu knapp, sich auch darum noch zu kümmern bzw. die Kraft“ (C1, 678-680).

7.2 Unterrichtsmaterialien

Wie bereits in Kapitel 7.1.4.4 dargestellt, spielt der Erhalt von Unterrichtsmaterialien im Zuge von Fortbildungen eine wichtige Rolle für die IBA-Lehrer. Hierzu wird von diesen besonders umfangreich und ausführlich Stellung bezogen. Der Grund dafür liegt darin, dass sich IBA-Lehrer auf Unterstützung hinsichtlich der Aufbereitung des Lernstoffes für IBA-Schüler angewiesen fühlen, weil aufseiten der IBA-Lehrer eine Verunsicherung bezüglich Über- bzw. Unterforderung der IBA-Schüler im Unterricht besteht. Außerdem ist der IBA-Lehrer insbesondere hinsichtlich anforderungsgerechter Zerlegung des Lernstoffes sowie Anpassung dieses an die individuellen Bedürfnisse von IBA-Schülern stets gefordert. Zusätzlich hat laut Aussagen der Interviewpartner in der Unterrichtsgestaltung darauf Acht zu geben, dass sich der IBA-Schüler durch adaptierte Unterrichtsmaterialien nicht anders behandelt fühlt als der Regelschüler. Da die IBA ein relativ junges Ausbildungsmodell ist, noch sehr wenige Erfahrungswerte vorliegen und gleichzeitig eine sehr große Bandbreite an Problembereichen umfasst, liegen nur sehr selten standardisierte und ad hoc übernehmbare Vorlagen und Lösungsmodelle vor. Diese Tatsachen führen aufseiten der Interviewpartner zum verstärkten Wunsch nach Unterrichtsmaterialien, die mit möglichst geringer Adaption direkt im Unterricht von IBA-Schülern verwendet werden können, um einerseits dem IBA-Lehrer Zeitersparnis zu ermöglichen sowie Hilfestellung zu bieten und andererseits um durch Erweiterung des Unterrichtsrepertoires die Unterrichtsqualität zu erhöhen. Von den IBA-Lehrern wird jedoch festgestellt, dass konkrete Unterrichtsmaterialien im Zuge von Fortbildungen nur sehr selten zur Verfügung gestellt werden.

„[...] Weil das, was wir mitbekommen haben, war einfach: "Ja, machst du es halt einfach von der Schrift her größer und dann funktioniert das." Das ist aber das, was der Schüler ja nicht will, weil er will es ja nicht andersartig haben“ (E1, 819-822). „[...] da muss man auch sehr aufpassen. Sie wollen ja eigentlich gleich sein wie die anderen. Sie wollen nicht anders sein“ (E1, 824-828).

„[...] das täte ich mir wirklich immer erwarten von einer Fortbildung, dass ich da mit ein paar Unterlagen hinausgehe, die ich dann wirklich in der Klasse umsetzen kann ... mit geringer Adaptierung. Mit geringer Adaptierung, das muss ich auch dazu sagen“ (A1, 514-517).

„[...] will jeder konkrete Unterrichtsmaterialien haben, mit denen wir in die Klasse gehen können. Es soll eine Zeitersparnis sein oder eine Hilfe für uns. Dass ich einmal Beispiele habe, wie es gut funktioniert [...]“ (A1, 536-539). „[...] jeder möchte Unterrichtsmaterial haben oder den [...] Methodenschatz aufbessern [...]“ (A1, 543-544).

„[...] Es wäre natürlich das angenehmste, man geht wohin und [...] geht dann mit etwas ganz Konkretem wieder raus, das wäre natürlich ganz fein, aber es ist in den seltensten Fällen so. Es ist in den seltensten Fällen so, dass man wirklich ganz konkret mit irgendetwas raus geht, also mit einer konkreten Vorbereitung zum Beispiel, mit so einem Ready-to-go-Material, das gibt es kaum [...]“ (C1, 190-195).

„Ja, die Hoffnung schon, aber es [konkretes Unterrichtsmaterial] hat noch nicht funktioniert. Die Hoffnung ist zwar immer da, aber ... von daher hab ich eigentlich ... noch nichts mit bekommen“ (A2, 267-269).

„Nein, also konkret Unterrichtsmaterial haben wir auch nicht gesehen. Witzigerweise rückt da niemand raus damit“ (A1, 392-393).

„[...] das [konkretes Unterrichtsmaterial] erwartet und erhofft man sich zwar, aber nein das trifft dann nicht ein. Das heißt man bekommt mehr oder weniger die Anleitung dazu und muss sich halt dann für sich selber, für seine eigene Situation selber ein Konzept stricken davon“ (D1, 687-690).

„[...] didaktisches Material, natürlich hätte ich gerne so viel wie möglich [...]“ (B1, 616-617). „Das ist immer, wirklich **immer** von Interesse. Nicht eine Sekunde würde ich da-

rüber nachdenken, sofort würde ich eine Fortbildung machen, wo ich Materialien bekomme ... sofort“ (B1, 199-201).

Hinsichtlich der sehr großen Bandbreite an Problemfeldern in IBA-Klassen ist es jedoch fraglich, inwieweit die Möglichkeit besteht, Unterrichtsmaterialien zu erstellen und in Fortbildungen anzubieten, die sowohl den jeweiligen Unterrichtsinhalten als auch den individuellen Bedürfnissen der IBA-Schüler gerecht werden.

7.3 Hilfestellung durch Sachinformation und Unterrichtsmethodik

In diesem Kapitel werden die Auswirkungen der in den Fortbildungen gegebenen Sachinformation und der neu erworbenen Kenntnis von Unterrichtsmethodik auf das Agieren der IBA-Lehrer im Unterricht dargestellt. Durch das in den Fortbildungen erworbene Hintergrundwissen zu diversen Behinderungsformen und anderen Problembereichen der IBA-Schüler wird ein besseres Verständnis für den IBA-Schüler aufseiten der IBA-Lehrer bewirkt. Dieses gesteigerte Verständnis führt wiederum dazu, dass der IBA-Lehrer sowohl die Vorgänge im IBA-Schüler als auch dessen Bedürfnisse und Verhalten fachkundiger sowie schneller erkennen und einordnen kann. Auch die Einschätzung der individuellen Leistungsfähigkeit und der adäquate Umgang mit bestimmten Situationen – hervorgerufen durch Faktoren, die auf Problembereiche von IBA-Schülern zurückzuführen sind – werden durch die in den Fortbildungen dargebotene Sachinformation erleichtert und als positiv beeinflusst beschrieben. Sowohl diese als auch die in den Fortbildungen angebotene Unterrichtsmethodik haben bestärkende Wirkung hinsichtlich des gesamten Unterrichtsauftritts des IBA-Lehrers, im Besonderen hinsichtlich des differenzierten Umgangs mit IBA- und Regelschülern, sie wirken sich positiv auf die in dieser speziellen Unterrichtssituation zu haltenden Balance aus. Ebenso führt die Erweiterung des methodischen Repertoires im Zuge von Fortbildungen dazu, dass der IBA-Lehrer seine methodisch-didaktische Vorgehensweise im Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse des jeweiligen IBA-Schülers bewusster abstimmen kann.

„[...] Hintergrundwissen ist schon wichtig ... für mich, weil wenn ich mehr weiß über die Probleme, die meine Schüler haben, dann kann ich sie ja auch besser unterstützen. Das hilft schon sehr. Ja und vor allem und ja natürlich, weil ich mir denke, ich kann

besser zu seinem Level finden und nicht ununterbrochen überfordern, [...] natürlich hilft es irrsinnig, dass man einfach versteht, das kann er und das kann er einfach nicht leisten“ (B1, 624-631).

„[...] Durch das Wissen, das ich bekomme, ist es natürlich, dass ich weiß: ‚Okay, wie kann ich mit dem [diverse Behinderungsformen und Problembereiche der IBA-Schüler] viel offener umgehen und halt viel besser umgehen damit.‘ und [...] ‚Wo kann ich ihn unterstützen, was kann ich tun?‘ Das hilft auf jeden Fall. Also, das hat mir schon sehr geholfen [...]“ (E1, 713-716).

„[...] Und es gelingt immer öfter, hab ich beobachten können an mir selbst, dass ich Konfliktsituationen noch bevor sie ausbrechen sozusagen, ersticken kann [...]“ (B2, 579-581).

„Speziell, wo ich mich wenig auskenne, mit den ganzen Behinderungen, also da würde ... mit sprachlichen Behinderungen, dass das oft mit der Motorik zusammenhängt, das hab ich nicht gewusst zum Beispiel. Also, wenn einer eine schlechte Motorik hat, von den Händen her, dass er sich auch sprachlich schwer tut, irgendetwas auszudrücken. Diese Verbindung habe ich zum Beispiel nicht gekannt, dass das meistens irgendwie zusammenhängt. [...] das war zum Beispiel so ein, wo ich gesagt habe: ‚Aha‘. Da habe ich nachgedacht: ‚Na, da kenne ich den und da kenne ich den Schüler‘. Wenn ich das im Vorhinein weiß, weiß ich, wie es geht“ (A3, 538-548). „[...] damit kann ich was anfangen, das hilft mir im Unterricht mit solchen Schülern auf jeden Fall weiter“ (A3, 552-553).

„[...] Aber ich brauche natürlich auch den Input über die Besonderheiten, die Integrationschüler eben aufweisen. ‚Warum ist das so? Warum kann der Schüler das und das nicht? Da gibt es zwei Sachen. Einerseits Handwerkzeug, wo ich sage: ‚Okay, was tue ich? Wie bereite ich auf? Was mache ich?‘ Das ist ein Punkt. Und das zweite ist: ‚Warum ist das so und was liegt dahinter?‘ Weil ich denke mir, vielleicht fordere ich auch etwas, was der nie können wird, weil ich nicht weiß, wo sind seine Grenzen, wie weit kann ich gehen. Das sind so meine zwei Punkte“ (E1, 138-145).

„[...] was ich schon merke ist, dass durch diese [...] KOOL-Seminare [Seminare zu Kooperativ Offenem Lernen] insgesamt, kommt mir vor, gelassener in IBA-Klassen hineingehe. Die haben mir viele Möglichkeiten gezeigt, wie ich im Unterricht mit den ... verschiedensten Schwächen der Schüler umgehen, die berücksichtigen kann und [...] dabei gleichzeitig nicht auf die Normschüler vergesse bzw. die Normschüler nicht ver-

nachlässigen muss. Also, da hab ich schon einiges mitnehmen können, [...] also wie man da eine gute Balance schaffen kann ... und [...] das macht mich innerlich ruhiger, wenn ich in IBA-Klassen gehe, weil früher hab ich dann immer mit mir so innerlich gekämpft und war mir nicht sicher, ob ich wirklich jeden Schüler erreiche“ (E2, 702-712).

„Naja, generell fühlt man sich [durch IBA-Fortbildungen] halt sicherer im Unterricht und weiß, dass man sich in die richtige Richtung bewegt [...] (A3, 853-854).

Nicht nur Hintergrundwissen zu diversen Behinderungsformen und anderen Problem-bereichen der IBA-Schüler wirkt sich gewinnbringend auf den Schulalltag für IBA-Lehrer und IBA-Schüler aus, auch im Zuge von Fortbildungen angeeignetes Wissen zu interkulturellen Aspekten sorgt für ein besseres Verständnis und mehr Kompetenz auf-seiten des IBA-Lehrers im Umgang mit IBA-Klassen, deren Schüler unterschiedlichen Religionen sowie Kulturen angehören. Dadurch wird es dem IBA-Lehrer möglich, den Schülern in IBA-Klassen einerseits in Bezug auf Interkulturalität versierter zu begegnen und diesbezüglich Wissen weiterzugeben, andererseits eventuell unter den Schülern auftretenden Kontroversen, die sich aus den unterschiedlichen Religions- und Kultur-zugehörigkeiten ergeben, entgegenzusteuern.

„Naja, also die verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründe, [...] zu denen ich mehr erfahren habe, also die helfen mir auf alle Fälle in meinem Schulalltag, dieses Wissen zu haben ist gerade in den Klassen, wo ich drinnen stehe, besonders hilfreich. Einerseits weil ‚Wie kann oder soll ich dem Schüler mit der und der Religion begegnen?‘ und dann eben auch um die Schüler gegenseitig aufzuklären, weil damit kann ich doch [...] gegenseitiges Verständnis unter den Schüler bewirken, zumindest so nach und nach“ (E3, 485-492).

7.4 Vermittlung der Fortbildungsinhalte in den Fortbildungen

Grundsätzlich bestehen vielfältige Möglichkeiten der Lernstoffvermittlung, die laut Aus-sagen der befragten IBA-Lehrer in ihrer Diversität auch in Fortbildungen zur Anwen-dung kommen. Das genannte Spektrum erstreckt sich vom klassischen Frontalunter-richt, über Gruppenarbeiten bis hin zu Lehrausgängen. Die kritische Betrachtung von Frontalunterricht und von praktischen Formen der Lernstoffvermittlung im Zuge von Fortbildungen durch die Interviewpartner wird im Folgenden dargestellt. Positive sowie negative Aspekte der verschiedenen Vermittlungsformen sowohl hinsichtlich Verständ-

nis in der Fortbildung selbst als auch hinsichtlich späterer Umsetzungsmöglichkeiten im IBA-Unterricht werden von den befragten IBA-Lehrern genannt und reflektiert.

7.4.1 Frontalunterricht

Im Zuge der Interviews wird von den befragten IBA-Lehrern konstatiert, dass Inhalte in Fortbildungen vor allem theoretisch, das heißt, in Form von Frontalunterricht vermittelt werden. Dieser Frontalunterricht erfährt teilweise durch praktische Vermittlungsformen wie Gruppenarbeiten, Rollenspiele, Feedbackrunden und Lehrausgänge Ergänzung.

„[...] großteils viel Theorie, also praktisch ist eher weniger, also großteils Theorie [...]“ (D1, 552-553).

„[...] zuerst ist ein theoretischer Teil und dann gehen wir hinaus zu irgendeinem Experten [...] in eine also Gehörbehindertenschule oder Sehbehinderungsschule [...]“ (A3, 462-464).

„[...] da war ... theoretische Einführung in das Thema [...] und dann oft ... Übungen in Gruppen oder so“ (B2, 311-313).

„[...] und sonst sind Fortbildungen aber oft eher so, dass da ein einführender Teil ist und dann Beispiele oder man schaut sich andere Schulen, Institute an oder dass nur Theorie ist“ (C1, 357-359).

„Sehr viele Vorträge ... ja, also es waren eigentlich fast nur Vorträge [...]“ (B1, 273).

Diese in den Fortbildungen vorwiegend genutzte Vermittlungsform des Frontalunterrichts ruft jedoch bei den Interviewpartnern oftmals mittelmäßig bis geringe Zufriedenheit.

„Mir waren immer zu wenig Praxisbeispiele dahinter, das war zu wenig ... mir ist es immer zu viel Theorie, was da alles ... Studien gemacht worden sind und, und, und [...]“ (A4, 245-247).

Aus dem wissenschaftlichen Sprachduktus mancher Vortragenden in Fortbildungen resultieren häufig Verständnisprobleme, was aufseiten der befragten IBA-Lehrer zu Frustration und Unsicherheit führt.

„[...] weil es wirklich regelrecht Frontalunterricht war, sie haben viel, oft auch mit Fremdwörtern herum geschmissen, jetzt traust du dich natürlich auch nicht fragen, weil du ja nicht als ein Blöder da stehen willst ... ‚verstehe ich nicht, weiß ich nicht‘ [...]“ (A2, 533-536).

Der vonseiten der Interviewpartner beschriebenen Unzufriedenheit mit dieser Form der Wissensvermittlung steht allerdings das Bewusstsein der Notwendigkeit von Präsentation und Erarbeitung theoretischer Inhalte, insbesondere bezüglich der großen Bandbreite an Problembereichen der IBA-Schüler, gegenüber.

„[...] Nachdem das so breit gefächert ist, ist es auch klar, muss es auch sein, weil ich habe so viele Beeinträchtigungen, die auftreten können, die Bandbreite ist ja neverending, sag ich jetzt einmal. Und dazu brauche ich irrsinnig viel Input, dass ich sage: ‚Okay ...‘ und das geht dann nur über sehr viel Theorie“ (E1, 391-395).

„[...] Es ist bei dieser IBA-Ausbildung [IBA-Lehrgang] sehr viel theoretischer Background geliefert worden, der wahrscheinlich auch ganz sinnvoll und ganz gut ist, [...] weil das viele wahrscheinlich gut brauchen können und so in dieser Form noch nicht gehört haben [...]“ (C1, 471-474).

Die Gestaltung des Vortrages und die Präsentationsweise werden von den befragten IBA-Lehrern hinsichtlich Anschaulichkeit reflektiert, es wird konstatiert, dass trotz der frontalen Abhandlung Qualität bestehen kann, diese wird als abhängig vom Vortragenden und dessen persönlichen Vortragsstil beschrieben.

„[...] eine Vortragende, die es geschafft hat zweieinhalb Stunden lang die Aufmerksamkeit [...] zu halten und zu fesseln, eigentlich nur mit ihrem Vortrag und [...] mit ein paar Power Point Folien [...]“ (C1, 334-337).

„Trotzdem aber sehr praxisorientiert, [...] da gibt es ja irgendwie Mischformen auch ..., aber im Großen und Ganzen hängt es halt sehr vom, vom didaktischen Konzept des Vortragenden ab, wie sich der das überlegt hat. [...]“ (C1, 384-387).

„[...] es kann eine Fortbildung, die rein theoretisch aufgebaut ist, mindestens genauso viel hergeben wie eine, in der Theorie und Beispiele aus der Praxis kombiniert werden. Also es kommt einfach darauf an, was der Vortragende daraus macht [...]“ (C1, 361-365).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass trotz des Wissens um Notwendigkeit von theoretischer Lernstoffvermittlung aufseiten der Interviewpartner dem Frontalunterricht, der tendenziell negativ bewertet wird, eine praxisorientierte Vorgehensweise vorgezogen wird.

„Ja, mehr Praxis wäre wunderbar“ (B1, 297).

„[...] Kurz Theorie, dann hinaus in die Praxis und halt dass ich meine Fragen stellen kann und Antworten darauf bekomme. [...] genau so wär's super, wenn es immer so ablaufen würde“ (A3, 524-526).

„[...] Also, mir wäre das lieber so, mehr Fallbeispiele, wo man wirklich sagt: ‚Ja, siehst, das hab ich auch schon gehabt, da hab ich so reagiert.‘“ (A4, 250-252).

„[...] Für mich waren zu wenig Praxisbeispiele dabei, zu wenig ... Leute, die dann eben erzählt haben, was war ... für mich war das zu viel Theorie“ (A4, 282-284).

„[...] also wünschen würde ich mir schon, dass es noch mehr praktische Beispiele gäbe oder praktische Übungen. Das ist immer so, dass man eigentlich die Theorie [...] sieht, aber was man dann in der Klasse damit macht, [...] das könnte schon mehr sein, das könnte schon mehr angeboten werden“ (E3, 248-252).

„[...] je mehr man ausprobiert, trainiert ... ja, desto besser ist das, desto sicherer wird man. Das ist auf alle Fälle ein großer Vorteil, wenn man nicht nur Theorie mitbekommt, sondern auch Praktisches erfährt. Da wär oft mehr schon gut und wichtig, finde ich“ (B2, 337-341).

„[...] Was ich mir gewünscht hätte ist, mehr Praxisorientiertes, wirklich im Sinne von ganz, ganz tatsächlichen Situationen, diesen Alltagssituationen [...]“ (C1, 469-471).

„[...] man bräucht wirklich mehr Praxisorientierung, so ... auch mehr zum Beispiel in Richtung Rollenspiele, Konfliktbewältigung und schwierige Situationen mit Schülern und eben auch so Sachen wie Teamteaching und so weiter [...]“ (C1, 714-717).

„[...] Ich meine, nur Praxis ist mir zu wenig und nur Vortrag ist mir auch zu wenig. Also, das müsste schon ausgewogener sein, theoretischer Hintergrund und mit dem dann praktische Dinge machen“ (A1, 295-298).

Eine andere Sichtweise präsentieren jene Interviewpartner, für die gerade praktische Übungen in Fortbildungen einen negativen Aspekt darstellen.

„[...] das war der Grund, warum ich auf kein Seminar mehr gegangen bin, weil immer das Gleiche war. Rollenspiel und ... was weiß ich alles noch. [...] Ist vielleicht eine Eigenart von mir. Kasperl spielen, Rollen spielen, das mag ich nicht. Andere machen es gerne, ich mache es nicht [...]“ (A3, 502-508).

7.4.2 Praktische Vermittlungsformen

Im Zuge der Interviews werden von den Interviewpartnern neben der Unterrichtsmethode des Frontalunterrichts diverse praktische Vermittlungsformen genannt und differenziert betrachtet. Hierbei wird von den befragten IBA-Lehrern unter anderem die Durchführung von Rollenspielen im Zuge von Fortbildungen hervorgehoben. Diese bieten die Möglichkeit, bestimmte Situationen nachzuspielen und aktiv zu erleben sowie aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Dabei kann das eigene Verhalten reflektiert und analysiert werden, was in manchen Fortbildungen durch den Einsatz von Videoanalysen zusätzlich verstärkt wird.

„[...] wir haben Rollenspiele gemacht, zum Beispiel, also dass man gewisse Situationen nachstellt und dann darüber spricht oder beim Gewaltseminar hat der Vortragende das auch aufgenommen auf Video, das war echt gut [...] da hat man richtig gut sehen können wie man reagiert, wie man sich verhält, was man falsch macht. So was könnte man öfter machen, das ist so hilfreich, sich selbst auch mal zu sehen in verschiedenen Situationen, ja und auch zu sehen, von außen, wie mein Verhalten auf den anderen wirkt“ (B1, 350-357).

„Bei der einen Ausbildung [B2 meint Fortbildung] über Gewaltprävention haben wir ... in Form von einem Rollenspiel dann eine konkrete Situation nachgespielt und versucht, andere Blickwinkel zu sehen und andere Handlungsweisen auszuprobieren und ... da waren wir Teilnehmer, da waren einzelne Rollenspieler in dieser Situation und andere waren wieder Beobachter und das war recht hilfreich und recht praxisnahe, auch so dass man es auf die eigene Schule oder die eigene Situation umlegen hat können [...]“ (B2, 391-397).

Sogar Besonderheiten diverser Behinderungsformen können dem IBA-Lehrer durch Rollenspiele anschaulich und lebensnah vermittelt werden, wodurch bestimmte durch

die Behinderung mancher IBA-Schüler determinierte Situationen für den IBA-Lehrer nachvollziehbar werden.

„[...] da haben wir so Brillen bekommen, die verschiedene Sehschwächen darstellen und dann haben wir einmal um den Block gehen müssen mit diesen Brillen (lacht), aber das war dann schon, also oftmals wenn man da gewisse Sehfelder ... Zonen gehabt hat, wo man nichts gesehen hat oder wo man etwas nur verschwommen gesehen hat und so, also das war schon sehr interessant“ (D1, 607-613).

Als weiteres praxisbezogenes Unterrichtselement in Fortbildungen wird von den Interviewpartnern der Erfahrungsaustausch mit Vortragenden erwähnt. Die Schilderung der eigenen Erfahrungen des Vortragenden auch in Bezug auf Schwierigkeiten und dazu passende Lösungsansätze bieten dem Lehrer für den Unterricht in IBA-Klassen praxisnahe Anregungen. Außerdem wird die Möglichkeit für den Fortbildungsteilnehmer, individuelle Fragestellungen an den Vortragenden zu richten, von den befragten IBA-Lehrern als bereichernd beschrieben.

„[...] in der Integrationsausbildung, wie diese Kollegen von der Grazer Berufsschule da waren. Also, die haben da so etwas aufgebaut mit kooperativem offenem Lernen, also die waren wirklich taff, also die haben wirklich gesagt: ‚So geht’s.‘ Und die haben auch gesagt: ‚Da waren unsere Probleme, die wir hatten. Und das funktioniert.‘ Und das war aber wirklich etwas, mit dem man auch dann arbeiten konnte, wo man gesagt hat: ‚Ja, super. So kann es funktionieren.‘ Also das muss ich sagen, das hat mir sehr gut gefallen [...]“ (E1, 463-469).

„[...] die Vortragenden, die haben sehr viel von ihrem Bereich erzählt, die haben auch einen Prozess hinter sich gehabt und haben halt sehr viel gesagt, was für sie wichtig ist und auf was muss man aufpassen [...]“ (E1, 306-309).

„[...] es war die Form, wie es aufgebaut war, das Seminar, also, dass man die Möglichkeit hat zu fragen ... genau das, was ich wissen will, ich gehe auf ein Seminar, weil ich das wissen will und die Fragen sind alle beantwortet worden und über das hinaus auch, weil ja der, der vorträgt, auch ein viel breiteres Wissen hat. Also das hat total gepasst. Im Nachhinein bin ich froh gewesen, dass ich das gemacht habe“ (A3, 573-578).

Im Rahmen von Fortbildungen angebotene Lehrausgänge wie der Besuch von Schulen, von für bestimmte Beeinträchtigungen spezialisierten Instituten sowie kulturellen

Einrichtungen werden von den Interviewpartnern ebenfalls als praxisbezogenes und für den Unterricht in IBA-Klassen sinnvolles Fortbildungselement genannt.

„[...] wo ein praktischer Teil auch dabei ist [...] dass man einfach vor Ort in Schulen geht und sich einmal anschaut, wie das dort abläuft. Also, das war für mich auch sehr interessant, dass ich gesehen habe, wie wird in einer Gehörlosenschule unterrichtet, wie ist es in einer Blindenschule, wie ist das überhaupt, dass mehrere Schüler da jetzt drinnen sind, wie wird das gemacht [...]“ (E1, 312-318).

„[...] da bekommt man wesentlich mehr mit, wenn du der Klasse zuhörst, wie geht der Lehrer mit den Schülern um, was macht er mit ihnen. Da habe ich etwas zum Angreifen. [...] Weil reden kann heute einer schnell. [...] Weil nur Theorie bringen, bringt gar nichts“ (A2, 283-289).

„[...] zum Beispiel da die Gehörbehindertenschule – ein sehr intensives Gespräch mit der Direktorin, also wie das alles aufgebaut ist, wie das Haus organisiert ist. Wie das mit der Integration der Gehörbehinderten ist, wie die Lehrpläne sind, wie das Haus auch darauf abgestimmt ist [...]“ (A3, 467-470).

„Also, die IBA-Fortbildungen, die ich bis jetzt gehabt habe, die waren [...] total ... praxisbezogen. Weil wir ja einiges auch direkt vor Ort dann auch gesehen haben, also nicht nur geredet haben darüber, sondern [...] wir haben dann eben die Schule besucht und haben gesehen, wie das gemacht wird. Dass das nicht irgendeine Theorie ist, sondern das wird dort so gemacht, das funktioniert so“ (A3, 817-822).

„[...] auch das vom Sehen her ... da waren wir dort in [Bezirk C in Wien], das ist eine Firma, die Sehbehelfe herstellt, wo der/die Chef/in selber zu 99 % sehbehindert ist und der/die wirklich darüber reden kann, welche Sachen, dass es vom Sehen her alles gibt und wie das zusammenhängt mit dem Leben und so. Also, das sind halt so die echten Geschichten“ (A3, 871-876).

„[...] Da haben wir zum Beispiel auch eine Moschee besuchen können und direkt vor Ort in den verschiedenen Kulturzentren, die es da gibt in den Bezirken, reinschnuppern können und das war für mich hochinteressant [...]“ (E3, 170-173).

7.5 PH-Online

PH-Online ist eine Internetplattform, auf der unter anderem eine generelle Übersicht über die angebotenen Fortbildungen für Lehrer, die ihre Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen absolviert haben, gegeben wird, und über die einzelne Fortbildungsveranstaltungen gebucht werden können. Dieser Plattform kommt insofern hohe Bedeutung zu, als PH-Online im Rahmen der Interviews ausnahmslos von allen Interviewpartnern als hauptsächlich genutzte Informationsquelle für Fortbildungen genannt wird. Gleichzeitig werden von den befragten IBA-Lehrern viele Schwierigkeiten in den Bereichen des Logins, der Übersichtlichkeit und der Beschreibung der Fortbildungsinhalte geschildert.

7.5.1 Login-Schwierigkeiten

Knapp die Hälfte der befragten IBA-Lehrer gibt an, dass sich die Anmeldung zu PH-Online problematisch gestaltet, wodurch das Buchen von Fortbildungen erschwert wird. Dies hat nicht nur den Unmut vieler Lehrer zur Folge, sondern auch einen Rückgang von Fortbildungsbesuchen.

„Da gibt es immer wieder Probleme mit dem Einsteigen [...], also es ist relativ kompliziert [...]“ (C1, 84-86).

„[...] ich hab das schon von vielen gehört – seitdem das ganze Anmeldesystem an der Pädagogischen Hochschule über, über dieses System läuft, wie es jetzt läuft, sind die Lehrer einfach ... nicht mehr so bereit Seminare zu machen. Sie sagen einfach: ‚Das tu ich mir nicht an. Ich lass es einfach.‘“ (E2, 551-555).

7.5.2 Unübersichtlichkeit der PH-Online-Maske

Der Großteil der Interviewpersonen beklagt sich über die unübersichtliche Darstellung des Fortbildungsangebotes auf PH-Online. Die Erfolglosigkeit nach ausführlicher manueller Suche von IBA-spezifischen Fortbildungen, die mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist, führt aufseiten der befragten IBA-Lehrer oftmals zu großer Frustration. Auch ein gezieltes Ausfindigmachen von Fortbildungen über die Suchfunktion ist nur schwer möglich, da bei Eingabe eines bestimmten Stichwortes nicht alle stichwortbezogenen Fortbildungen aufgelistet werden.

„[...] du hast den Eindruck, da hast du tausende Seminare und du musst dich jetzt einzeln durchklicken [...]“ (B2, 716-717).

„Also, da finde ich überhaupt nichts, auch wenn ich stundenlang suche. Ich hab noch keine IBA-Fortbildung gefunden. Das ist ja das mühsame [...]“ (A1, 83-84).

„[...] du musst irgendein Stichwort eingeben, aber dann übersiehst du wieder ein anderes, das einen anderen Titel hat und das ist [...] mühsam“ (B2, 717-719).

„[...] ich gehe oft hinein unter Aggressionen, unter Integration, unter Gewalt und dann kommt oft nichts ... und dann weiß ich schon gar nicht mehr, wie könnte ich noch einsteigen, womit, mit welchen Wörtern? Also, für mich ist das PH-Online unsympathisch [...]“ (A2, 149-152).

„[...] ich hab das Gefühl Fortbildungen werden uns momentan erschwert“ (B1, 132-133).

Diese Kritikpunkte vonseiten der IBA-Lehrer zeigen einen Handlungsbedarf hinsichtlich einer Umgestaltung von PH-Online. Eine zeitgemäße, intuitive Benutzeroberfläche, die auch optisch den heutigen Standards entspricht sowie einlädt nach Fortbildungen zu stöbern, eine reibungslose Einlogfunktion und eine anwenderfreundliche Filterfunktion für die Suche von Fortbildungsveranstaltungen würden dazu beitragen, dass User schneller und treffsicherer jene Fortbildungen finden, die von Interesse sind.

Vorschläge zur Erleichterung des Auffindens von Fortbildungen, die von den Interviewpartnern selbst stammen, beziehen sich sowohl auf einen Fortbildungskatalog in Printform, so wie dieser in der Zeit vor Einführung von PH-Online an Schulen aufgelegt ist, als auch auf eine schlichtweg übersichtlichere Aufbereitung des Fortbildungsangebotes auf der Internetplattform der Pädagogischen Hochschulen. Als Vorteile eines Printkataloges werden von den befragten IBA-Lehrern ein besserer Überblick über das Fortbildungsangebot und ein dadurch schnelleres Auffinden von inhaltlich für den jeweiligen Lehrer interessanten Fortbildungsveranstaltungen genannt. In diesem Zusammenhang werden die Möglichkeiten, die der Printkatalog bietet, nämlich *etwas zum Angreifen* vor sich zu haben, das spontan und ohne aufwändigen Einsatz technischer Hilfsmittel genutzt werden und als Grundlage für den Austausch mit Lehrerkollegen bezüglich des Fortbildungsangebotes dienen kann, als positiv beschrieben.

„Dass IBA-Fortbildungen irgendwo, eh zum Beispiel auf der PH-Homepage, klar aufgelistet sind. Dass ich weiß, wenn ich dort nachschaue, das sind die aktuellen Fortbildungen zu IBA und basta. Ich meine, einfacher, finde ich jetzt einmal, geht's ja gar nicht, oder. Ist nicht viel Aufwand für die PH und wir Lehrer kennen uns aus.“ (A1, 93-97).

„[...] ich hätte gerne das Ganze wieder in Buchform, da kann ich nachschauen, weil da stehen ja doch, egal ob das jetzt Volksschule, Hauptschule ist, ich gehe halt dann in den Bereich der Berufsschule und dann schaue ich, was sie da für Angebote haben“ (A2, 138-141).

„[...] wünsche ich mir [...] einen Katalog, wo ich durchblättern kann, wo ich mich hinsetzen kann und mit meinen Kollegen reden kann [...]“ (E1, 1161-1164).

„[...] also früher hat es jedes Jahr [...] von der PH so einen Wälzer gegeben, wo die ganzen Seminare drinnen waren, den hat man da am Tisch irgendwo herum kugeln gehabt und man hat halt einmal durchgeblättert und geschaut, was es alles gibt. Jetzt ist das alles im Netz, das heißt ... man könnte jederzeit zugreifen, aber wer setzt sich jetzt wirklich hin, holt sich das raus und schaut sich wirklich durch, was gibt es da für Seminare, [...] weil es, also einen Katalog schaue ich mir einfach lieber an, als wenn ich mir das im Internet zusammensuchen muss [...]“ (D1, 933-941).

„[...] Es wäre sicher viel besser ... einen Katalog, in dem man die Seminare anstreicht, die einen interessieren“ (D1 956-957).

Neben den Wünschen nach einem Printkatalog und einer übersichtlicheren Darstellung des Fortbildungsangebotes auf PH-Online wird vonseiten mancher Interviewpartner auch die Überlegung angestellt, regelmäßig Informationen über Fortbildungen mittels E-Mail-Verteiler, in dem alle IBA-Lehrer aufgenommen sind, zu erhalten.

