



# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Inklusion am Bildungscampus: Limitationen & Chancen

verfasst von | submitted by

Agnes Moser BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

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

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

Betreut von | Supervisor:

UA 199 507 599 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach  
Englisch Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus  
Beeinträchtigungen)

Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Barbara Schulte M.A.

## Abstract (deutsche Version)

Der Wiener Bildungscampus vereint als neues Schulmodell mehrere Bildungseinrichtungen miteinander – so gibt es an vielen Campus-Standorten Kindergarten, Volksschule, Mittelschule und Sonderpädagogik in einem gemeinsamen Gebäude. Die Kooperation der einzelnen Bildungseinrichtungen funktioniert jedoch zumeist nicht in ausreichendem Maße, obwohl, architektonisch betrachtet, eine solche Zusammenarbeit durchaus möglich wäre. In dieser Masterarbeit wird daher das Modell des Wiener Bildungscampus einer – mit Hinblick auf schulische Inklusion – kritischen Betrachtung unterzogen und die Einbindung der sonderpädagogischen Klassen in den Schulalltag diskutiert. Im Zuge kooperativer Arbeitsphasen zwischen Volksschulkindern und Kindern mit erhöhtem Förderbedarf wird untersucht, wie Volksschulkinder ihre behinderten Gleichaltrigen wahrnehmen. Anhand von Zeichnungen und Interviews mit diesen ausgewählten Volksschulkindern sollen mögliche Limitationen und Chancen für die Umsetzung schulischer Inklusion an Bildungscampus-Standorten herausgearbeitet werden. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, darzulegen, ob und wie Inklusion an einem pädagogischen Ort funktionieren kann, wo es noch keine inklusiven Prozesse gibt und mit welcher Haltung vor allem auch die Schüler\*innen in so einen Prozess eintreten würden, die bisher in keinen inklusiven Settings unterrichtet wurden.

## Abstract (englische Version)

The *Bildungscampus* is a new Viennese school model that combines several educational institutions. Many campus locations accommodate a kindergarten, an elementary school, a secondary school and special needs education in one single building. However, oftentimes, the individual educational institutions do not cooperate at all or at least not in a successful way – although, from an architectural point of view, such a form of cooperation would certainly be possible. This master's thesis therefore takes a critical look at the model of the Viennese *Bildungscampus* - with regard to inclusive education - and discusses the social integration of its special education classes into everyday school life. In the course of cooperative work phases between primary school children and children with special educational needs, the study examines how primary school children perceive their disabled peers. Based on drawings and interviews with these selected primary school children, possible limitations and opportunities for the implementation of inclusive education at *Bildungscampus* locations will be identified. The aim of this paper is to show whether and how inclusion can work in an educational setting, where inclusive processes do not yet exist and with what attitude, above all, pupils who have not yet been taught in inclusive settings, would enter such a process.

# Inhaltsverzeichnis

Abstract (deutsche Version) .....	2
Abstract (englische Version) .....	3
1 Einleitung .....	7
2 Hintergrundkapitel .....	8
2.1 Geschichtlicher Hintergrund .....	8
2.2 Begriffsdefinitionen .....	10
2.2.1 Inklusion .....	10
2.2.2 Inklusion versus Integration .....	12
2.2.3 Ableismus .....	14
2.3 Umsetzung schulischer Inklusion.....	15
2.3.1 Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma .....	16
2.4 Kontextbeschreibung eines Wiener Bildungscampus .....	17
2.4.1 Idee des Wiener Bildungscampus .....	17
2.4.2 Schultypen & Biber .....	18
2.4.3 Sonderpädagogisch erhöhter Förderbedarf (SEF).....	20
2.4.4 Architektur .....	20
2.4.5 Feierlichkeiten & Zusammenarbeit .....	21
3 Aktueller Forschungsstand & theoretische Perspektiven.....	24
3.1 Inklusion und Autismus.....	24
3.1.1 Frühkindlicher Autismus .....	24
3.2 Inklusion und Autismus – ein Widerspruch? .....	26
3.3 Haltung von Kindern und Jugendlichen gegenüber autistischen Gleichaltrigen .....	27
3.4 Normalität & Diskriminierung .....	31
3.5 Räumlichkeit .....	32
4 Forschungsleitende Fragen .....	33
5 Methodisches Vorgehen .....	34
5.1 Partizipative Aktionsforschung (PAR) .....	35
5.1.1 Positionalität & Befangenheit der Forschungsleiterin.....	37
5.2 Auswahl der Kinder.....	38
5.3 Arbeitssequenzen .....	39
5.4 Fertigung der Zeichnungen & episodische Interviews .....	41
5.5 Auswertungsmethode .....	42
6 Forschungsethische Überlegungen .....	44
6.1 Einverständnis SEF-Schüler*innen.....	44
6.2 Einverständnis Volksschülerinnen .....	46

6.3 Zugang zu den Daten .....	46
7 Darstellung und Analyse der Ergebnisse.....	47
7.1 Arbeitsphasen.....	47
7.2 Zeichnungen.....	47
7.2.1 Kind 1 .....	48
7.2.2 Kind 2 .....	48
7.2.3 Kind 3 .....	49
7.2.4 Kind 4 .....	50
7.3 Interviews .....	52
7.3.1 Codierungen .....	52
Haltung gegenüber behinderten Kindern.....	53
Erfahrung mit Behinderung.....	54
Positives Erleben der Arbeitsphase .....	54
Fehlende Lautsprache.....	54
Neue Raumerfahrung .....	55
Lernfähigkeit.....	55
Unterstützungsbedarf .....	56
Stärken .....	56
Hoffnung auf Veränderung .....	56
8 Diskussion der Ergebnisse .....	57
8.1 Gültigkeit der Antworten .....	57
8.2 Wahrnehmung der Arbeitsphasen .....	59
8.3 Wahrnehmung von Behinderung .....	59
8.4 Alternative Raumgestaltung.....	62
8.5 Limitationen der Studie .....	64
9 Implikationen für eine inklusive Praxis.....	65
9.1 Aufgeklärtes Miteinander .....	65
9.2 Innovative Raumgestaltung & -nutzung .....	66
9.3 Potenzial für Inklusion.....	66
10 Conclusio.....	67
11 Literaturverzeichnis.....	69
12 Anhang .....	77
12.1 Information und Einverständniserklärung VS.....	77
12.2 Information und Einverständniserklärung SEF .....	81
12.3 Bilder der Kinder.....	85
12.3.1 Kind 1, Bild 1.....	85
12.3.2 Kind 1, Bild 2.....	86
12.3.3 Kind 2, Bild 1.....	87

12.3.4 Kind 2, Bild 2.....	88
12.3.5 Kind 3, Bild 1.....	89
12.3.6 Kind 3, Bild 2.....	90
12.3.7 Kind 4, Bild 1.....	91
12.3.8 Kind 4, Bild 2.....	92
12.4 Interviewleitfaden.....	93
12.5 Transkriptionsregeln .....	95
12.6 Kodierte Transkripte .....	96

## 1 Einleitung

Das Konzept der schulischen Inklusion wird, bis auf einige wenige Schulversuche und Modellregionen, im österreichischen Bildungswesen eher stiefmütterlich behandelt. Die Diagnosen behinderter Kinder und Jugendlicher entscheiden in den meisten Fällen über die Aufnahme in eine Integrationsklasse. All jene, die für eine integrative Beschulung nicht in Frage kommen, werden dann zumeist inklusiven Schulzentren – vormals Sonderschulen – zugewiesen. Auch an den neu errichteten Bildungscampus-Standorten in Wien steckt die Inklusion noch in ihren Kinderschuhen. Hier gibt es Volksschulklassen sowie Klassen für Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf. Da es in diesem Setting jedoch selten bis gar nicht zu inklusiven Momenten kommt, ist wenig dazu bekannt, wie Volksschüler\*innen behinderte Gleichaltrige wahrnehmen.