„Was ich mir wünsche, [...] ich würde eine Datenbank anlegen von Lehrern, die im Berufsschulbereich im IBA-Bereich arbeiten und das geht dann schon über einen Newsletter, wo drinnen steht, die und die Seminare gibt es, für das, das, das, das [...]“ (E1, 115-118).

Eine eigene Plattform bzw. Homepage, auf der ausschließlich aktuelle Fortbildungen für IBA-Lehrer übersichtlich angezeigt werden, ist ein weiterer Vorschlag, um das Auffinden von entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen zu vereinfachen.

„[...] vielleicht sollte es [...] auf irgendeiner Homepage ... irgendwas geben oder irgendwo im Internet, wo ich sage: ‚speziell jetzt IBA, für Berufsschulen oder IBA-Ausbildungen für Berufsschulen halt hauptsächlich‘“ (E2, 97-99).

Es ist bereits eine eigene Plattform für IBA-Lehrer eingerichtet (<http://integration.medien-infobox.at/moodle>), die allgemeine Information zu IBA bzw. zu Themenbereichen der Integration und Inklusion zur Verfügung stellt, aktuelle Fortbildungen für IBA-Lehrer werden auf dieser allerdings nicht präsentiert.

7.5.3 Fortbildungsbeschreibung

Ein weiterer Umstand, der Unmut bei den Interviewpartnern hervorruft, ist die mangelhafte, gelegentlich irreführende Beschreibung von Fortbildungen.

„[...] die sind meistens nur stichwortartig beschrieben. [...] Da kann man sich entweder alles Mögliche darunter vorstellen oder auch gar nix [...]“ (A3, 580-582).

„[...] weil man meistens eine kurze Beschreibung bekommt von dem Seminar, also meistens hat man nur einen Titel und dann hat man vielleicht noch drei Sätze dazu [...]“ (C1, 437-439).

„[...] zum Beispiel in Korneuburg also, das war eigentlich nicht das, für was ich dort hingefahren bin, weil das war eigentlich als Seminar ‚Gewaltprävention‘ ausgeschrieben und dass sich das dann herauskristallisiert hat als Jahrestreffen der Integrationspädagogik war eigentlich ... arg [...]“ (D1, 590-594).

„[...] von dem Titel des Seminars teilweise, dass das abweicht, dass ich mir denke, sie geben mir nicht das, was dort steht“ (B1, 339-340).

Aus den Aussagen der Interviewpartner geht nicht nur der Wunsch nach detaillierterer Beschreibung der Fortbildungsinhalte hervor, auch die Frage, in welcher Form die jeweiligen Inhalte dargebracht werden, ist für die befragten IBA-Lehrer von Bedeutung. Aufgrund der Beschreibung der jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung der Fortbildung sowie aufgrund der Angabe der Gewichtung von Theorie und Praxis in der Fortbildungsveranstaltung wäre es dem IBA-Lehrer leichter möglich, seinen sich aus der momentanen Schulsituation ergebenden Bedürfnissen entsprechend gezielt zu wählen.

„[...] ja mit den paar Stichworten oder ein paar Zeilen Beschreibung [...] da weißt du ja dann erst nicht, wie macht der Vortragende das und es steht dann nicht dabei, ob und

wie praxisnahe das ist und wie ... oder wie theoretisch, das steht nicht dabei [...]“ (B2, 447-450).

„[...] das ist ja auch immer so eine Sache mit den Inhaltsbeschreibungen, die sind teilweise so grob beschrieben, das kann ja alles und nichts heißen und dann geht ja ein jeder auch noch anders damit um. Der eine macht das nur theoretisch, der andere praktisch, der andere gemischt ... das ist halt reine Interpretationssache, nicht und kommt halt auf den jeweiligen Vortragenden an und jeder hat dann auch wieder seinen ganz persönlichen Schwerpunkt [...]“ (A4, 290-297).

„[...] es wäre natürlich nicht schlecht, wenn man schon im Vorhinein weiß, zumindest ungefähr weiß, was auf einen zukommt, wie vorgegangen wird [...]“ (A3, 590-592).

„[...] Vom Thema her weiß man schon in etwa die Richtung, aber wie das dann aufbereitet wird von dem jeweiligen Vortragenden, das kann in tausend verschiedene Richtungen gehen, da ist ja jeder anders [...]“ (E3, 333-336).

„Natürlich hätte ich gerne eine genaue Beschreibung der Inhalte und würde gerne genau Bescheid wissen über, darüber, in welcher Art und Weise die Inhalte aufbereitet werden, womit man halt so rechnen kann. Dadurch könnte ich im Vorhinein ganz einfach schon sehr viel genauer selektieren bzw. herausfinden, welches Seminar für mich wirklich von Interesse ist und welches eben nicht oder weniger Priorität hat.“ (E3, 339-344).

7.6 Nebeneffekte der Fortbildungen

Bei der Beurteilung, inwieweit Fortbildung Unterstützung für den IBA-Lehrer bietet, haben sich nicht zu vernachlässigende Parameter wie Wissens- und Erfahrungsaustausch mit Lehrerkollegen im Zuge von Fortbildungen, Erwartungshaltung der Interviewpartner an die Fortbildung sowie Fortbildung als Prozess herauskristallisiert. Diese werden im Folgenden beschrieben und hinsichtlich ihres Einflusses auf diese Beurteilung diskutiert.

7.6.1 Wissens- und Erfahrungsaustausch mit Lehrerkollegen im Rahmen von Fortbildungen

Der Austausch mit Lehrerkollegen im Rahmen von Fortbildungen wird von den meisten Interviewpartnern als sehr wichtig und bereichernd erfahren. Im Zuge des Austausches mit Gleichgesinnten erhalten IBA-Lehrer neue hilfreiche Ideen und Anregungen für den eigenen Unterricht. Da die IBA als junges Ausbildungsmodell noch wenig verschriftlichten Erfahrungsschatz zu verzeichnen hat, kommt dem Austausch unter IBA-Lehrerkollegen eine besondere Bedeutung zu.

„[...] es ist nicht das Hauptmotiv mich auszutauschen, ... aber es passiert und ich liebe es ja auch, aber ... ich denke mir, man nimmt auf jeden Fall wahnsinnig viel mit [...]“ (B1, 679-681).

„[...] dieses Seminar war eben aus diesem Grund [...], dieser Erfahrungsaustausch mit den Kollegen, war aus diesem Grund so interessant“ (A1, 382-384).

„[...] der Austausch mit Kollegen aus anderen Schulen, der ist auch sehr wichtig, für mich hilfreich. Dabei bekomme ich immer wieder die ein oder andere Idee, Anregung für meinen Unterricht“ (E1, 779-782).

„[...] Ich denke, dass auch [...] die ... Diskussion mit anderen, mit Kollegen recht wichtig ist, [...] wie halt die vorgehen [...]“ (A1, 170-172).

„[...] ich will da jetzt nicht mit Theorie vollgestopft werden, also was es da alles so an verschiedenen Methoden gibt und wie man vorgehen muss, das kann ich selber auch nachlesen, sondern wie gesagt, ich will wissen, wie machen das andere Lehrer. Da brauch ich nicht lange theoretisch drum herum reden, sondern will einfach nur hören, wie Kollegen ihren Unterricht gestalten“ (A4, 117-122).

Das Treffen von mit ähnlichen Problemen und Situationen im IBA-Schulalltag konfrontierten Gleichgesinnten bei Fortbildungsveranstaltungen bietet IBA-Lehrern Motivation und Unterstützung. Hierbei findet der Austausch manchmal offiziell auf Anregung des Vortragenden statt, meistens jedoch kommt dieser inoffiziell während der Vortragspausen zu Stande.

„[...] Also das weiß ich schon, dass ich der Typ Mensch bin, der sich gerne austauscht und der natürlich auch gerne in der Gruppe Gleichgesinnter [...]. Da hört man dann wieder sehr viel, das man vielleicht anwenden kann oder ... Menschen oder andere haben die gleichen Probleme und da fühlt man sich nicht so alleine [...]“ (E2, 293-297).

„[...] das [Erfahrungsaustausch mit Lehrerkollegen] erwarte ich mir sozusagen immer von einer Fortbildung. Also das ist eigentlich immer möglich ... wenn das nicht eh offiziell, während der Fortbildung passiert, dann ist das wenigstens in den Pausen möglich. Das hätte ich eigentlich noch nie anders erlebt“ (B2, 493-496).

„[...] das was passiert dann bei Kaffee oder so, da tauschen wir uns aus und das ist mindestens so wertvoll wie das andere [...]“ (B1, 247-249).

„[...] das [Erfahrungsaustausch mit Lehrerkollegen im Zuge von Fortbildung] erwarte ich mir immer und das war bei den IBA-Fortbildungen eigentlich auch möglich. Klar, hätte es noch mehr sein können, also es hätte noch viel mehr sein können, weil es ist ja nicht die Zeit, dass ich da zu jedem einzelnen hingehere und den anquatsch, aber wenn so die gesamten Teilnehmer aufgefordert werden, dass sie zu bestimmten Themen was sagen sollen, dass sie halt ihre Erfahrungen dazu erzählen sollen, dann würde [...] sicher einiges dabei rauskommen, denke ich. Und genau das ist ja das, was etwas bringt“ (A4, 316-323).

Der Aspekt des Wissens- und Erfahrungsaustausches mit anderen IBA-Lehrerkollegen im Zuge von Fortbildungen wird von manchen Interviewpartnern so sehr geschätzt, dass sie sogar einen von Fortbildungen losgelösten organisierten Lehreraustausch anregen.

„[...] es wäre super, wenn es da etwas gäbe, wenn Lehrerkollegen von verschiedenen Berufsschulen sich zusammenfinden und reden über ihre Erfahrungen mit IBA-Schülern, in IBA-Klassen. Weil ich bin mir sicher, dass da ganz ähnliche Probleme da sind, aber auch, dass man da gegenseitig voneinander etwas lernen kann. Also, das halte ich für eine wichtige Sache“ (E2, 828-832).

„[...] ich rede [...] mit Kollegen von anderen Schulen. ‚Wie machst du das? Wie schaut das bei euch aus?‘ Aber so organisiert ist das bis jetzt noch nicht. Aber das ist bei dieser letzten Koordinatorsitzung angesprochen worden, dass eventuell so eine Plattform, Gremium installiert wird“ (A3, 404-408).

7.6.2 Erwartungshaltung der Interviewpartner an die Fortbildungen

Die subjektive Erwartungshaltung des einzelnen IBA-Lehrers muss bei der Beurteilung, inwiefern eine Fortbildungsmaßnahme als unterstützend und sinnvoll wahrgenommen wird, mitbedacht werden. Die Nichterfüllung der im Vorhinein aufgebauten Erwartungen an die jeweilige Fortbildung führt oft zu einer Wahrnehmung der Fortbildung als wenig gewinnbringend. Dazu ist allerdings anzumerken, dass nicht immer eindeutig abgrenzbar ist, ob die Fortbildung tatsächlich nicht als Unterstützung für den IBA-Lehrer geeignet ist oder ob sie lediglich die spezielle Erwartungshaltung des einzelnen Teilnehmers nicht erfüllt.

„Dieses Gefühl [Nichtgefallen einer Fortbildung] ist vielleicht manchmal dann aufkommen, wenn ich mit der falschen Erwartungshaltung hingegangen bin [...]“ (E1, 455-456).

„[...] ich hab schon viele Schulungen gemacht, viele Seminare gehört und hab halt ... einfach eine teilweise dann schon auch eine hohe Erwartungshaltung. Einerseits auf die Kompetenz der Leute, dann an den Inhalt des Seminars ... und deswegen werden halt meine Erwartungen halt oftmals ... enttäuscht [...]“ (A1, 427-431).

Um Enttäuschungen vorzubeugen, empfehlen die Interviewpartner, Fortbildungen ohne spezielle Erwartungshaltung zu besuchen und den Gewinn aus dieser erst im Nachhinein zu reflektieren.

„Ich hab meistens bei einer Fortbildung nicht so ganz enge, spezielle Erwartungen, sondern ich bin da eher offen und wenn ich was da noch bekomme, dann ist es gut und ... insofern ... [...] es ist eher so, dass ich am Ende dann schaue, was ich jetzt profitieren kann oder was ich mir als Gesamtes mitnehme und da ist [...] es [...] halt dann so, dass ich stückweise was mitnehme, zum Teil ist es auch der Kontakt mit den anderen Kollegen oder Erfahrungen wie es die anderen erleben oder auch machen in den anderen Bundesländern [...]“ (B2, 431-438).

„[...] ich gehe eigentlich dann oft [...] dort hin und lasse mich einfach überraschen [...] und wenn ich das für meinen Unterricht brauchen kann, wenn mir das nützlich ist, dann ist es sehr gut und wenn nicht, dann halt nicht [...]“ (A2, 644-651).

„[...] dieses Dilemma kann man, wenn man eine Weile im Schuldienst ist, ganz leicht abstellen, indem man einfach mit keinen Erwartungen wohin geht und dann wird man auf jeden Fall erfreut und erstaunt [...]“ (C1, 433-436).

7.6.3 Fortbildung als Prozess

Grundsätzlich ist anzumerken, dass Fortbildung nicht nur als Einzelphänomen betrachtet, sondern auch als Prozess reflektiert werden kann. Hierbei stehen laut Aussagen der Interviewpartner nicht Inhalt der einzelnen Fortbildungsveranstaltung oder Erwartungshaltung hinsichtlich dieser im Vordergrund, das Hauptaugenmerk liegt vielmehr auf der Erweiterung des Erfahrungsspektrums sowie auf der Möglichkeit, veränderte Sichtweisen einzunehmen und Problemstellungen aus anderen Blickwinkeln zu betrachten. Dadurch wird schließlich Selbstreflexion eingeleitet, diese stellt einen äußerst wichtigen Bestandteil im Fortbildungsprozess dar.

„Also, das, was ich bis jetzt so mitbekommen habe, das hat mir schon einiges gebracht ... so diese Hintergrundinformation oder diesen breiteren Blickwinkel. Da siehst du die Sachen dann schon anders, beurteilst anders und reagierst anders [...]“ (A3, 811-814).

„[...] bei der Fortbildung einzelne Gedanken wie ich [...] mit der oder der Klasse oder in der und der Situation jetzt anders reagieren könnte, insofern ist das [...] eine Art Reflexion, die ich nur für mich selber habe“ (B2, 440-443).

„[...] es sind einzelne Anregungen dabei, wo ich [...] sage: ‚Ja, dann probiere ich es in dieser Klasse einmal anders.‘ [...]“ (B2, 578-579).

„[...] Dinge, [...] die direkt mit mir und meiner Arbeit zu tun haben, wo ich meine Arbeit reflektieren kann und vielleicht einen neuen Ansatz finden hab können“ (B2, 593-595).

„Na, umlegen kann ich es eigentlich ja nicht, [...] aber es eröffnet trotzdem wieder mal so [...] ein neues Fensterchen, auch wenn man es nicht ganz konkret brauchen kann [...]“ (C1, 535-537).

„[...] man geht vielleicht mit Ideen raus oder man hat irgendetwas gesehen, was man dann adaptiert oder man sammelt irgendetwas, nimmt es mit nach Hause [...]“ (C1, 195-197).

„Aber natürlich sind manche [Fortbildungen] super und [...] manche sind halt weniger. Aber irgendetwas nimmt man immer mit. [...] Also irgendetwas holt man sich immer raus. Umsonst ist für mich, glaube ich, noch keine gewesen“ (B1, 759-763).

„[...] ich denke mir [...] wenn mir die Fortbildung selber nicht hilft, dann sind es halt die ... begleitenden Lehrer, [...] aber irgendwas nehme ich aus jeder mit“ (B1, 755-757).

„Naja, es ist halt schon, manchmal erwartet man sich, oder sagen wir so man erwartet sich eigentlich von jedem Seminar, dass man da jetzt alles, alles bekommt und alles,

also wenn man von dort jetzt nach Hause geht, gibt es keine Probleme mehr (lacht), aber es ist halt nicht so, also man darf die Erwartungen sicher nicht so hoch stecken, dass man da jetzt alles kann, wenn man sich das dort anhört. Es sind halt immer kleine Schritte und das muss man halt, also je mehr man von diesen Seminaren macht, desto [...] mehr ... stellt man sich auch darauf ein, dass man halt immer nur kleine Scheiben bekommt und dass ist sicher auch sinnvoller, wenn ich immer nur kleine Stücke bekomme, die ich halt dann ... irgendwie anwenden kann als wenn ich da einen ganzen Block bekomme und ich dann eigentlich nicht weiß, wo fange ich jetzt wirklich einmal an“ (D1, 651-662).

„[...] weil sie mir den Zugang wieder mehr eröffnet haben [...], selber nachdenken, mit sich selbst beschäftigen, selber draufkommen, wo Schwächen liegen. Manche Sachen erkennt man gar nicht so in einer Klasse, man wird betriebsblind [...]“ (A4, 267-270).

„[...] mehr war das ... das bewusstere Damit-Umgehen ... Ich glaub, das ist viel wichtiger als was [konkret Umsetzbares für den Schulalltag] ich mitnehmen kann“ (A4, 349-351).

Als prozesshaft an Fortbildung werden auch die stete Ergänzung bereits bestehenden Wissens und die stete Ausweitung des individuellen Erfahrungsschatzes erlebt.

„[...] Und beim nächsten Seminar dann hört man wieder etwas Neues oder halt etwas Zusätzliches, das heißt das entwickelt sich halt dann mit der Zeit [...]“ (D1, 836-838).

Innerhalb der Fortbildung wird anhand der Evaluierung besonders deutlich, dass Fortbildung prozesshaften Charakter hat, weil laut Interviewpartnern in einem Feedbackbogen weder der zukünftige konkrete Nutzen einer Fortbildung eingeschätzt noch das tatsächliche Ausmaß der Beeinflussung des Lehrers und dessen Lehrverhalten durch die Fortbildung reflektiert werden kann.

„[...] es gibt am Ende jeder Fortbildung einen Feedbackbogen, da führ ich dann an, was mir gut gefallen hat oder halt dann auch, was ich schlecht gefunden hab“ (C1, 683-685).

„[...] das [Evaluierung von Fortbildungen] ist schwierig. Ich mein, das ist grundsätzlich, glaube ich, eine Frage bei der Evaluierung von solchen Sachen, dass man da die direkte Umsetzung oft nicht sieht und die indirekte nicht greifbar ist, also was jetzt tatsächlich einfließt und mich dann beeinflusst, das kann ich ehrlichweise nicht sagen [...]“ (C1, 544-548).

„Ich tu mir schwer das [wie viel B2 aus Fortbildungen mitnimmt] prozentmäßig zu sagen, weil wenn das jetzt nur ein kleiner Hinweis ist und der ist aber ein sehr wesentlicher Hinweis, der mir im Unterricht oder meine Sichtweise wesentlich verändert, [...] dann nehme ich etwas Wesentliches mit und wie viel Prozent das jetzt ist, das kann ich so nicht sagen. Ich nehme vielfältige Sachen mit, [...] vielleicht einen Buchtipp, vielleicht ... nur die Sichtweise, dass es andere anders sehen oder anders haben [...]“ (B2, 558-564).

Ein weiterer Hinweis dafür, dass Fortbildung als Prozess gesehen werden kann, ist laut Interviewpartnern die Wahrnehmung mancher Inhalte als für den Moment irrelevant, durch Veränderungen einzelner Parameter des IBA-Lehrerschulalltages können sich diese jedoch zu einem späteren Zeitpunkt für den IBA-Lehrer als sehr nützlich erweisen.

„[...] ich meine wir sind auch in der Schule mit dem noch nicht konfrontiert worden, dass wir zum Beispiel einen Schüler gehabt haben, der im Rollstuhl sitzt. [...] Aber das sind halt Sachen, die hebst du dir auf und vielleicht kannst du es irgendwann brauchen“ (A2, 604-609).

„[...] dass auch jedes Jahr ein neues Problem ist ... oder jeder Schüler so individuell ist [...]“ (B1, 489-490).

„[...] bis halt das wirklich so in der Klasse, die Situation so ist, dass ich das da anwenden kann, dauert halt oftmals ein bisschen länger auch. Aber es ist im Prinzip immer so, dass das was man mal gehört hat, irgendwo im Kopf abgespeichert ist und wenn dann die Situation kommt: ‚Na, warte mal, da hab ich einmal was gehört und so ... das könnten wir machen.‘“ (D1, 783-788).

7.7 Motivation für den Besuch von Fortbildungen

Die Untersuchung der IBA-Lehrer zum Besuch von Fortbildungen motivierenden Faktoren ist im Zusammenhang mit der Beantwortung der Forschungsfrage insofern von Bedeutung, als die tatsächliche Nutzung des bestehenden Fortbildungsangebotes durch die IBA-Lehrer ausschlaggebend ist. Ein noch so breit gefächertes Fortbildungsangebot wird ohne den Besuch durch die IBA-Lehrer bedeutungslos und führt sich

selbst ad absurdum. Motivation und Gründe für den Fortbildungsbesuch bzw. für die Nichtnutzung des Angebotes stehen also im Mittelpunkt dieses Kapitels.

Bei Betrachtung dieser Faktoren ist besonders mitzubedenken, dass der Besuch von Fortbildungen für IBA-Lehrer weder berufliche noch finanzielle Besserstellung zur Folge hat sowie in der Regel auf freiwilliger Basis erfolgt und vom persönlichen Engagement des einzelnen Lehrers abhängt, da für den IBA-Lehrer zwar eine gesetzliche Verpflichtung zu Fortbildung, nicht aber zu Fortbildungsbesuch besteht (vgl. § 29 Abs 3 BGBl 1984/302, zuletzt in der Fassung BGBl I 2011/30).

„[...] ich glaube, was auch wichtig ist, ist dieses Motivieren der Lehrer Fortbildungen zu besuchen. Einfach zu sagen: ‚Ich möchte mehr Input bekommen. Ich will und ich mag dorthin gehen.‘ [...]“ (E1, 1133-1135).

Die Rechtfertigung von Fehlstunden sowohl schulintern als auch gegenüber den Eltern wird von den Interviewpartnern als problematisch und als Grund für den Rückgang des Fortbildungsangebotes gesehen.

„Ich glaube, dass das Angebot ein bisschen zurückgegangen ist in letzter Zeit. [...] Weil da hat man die Diskussion gehabt seitens der Eltern: "Die Lehrer sind während der Schulzeit immer wieder auf Fortbildung, sind nicht da." Also da spielt vieles mit rein, es kostet so viel und, und, und ... weil es muss supliert werden und ... ja jetzt ist dieses Angebot so ein bisschen geschrumpft [...]“ (E1, 1059-1064).

Gleichzeitig wird von anderen Interviewpartnern berichtet, dass der Besuch von Fortbildungen angeregt und gefördert wird.

„[...] wir werden unterstützt von allen Seiten, wir können Fortbildungen besuchen, also ich persönlich hab noch nie erlebt, [...] dass es geheißen hat: ‚Nein, Sie dürfen zum Beispiel dort nicht hin‘ oder ... im Gegenteil, also es ist eher so, dass wir noch angeregt werden [...]“ (E3, 659-663).

Die Reduktion des Fortbildungskontingents wird einerseits als wenig motivierender Faktor wahrgenommen, andererseits werden manchmal selbst der daraus resultierende finanzielle Nachteil oder der beträchtliche Freizeitaufwand von IBA-Lehrern in Kauf genommen.

„[...] wir haben ja nur – soviel ich weiß – drei Tage pro Schuljahr, wo uns zum Beispiel nichts abgezogen wird. Ich meine, ich bin über diese drei Tage weit hinaus [...] es werden halt dann diese Mehrdienstleistungen abgezogen [...]“ (A2, 162-166).

„Ich darf nur mehr am Abend teilnehmen, weil mein Kontingent immer von den freien Tagen ausgeschöpft habe, jedes Jahr“ (A4, 487-488).

„[...] Was ich heuer mitbekommen habe, dass [...] die Mehrdienstleistungen eingestellt werden, wenn wir länger als drei Tage weg sind, was mir wurscht also wurscht, ich denke mir das soll nicht das Problem sein. [...]“ (B1, 167-170).

Vom IBA-Lehrer gefürchtete Konsequenzen des Fortbildungsbesuches sind die verstärkte Festschreibung auf die Spezialisierung IBA und eine eventuell daraus resultierende Verweigerung der zukünftigen Übernahme von Regelklassen. Die Vermutung, als Folge von Fortbildungsbesuchen mit zusätzlichen schulinternen IBA-Aufgaben und mit der Besetzung des IBA-Koordinatorpostens beauftragt zu werden, trägt unter Umständen nicht zur Motivation zum Besuch von Fortbildungsveranstaltungen bei.

„[...] Ich denke mir, [...] wenn du diesen IBA-Lehrgang besuchst, hast jetzt einmal von der Verwendung her in der Schule irgendwie einen Stempel drauf. Ich würde aber auch gerne eben Regelschüler unterrichten. Also, ich möchte nicht immer nur mit integrativen Schülern arbeiten“ (A1, 132-136).

„[...] ein Kollege von mir, der hat mit mir die Ausbildung [IBA-Lehrgang] gemacht, der hat die Prüfung gemacht und dafür haben sie ihm gleich dem Koordinator für die IBA-Klassen aufgedrückt (lacht). Da war's schon gut, dass man sie nicht hat“ (D1, 71-74).

Als motivierend wird allerdings der Umstand beschrieben, Fortbildungen als eine Form von Belohnung betrachten zu können, bei der gleichzeitig die Möglichkeit besteht, ein bisschen Distanz zum Schulalltag zu gewinnen. Auch Hilfestellungen durch Kompetenzerwerb und durch den bereits beschriebenen Erfahrungsaustausch mit Gleichgesinnten werden von den Interviewpartnern als Motivation für den Fortbildungsbesuch erlebt.

„[...] man hat einfach das Gefühl gehabt, man war jetzt zwei oder drei Tage nicht da [in der Schule] und [...] das ist sozusagen ein bisschen eine Belohnung, also bei uns zumindest im Haus, glaube ich, sehen es die meisten Lehrer so, dass Seminar gehen etwas Positives ist. [...]“ (C1, 607-610).

„[...] das Schöne an der Fortbildung ist, sie ist absolut motivierend ... weil man eben wieder Handreichungen bekommt, die man einfach probiert. Ja, man bekommt schon Handreichungen, die man nehmen kann“ (B1, 570-573).

Ort und Zeitpunkt einer Fortbildungsveranstaltung wirken sich wider Erwarten nicht negativ auf das Fortbildungsverhalten der IBA-Lehrer aus.

„[...] ich fahr sogar gerne woanders hin, weil das hat immer so einen, also wenn man wirklich auf Seminar fährt, das ist so, das hat so ein bisschen was von Wegfahren, das ist etwas Feines eigentlich“ (C1, 137-140).

„[...] das war bis jetzt nie ein Problem, das hab ich mir schon so einteilen können ... entweder Kollegen supplieren oder ich verlege Schularbeiten oder Tests auf eine andere Woche“ (B1, 182-184).

Wenig motivierend auf den Besuch von Fortbildungen wirkt sich jedoch aus, dass IBA-Klassen unter Umständen unabhängig vom Ausbildungsstand eines Berufsschullehrers übernommen werden müssen.

„[...] es hat damals [bei Einführung der IBA 2003] auch geheißen: ‚Jeder von uns muss in solche Klassen gehen.‘, ob du eine Ausbildung hast oder nicht, das ist wurscht [...]“ (A2, 121-122).

Vonseiten mancher Interviewpartner wird angeregt, die Gründe für ein reduziertes bzw. vermehrtes Aufsuchen von Fortbildungsveranstaltungen zu untersuchen, um bei Vorliegen ersteres entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung der Fortbildungssituation setzen zu können. Fortbildung wird hier als unentbehrlicher Bestandteil des Lehrberufes beschrieben.

„[...] Ich denke mir, es gibt immer eine bestimmte Lehrergruppe, die das sehr viel macht und dann gibt es halt ein paar, die das nicht so viel macht. Ich denke mir, da müsste man auch von der Schulaufsicht her oder so, dass ich sage: "Okay, ich schaue, warum geht der nicht? Was ist der Grund dahinter?" Dass man das halt erfragt. „Wird nicht das angeboten für den Lehrer, dass er sich weiterbildet oder wo sind die anderen Gründe dahinter?“, weil ich glaube, es gibt nichts Schlimmeres wie wenn der Lehrer einmal an einem Punkt ist, wo er keine Fortbildungen mehr besucht [...]“ (E1, 1135-1142).

8 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse inklusive Schlussfolgerungen

Fort- und Weiterbildungsinhalte, die auf die Unterrichtung heterogener Schülerschaft sowie auf die individuelle Betreuung von IBA-Schülern eingehen, die rechtliche Grundlagen der IBA vermitteln und die Problembereiche der IBA-Schüler behandeln, werden von den Interviewpartnern am häufigsten als positiv bewertet.

Die genannten Fort- und Weiterbildungsinhalte werden von den befragten IBA-Lehrern allem Anschein nach als besonders wichtig und hilfreich für die Bewältigung des IBA-Schulalltages wahrgenommen. Im Umgang mit der heterogenen Schülerschaft in IBA-Klassen und mit den aus der Heterogenität resultierenden vielfältigen Anforderungen fühlen sich die Interviewpartner in diesem Zusammenhang sicherer und kompetenter.

In Bezug auf die Forschungsfrage, inwieweit Fort- und Weiterbildung Unterstützung für Lehrer vor dem Hintergrund der besonderen Bedürfnisse der IBA-Schüler und der daraus resultierenden besonderen Anforderungen an den Unterricht bietet, kann geschlossen werden, dass die Vermittlung dieser Fort- und Weiterbildungsinhalte den Bedürfnissen der IBA-Lehrer entspricht, weshalb sowohl das Bestehen, das Fortbestehen als auch der Ausbau des diesbezüglich vorhandenen Angebots sinnvoll erscheint.

Allerdings wird im Zuge der Befragung auch deutlich, dass die Bewertung von Fort- und Weiterbildungen durch den Interviewpartner nicht rein am Inhalt dieser, sondern vielmehr an der Vermittlungsform der Inhalte (Näheres dazu auf S. 152-154 dieses Kapitels) sowie an der beruflichen Ausrichtung des Vortragenden festgemacht wird. Bezüglich des letztgenannten Aspekts ist vor allem die Unterscheidung zwischen Vortragenden Experten aus dem schulischen und dem außerschulischen Bereich von Bedeutung. Zur Präsentation der Fort- und Weiterbildungsinhalte durch Experten aus diesen beiden Bereichen wird von den Interviewpartnern stark unterschiedlich Position bezogen. Einerseits wird der Vortrag des außerschulischen Experten positiv betrachtet, da die Kernproblematik des jeweiligen Themas zur Sprache gebracht wird sowie Hintergrundinformation, Hilfestellung und Motivation geboten werden, andererseits wird der hohe Theorieanteil im Vortrag von außerschulischen Experten als die IBA-Berufsschulrealität verfehlend, als nicht schulspezifisch präsentiert und als gering praxistauglich empfunden, was zum Wunsch nach IBA-Lehrern als Vortragende führt.

Als unterstützend kann der Vortrag durch außerschulische Experten interpretiert werden, wo Lehrer für sich und ihre Unterrichtsgestaltung in IBA-Klassen unmittelbar Schlüsse ziehen und ihr Repertoire an pädagogischen Vorgehensweisen erweitern

können, aber auch wo Lehrer erst später im Zuge ihrer Tätigkeit als IBA-Lehrer – bewusst oder unbewusst – aus der Fort- und Weiterbildung heraus Ideen entwickeln können, die den IBA-Schulalltag positiv beeinflussen. Der oben erwähnte Wunsch nach IBA-Lehrern als Vortragende könnte als Wunsch nach zwei Experten in einer Person verstanden werden, die in der Lage sein soll, der Komplexität der Anforderungen beider Felder, nämlich sowohl jenem des IBA-Lehrers als auch jenem des außerschulischen Experten, gerecht zu werden.

Unter Einbeziehung all der genannten Aspekte kann hinsichtlich der Forschungsfrage geschlussfolgert werden, dass sowohl schulische als auch außerschulische Experten als Vortragende im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen Unterstützung bieten können, dass allerdings die Bewertung, was und in welchem Ausmaß als unterstützend wahrgenommen wird, von der individuellen Betrachtungsweise des einzelnen IBA-Lehrers abhängig ist. Grundsätzlich ist anzumerken, dass eine umfassende Fort- und Weiterbildung für IBA-Lehrer ohne außerschulische Experten wohl kaum möglich ist. Vor allem in Bezug auf das für den IBA-Schulalltag erforderliche medizinische Hintergrundwissen ist der Einsatz von entsprechenden Spezialisten unerlässlich.

Die Vermittlung von medizinischem Hintergrundwissen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen ist aufgrund der Tatsache, dass IBA-Lehrer in ihrem Schulalltag oft auch mit IBA-Schülern mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen konfrontiert sind und dass es erforderlich ist, das Unterrichtsmaterial und die Unterrichtsgestaltung auf die speziellen Bedürfnisse der einzelnen IBA-Schüler abzustimmen, um deren Lernfortschritt zu sichern, notwendig. Dem kommt umso mehr Bedeutung zu, als IBA-Lehrer aufgrund des häufig aus Datenschutzgründen fehlenden Zugangs zu Information über Art und Ausprägung der jeweiligen Beeinträchtigungen oftmals auf ihre eigene Einschätzung des Krankheitsbildes rekurrieren müssen.

Die Vermittlung von medizinischem Wissen in Fort- und Weiterbildungen bietet IBA-Lehrern insofern Unterstützung, als das Erkennen von Krankheitsbildern, das Reagieren auf krankheitsbedingte Vorkommnisse im Schulalltag und die Abstimmung der Unterrichtsgestaltung erleichtert sowie positiv beeinflusst werden. Dadurch wird nicht zuletzt das Vertrauen in die eigenen Einschätzungen und pädagogischen Kompetenzen des IBA-Lehrers gestärkt.

Fort- und Weiterbildungen, in deren Zentrum die Vermittlung von medizinischem Hintergrundwissen steht, sind also offenbar unentbehrlich für Situationen im Schulalltag, in denen der IBA-Lehrer mit körperlich und geistig beeinträchtigten IBA-Schülern umgehen muss. Der Fortbestand von derartigen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen

scheint wünschenswert, ein Ausbau des diesbezüglichen Fort- und Weiterbildungsangebots wäre eventuell sogar sinnvoll.