Die vorliegende Arbeit befasst sich, am konkreten Beispiel eines Wiener Bildungscampus, mit der Umsetzung schulischer Inklusion. Im Zuge dessen wird der Frage nachgegangen, wie Volksschüler\*innen kooperative Arbeitsphasen mit Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf wahrnehmen. Ziel der Studie ist es, die Herausforderungen für die Entwicklung einer inklusiven Praxis aus den Wahrnehmungen der Volksschüler\*innen herauszuarbeiten. Im Rahmen partizipativer Aktionsforschung unterstützen Volksschüler\*innen zunächst SEF-Schüler\*innen während einer Lerneinheit. Anschließend an diese Lerneinheit werden die Volksschüler\*innen gebeten, eine Zeichnung über die vorangegangene Arbeitsphase anzufertigen, die hernach in episodischen Interviews als Erzählgrundlage dient. Sowohl die Zeichnungen der Volksschulkinder als auch ihre Aussagen in den Interviews dienen als Datengrundlage und werden entsprechend den oben genannten Fragen analysiert werden.

Der Aufbau dieser Masterarbeit gliedert sich in 10 Kapitel. Kapitel 2 verschafft einen Überblick über den geschichtlichen Hintergrund der Inklusion und erklärt die Begriffe Inklusion, Integration und Ableismus. Außerdem finden sich in diesem Kapitel nähere Beschreibungen zur Umsetzung schulischer Inklusion in Österreich sowie zum Bildungscampus, der in dieser Arbeit als konkretes Beispiel herangezogen wird. Im darauffolgenden Kapitel 3 wird der aktuelle Forschungsstand zu Inklusion in Verbindung mit Autismus erörtert. Hier finden sich auch Abhandlungen zur Diagnose Autismus und den Haltungen nicht behinderter Kinder gegenüber autistischen

Gleichaltrigen. Kapitel 4 präsentiert die für die Arbeit forschungsleitenden Fragen. Aufbauend auf Kapitel 4 informiert Kapitel 5 über das methodische Vorgehen und die einzelnen Schritte des Datensammlungsprozesses. Schließlich gibt Kapitel 6 Einblick in wichtige forschungsethische Überlegungen zu der Studie. Kapitel 7 legt dann die Ergebnisse der Studie vor, die daran anknüpfend in Kapitel 8 genauer diskutiert und interpretiert werden. Auf Basis dieser Erkenntnisse werden in Kapitel 9 die Implikationen für eine inklusive Praxis zusammengefasst. Zum Schluss findet sich in Kapitel 10 die Conclusio der Arbeit.

## 2 Hintergrundkapitel

Die flächendeckende Umsetzung schulischer Inklusion ist eine auf den Menschenrechten basierende Notwendigkeit, die zum einen keineswegs bloß eine Aufgabe der Sonderpädagogik darstellt und zum anderen alle Schüler\*innen, ungeachtet ihres Entwicklungsstandes, in einer erfolgreichen Schullaufbahn unterstützen soll. Die folgenden Unterkapitel widmen sich daher der geschichtlichen Entwicklung der Inklusion als Aufgabe für das Bildungssystem, den Begriffsdefinitionen von Inklusion, Integration und Ableismus und bearbeiten so die Frage, was alle diese Begriffe und Konstrukte für ein inklusives Schulsystem bedeuten. Hernach beschäftigt sich das Unterkapitel 1.3 mit der tatsächlichen Umsetzung schulischer Inklusion in Österreichs Bildungslandschaft und wirft ebenso einen kritischen Blick auf das für behinderte Schüler\*innen nach wie vor bestehende Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma.

### 2.1 Geschichtlicher Hintergrund

Österreich wies bis in die 1990er-Jahre ein breit ausgebautes System an Sonderschulen auf. In der Zeit nach dem 2. Weltkrieg war der Zustand des Sonderschulwesens relativ düster, da diese Schulen während der NS-Zeit aufgrund der Menschen, die in diese Schulen abgeschoben und somit an den Rand der Gesellschaft gedrängt wurden, wenig bis gar keine entsprechende, finanzielle und materielle Unterstützung erhalten hatten. Bis in die 1970er-Jahre wurde das Sonderschulwesen daher wieder sukzessive ausgebaut und stand lange Zeit unter dem Einfluss des nachwirkenden, eugenischen Gedankengutes des Nationalsozialismus. In den 1950er und 1960er Jahren formierten sich, zuerst in den

USA, später auch in anderen Ländern, zunehmend Selbsthilfegruppen behinderter Menschen. Immer mehr behinderte Menschen schlossen sich zusammen und demonstrierten für eine gerechte Gleichbehandlung und ein selbstbestimmtes Leben. Im amerikanischen Schulwesen zeigten sich diese Entwicklungen durch vermehrte Forderungen von Eltern behinderter Schüler\*innen nach einer gemeinsamen Beschulung – damals wurde diese Aufnahme behinderter Schüler\*innen in Regelklassen noch als „mainstreaming“ bezeichnet (vgl. Biewer 2017: 128; Schönwiese 2022: 47f.). Anfang der 1970er-Jahre begann sich, im Zuge dieser Integrationsbewegung zuerst in Deutschland und wenig später auch in Österreich, schließlich langsam Kritik an dem Konzept der Sonderschule zu regen. Die gesonderte Beschulung behinderter und nicht-behinderter Kinder und Jugendlicher wurde zunehmend als eine stigmatisierende Praxis und als klare Benachteiligung behinderter Schüler\*innen angesehen. Im Zuge dieser Integrationsbewegung verlangten Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher ein Mitbestimmungsrecht bei der Wahl der Beschulung. In anderen Worten sollten Erziehungsberechtigte in den Prozess der Auswahl einer Regel- oder Sonderbeschulung aktiv eingebunden werden. Obgleich diese Bemühungen als wichtiger Schritt hinsichtlich einer Annäherung an eine inklusive Schule bewertet werden können, stand in der Integrationsdebatte nach wie vor eine strikte Trennung zweier Menschengruppen im Vordergrund: jene der behinderten und jene der nicht-behinderten Menschen. Damit einhergehend lebte auch die Vorstellung einer Einteilung der Gesellschaft in „normal“ und „anormal“ weiter. In Österreich kam es dann erst 1993 mit dem erneuerten Schulorganisationsgesetzes zu einem Wendepunkt in der Beschulung behinderter Schüler\*innen. Aufgrund einiger Änderungen war es Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher von da an erlaubt, zumindest im Volksschulbereich frei über eine Beschulung ihres Kindes in der Sonderschule oder in der Regelschule zu entscheiden. 1996 bzw. 1997 wurde dieses Wahlrecht dann auch auf die Sekundarstufe I ausgeweitet. (vgl. Feuser 2018: 120ff.; Ellger-Rüttgardt 2022: 23ff.; Biewer 2022: 19; Hericks 2023: 199ff.). Durch dieses Elternwahlrecht erfuhr das Regelschulwesen entscheidende Änderungen im Hinblick auf die integrative Beschulung behinderter Schüler\*innen mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF). So wurden Integrationsklassen eröffnet, die pro Klasse von vier bis sechs behinderten Schüler\*innen besucht werden und stets von zwei Lehrpersonen im Teamteaching unterrichtet werden. Die Regelschullehrperson und die\*der Sonderpädagog\*in versuchen hierbei, den

Unterrichtsinhalt so zu gestalten, dass sowohl Schüler\*innen mit und ohne SPF diesen ihrem Entwicklungs- und Lernstand entsprechend bearbeiten und erfassen können. Vor allem in Volksschulen und Mittelschulen haben sich Integrationsklassen etabliert, während in der Sekundarstufe II die Zahlen der Integrationsklassen nach wie vor niedrig sind. Von rechtlicher Seite gibt es hierzu keine Einschränkung, sehr wohl aber bei der Motivation und Offenheit der einzelnen Schulleitungen (vgl. Biewer 2022: 19).