Dies wird dadurch bekräftigt, dass die Interviewpartner nicht nur zu den Kategorien der Psychologie, Konfliktkompetenz, Methodik und Didaktik, sondern auch zu jener der diversen Problembereiche der IBA-Schüler, die selbstverständlich auch die eben genannten geistigen sowie körperlichen Beeinträchtigungen inkludieren, konkrete Wünsche hinsichtlich der Fort- und Weiterbildungsinhalte äußern.

Diese Wünsche beziehen sich in der Kategorie der diversen Problembereiche auf regelmäßige Erste-Hilfe-Schulungen, Informationen zu sozialen Behinderungen und zu diversen Krankheitsbildern sowie auf Anleitungen zum adäquaten Umgang mit diesen. Die Vermittlung von konstruktiven Gesprächsführungsstrategien mit IBA-Schülern und deren Eltern, von medizinisch-psychologischen Kenntnissen, von Grundlagen psychiatrischer Erkrankungen sowie von Krisenintervention ist den befragten IBA-Lehrern in der Kategorie der Psychologie ein Anliegen. Zur Erweiterung der Konfliktkompetenz möchten von den Interviewpartnern in Fort- und Weiterbildungen der kompetente Umgang mit aggressiven IBA-Schülern und Strategien zur Konfliktvermeidung sowie -abwendung erlernt werden. Hinsichtlich methodisch-didaktischer Fort- und Weiterbildungsinhalte wünschen sich die befragten IBA-Lehrer sowohl Handwerkszeug und Hilfestellungen für die Aufbereitung und Vermittlung von Lernstoff sowie konkrete Anleitungen bzw. Vorlagen, eventuell in Form eines Toolsystems, als auch Anregungen für eine Unterrichtsgestaltung, von der IBA- wie Regelschüler vom Unterricht gleichermaßen profitieren und den Erhalt von für Schüler verständlichen Erklärungsmodellen für die Differenzierung der Anforderungen an IBA- und Regelschüler im Unterricht, die eine harmonische Klassengemeinschaft fördern.

Die Vielfalt dieser Wünsche weist auf die enorme Bandbreite der Problematiken, mit denen sich IBA-Lehrer im Schulalltag konfrontiert sehen, hin. Weiters wird der erhebliche Bedarf des IBA-Lehrers an Wissen und Kompetenzen in unterschiedlichsten Bereichen ersichtlich. Die Tatsache, dass die genannten Wünsche bestehen, bedeutet jedoch nicht, dass es hierzu keine passenden Fort- und Weiterbildungen gibt. Wie bereits im Theorieteil im Kapitel 5.2 der vorliegenden Arbeit sowie im Zuge der Interviews von den befragten IBA-Lehrern beschrieben wird, besteht ein breit gefächertes Angebot, allerdings scheint diesbezüglich ein erhöhter Bedarf zu existieren. Finanzielle sowie organisatorische Aspekte dürften bei einer Erweiterung des Fort- und Weiterbildungsangebotes allerdings zum Tragen kommen. Zudem spielt vermutlich auch die von den Interviewpartnern konstatierte unübersichtliche Gestaltung der Internetplattform *PH-Online* eine nicht zu vernachlässigende Rolle, weil auch das Nichtauffinden

sehr wohl angebotener geeigneter Fort- und Weiterbildungen den Wunsch nach diesen zum Resultat haben kann (nähere Ausführungen hierzu finden sich auf S. 154-156 dieses Kapitels).

Neben dem bestehenden Fort- und Weiterbildungsangebot haben die befragten IBA-Lehrer in den unterschiedlichen Themenbereichen sehr konkrete Wünsche, woraus geschlossen werden kann, dass für die vier beschriebenen Kategorien entweder kein ausreichendes Angebot existiert oder die Interviewpartner hierzu bestehende Angebote nicht auffinden oder aus organisatorischen Gründen nicht nutzen können. Die Äußerung dieser Wünsche kann auch dahingehend interpretiert werden, dass sich die befragten IBA-Lehrer in diesen Einzelbereichen durch das aktuelle Fort- und Weiterbildungsangebot wenig informiert und unterstützt fühlen.

Den vonseiten der befragten IBA-Lehrer geäußerten Wünschen zu bestimmten Inhalten kann jedoch durch die Organisation von schulinternen Fortbildungen entsprochen werden. Diese wird von den Interviewpartnern allerdings bezüglich des großen Zeit- und Arbeitsaufwandes als problematisch beschrieben.

Die prinzipielle Möglichkeit der Organisation von Schilfs kann als unterstützende Maßnahme verstanden werden. Die Umsetzung einer schulinternen Fortbildung selbst scheint aber von den befragten IBA-Lehrern aufgrund der großen Zeit- und Arbeitsintensität als zusätzliche Belastung im ohnehin anforderungsreichen IBA-Schulalltag empfunden zu werden.

Hinsichtlich der Forschungsfrage können Schilfs einerseits als unterstützende Alternative zum bestehenden Fort- und Weiterbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Wien bewertet werden, andererseits sollte eine möglicherweise durch die von den Lehrern selbst durchgeführte Organisation entstehende Zusatzbelastung stets mitbedacht werden.

Wie bereits dargestellt (siehe S.149 dieses Kapitels), hat sich im Rahmen der Befragung des Weiteren herauskristallisiert, dass der Erhalt von Unterrichtsmaterialien im Zuge von Fort- und Weiterbildungen ein zentrales Anliegen der Interviewpartner ist, da sie sich Unterstützung bezüglich der Aufbereitung des Lernstoffes für IBA-Schüler wünschen. Auch die teilweise geschilderte Verunsicherung in Hinsicht auf Über- bzw. Unterforderung der IBA-Schüler im Unterricht spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle. Außerdem soll die anforderungsgerechte Zerlegung des Lernstoffes sowie Anpassung dieses an die individuellen Bedürfnisse von IBA-Schülern mit dem Wunsch der IBA-Schüler, sich durch adaptierte Unterrichtsmaterialien nicht anders behandelt zu fühlen als der Regelschüler, vereinbart werden. Die von den Interviewpartnern ge-

wünschten Unterrichtsmaterialien sollen aber einerseits einen möglichst geringen Adaptionsbedarf aufweisen, andererseits für IBA-Lehrer Zeitersparnis bei der Unterrichtsvorbereitung einbringen sowie Hilfestellung im Unterrichtsgeschehen bieten. Zudem soll durch Erweiterung des Unterrichtsrepertoires die Unterrichtsqualität erhöht werden. Von den befragten IBA-Lehrern wird allerdings konstatiert, dass die Weitergabe von konkreten Unterrichtsmaterialien im Zuge von Fort- und Weiterbildungen nur sehr selten stattfindet.

Dieser Umstand lässt sich wahrscheinlich darauf zurückführen, dass aufgrund der sehr großen Bandbreite an Problembereichen der IBA-Schüler und aufgrund der IBA als relativ junges Ausbildungsmodell mit bislang wenig vorliegenden Erfahrungswerten kaum standardisierte und ad hoc übernehmbare Vorlagen und Lösungsmodelle existieren.

Fort- und Weiterbildung bietet in Bezug auf den Erhalt konkreter, nicht bzw. kaum adaptionsbedürftiger Unterrichtsmaterialien scheinbar wenig Unterstützung. Der intensive Wunsch der befragten IBA-Lehrer wird nicht erfüllt und besteht vermutlich deshalb umso mehr. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit vonseiten der Fort- und Weiterbildung diesem Wunsch hinsichtlich der sehr großen Bandbreite an Problemfeldern in IBA-Klassen überhaupt entsprochen werden kann. Der Erhalt von Unterrichtsmaterialien, die sowohl wenig Adaption erfordern als auch die jeweiligen Unterrichtsinhalte transportieren sowie die individuellen Bedürfnisse der IBA-Schüler berücksichtigen, scheint im Zuge von Fort- und Weiterbildungen unrealistisch.

In Hinblick auf die Forschungsfrage konnten im Zuge der Analyse der Interviews ferner die Auswirkungen der in den Fort- und Weiterbildungen gegebenen Sachinformation zu den diversen Problembereichen der IBA-Schüler und der neu erworbenen Kenntnis von Unterrichtsmethodik auf das Agieren der IBA-Lehrer im Unterricht herausgearbeitet werden. Der Erwerb von Hintergrundwissen zu den diversen Problembereichen der IBA-Schüler im Zuge von Fort- und Weiterbildungen ruft laut Aussagen der Interviewpartner einerseits aufseiten der IBA-Lehrer ein besseres Verständnis für IBA-Schüler hervor, welches den IBA-Lehrern wiederum ermöglicht, die Vorgänge im IBA-Schüler sowie dessen Bedürfnisse und Verhalten fachkundiger sowie schneller zu erkennen und einzuordnen. Der IBA-Lehrer erlangt dadurch andererseits ein verbessertes Einschätzungsvermögen der individuellen Leistungsfähigkeit von IBA-Schülern sowie die Befähigung, zunehmend adäquater mit bestimmten aufgrund spezieller Charakteristika der Problembereiche von IBA-Schülern hervorgerufenen Situationen umzugehen. Nicht nur die im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen erworbene Sachinformation zu den diversen Problembereichen der IBA-Schüler, sondern auch das Kennen- und

Einsetzenlernen entsprechender Unterrichtsmethodik wirken sich auf IBA-Lehrer in Hinsicht auf ihren gesamten Unterrichtsauftritt in IBA-Klassen bestärkend aus. Dieser bestärkenden Wirkung kommt insbesondere hinsichtlich des differenzierten Umgangs mit IBA- und Regelschülern sowie der in dieser speziellen Unterrichtssituation zu haltenden Balance Bedeutung zu. Darüber hinaus wird der IBA-Lehrer durch die Erweiterung des Methodenrepertoires zu einer bewussteren Abstimmung seiner methodisch-didaktischen Vorgehensweise im Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse des jeweiligen IBA-Schülers befähigt. Des Weiteren wird es dem IBA-Lehrer durch die im Zuge von Fort- und Weiterbildungen stattfindende Aneignung von interkulturellem Hintergrundwissen möglich, IBA-Klassen mit Schülern unterschiedlicher Religions- und Kulturzugehörigkeiten kompetenter zu begegnen und durch die Weitergabe des erworbenen Wissens gegenseitiges Verständnis aufseiten der Schüler für die unterschiedlichen Religionen und Kulturen zu erwirken, um dadurch in weiterer Folge eventuelle unter den Schülern auftretende Kontroversen, deren Ursachen im Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen liegen, abzuwenden.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwieweit Fort- und Weiterbildung Unterstützung für Lehrer vor dem Hintergrund der besonderen Bedürfnisse der IBA-Schüler und der daraus resultierenden besonderen Anforderungen an den Unterricht bietet, kann also betreffend des Teilaspekts der Hilfestellung durch Sachinformation und Unterrichtsmethodik ein durchwegs positiver Befund ausgestellt werden. Den Aussagen der Interviewpartner zu Folge wirkt sich der Erwerb von Hintergrundwissen zu den diversen Problembereichen der IBA-Schüler und zu Interkulturalität sowie das Kennen- als auch Einsetzenlernen neuer Unterrichtsmethodik im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen bereichernd und bestärkend auf das Agieren der IBA-Lehrer im Unterricht aus. Der fachkundigere, bewusster und adäquatere Umgang mit IBA-Schülern und deren individuellen Bedürfnissen im Unterrichtsgeschehen sowie mit eventuell kulturell bedingt auftretenden Konflikten scheinen Folgen dieses Wissenserwerbs und der Erweiterung des Methodenrepertoires zu sein sowie von den befragten IBA-Lehrern besonders hilfreich und unterstützend wahrgenommen zu werden.

Wie bereits beschrieben, wird im Rahmen der Befragung auch ersichtlich, dass die Bewertung von Fort- und Weiterbildungen durch den Interviewpartner nicht rein am Inhalt dieser, sondern vielmehr an der beruflichen Ausrichtung des Vortragenden (vgl. hierzu S. 147-148 dieses Kapitels) sowie an der Vermittlungsform der Inhalte festgemacht wird. An dieser Stelle erfolgt die Darstellung der im Zuge der Analyse der Interviews erhobenen kritischen Betrachtung der in den Fort- und Weiterbildungen zur Anwendung kommenden Formen der Lernstoffvermittlung. Diese Formen sind zwar sehr

vielfältig und erstrecken sich vom klassischen Frontalunterricht, über Gruppenarbeiten bis hin zu Lehrausgängen, jedoch geben die Interviewpartner als hauptsächlich verwendete Vermittlungsform den Frontalunterricht an, der vonseiten der befragten IBA-Lehrer allerdings tendenziell auch aufgrund oftmals auftretender Verständnisprobleme hervorgerufen durch den Gebrauch von wissenschaftlichem Sprachduktus einzelner Vortragender wenig Zuspruch erfährt. Trotz geringer Zufriedenheit mit dieser theoretischen Form der Wissensvermittlung besteht aufseiten der Interviewpartner das Bewusstsein der Notwendigkeit dieser, insbesondere in Hinsicht auf die Unterweisung der Spezifika der verschiedenen Problembereiche der IBA-Schüler. Außerdem wird von den befragten IBA-Lehrern darauf hingewiesen, dass auch eine frontale Abhandlung von Inhalten anschaulich sein kann, dies jedoch vom Vortragsstil sowie der Präsentationsweise des jeweiligen Vortragenden abhängig ist. Der Frontalunterricht, der von den Interviewpartnern eine tendenziell negative Bewertung erfährt, wird teilweise durch praktische Vermittlungsformen wie Gruppenarbeiten, Rollenspiele, Feedbackrunden und Lehrausgänge ergänzt. So werden laut Aussagen der befragten IBA-Lehrer beispielsweise durch Rollenspiele das Nachspielen und aktive Erleben bestimmter Situationen sowie das anschauliche und lebensnahe Erfahren von Besonderheiten diverser Behinderungsformen möglich, verschiedene Blickwinkel können eingenommen werden. Dabei kann das eigene Verhalten reflektiert und analysiert werden. Der Erfahrungsaustausch mit Vortragenden bietet als weitere praktische Vermittlungsform in Fort- und Weiterbildungen laut Interviewpartnern die Möglichkeit, individuelle Fragestellungen vorzubringen und auch in Bezug auf Schwierigkeiten und Lösungsansätze von den Erfahrungen des Vortragenden zu profitieren. Zudem erleben die befragten IBA-Lehrer im Rahmen von Fort- und Weiterbildung angebotene Lehrausgänge wie den Besuch von Schulen, von für bestimmte Beeinträchtigungen spezialisierten Instituten sowie von kulturellen Einrichtungen als für den Unterricht in IBA-Klassen sinnvoll und bereichernd. Die genannten praktischen Vermittlungsformen werden von den befragten IBA-Lehrern in der Regel bevorzugt, jedoch gibt es auch Interviewpartner für die gerade die Durchführung von praktischen Übungen in Fort- und Weiterbildungen einen negativen Aspekt darstellt.

Die Bevorzugung praktischer Vermittlungsformen dürfte sich zum einen in der Möglichkeit der Aneignung differenzierter Betrachtungsweisen und der Erweiterung des Erfahrungshorizonts hinsichtlich unterschiedlicher Lebensrealitäten, der Selbstreflexion sowie der Erarbeitung von im IBA-Schulalltag umsetzbaren Lösungsansätzen begründen. Zum anderen kann die Favorisierung praktischer Vermittlungsformen auch daran liegen, dass die theoretische Auseinandersetzung mit Inhalten im Rahmen von Frontalun-

terricht für die Interviewpartner oftmals einen zu geringen Bezug zum IBA-Schulalltag aufweist. Die Bevorzugung des Frontalunterrichts als hauptsächlich zum Einsatz kommende Vermittlungsform in Fort- und Weiterbildungen hängt wahrscheinlich mit einer Abneigung bzw. Übersättigung gegenüber praktischen Vermittlungsformen oder schlichtweg dem Wunsch nach theoretischer Abhandlung von Inhalten zusammen.

Die Interviewpartner beziehen zwar verschieden kritisch Position zu den beschriebenen Vermittlungsformen, grundsätzlich ist jedoch festzustellen, dass von der Mehrheit der befragten IBA-Lehrer der Wunsch nach verstärktem Einsatz von praktischen Vermittlungsformen in Fort- und Weiterbildungen besteht.

Ob eine Fort- und Weiterbildung allerdings Unterstützung bietet, dürfte generell eher von der Abstimmung der Vermittlungsformen auf den jeweiligen Inhalt abhängen als von der persönlichen Präferenz einer bestimmten Vermittlungsform der einzelnen Befragten. Je nach Thematik wird die Gewichtung der verschiedenen Vermittlungsformen dem Inhalt entsprechend vorgenommen werden müssen. Das bedeutet, dass sowohl die Bandbreite der Möglichkeiten, die praktische Vermittlungsformen bieten, als auch die Vorzüge des Frontalunterrichts auch in Zukunft bei der Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen berücksichtigt und als unterstützende Maßnahmen wahrgenommen werden sollten.

Ein weiterer hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage zum Tragen kommenden Aspekt ist das Prozedere rund um das Auffinden von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und die Anmeldung zu diesen. In diesem Kontext wird im Zuge der Interviews unter anderem danach gefragt, wie die Interviewpartner von Fort- und Weiterbildungen erfahren und wie die Beschaffenheit der Informationen zu diesen ist. Hierzu wird im Rahmen der Befragung ausnahmslos von allen Interviewpartnern die Internetplattform *PH-Online* als hauptsächlich genutzte Informationsquelle für Fort- und Weiterbildungen genannt, weshalb dieser Plattform besondere Bedeutung zukommt. In diesem Zusammenhang berichten die befragten IBA-Lehrer jedoch auch von Schwierigkeiten in den Bereichen des Logins, der Übersichtlichkeit und der Beschreibung der Fort- und Weiterbildungsinhalte.

Die von den befragten IBA-Lehrern häufig genannte Problematik der Anmeldung zu PH-Online und das daraus resultierende beschwerliche Buchen von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen hat neben dem Unmut vieler Lehrer laut Interviewpartnern auch einen Rückgang von Fort- und Weiterbildungsbesuchen zur Folge. Des Weiteren berichtet die Mehrheit der Interviewpartner von der unübersichtlichen Darstellung des Fort- und Weiterbildungsangebotes auf PH-Online, wodurch auch eine (zeitlich) intensive manuelle Suche von IBA-spezifischen Fort- und Weiterbildungen oftmals ohne

Erfolg bleibt und zu großer Frustration aufseiten der Interviewpartner führt. Ebenso selten von Erfolg gekrönt ist laut der befragten IBA-Lehrer das gezielte Auffinden von Fort- und Weiterbildungen über die Suchfunktion, da die Eingabe eines bestimmten Stichwortes keine Auflistung aller stichwortbezogenen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen darbietet. Eine schlichtweg übersichtlichere Aufbereitung des Angebotes auf der Internetplattform oder ein Fort- und Weiterbildungskatalog in Printform sind Vorschläge vonseiten der Interviewpartner für ein erleichtertes Auffinden von Fort- und Weiterbildungen. Vorteile, die die befragten IBA-Lehrer in einem Printkatalog sehen, sind ein besserer Überblick über das bestehende Fort- und Weiterbildungsangebot der PH Wien, ein dadurch schnelleres Ausfindigmachen von inhaltlich für den jeweiligen Lehrer interessanten Veranstaltungen sowie die Tatsache, etwas zum Angreifen vor sich zu haben, das spontan, ohne aufwändigen Einsatz technischer Hilfsmittel und auch zum Austausch mit Lehrerkollegen hinsichtlich des Fort- und Weiterbildungsangebotes genutzt werden kann. Andere Möglichkeiten zur Vereinfachung der Auswahl von für den jeweiligen Lehrer interessanten Fort- und Weiterbildungen sehen die Interviewpartner darin, mittels E-Mail-Verteiler, in dem alle IBA-Lehrer aufgenommen sind, regelmäßig über IBA-spezifische Angebote informiert zu werden, oder in einer eigens für IBA-Lehrer eingerichteten Internetplattform, auf der eine übersichtliche Darstellung ausschließlich aktueller IBA-spezifischer Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erfolgt.

Ein weiterer Aspekt, der von den befragten IBA-Lehrern negativ bewertet wird, ist die mangelhafte, gelegentlich irreführende Beschreibung von Fort- und Weiterbildungen auf PH-Online. Dieser ruft aufseiten der Interviewpartner den Wunsch nach detaillierter Beschreibung der Fort- und Weiterbildungsinhalte sowie nach Angabe der Art und Weise der Darbietung der jeweiligen Inhalte hervor.

Bezüglich der Internetplattform *PH-Online* als Dreh- und Angelpunkt für die Erkundung und Anmeldung zu Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen von IBA-Lehrern lässt sich also aus den Interviews eine starke Unzufriedenheit aufseiten der Interviewpartner herauslesen. Die aktuelle Aufbereitung dieser Internetplattform scheint hinsichtlich des Auffindens angebotener Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, deren detaillierter Beschreibung und schließlich deren tatsächlichen Besuchs wenig Unterstützung zu bieten, ja sogar hinderlich zu sein und dazu beizutragen, dass der Besuch von Fort- und Weiterbildung durch das Gefühl der Frustration teilweise reduziert wird. Die verständlichen Wünsche nach Alternativen zur Internetplattform *PH-Online* können als logische Folge dieses Frustrationsgefühls gesehen werden.

Die vonseiten der Interviewpartner geäußerten Kritikpunkte zeigen Handlungsbedarf in Hinsicht auf eine Umgestaltung der Internetplattform. Unterstützend würde eine zeitgemäße, intuitive Benutzeroberfläche wirken. Sie sollte auch optisch den heutigen Standards entsprechen sowie dazu einladen nach Fort- und Weiterbildungen zu stöbern. Eine reibungslose Einlog- und eine anwenderfreundliche Filterfunktion für die Suche von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen würden dazu beitragen, dass User schneller und treffsicherer jene Fort- und Weiterbildungen finden, die für sie von Interesse sind. Auch eine detailliertere Beschreibung der Inhalte sowie die Angabe der Gewichtung von theoretischen und praktischen Anteilen der jeweiligen Fort- und Weiterbildungen würden eine gezieltere Auswahl ermöglichen. Die Umsetzung dieser Lösungsvorschläge und die sich dadurch ergebende Befriedigung der Bedürfnisse der befragten IBA-Lehrer würden wahrscheinlich dazu führen, dass sich diese hinsichtlich der Recherche, des Auffindens sowie des Buchens von Fort- und Weiterbildungen unterstützter fühlen, was wiederum in weiterer Folge möglicherweise einen intensivierten Besuch von Fort- und Weiterbildung bewirkt.

Im Rahmen der Auswertung der Interviewtranskripte können in Bezug auf die Beurteilung, inwieweit Fort- und Weiterbildung Unterstützung für den IBA-Lehrer bietet, weitere nicht außer Acht zu lassende Parameter wie der Wissens- und Erfahrungsaustausch mit Lehrerkollegen im Zuge von Fort- und Weiterbildungen, die Erwartungshaltung der Interviewpartner an die jeweilige Fort- und Weiterbildung sowie Fort- und Weiterbildung als Prozess genannt werden.

Der Wissens- und Erfahrungsaustausch mit IBA-Lehrerkollegen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen wird vom Großteil der Interviewpartner aufgrund des Erhalts neuer hilfreicher Ideen und Anregungen für den Unterricht in IBA-Klassen als besonders wichtig und bereichernd beschrieben. Außerdem trägt das Treffen von Gleichgesinnten laut der befragten IBA-Lehrer dazu bei, sich in Hinsicht auf die Bewältigung des IBA-Schulalltags bestärkter und unterstützter zu fühlen. Der Austausch findet manchmal offiziell auf Anregung des Vortragenden statt, meistens jedoch erfolgt dieser inoffiziell während der Vortragspausen. Von manchen Interviewpartnern rührt die Idee bzw. der Vorschlag, abseits von Fort- und Weiterbildungen Zusammentreffen von IBA-Lehrern aus verschiedenen Berufsschulen zu organisieren, um auf diese Weise gegenseitig von den Erfahrungen und dem Wissen des jeweils anderen Lehrerkollegen lernen zu können.

Dem Austausch unter IBA-Lehrerkollegen wird wahrscheinlich deshalb eine derart besondere Bedeutung beigemessen, da die IBA als junges Ausbildungsmodell noch wenig verschriftlichten Erfahrungsschatz zu bieten hat und der oftmals bestehenden Ver-

unsicherung aufseiten der Interviewpartner in Hinsicht auf die Bewältigung des IBA-Schulalltags dadurch zumindest ein Stück weit entgegengewirkt werden kann.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwieweit Fort- und Weiterbildung Unterstützung für Lehrer vor dem Hintergrund der besonderen Bedürfnisse der IBA-Schüler und der daraus resultierenden besonderen Anforderungen an den Unterricht bietet, kann hinsichtlich des eben beschriebenen Parameters festgehalten werden, dass der Austausch mit Gleichgesinnten und der oftmals damit verbundene Erhalt neuer hilfreicher Ideen und Anregungen für den Unterricht in IBA-Klassen in Hinsicht auf die Bewältigung des IBA-Schulalltages unterstützend wirkt. Die Tatsache, dass die Interviewpartner zusätzlich zu einem von Fort- und Weiterbildungen losgelösten organisierten Lehreraustausch anregen, könnte sowohl bedeuten, dass sie diesen – ob offiziell oder informell im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen stattfindenden – Austausch, als sehr unterstützend empfinden, als auch, dass sie diesbezüglich innerhalb von Fort- und Weiterbildungen unterversorgt sind.

Bezüglich des Parameters der subjektiven Erwartungshaltung der Interviewpartner an die jeweilige Fort- und Weiterbildung ist laut der befragten IBA-Lehrer festzustellen, dass die Nichterfüllung der im Vorhinein aufgebauten Erwartungen häufig dazu führt, dass die jeweilige Fort- und Weiterbildung als wenig gewinnbringend wahrgenommen wird. Den Schlüssel zur Vorbeugung von Enttäuschungen sehen die befragten IBA-Lehrer darin, Fort- und Weiterbildungen schlichtweg ohne spezielle Erwartungshaltung zu besuchen und den Gewinn daraus erst im Nachhinein zu reflektieren.

Diese Haltung könnte in Bezug auf die Forschungsfrage so interpretiert werden, dass die Interviewpartner bereits an einigen enttäuschenden und in diesem Sinne wenig Unterstützung bietenden Fort- und Weiterbildungen teilgenommen haben.

Bezüglich der subjektiven Erwartungshaltung der befragten IBA-Lehrer an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen als Teilaspekt der Beantwortung der Forschungsfrage können zweierlei Schlüsse gezogen werden: Erstens, dass die Nichterfüllung der Erwartungshaltung das Gefühl, dass Fort- und Weiterbildung keine Unterstützung bietet, zur Folge hat und zweitens, dass wahrscheinlich jede Beurteilung einer Fort- und Weiterbildung – auch jene hinsichtlich der Frage, inwieweit diese unterstützend ist – stark mit der Erfüllung von Erwartungshaltungen in Zusammenhang steht. An dieser Stelle darf jedoch nicht unberücksichtigt bleiben, dass eine eindeutige Abgrenzung, ob eine Fort- oder Weiterbildung tatsächlich keine Unterstützung für den IBA-Lehrer bietet oder ob diese lediglich die spezielle Erwartungshaltung des einzelnen Teilnehmers nicht erfüllt, nicht immer möglich ist.

Die Interviewpartner schildern des Weiteren, dass der Besuch von Fort- und Weiterbildungen auch eine Veränderung der Sichtweisen, die Betrachtung von Problemstellungen aus anderen Blickwinkeln, die Erweiterung des Erfahrungsspektrums sowie die Reflexion der eigenen Handlungs- und Vorgehensweisen zur Folge hat. Außerdem wird von den befragten IBA-Lehrern angeführt, dass Fort- und Weiterbildungen, aus denen lediglich ein kleiner Hinweis mitgenommen werden kann, der jedoch eine entscheidende Hilfestellung für die Bewältigung des IBA-Schulalltages bietet, von erheblicher Bedeutung sind. Auch die stete Ergänzung bereits bestehenden Wissens und die stete Ausweitung des individuellen Erfahrungsschatzes durch Fort- und Weiterbildungen werden im Zuge der Befragung vonseiten der Interviewpartner als positiv beschrieben. Diese Schilderungen machen zum einen deutlich, dass Fort- und Weiterbildung nicht nur als Einzelphänomen, sondern auch als Prozess betrachtet werden kann, da anstelle konkreter Inhalte der einzelnen Fort- und Weiterbildungsveranstaltung der Fokus der IBA-Lehrer offenbar oftmals vielmehr auf den eben genannten Aspekten liegt. Zum anderen weisen die Aussagen der befragten IBA-Lehrer darauf hin, dass erst die Summe der in Fort- und Weiterbildungen gesammelten Erfahrungen und Kenntnisse als für die Bewältigung des IBA-Schulalltages unterstützend wahrgenommen wird.

Die Analyse der Interviews hat ferner ergeben, dass die Zuschreibung von Relevanz der diversen Fort- und Weiterbildungsinhalte durch den IBA-Lehrer in engem Zusammenhang mit der momentanen IBA-Schulrealität steht, die ihr beigemessene Gewichtung geht mit einer Veränderung der IBA-Schulrealität einher. Die Wahrnehmung mancher Inhalte als für den Moment irrelevant, die jedoch durch Abweichungen einzelner Faktoren im IBA-Lehrerschulalltag möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt für den IBA-Lehrer von Nutzen sein können, kann ebenfalls als Hinweis dafür gesehen werden, dass Fort- und Weiterbildung prozesshaften Charakter hat.

Weiters nennen die Interviewpartner im Rahmen der Befragung bezüglich der Evaluierung von Fort- und Weiterbildungen durch Feedbackbögen die Schwierigkeit, dass beim Ausfüllen des Feedbackbogens, das in der Regel direkt im Anschluss an die Fort- und Weiterbildung stattfindet, oftmals das Ausmaß der Hilfestellung durch die Fort- oder Weiterbildung noch nicht differenziert wahrgenommen und bewusst reflektiert werden kann. Dies scheint ein weiterer Hinweis dafür zu sein, dass Fort- und Weiterbildung als Prozess gesehen werden kann, da bei der Evaluierung durch den Teilnehmer scheinbar weder der zukünftige konkrete Nutzen der jeweiligen Fort- und Weiterbildung noch das tatsächliche Ausmaß der Beeinflussung des Lehrers und dessen Lehrverhalten durch diese eingeschätzt werden kann.

So ist also die Fort- und Weiterbildung der IBA-Lehrer als Prozess zu sehen, wobei die Wahrnehmung dieses Prozesses durch den IBA-Lehrer von dessen individueller Reflexionsfähigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt abhängig sein dürfte. Fort- und Weiterbildung, könnte man also sagen, wird als unterstützend empfunden, wenn ihr entweder aktuell, punktuell oder langfristig Relevanz für den Schulalltag zugeschrieben wird.

Des Weiteren im Zusammenhang mit der Beantwortung der Forschungsfrage ist die Untersuchung der IBA-Lehrer zum Fort- und Weiterbildungsbesuch motivierenden bzw. demotivierenden Faktoren bedeutsam. Diese ist insofern grundlegend, als die tatsächliche Nutzung des bestehenden Fort- und Weiterbildungsangebotes durch die IBA-Lehrer ausschlaggebend ist, da ein noch so breit gefächertes Fort- und Weiterbildungsangebot ohne diese an Bedeutung verliert. Motivation ist also, auch aufgrund der fehlenden gesetzlichen Verpflichtung des IBA-Lehrers zum Besuch von Fort- und Weiterbildungen, Grundvoraussetzung für den Besuch dieser. Finanzielle, berufliche oder sonstige Besserstellungen können sich normalerweise als motivierende Faktoren erweisen. Im Zuge der Befragung hat sich jedoch herausgestellt, dass die Motivation zum Fort- und Weiterbildungsbesuch vielmehr im pädagogischen Eigenverantwortungsgefühl des jeweiligen IBA-Lehrers zu finden ist und sehr unterschiedlich ausfällt. Dies wird beispielsweise dort sichtbar, wo IBA-Lehrer trotz finanzieller Benachteiligung wie etwa durch Wegfall von Mehrdienstleistungen bei Überschreiten des gesetzlich festgelegten Fort- und Weiterbildungskontingents, trotz oftmaligem zusätzlichen organisatorischen Aufwand wie das Gewinnen von Lehrerkollegen für Supplierung oder die Verschiebung von Schularbeits- bzw. Testterminen oder trotz Stattfindens von Fort- und Weiterbildungen an einem vom Wohnort des IBA-Lehrers weit entfernt gelegenen Ort, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen besuchen. Neben dem pädagogischen Eigenverantwortungsgefühl werden von den befragten IBA-Lehrern allerdings auch konkrete zum Fort- und Weiterbildungsbesuch motivierende Faktoren genannt. Fort- und Weiterbildungen als eine Form von Belohnung betrachten zu können, bei gleichzeitiger Möglichkeit, ein bisschen Distanz vom Schulalltag zu gewinnen sowie Hilfestellungen durch Kompetenzerwerb und durch den Wissens- und Erfahrungsaustausch mit Gleichgesinnten wirken sich hinsichtlich des Fort- und Weiterbildungsbesuchs anregend aus. Die Gründe für eine reduzierte Nutzung des Fort- und Weiterbildungsangebotes sind allerdings ebenfalls vielfältig und scheinen in der Notwendigkeit der Rechtfertigung von Fehlstunden, sowohl schulintern als auch gegenüber den Eltern, in der Reduktion des Fort- und Weiterbildungskontingents, in der Befürchtung einer durch den Besuch von Fort- und Weiterbildungen verstärkten Festschreibung auf die Spezialisierung IBA, einer Verwehrung der zukünftigen Übernahme von Regelklassen sowie

einer Verpflichtung, zusätzliche schulinterne IBA-Aufgaben übernehmen zu müssen, zu liegen. Einen weiteren für den Besuch von Fort- und Weiterbildungen wenig motivierenden Faktor stellt anscheinend außerdem die Tatsache dar, dass IBA-Klassen unter Umständen unabhängig vom Ausbildungsstand eines Berufsschullehrers übernommen werden müssen. Diese sich manchmal aus der Schulrealität ergebende Notwendigkeit kann eine Ablehnung aller IBA-spezifischer Komponenten, also auch der Fort- und Weiterbildung zur Folge haben. Von manchen Interviewpartnern wird die Erfordernis konstatiert, die Gründe für eine reduzierte bzw. verstärkte Nutzung des Fort- und Weiterbildungsangebotes zu untersuchen, um bei Vorliegen ersteres entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung setzen zu können. Der Besuch von Fort- und Weiterbildungen wird generell als unentbehrlicher Bestandteil des Lehrberufes beschrieben.

9 Resümee und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Eruierung, inwieweit Fort- und Weiterbildung für Lehrer vor dem Hintergrund der besonderen Bedürfnisse der IBA-Schüler und der daraus resultierenden besonderen Anforderungen an den Unterricht Unterstützung bietet.

Zu diesem Zweck erfolgten zunächst im Rahmen des ersten Teils der vorliegenden Arbeit die ausführliche Beleuchtung der IBA, die intensive Beschäftigung mit den Problembereichen der IBA-Lehrlinge, die umfassende Darstellung der daraus resultierenden Anforderungen an die IBA-Lehrer in ihrem Berufsschulalltag, die Definition der Termini *Lehrerfortbildung* und *Lehrerweiterbildung* sowie ein Überblick über das an der Pädagogischen Hochschule Wien bestehende Fort- und Weiterbildungsangebot des Sommersemesters 2009 und des Wintersemesters 2009/2010 für IBA-Lehrer. Die Grundlagen für die Beantwortung der Forschungsfrage bildeten neben diesen Ausführungen auch die eingehende Auseinandersetzung mit der im Zuge der empirischen Untersuchung zur Anwendung kommenden Erhebungsmethode des Leitfadenterviews sowie mit der Themenanalyse als zur Interviewauswertung herangezogene Methode, die im zweiten Teil der Arbeit genau dargestellt wurden.

Die Auswertung der durchgeführten Interviews ergab in Bezug auf die Frage, inwieweit Fort- und Weiterbildung für Lehrer vor dem Hintergrund der besonderen Bedürfnisse der IBA-Schüler und der daraus resultierenden besonderen Anforderungen an den Unterricht Unterstützung bietet, dass Fort- und Weiterbildung für IBA-Lehrer generell hilfreich und wesentlich für die Bewältigung des IBA-Schulalltags ist. Der Erwerb von Fertigkeiten, Kenntnissen und fachspezifischem Wissen im Rahmen von Fort- und Weiterbildung wirkt sich bereichernd und bestärkend auf das Agieren der IBA-Lehrer im Unterricht aus. Außerdem werden ein fachkundigerer, bewussterer und adäquaterer Umgang mit der heterogenen Schülerschaft im Unterrichtsgeschehen sowie ein sicherer Unterrichtsauftritt der IBA-Lehrer ermöglicht.

Die individuelle Beurteilung des Ausmaßes der konkreten Hilfestellung durch Fort- und Weiterbildung fällt allerdings unterschiedlich aus, da die Wünsche und Ansprüche der IBA-Lehrer an Fort- und Weiterbildung sehr vielfältig und von verschiedensten Faktoren abhängig sind. Das Spektrum erstreckt sich vom Wunsch nach Hilfestellung in Form von auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler in IBA-Klassen abgestimmten und ohne weitere Adaption einsetzbaren Unterrichtsmaterialien, über jenen nach Information zu IBA-spezifischen Problembereichen, bis hin zum Wunsch nach Fort- und

Weiterbildungen, die medizinisches Hintergrundwissen vermitteln, um krankheitsbedingten Vorkommnissen im Schulalltag besser begegnen zu können.

Die individuelle Beurteilung einer Fort- und Weiterbildung hinsichtlich des Ausmaßes ihrer Unterstützung für die Bewältigung des IBA-Schulalltags ist ebenso abhängig von der Erwartungshaltung des IBA-Lehrers in Bezug auf den Inhalt, dessen Praxisrelevanz sowie auf die in der Fort- und Weiterbildung zur Anwendung kommenden Vermittlungsformen. Auch die Frage, ob vortragende Experten aus dem schulischen oder außerschulischen Bereich stammen, spielt bei der Beurteilung von Fort- und Weiterbildung eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Hierzu kristallisierte sich aus den Interviews heraus, dass die vorab dargebotene Information zur jeweiligen Fort- und Weiterbildung hinsichtlich der genannten Faktoren auf der Internetplattform *PH-Online*, die als unübersichtlich und benutzerunfreundlich beschrieben wird, teilweise mangelhaft, wenig aussagekräftig und gelegentlich auch inkorrekt ist, sodass es oftmals aufseiten des IBA-Lehrers zu einer falschen Erwartungshaltung kommt, die dann in einer subjektiv wenig oder nur bedingt positiven Fort- und Weiterbildungsbeurteilung mündet.

Grundsätzlich ist bei der Beurteilung, inwieweit die jeweilige Fort- und Weiterbildung Unterstützung für den IBA-Lehrer bietet, auch zu berücksichtigen, dass Fort- und Weiterbildung als Prozess zu betrachten ist und somit nur in ihrer Gesamtheit gesehen werden kann. Die Bewertung einzelner Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen hinsichtlich ihres Ausmaßes an im Zuge dieser gebotenen Hilfestellung ist demnach in diesem Zusammenhang weder aussagekräftig noch zielführend. Grundlage der Reflexion von Fort- und Weiterbildung als Prozess ist dennoch die Bewertung einzelner besuchter Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen. Hierbei ist allerdings eine Divergenz zwischen subjektiv empfundener und objektiv gegebener Hilfestellung festzustellen, da bei der Beurteilung dieser die individuelle Reflexionsfähigkeit des IBA-Lehrers und die Möglichkeiten des einzelnen zur Herstellung eines Zusammenhangs zwischen dem aktuell Vermittelten und dem punktuell oder langfristig für den Schulalltag Relevanten zum Tragen kommen. So wird erst die Summe der in Fort- und Weiterbildungen gesammelten Erfahrungen und Kenntnisse, gepaart mit dem jeweiligen Vorwissen des Interviewpartners, und nicht die unmittelbare Umsetzungsmöglichkeit des in einzelnen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erworbenen Wissens in den IBA-Schulalltag bei der Beurteilung, ob und inwieweit Fort- und Weiterbildungen für die Bewältigung des IBA-Schulalltages hilfreich sind und Unterstützung bieten, wirksam.

Fort- und Weiterbildung bietet folglich in ihrer Gesamtheit für die IBA-Lehrer in vielen Bereichen äußerst wertvolle Unterstützung zur Bewältigung der besonderen Anforderungen, die aus den besonderen Bedürfnissen der IBA-Schüler resultieren.

Als Grundbedingung für den Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen konnte im Zuge der Forschung Motivation aufseiten der IBA-Lehrer herausgefiltert werden, ohne diesen führt sich ein noch so breit gefächertes Fort- und Weiterbildungsangebot selbst ad absurdum. Faktoren, die sich auf den Fort- und Weiterbildungsbesuch motivierend auswirken, sind der Gewinn von Abstand zum Schulalltag und das Erleben der Fort- und Weiterbildung als eine Form von Belohnung. Außerdem wird die Möglichkeit des persönlichen Erfahrungsaustausches mit Lehrerkollegen im Zuge von Fort- und Weiterbildung als besonders wertvoll und somit motivierend empfunden. Wenig motivierend hingegen wirken eine vermeintliche Festschreibung auf die Spezialisierung IBA sowie eine möglicherweise daraus resultierende Verwehrung der zukünftigen Übernahme von Regelklassen. Aus der individuellen Wahrnehmung motivierender sowie demotivierender Faktoren resultiert die tatsächliche Nutzung des Fort- und Weiterbildungsangebots durch den jeweiligen IBA-Lehrer. Die Gründe für eine reduzierte bzw. verstärkte Nutzung des Fort- und Weiterbildungsangebots im Zusammenhang mit Motivation näher zu untersuchen, um bei Vorliegen ersteres entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung setzen zu können, könnte Ausgangspunkt für weitere Forschungen sein.

Die Interviewauswertung machte insgesamt deutlich, dass das bestehende umfangreiche Fort- und Weiterbildungsangebot für das IBA-System unerlässlich ist, sowie dass seitens der IBA-Lehrer das Bedürfnis nach zusätzlichen Fort- und Weiterbildungen besteht. Wie diesem Bedürfnis am besten und effektivsten entsprochen werden kann, sowie in welcher Form und in welchen Bereichen die bestehenden Fort- und Weiterbildungen verbessert werden könnten, sollte künftig unter Einbeziehung der im Rahmen der vorliegenden Arbeit betriebenen Grundlagenforschung eruiert und durch diesbezüglich weiterführende Forschung behandelt werden, sodass das bestehende Fort- und Weiterbildungsangebot dementsprechend ergänzt und adaptiert werden kann. Nur durch laufende Evaluierung des Fort- und Weiterbildungsangebots und dessen kontinuierliche Anpassung an die Bedürfnisse der IBA-Lehrer, durch die eine entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte möglich wird, kann ein gleichbleibend hoher Qualitätsstandard im pädagogisch sehr anspruchsvollen Bereich der IBA gesichert bzw. eine Anhebung dieses erreicht werden. In diesem Zusammenhang wäre es auch sinnvoll,

eine gesetzliche Regelung zum verpflichtenden Fort- und Weiterbildungsbesuch für IBA-Lehrer anzudenken.

Weitere neue Forschungsfelder eröffnen sich besonders in Hinsicht auf die Beschaffenheit der Internetplattform *PH-Online* sowie auf für IBA-Klassen geeignete Unterrichtsmaterialien: So könnte bezüglich der Internetplattform *PH-Online* im Rahmen künftiger Forschung eruiert werden, welche Umgestaltungsmaßnahmen notwendig sind, um sowohl ein rasches Auffinden von für IBA-Lehrer interessanten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu ermöglichen als auch deren korrekte Beschreibung zu gewährleisten. Eine künftige Forschungsmöglichkeit in Hinsicht auf für IBA-Klassen geeignetes Unterrichtsmaterial könnte darin bestehen, herauszufinden, wie dieses gestaltet sein muss, um mit möglichst geringem Adaptionaufwand in IBA-Klassen zum Einsatz kommen zu können.

Den Forschungsergebnissen der vorliegenden Arbeit sowie den aus ihnen erwachsenden neuen Forschungsfeldern ist zu entnehmen, dass speziell im IBA-Bereich aufgrund der vielfältigen Anforderungen an die IBA-Lehrer eine ausgeprägte und effektive Hilfestellung durch entsprechende Fort- und Weiterbildung unerlässlich ist. Die IBA-Lehrer sind mit sehr unterschiedlichen und äußerst komplexen Problemen der IBA-Schüler konfrontiert, sie stehen gleichzeitig oftmals vor der Herausforderung, IBA-Schüler gemeinsam mit Regelschülern in einer Klasse unterrichten zu müssen. So ist gerade in der IBA das lebenslange Lernen der Lehrer nicht nur ein Schlagwort, sondern notwendige Realität, was ein entsprechendes Fort- und Weiterbildungsangebot bedingt.

10 Literaturverzeichnis

AK.PORTAL. (o.J.), Online im WWW unter URL: <http://www.arbeiterkammer.at/online/integrative-berufsausbildung-12063.html?skip=show> [29.12.2011].

ALBRECHT, Günter (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme. Opladen et al: Westdeutscher Verlag, 1999.

BACH, Heinz: Sonderpädagogik im Grundriss. Berlin: Spiess, ¹⁵1995.

BIERMANN, Adrienne/**GOETZE,** Herbert: Sonderpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2005.

BERGEEST, Harry: Körperbehindertenpädagogik. Studium und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, ³2006.

BEYER, Friederike: Sehbehinderung und Blindheit. In: OPP, Günther/**THEUNISSEN,** Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, S. 193-197.

BMUKK. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Ziele der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. (2001), Online im WWW unter URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Ziele_der_Lehrerfortbild1752.xml [29.12.2011].

BOETTCHER, Wolfgang et al: Lehrer und Schüler machen Unterricht. Unterrichtsplanung als Sprachlernsituation. München et al: Urban & Schwarzenberg, ¹1976.

BORTZ, Jürgen/**DÖRING,** Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin et al: Springer, ³2002.

BRÄU, Karin: Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: BRÄU, Karin/**SCHWERDT,** Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT, 2005, S. 129-149.

BUXBAUM, Veronika et al: I = Q von der Integration zur Inklusion = Qualität. Verbindliche Qualitätsprozesse in der Integrativen Berufsausbildung. Teil 3: Kommunikationsleitfaden. (April 2007), Online im WWW unter URL: [http://www.ibea.co.at/ibea.nsf/ARBEITSUNTERLAGEN/9F2BCD4DBDC45C1FC12572DB003D44B7/\\$file/IQ_Kommleitfaden_Teil3.pdf](http://www.ibea.co.at/ibea.nsf/ARBEITSUNTERLAGEN/9F2BCD4DBDC45C1FC12572DB003D44B7/$file/IQ_Kommleitfaden_Teil3.pdf) [29.12.2011].

CCBD: Council for Children with Behavioral Disorders. (2011), Online im WWW unter URL: <http://www.ccbd.net/> [29.12.2011].

DASCHNER, Peter: Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: BLÖMEKE, Sigrid (Hrsg.) et al: Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2004, S. 290-301.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett, ⁴1972.

DEWEY, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig, 1964, zitiert nach: GRAUMANN, Olga: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2002.

DIE PRESSE: Jedes fünfte Kind hat Sprachprobleme. (2008), Online im WWW unter URL: <http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/409178/index.do> [29.12.2011].

DILLING, Horst (Hrsg.): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. Bern: Huber, ⁶2008.

EBERWEIN, Hans: Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zeitschrift für Heilpädagogik, 1997, 1, S. 14-22.

EITLE, Werner: Basiswissen Heilpädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 2003.

EYDAM, Christine: Das Problem der ausländischen Kinder an der Sonderschule für Lernbehinderte (SFL), Berlin, 1996, zitiert nach: MERZ-ATALIK, Kerstin: Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

FREISE, Gerda: Schülerzentrierter Aufbau einer Unterrichtseinheit. In: FREY, Karl/BLÄNSDORF, Kurt (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I. Projekte und Innovationsstrategien. Bericht über das 5. IPN-Symposium. Weinheim et al: Beltz, 1974, S. 306-326.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, 1997, S. 371-395.

FRIEDL, Kathrin: Die Analyse des dualen Systems mit Fokus auf die integrative Berufsausbildung. Unpubl. Diplomarbeit (Sozialwirtschaft), Linz, 2011.

FROSCHAUER, Ulrike/**LUEGER**, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas.WUV, 2003.

GOLZ, Sigrun: Ausländische Kinder als so genannte Lernbehinderte. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Handbuch der Lernbehindertenpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 1996, S. 231-242.

GÖTZ, Andrea: Berufsschulbesuch durch Vorlehrlinge. (2008), Online im WWW unter URL: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_10.xml [29.12.2011].

GRAUMANN, Olga: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2002.

GRILL, Isabell: Berufsschule ohne Barrieren. Leitfaden für eine umfassende Barrierefreiheit in berufsbildenden Schulen. (April 2007), Online im WWW unter URL: [http://www.ibea.co.at/ibea.nsf/ARBEITSUNTERLAGEN/762132C07B79985EC12572DB003D458A/\\$file/Die_Berufsschule_Endfassung_BF.pdf](http://www.ibea.co.at/ibea.nsf/ARBEITSUNTERLAGEN/762132C07B79985EC12572DB003D458A/$file/Die_Berufsschule_Endfassung_BF.pdf) [29.12.2011].

GRUBER, Heinz/**LEDL**, Viktor: Allgemeine Sonderpädagogik. Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Wien: Jugend & Volk, 1992.

GRUBER, Elke/**RIBOLITS**, Erich: Duale Berufsausbildung – die Historie. In: RIBOLITS, Erich: Misere Lehre. Der Anfang vom Ende der Dualen Berufsausbildung. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, 1997, S. 18-37.

HANKE, Petra: Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: BRÄU, Karin/SCHWERDT, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT, 2005, S. 115-128.

HECKL, Eva/**DORR**, Andrea/**DÖRFLINGER**, Céline & **KLIMMER**, Susanne: Evaluierung der integrativen Berufsausbildung (IBA). Endbericht. (2008), Online im WWW unter URL: http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Endbericht_IBA.pdf [29.12.2011].

HECKL, Eva/**DORR**, Andrea/**DÖRFLINGER**, Céline & **KLIMMER**, Susanne: Evaluierung der integrativen Berufsausbildung (IBA). Endbericht. (2006), Online im WWW unter URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/bmwa-berufsausbildung-endbericht.html> [29.12.2011].

HEMEDINGER, Katja: Integrative Berufsausbildung. Eine besondere Ausbildung für Jugendliche. Unpubl. Diplomarbeit (Sozial- und Wirtschaftswissenschaften), Linz, 2009.

HENSLE, Ulrich/**VERNOOIJ**, Monika A.: Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Theoretische Grundlagen, Band 1. Wiebelsheim: Quelle und Meyer, 2000.

HUBER, Erich/**MACHALIK**, Christian/**FÜCHSL**, Gabriele: Kurzstatistik Lehrlinge und Befähigungsprüfungen 2010. (2011), Online im WWW unter URL: http://www.wkw.at/docextern/lehrling/lehrlingsfolder_2010.pdf [29.12.2011].

HUTER, Roman: Integrative Berufsausbildung. Unterrichts- und Erziehungsarbeit von LehrerInnen an Tiroler Fachberufsschulen: Spezifische Belastungen – Belastungsverarbeitung – Visionen. Unpubl. Diplomarbeit (Bildungswissenschaften), Innsbruck, 2009.

JOLLER-GRAF, Klaus: Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts. Donauwörth: Auer, 2006.

JÜRGENS, Eiko: Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung und Aufgabe pädagogischer Leistungsbeurteilung in Schulen. In: BRÄU, Karin/SCHWERDT, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT, 2005, S. 152-176.

KANTER, Gustav O.: Lern- und Verhaltensstörungen. In: **ROTH**, Leo: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth, 1976, S. 287-294.

KECK, Rudolf W./**SANDFUCHS**, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994.

KLAUER, Karl J./**LAUTH** Gerhard, W.: Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In: **WEINERT**, Franz E./**BIERBAUMER** Niels (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Pädagogische Psychologie, Band 3. Göttingen: Hogrefe, 1997, S. 701-738.

KLEBER, Eduard W.: Grundkonzeption einer Lernbehindertenpädagogik. München et al: Reinhardt, 1980.

KLICPERA, Christian/**GASTEIGER-KLICPERA**, Barbara: Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Wien: Facultas.WUV, 2007.

KNOFF, Wolfgang: Die Original-Statements. (2005), Online im WWW unter URL: <http://www.oevs.or.at/downloads/pg-sv-schulen-1105/Statement%20Zusammenfassung.doc> [29.12.2011].

KOBI, Emil E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München, Basel: Reinhardt, ²1980.

KOBI, Emil E.: Heilpädagogik im Abriss. München, Basel: Reinhardt, ³1977.

KÖNIG, Katharina: Integration in der Berufsschule? Eine Bewertung der integrativen Berufsausbildung (IBA) aus der Sicht von regulären Lehrlingen, JASG-TeilnehmerInnen und IBA-Lehrlingen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Unpubl. Diplomarbeit (Psychologie), Wien, 2007.

KRAFT-LOCHTER, Claudia: Integrationspädagogische Qualifikationen. Eine empirische Untersuchung zur integrationspädagogischen Neuorientierung der Lehrerbildung. Unpubl. Dissertation (Humanwissenschaften), Köln 1999.

KROATH, Franz: Schulqualität unter dem Aspekt der Lehrerbildung. In: SPECHT, Werner/THONHAUSER, Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 1996, S. 223 – 254.

KROWATSCHEK, Dieter/**HENGST**, Uta: Das hyperaktive Kind in der lernaktiven Schule – Ein Widerspruch? In: PREUSS-LAUSITZ, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisobjekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim et al: Beltz, 2004, S. 50-64.

KULIG, Wolfram: Geistige Behinderungen, Körperbehinderungen, Sinnesbehinderungen. In: OPP, Günther/KULIG, Wolfram & PUHR, Kirsten: Einführung in die Sonderpädagogik. Opladen et al: Budrich, ²2006, S. 47-64. .

KULTUSMINISTERKONFERENZ: FAQ. (2011), Online im WWW unter URL: <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/faq.html> [29.12.2011].

KULTUSMINISTERKONFERENZ, Sekretariat der (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderungsschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. (2000), Online im WWW unter URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf [29.12.2011].

KURTH, Erich: Testreihe zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit. TPK. Verfahren zur tätigkeitsgebundenen Erfassung von Leistungsmenge und Leistungsgüte für Schüler der 2. und 6. Klasse. Berlin: Psychodiagnostisches Zentrum, ²1984.

LANDESSCHULRAT FÜR TIROL: Schulpsychologie. Bildungsberatung. Sonderpädagogischer Förderbedarf. Informationsblatt für Eltern. (2004), Online im WWW unter URL: http://content.tibs.at/kigamat/mat_02/elterninfo_sonderpaedagogischer_foerderbedarf_deutsch1.pdf [29.12.2011].

LAUTH, Gerhard W.: Lernbehinderungen. In: BORCHERT, Johann (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen et al: Hogrefe, 2000, S. 21-31.

LENZEN, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Jugend bis Zeugnis, Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, ⁶2001.

LEONHARDT, Annette: Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit. In: OPP, Günther/THEUNISSEN, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, S. 162-167.

LÖSCH, Lilly: Der Weg zur Integrativen Berufsausbildung. Graz: Leykam, 2006.

LUEGER, Manfred: Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien: Facultas.WUV, 2010.

MANHARTSBERGER, Heide: Stellvertretende Leiterin des Zentrums für integrative Berufsausbildung (ZIBB) an der PH Wien, Haus Grenzackerstraße 18, Eingang Daumegasse, 1100 Wien. Persönliches Interview, geführt von der Verfasserin. Wien, 08. Mai 2009.

MATHIES, Regine: Chancen und Probleme eines differenzierenden Unterrichts durch den Einsatz von E-Learning in der integrativen Berufsausbildung in der Berufsschule. Unpubl. Diplomarbeit (Sozial- und Wirtschaftswissenschaften), Innsbruck, 2006.

MERZ-ATALIK, Kerstin: Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

MEUSER, Michael/**NAGEL**, Ulrike: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: BOGNER, Alexander et al (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, ²2005, S. 71-93.

MÜNK, Dieter/**LIPSMEIER**, Antonius: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Berufliche Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven im nationalen und internationalen Kontext, Band 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1997.

MYSCHKER, Norbert: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer, ⁶2009.

NESTLER, Judith A./**GOLDBECK**, Lutz: Soziale Kompetenz. Training für lernbehinderte Jugendliche SOKO. Weinheim et al: Beltz, 2009.

OEVERMANN, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972.

OPP, Günther: Gefühls- und Verhaltensstörungen. In: OPP, Günther/THEUNISSEN, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, S. 227-231.

OPP, Günther/**UNGER**, Nicola: Begriffliche Grundlagen. In: OPP, Günther (Hrsg.): Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, S. 43-64.

OPP, Günther/**WENZEL**, Ellen: Eine neue Komplexität kindlicher Entwicklungsstörungen – Ko-Morbidität als Schulproblem. In: WITTRÖCK, Manfred (Hrsg.) et al: Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart et al: Kohlhammer, 2002, S. 15-23.

PFALZER, Kathrin: Selbstkonzept: Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit und andere Schlüsselqualifikationen. Ein Vergleich der integrativen Berufsausbildung (IBA) mit JASG und der regulären Lehre. Unpubl. Diplomarbeit (Psychologie), Wien, 2006.

PH-WIEN: Fort- und Weiterbildungsangebot des Sommersemesters 2009 und Wintersemesters 2009/2010. (2009, 2010), Online im WWW unter URL: <https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/webnav.ini> [29.12.2011].

PRISCHL, Alexander: Integrative Berufsausbildung. Gleiche Rechte – neue Chancen. In: VERZETNITSCH, Fritz et al (Hrsg.): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen. Wien: ÖGB, 2004, S. 193-198.

ROLUS-BORGWARD, Sandra: Der Einfluss metakognitiver und motivationaler Faktoren auf die schulische Leistung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. In: WITTRÖCK, Manfred (Hrsg.) et al: Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart et al: Kohlhammer, 2002, S. 96-107.

SCHIESTL, Dorothea-Maria: Integrative Berufsausbildung an Tiroler Fachberufsschulen. Mögliche Wege für ein zukunftsweisendes pädagogisches Modell. Unpubl. Diplomarbeit (Bildungswissenschaften), Innsbruck, 2009.

SCHLEGEL, Wolfgang (Hrsg.): Lernbeeinträchtigte und verhaltensauffällige Jugendliche in der Berufsausbildung. Bonn: BMBW, 1994.

SCHLÖGL, Peter: Teilqualifizierung und Lehrzeitverlängerung als Innovation im österreichischen Berufsbildungsrecht – die integrative Berufsausbildung. In: ROTHE, Georg: Berufliche Bildung in Deutschland. Das EU-Reformprogramm „Lissabon 2000“ als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe, 2008, S. 457-461.

SCHÖLER, Jutta: Integrative Schule – integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1993.

SCHÖLER, Jutta: Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim et al: Beltz, 2009.

SCHRÖDER, Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart: Kohlhammer, ²2005.

SCHRÜNDER-LENZEN, Agi: Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: FÜRSTENAU, Sara/GOMOLLA, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 121-138.

SEVCIK, Christian/**MANHARTSBERGER**, Heide: Lehrgang für Inklusive Berufspädagogik. Curriculum. (Mai 2008), Online im WWW unter URL: http://www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/3/pdf/mitteilungsblatt/curricula/IBB/Cur_I nt_BerufsPaedag_Mai08.pdf [29.12.2011].

SPECK, Otto: Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. Grundlagen zu einer Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin: Marhold, 1979.

SPIESS, Walter: Lern- und Verhaltensstörungen bei ein- und demselben Kind: Koinzidenz oder Komorbidität? In: WITTRÖCK, Manfred (Hrsg.) et al: Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart et al: Kohlhammer, 2002, S. 39-52.

STURZEBECKER, Klaus/**KLEIN**, Wichard: Zur besonderen Gestaltung einer Berufsausbildung bei verhaltensauffälligen und lernschwachen Jugendlichen, Berlin, 1986, zitiert nach: SCHLEGEL, Wolfgang (Hrsg.): Lernbeeinträchtigte und verhaltensauffällige Jugendliche in der Berufsausbildung. Bonn: BMBW, 1994.

TAUCMANN, Manuela/**GÖLLES**, Erika: Analyse der Selbst- und Fremdbeurteilung der Lehrlinge in der integrativen Berufsausbildung. Eine empirische Studie. Unpubl. Diplomarbeit (Geisteswissenschaften), Graz, 2007.

THIELE, Annett: Körperbehinderung. In: OPP, Günther/**THEUNISSEN**, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, S. 133-161.

TOTH, Rudolf G.: Die integrative Berufsausbildung. Berufsausbildungsgesetz-Novelle 2003. Heilpädagogik – Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, 2005, 48, S. 8-12.

WANEK-ZAJIC, Barbara/**PUTZ**, Sabine: Arbeitsmarktlage 2010. (2011), Online im WWW unter URL: http://www.ams.at/docs/001_jb10.pdf [29.12.2011].

WEISER, Manfred/**KORNMANN**, Reimer: Integrationspädagogik: Herausforderungen und Anforderungen. In: ALLESPACH, Martin et al: Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung. Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Förderkonzept. Marburg: Schüren Presseverlag, 2005, S. 133-150.

WEIß, Hans: Lernbehinderung. (2010), Online im WWW unter URL: <https://www.familienhandbuch.de/behinderung/formen-von-behinderung/lernbehinderung> [29.12.2011].

WENNINGER, Gerd: Lexikon der Psychologie. F bis L. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 2001, Band 2.

WENZEL, Hartmut: Moderne didaktische Handlungs- und Unterrichtskonzepte. In: OPP, Günther/**THEUNISSEN**, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009, S. 73-85.

WENZEL, Hartmut/WESEMANN, Matthias: Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme. In: WENZEL, Hartmut/WESEMANN, Matthias & BOHNSACK, Fritz (Hrsg.): Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Band 4. Weinheim/Basel: Beltz, 1990, S. 24-40.

WIMLER, Marlene: Die Lehrstellensuche zwischen Schulabschluss und besuchter Berufsschule. Ein Vergleich zwischen Lehrlingen der regulären und integrativen Berufsausbildung sowie Teilnehmern an Lehrgängen nach Jugendausbildungssicherungsgesetz. Unpubl. Diplomarbeit (Psychologie), Wien, 2006.

WISOTZKI, Karl H.: Gehörlosigkeit, Gehörlose, Gehörlosenpädagogik. In: ANTOR, Georg/BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 2006, S. 130-133.

WÖBER, Peter: Erfolgreicher Unterricht für ALLE. Unterstützung zur Umsetzung der Integrativen Ausbildung an Berufsschulen. (April 2007), Online im WWW unter URL: [http://www.ibea.co.at/ibea.nsf/ARBEITSUNTERLAGEN/0A09DED91AE41D23C12572DB003D4530/\\$file/Erfolgreicher%20Unterricht%20f%C3%BCr%20ALLE.pdf](http://www.ibea.co.at/ibea.nsf/ARBEITSUNTERLAGEN/0A09DED91AE41D23C12572DB003D4530/$file/Erfolgreicher%20Unterricht%20f%C3%BCr%20ALLE.pdf) [29.12.2011].

WOCKEN, Hans: Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: WOCKEN, Hans/ANTOR, Georg & HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio-Verlag, 1988, S. 199-275.

WKO IBA-Lehrlingsstatistik (o.J.), Online im WWW unter URL: <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Lehrling8.pdf> [29.12.2011].

WKO Lehrlingsstatistik: Lehrlinge in Österreich. Ergebnisse der Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammern Österreich. (o.J.), Online im WWW unter URL: <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2010.pdf> [29.12.2011].

ZETTEL, Petra: Integrative Berufsausbildung. Eine Chance für Jugendliche? Unpubl. Diplomarbeit (Erziehungswissenschaften), Innsbruck, 2005.

11 Anhang

Kurzzusammenfassung

Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit ist die Eruiierung, inwieweit Fort- und Weiterbildung für Lehrer vor dem Hintergrund der besonderen Bedürfnisse der Schüler in Integrativer Berufsausbildung (IBA) und den daraus resultierenden besonderen Anforderungen an den Unterricht Unterstützung bietet. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden Leitfadeninterviews mit IBA-Lehrern verschiedener Berufsschulen innerhalb Wiens durchgeführt. Die Interviewauswertung erfolgt anhand einer Themenanalyse in Anlehnung an FROSCHAUER und LUEGER. Die Forschungsarbeit zeigt auf, in welchen Bereichen Fort- und Weiterbildung für IBA-Lehrer Unterstützung bietet und wo Verbesserungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit dem aktuellen Fort- und Weiterbildungsangebot bestehen. Die Untersuchung macht deutlich, dass Fort- und Weiterbildung für die Bewältigung des Schulalltags des IBA-Lehrers unerlässlich ist.

Abstract

In this thesis, I explore the dimensions of support teachers working in the field of integrated vocational education (IVE) can derive from continuing processes of training and education. Drawing from guideline-based interviews conducted with teachers at various vocational schools in Vienna, I analyse the significance of these forms of continuing training in the IVE teachers' challenging working environment. Using Froschauer's and Lueger's thematic analysis as a methodological tool, I explore the forms of support IVE teachers identify with regards to continuing training, and I point out needs for improvement concerning this matter. My research demonstrates the crucial significance of continuing processes of education as strategies of coping for IVE teachers.

Berufsausbildungsgesetz § 8b Integrative Berufsausbildung

Integrative Berufsausbildung

§ 8b. (1) Zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben kann am Beginn oder im Laufe des Lehrverhältnisses im Lehrvertrag eine gegenüber der für den Lehrberuf festgesetzten Dauer der Lehrzeit (§ 7 Abs. 1 lit. b) längere Lehrzeit vereinbart werden. Die sich auf Grund der Lehrberufsliste ergebende Lehrzeit kann um höchstens ein Jahr, in Ausnahmefällen um bis zu zwei Jahre, verlängert werden, sofern dies für die Erreichung der Lehrabschlussprüfung notwendig ist.

(2) Zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben kann in einem Ausbildungsvertrag die Festlegung einer Teilqualifikation durch Einschränkung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes, allenfalls unter Ergänzung von Fertigkeiten und Kenntnissen aus Berufsbildern weiterer Lehrberufe, vereinbart werden. In der Vereinbarung sind jedenfalls die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse und die Dauer der Ausbildung festzulegen. Die Dauer dieser Ausbildung kann zwischen einem und drei Jahren betragen. Ein Ausbildungsvertrag über eine Teilqualifizierung hat Fertigkeiten und Kenntnisse zu umfassen, die im Wirtschaftsleben verwertbar sind.

(3) Die Ausbildung in einer integrativen Berufsausbildung gemäß Abs. 1 oder Abs. 2 soll vorrangig in Lehrbetrieben durchgeführt werden.

(4) Für die Ausbildung in einer integrativen Berufsausbildung kommen Personen in Betracht, die das Arbeitsmarktservice nicht in ein Lehrverhältnis als Lehrling gemäß § 1 vermitteln konnte und auf die eine der folgenden Voraussetzungen zutrifft:

1. Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden, oder
2. Personen ohne Hauptschulabschluss bzw. mit negativem Hauptschulabschluss, oder
3. Behinderte im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes, oder
4. Personen, von denen im Rahmen einer Berufsorientierungsmaßnahme oder auf Grund einer nicht erfolgreichen Vermittlung in ein Lehrverhältnis als Lehrling gemäß § 1 angenommen werden muss, dass für sie aus ausschließlich in der Person gelegenen Gründen in absehbarer Zeit keine Lehrstelle im Sinne des § 1 gefunden werden kann.

(5) Die Lehrlingsstelle darf einen Lehrvertrag gemäß Abs. 1 oder einen Ausbildungsvertrag gemäß Abs. 2 nur eintragen, wenn auf die betreffende Person eine der Voraussetzungen gemäß Abs. 4 Z 1 bis 4 zutrifft und wenn das Arbeitsmarktservice diese Person nicht in ein Lehrverhältnis als Lehrling gemäß § 1 vermitteln konnte.