## 2.2 Begriffsdefinitionen

### 2.2.1 Inklusion

Der Begriff „Inklusion“ gewann erstmals bei der Salamanca Konferenz der UNESCO in Spanien im Jahre 1994 internationale Aufmerksamkeit. Bei der Konferenz anwesend waren Vertreter\*innen aus 92 Ländern und die Konferenz präsentierte eine Erklärung, die sich besonders auf behinderte Kinder und Jugendliche konzentrierte. Zuvor hatte bereits 1990 die Konferenz in Jomtien (Thailand) die ersten Schritte in Richtung einer „Education for All“ gesetzt. Während Saalfrank und Zierer (2017: 31) hier bereits eine Grundlage für die UNESCO Erklärung verorten, merkt Biewer (2017: 133) in diesem Kontext an, dass die Konferenz in Jomtien behinderte Schüler\*innen als besonders marginalisierte Gruppe noch nicht entsprechend hervorgehoben hat (vgl. Biewer 2017: 133; Saalfrank & Zierer 2017: 31). In der Salamanca Erklärung der UNESCO fokussierte Inklusion vor allem auf behinderte Kinder und Jugendliche – also jenen mit „special educational needs“. Diese sollten die Möglichkeit haben, in die Schule zu gehen, die ihrem Wohnort am nächsten gelegen ist (vgl. Biewer et al. 2019: 22). Schlussendlich ebnete die 2006 beschlossene Behindertenrechtskonvention (BRK) der United Nations (UN) endgültig den Weg für inklusive Bildung. In Artikel 24 der UN-BRK den Punkt „Bildung“ und das Recht behinderter Menschen auf Bildung betreffend heißt es: „With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning [...]“ (UN 2006: 14). Allerdings trat bei der Übersetzung der BRK aus dem Englischen ins Deutsche, die 2008 für alle deutschsprachigen Länder folgte, ein gravierender Fehler auf: „Inklusion“ wurde mit „Integration“ übersetzt. Dies verfehlt jedoch einerseits den Nutzen der BRK – nämlich die Einhaltung der Menschenrechte im Umgang mit behinderten Menschen, da die Menschenrechte für

behinderte Menschen genauso gelten wie für alle anderen Personengruppen. Zum anderen bedeuten Inklusion und Integration sowohl für das Bildungssystem als auch die Gesellschaft als Ganzes zwei unterschiedliche Dinge: Durch die Integration wird behinderten Menschen zwar Teilhabe an der Gesellschaft eingeräumt, es besteht aber nach wie vor die Differenzierung in „behindert“ und „nicht behindert“ und somit eine klare Unterscheidung. Inklusion hingegen würde bedeuten, dass die Gesellschaft nicht einfach Platz schafft für diese Personengruppe, weil diese Betroffenen das Recht auf Teilhabe ohnehin besitzen wie alle anderen Mitglieder der Gesellschaft. Vielmehr bedeutet es, auf Basis dieses Rechts den Bedürfnissen behinderter Menschen nachzukommen und sich als Gesellschaft so zu verändern, dass eine Behinderung keine Ausnahme bildet (vgl. Friedmann 2015: 12f.). Biewer (2017: 145) verweist hier auch auf Vorwürfe von Selbstvertreter\*innengruppen, die in dieser ungenauen Übersetzung den Versuch sahen, der mit der Konvention verbundenen Umgestaltung des Bildungssystems nicht nachkommen zu wollen (vgl. Biewer 2017: 145).

Wie in dem kurzen, historischen Überblick in Kapitel 1.1 deutlich zu erkennen ist, gab es in der Gesellschaft stets eine bestimmte Form der exkludierenden oder inkludierenden Praxis im Umgang mit behinderten Menschen. Fasst man nun diese einzelnen Formen näher in den Blick, so lassen sich vier bzw. fünf verschiedene Stadien der exkludierenden bzw. inkludierenden Prozesse ausmachen. Saalfrank und Zierer (2017: 36) beginnen mit Extinktion als unterste, exkludierende Form, welche insbesondere während des NS-Regimes durch die Euthanasie praktiziert wurde. Um dieses Vorgehen zu rechtfertigen, teilte man menschliches Leben in wertvoll bzw. weniger wertvoll ein – behinderte Menschen wurden auf Basis dieser Unterscheidung als weniger wertvoll erachtet und fielen somit der grausamen Tötungsmaschinerie zum Opfer (vgl. Saalfrank und Zierer 2017: 36). Die UNESCO hat 2005 ebenfalls ein solches Stufenmodell in ihrer Publikation „Guidelines for Inclusion“ dargestellt (vgl. UNESCO 2005: 24). Das Modell der UNESCO (2005: 24) beinhaltet allerdings nur vier Stufen und beginnt mit Exklusion als unterste, exkludierende Praxis. Exklusion in diesem Fall ist als die Verwehrung von Zutritt zu Bildungsinstitutionen zu verstehen (vgl. Biewer 2017: 135). Die nächste Stufe ist in beiden Modellen die der Segregation. Die UNESCO (2005: 24) deutet hier in Klammer bereits an, wie sich Segregation in der Realität äußert: Es geht vorrangig um „benevolence“ und „charity“ – Behinderung wird also, frei interpretiert, als etwas gesehen, dass bemitleidet werden muss und die gesonderte Beschulung bestimmter Schüler\*innen ist ein Akt der Nächstenliebe (vgl.

UNESCO 2005: 24). Saalfrank und Zierer (2017: 36) heben in diesem Zusammenhang in ihrem Modell zudem hervor, dass es hierbei stark um die Aufteilung eines Schulsystems geht, bei dem die Sonderschulen als jene dritte Schulart fungieren, die alle Schüler\*innen aufnehmen und beschulen, die aufgrund diverser Merkmale ausgesiebt wurden und daher an den anderen Schulen nicht gewünscht sind (vgl. Saalfrank & Zierer 2017: 36). Die Stufe vor jener der Inklusion ist in beiden Modellen die der Integration, wobei man das gemeinsame Lernen in einer Gruppe forciert, aber dennoch Unterschiede innerhalb der Gruppe gemacht werden – also zwischen behindert und nicht behindert oder, wie in der Publikation der UNESCO erwähnt: „Special Needs of Education“ (UNESCO 2005: 24). Beide Modelle schließen mit Inklusion als letzte Stufe ab und an dieser Stelle ist das Modell der UNESCO zum damaligen Zeitpunkt bereits der Salamanca Erklärung aus dem Jahre 1994 etwas voraus. Das Modell der UNESCO weist nämlich darauf hin, dass es bei der Inklusion vor allem um Folgendes geht: „Education for All (Inclusion in Education)“ (UNESCO 2005: 24). Somit beinhaltet Inklusion alle von Benachteiligung betroffenen Kinder und Jugendlichen – nicht bloß behinderte Schüler\*innen (vgl. Biewer 2017: 134f.). Diese Ausweitung des Inklusionsbegriffs auf andere Randgruppen im Schulsystem zeigt jedoch auch recht deutlich, dass bei der Begriffsbestimmung rund um den Begriff Inklusion keine einheitliche Definition angeführt werden kann. Der Inklusionsbegriff im schulischen Kontext kann jedoch in eine enge und eine weite Begriffsdefinition untergliedert werden. Der enge Inklusionsbegriff bezieht sich vorrangig auf behinderte Kinder und Jugendliche, währenddem der weite Begriff von Inklusion alle marginalisierten Schüler\*innen im Bildungssystem miteinschließt (vgl. Biewer et al. 2019: 23).

## 2.2.2 Inklusion versus Integration

Eine einheitliche Definition des Inklusionsbegriffs, welche international wiederzufinden wäre, besteht somit bislang noch nicht und auch die Unterscheidung zwischen Inklusion und Integration ist, wie bereits weiter oben erläutert wurde, im Laufe der Zeit nicht immer eindeutig gewesen. In der Beschulung liegt zwischen Inklusion und Integration der entscheidende Unterschied in der Zwei-Gruppen-Theorie. Wie bereits erwähnt, herrscht beim Konzept der Integration noch sehr stark die Dichotomie „behindert / nicht behindert“ vor. Dieses Schwarzweiß-Denken spiegelt sich folglich auch in der Beschulung der Schüler\*innen wider – für behinderte Schüler\*innen wird

ein Förderplan konzipiert, anhand dessen die Schwächen dieser Schüler\*innen verringert werden sollen. Die Inklusion hingegen arbeitet mit der Klassenkonstellation bereits von Beginn an als heterogene Gruppe, in welcher jede\*r unterschiedliche Bedürfnisse und Entwicklungsgegenstände aufweist. Der Unterricht passt sich den Schüler\*innen und ihren individuellen Voraussetzungen an – nicht umgekehrt. Die Inklusion legt ihr Hauptaugenmerk bewusst auf die Stärken aller Beteiligten, um das Selbstbild zu stärken und Unterschiede in der Leistung weniger hervorzuheben (vgl. Friedmann 2015: 18ff.). Bei dieser Gegenüberstellung von Integration und Inklusion betont Ahrbeck (2017: 35), dass „[...] Inklusion auch keine Fortsetzung der Integration, keine quantitative Steigerung eines gemeinsamen Prinzips [ist], sondern bedeutet letzten Endes die Auflösung und Negierung des Integrationsgedankens“ (Ahrbeck 2017: 35). Inklusion sieht die Schüler\*innen als heterogene Gruppe, in welcher die Heterogenität nicht durch medizinische Diagnosen und Kategorisierungen weiter eingeteilt werden muss. Dementsprechend wäre auch die Vergabe von sonderpädagogischen Förderbedarfen obsolet, da diese ja eine Unterscheidung innerhalb der Gruppe veranlassen würden (vgl. Ahrbeck 2017: 36).