(6) Das Ausbildungsverhältnis im Rahmen einer integrativen Berufsausbildung ist durch die Berufsausbildungsassistenz zu begleiten und zu unterstützen. Die Berufsausbildungsassistenz hat im Zuge ihrer Unterstützungstätigkeit sozialpädagogische, psychologische und didaktische Probleme von Personen, die ihnen im Rahmen der integrativen Berufsausbildung anvertraut sind, mit Vertretern von Lehrbetrieben, besonderen selbständigen Ausbildungseinrichtungen und Berufsschulen zu erörtern, um zur Lösung dieser Probleme beizutragen. Die Berufsausbildungsassistenz hat vor Beginn der integrativen Berufsausbildung gemeinsam mit den dafür in Frage kommenden Personen bzw. den Erziehungsberechtigten und den Lehrbetrieben oder den besonderen selbständigen Ausbildungseinrichtungen und unter Einbeziehung der Schulbehörde erster Instanz und des Schulerhalters die Ziele der integrativen Berufsausbildung festzulegen. Sie hat zusammen mit einem Experten des betreffenden Berufsbereiches die Abschlussprüfung zum Abschluss der Ausbildung gemäß Abs. 2 durchzuführen. Die Berufsausbildungsassistenz hat bei einem Ausbildungswechsel das Einvernehmen mit den genannten, an der integrativen Berufsausbildung Beteiligten herzustellen und diesbezüglich besondere Beratungen durchzuführen.

(7) Die Lehrlingsstelle darf einen Lehrvertrag gemäß Abs. 1 oder einen Ausbildungsvertrag gemäß Abs. 2 nur eintragen, wenn eine verbindliche Erklärung des Arbeitsmarktservice, des Bundessozialamtes oder einer Gebietskörperschaft bzw. einer Einrichtung einer Gebietskörperschaft über die Durchführung der Berufsausbildungsassistenz vorliegt. Diese können eine bewährte Einrichtung auf dem Gebiet der sozialpädagogischen Betreuung und Begleitung mit der Durchführung der Berufsausbildungsassistenz betrauen.

(8) Die Festlegung der Ausbildungsinhalte, des Ausbildungszieles und der Zeitdauer im Rahmen der integrativen Ausbildung hat durch die Vertragsparteien gemeinsam mit der Berufsausbildungsassistenz unter Einbeziehung der Schulbehörde erster Instanz und des Schulerhalters zu erfolgen. Dabei sind auch pädagogische Begleitmaßnahmen bzw. die Form der Einbindung in den Berufsschulunterricht unter Berücksichtigung der persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse der die integrative Berufsausbildung anstrebenden Person festzulegen.

(9) Vor Beginn einer integrativen Berufsausbildung kann vom Arbeitsmarktservice der Besuch einer beruflichen Orientierungsmaßnahme empfohlen werden. Die berufliche Orientierungsmaßnahme gründet weder auf einem Ausbildungsvertrag noch auf einem Lehrvertrag.

(10) Zur Feststellung der in einer Ausbildung gemäß Abs. 2 erworbenen Qualifikationen kann innerhalb der letzten zwölf Wochen der Ausbildung auch eine Abschlussprüfung im Lehrbetrieb oder in einer sonst geeigneten Einrichtung durchgeführt werden. Diese ist durch einen von der Lehrlingsstelle im Einvernehmen mit dem Landes-Berufsausbildungsbeirat zu nominierenden Experten des betreffenden Berufsbereiches und ein Mitglied der Berufsausbildungsassistenz durchzuführen. Anhand der vom Ausbildungsvertrag umfassten Vereinbarung über die Ausbildungsinhalte und Ausbildungsziele ist bei der Abschlussprüfung festzustellen, welcher Ausbildungsstand erreicht und welche Fertigkeiten und Kenntnisse erworben wurden. Die Lehrlingsstelle hat darüber ein Abschlussprüfungszeugnis auszustellen. Gegebenenfalls hat die Lehrlingsstelle im Abschlussprüfungszeugnis zu bestätigen, dass wesentliche Teile eines Lehrberufes erlernt wurden. Der nähere Ablauf der Abschlussprüfung und der Gestaltung des Abschlussprüfungszeugnisses ist entsprechend den Erfordernissen des jeweiligen Berufsbereiches von der Lehrlingsstelle im Einvernehmen mit dem Landes-Berufsausbildungsbeirat festzulegen. Die für die Lehrabschlussprüfung geltenden Bestimmungen betreffend Prüfungstaxe und Prüferentschädigung sind unter Berücksichtigung des verminderten Aufwandes auf die Abschlussprüfung sinngemäß anzuwenden.

(11) Bei einer Ausbildung in einem Lehrberuf gemäß § 1, bei einer Ausbildung in einem Lehrberuf gemäß Abs. 1 oder bei einer Ausbildung gemäß Abs. 2 ist ein Wechsel in eine jeweils andere dieser Ausbildungen im Zusammenhang mit einer Vereinbarung zwischen dem Lehrberechtigten und dem Lehrling und im Einvernehmen mit der Berufsausbildungsassistenz sowie unter Einbeziehung der Schulbehörde erster Instanz möglich. Der Wechsel der Ausbildung hat durch den Abschluss eines neuen Lehrvertrages bzw. eines neuen Ausbildungsvertrages zu erfolgen. Der Wechsel von einer Ausbildung in einem Lehrberuf gemäß § 1 zu einer Ausbildung in einem Lehrberuf gemäß Abs. 1 und umgekehrt kann auch durch Änderung des Lehrvertrages erfolgen. Bei einem Wechsel der Ausbildung sind im Einvernehmen mit der Berufsausbildungsassistenz die in der Folge noch erforderlichen Ausbildungsinhalte und die noch erforderliche Ausbildungsdauer festzulegen. Die Probezeit beginnt bei einem Wechsel der Ausbildung im selben Ausbildungsbetrieb bzw. derselben Ausbildungseinrichtung nicht von neuem zu laufen.

(12) Wurde im Rahmen einer Ausbildung gemäß Abs. 2 sowohl das Ausbildungsziel des Abs. 10 im Sinne einer erfolgreichen Ablegung der Abschlussprüfung als auch das berufsfachliche Bildungsziel der ersten Schulstufe der Berufsschule erreicht, so ist bei einer anschließenden Ausbildung in einem Lehrberuf gemäß § 1 oder in einem Lehrberuf gemäß Abs. 1 zumindest das erste Lehrjahr auf die Dauer der Lehrzeit des betreffenden Lehrberufes anzurechnen, sofern nicht eine Vereinbarung zwischen dem Lehrberechtigten und dem Lehrling über eine weitergehende Anrechnung vorliegt.

(13) Im Übrigen gelten die Bestimmungen dieses Bundesgesetzes sinngemäß.

(14) Das Ausbilden von Personen in einer integrativen Berufsausbildung gemäß Abs. 1 oder Abs. 2 in Ausbildungseinrichtungen, die weder von einem Lehrberechtigten geführt werden noch im § 29 angeführte Anstalten sind, bedarf einer Bewilligung.

(15) Die Bewilligung gemäß Abs. 14 ist vom Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit zu erteilen, wenn

- a) die Organisation und Ausstattung der Ausbildungseinrichtung im Falle einer Ausbildung gemäß Abs. 1 die Vermittlung aller für die praktische Erlernung des betreffenden Lehrberufes nötigen Fertigkeiten und Kenntnisse und im Falle einer Ausbildung gemäß Abs. 2 die Vermittlung der betreffenden Teilqualifikationen ermöglicht,
- b) für die erforderliche Anzahl von Personen, die die persönlichen Voraussetzungen für das Ausbilden von Lehrlingen besitzen, vorgesorgt ist,
- c) die Gestaltung der Ausbildung im Falle des Abs. 1 im Wesentlichen dem Berufsbild des betreffenden Lehrberufes und das Ausbildungsziel den in der Prüfungsordnung dieses Lehrberufes gestellten Anforderungen entspricht und mit der Ablegung der Lehrabschlussprüfung abgeschlossen wird sowie im Falle des Abs. 2 der Vermittlung der betreffenden Teilqualifikationen entspricht und
- d) glaubhaft gemacht wird, dass die Führung der Ausbildungseinrichtung für mehrere Jahre mit einem hohen Grad der Wahrscheinlichkeit sichergestellt ist.

(16) Die erstmalige Bewilligung ist hinsichtlich einer Ausbildung gemäß Abs. 1 unter Bedachtnahme auf die Lehrzeit der beantragten Lehrberufe und unter Zugrundelegung der Verlängerung der Lehrzeitdauer auf die Dauer des längsten der beantragten Lehrberufe samt Lehrzeitverlängerung zu erteilen. Hinsichtlich einer Ausbildung gemäß Abs. 2 ist die erstmalige Bewilligung unter Bedachtnahme auf die Lehrzeit der beantragten Lehrberufe, von welchen Teilqualifikationen vermittelt werden, auf die Dauer des längsten der betreffenden Lehrberufe zu erteilen. Sodann ist die Bewilligung unbefristet zu erteilen.

(17) Um die Bewilligung hat der Inhaber der Ausbildungseinrichtung anzusuchen und die für die Prüfung des Vorliegens der im Abs. 15 geforderten Voraussetzungen notwendigen Angaben zu machen und die erforderlichen Unterlagen vorzulegen.

(18) Wenn die im Abs. 15 lit. a bis d genannten Voraussetzungen nicht mehr gegeben sind, ist dem Inhaber der Bewilligung unter Androhung des Entzuges oder der Nichtverlängerung der Bewilligung eine angemessene, höchstens ein Jahr dauernde Frist zur Behebung der Mängel zu setzen. Werden die Mängel innerhalb der gesetzten Frist nicht behoben, so hat der Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit die Bewilligung zu entziehen oder nicht zu verlängern.

(19) Bewilligungen für Ausbildungseinrichtungen gemäß § 30 können als Bewilligungen für Ausbildungseinrichtungen gemäß Abs. 15 beansprucht werden.

(20) Die Bestimmungen der Abs. 1 bis 12 gelten sinngemäß.

(21) Auf die Inhaber einer Bewilligung gemäß Abs. 15, auf die dort in Ausbildung Stehenden und die Ausbildungsverhältnisse überhaupt, finden die Bestimmungen dieses Bundesgesetzes mit Ausnahme der §§ 17 und 18 mit der Maßgabe sinngemäß Anwendung, dass im Falle der Ausbildung gemäß Abs. 1 kein Lehrvertrag abzuschließen ist und die Ausbildungsverhältnisse in Ausbildungen gemäß Abs. 1 und 2 bei der Lehrlingsstelle in Form einer Liste, die sämtliche im § 12 Abs. 3 geforderten Angaben enthalten muss, anzumelden sind.

(22) Personen, die eine integrative Berufsausbildung gemäß den Bestimmungen der Abs. 1 bis 21 absolvieren, gelten als Lehrlinge im Sinne des Allgemeinen Sozialversicherungsgesetzes, im Sinne des Familienlastenausgleichsgesetzes, [BGBl. Nr. 376/1967](#), im Sinne des Arbeitslosenversicherungsgesetzes 1977, im Sinne des Insolvenz-Entgeltsicherungsgesetzes (IESG), [BGBl. Nr. 324/1977](#) und im Sinne des Einkommensteuergesetzes. Dies gilt weiters für Personen, die sich in einer dieser Ausbildungen vorgelagerten Berufsorientierungsmaßnahme befinden, bis zum Ausmaß von sechs Monaten einer solchen Berufsorientierungsmaßnahme. Personen, die im Rahmen einer integrativen Berufsausbildung gemäß Abs. 1 ausgebildet werden, sind hinsichtlich der Berufsschulpflicht Lehrlingen gleichgestellt. Für Personen, die im Rahmen einer integrativen Berufsausbildung gemäß Abs. 2 ausgebildet werden, besteht nach Maßgabe der Festlegungen gemäß Abs. 8 die Pflicht bzw. das Recht zum Besuch der Berufsschule. Personen, die in einer Ausbildungseinrichtung gemäß Abs. 14 ausgebildet werden, haben Anspruch auf eine Ausbildungsbeihilfe, die die Beitragsgrundlage für die Bemessung der Sozialversicherungsbeiträge bildet.

(§ 8b BGBl 1969/142, zuletzt in der Fassung BGBl I 2008/82)

Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz § 29 Dienstpflichten des Landeslehrers – Allgemeine Dienstpflichten

4. Abschnitt

DIENSTPFLICHTEN DES LANDESLEHRERS

Allgemeine Dienstpflichten

§ 29. (1) Der Landeslehrer ist verpflichtet, die ihm obliegenden Unterrichts-, Erziehungs- und Verwaltungsaufgaben unter Beachtung der geltenden Rechtsordnung treu, gewissenhaft und unparteiisch mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln aus eigenem zu besorgen.

(2) Der Landeslehrer hat in seinem gesamten Verhalten darauf Bedacht zu nehmen, daß das Vertrauen der Allgemeinheit in die sachliche Wahrnehmung seiner dienstlichen Aufgaben erhalten bleibt.

(3) Der Landeslehrer hat um seine berufliche Fortbildung bestrebt zu sein.

(§ 29 Abs 3 BGBl 1984/302, zuletzt in der Fassung BGBl I 2011/30)

Interviewleitfaden

EINSTIEGSFRAGEN

- Wie lange unterrichten Sie bereits in IBA-Klassen?
- Wie viele IBA-Schüler sind in einer Klasse?
 - *Eventuelle Zusatzfragen:*
 - *Anteil IBA-Schüler*
 - *Anteil reguläre Schüler*
- Wie viele Wochenstunden unterrichten Sie in IBA-Klassen und wie viele Wochenstunden unterrichten Sie insgesamt?
- Welche Fächer unterrichten Sie?
- Welche Problematiken bzw. Diagnosen weisen die IBA-Schüler, die Sie unterrichten überwiegend auf?
- Wie viele IBA-spezifische Fortbildungen haben Sie in etwa bisher besucht?
- Welche persönlichen Schwerpunkte haben Sie bei den IBA-Fortbildungen gesetzt?

INFORMATIONSQLLEN FÜR FORT- UND WEITERBILDUNGSANGEBOT UND MOTIVE FÜR DESSEN NUTZUNG

- Wie erfahren Sie von IBA-Fortbildungen?
- Wie zufrieden sind Sie mit der Informationsversorgung bezüglich bestehender IBA-Fortbildungsangebote?
 - Wenn nicht zufrieden, was wünschen Sie sich?
- Nach welchen Kriterien entscheiden Sie sich für eine IBA-Fortbildung?
 - *Eventuelle Zusatzfragen:*
 - *Inhalt (Thematik)?*
 - *Vortragender?*
 - *Zeitpunkt (abends, am Wochenende, während der Arbeitszeit, in den Ferien)?*
 - *Erreichbarkeit (Distanz)?*
 - *zeitliche Ressourcen? (Besuch einer IBA-Fortbildung trotz Stress)?*
 - *Dauer?*
 - *finanzielle Ressourcen?*
- Was ist Ihr Motiv, IBA-Fortbildungen zu besuchen?
 - *Eventuelle Zusatzfragen:*
 - *Offene Unterrichtsmethoden?*
 - *Didaktisches Material?*
 - *Hintergrundwissen zu diversen Problembereichen der IBA-Schüler?*
 - *Konfliktkompetenz/Gewaltprävention?*
 - *Hilfsmittel zur Vorbeugung bzw. zum Abwenden von Überforderung (Ausbrennen) in IBA-Klassen?*
 - *Sicherheit im Unterricht von IBA-Klassen?*
 - *Sicherheit in Gesprächen mit Lehrerkollegen, BAS, Eltern?*
 - *Supervisionsähnliche Struktur der IBA-Fortbildung?*
 - *Austausch mit Lehrerkollegen?*
 - *Teamteaching?*

BEURTEILUNG BESUCHTER FORT- UND WEITERBILDUNGEN

- Wie sind IBA-Fortbildungen in der Regel aufgebaut?
- Wie zufrieden sind Sie mit dem Aufbau von IBA-Fortbildungen?
- Wie zufrieden sind Sie mit der Anzahl der Teilnehmer (Gruppenstärke)?

- Wie ist das Theorie-/Praxis-Verhältnis in den IBA-Fortbildungen?
 - *Eventuelle Zusatzfragen:*
 - *Frontalunterricht?*
 - *Können Sie selbst Dinge ausprobieren und trainieren?*
 - *Wenn ja, wie finden Sie das, vor allem im Hinblick auf die bessere Bewältigung Ihres Schulalltages?*
 - *Wenn nein, wünschen Sie sich im Zuge von IBA-Fortbildungen mehr ausprobieren und trainieren zu können und warum?*

- Wie zufrieden waren Sie bisher mit der (methodisch, didaktischen) Vorgehensweise der Vortragenden?
 - *Eventuelle Zusatzfragen:*
 - *Warum waren Sie damit zufrieden?*
 - *Warum waren Sie nicht damit zufrieden? Was hätten Sie sich gewünscht?*
 - *Wurden in den IBA-Fortbildungen besondere Methoden (z.B.: Rollenspiele, Videoanalyse, etc.) vonseiten der Vortragenden eingesetzt?*
 - *Wenn ja, wie sinnvoll erschien Ihnen das hinsichtlich Ihres Unterrichts in IBA-Klassen?*

- Welche IBA-Fortbildung hat Ihnen besonders gut gefallen? Warum?
- Welche IBA-Fortbildung hat Ihnen nicht gefallen? Warum nicht?

- Inwieweit deckten sich Ihre Erwartungen an die IBA-Fortbildungen mit dem was diese Ihnen im Endeffekt geboten haben?
 - *Eventuelle Zusatzfragen:*
 - *Wie waren die IBA-Fortbildungen vorab präsentiert?*
 - *Wie zufrieden sind/waren Sie damit?*
 - *Inwieweit haben Sie erwartet...*
 - *... Ihren Unterricht verbessern zu können (Einsatz offener Unterrichtsmethoden)?*
 - *... didaktisches Material für IBA-Schüler (lernschwache Schüler) zu erhalten?*
 - *... Hintergrundwissen zu diverse Problembereiche der IBA-Schüler zu erhalten?*
 - *... Ihre Konfliktkompetenz (Gewaltprävention) erweitern zu können?*
 - *... Hilfsmittel zur Vorbeugung bzw. zum Abwenden von Überforderung (Ausbrennen) durch die Arbeit in IBA-Klassen zu erhalten?*
 - *... Sicherheit im Unterricht von IBA-Klassen zu gewinnen?*
 - *... Sicherheit in Gesprächen mit Lehrerkollegen, BAS, Eltern zu gewinnen?*
 - *... eine supervisionsähnliche Struktur der IBA-Fortbildung?*
 - *... sich mit Lehrerkollegen austauschen zu können?*
 - *... zu erfahren wie Teamteaching gut funktionieren kann?*
 - *... und inwieweit haben Sie das bekommen?*

- Wie lange in der Regel dauerten die IBA-Fortbildungen, die sie bisher gemacht haben?
- Wie zufrieden waren Sie bisher mit der Dauer?
- Möchten Sie IBA-Fortbildungen geblockt oder modular haben?
- Wie zufrieden waren Sie mit dem Zeitpunkt (abends, am Wochenende, während der Arbeitszeit, in den Ferien)?
 - *Eventuelle Zusatzfrage:*
 - *Welche Zeitpunkte wünschen Sie sich?*
- Wie oft wird ein und dieselbe IBA-Fortbildung angeboten?
 - *Eventuelle Zusatzfragen:*
 - *Wünschen Sie sich, dass ein und dieselbe IBA-Fortbildung öfter im Jahr angeboten wird?*
 - *Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?*

UMSETZUNG DER FORT- UND WEITERBILDUNGSINHALTE

- Was denken Sie, wie sehr können Sie das in der IBA-Fortbildung Gelernte in Ihrem Schulalltag umsetzen?
 - *Eventuelle Zusatzfragen:*
 - *Praxistauglichkeit der IBA-Fortbildung?*
 - *Inwieweit entspricht das Vorgetragene Ihrer Berufsschulrealität?*
 - *Wie viel im Schnitt können Sie von den IBA-Fortbildungen mitnehmen?*
 - *Was wünschen Sie sich hinsichtlich einer besseren Umsetzung?*
- Inwieweit nützen/helfen Ihnen IBA-Fortbildungen bei der Bewältigung Ihres Schulalltages/Unterrichts?
 - *Eventuelle Zusatzfragen:*
 - *hinsichtlich Einsatz offener Unterrichtsmethoden?*
 - *hinsichtlich Didaktik/didaktische Materialien für IBA-Schüler?*
 - *hinsichtlich Hintergrundwissen zu diverse Problembereiche der IBA-Schüler?*
 - *hinsichtlich Konfliktkompetenz/Gewaltprävention?*
 - *hinsichtlich Vorbeugung bzw. Abwenden von Überforderung (Ausbrennen) in IBA-Klassen?*
 - *hinsichtlich Sicherheit im Unterricht von IBA-Klassen?*
 - *hinsichtlich Sicherheit in Gesprächen mit Lehrerkollegen, BAS, Eltern?*
 - *hinsichtlich supervisionsähnlicher Struktur der IBA-Fortbildung, sofern IBA-Fortbildungen supervisionsähnlich gehalten sind?*
 - *hinsichtlich Austausch mit Lehrerkollegen?*
 - *hinsichtlich Teamteaching?*
 - *Fallen Ihnen noch weitere Bereiche ein, in denen Sie IBA-Fortbildungen für die Bewältigung Ihres Schulalltages als hilfreich empfinden/empfunden haben?*
- Welche IBA-Fortbildungen haben Sie als nicht hilfreich empfunden? Warum?
- Welche IBA-Fortbildungen haben Ihnen besonders geholfen? Warum?

WÜNSCHE UND KRITIKPUNKTE HINSICHTLICH FORT- UND WEITERBILDUNGSINHALTEN

- Gibt es Inhalte, die im IBA-Fortbildungsangebot nicht oder nur ungenügend abgedeckt sind?
 - *Eventuelle Zusatzfragen:*
 - *Welche Inhalte/Themen wären Ihnen wichtig?*
 - *Offene Unterrichtsmethoden?*
 - *Didaktisches Material für IBA-Schüler?*
 - *Hintergrundwissen zu diverse Problembereiche der IBA-Schüler?*
 - *Konfliktkompetenz/Gewaltprävention?*
 - *Hilfsmittel zur Vorbeugung bzw. zum Abwenden von Überforderung (Ausbrennen) in IBA-Klassen?*
 - *Sicherheit im Unterricht von IBA-Klassen?*
 - *Sicherheit in Gesprächen mit Lehrerkollegen, BAS, Eltern?*
 - *Supervisionsähnliche Struktur der IBA-Fortbildung?*
 - *Austausch mit Lehrerkollegen?*
 - *Teamteaching?*
- Sie sagten zu Beginn, dass Sie IBA-Schüler mit [Problembereich/e] unterrichten.
- Welche IBA-Fortbildungen bräuchten Sie in diesem Zusammenhang?
- Welche früheren IBA-Fortbildungen sind Ihnen in diesem Zusammenhang hilfreich?
- Gibt es die Möglichkeit, wenn vonseiten der Lehrer ein Bedarf besteht, dass ein Kurs entwickelt wird, nach genau deren Vorstellungen/Bedarf?
 - Wenn nein, wünschen Sie sich diese Möglichkeit?
 - Wenn ja, wie zufrieden sind Sie damit?
- Haben Sie die Möglichkeit all ihre Wünsche, Beschwerden irgendwo zu deponieren?
 - Wenn nein, wünschen Sie sich diese Möglichkeit?
 - Wenn ja, wie zufrieden sind Sie damit?

AUSWIRKUNG DES BESUCHS VON FORT- UND WEITERBILDUNGEN AUF DEN BERUFLICHEN STATUS

- Erhalten Sie durch die zusätzlich erworbenen Qualifikationen durch IBA-Fortbildungen eine berufliche Besserstellung und/oder diverse andere Vorteile?
- Zählt die Teilnahme an einer Fort-/Weiterbildung zu Ihrer Freizeit oder wird Ihnen das als Arbeitszeit angerechnet?

ABSCHLUSSFRAGEN / AUSBLICK

- Was erwarten/erhoffen Sie sich vom IBA-Fortbildungsangebot in Zukunft?
- Möchten Sie noch wichtige Aspekte des Themas nennen, von denen Sie das Gefühl haben, sie wurden im Interview zu wenig berücksichtigt?

Transkript – Beispiel

Auszugsweise befindet sich im Anhang ein Interview in gedruckter Form, die gesamte Sammlung der Interviewtranskripte befindet sich auf der beigelegten CD-Rom.

Interviewpartner: E1
Dauer: 95 Minuten
Datum: Freitag, 20.11.2009

- 1 I: Wie lange unterrichten Sie bereits in IBA-Klassen?
- 2 E1: Lassen Sie mich mal überlegen ... wir haben drei Jahre Schulzeit in der Berufsschule und die Schüler [IBA-Schüler] waren jetzt ausgebildet, das heißt, wir
3 müssen drei Jahre zurückgehen ... das Schuljahr 2008/2009, 2007/2008;
4 2006/2007 ... 2006 waren die ersten IBA-Lehrlinge an der Berufsschule 2005.
- 5
- 6 I: Und unterrichten Sie seitdem in IBA-Klassen?
- 7 E1: Ich hab diese Klasse drei Jahre lang betreut, im heurigen Jahr geht es sich aufgrund meines Stundenplanes nicht aus, dass ich in einer IBA-Klasse bin. Ist so
8 gewesen, warum auch immer.
- 9
- 10 I: Wie viele IBA-Schüler sind in einer Klasse in etwa?
- 11 E1: Die Klasse hat begonnen mit fünf IBA-Schülern, später kam noch ein sechster
12 IBA-Schüler dazu.
- 13 I: Wie ist der Anteil an regulären Schülern?
- 14 E1: Die reguläre Klassenanzahl war bei 21, also ein bisschen kleiner als eine normale Stammklasse.
- 15
- 16 I: Wie viele Wochenstunden haben Sie in IBA-Klassen unterrichtet?
- 17 E1: Warten Sie mal ... das waren ... im Schnitt so um die acht Stunden.
- 18 I: Aha und wie viele Wochenstunden unterrichten Sie insgesamt?
- 19 E1: Ich arbeite seit zirka vier Jahren nur Teilzeit, wegen meiner Kinder.
- 20 I: Okay. Welche Fächer unterrichten Sie?
- 21 E1: Wirtschaftliche Fächer ... Es ist grundsätzlich, wir haben das Kontingent für die
22 Zusatzlehrer, das heißt, dass ein Zweitlehrer drinnen ist, auf eine gewisse
23 Stundenanzahl beschränkt gehabt. Das heißt, es war nur in drei Fächern möglich und dann hat man sich halt ausgesucht, was sind diese vier Fächer, wo
24 man jetzt diese Zusatzlehrer am spezifischsten einsetzt. Und da hat man die vier
25 Hauptfächer genommen, das waren KR [Kaufmännisches Rechnen], Buchführung
26 und WSV [Wirtschaftskunde und Schriftverkehr] und dann waren noch
27 zwei Gegenstände wo die ganze Klasse zusammen ist, wo ich also die 26
28 Schüler drinnen habe und da konnten wir variieren, ob wir sagen wir machen
29 Politische Bildung zu zweit oder wir machen Büroorganisation zu zweit. Das war
30 dann immer je nachdem, was gerade ... wo man gesagt hat, da braucht man
31 jetzt Unterstützung oder man hat sich im Vorfeld darauf geeinigt, dass man gesagt hat: "Nein, da ist der Stoff nicht so schwer, das kann der Lehrer alleine
32 auch, unterschiedlich aufbereiten oder das geht halt nicht." Also so war das bei
33 mir.
34
35

- 36 I: Mit welcher „Art“ von IBA-Schülern haben Sie zu tun gehabt?
- 37 E1: Das war das Schwierige, weil es einfach bunt gemischt war. Also, alle fünf ha-
38 ben ihren speziellen Zugang gehabt, also ... die eine hatte eine Rechenschwä-
39 che, das war, sag ich einmal, das kleinste Problem, weil da konnte man wirklich
40 tun. Dann hatten wir einen Schüler, der wirklich körperlich stark beeinträchtigt
41 war und dadurch viel an Schulzeit versäumt hat, immer wieder im Spital war
42 und auch mit den Zusammenhängen von der mathematischen Seite her
43 Schwierigkeiten hatte und auch mit dem Merken und so. Dann hatten wir einen
44 Schüler, der eine Sehschwäche gehabt hat ... also es war wirklich bunt ge-
45 mischt. Und meistens waren es Lernschwierigkeiten, die einfach da sind, wo
46 man halt festgestellt hat, das ist einfach ... der braucht das ganz anders, dass
47 er das lernen und sich merken kann.
- 48 I: Gab es auch sozial Auffällige oder Verhaltensauffällige?
- 49 E1: Naja, dadurch, dass sie sich schwer tun zu konzentrieren, weil es einfach Kon-
50 zentrationsschwächen gibt, ganz klar, kippt er natürlich heraus und versucht
51 sich natürlich, indem er sehr motorisch unterwegs ist oder das Gegenteil ... es
52 gibt das Gegenteil auch, dass er nur drinnen sitzt und sich einfach zurückzieht,
53 ganz ruhig ist und gar nichts macht.
- 54 I: Wie viele IBA-spezifische Fortbildungen haben Sie bereits besucht?
- 55 E1: A hat für Berufsschullehrer oder überhaupt schulübergreifend diese Ausbildung
56 zur Inklusiven Berufspädagogin, das war dieses Modul mit Abschlussprüfung
57 und allem drum herum. Das waren fünf Seminare ... ich hab da das komplette
58 Programm durchgemacht und hab auch diese Prüfung. Und im Nachhinein ist
59 es jetzt so, dass wir einmal im Jahr dieses Integrationstreffen haben und dann
60 bietet A in diesem Bereich immer wieder Fortbildungskurse, -seminare und
61 Sonstiges an und wenn da halt ein interessanter Baustein dabei ist, wir haben
62 jetzt gehabt Verhaltensauffälligkeit zum Beispiel, dann besuche ich diesen.
- 63 I: Welche persönlichen Schwerpunkte haben Sie bei den IBA-Fortbildungen ge-
64 setzt?
- 65 E1: Es kommt darauf an mit welchen Schülern habe ich es jetzt zu tun. Also es wird
66 mir jetzt in dem Fall nicht wirklich etwas bringen, weil ich sage, ich hab jetzt mit
67 Schülern zu tun, die gehörgeschädigt, gehörlos zum Beispiel sind. Das hab ich
68 in meinem Bereich nicht, also jetzt habe ich diese spezifische Ausbildung, habe
69 ich jetzt eigentlich ein bisschen hinten angestellt. Ich habe sie zwar, ich weiß,
70 wie kann ich damit umgehen oder wo bekomme ich Hilfe, aber ich hab mich
71 eher auf das andere ... wie kann ich jemanden mit Lernschwächen oder der ein-
72 fach Konzentrationsschwierigkeiten hat, wie kann ich diesen unterstützen, dass
73 ich ihm das so aufbereite, dass das funktioniert. Also, wir suchen uns das ei-
74 gentlich wirklich fachspezifisch, was brauche ich jetzt und nach dem suche ich
75 mir das dann aus.
- 76 I: Wie erfahren Sie von IBA-Fortbildungen?
- 77 E1: Den Großteil der Fortbildungen bekomme ich über A, weil ich in diesem Sche-
78 ma drinnen bin. Ein Teil geht auch über die Direktion, weil seitens der Inspekti-
79 on ja an uns weitergegeben wird, wo gesagt wird: "Aha, ihr habt IBA-Schüler,
80 die und die Fortbildungsmöglichkeiten gibt es, wer hat Interesse, wer geht?"
81 Und dann schau ich auch selber noch, wo gibt es jetzt außerhalb dieses schuli-
82 schen ... noch ... wo ich mir Informationen holen kann.
- 83 I: Wo schauen Sie nach?
- 84 E1: Naja, ich muss sagen, ich schau auch sehr viel, dass ich sage, wer bietet über-

- 85 haupt Kurse an, welche pädagogischen Institute oder wo wird was angeboten
86 und dann schau ich teilweise ... heute geht ja alles über's Internet, man muss ja
87 überall herumschauen und was wird angeboten. Tu ich mir persönlich jetzt
88 schwer und ich hab auch festgestellt, dass wir weniger Kurse besuchen, seit-
89 dem das alles so über Online geht, weil da gibt es Schwierigkeiten, dass du
90 nicht einsteigen kannst, dann kommt man mit der Nummer nicht hinein oder
91 Sonstiges. Das heißt, alles was, also wo A noch zusätzlich sagt: "Das gibt's
92 jetzt." oder wo es über die Direktion kommt: "Das gibt's jetzt.", diese Dinge
93 werden eher besucht.
- 94 I: Heißt das, die Online-Suche über die PH-Homepage ist eher mühsam für Sie?
- 95 E1: Ja, das ist einfach sehr zeitaufwändig. Fachliteratur schaue ich auch relativ viel.
96 Und was ich glaube, das auch ganz wichtig ist, man spricht mit anderen Leh-
97 rern, die einfach in diesem Bereich auch arbeiten und das man sagt okay: "Was
98 tue ich in diesem speziellen Fall?", was aber auch schwierig ist ... weil jeder ei-
99 nen anderen Zugang hat, aber da schau ich schon immer. Aber der Hauptpart
100 ist sicher über A, dass A herausfiltert und schaut was könnten wir brauchen und
101 dass wir A sagen: "Da gibt es irgendwelche Ansatzpunkte." Oder da gibt's auch
102 diese Stelle für diese Sonderpädagogik im Stadtschulrat, da kann man sich
103 auch Inputs holen. Die sagen dann auch: "Da wäre eine Möglichkeit oder da
104 kann man einhaken oder da gibt's einen Professor oder so."
- 105 I: Nehmen Sie das auch in Anspruch?
- 106 E1: Ich hab's erst einmal gemacht, weil es war in diesen drei Jahren nicht so das
107 Problem, dass ich gesagt hätte: "Ich hätt da jetzt einen Bedarf gehabt." Wir ha-
108 ben auch verschiedene Modelle gefahren in dieser Zeit, weil wir probiert haben,
109 wie funktioniert's am besten. Funktioniert das Teamteaching am besten oder
110 funktioniert's gut, wenn wir sagen: "Wir nehmen die Fünf und machen mit die-
111 sen Fünf extra Unterricht oder ... " Also wir haben alle Modelle durchgespielt.
112 Und wir sind in Summe, was die gesetzlichen Vorschriften anbelangt an Gren-
113 zen gestoßen.
- 114 I: Was wünschen Sie sich bezüglich der Information zu IBA-Fortbildungen?
- 115 E1: Was ich mir wünsche, dass ich sage, ich würde eine Datenbank anlegen von
116 Lehrern, die im Berufsschulbereich im IBA-Bereich arbeiten und das geht dann
117 schon über einen Newsletter, wo drinnen steht, die und die Seminar gibt es, für
118 das, das, das, das und dass ich sage: "Okay, wenn Interesse, bitte kurz eine
119 Rückantwort." Wär eine totale Vereinfachung. Ich meine, es muss ja dann eh
120 über die Direktion gehen, weil die muss ja bewilligen und so weiter, aber das
121 wär schon super. Erstens einmal, weiß ich, wer ist da aller drinnen, ich kenne
122 dann die Kollegen auch in diesem Bereich, der arbeitet auch in dieser Fach-
123 gruppe oder so ... das wäre schon gut. Da gibt's auch die Plattform auf die
124 schau ich auch zeitweise, ob da was drauf ist, aber da hab ich auch die Schwie-
125 rigkeiten, einmal komm ich mit meinen Daten hinein, dann wieder mal nicht ...
126 und dann wird's mühselig ... wenn man's drei Mal probiert und drei Mal das
127 nicht funktioniert, dann sagt man okay: "Dann eben nicht." Ich meine man be-
128 kommt immer wieder die Anläufe, wenn man bei einem Seminar ist und die sa-
129 gen: "Probiert es, schaut hinein." Dann machst du es wieder, dann geht's auch
130 ... sie sind ja auch sehr bemüht, ich glaub' das ist in allen Bereichen so, das ist
131 ja nicht nur spezifisch bei uns.
- 132 I: Nach welchen Kriterien entscheiden Sie sich für eine IBA-Fortbildung?
- 133 E1: Das ist jetzt schwierig. Nach der Verwendbarkeit. Es ist die Frage: "Ist es jetzt
134 spezifisch für das was ich brauche?" Aber es kommt natürlich auch für mich,
135 bringt es mir, für mich als Lehrer in meiner Entwicklung, in meinem Unterricht

- 136 etwas. Wo ich sage: "Okay, ich brauche es als Basis, als Handwerkzeug, um
137 meinen Unterricht einfach spezifisch anpassen zu können, verbessern zu kön-
138 nen." Aber ich brauche natürlich auch den Input über die Besonderheiten, die
139 Integrationsschüler eben aufweisen. „Warum ist das so? Warum kann der
140 Schüler das und das nicht?“ Da gibt es zwei Sachen. Einerseits Handwerkzeug,
141 wo ich sage: "Okay, was tue ich? Wie bereite ich auf? Was mache ich?" Das ist
142 ein Punkt. Und das zweite ist: "Warum ist das so und was liegt dahinter?" Weil
143 ich denke mir, vielleicht fordere ich auch etwas, was der nie können wird, weil
144 ich nicht weiß, wo sind seine Grenzen, wie weit kann ich gehen. Das sind so
145 meine zwei Punkte.
- 146 I: Sie wählen sozusagen zum einen in der Hinsicht, Werkzeug zu bekommen, mit
147 dessen Hilfe sie den Lernstoff vermitteln können und zum anderen hinsichtlich
148 Hintergrundwissen zu verschiedene Problembereiche, damit Sie dann auch
149 entsprechend handeln können.
- 150 E1: Ja, genau. Weil ich denke mir, es ist ganz wichtig für mich als Lehrer, dass ich
151 immer eine Situation in der Schule biete dem Schüler, dass für ihn Lernen, was
152 für ihn ja was ganz schwieriges ist, leichter vonstattengeht. Und da muss ich
153 schauen, dass ich so versiert bin, dass ich sage: "Wie kann ich es tun?" Ist es
154 das persönliche Gespräch? Wie muss ich es ihm aufbereiten, dass er das ein-
155 fach ... dass es für ihn passt? Muss er spazieren gehen, damit er sich das merkt
156 oder was ist der Grund dahinter?“ Aber da ist ein großes Problem, weil wir ja
157 wenig wissen über die Schwierigkeiten, die der integrative Schüler hat, weil das
158 ja alles mit Datenschutz so geheim ist, dass wir zu den Daten ja nicht kommen
159 oder nur schwer. Wenn der Schüler mir das nicht zeigt, kann ich das nicht ...
- 160 I: Inwieweit ist der Vortragende für Sie ein Kriterium bei der Entscheidung für eine
161 IBA-Fortbildung?
- 162 E1: Ist eigentlich keines, kein Kriterium. Wenn ich sehe, da ist jemand, den ich
163 schon kenne und weiß, der war gut, dann freu ich mich, aber ansonsten ...
164 nein, das ist für mich kein Kriterium.
- 165 I: Inwiefern stellt der Zeitpunkt einer Fortbildung ein Kriterium bei der Entschei-
166 dung für eine IBA-Fortbildung für Sie dar?
- 167 E1: Ja, das ist eigentlich schon ein Kriterium, weil ich sag, ich geh jetzt davon aus,
168 dass ich sage: "Okay, ich bin selber, ich habe eine Familie, ich habe kleinere
169 Kinder." Das heißt, ich teile mir das schon so ein, dass ich sage: "Das passt
170 auch irgendwie." Aber, wenn es interessant ist, gehe ich genauso am Wochen-
171 ende oder am Abend. Also, wenn das wirklich etwas ist, was ich brauche, dann
172 mach ich das auch.
- 173 I: Ist die Erreichbarkeit, die örtliche Distanz auch ein Kriterium?
- 174 E1: Also, ich bevorzuge schon in Wien Seminare, muss ich sagen, weil das ist ein-
175 fach mit der Familie leicht einzuteilen, aber andererseits wenn ich jetzt sage:
176 "Okay, es ist irgendwo anders für zwei, drei Tage ... ist es auch kein Thema."
177 Aber die Präferenz liegt sicher in Wien. Dass ich sage: „Ich kann doch jeden
178 Tag nach Hause pendeln“. Es bringt mein Leben, meinen Lebensrhythmus nicht
179 so durcheinander. Aber das wird sich wahrscheinlich ändern, wenn die Kinder
180 größer sind, dann ist das wahrscheinlich überhaupt keine Thematik mehr. Aber
181 es ist halt jetzt im spezifischen Fall so.
- 182 I: Inwiefern spielen Ihre zeitlichen Ressourcen eine Rolle?
- 183 E1: Was genau meinen Sie damit?
- 184 I: Damit meine ich, ob Sie Fortbildungen auch zu einem Zeitpunkt besuchen, bei

- 185 dem Sie wissen, dass Sie sehr viel um die Ohren haben werden, zum Beispiel
186 zur Schularbeitszeit?
- 187 E1: Ja, weil ich kann mir das entsprechend einteilen. Da mache ich eine Schularbeit
188 oder einen Test halt einfach eine Woche später oder früher ... je nachdem.
189 Nein, also, ist kein Problem, das ist kein Kriterium für mich.
- 190 I: Ist die Dauer der Fortbildung auch ein Kriterium für Sie?
- 191 E1: Nein, eigentlich nicht. Die meisten dauern sowieso nur so ein, zwei, oder drei
192 Tage. Das passt und ich hab ja auch den Lehrgang gemacht, der hat zwei Jah-
193 re gedauert ... Nein, das ist für mich kein Problem, weil für den Lehrgang hast
194 ja nicht jeden Tag was zu tun, das kann man sich schon einteilen.
- 195 I: Ist der finanzielle Aspekt ein Kriterium für Ihre Wahl einer IBA-Fortbildung?
- 196 E1: Wenn ich die Fortbildung in der Lehrerschiene mache, dann ist sie für mich an
197 und für sich kostenfrei. Das heißt, da bin ich in diesem Schema drinnen, wird
198 von der Pädagogischen Hochschule angeboten über ein Institut oder Sonstiges,
199 dann kann ich das kostenlos besuchen. Wenn ich jetzt sage: „Ich will’s über eine
200 private machen“, dann sage: „Ich hab jetzt ein anderes Institut“, dann
201 wird man sich die Kosten und Nutzen wahrscheinlich abwägen. Also, dass man
202 sagt: „Wie viel bringt es mir, ist es der Kostenaufwand wert?“ Der Lehrer ist,
203 glaube ich, eher dazu geneigt, Fachliteratur zu kaufen oder für das Geld zu in-
204 vestieren als, dass er sagt: "Okay, ... " Aber ich hab jetzt integrationsmäßig jetzt
205 wirklich so viele Seminare, die sich wirklich auf das beziehen. Ja, Psychologie-
206 Seminare oder Sonstiges ... da hab ich noch nicht wirklich viel gefunden. Die
207 sind alle eher im schulinternen Bereich, sei es jetzt in der Volksschule, Haupt-
208 schule oder sonst irgendwo oder Sonderpädagogik.
- 209 I: Also Fortbildungen direkt für IBA-Lehrer?
- 210 E1: Nein, da gibt es eigentlich nur das, was A jetzt in der Berufsschule so aufgebaut
211 hat. In Niederösterreich gibt es das schon ein bisschen länger, aber dass ich
212 jetzt sage: "Okay, ich habe integrative Schüler, ich bin Berufsschullehrer, dort
213 gibt es Seminare, also diese Vernetzung ist mir noch nicht bekannt." Aber es ist
214 ja erst in den Entwicklungsschuhen. Die IBA-Schüler oder die integrativen
215 Schüler sind in der Volksschule, dort beginnen sie. Dann kommen sie in die
216 Hauptschule hinein und dann hat man gesagt: "Okay, man öffnet auch die
217 Oberstufe." Und mit dieser Öffnung der Oberstufe und auch Berufsleben oder
218 Sonstiges hat das begonnen ... vor drei, vier Jahren. Also, es ist in der Entwick-
219 lung. Ich denke mir, das wird alles kommen, aber derzeit ist es noch unausge-
220 reift, sag ich jetzt einmal.
- 221 I: Ich denke, es wird bestimmt Parallelen geben zwischen integrativen Schülern in
222 der Volksschule/Hauptschule und IBA-Schülern, aber es wird für den Lehrer
223 trotzdem auch wieder anders sein im Hinblick auf den Unterricht ...
- 224 E1: Ja, weil der Schüler in der Berufsschule ist einfach in einer ganz anderen Ent-
225 wicklungsstufe. Wir haben ja fast Erwachsene, sag ich jetzt einmal. Der Ju-
226 gendliche, Pubertierende ist in einer ganz anderen Phase als das Volksschul-
227 kind.
- 228 I: Es sind entwicklungspsychologisch einfach andere Themen ...
- 229 E1: Ja, genau. Und man weiß auch nicht wie wird sich jetzt die Pubertät auswirken,
230 es kann ja positiv sein, das kann aber auch genauso negativ in diese Richtung
231 gehen, in seine Schwächen. Vielleicht kann er seine Schwächen besser hand-
232 len [Anglizismus], besser damit umgehen oder er konzentriert sich mehr auf
233 seine Stärken. Er ist halt in der Pubertät, er muss selber erwachsen werden, al-

- 234 so es ist schon ein sehr starker Umbruch und ich glaube nicht, man kann ein-
 235 fach so einen Bogen drüber legen, dass man sagt: "Okay, in der Volksschule
 236 gehe ich mit integrativen Schülern, in der Hauptschule so, in der Berufsschule
 237 so ... das wird glaube ich nicht gehen. Es sind alles Einzelfälle, es gibt nichts wo
 238 ich sagen kann: "So mache ich es." Das ist es nicht. Ich hatte in meiner Klasse
 239 fünf Einzelfälle und mit diesen fünf Personen hat man halt versucht das zu ma-
 240 chen. Eine davon hat sich sogar super entwickelt, sie hat im letzten Jahr über-
 241 haupt keine Unterstützung mehr gebraucht. Sie war wirklich so, dass sie ihre
 242 Schwäche, die sie hatte, einfach wett gemacht hat mit Hilfe der Klassenkame-
 243 radInnen oder so. Das hat gut funktioniert.
- 244 I: Was ist Ihr Motiv, IBA-Fortbildungen zu besuchen?
- 245 E1: Naja, mir ist wichtig, dass ich gut arbeiten kann, also dass ich so viel wie mög-
 246 lich weiß, wie kann ich dem Schüler helfen, wie kann ich ihn fördern. Und hier
 247 versuchen so viel wie möglich an Handwerkzeug und Wissen mir anzueignen,
 248 damit ich alle Schüler unterstützen kann ... egal welches Handicap bzw. Prob-
 249 lem der Einzelne da jetzt mitbringt.
- 250 I: Aha, für Sie ist es wichtig, jeden einzelnen Schüler so gut wie möglich zu unter-
 251 stützen.
- 252 E1: Ja, auf alle Fälle, das ist mir wichtig und das kann, so empfinde ich das, das
 253 kann nur passieren, wenn ich Bescheid weiß ... über, über die verschiedenen
 254 methodischen Möglichkeiten. Da gibt's ja so vieles und darüber muss man erst
 255 einmal Bescheid wissen und dann muss man ja auch mal aus dem ganzen
 256 rausfiltern, was jetzt wirklich passt ... für die Schüler, für mich.
- 257 I: Okay. Die verschiedenen Offenen Unterrichtsmethoden und deren Einsatz im
 258 Unterricht mit IBA-Schülern sind für Sie sehr wichtig?
- 259 E1: Ja, ich denke damit kann man schon vieles kaputt oder eben auch gutmachen,
 260 am Schüler.
- 261 I: Ist für Sie auch ein Grund eine IBA-Fortbildung zu besuchen, didaktisches Ma-
 262 terial zu erhalten?
- 263 E1: Ja, das wäre schon ziemlich toll. Leider gibt's da nichts, ich weiß zumindest
 264 nichts Gegenteiliges. Gerade, weil wir viele lernschwache Schüler haben, wä-
 265 ren Beispiele dazu ganz toll. Aber die Hoffnung ist auf jeden Fall da, dass man
 266 da in irgendeinem Seminar mal etwas dazu bekommt.
- 267 I: Ist für Sie auch ein Motiv, Konfliktkompetenz zu erwerben?
- 268 E1: Das weniger, eigentlich weniger. Damit hab ich keine Probleme, ich halt meine
 269 Schüler schon in Zaum (lacht).
- 270 I: Okay. Wäre für Sie auch ein Grund eine IBA-Fortbildung zu besuchen, wenn
 271 Sie in dieser, Möglichkeiten erfahren, einem Ausbrennen vorzubeugen?
- 272 E1: Für mich war das bisher kein Motiv, nein. Ich arbeite ja nicht so viele Stunden
 273 und die Stunden, die ich in IBA-Klassen unterrichtet hab, die fordern mich zwar,
 274 aber ich hab mich bis jetzt noch nie überfordert gefühlt und außerdem bin ich da
 275 eher so der Typ, ich geh raus aus der Schule, komm nach Hause und kann das
 276 Ganze gut hinter mir lassen. Nein, das ist für mich kein Grund ein Seminar zu
 277 besuchen. Sicher interessant, aber nicht wirklich für mich jetzt so notwendig.
- 278 I: Okay. Okay. Ist für Sie ein Grund, mehr Sicherheit im Unterricht zu bekommen?
- 279 E1: Naja, im Grunde fühl ich mich sehr sicher. Aber klar, je mehr du weißt über Me-
 280 thoden, Problematiken der Schüler und wie du dem begegnen kannst, desto si-
 281 cherer wirst du ... automatisch. Also, ja, das ist sicher ein Grund.

- 282 I: Ist für Sie auch ein Grund mehr Sicherheit in Gesprächen mit Lehrerkollegen
283 und der BAS zu gewinnen?
- 284 E1: Nein, absolut nicht. Also da fühl ich mich total sicher. Da geht's einfach nur um
285 ein Austauschen.
- 286 I: Und um mehr Sicherheit im Umgang mit den Eltern von IBA-Schülern?
- 287 E1: Nein, auch nicht ... mit den Eltern sind wir, an der Berufsschule, kommen wir
288 kaum in Kontakt. Nein, das ist an der Berufsschule eher selten der Fall. Ja, und
289 selbst wenn, damit hab ich keine Probleme, da fühl ich mich auch sehr sicher.
- 290 I: Ist für Sie der Austausch mit Lehrerkollegen ein Grund eine IBA-Fortbildung zu
291 besuchen?
- 292 E1: Ja, das ist immer toll, die Erfahrungen anderer Kollegen, das ist immer ganz
293 toll. Da kann ich was damit anfangen, das hat mir schon oft weiter geholfen.
- 294 I: Wäre es für Sie ein Anlass eine Fortbildung zu besuchen, wenn Sie wüssten
295 diese hätte eine supervisionsähnliche Struktur?
- 296 E1: Ja, auf jeden Fall. Dabei kommt man sicher auf einige Punkte zu sprechen,
297 über die man sich austauschen kann. Das wäre nicht schlecht. Ein bestimmtes
298 IBA-Thema und das dann in einem Supervisions-Seminar besprechen ... super,
299 ja.
- 300 I: Ist für Sie ein Motiv eine IBA-Fortbildung zu besuchen, in der es darum geht,
301 Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Teamteaching gut funktionieren kann?
- 302 E1: Ja, auf jeden Fall. Das wäre sehr spannend ... ja, das wäre sehr spannend.
- 303 I: Wie sind IBA-Fortbildungen in der Regel aufgebaut?
- 304 E1: Was mir bei der IBA aufgefallen ist, es war immer ein theoretischer Input, dass
305 ich sage, ich hab das Hintergrundwissen und dann war relativ viel auf Erfah-
306 rungsaustausch aufgebaut, das heißt die Vortragenden, die haben sehr viel von
307 ihrem Bereich erzählt, die haben auch einen Prozess hinter sich gehabt und
308 haben halt sehr viel gesagt, was für sie wichtig ist und auf was muss man auf-
309 passen und der dritte Punkt, der auch dabei war, dass man gesagt hat: "So
310 könnte eine Vorbereitung ausschauen oder so könnte man zum Beispiel zu die-
311 ser Thematik das aufbereiten." Und dann ist es halt individuell unterschiedlich,
312 entweder nur Theorie und Erfahrungsaustausch oder dann gibt's auch die, wo
313 ein praktischer Teil auch dabei ist und der vierte Punkt, der noch ist, ist dass
314 man einfach vor Ort in Schulen geht und sich einmal anschaut, wie das dort ab-
315 läuft. Also, das war für mich auch sehr interessant, dass ich gesehen habe wie
316 wird in einer Gehörlosenschule unterrichtet, wie ist es in einer Blindenschule,
317 wie ist das überhaupt, dass mehrere Schüler da jetzt drinnen sind, wie wird das
318 gemacht. Das war auch sehr interessant, muss ich sagen, weil da setzt du dich
319 hinten ruhig rein und siehst einmal: "Aha, so rennt das ab." Und da merkst du
320 erst wie anstrengend das überhaupt ist, wenn man dann mit den Lehrerkollegen
321 redet und der sagt, oft weiß er nicht, wo er die Kraft und Energie hernimmt.
- 322 I: Wie zufrieden sind Sie mit dem Aufbau von IBA-Fortbildungen?
- 323 E1: Ich bin drauf gekommen – also gut, ich hab den IBA-Lehrgang [5 Module, Dau-
324 er von 2 Jahren] hinter mir und mache das –, dass sich Vieles wiederholt. Jetzt
325 ist für mich, wenn ich sage, ich habe den Stand schon, und ich gehe jetzt in ei-
326 nen Kurs "Verhaltensauffälligkeit" zum Beispiel, da war ich gerade erst. War der
327 erste Part wieder eine große Einleitung, was ist Basis, was ist Sonstiges. Also,
328 dass es da vielleicht eine Differenzierung gibt, also dass ich sage: "Okay, wer
329 hat den IBA-Lehrgang schon hinter sich? Wer braucht jetzt Vertiefung und wer

330 fängt ganz von unten an?" Denn für den Lehrer, der schon relativ weit ist, der
331 sagt: "Okay, gut, den Part hab ich in meiner Ausbildung eigentlich schon abge-
332 schlossen. Warum mache ich das jetzt noch einmal?" Also, das wäre vielleicht
333 für mich so eine Differenzierung, dass ich sage: "Okay, da ist Einstieg und da ist
334 die Vertiefung für die, die schon den IBA-Lehrgang gemacht haben." Weiß ich,
335 dass das Problem darin liegt, weil es einfach kostenintensiv ist. Ich weiß eh, wo
336 der Grund dahinter liegt. Aber für mich persönlich, wenn Sie mich jetzt so fra-
337 gen, wäre das schon etwas Wesentliches, wo ich sage: "Okay, da hat jemand
338 schon die Basis und ich setze es da darauf auf." Es macht mehr Sinn und der
339 braucht dann nicht mehr die Basis, aber dass er sagt: "Ich hätte gern mehr
340 Handwerkzeug."

341 I: Wie empfinden Sie die Anzahl der Teilnehmer in IBA-Fortbildungen?

342 E1: Wir sind bei 15, soviel ich weiß ist das also mal so die Basis, wo man sagt, wir
343 sind teilweise ein paar weniger, aber das passt, mit 15 ist das gerade so eine
344 schöne Sache, weil wenn man sich in der Gruppe auch etwas erarbeiten will,
345 dann geht das wunderschön. Dann sind halt immer ein paar zusammen. Beim
346 letzten Mal waren wir so um die zehn in der Gruppe, also das geht auch noch.
347 Alles was darunter liegt, wird sehr anstrengend auch für den Teilnehmer, weil
348 wenn man permanent in der Gruppe gefordert wird, man kann sich zwar sehr
349 viel Input mitnehmen, aber in Summe täte ich sagen bei 15 Leuten ist das si-
350 cher okay. Bei der Integration hat A eigentlich immer darauf geschaut, dass es
351 nie eine größere Anzahl an Teilnehmern übersteigt. Also 15, 16 ... wir waren da
352 nie wirklich groß. Es wird da wirklich darauf geachtet.

353 I: Sie haben es schon angesprochen, das Theorie-/Praxis-Verhältnis in den Fort-
354 bildungen. Sie haben gesagt zuerst kommen in der Regel eine Einführung, ein
355 theoretischer Input, dann der Erfahrungsaustausch und schließlich das Erpro-
356 ben. Was denken Sie, wie ist das Theorie-/Praxis-Verhältnis im Schnitt in den
357 IBA-Fortbildungen?

358 E1: Wenn ich jetzt in der Integrationsschiene bleibe, dann bekommen wir ja vorwie-
359 gend Fachleute, Fachkräfte, die nicht in der Schule arbeiten, das heißt ich habe
360 da Professoren, die auf der Kinderpsychiatrie sind oder Psychologen, die in Ju-
361 gendheimen arbeiten oder Sonstiges. Das heißt, die haben ja nicht mit Schule
362 und mit Unterrichten zu tun. Die wissen zwar die Probleme von der anderen
363 Seite, aber das mit der Schule zu verknüpfen, ist natürlich schwierig, weil ich
364 glaube Integrationslehrer zu finden, die sagen: "Ich mache jetzt einen Kurs."
365 Das wird es wahrscheinlich nicht sein und somit ist das mit Praxis- und Anwen-
366 dungsbeispielen natürlich schwierig. Er kann mir ja nur sagen, so ist es von der
367 Theorie her, was liegt alles dahinter, so kann ich mit dem Schüler oder das
368 könnte helfen, aber wie es jetzt wirklich ausschaut, das habe ich dann nicht
369 drinnen und wird auch schwierig. Wobei wir hatten jemanden, der hat Theater-
370 pädagogik gemacht, wo ich mir denke, das kann man im Deutschunterricht si-
371 cher machen, also die war praktisch unterwegs, aber wie gesagt in meiner Be-
372 berufsschule wo ich Büro- und Industriekaufleute habe, da habe ich die Chance
373 für die Theaterpädagogik gar nicht. Wenn ich sage, ich bin in einer AHS oder in
374 einer anderen Schule, dort würde es die Chance geben. Ich hab das sogar
375 ausprobiert mit einer Deutschklasse. Ich habe gesagt: "Okay, wir probieren das
376 mal aus. Wie geht's euch dabei?" Ja, war ein bisschen eigen, weil sie das nicht
377 gewöhnt sind. Sie stehen drei Tage in der Woche im Berufsleben und sind zwei
378 Tage in der Schule. Das ist etwas ganz anderes, wenn der Schüler fünf Tage
379 die Woche in der Schule ist. Das ist für ihn eine ganz andere Woche. Aber da
380 war zum Beispiel Praxis dabei. Oder wir haben ... in der Steiermark, ich glaube
381 in Graz gibt es eine Schule, die das schon länger macht. Da haben wir Lehrer
382 gehabt, also da war wirklich ein Lehrerteam da, die gesagt haben: "So machen

- 383 wir das ... mit den Teambesprechungen und so rennt das ab." Das haben wir
384 schon auch gehabt. Das darf ich jetzt nicht vergessen. In dem Lehrgang war
385 das schon auch drinnen und da haben wir auch Schulen besucht, wo wir wirk-
386 lich auch mit Lehrern geredet haben, die gesagt haben: "So schauen unsere
387 Vorbereitungen aus." Aber das, was so zwischendurch ist, ist eher mit Fachkräf-
388 ten, die aus ihrem jeweiligen Metier kommen.
- 389 I: Hab ich das richtig verstanden, dass überwiegend theoretischer Input vor-
390 herrscht?
- 391 E1: Naja, ich würde sagen Theorie und Erfahrungsaustausch. Nachdem das so
392 breit gefächert ist, ist es auch klar, muss es auch sein, weil ich habe so viele
393 Beeinträchtigungen, die auftreten können, die Bandbreite ist ja never-ending
394 sag ich jetzt einmal. Und dazu brauche ich irrsinnig viel Input, dass ich sage:
395 "Okay ... " und das geht dann nur über sehr viel Theorie.
- 396 I: Inwieweit können Sie in den IBA-Fortbildungen Dinge ausprobieren und trainie-
397 ren?
- 398 E1: Also das halte ich für schwierig, denn man kann nicht am Schüler trainieren ...
- 399 I: Nein, nein ich meine in der Fortbildung selbst, dass Sie etwas einüben können,
400 beispielsweise Konfliktsituationen – „Wie greife ich ein? Verhalte ich mich rich-
401 tigt?“, Rollenspiele ...
- 402 E1: Interessanter Input, ich war ja neulich in einer Fortbildung zu Verhaltensauffäl-
403 ligkeiten und da bin ich mit dieser Erwartungshaltung hingegangen. Ich habe
404 gesagt: "Ich hätte gerne Input, ich hätte gerne ein Handwerkzeug – was kann
405 ich tun?" Und da hat der Psychiater gesagt, mit dem wir gesprochen haben: "Es
406 gibt nichts. Jede Situation ist anders und es gibt nicht richtig und es gibt nicht
407 falsch." Weil er gesagt hat: "Wurscht, wie man reagiert – das kann in dem Mo-
408 ment komplett richtig sein und wenn ich beim nächsten Mal gleich reagiere, ist
409 das komplett falsch." Also das mit den Rollenspielen ... also ich kann schon
410 schauen, verhalte ich mich richtig, bin ich offen ... also das könnte man schon
411 tun und das gibt es auch, aber in der Integration habe ich derartige Fortbildun-
412 gen noch nicht gehabt, dass ich wirklich gesagt habe im Rollenspiel „Wie gehe
413 ich jetzt mit dem Schüler um?“. Da ist eher eine andere Schiene.
- 414 I: Würden Sie sich das wünschen?
- 415 E1: Hat sicherlich mit der Persönlichkeitsentwicklung zu tun. Ich weiß nicht, ob wirk-
416 lich viele Lehrer für so etwas bereit wären, dass sie sagen: "Ich mache das und
417 ich zeige ... und ich reagiere richtig oder ich reagiere falsch." Das ist so ein ...
418 gut wäre es sicher. Wobei in der Lehrerausbildung selbst, wo ich meine ersten
419 Stunden halte, wo ich beobachtet bin bei meinen Stunden, da gibt es Videoauf-
420 zeichnungen. Das heißt, wir haben das gehabt, wir haben das gesehen und wir
421 haben genau geschaut „Passt das oder passt das nicht, was ist gut, was ist
422 schlecht“. Aber ich weiß nicht, ob ich es jetzt noch gemacht hätte, ich weiß nur,
423 ich hatte es damals mit meinem Ausbildner, den ich hatte. Aber sicher ist es
424 gut, alles durchzuspielen ist immer gut, weil ich weiß, wie reagiere ich in be-
425 stimmten Situationen. Kann ich es oder kann ich es nicht?
- 426 I: Zu sehen, wie würde man in einer bestimmten Situation reagieren und dann
427 andere mögliche Reaktionen diskutieren.
- 428 E1: Ja, wie reagiere ich, wenn mich ein Schüler sehr aggressiv angeht, was tue ich.
429 Aber das ist halt auch schwierig, weil es immer auf die Situation drauf ankommt.
- 430 I: Wie zufrieden waren Sie bisher mit der methodisch, didaktischen Vorgehens-
431 weise der Vortragenden?

- 432 E1: Da gibt es große Unterschiede. Also da gibt es welche, die wirklich tip top sind
433 und dann gibt's halt welche, die sich hinsetzen und reden. Wobei das auch
434 nicht unbedingt schlecht ist, zu manchen passt das. Für den ist das total gut,
435 wenn sich der einfach dort hinstellt und erzählt. Und bei anderen passt es halt
436 nicht, das ist nicht das ... also, es gibt wirklich alles. Da gibt es von wirklich me-
437 thodisch Kompetenten mit Beamer und allem drum herum, dann gibt es welche,
438 die haben Folien, weil sich das einfach nicht ändert, weil wenn der in der Ent-
439 wicklungspsychologie drinnen ist, das ist so.
- 440 I: Heißt das, dass Sie mit besonderen Methoden vonseiten der Vortragenden
441 noch nicht konfrontiert wurden?
- 442 E1: Naja, es gibt Gruppenarbeiten, Feedbackrunden ... bei der Theaterpädagogik
443 mussten wir selber mitmachen, also da waren wir schon sehr involviert und
444 mussten auch spielen und das ist auch beobachtet worden, aber nicht mit Vi-
445 deoaufzeichnungen. Gerade in diesem IBA-Bereich eher dieses Zuhören, Input,
446 Input, Input – das brauchst du alles und dann schon in kleinen Gruppen arbei-
447 ten. Wie kann ich jetzt da oder dort in dem Bereich was ändern oder mit Fall-
448 studien zum Beispiel haben wir auch gehabt, wo wir gesagt haben: "Die Situati-
449 on tritt auf, wie würdet ihr das lösen, was würdet ihr da machen?" Also da war
450 schon auch etliches was dabei war oder: "Wie würdet ihr das einschätzen, wa-
451 rum ist das Verhalten so?" Also man versucht das schon anzuwenden und zu
452 sagen: "Was könnte das Problem dahinter sein?" Also, so etwas haben wir
453 dann schon auch gemacht, das war schon auch dabei. Das war schon sehr gut.
- 454 I: Welche IBA-Fortbildung hat Ihnen nicht gefallen?
- 455 E1: Dieses Gefühl ist vielleicht manchmal dann aufgekommen, wenn ich mit der
456 falschen Erwartungshaltung hingegangen bin. Das heißt, wenn ich mir wirklich
457 viel Input erwartet habe und es war aber eher, dass: "schaut einmal, so machen
458 wir das." Das heißt, wenn ich sage, ich wollte Handwerkzeug mitnehmen und
459 ich hab das nicht bekommen. Aber sonst, dass ich sage, ich bin bei einem Se-
460 minar umsonst dort gesessen, das hat es eigentlich noch nicht gegeben. Nein,
461 nein ... das muss ich eigentlich sagen, nein.
- 462 I: Welche IBA-Fortbildung hat Ihnen besonders gut gefallen?
- 463 E1: Muss ich sagen in der Integrationsausbildung, wie diese Kollegen von der Gra-
464 zner Berufsschule da waren. Also, die haben da so etwas aufgebaut mit koope-
465 rativem offenem Lernen, also die waren wirklich taff, also die haben wirklich ge-
466 sagt: "So geht's." Und die haben auch gesagt: "Da waren unsere Probleme, die
467 wir hatten. Und das funktioniert." Und das war aber wirklich etwas, mit dem man
468 auch dann arbeiten konnte, wo man gesagt hat: "Ja, super. So kann es funktio-
469 nieren." Also das muss ich sagen, das hat mir sehr gut gefallen. Weil dieses
470 kooperative offene Lernen auch von diesen Strukturen, von diesen 50-Minuten-
471 Einheiten weggeht, sondern es ist einfach offen über drei Stunden und der der
472 schneller ist, kann sich intensiv und noch mehr und der der halt ein bisschen
473 mehr Förderung braucht, der kann halt in dieser Zeit das Normmaß erledigen,
474 hat aber keinen Druck, weil er muss jetzt fertig sein. Und das hat mir schon sehr
475 gut gefallen. Also das war wirklich gut.
- 476 I: Können Sie das auch umsetzen in der Berufsschule, im Unterricht?
- 477 E1: Naja, es ist dann umsetzbar, wenn man sagt von der Struktur her, dass man
478 sagt, man macht jetzt zum Beispiel einen Schulversuch und sagt: "Okay, im
479 Schulversuch führe ich zwei Klassen, kooperativ offen." Dann wär es möglich.
480 Nur für das kooperativ offene Lernen brauchst du mindestens drei oder vier
481 Lehrer aus den unterschiedlichen Fachbereichen, die auch das mittragen, die
482 sagen: "Ja, mach ich, tu ich." Und dann ist es auch möglich. Wir sind jetzt,

483 glaube ich, zu zweit und haben den Lehrgang, das heißt, wir suchen noch wel-
484 che, die den Lehrgang machen, sind aber, muss ich sagen, mit anderen The-
485 menbereichen derzeit sehr stark beschäftigt, dass das ein bisschen ins Hinter-
486 treffen gekommen ist. Bei mir überhaupt, weil ich nur Teilzeit arbeite zur Zeit,
487 das heißt ich bin keine fünf Tage in der Woche an der Schule und somit wird es
488 schon schwierig, weil wenn du nur an einem Tag da bist, wo die Klasse da ist
489 und am zweiten Tag nicht, dann kann man sich schwer austauschen und dann
490 ist schon die Problematik drinnen. Wenn man immer fünf Tage da ist, dann
491 kann man sagen: "Okay, gut." Denn dann hab ich irgendwann den Puffer für ein
492 Teamgespräch, für eine Teamsitzung, wo ich sage: "Was tun wir, wann tun wir,
493 wer macht welchen Teil davon, wer übernimmt den Part von den drei Stunden?"
494 Dann geht's, weil es ein ganz anderer Ansatz ist. Man muss auch ganz anders
495 eingeteilt sein. Weil wenn ich jetzt von einer Stunde in die nächste immer in ei-
496 ne andere Klasse gehen muss, dann kann ich nicht in einer Klasse bleiben. Al-
497 so das braucht schon ... und wir haben jetzt auch die Umstrukturierung von den
498 großen Klassen auf 17er-Klassen und das ist jetzt natürlich alles ein bisschen
499 im Umbruch. Aber das wäre zum Beispiel ein Ansatz, weil ich mir denke, das ist
500 sicher mit ein bisschen Zeitaufwand, wäre das schon möglich.