Da das Konzept der Integration, wie schon angedeutet, keine Änderung des gesamten Bildungssystems vorsieht, sondern lediglich die sogenannten Integrationsklassen dafür vorgesehen sind, einige wenige Schüler\*innen mit Förderbedarf aufzunehmen, wurde und wird stetig Kritik an dieser Praxis geäußert. Beispielsweise kritisiert Heimlich (2022: 124), dass das Bestreben in der integrativen Beschulung stets darin liege, nur jene Kinder und Jugendlichen an Regelschulen aufzunehmen, die als „integrationsfähig“ beurteilt werden (vgl. Heimlich 2022: 124). Somit werden alle anderen Kinder und Jugendlichen, auf die diese Bezeichnung nicht zutrifft, weiterhin in Sonderschulen unterrichtet. Gleichzeitig erhalten Schüler\*innen mit Förderbedarf in Integrationsklassen gerade deshalb zusätzliche Ressourcen, weil man ihnen diese Etikettierung aufzwingt und sie dadurch als Ausnahme definiert (vgl. Ahrbeck 2017: 35). In einem inklusiven Bildungssystem würden diese Ressourcen bereits ohne Einteilung in menschliche Kategorien vorhanden sein (vgl. Biewer & Schütz 2022: 128). Solange Kinder und Jugendliche in „integrationsfähig“ und „nicht integrationsfähig“ eingeteilt werden, kann es allerdings in Folge auch nicht zu einer Abschaffung der Sonderschulen und einer einheitlichen Einführung eines inklusiven

Bildungssystems kommen, was die UNESCO und die UN-BRK jedoch eigentlich fordern.

### 2.2.3 Ableismus

Ableismus ist im englischsprachigen Raum unter dem Begriff „ableism“ schon länger bekannt. Durch die Disability Studies wurde Ableismus als Definition für jene Prozesse und Praktiken geprägt, die festlegen, was als „normal“, „gesund“ oder „fähig“ zu gelten hat. Alle Menschen, die durch ihre äußere Erscheinung oder bestimmte Merkmale nicht in diese Denkmuster passen, werden in Folge – aufgrund bestimmter, erfolgter Zuschreibungen – als Menschen eingeordnet, die den Normalitätsvorstellungen dieser Denkmuster nicht entsprechen (vgl. Buchner 2018: 55). Czollek et al. (2019: 77) fassen Ableismus in einer Kurzdefinition zusammen: „Ableismus bedeutet Strukturelle Diskriminierung als Behinderung von Menschen mit (sichtbaren und nicht sichtbaren) physischen und psychischen Beeinträchtigungen“ (Czollek et al. 2019: 77). Diese Definition weist eine gewisse Verbindung zum sozialen Modell von Behinderung auf. Das soziale Modell von Behinderung verortet Behinderung als ein Resultat der Zuschreibungen, die Betroffene erhalten und nicht als ein dem Individuum inhärentes Merkmal. Demzufolge sind Betroffene nicht durch ihre Beeinträchtigung behindert, sondern durch die ableistischen Prozessen und Zuschreibungen der Gesellschaft (vgl. Quante 2021: 25f.). Ableismus hängt ebenfalls stark mit der Einteilung in die Dichotomie „Wir“ und „die „Anderen“ zusammen – im Englischen wird dieses soziale Phänomen mit „othering“ beschrieben (vgl. Czollek et al. 2019: 26). Durch diese beim Gegenüber verortete Andersheit wird der\*die Betroffene aus der Gruppe ausgeschlossen – so wird daher beispielsweise behinderten Menschen häufig eine gewisse Andersheit attribuiert (vgl. Textor 2018: 25f.).

Ursprünglich war Ableismus als Beschreibung diskriminierender Momente behinderten Menschen gegenüber gedacht, wurde jedoch im späteren Verlauf auf die allgemeine normative Bewertung von menschlichen Fähigkeiten ausgeweitet (vgl. Buchner 2018: 55f.). Durch diese, teilweise recht unbewussten, Denk- und Verhaltensmuster, die sich durch die Gesellschaft ziehen, sind auch andere Personengruppen betroffen, aber behinderte Menschen sind von Ableismus besonders durch die soziale Konstruktion was als „normal“ zu gelten hat, auf negative Weise im Fokus. Prengel (2022: 27) spricht im Zusammenhang von schulischem Ableismus von einer „Leistungsdiskriminierung“, die an Schulen durch die ständig vorherrschende

Bewertung der kognitiven Leistungsfähigkeit allgegenwärtig ist. Die Leistungen der Schüler\*innen werden an einem allgemeinen Standard gemessen, der festlegt, was eine „gute“ Leistung im Sinne der Normalitätsvorstellung ausmacht. Durch numerische Beurteilungen werden die Leistungen von Schüler\*innen entlang einer Skala eingeordnet und, im Weiteren, viele Leistungen an den Rand gestellt – diese Leistungen werden als wertlos angesehen (vgl. Prengel 2022: 27f.).

## 2.3 Umsetzung schulischer Inklusion

Die Umsetzungsbemühungen hinsichtlich eines inklusiven Schulsystems werden in Österreich allgemein vom Bund gesteuert, der die jeweiligen Entscheidungen hierzu trifft. So wurden die Steiermark, Kärnten und Tirol als inklusive Modellregionen auserkoren, was die Abschaffung der Sonderschulen und die Bildung von Schulzentren für Inklusion bis zum Jahr 2020 beinhaltet (vgl. Textor 2018: 133). Diese Entwicklungen sind Teil des Nationalen Aktionsplans (NAP), welcher die Maßnahmen zur Umsetzung der Ziele der UN-BRK in Österreich zusammenfasst und 2012 veröffentlicht wurde. Die grundlegende Idee war, durch die Implementation dieser Modellregionen in den drei Bundesländern Best Practice Beispiele zu sammeln und diese Erfahrungen dann auf die übrigen Bundesländer Österreichs anzuwenden, um diese ebenfalls in inklusive Modellregionen zu verwandeln. Bis dato hat sich jedoch – wohl auch aufgrund der recht geringen, budgetären Unterstützung – nur die Steiermark als weiteres Bundesland als inklusive Modellregion beworben (vgl. Buchner & Proyer 2020: 88). Untersucht man nun die derzeitige Lage dieser drei bzw. vier Modellregionen in Österreich hinsichtlich inklusiver Entwicklungen, so lässt sich feststellen, dass der Segregationsquotient (i.e. jener Anteil an Pflichtschüler\*innen, die eine Sonderschule besuchen) der Steiermark lediglich bei 0,6% liegt (Stand 2019) (vgl. Flieger 2012). Das ist, so Feyerer (2019: 63), vor allem im internationalen Vergleich ein erstaunlich guter Prozentsatz – insbesondere, wenn man davon ausgeht, dass eine gesonderte Beschulung bestimmter Schüler\*innen immer gegeben sein wird. Ebenso sind die Segregationsquotienten in den anderen Bundesländern, zumindest für die deutschsprachigen Länder, als gut zu bewerten (vgl. Feyerer 2019: 63). Dennoch war das Resümee nach Ablauf der Laufzeit des NAP ernüchternd, hatte man doch verfehlt, einheitliche Pläne zur Umsetzung inklusiver Bildung zu schaffen und eine Vernetzung der Bundesländer zu unterstützen. Die oben genannten Modellregionen konnten zudem ihren Best Practice Status nicht ausnutzen, da die Umwandlung in inklusive

Modellregionen weder spezielle Boni beinhaltete noch die Schulentwicklung aller übrigen Bundesländer positiv beeinflusste (vgl. Biewer 2022: 22).