501 I: Sie haben vorher schon gesagt, dass Sie manchmal mit einer anderen Erwar-
502 tungshaltung in eine IBA-Fortbildung gegangen sind. Jetzt frage ich Sie noch
503 einmal ganz konkret: Wie werden IBA-Fortbildungen vorab präsentiert und was
504 davon ist dann tatsächlich der Fall?

505 E1: Im Prinzip stehen in den Fortbildungsbeschreibungen einfach Schlagworte drin-
506 nen und anhand dieser Schlagworte sucht man sich das dann aus. Das heißt
507 Themeninhalte sind in manchen Seminaren schon sehr genau angegeben ...
508 also es kommt hier auch wieder darauf an – es gibt manche wo das relativ ge-
509 nau angegeben ist und es gibt manche wo ich eben nur Schlagworte habe. Und
510 aus diesen Schlagworten kann man natürlich was weiß ich wie viele verschie-
511 dene Sachen machen und wenn ich dann die Erwartung habe, dass das sehr in
512 die Tiefe geht und es bleibt aber eher oberflächlich und dafür alles, dann ist es
513 klar ... Also, das heißt, wenn das sicher sehr genau ist, andererseits wie genau
514 kann man es wirklich machen, es ist immer auch von den Teilnehmern abhän-
515 gig. Gibt es dann da mehr Interessen, dann bleibt der Vortragende wohl eher
516 mehr in diesem Bereich. Teilweise ist es dann aber auch so, dass in der Fort-
517 bildung etwas ganz anderes Thema ist als in der Beschreibung drinnen gestan-
518 den ist. Das kann genauso passieren. Aber das liegt, würde ich sagen, an der
519 Struktur, manche Dinge werden gefördert und manche Dinge werden halt nicht
520 gefördert und da muss ich halt oft etwas ganz anderes angeben als was dann
521 tatsächlich dahintersteckt. Ich muss manchmal Fortbildungen vom Namen her
522 anders benennen, um das was ich machen will dann auch machen zu können,
523 aber das ist in vielen Bereichen so. Das ist nicht nur bei, da so

524 I: Und was halten Sie davon?

525 E1: Naja, ist natürlich unerfreulich, wenn ich in ein Seminar gehe, mit einer be-
526 stimmten Erwartung und dann etwas komplett anderes Thema ist, das ist schon
527 sehr ärgerlich dann. Aber passiert selten, das ist mir noch selten passiert. Ich
528 kann mich da erinnern an ein Seminar, da wär's offiziell um Lernschwäche ge-
529 gangen, war dann schlussendlich etwas ganz anderes. Da gab's dann diverse
530 Vorträge über Integration und danach einfach nur eine Führung durch verschie-
531 dene Werkstätten mit IBA-Schülern. Ja, was soll's ... Wenn die Fortbildungs-
532 halte nur mit Schlagworten beschrieben sind und die dafür aber wahr sind ... ja,
533 damit kann ich leben. Klar wär's toll, immer genau zu wissen, was genau auf
534 einen zukommt, was genau gemacht wird. Aber ist halt so.

- 535 I: Wie lange dauerten die IBA-Fortbildungen, die Sie bisher gemacht haben, ab-
536 gesehen vom IBA-Lehrgang?
- 537 E1: Also das ist sehr unterschiedlich, da gibt's Tagesseminare, da gibt's Drei-
538 Tages-Seminare und da gibt's Wochenseminare, wobei natürlich aufgrund der
539 Sparmaßnahmen auf die Tages- und Drei-Tages-Seminare zurückgegangen ist
540 oder auf Schilf-Veranstaltungen, wo ich mir sage: "Da hole ich mir vier oder fünf
541 Stunden." Also all das gibt es. Wir haben jetzt am 3. Dezember eine schulinter-
542 ne Fortbildung "Kompetenzorientierter Unterricht", wo ich sage: "Was kann ich
543 jetzt wirklich – handwerksmäßig – tun?" Also, es gibt alles.
- 544 I: Wie zufrieden waren Sie bisher mit der Dauer?
- 545 E1: Manchmal hätte ich gerne mehr Zeit gehabt.
- 546 I: Zum Beispiel?
- 547 E1: Naja, eben bei diesem kooperativem offenen Lernen, da hätte ich mich noch
548 gerne mehr vertieft, ich hab dann auch noch extra ein Seminar diesbezüglich
549 gemacht. Also, ich hab halt dann ein zweites angehängt. Und oft ist es wirklich
550 nur mit Eineinhalb-Stunden- oder Zwei-Stunden-Einheiten, wo ich sage, das
551 Thema ist angerissen, aber da fehlt halt noch etwas, weil wenn du zum Beispiel
552 über Psychologie oder sonst irgendetwas über einen bestimmten Bereich ein-
553 einhalb Stunden Vortrag, hat man gerade erst einmal an der Oberfläche ge-
554 kratzt.
- 555 I: Möchten Sie IBA-Fortbildungen geblockt oder modular haben?
- 556 E1: Ich mag beides an und für sich. Also ich mag das modulare, weil ich sage:
557 "Okay, dann habe ich fünf Mal einen Tag oder wie auch immer." und ich kann
558 mich speziell auf das Eine vorbereiten, dann treten Fragen dazwischen auf, die
559 kann ich dann im nächsten wieder klären, aber wenn ich sage, ich habe drei
560 Tage, dann ist das vorbei und dann habe ich nach diesen drei Tagen – auch
561 wenn die Vortragenden anbieten, man kann sie jederzeit kontaktieren ... das
562 macht man nur im Ausnahmefall. Aber beim Modularen hab ich die Möglichkeit,
563 dass ich sage: "Okay, ich habe das und das inzwischen ausprobiert und da ist
564 jetzt diese Frage aufgetreten." und die kann ich im nächsten wieder bearbeiten,
565 wo ich sage: "da will ich jetzt wieder darüber reden." Also, das wär jetzt mein
566 Zugang zum Modularen, wo ich sage, okay, ich habe vier Einzeltage zum Bei-
567 spiel und kann dann aber überleiten und sagen okay, da war das Eine, dann
568 hab ich das ausprobiert oder das und das ist mir aufgefallen und das kann ich
569 im nächsten dann auch abklären. Dass ich sage, ich hab da immer eine Phase
570 drinnen, was ist passiert, was ist gewesen, reden über: "Wie ist es euch gegang-
571 en?" und dann kann ich das halt machen. Das ist natürlich dann gut, weil du
572 hast immer wieder dieselben Leute, wahrscheinlich, die da drinnen sind, es ist
573 ein Team und das Team kann sich dann wirklich festigen, man kann einander
574 austauschen und kann miteinander alles durch diskutieren.
- 575 I: Waren Sie bisher mit den gewählten Zeitpunkten zufrieden?
- 576 E1: Naja es ist oft schwierig, weil teilweise haben diese ... wenn es Wochensemina-
577 re gibt, dann muss man sich an bestimmte Wochen halten, weil relativ viele
578 Feiertage, schulautonome Tage oder sonstiges sind, wenn ich es während der
579 Schulzeit mache. Da ist man auf ein paar Wochen wahrscheinlich gebunden.
580 Das ist natürlich mit der Schule, mit der Vorbereitung für die Schule, mit der
581 Schularbeitszeit und, und, und, und ... Also da hat es schon oft Schwierigkeiten
582 gegeben, wo ich mir gedacht habe: "Wow, gerade in der Woche." Aber das ist
583 so. Man kann es sich einteilen. Also, es gibt kein richtig, kein falsch oder ... also
584 da hätte ich keine Probleme gehabt.

- 585 I: Welche Zeitpunkte würden Sie sich wünschen?
- 586 E1: Nein, das ist wurscht. Man kann sich das einteilen und wenn ich weiß ich gehe
587 da auf ein Seminar, dann kann ich mir in der Schule das so einteilen, dass ich
588 sage: "Okay, gibt es halt da keine Schularbeiten, die sind vorher oder nachher."
589 und dann passt das. Da wäre ich eigentlich flexibel.
- 590 I: Wie oft wird ein und dieselbe Fortbildung angeboten?
- 591 E1: Also, ich sag jetzt einmal, pro Jahr hab ich es vielleicht einmal. Wenn ich ein
592 Glück habe, gibt es sie im nächsten Jahr auch wieder dieses selbe Seminar
593 und wenn ich ein Pech habe kommt es erst in zwei oder drei Jahren wieder. Al-
594 so das ist bei uns nicht wirklich so, dass das wirklich jährlich stattfindet. Das
595 liegt auch daran, dass immer wieder andere Leute als Leiter auftreten, immer
596 wieder neue Ideen kommen und Inhalte sich teilweise auch ändern. Also, dass
597 ich jetzt sage, ich habe etwas versäumt und ich mache das im nächsten Jahr,
598 Wenige, die es wirklich gibt.
- 599 I: Würden Sie sich wünschen, dass ein und dieselbe Fortbildung öfter im Jahr
600 angeboten wird?
- 601 E1: Wär sicher nicht schlecht, wär´ man nicht gezwungen genau den einen Zeit-
602 punkt in Anspruch zu nehmen. Aber ist jetzt nicht so dringend für mich.
- 603 I: Was denken Sie, wie sehr können Sie das in der Fortbildung Gelernte in Ihrem
604 Schulalltag umsetzen?
- 605 E1: Ich bleib jetzt mal bei der letzten Fortbildung mit den Verhaltensauffälligkeiten,
606 muss ich sagen sehr gut, weil ich aufgrund dieses Inputs ganz anders in die
607 Klasse hineingehe und das hilft ja mir als Lehrer ganz anders, wenn ich sage:
608 "Okay, wenn der Schüler so und so reagiert, dann weiß ich was wahrscheinlich
609 dahinter steckt, ich weiß wie ich darauf reagiere." Also, ich versuche das immer
610 gleich umzusetzen. Wenn ich wahrscheinlich einen Vierer-Block über Zeitge-
611 schichte mache, also vier Tage lang, dann werde ich so viel Input haben, dass
612 ich weiß, dass ich nicht alles umsetzen werde können. Das ist dann eher das
613 für mich, wo ich sage, ich habe noch Vertiefung für mich und kann halt ein biss-
614 chen davon mit den Schülern machen. Aber ich versuche das eigentlich schon
615 immer, dass ich das was ich gelernt habe, versuche ich halt umzusetzen oder
616 das was ich mitbekommen habe, wo sage: "Okay, wie ist es möglich?"
- 617 I: Wie viel im Schnitt können Sie von den IBA-Fortbildungen mitnehmen?
- 618 E1: 70:30? 50:50? Es kommt darauf an. 100 % wird es nie sein, das gibt es nicht,
619 aber das kommt jetzt dann darauf an, welches Seminar es jetzt war. 50:50,
620 70:30 so in dem Rahmen würde ich sagen.
- 621 I: Entspricht das Vorgetragene Ihrer Berufsschulrealität?
- 622 E1: Naja, da sind wir genau in dem Punkt. Wenn ich viele Vortragende habe, die
623 nicht in der Schule stehen, dann spricht er das oder trägt er das vor, was in sei-
624 nem Bereich eben vorkommt. Das heißt, er ist in einem Jugendheim, in einem
625 Krankenhaus, wurscht wo, in irgendeinem Fachbereich tätig, dann kann das
626 nicht das sein, es muss davon abweichen. Toll ist, wenn er sich im Vorhinein so
627 weit vorbereitet, dass er sagt: "Okay, ich schnuppere vorher in die Schule hinein
628 und mache eine Verbindung." Aber das ist selten der Fall, außer er kommt wirk-
629 lich aus dem Lehrerberuf.
- 630 I: Jetzt kommt ein Kernbereich, den betrachten wir aus verschiedenen Blickwin-
631 keln. Grundsätzlich geht es darum, inwieweit Ihnen IBA-Fortbildungen bei der
632 Bewältigung Ihres Schulalltages nützlich sind. Hierbei frage ich nach verschie-
633 denen Aspekten, der erste nach dem ich frage: Inwieweit nützen Ihnen IBA-

- 634 Fortbildungen hinsichtlich des Einsatzes offener Unterrichtsmethoden?
- 635 E1: Ja, das hilft mir auf jeden Fall, weil ich hab die Methoden ja vorher nicht ge-
636 kannt. Zum Beispiel war kooperatives offenes Lernen, wie ich begonnen habe
637 mit meiner Ausbildung, kein Thema. Das hat es nicht gegeben und durch das,
638 dass ich sage: "Okay, ich mache so einen Kurs." dann weiß ich auch, ich kann
639 es auch anwenden und so und so funktioniert das. Also, das hilft mir schon sehr
640 viel. Ich bin halt überhaupt der Typ, der versucht das dann halt umzusetzen,
641 nicht nur Input, Input, Input, sondern ich probiere auch, wo kann ich es umset-
642 zen. Ich bin aber auch so realistisch, dass ich weiß, ich kann das nicht eins zu
643 eins umsetzen, sondern ich weiß, ich kann es wahrscheinlich nur in kleinen Teil-
644 len umsetzen, aber dann freue ich mich halt über den kleinen Teil, wenn der
645 funktioniert. Wenn ich sage: "Super, passt, da hat es geklappt."
- 646 I: Heißt das, diesbezüglich können Sie viel mitnehmen von den Unterrichtsme-
647 thoden?
- 648 E1: Naja, ich wähle es mir ja auch so aus. Das macht ja auch, glaube ich, jeder
649 Lehrer, dass er sich das so auswählt, dass er sagt: "Okay, was ist für mich spe-
650 zielell da drinnen, dass ich das umsetzen kann?" Ich meine, sollte so sein, sag
651 ich jetzt einmal. Ich meine, für manche Kurse wirst Du einfach von der Direktion
652 wahrscheinlich eingeteilt, dass man sagt, Zwei oder Drei müssen dort hingehen,
653 das vielleicht nicht so das Fachgebiet ist, okay, manchmal ist es halt auch so.
- 654 I: Inwieweit nützen Ihnen IBA-Fortbildungen auch hinsichtlich der Didaktik für
655 lernschwache Schüler?
- 656 E1: Das ist erst in der Entwicklung. Also, das was jetzt Didaktik in Summe anbe-
657 langt, für lernschwache Schüler und so weiter, ist bei uns im Berufsschulbereich
658 erst in der Entwicklung. Also, da gibt es relativ viel schon, sag ich einmal, für die
659 Unterstufe oder Sonstiges. Bei uns ist das erst in der Entwicklung, weil ich sa-
660 ge, wir machen jetzt ein Seminar mit kompetenzorientiertem Unterricht, das
661 heißt, wir sind jetzt dort, dass wir uns da jetzt Input holen. Was tue ich, was ma-
662 che ich?
- 663 I: Das heißt, das ist erst am Beginn?
- 664 E1: Das ist im Prinzip erst in der Entstehung, ja.
- 665 I: Da haben Sie sich bisher immer selber durchkämpfen müssen?
- 666 E1: Genau, genau.
- 667 I: Inwieweit nützen Ihnen IBA-Fortbildungen hinsichtlich des Hintergrundwissens
668 über Behinderungen, psychische Störungen oder andere Probleme der IBA-
669 Schüler?
- 670 E1: Einen großen Überblick gibt es, ja. Den haben wir bekommen den großen Input.
671 Nur hinter jedem einzelnen Schüler oder hinter jedem einzelnen Lehrling steht
672 eine so große, also ganz viele kleinen Einzelteilchen, die wir in der Berufsschu-
673 le ja nicht mitbekommen, aufgrund des Datengeheimnisses, gibt es derartige
674 Sachen nicht. Wenn der Schüler nicht selbst offen ist oder die Erziehungsbe-
675 rechtigten nicht selbst offen sind, dann ist es ein Mosaikteilchen, das ich be-
676 komme, wo ich nicht weiß, wo ist das Bild dahinter und somit wird es schwierig.
677 Andererseits ich bin schon für den Datenschutz, also, dass ich sage: "Es muss
678 nicht alles offen gelegt werden.", aber das Wesentliche, das ich brauche. Es
679 könnte ja sein, dass ich irgendein Verhalten an den Tag lege, dass für den
680 Schüler absolut nicht passend ist, aus dem, dass ich es nicht weiß. Und das ist
681 auch das was wir oft diskutieren und besprechen. Es gibt Sachen wo was drin-
682 nen steht, wo ich sage, ein Minimum an Input hätte ich gerne, was wird offen

683 gelegt. Es gibt manche, die das sehr offen legen, muss ich auch dazu sagen,
684 aber der Großteil sagt: "Neuer Start, neue Chance." Das will ich aber als zwei-
685 ten Punkt auch angeben es kann natürlich sein, wenn ich das alles immer mit-
686 schleppe, dass ich nie die Chance habe auf einen Neubeginn. Also, ich gebe
687 beides hier jetzt zu bedenken. Einerseits finde ich es schon gut, dass man sagt:
688 "Okay, neuer Start, neue Chance. Abkoppeln." Andererseits ist es für mich oft
689 so, dass ich sage: "Es könnte das passieren, ich lege falsches Verhalten an den
690 Tag, was für den einfach total kontraproduktiv ist." Aber, wo ich mir einbilde,
691 das wär's aber jetzt und dann im Nachhinein komm ich aber drauf, sag ich: "Na-
692 ja, das war komplett ein falscher Weg".

693 I: Inwieweit nützen Ihnen IBA-Fortbildungen bezüglich des Erwerbs einer positiven
694 Einstellung gegenüber Menschen, Jugendlichen mit Beeinträchtigung?

695 E1: Also, da gehe ich davon aus: "Entweder man hat es." Ich glaube nicht, dass
696 man das lernen kann. Entweder die Persönlichkeit, die das macht hat den Zu-
697 gang zu dieser Arbeit oder die Persönlichkeit hat es nicht.

698 I: Aber über die IBA-Fortbildungen wird das nicht auch forciert?

699 E1: Es wird mehr zentriert, es wird mehr sensibilisiert, aber ich glaube die Grund-
700 einstellung des Lehrers, dass ich sage: "Ich möchte das unterrichten und ich
701 möchte das tun." muss vorhanden sein. Ich glaube, es bringt nichts, wenn ich
702 einem Lehrer sage: "Du musst diese Ausbildung jetzt machen. Du musst in die-
703 se Klasse gehen.", wenn der Lehrer das nicht will oder wenn er sagt: "Ich kann
704 aber mit dem nicht umgehen." Also, dem zu sagen: "Du kannst ja das alles er-
705 lernen.", das ... also, das halte ich nicht für das bringt dem Lehrer nichts und
706 es bringt dem Schüler nichts. Aber Sensibilisierung in diese Richtung und noch
707 verbessertes Verstehen auf jeden Fall. Aber die Grundhaltung muss da sein
708 oder die Grundeinstellung vom Menschlichen her, muss einfach da sein. Es gibt
709 auch da unterschiedliche Menschentypen, der Eine kann gut damit umgehen,
710 der Andere kann überhaupt nicht damit umgehen. Ist so.

711 I: Inwieweit nützen Ihnen IBA-Fortbildungen hinsichtlich eines sichereren Umgang
712 mit IBA-Schülern?

713 E1: Ja, schon. Durch das Wissen, das ich bekomme, ist es natürlich, dass ich weiß:
714 "Okay, wie kann ich mit dem viel offener umgehen und halt viel besser umge-
715 hen damit." und dass ich sage: "Wo kann ich ihn unterstützen, was kann ich
716 tun?" Das hilft auf jeden Fall. Also, das hat mir schon sehr geholfen. Man hat
717 von vornherein schon ein bisschen ein Distanzgefühl, dass man sich fragt:
718 "Mach ich das jetzt richtig, passt das jetzt?" und das ist im IBA-Lehrgang schon
719 genommen worden, dass man gesagt hat: "Es gibt kein richtig, kein falsch und
720 somit jeder Ansatz passt." Man bekommt eh, wenn man ein bisschen feinfühlig
721 ist, die Grenze mit, wo ich sage: "Soweit geht's, das will er, das mag er nicht."
722 Was bei IBA-Schülern teilweise auch der Fall ist, dass sie sehr persönlich sind,
723 dass sie emotional sind. Die brauchen halt ein bisschen mehr Betreuung. Also,
724 die brauchen einfach wirklich mehr Annahme und mehr auf Einzelne eingehen
725 oder so. Das Persönliche, das Familiäre brauchen sie. Und der muss auch und
726 wenn das jetzt nicht ... er muss die Möglichkeit haben, dass ich sage: "Er kann
727 jederzeit kommen und kann jederzeit mit dem Lehrer über irgendetwas reden."
728 Wobei es gibt natürlich auch Andere, die in sich zurückgezogen sind, also das
729 ist ganz unterschiedlich, aber auch das gibt es. Da muss man halt sagen:
730 "Okay, die Distanz ist da und du bist in dich zurückgezogen und gut. Ist auch in
731 Ordnung so." Also, er muss sich jetzt nicht öffnen in alle Richtungen. Kann er
732 halt vielleicht auch gar nicht.

733 I: Das zu wissen wirkt sich dann in Ihrer Sicherheit im Unterricht aus?

- 734 E1: Ja, man wird schon sicherer. Ich hab die fünf jetzt als IntegrationsschülerInnen
735 laufen, aber ich habe 20 andere drinnen, wo ich sage: "Da sind wahrscheinlich
736 genauso fünf oder sechs drinnen, die das genauso brauchen könnten, weil sie
737 einfach das irgendwie gut machen oder überdecken, aber die brauchen genau-
738 so diese Unterstützung. Also, es ist auf jeden Fall mehr Sicherheit zu gewinnen.
- 739 I: Inwieweit nützen Ihnen IBA-Fortbildungen im Hinblick auf den Umgang mit Ih-
740 ren IBA-LehrerkollegInnen oder auch mit der BAS?
- 741 E1: Naja, da ist es, dass wir von der Lehrerseite von den Berufsausbildungsassis-
742 tenten ja unterschiedliche Ansätze auch teilweise haben, aber das ist auf jeden
743 Fall auch gegeben. Nur muss man sagen, dieses Teamgespräch oder diese
744 Teamsitzungen, die du eigentlich brauchen würdest für IBA-Klassen, sind auf-
745 grund unserer strengen und straffen Struktur in der Schule sehr schwer mög-
746 lich, weil ich muss einmal alle Lehrer, die in der Klasse unterrichten zum selben
747 Zeitpunkt dorthin bringen, dass ich sage: "Okay, 20 Minuten, halbe Stunde, bitte
748 IBA, wir reden drüber." Das ist fast nicht möglich, wir haben so unterschiedliche
749 Unterrichtszeiten, dass das nicht geht. Wenn das nicht fix vorgesehen ist im
750 Stundenplan, dass ich sage: "Okay, alle Lehrer in dieser Klasse sind dann und
751 dann da oder da gibt es eine Stunde, wo über das gesprochen wird, alle sind
752 da." Sonst funktioniert das nicht, weil der Eine hat Vormittag, der Andere hat
753 Nachmittag, der Nächste ist an dem Tag gar nicht in der Schule, sondern erst
754 am anderen Tag. Und wirklich alle zusammenzubringen ist und zu sagen: "Das
755 geht zwischen Tür und Angel." Dass man sagt: "Okay, du wie ist das, hast du
756 da Probleme, was können wir da tun? Also, das wär noch ein Punkt, dass diese
757 Teambesprechungen, also das wär etwas ganz wichtiges. Und das fehlt halt
758 von unseren Strukturen her.
- 759 I: Inwieweit helfen Ihnen IBA-Fortbildungen im Umgang mit den Eltern der IBA-
760 Schüler, wenn Sie mit ihnen zu tun haben?
- 761 E1: Wir haben fast keine Kontakte zu Eltern. Unsere sind in einem Alter, wo sie
762 Vieles selber erledigen. Es gibt schon Kontakt ... das kommt auch auf das El-
763 ternhaus drauf an. Wo ich sage, die Einen gehen offen damit um und reden
764 wirklich und die Anderen wollen gar nicht darüber reden. Das war schon immer
765 so. Ich meine, natürlich hilft die Fortbildung, weil ich mich mehr einfühlen kann
766 in das: "Wie kann es meinem Gegenüber gehen, so einem Kind, einfach durchs
767 Leben gehen. Er geht, ich gehe ... das Verständnis ist einfach durch die Fortbil-
768 dung [E1 meint den IBA-Lehrgang] mehr da." Dass ich sage: "Okay, da weiß ich
769 schon von meiner Ausbildung [IBA-Lehrgang], da sind die Probleme her. Okay,
770 der [Elternteil] hat das da gelebt zu Hause, ich hab's zwei Mal in der Woche
771 und wie geht er damit um und wie gehe ich damit um." Also, es wird schon in
772 die Richtung, dass man versucht gemeinschaftlich eine Lösung zu finden. Also,
773 ja, ich finde schon, dass das hinhaut, weil ich ja weiß worüber ich rede. Wenn
774 ich die Ausbildung [IBA-Lehrgang] nicht habe, weiß ich ja gar nicht, was ist das
775 überhaupt. Jetzt habe ich die Ausbildung, ich rede darüber und das passt.
- 776 I: Fallen Ihnen noch weitere Bereiche ein, in denen Sie IBA-Fortbildungen für die
777 Bewältigung Ihres Schulalltages als hilfreich empfinden?
- 778 E1: Also, so spontan ... nein, fällt mir nichts mehr ein. Ja, doch da ist schon noch
779 etwas, aber das hab' ich vorher schon gesagt ... die, der Austausch mit Kolle-
780 gen aus anderen Schulen, der ist auch sehr wichtig, für mich hilfreich. Dabei
781 bekomme ich immer wieder die ein oder andere Idee, Anregung für meinen Un-
782 terricht.
- 783 I: Gibt es noch andere Bereiche?
- 784 E1: Fällt mir jetzt nichts ein ... nein, nein, nein das war's eigentlich.

- 785 I: Okay, gut. Gab es IBA-Fortbildungen, die Sie als nicht hilfreich empfinden?
- 786 E1: (überlegt lange) Also, ich filtere das im Vorhinein, wenn möglich, schon so aus,
787 dass ich sage: "Okay, das erachte ich nicht für mich als hilfreich." und damit
788 gehe ich dann auch nicht hin oder buche nicht diese Fortbildung. Also, die Frei-
789 heit habe ich ja als Lehrer, dass ich sage: "Okay, ich nehme das auch, wo ich
790 weiß, das ist für mich hilfreich." Und wenn ich jetzt ein Vier-Tages-Seminar ha-
791 be und bei dem Vier-Tages-Seminar habe ich jetzt vielleicht eine Stunde oder
792 zwei Stunden drinnen, wo ich mir denke: "Nein, das ist nicht so das.", dann ha-
793 be ich trotzdem vier Tage, wo ich sage, das nehme ich mit. Sag ich jetzt einmal.
- 794 I: Welche Fortbildungsinhalte haben Ihnen besonders geholfen?
- 795 E1: Die kooperativen Lernformen auf jeden Fall. Überall, wo ich Individualisierung,
796 wo ich Unterstützung in der Individualisierung bekommen habe, weil integrative
797 Schüler betreuen heißt einfach, sie individuell betreuen. Es gibt keinen Kamm,
798 wo ich sage, mit dem fahre ich durch und das passt, sondern ich muss in der
799 Summe der Klasse mit 25, 26, 27, 17 – wurscht, wie viel auch immer – einen
800 Weg finden, wo ich die Drei, Vier so fördern kann und die Anderen aber so auf
801 dem Level halte, dass die alles mitbekommen, was sein soll und das ist ja die
802 Kunst dahinter. Also, all das wo ich einen Weg für diese Individualisierung be-
803 kommen habe, wo ich Handwerkzeug bekommen habe, wo ich gesagt habe:
804 "Okay ... " Auch die Sache, er hat auch das Recht, dass er sagt: "Ich chille jetzt
805 einmal zehn Minuten." Wo ich wirklich sage: "Da hab ich die Möglichkeit nicht."
806 Und auch verstehen, dass ich sage: "Der muss jetzt zehn Minuten einfach aus-
807 schalten." Und dass ich sage: "Ich mache jetzt etwas anderes." All diese Dinge
808 helfen.
- 809 I: Gibt es Inhalte, die im Fortbildungsangebot nicht oder ungenügend abgedeckt
810 sind?
- 811 E1: Handwerkzeug. Wo ich sage: "Ich als Lehrer tu mir leicht, wenn ich sage, ich
812 bekomme da jetzt ein Muster und nach dem Muster funktioniert das." Wäre ja
813 für mich ... ich meine ich muss auf einmal Kärtchen erstellen und bildhaft oder
814 sonst irgendetwas und da bin ich oft, wo ich mir denke: "Na, mache ich das jetzt
815 zu einfach für den Schüler? Ist das eher Volksschule? Ist das einfach für meine
816 Altersgruppe relevant, dass ich das so mache?" Oder ein Toolsystem, dass ich
817 sage, da habe ich ein Toolsystem, auf das kann ich zugreifen und da ist das
818 drinnen, wo ich sage, da bekomme ich Unterstützung für jemanden, der eher
819 sehschwach ist. Wo ich sage: "Wie kann ich das für den machen?" Weil das
820 was wir mitbekommen haben, war einfach: "Ja, machst du es halt einfach von
821 der Schrift her größer und dann funktioniert das." Das ist aber das, was der
822 Schüler ja nicht will, weil er will es ja nicht andersartig haben. "Naja, wieso ma-
823 chen Sie das bei mir so?" "Na, ich will, dass du ... naja, weil du das andere
824 wahrscheinlich so nicht ... " wurscht. Also, das ist ... da muss man auch sehr
825 aufpassen. Sie wollen ja eigentlich gleich sein wie die Anderen. Sie wollen nicht
826 anders sein.
- 827 I: Aber wie machen Sie das dann wirklich, ich meine, der muss ja das sehen?
- 828 E1: Gradwanderung, also das ist eine Gradwanderung gewesen. Wir haben uns
829 dann auf eine andere Druckschrift geeinigt, eine sehr klare, eine nicht
830 verschnörkelte Druckschrift, die halt um eine Spur größer war, aber was halt
831 nicht so auffällig war, oder ich hab es dann so gemacht, dass ich alles über-
832 haupt größer gemacht habe und die ganze Klasse etwas Großes bekommen
833 hat. Das ist die zweite Variante. Dann haben es halt alle in diesen großen
834 Buchstaben gehabt, haben sich gefreut, haben auch gesagt: "Ja, das ist aber
835 Papierverschwendung." Hab ich gesagt: "Schaut's, passt so besser." Und da

836 haben wir uns auf ein Mittelmaß geeinigt, weil er gesagt hat: "Ja, mit dieser ge-
837 raden Schrift, mit der kann er das machen, geht das für ihn, ist auch kein Prob-
838 lem." Und hin und wieder haben wir es auch total anders gemacht und gesagt:
839 "Wurscht, wir machen es so wie die Anderen." und er hat sich dann halt selber,
840 er hat gesagt: "Ja, das lese ich oder das kann ich nicht." oder er hat sich dann
841 für sich selber das ...

842 I: Also, Sie wünschen sich dann im Fortbildungsangebot mehr Praxisnähe, so-
843 dass Sie Ihre Fragen, mit denen Sie Tag täglich konfrontiert sind und mit sich
844 selber ausmachen müssen, zumindest ein Stück weit beantwortet werden?

845 E1: Ja, also ich brauche jetzt zum Beispiel, sag ich jetzt, jemanden in meinen Fach-
846 bereichen, in WSV, BWL, ja. WSV ist ein sehr lernintensiver Gegenstand. Wie
847 kann ich BWL und WSV so herunterbrechen, dass ich sage: "Der Schüler hat
848 noch die Informationen, die er braucht." Er bekommt das so aufbereitet, dass
849 das passt, dass das funktioniert. Weil Rechnen geht, das ist nicht das Problem,
850 Buchhaltung geht auch, das ist auch nicht so das Thema, aber wie kann ich
851 diese Vielzahl in so kleine Portionen für ihn geben und aber nebenbei auch
852 noch den Rest der Klasse betreuen, weil ich hab ja dann den Rest der Klasse,
853 dass ich sage: "Okay, die müssen aber den vollen Powerstoff machen." und er
854 braucht aber das Minimum. Und wir haben jetzt mit den kleinen Klassen, da bin
855 ich alleine drinnen, da habe ich keinen Zweitlehrer drinnen, und ist die Frage
856 nicht, da bin ich quasi zerrissen. Aber ich muss mich um alle so kümmern, dass
857 es keine Ungleichstellung gibt. Da kommen dann vonseiten der Schüler Fragen
858 auf wie: "Warum bekommt der eine positive Note, obwohl der so und so viel
859 Prozent des Stoffes eigentlich nicht gemacht hat und ich hab aber das machen
860 müssen und ich bekomme aber auch nur einen Vierer." Also dieses gegenseitige
861 "Warum ist das so?" Die Schüler sind nicht gewohnt, dass sie mit Lernfort-
862 schritten bewertet werden. Sie sind es gewohnt: „Weiß ich oder weiß ich nicht“. Integrative Schüler kann ich nur mit Lernfortschritten bewerten, weil wenn ich zu dem sage: "Du musst den ganzen Stoff können." das ist zum Scheitern verurteilt. Das ist ein großes Problem.

866 I: Welche Inhalte, Themen wären Ihnen in IBA-Fortbildungen noch wichtig?

867 E1: Für mich ist wichtig: alle Inhalte, wo ich sage: "Wie kann ich es dem Schüler,
868 dem speziellen, es erleichtern? Wie kann ich ihm erleichtern, das, wo er eigent-
869 lich hin muss?" Er soll ja zur Handelskammerprüfung kommen, das ist ja meine
870 Aufgabe ihn dort hin zu bringen. Wie kann ich ihm den Weg dorthin erleichtern,
871 dass er das, was er an Stoff wissen muss auch wirklich mitbekommt. Also, all
872 das was in diese Richtung geht, wo ich sage: "Ich hab es jetzt theoretisch, aber
873 wie kann ich ihm helfen? Was kann ich tun?" Dass ich sage: "Meine Unter-
874 richtsvorbereitung wird wahrscheinlich, weiß ich nicht, in 50% der Fälle nicht
875 passen und das ist viel zu kompliziert und viel zu schwierig. Wie kann ich es
876 ihm so vereinfachen, dass er es auch versteht? Also derartige Dinge, dieses
877 Umlegen. Jetzt nicht nur von der Theorie ... ja Theorie ist auch gut, also ist auch
878 wichtig, weil ohne Theorie komme ich nicht dorthin wo ich hin will. Aber wichtig
879 ist für mich schon auch irgendwie: "Wie kann ich es runterbrechen?" Wobei das
880 auch wieder schwierig ist, stell ich selbst jetzt auch in Frage, weil jeder Lehrer
881 anders unterrichtet und das was Einer jetzt als supertoll empfindet und sagt:
882 "Mit dem funktioniert es.", wird der Andere sagen: "Nein, mit dem kann ich
883 überhaupt nicht umgehen." Es ist schwierig. Aber auch die Möglichkeiten zu
884 sagen: "Schau, das und das und das wäre möglich." Da hast du zum Beispiel
885 ein Grundgerüst für, weiß ich nicht, ein Arbeitsblatt das passen würde, Multiple
886 Choice oder sonst irgendetwas. So könnte ich mir das vorstellen.

887 I: Also, einfach mal Ideen bekommen?

- 888 E1: Ideen, genau, einfach andere Ideen: "Wie hast du das gemacht? Was hat gut
889 funktioniert?" und die kann man ja dann dementsprechend adaptieren.
- 890 I: Wären für Sie auch noch Themen wichtig wie zum Beispiel Teamteaching?
- 891 E1: Teamteaching funktioniert nur, wenn die zwei Lehrer miteinander können.
892 Wenn die zwei Lehrer eine gute persönliche Beziehung haben und wenn sie
893 auch wirklich sagen: "Okay, wir ergänzen uns:" Dann funktioniert Teamtea-
894 ching. Funktioniert das nicht, chancenlos.
- 895 I: Wünschen Sie sich dazu auch Fortbildungen?
- 896 E1: Ja, auf jeden Fall. Wie kann Teamteaching wirklich gut funktionieren? Weil es
897 ist ja, es ist bei uns schon, es ist dann schon irgendwie ... meistens übernimmt
898 einer den Leaderpart. Bei Teamteaching übernimmt einer den Leaderpart. Aus
899 welchen Gründen auch immer, ich hab es mir angeschaut, es ist einfach so. Wir
900 haben das Teamteaching gemacht, wir haben wirklich ... in allen Situationen in
901 denen ich drinnen war, hat immer einer den Leaderpart gehabt und der Zweite
902 hat sich untergeordnet und hat gesagt: "Na gut, okay." Und da ist natürlich auch
903 die Frage: "Komm ich mit dem seiner Methodik zurecht? Komm ich mit dem
904 seinen Sachen zurecht? Weil wenn die Zwei komplett andere Ansätze haben,
905 dann ist das zum Scheitern verurteilt und die Schüler merken das. Das ist ganz,
906 ganz schlimm. Wenn die Schüler merken, die zwei Lehrer können nicht mitei-
907 nander, die beiden haben unterschiedliche Kriterien ... die Schüler fangen sofort
908 an die beiden Lehrer gegeneinander auszuspielen. Also, ich sage einmal so:
909 "Beim Teamteaching hast du einen Hauptpart und du hast einen Zweiten, der
910 unterstützt, der zwar seine Ideen einbringt und sagt: „Du das und das“. Ist na-
911 türlich dann so, dass der Hauptpart dann meistens sagt: "Ich hab die ganze Ar-
912 beit." Also, das ist dann ... ja ... das funktioniert nur ganz, ganz ... schwer. Also,
913 ich habe beide Varianten kennengelernt, eines wo die Zwei überhaupt nicht
914 miteinander konnten und eines wo das wirklich gut funktioniert hat.
- 915 I: Wären Ihnen sonst noch irgendwelche Themen, Inhalte wichtig in IBA-
916 Fortbildungen?
- 917 E1: Was für mich interessant wäre, ist auch eben die Frage, man kommt dann ir-
918 gendwie in ein Fahrwasser hinein, wo das Schema ewig gleich ist. Diese Vielfalt
919 an Abwechslung, was kann ich tun, wo ich sage: "Ich bin so auf derselben
920 Schiene, aber hab Abwechslung drinnen. Auch im Teamteaching. Wie kann ich
921 Teamteaching abwechslungsreicher gestalten, dass ich sage, okay, was tu ich
922 jetzt? Bringt es etwas, wenn ich den Part einmal tausche? Wenn ich sage,
923 okay, der Leader geht zurück und der andere leadet, keine Ahnung."
- 924 I: Auch mit den beispielsweise vereinfachten Darstellungen, die Aufbereitung,
925 dass es hierzu auch mehrere Variationen gibt?
- 926 E1: Na, was auch für mich wichtig ist, dass ich sage – aber das ist eine schulinterne
927 Sache – desto mehr Räumlichkeiten ich zur Verfügung habe, desto mehr Platz
928 ich habe, desto freundlicher das ist, desto mehr Möglichkeiten ich auch habe,
929 Sachen auch in der Schule zu lassen, zu sagen: "Okay, ich greife auf das zu-
930 rück und ich hab die Möglichkeit" ... und ich kann mir den Raum einfach mit ei-
931 ner Couch hinten und ich sage: "Du, weißt was, setz dich mal da hinten hin, lies
932 einmal was oder sonst irgendwas." Ganz eine andere Atmosphäre, wenn ich
933 das nicht habe, wenn ich ein kaltes Klassenzimmer habe, wo ich sage, Tisch,
934 Sessel, aus. Aber gut das Zukunftswünsche und hat nichts mit der Fortbildung
935 zu tun.
- 936 I: Sie sagten zu Beginn, dass Sie überwiegend IBA-Schüler mit Lernschwäche
937 unterrichtet haben. Welche Fortbildung bräuchten Sie in diesem Zusammen-

- 938 hang?
- 939 E1: Naja, eh die, also das was ich jetzt schon gesagt hab, vor allem Handwerkzeug
940 und Möglichkeiten, wie man den Stoff herunterbrechen kann. Das sind so für
941 mich die wichtigsten Dinge.
- 942 I: Okay. Welche früheren Fortbildungen sind Ihnen im Unterricht von IBA-
943 Schülern hilfreich?
- 944 E1: Ja, auch das was ich schon erwähnt hab ... das kooperativ offene Lernen vor
945 allen Dingen, das hat mir wirklich viele gute Inputs geliefert und natürlich auch
946 der Lehrgang, der hat mich in den IBA-Bereich eingeführt, der hat mich da
947 langsam ran geführt, das fand ich gut.
- 948 I: Ja. Gibt es die Möglichkeit, wenn vonseiten der Lehrer ein Bedarf besteht, dass
949 ein entsprechender Kurs entwickelt wird?
- 950 E1: Ja, ja. Das sind diese schulinternen Lehrerfortbildungen. Dieses Schilf-Seminar,
951 das wir jetzt organisiert haben "Kompetenzorientierter Unterricht". Wenn ich
952 jetzt zu meiner Direktion gehe und sage: "Der Bedarf von zehn oder zwölf Leh-
953 rern ist oder ich möchte das machen.", dann gibt es das, ja.
- 954 I: Können Sie hierzu ein Beispiel nennen?
- 955 E1: Naja, da haben wir jetzt "Kompetenzorientierter Unterricht", dann haben wir die
956 Einschulung auf Moodle zum Beispiel, weil wir mit Moodle arbeiten. Also, da
957 gibt es auch an unserer Schule jetzt Seminare. Und es wird auch weiter gespielt
958 an die Pädagogische Hochschule, dass man der Pädagogischen Hochschule
959 oder A sagt: "Bitte, da ... wir sind so und so viel Lehrer, wir haben Interesse an
960 diesem Themengebiet." und dann versucht A das schon in die Wege zu leiten,
961 aber das geht halt immer nur semestermäßig oder wie es zustande kommt, das
962 ist schon zu organisieren. Oh ja, das gibt es.
- 963 I: Und wie zufrieden sind Sie damit, wie das abläuft?
- 964 E1: Also, die letzten haben gut funktioniert. Also, da wo wir wirklich gesagt haben:
965 "Wir brauchen das." – hat aber natürlich auch aufgrund dessen gut funktioniert,
966 weil wir einerseits die Moodle-Lehrer an der Schule haben, die das einfach
967 übernommen haben den Part Andere einzuschulen und bei dem anderen wird
968 auch von A große Unterstützung gegeben, weil A da wirklich sehr viele Leute
969 kennt, also A hat ja ein Netzwerk. Und wenn ich da sage: "Ich brauche da je-
970 manden und das wär jetzt unser Interesse." dann sagt A: "Na, den kann ich
971 euch empfehlen und das kann ich empfehlen und dort kann ich hingehen."
- 972 I: Also, das wird dann auch wirklich organisiert und es wird sich darum geküm-
973 mert?
- 974 E1: Ja, das klappt sehr gut.
- 975 I: Haben Sie auch die Möglichkeit Ihre Wünsche, Beschwerden irgendwo zu de-
976 ponieren?
- 977 E1: Es gibt bei jedem Seminar Feedbackbogen, das heißt ich als Lehrer habe die
978 Möglichkeit da immer anzukreuzen: "Mir hat der Vortragende gefallen in der
979 Methodik, im Inhalt, im Sonstigen." Ich kann dort das drauf schreiben. Das wird
980 bewertet ... wie es bewertet wird, kann ich jetzt im Nachhinein nicht sagen und
981 wie genau der Lehrer, der dort ist, das Feedback gibt, kann ich auch nicht sa-
982 gen. Ich versuche für meinen Teil halt das immer halt schon sehr ehrlich zu ma-
983 chen, dass ich sage, okay ich schreibe rein: "Das hat mir gut gefallen." oder zu-
984 sätzlich: "Das würde ich mir noch wünschen.", weil den Part gibt es auch noch,
985 dass man sagt: "Was hat mir gefehlt, was hätte ich gern noch." und das wird

- 986 dann schon teilweise auch berücksichtigt. Ich meine, inwieweit, weiß ich nicht.
 987 Das kann ich jetzt nicht sagen, aber die Möglichkeit habe ich. Und es geht
 988 auch, wenn ich sage: "Der war Seminarleiter.", dass ich zu einem Seminarleiter
 989 hingehe und sage: "Okay, das war super. Aber das vielleicht für das nächste
 990 Mal ... " Und die nehmen sich das auch mit. Auch die Vortragenden, wenn man
 991 sagt: "Das hat gut gepasst, aber vielleicht für das nächste Mal den Input ... ".
 992 Also, da habe ich noch nie erlebt, dass da Einer gesagt hätte: "Nein, diese Kritik
 993 nehme ich nicht an." oder so. In diesem Bereich überhaupt nicht, Integration.
 994 Da sind alle sehr offen, weil wenn du nicht offen bist, kannst du in diesem Be-
 995 reich eh nicht arbeiten, das geht nicht und somit ist das halt da in die Richtung
 996 ... die nehmen Kritik an oder sind in der Lage Kritik anzunehmen.
- 997 I: Erhalten Sie durch die zusätzlich erworbenen Qualifikationen durch IBA-
 998 Fortbildungen berufliche Besserstellung oder diverse andere Vorteile?
- 999 E1: (überlegt lange) Naja, natürlich ist es, desto mehr Fortbildungen ich habe und
 1000 desto mehr Ausbildungen ich habe, habe ich natürlich einen anderen Stand in
 1001 der Schule ... mit meinem Wissen oder wenn ich sage: "Ich möchte mich be-
 1002 werben für irgendeine Position, mag sein, dass mich das unterstützt. Dass man
 1003 sagt: "Okay, das ist ein Lehrer, der viel Ausbildung gemacht hat." Ich, ich sehe
 1004 es eigentlich immer für mich persönlich. Für mich und für mein Unterrichten in
 1005 der Klasse. Also, ich mache jetzt nicht irgendein Seminar, weil ich mir denke:
 1006 "Pah, vielleicht werde ich dann einmal Leiter von irgendwas." – nein. Also ich
 1007 sehe das ... aber mag vielleicht ein Kriterium sein, dass es so bewertet wird, ja.
 1008 Aber ich sehe es eher für mich als Handwerkzeug, als Verbesserung für mich
 1009 zum Unterrichten und wie es mir auch persönlich geht. Es gibt nichts Schlimme-
 1010 res als wenn es dem Lehrer in der Klasse nicht gut geht, dann kann Unterricht
 1011 nicht funktionieren. Das ist eine Symbiose.
- 1012 I: Zählt die Teilnahme an einer Fortbildung zu Ihrer Freizeit oder wird Ihnen das
 1013 als Arbeitszeit angerechnet?
- 1014 E1: Es kommt darauf an, wann ich sie mache. Aber es ist immer so ein halb halb.
 1015 Weil ich habe ja meine Stundeneinteilung von weiß ich nicht, drei, vier, fünf,
 1016 sechs, sieben Stunden am Tag und das Seminar dauert von 08.00 bis 16.00,
 1017 17.00 Uhr. Das heißt, da fällt dann ein Teil in meine Arbeitszeit und ein Teil in
 1018 meine Freizeit und genau so ist das dann auch.
- 1019 I: Und wenn die Fortbildung zum Beispiel ins Wochenende fällt?
- 1020 E1: Dann ist es Freizeit. Auch wenn es abends oder sonst irgendwann außerhalb
 1021 meiner Dienstzeit ... ist es in Summe Freizeit, wobei das ja auch nicht ganz
 1022 stimmt, weil der Lehrer ja die Stunden, die er in der Klasse steht, muss er ja
 1023 auch vorbereiten und nachbereiten. Also, ich meine, Wochenende ist Freizeit,
 1024 aber unter der Woche ... ist es dann eher Arbeitszeit, weil wenn ich es so rech-
 1025 ne und einfach sage: "Da stehe ich in der Klasse und so und so viele Stunden
 1026 brauche ich für die Vorbereitung." und so wird es ja auch gerechnet, dann ist es
 1027 halt so zu sehen. Bei mir ist es wieder anders, weil wenn ich sage: "Okay, wenn
 1028 ich nur zwei oder drei Tage in der Woche in der Schule bin." und ich mache
 1029 aber ein Seminar, dann ist es halt schon auch Freizeit, die ich da zur Verfügung
 1030 stelle, was aber für mich auch ganz normal ist. Oder wenn ich es im Sommer in
 1031 den Ferien mache, dann ist es ja auch Freizeit. Es gibt ja diese Sommerblöcke,
 1032 wo ich sage: "Okay, da habe ich fünf Wochen, da kann ich das machen." Ich
 1033 glaube, das darf man nicht so streng sehen. Es gibt viele Kollegen, die wirklich
 1034 das nur während der Schulzeit machen und das in den Ferien überhaupt nicht
 1035 machen. Gibt es auch, ist legitim.
- 1036 I: Wir haben es zwar schon angesprochen – die Kosten von den Fortbildungen –

- 1037 Sie haben gesagt, die werden größtenteils von der PH getragen. Wenn Sie aber
1038 über private Institutionen Fortbildungen besuchen, dann müssen Sie selber da-
1039 für aufkommen. Aber ansonsten wird das großteils getragen?
- 1040 E1: Ja. Aber der Stadtschulrat schaut schon auch, auch Fahrtkosten oder Sonstigi-
1041 ges, wenn ich sage, ich fahre irgendwo hin, dann wird das übernommen. Die
1042 bekomme ich schon teilweise auch ersetzt. Ja, wenn ich Einzelwünsche habe,
1043 dass ich sage: "Okay, ich will eine andere Unterbringung.", das sind dann wie-
1044 der Sonderwünsche, die werden nicht übernommen, aber das ist eh ganz nor-
1045 mal. Nein, aber da haben wir schon, dass da sehr viel angeboten wird und spe-
1046 zielle, ja okay, die finanziere ich mir selber und dann tu ich sie halt steuermäßig
1047 absetzen. Ich denke mir, es gibt Fälle, wenn ich das wirklich brauche und das
1048 ist auch für mich selber wichtig, dann tu ich das einfach. Aber ich muss sagen,
1049 den Großteil meiner Ausbildungen habe ich Gott sei Dank alle über die Schule
1050 absolvieren können, weil die Schule das einfach zur Verfügung gestellt hat und
1051 das war halt da.
- 1052 I: Und somit war das Ganze unproblematischer?
- 1053 E1: Na klar, weil wenn man sagt, wenn es etwas Neues gibt, dann muss ich ja die
1054 Lehrer ausbilden. Das ist ja Teil, Aufgabe der Schule, der Schulverwaltung,
1055 dass er sagt: "Das muss ich dir zur Verfügung stellen." und wenn man die dann
1056 halt alle sich heraussucht und sagt: "Okay, ich mache diese alle." dann hat man
1057 eh schon viele ... rundherum.
- 1058 I: Was erwarten bzw. erhoffen Sie sich vom IBA-Fortbildungsangebot in Zukunft?
- 1059 E1: Ich glaube, dass das Angebot ein bisschen zurückgegangen ist in letzter Zeit.
1060 Verständlich, nicht. Weil da hat man die Diskussion gehabt, seitens der Eltern:
1061 "Die Lehrer sind während der Schulzeit immer wieder auf Fortbildung, sind nicht
1062 da." Also da spielt Vieles mit rein, es kostet so viel und, und, und ... weil es
1063 muss supliert werden und ... ja jetzt ist dieses Angebot so ein bisschen ge-
1064 schrumpft. Und ich denke mir aber, dass es für eine moderne Schule noch viel
1065 mehr braucht. Das heißt, ich hoffe auf eine breite Fächerung und dass ich sage,
1066 ich kann wirklich auswählen. Jetzt habe ich vielleicht zwei, drei Seminarblöcke
1067 oder Seminare, wo ich sage: "Okay, das mache ich." und früher habe ich wirk-
1068 lich eine Palette gehabt. Man müsste dann vielleicht wirklich ... schulübergrei-
1069 fende machen, mehr öffnen oder bundesweite Seminare, dass ich halt diesen
1070 15-er Stamm zusammenbringe, den ich brauche, damit das Seminar stattfinden
1071 kann. Vielleicht auch aktuelle Inhalte oder, dass man rasch reagiert auf Proble-
1072 me, die da sind. Das erhoffe ich mir vielleicht von Fortbildungen, dass ich sage,
1073 ich bekomme jetzt etwas, wo ich sage: "Das ist jetzt aufgetreten, das ist jetzt
1074 da." und für diese speziellen Dinge gibt es mehr Sachen. Wird aber eh ge-
1075 macht, weil wenn ich da denke "Gewalt in der Schule" oder solch derartige Din-
1076 ge wäre auch ein großes Thema und da gibt es aber jetzt auch wirklich viel zu
1077 diesem Themenbereich. Aber es kann auch immer nur eine beschränkte Anzahl
1078 besuchen und dann ist es schon wieder vorbei.
- 1079 I: Also, ein rasches Reagieren auf aktuelle Problematiken.
- 1080 E1: Und wo ich sage: "wir als Lehrer müssen ja immer auf dem aktuellsten Stand
1081 sein." Das heißt, wir müssen das immer sehr aktuell und plakativ machen. Ich
1082 meine jetzt von der Gesetzeslage, was auch Wirtschaft anbelangt und so wenn
1083 ich in meinem Fachbereich bin, was sich EU-mäßig und, und, und alles ändert.
1084 Also, da ist sicher eines wo ich sage: "Up to date, das ist letzter Stand." ganz
1085 wichtig, weil wenn ich mir das alles immer selber herausfiltern muss ... ja, ja und
1086 dann habe ich auch noch die integrativen Schüler, wo ich den Stoff noch einmal
1087 anders aufbereiten muss, darum: "Wie bekomme ich Aktuelles ... oder ist das

- 1088 überhaupt wichtig?" ich meine das ist ja wieder eine zweite Frage. Was ist da
 1089 jetzt wirklich ... ist der Grundstock wirklich das Aktuellste vom Aktuellen wichtig.
 1090 Wir sind so schnelllebig, dass ich denke mir gerade, der der integrativ ist, wird
 1091 mit dem Schnelllebigem nicht zu Rande kommen und wird seine Schwierigkeiten
 1092 haben. Wie steuere ich dagegen? Was tue ich? Was mache ich?
- 1093 I: Sodass es für den Schüler passt, aber auch für sein Berufsleben.
- 1094 E1: Aber ich glaube, alles anbieten zu können, das wird eine Illusion sein, muss
 1095 man ehrlich sein. Ich glaube, derjenige der Schulungen oder Seminare anbietet,
 1096 muss für sich selber reflektieren: "Was braucht die breite Masse?", weil zu spe-
 1097 zifisch wird er wahrscheinlich die Leute nicht bekommen, dass sie die Seminare
 1098 besuchen. Also, es wird eher so in dem breiten Spektrum bleiben. Wo ich sage:
 1099 „Ja, Integrative wird das sein. Eher viel mehr Basis jetzt, weil es noch Wenige
 1100 gibt, die die Ausbildung [IBA-Lehrgang] haben. Ich brauche jetzt einmal eine
 1101 breite Basis.“ und dann wird die Vertiefung erst kommen. Also, wo wir zuerst
 1102 gesprochen haben, ich würde mir Vertiefung wünschen, dass es etwas für Fort-
 1103 geschrittene gibt und auch für Anfänger, Neulinge in diesem Bereich. Das ist für
 1104 mich wichtig. Aber, wenn ich jetzt von der Kosten-Nutzen-Sache rede, dann
 1105 wird es wohl auf dieser breiten Basis bleiben, weil es zuerst Viele braucht, die
 1106 das Handwerkzeug haben, dass sie in diesen Klassen unterrichten können, weil
 1107 es einfach immer mehr wird und dann wird es erst die nächsten Schritte geben.
 1108 Da sind wir wieder bei dem Punkt: "Wie aktuell bin ich." Wenn ich sage, der
 1109 Lehrerapparat, das ist dauernd ... so und so viele muss ich haben, es gibt so
 1110 und so viele Schulen, Einer pro Schule geht dort hin, da kann man jetzt multipli-
 1111 zieren wie lange man braucht, dass jetzt so und so viel Prozent der Lehrer die-
 1112 se Ausbildung [den IBA-Lehrgang] haben. Es ist so. Weil ich kann nicht, ich
 1113 meine, wir haben jetzt das Glück, wir waren zu dritt auf einem Seminar, einfach
 1114 weil es für uns wichtig war, weil der Direktor oder die Inspektion gesagt hat:
 1115 "Wichtig! Da gehen jetzt drei hin, die die Ausbildung [IBA-Lehrgang] haben und
 1116 die Drei können miteinander vernetzt das eben bearbeiten." Aber das ist nicht
 1117 überall so. Und wenn du viele Einzelkämpfer hast, wenn nur Einer die Ausbil-
 1118 dung hat und sonst niemand, dann wird das total schwierig. Weil ich bin nicht
 1119 der Multiplikator, der sagt: "Ich geb euch jetzt die Ausbildung. Ich kann euch nur
 1120 sagen, da könnt ihr euch Hilfe holen oder da ... ". Ich bin ja dann nicht der,
 1121 der sagt: "so macht man das." und das ist halt sehr schwierig. Und bis du dann so
 1122 viele Multiplikatoren hast, dass das funktioniert, das ist ganz, ganz schwierig
 1123 und dann muss ich noch die ausschließen, die es eh von sich aus nicht machen
 1124 können oder wollen ... aus der persönlichen Situation heraus und dann hab ich
 1125 eh nur mehr einen kleinen Part und der Part sagt dann: "Warum muss ich gera-
 1126 de das Herausfordernde übernehmen?", weil es ist ein ganz anderes Unterrich-
 1127 ten und viel, viel anstrengender als wie ich sage ich bin jetzt unter Anführungs-
 1128 zeichen in einer Standardklasse. Also, es sind schon Herausforderungen, die
 1129 auf die Schule zukommen oder auf die Lehrer zukommen, die nicht ohne sind.
- 1130 I: Möchten Sie noch wichtige Aspekte nennen, die wir noch nicht angesprochen
 1131 haben, aber die Ihnen wichtig wären?
- 1132 E1: Also, wir haben über die Fortbildungen relativ viel gesprochen ... wo ich mir
 1133 denke, ich glaube, was auch wichtig ist, ist dieses Motivieren der Lehrer Fortbil-
 1134 dungen zu besuchen. Einfach zu sagen: "Ich möchte mehr Input bekommen.
 1135 Ich will und ich mag dorthin gehen." Ich denke mir, es gibt immer eine bestimm-
 1136 te Lehrergruppe, die das sehr viel macht und dann gibt es halt ein paar, die das
 1137 nicht so viel macht. Ich denke mir, da müsste man auch von der Schulaufsicht
 1138 her oder so, dass ich sage: "Okay, ich schaue, warum geht der nicht? Was ist
 1139 der Grund dahinter?" Dass man das halt erfragt. „Wird nicht das angeboten für
 1140 den Lehrer, dass er sich weiterbildet oder wo sind die anderen Gründe dahin-

1141 ter?“, weil ich glaube, es gibt nichts Schlimmeres wie wenn der Lehrer einmal
1142 an einem Punkt ist, wo er keine Fortbildungen mehr besucht. Also, da muss
1143 man sicher von zwei Seiten schauen – „warum passt das Angebot für den Leh-
1144 rer nicht oder warum geht er dort nicht hin? Hat er schlechte Erfahrungen ge-
1145 macht oder Sonstiges?“ Das ist ganz was Schlimmes. Oder ist er einfach so ge-
1146 frustet von der Schulsituation, dass er sagt: "Nein, es ist eh wurscht und das
1147 Ambiente rund herum passt in der Summe nicht. Was nützt mir das, wenn ich
1148 da jetzt den Spagat mache." Das wär vielleicht was die Fortbildung anbelangt
1149 noch so ein Ansatz. Und das mit dem Zugang, ob wirklich das Internet und die-
1150 se Plattformen die optimale Lösung für die Zukunft sind, das bezweifel ich. Ich
1151 für mich selber sage, der Lehrer ist in einem kommunikativen Beruf tätig, das
1152 heißt für uns ist wichtig einfach mit dem Schüler zu kommunizieren und zu re-
1153 den. Warum soll ich jetzt auf der Fortbildungsseite das in eine andere Richtung
1154 richten. Ich bin da eher so, dass ich sage: "Ja, Computer ja, unterstützend ja.
1155 Plattformen auch okay, ja." Aber das wichtige ist, dass der Schüler lernt zu
1156 kommunizieren, dass einfach mit mir einen Gedanken- und Erfahrungsaus-
1157 tausch macht und mit mir spricht – vielleicht noch ein alter Ansatz, aber ich bin
1158 eher so, dass ich sage: "Der ist ja da, um mit mir darüber zu reden. Daheim sitzt
1159 er eh stundenlang nur vor dem Kasten und redet mit niemandem." Und ich den-
1160 ke mir, wir als Lehrer brauchen das auch. Wir sind eher die, die auf Kommuni-
1161 kation ansprechen, wir kommunizieren und dann wünsche ich mir das aber
1162 auch auf der Fortbildungsseite und so oder weiß ich nicht, einen Katalog wo ich
1163 durchblättern kann, wo ich mich hinsetzen kann und mit meinen Kollegen reden
1164 kann. Also das Internet ist für mich zu Hause, dass ich mich stundenlang hin-
1165 setze und durchblättere, abgesehen davon von den Augen und von der Aufbe-
1166 reitung her ... also dieses Seminar ... dann musst du es anklicken, dann macht
1167 er das Fenster auf, wo du ein bisschen was lesen kannst, dann macht er das
1168 Fenster wieder zu ... also das ist halt mein, mein persönliches ... wo man sagt:
1169 "Okay, das ist so." Aber ich meine, okay, früher haben wir jeder, ich kann mich
1170 erinnern, ich meine ich bin seit 20 Jahren Lehrerin, früher hat jeder so ein Heft
1171 bekommen, da ist drinnen gestanden, die Möglichkeiten an Fortbildungen gibt
1172 es. Das haben wir uns alle durchgeblättert, da hat jeder angekreuzt für sich sel-
1173 ber und es hat sicher viele Nennungen gegeben in der Direktion und wo natür-
1174 lich dann auch ausgewertet wurde, wo gesagt wurde: "Na, da wollen fünf Leute
1175 in dasselbe gehen. Das geht nicht. Wer geht dort hin?" Gut, dann hat es gehei-
1176 ßen: "Nein, das ist alles zu kostspielig. Es gibt pro Schule zwei oder drei so Ka-
1177 taloge." Auch kein Problem, ja. Wir haben uns den Katalog geteilt, haben uns
1178 den durchgeschaut und haben das abgegeben und dann hat es geheißen:
1179 "Nein, nur mehr alles nur übers Internet mit der Matrikelnummer und und und."
1180 Und ich glaube da war der ... dann ist das nicht gegangen und es ist zurückge-
1181 gangen [der Besuch der Fortbildungen]. Ob da wirklich alles ... oder man will
1182 das weniger ... das besuchen, es sich bequemer machen, für sich und für Ande-
1183 re oder weiß ich nicht, was der Grund dahinter ist. Oder man will modern wirken
1184 dadurch aber mir selber tut das weh, weil wenn ich mich fünf Mal ärgern
1185 muss mit dieser Nummer, die ich eingebe und die dann nicht funktioniert, dann
1186 muss ich ein Email schicken: "Warum kann ich mit dieser Nummer nicht hin-
1187 ein?" Dann bekomme ich ein Email zurück, das ist dann ... und ich muss auch
1188 dazu sagen, ich bin dazu übergegangen, dass ich gesagt habe: "Ich nehme
1189 immer noch mein Sekretariat an der Schule als Basis." und sage: "Bitte, sei so
1190 lieb, melde mich da an. Ich möchte das besuchen. Ich will das nicht." Dann sa-
1191 gen Sie zwar immer: "Du musst das." und dann sage ich: "Nein, ich will das
1192 nicht." Aber vielleicht, wenn man so lange im Schuldienst ist, dass man sich von
1193 daher irgendwie verweigert und sagt: "Ich bin alt und verstaubt." Naja, das liegt
1194 auch daran, dass ich sage, ich bin kein EDV-Lehrer zum Beispiel. Die EDV-
1195 Lehrer haben zum Beispiel überhaupt kein Problem damit, das ist ihr Geschäft

1196 und die arbeiten damit. Dann ist da auch noch der Punkt, wo ich sage, ich habe
 1197 in der Schule nicht das Equipment dazu, das heißt wir haben sieben Computer
 1198 für über 40 Lehrer und jetzt kann man sich ausrechnen, wie oft ich die Chance
 1199 habe, dass ich in der Schule zum Computer komme, dann funktioniert das
 1200 nicht, das heißt, du machst es von zu Hause aus. Dann sitzt du zu Hause mit
 1201 deinem eigenen Gerät ... aber das ist halt jetzt mein persönlicher hab ich mir
 1202 gedacht, das würde ich mir wünschen, dass ich sage, das Alte, Verstaubte oder
 1203 beide Schienen fahren, dass ich sage: "Der bekommt den Katalog, es gibt einen
 1204 Katalog an der Schule wo ich nachschauen kann." Ja, ich meine, ich könnte mir
 1205 das alles ausdrucken. Wäre auch eine Variante, aber das sind ... warum? Ich
 1206 meine für eine Schule einen Katalog, das muss doch möglich sein. Und es war
 1207 die Beschreibung dann auch anders. Du hast es gleich gesehen, für wen ist,
 1208 das passt, das passt jetzt nicht. Aber ich glaube, es, es ist sicher auch von der
 1209 Vielzahl abhängig, weil doch so eine breite Palette. Vielleicht ist es doch, viel-
 1210 leicht stelle ich mir das zu einfach vor und es ist viel aufwändiger als ich mir
 1211 denke. Das kann ja auch sein, dass ich sage, wirklich alles dort hineinzupa-
 1212 cken, das ist vielleicht zu aufwendig. Kann auch sein, weil das Zusammen-
 1213 schreiben wird ... kostenmäßig ... zu kostspielig. Aber da muss man den Zu-
 1214 gang vielleicht, naja, oder vielleicht muss es sich einspielen bis das halt passt,
 1215 aber da sind halt die vorgefertigten Masken drauf und so ist das. Naja ... ich
 1216 denke mir: "Fortbildung muss leben!", wurscht, die muss einfach leben und darf
 1217 nicht tot sein und es muss halt immer wieder etwas Neues ... Ja und es steht
 1218 und fällt auch mit den Personen, die dahinter stehen. Hab ich da jemanden, der
 1219 sehr engagiert ist, nämlich A zum Beispiel im IBA-Bereich, A ist sehr engagiert,
 1220 dann lebt das, dann kommt immer was Neues: "Na, machen wir das oder das
 1221 oder das wär auch interessant." und solche Leute brauchst du halt und wie viele
 1222 gibt es von denen, die wirklich Tag ein Tag aus, rund um die Uhr, sich mit sol-
 1223 chen Sachen beschäftigen und nicht müde werden, weil eben auch von A, vom
 1224 Alter her, irgendwann wird A sagen: "Ich kann jetzt nicht mehr die Organisation
 1225 übernehmen." Ich meine, jetzt noch lange nicht, aber ...

1226 I: Trotzdem es ist nur eine Person im Moment und da muss halt jemand nachrü-
 1227 cken.

1228 E1: Ein Team, ja. Ja, ich glaube, es steht und fällt immer mit ein oder zwei treiben-
 1229 den Persönlichkeiten, die da dahinter stehen.

1230 I: Danke für das Gespräch.

1231 E1: Bitte, sehr gerne.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Kirsten Habli
Geburtsdatum: 05.10.1983
Geburtsort: Linz
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

1989 – 1993: Volksschule Keferfeld
1993 – 1995: BRG Hamerling
1995 – 1997: Hauptschule Hart
1997 – 2002: HBLA Landwied
07/2002: Ablegung der Reifeprüfung

Studium

seit 10/2004: Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien
Schwerpunkte: Aus- und Weiterbildungsforschung
Projektstudium Personenzentrierte Psychotherapie
Sozialpädagogik

04/2005: Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Wissenschaftliches Praktikum

08/2007: Diakonie Zentrum Spattstraße –
Dasein für Kinder und Jugendliche
Pädagogisches Praktikum