### 2.3.1 Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Trotz dieser statistisch positiv erscheinenden Darstellung des Segregationsquotienten darf nicht vergessen werden, dass die Situation an Österreichs Schulen für behinderte Schüler\*innen immer noch eng mit dem sogenannten „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ verwoben ist. So ist die Bereitstellung vieler Ressourcen, die für behinderte Schüler\*innen notwendig sind, nach wie vor an die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) geknüpft. Zusätzliche Lehrpersonen und die entsprechenden Ressourcen werden also erst nach der offiziellen Feststellung eines solchen SPF gewährleistet. In anderen Worten gibt es eine adäquate Unterstützung behinderter Schüler\*innen nur durch deren Etikettierung und der Bloßstellung ihrer vermeintlichen „Andersartigkeit“ (vgl. Ahrbeck 2017: 35; Heimlich 2022: 124; Opp 2022: 151). In einem 2021 erschienenen Bericht der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) zeigt sich, dass 2021, von den 121 der Initiative gemeldeten Fällen, 6% auf Ableismus basierende Diskriminierungsfälle im Bildungssystem waren. Betrachtet man Diskriminierungsfälle aufgrund von Rassismus, so waren dies 2021 sogar 82%. Diese Vorfälle von Diskriminierung gingen zu 38% von Pädagog\*innen aus und fanden zu 29% in der Sekundarstufe 1 statt. In der Sekundarstufe 2 waren es 2021 17% (vgl. IDB 2021: 7ff.). Diese statistischen Daten sind zwar, auf die Größe des Bildungssystem bezogen, ein relativ kleiner Anteil, aber die Dunkelziffer ist gerade bei Diskriminierung sehr hoch. Weiters zeigt die Statistik auf, welche hindernde Prozesse in diesem heterogenen Schulsystem stattfinden, die die Umsetzung von schulischer Inklusion zusätzlich erschweren.

Durch das in Kapitel 1.1 erwähnte Elternwahlrecht wurde den Erziehungsberechtigten zwar die Möglichkeit gegeben, frei für ihr Kind zu entscheiden, ob es eine gesonderte Beschulung erhält oder eine Regelklasse besuchen soll, aber die Struktur des österreichischen Bildungssystems hat sich im Kern bis heute nicht verändert. Inklusion im Sinne einer Schule für Alle würde jedoch in erster Linie eben diese strukturellen Veränderungen benötigen. Hierfür fehlt es indessen auch an finanziellen Ressourcen, da es für solche systemischen Veränderungen gerade die finanziellen Mittel der Sonderschulen bräuchte – dies würde allerdings die Auflösung derselbigen bedingen (vgl. Buchner & Proyer 2020: 90f.).

Die Integration an Österreichs Schulen ist bereits ein so festgefahrenes System, dass es gar keinen erweiterten Blick auf eine inklusive Schule zulässt. Im derzeitigen Schulsystem erfahren aber bei Weitem nicht nur behinderte Kinder und Jugendliche Benachteiligung. Auch Schüler\*innen aus sozioökonomisch schwachen Familien oder Schüler\*innen mit Migrationshintergrund scheinen im derzeitigen Bildungssystem unterzugehen (vgl. Feyerer 2019: 63ff.).

## 2.4 Kontextbeschreibung eines Wiener Bildungscampus

Am Beispiel eines konkreten Bildungscampus in Wien soll nun anschaulich gezeigt werden, in welchen Bereichen ableistische Denkweisen und Verhaltensmuster weiterhin vorherrschen und den tagtäglichen Schulalltag beeinflussen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf mögliche inklusive Momente und deren Verhinderung durch eben jenen prävalenten Ableismus gelegt. Weder der genaue Standort noch schul- oder personenbezogene Daten sollen in dieser Ist-Standerhebung Erwähnung finden. Auf Basis dieser Kontextbeschreibung wird im Forschungsteil schließlich, an die hier beschriebene Situation anknüpfend, eine entsprechend stattfindende Erhebung präsentiert werden, die die sozialen Voraussetzungen für inklusive Praktiken am Bildungscampus beleuchten soll. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Schüler\*innen der Regelklassen gelegt werden, die einigen, ausgewählten Situationen mit Schüler\*innen des Sonderpädagogik-Bereichs in bestimmten Arbeitssituationen kooperieren.

### 2.4.1 Idee des Wiener Bildungscampus

Die Idee hinter dem Wiener Campusmodell ist die Verbindung zwischen Kindergarten, verschiedenen Schularten und Freizeitbetreuung an einem zentral gelegenen, gut erreichbaren Standort. Treibende Kraft hinter der Entstehung der ersten Campi war vor allem der pädagogische Schwerpunkt auf offenem und selbstständigem Lernen in unterschiedlichen Lernsettings und Gruppen sowie der Durchmischung der Altersgruppen bei bestimmten Aktivitäten. Der erste Bildungscampus in Wien wurde 2009 als „Bildungscampus Monte Laa“ im 10. Gemeindebezirk eröffnet. Mittlerweile gibt es fünf Campus-Standorte und neun „Campus-Plus“ Standorte in Wien. Als richtungsweisend für zukünftige Schulprojekte kann zudem der ganztägige Schulalltag gesehen, der um 08:00 morgens beginnt und bis 15:30 läuft. Nach 15:30 gibt es außerdem noch weitere freiwillige Angebote für die Kinder und Jugendlichen und im Kindergarten gibt es teilweise sogar bis 17:30 Betreuungsangebote (vgl. Stadt Wien

o.J.). Im internationalen Raum gibt es bereits ähnliche Ganztagesschulen – viele haben auch einen eindeutigen inklusiven Schwerpunkt. So sieht sich zum Beispiel die Ganztagesvolksschule Gorch-Fock-Schule in Bremerhaven (Deutschland) als inklusive Ganztagesschule. Die an dieser Schule gelebte Vielfalt unter den Schüler\*innen wird durch multiprofessionelle Teams unterstützt und gefördert. Differenzierung, die Gestaltung adäquater Lernumgebungen und Lernhilfe durch Mitschüler\*innen stehen als Fixpunkt auf der Tagesordnung (vgl. Pupel 2017: 163-173). Auch die UNESCO-Mittelschule im österreichischen Bürs (Vorarlberg) überzeugt mit einem inklusiven Schulkonzept, bei dem es unter anderem einen Ganztageszweig gibt. Im Mittelpunkt stehen hier die Umsetzung der Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel, die Bewertung der Schüler\*innen-Leistungen ohne Ziffernnoten und der Raum als dritte\*r Pädagog\*in (vgl. Niedermair & Neyer 2017: 175f.). Anhand dieser zwei ausgewählten Schulen ist zu erkennen, dass es bereits gute Ansätze bei der Konzeption und Umsetzung inklusiver Ganztagesschulen gibt – die Ideen dieser und anderer Schulen könnten bei der Schulentwicklung bestehender als auch geplanter Campusstandorte in Wien besonders richtungsweisend sein.

#### 2.4.2 Schultypen & Biber

Das gängige Modell des Wiener Bildungscampus besteht aus einem Kindergarten, einer Volksschule, einer Mittelschule und Sonderpädagogik-Klassen. All diese Klassen sind von Campus zu Campus unterschiedlich auf die einzelnen Bildungsbereiche (kurz: Biber) im Gebäude verteilt. Die wünschenswerte Aufteilung des sogenannten „Campus Plus“-Modells wäre eine Kindergartengruppe, eine Volksschul- und Mittelschulklasse sowie eine Sonderpädagogik-Klasse in jedem Biber vertreten zu haben (vgl. Hammerer 2019: 9). Die „Multifunktionszonen“ (MUFUs), die sich in der Mitte jedes Bibers befinden und um welche die Bildungsräume herum angeordnet sind, fördern das altersübergreifende Lernen und gemeinsame, alltägliche Aktivitäten wie das Mittagessen (vgl. Binder 2019: 17). Der in dieser Masterarbeit vorgestellte Bildungscampus hat zumindest seit der offiziellen Eröffnung noch keine derartige Aufteilung unternommen – einstweilen sind nur Kindergarten und Volksschule in einem Biber gemischt vertreten. Die Kooperation dieser beiden Bildungsbereiche wurde auch in diversen Studien als bedeutender Faktor in der Erleichterung der Transition Kindergarten/Volksschule gesehen (vgl. Kron 2012: 104f.). Wünschenswert wäre an dieser Stelle zudem eine Kooperation mit der Mittelschule, um den Kindern bzw.

Jugendlichen auch den Übergang von der Volks- in die Mittelschule zu erleichtern. Allerdings kann jeder Bildungscampus diese praktische Umsetzung handhaben, wie es am jeweiligen Standort für alle Beteiligten passt, denn einheitliche Richtlinien in der Umsetzung gibt es nicht. Der Transfer von der Theorie des Modells zur Praxis sieht daher an jedem Standort anders aus und wird, wie etwa beim vorliegenden Bildungscampus, nicht so gestaltet, wie es die Idee des Modells eigentlich vorsieht.

Zu den Sonderpädagogik-Klassen am Campus sollte erwähnt werden, dass diese für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogisch erhöhtem Förderbedarf – abgekürzt als SEF – gedacht sind. Diese Klassen befinden sich derzeitig in einem eigenen Bildungsbereich, der räumlich eine starke Distanz von den anderen Bildungsbereichen aufweist. Hier liegt die Erkenntnis nahe, dass die meisten Schüler\*innen dieser sonderpädagogischen Klassen im Autismus-Spektrum sind – siehe dazu auch das nachfolgende Unterkapitel – und aufgrund dessen durch eine potentielle Reizüberflutung der anderen Klassen und Schüler\*innen in diesem Bereich des Campus befinden. Allerdings werden dadurch gewisse Parallelen zum „Schonraum“ deutlich, der all jenen Schutz bieten soll, die nicht „inklusionsfähig“ sind oder nicht inkludiert werden wollen. Die Einteilung in Schüler\*innen, die für ein inklusives Setting in Frage kommen und alle anderen Schüler\*innen, denen genau dieses scheinbar willkürliche Merkmal nicht zugestanden wird, widerspricht per se dem Grundgedanken des Konzepts der Inklusion. Diese Form der vermeintlichen Inklusion ist somit als selektierende Inklusion zu werten (vgl. Feuser 2017: 30). Ganzheitliche Inklusion macht aber keinerlei Unterscheidungen zwischen den Menschen und genau diese ableistischen Zugänge zu Inklusion können einer Weiterentwicklung der Schule als Ganzes im Weg stehen.

Im diesjährigen Schulentwicklungsplan (SEP) des Bildungscampus ist in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Bildungsbereichen jedoch bereits die Motivation zu erkennen, die Kooperation der Biber auszubauen und zu intensivieren. Verbunden mit diesem Vorhaben ist das Konzept Inklusion als eigenes Ziel im SEP dieses Bildungscampus verankert worden. Durch kleinschrittige Maßnahmen sollen also die ersten Schritte in Richtung eines inklusiveren Campusalltages gesetzt werden. Der SEP ist Teil des seit dem Schuljahr 2021/22 geltenden „Qualitätsmanagementsystem für Schulen“ (QMS) in Österreich. QMS richtet sich an

alle Schulen in Österreich, ist aber keine Zusatzaufgabe, sondern dient zur professionellen und organisierten Entwicklung jeder Schule (vgl. BMBWF 2022: 3f.).

#### 2.4.3 Sonderpädagogisch erhöhter Förderbedarf (SEF)

Jene Schüler\*innen, die an diesem Bildungscampus die vier vorhandenen Sonderpädagogik-Klassen besuchen, weisen einen sonderpädagogisch erhöhten Förderbedarf (SEF) auf. In Österreich werden all jene Schüler\*innen nach dem SEF-Lehrplan beschult, die „[...] meist sehr verschiedenartige, unterschiedlich schwerwiegende und komplexe Behinderungen bzw. Einschränkungen [aufweisen]“ (BMBWF o.J.). Im konkreten Fall handelt es sich vorwiegend um Schüler\*innen im Autismus-Spektrum. Grundsätzlich wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) in Österreich vor dem Schuleintritt durch Erziehungsberechtigte oder die Schulleitung beantragt, wenn zu dem Zeitpunkt bereits absehbar ist, dass das betreffende Kind am regulären Unterricht nicht ohne zusätzliche Ressourcen teilnehmen kann. Dieser Antrag auf eine Feststellung des SPF kann jedoch auch zu einem späteren Zeitpunkt in der Schullaufbahn des Kindes erfolgen (vgl. Schwab et al. 2015: 132).

#### 2.4.4 Architektur

In der Architektur des Bildungscampus wird die in Kapitel 1.2.2 beschriebene, Strukturelle Diskriminierung deutlich ersichtlich: Wenn bei der Konzeption sozialer Räume des öffentlichen Lebens, wie beispielsweise der Schule, an Behinderung gedacht wird, dann zumeist an körperliche Behinderung. Die Inflexibilität, auch andere Behinderungen zu berücksichtigen, ist eines der Hauptargumente im Kontext der Strukturellen Diskriminierung. So werden etwa bei Toiletten für behinderte Personen nur Rollstuhlnutzer\*innen als potentielle, diese in Anspruch nehmende Personen gewertet. Das zeigt einerseits die weiter fortgeführte, für alle klar ersichtliche Einteilung in „behindert“ und „nicht behindert“ auch bei banal wirkenden Alltagsdingen wie den Toiletten und zum anderen die Barrieren, die dadurch für behinderte Menschen weiterhin bestehen bleiben (vgl. Czollek et al. 2019: 222). Besonders im SEF-Bereich am Bildungscampus wird man mit dieser Form der strukturellen Diskriminierung konfrontiert, da die derzeitigen SEF-Klassen ausschließlich von Schüler\*innen genutzt werden, die weder eine diagnostizierte, körperliche Beeinträchtigung aufweisen noch Rollstuhlnutzer\*innen sind. Hinzu kommt, dass der Biber, welcher jetzt von den

sonderpädagogischen Klassen genutzt wird und auch in der Planung für diese vorgesehen war, sich im Erdgeschoss befindet und jedes Klassenzimmer eine eigene Tür in den Schulhof besitzt. Grundsätzlich ist eine solche Garten- und naturnahe Umgebung zu begrüßen, lässt jedoch auch hier wieder den Rückschluss auf eine reine Rollstuhlnutzung der Räume zu, da diese einen möglichst barrierefreien Zutritt des Schulhofs ermöglichen. Als besonders absurd erscheinen diese direkten Türen in den Schulhof vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die derzeitigen Schüler\*innen dieser Klassen mehrheitlich im Autismus-Spektrum sind. Durch eine für Autist\*innen zu hohe Stimulation mit diversen Reizen kann es nämlich mitunter passieren, dass diese Schüler\*innen fluchtartig das Klassenzimmer verlassen. Dieses Weglaufen ist außerdem durch die Tatsache bedingt, dass autistische Kinder zumeist Defizite in der wechselseitigen sozialen Interaktion aufweisen. Im Falle des Weglaufens prüfen autistische Kinder bzw. Jugendlichen nicht vorher, ob ihre Bezugsperson noch in der Nähe ist (vgl. Kamp-Becker & Bölte 2021: 13f.).

Ein Versperren bzw. Verstellen dieser Türen ist aus Brandschutz-Gründen eigentlich ebenfalls nicht erlaubt, da der Fluchtweg durch jedes Klassenzimmer zu diesen Schulhof-Türen führt: „Fluchtwiegen müssen jederzeit ungehindert benutzbar sein und dürfen nicht verstellt oder eingeengt werden“ (Widetschek 2017: 1). Die Lehrpersonen dieses Sonderpädagogik-Bereichs stehen also vor dem Problem, mit Kindern zu arbeiten, die tendenziell Fluchtwiegen wie diese erkennen und durchaus auch (unbemerkt) benutzen, aber genau diese Fluchtwiegen nicht versperren können oder dürfen.

#### 2.4.5 Feierlichkeiten & Zusammenarbeit

Im Hinblick auf Feste, die die Diversität menschlichen Lebens in den Mittelpunkt stellen, gibt es am Bildungscampus schon erste, positive Ansätze. So wurden das vergangene Schuljahr der Sockentag, der auf Trisomie 21 aufmerksam macht, der Regenbogenmonat, der LGBTQI\* in den Mittelpunkt stellt, sowie gefeiert. Beim Faschingsfest im Festsaal waren ebenso einige Schüler\*innen aus den Sonderpädagogik-Klassen anwesend. Die Motivation und die gut gemeinten Hintergrundgedanken hinter diesen Festtagen sind im Sinne einer inklusiven Weiterentwicklung des Campus als positiv zu werten. Grundgedanke dieser Feierlichkeiten ist es, auf menschliche Vielfalt aufmerksam zu machen und die ersten

Schritte in Richtung eines inklusiven Miteinanders zu setzen. Bei der Umsetzung dieser Ideen sollte allerdings beachtet werden, ableistische Zugangsweisen zu den jeweiligen Themen und Festtagen bereits zuvor gemeinsam zu reflektieren und diesen in der Gestaltung erst gar keinen Spielraum zu lassen. Unglücklicherweise wurde dies in den diesjährigen Planungen nicht weiter behandelt und man hat auch keine Expert\*innen für diese Gebiete, z.B. Sonderpädagog\*innen, zu diesen Themen befragt bzw. konsultiert. Daraus resultierte schlussendlich am Sockentag der Fokus auf Spielen aller Art, die Socken beinhalten – das Thema hinter der Socke als Symbol für Trisomie 21 wurde wohl nur am Rande behandelt.

Sowohl im Bezug auf die architektonischen Gegebenheiten als auch die bisherigen Festtage am Campus lässt sich festhalten: Es dürften beides Ergebnisse von, bei allen Akteur\*innen bewusst oder unbewusst vorhandenen, ableistischen Denkmustern sein, die man nach Salowski (2022: 8) auch als Unconscious Bias bezeichnen kann:

„Unbewusste Verzerrungen oder Voreingenommenheiten, engl. Unconscious Biases, sind genau solche Konstrukte, die in einem intuitiven Entscheidungsprozess zu einem Urteil führen, von dem wir meinen, es mittels analytischen Denkens gefällt zu haben. [...] Problematisch werden diese Verzerrungen oder Voreingenommenheiten dann, wenn sie sich in Form von Vorverurteilungen auswirken, die ungerechtfertigt sind und in ihrer Konsequenz zum Ausschluss, zur Diffamierung oder Diskriminierung von Personen oder Personengruppen führen“ (Salowski 2022: 8).

An sich sind diese Unconscious Biases nichts Ungewöhnliches und bei jedem Menschen vorfindbar, weil sie auch dabei helfen, Informationen einzuordnen. Negativ zu bewerten sind sie jedoch vor allem dann, wenn sie unbewusst oder womöglich nicht einmal beabsichtigt sind (vgl. Salowski 2022: 1; 8). Insbesondere bei Planungen wie etwa jenen zu den Festtagen am Bildungscampus bietet es sich daher an, zunächst die im Team vorhandenen Unconscious Biases zu reflektieren. Salowski (2022: 119) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Unconscious Bias nicht ganz beseitigt werden kann, aber man die Aufmerksamkeit vermehrt darauf lenken und entsprechend gegenhandeln. Diese Aufmerksamkeit sollte auf drei Ebenen gerichtet werden: Zunächst sollten die eigenen Einstellungen und Handlungen, die aus diesen Einstellungen resultieren, analysiert werden. Auf der Ebene der Interaktion bedeutet das als zweiten Schritt, eine Fehlerkultur in der jeweiligen Organisation einzuführen, die es zulässt, auf diese Unconscious Biases hinzuweisen. Hier sollte der Fokus auf den Dingen liegen, die vielleicht noch nicht gemacht werden oder vorhanden sind und

es geht dabei keineswegs um das Zeigen mit dem Finger auf die anderen Menschen in Organisation. Als letzten Schritt sollte man die Organisation, von der man selbst ein Teil ist, kritisch reflektieren und diese als ganzheitlich operierendes System betrachten. In diesem System stattfindende Veränderungen bedingen immer auch die Organisationskultur an sich (vgl. Salowski 2022: 120-140).

Für den Bildungscampus bedeuten diese Erkenntnisse, sich intensiver mit den Unconscious Biases, die in der Schule als Organisation unbewusst vorherrschen – auseinanderzusetzen und diese Reflexionen aktiv für ein Umdenken zu nutzen. Letztlich sollte man auf eine inklusivere Einbindung von Expert\*innen bei derartigen Veranstaltungen setzen – ob innerhalb des Kollegiums oder durch externe Vereine bzw. Privatpersonen sei dahingestellt. Das Ziel sollte sein, behinderte Menschen in allen Bereichen vertreten zu sehen, um echte Teilhabe sicherzustellen und, damit gesellschaftliche sowie soziale Prozesse immer so beeinflusst werden, dass sie auch zugunsten von behinderten Menschen passieren.

Abschließend für dieses Kapitel kann aus diesem Überblick gefolgert werden, dass das Modell des Wiener Bildungscampus im Sinne der Schulentwicklung generell zu begrüßen ist. Es legt Wert auf eine offene, Schularten-übergreifende Zusammenarbeit und die Kooperation einzelner Bildungsbereiche. Gleichzeitig unterstützt es Kinder und Jugendliche in ihren Transitionen, indem es einen sanfteren Übergang von Bildungsinstitution zu Bildungsinstitution ermöglicht. Hindernis in diesem Modell ist jedoch der Transfer von der Theorie zur Praxis, denn im tatsächlichen Alltag setzt jeder Bildungscampus diese Vorstellungen anders um. In Unterkapitel 2.2 wird zudem auf den Schulentwicklungsplan (SEP) des für diese Arbeit konkret herangezogenen Bildungscampus verwiesen. Denn, wie in Unterkapitel 2.2 ebenfalls festgestellt, gibt es keine einheitlichen Richtlinien zur Umsetzung des Modells des Wiener Bildungscampus. Jede Schulart muss in ihrem SEP selbstständig bestimmte Ziele erarbeiten und diese im Laufe eines bestimmten Zeitraumes umsetzen – wie etwa das Ziel der Inklusion. Weder die Inklusion noch die Bildungsbereich-übergreifende Durchmischung ist ein verpflichtendes, schriftlich verankertes Ziel, das jeder Bildungscampus erreichen muss.

### 3 Aktueller Forschungsstand & theoretische Perspektiven

#### 3.1 Inklusion und Autismus

Das vorliegende Kapitel beschreibt zunächst eine bestimmte Form des Autismus – den frühkindlichen Autismus. Dieser ist im Kontext des Wiener Bildungscampus besonders präsent und verlangt durch seine komplexe und vielfältige Symptomatik nach einem eigenständigen Unterkapitel. Das darauffolgende Unterkapitel 3.2 untersucht die Diskussion, ob eine Beibehaltung des medizinischen Labellings vor allem in Bezug auf Autismus nicht einen Widerspruch zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum darstellt. Schließlich stellt Kapitel 3.3 den derzeitigen Forschungsstand zu Einstellungen nicht behinderter Kinder und Jugendlicher gegenüber autistischen Gleichaltrigen dar und deckt somit in weiter Folge auch mögliche Forschungslücken auf.

##### 3.1.1 Frühkindlicher Autismus

Frühkindlicher Autismus hat generell viele Erscheinungsbilder und kann daher nicht auf einige wenige Diagnosekriterien heruntergebrochen werden. Vor allem im englischsprachigen Raum wird diese Form des Autismus daher häufig unter dem Begriff „Autism Spectrum Disorder“ zusammengefasst, um der Vielfältigkeit der Erscheinungsformen gerecht zu werden (vgl. Rechenberger 2015: 5f.). In den deutschsprachigen Ländern wird dies mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) übersetzt. Die Definition der Symptome bei frühkindlichem Autismus werden in der ICD-10 der WHO unter dem Kürzel F84.0 wie folgt beschrieben:

„A type of pervasive developmental disorder that is defined by: (a) the presence of abnormal or impaired development that is manifest before the age of three years, and (b) the characteristic type of abnormal functioning in all the three areas of psychopathology: reciprocal social interaction, communication, and restricted, stereotyped, repetitive behaviour. In addition to these specific diagnostic features, a range of other nonspecific problems are common, such as phobias, sleeping and eating disturbances, temper tantrums, and (self-directed) aggression.“ (WHO 2019).

Der Frühkindliche Autismus wird in der ICD-10, wie alle anderen Formen von Autismus auch, als triftgreifende Entwicklungsstörung kategorisiert. Hauptmerkmal all dieser Entwicklungsstörungen sind vor allem eine beeinträchtige bzw. gestörte Fähigkeit zur Kommunikation sowie Interaktion, der Hang zu sehr spezifischen Interessen und stereotype Verhaltensweisen (vgl. WHO 2019). Jacobs & Betts (2020: 13) stellen

zudem klar, dass Entwicklungsstörungen keine psychischen Erkrankungen darstellen, sondern diese schlichtweg die Entwicklung sozialer und physischer Aspekte betreffen. Zu den stereotypen Verhaltensweisen sind vor allem wiederholende Handlungen wie Händeflattern oder das Bewegen der Hand bzw. einzelner Finger nahe vor dem Gesicht zu nennen. Diese Stereotypien verschaffen Betroffenen eine Art der Stimulation, die sie nicht durch andere Erfahrungen erreichen können. Neurotypische Kinder erkunden ihre Umwelt und lernen so neue Reize kennen – autistische Kinder hingegen zeigen nur ein geringes Interesse an ihrer näheren Umgebung und greifen daher auf diese Stereotypien zurück (vgl. Rechenberger 2015: 24f.). In Bezug auf diese Stimulation kann ebenso gesagt werden, dass autistische Kinder und Jugendliche Reize anders wahrnehmen als neurotypische Kinder. Für viele Autist\*innen sind sämtliche Reize ihrer Umwelt zu intensiv und daher nur schwer zu verarbeiten. Andere Betroffene wiederum haben hypoaktive Sinne – in anderen Worten brauchen die Sinne dieser betroffenen Personen eine größere Stimulation (vgl. Notbohm & Zysk 2020: 25f.). Doch nicht nur die Reizwahrnehmung und Verarbeitung ist bei autistischen Personen anders. Autistische Kinder und Jugendliche haben außerdem Probleme, Empathie zu zeigen und Emotionen bei anderen Menschen zu erkennen bzw. richtig zu deuten. Auch können sie zumeist Handlungen, die ihnen vorgezeigt werden, nicht imitieren, was wieder auf die mangelnde Fähigkeit, sich auf das Gegenüber einzulassen, zurückzuführen ist. Das symbolische Spielen und „So-tun-als-ob“- Spiel, dem neurotypische Kinder gerne und oft nachgehen, sieht man bei autistischen Kindern tendenziell eher selten und ist für gewöhnlich stark beeinträchtigt. Autistische Kinder fokussieren sich bei Spielsachen vorrangig auf die Details eines Spielzeuges – beispielsweise die Reifen eines Spielzeugautos (vgl. Kamp-Becker & Bolte 2021: 42-49).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kinder und Jugendliche mit der Diagnose „frühkindlicher Autismus“ vor allem soziale Defizite aufweisen, die unter anderem interaktive und kommunikative Fähigkeiten betreffen. Diese sozialen Defizite sind auch bei anderen Formen des Autismus zu sehen. Weiters haben autistische Kinder und Jugendliche Probleme, Reize des alltäglichen Lebens entsprechend wahrzunehmen und zu verarbeiten. Die Betroffenen reagieren entweder hypersensibel auf Geräusche, Gerüche und ähnliche Reize oder aber müssen Reize ganz bewusst herbeiführen, um ihre Sinne zu stimulieren. Dieses aktive Herbeiführen von Stimulation findet sich auch in den stereotypen Verhaltensweisen autistischer Menschen wieder,

die zum Teil dazu dienen, einen sensorischen Reiz zu erzeugen. Folglich ist der Alltag autistischer Menschen in einer Welt, die auf neurotypische Personen ausgerichtet ist, von einer Vielzahl an Hindernissen und potenziellen Stressoren geprägt. Dieser anderen Perspektive auf das tägliche Leben gilt es sich bewusst zu werden, wenn man autistischen Menschen entgegenkommen möchte.

### 3.2 Inklusion und Autismus – ein Widerspruch?

Führt man sich nun also die Tatsache vor Augen, dass autistische Menschen in einer durch ihre neurotypischen Mitmenschen beeinflussten Welt leben, stellt sich besonders im schulischen Sektor die Frage einer erfolgreichen Inklusion autistischer Kinder und Jugendlicher. Ravet (2011: 669) argumentiert, dass es im Kontext der Inklusion spezifischer Gruppen vor allem um eine der Kernfragen der Inklusion geht: Das Beibehalten medizinischer Labels bzw. die Abschaffung derselben. Verfechter\*innen der absoluten Inklusion lehnen diese Labels ab, da sie dem Grundgedanken der Inklusion widersprechen: Menschen sollen und dürfen nicht in Kategorien eingeteilt werden. Jene, die einer Beibehaltung des medizinischen Labelling zustimmen, argumentieren unterdessen, dass man z.B. durch das Label „autistisch“ vor allem im schulischen Kontext gleich weiß, welche Herausforderungen dieses Kind/dieser Jugendliche im Alltag erlebt. Dementsprechend können sich Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen besser damit auseinandersetzen und eine bessere Förderung gewährleisten. Verfolgt man nun jedoch den inklusiven Ansatz, der medizinisches Labelling ablehnt, wird man vielleicht bemerken, dass auch andere Schüler\*innen ohne Autismus-Diagnose oftmals vor ähnlichen Herausforderungen stehen (vgl. Ravet 2011: 669-675). Diese Sichtweise drängt autistische Kinder und Jugendliche allerdings genau dort in den schulischen Kontext zurück, wo sie viel zu lange gewesen sind: Eine Diagnose im Autismus-Spektrum beinhaltet eine Reihe an Implikationen für die pädagogische Arbeit, die viele Lehrpersonen bis vor einiger Zeit nicht wahrhaben wollten. Nimmt man autistischen Schüler\*innen den Status als Autist\*in nun im Zuge des inklusiven Gedankens im Sinne eines Menschenrechtsbasierten Ansatzes weg und stülpt ihnen Strategien über, die auch für Kinder und Jugendliche mit ähnlichen Herausforderungen (jedoch keiner Autismus Diagnose) angewendet werden, kommt man an den Anfang der Entwicklungen für autistische Schüler\*innen zurück (vgl. Ravet 2011: 676f.). In dieser Konstellation ist auch von Lehrpersonen nicht zu erwarten, dass sie ohne Hintergrundinformationen z.B. in Form

einer Diagnose wissen, wie sie mit den Schüler\*innen umgehen sollen: „However, no teacher could be expected to simply ‘intuit’ the wide and complex array of subtle difficulties experienced by the autistic child“ (Ravet 2011: 676). Die zwei konträren Standpunkte verdeutlichen die Schwierigkeiten, die sich bei verantwortungsvoller und den Menschenrechten entsprechender Inklusion von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im schulischen Feld ergeben. In dieser Diskussion sollte dennoch die generelle Wichtigkeit erkannt werden, dass Schüler\*innen im Autismus-Spektrum sehr wohl mit anderen Schüler\*innen unterrichtet werden können und auch sollen. Der soziale Austausch und das Lernen an sich stehen in diesem Kontext im Vordergrund und sollten daher auch in den Überlegungen Beachtung finden.

### 3.3 Haltung von Kindern und Jugendlichen gegenüber autistischen Gleichaltrigen

Um schulische Inklusion, insbesondere auch von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum auf eine für alle betroffenen Personen erfolgreiche Art umzusetzen, ist es von Vorteil, dort anzusetzen, wo die größten Konflikte entstehen könnten: Unter den Schüler\*innen selbst. Hinsichtlich der Forschung zur Inklusion von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum gibt es im internationalen Raum allerdings vorrangig Studien zur Haltung erwachsener Personen gegenüber Menschen im Autismus-Spektrum (vgl. Derguy et al. 2021: 1667). Generell kann festgestellt werden, dass das gesellschaftliche Bewusstsein gegenüber Menschen im Autismus-Spektrum wächst, dennoch gibt es wenige Studien, die sich mit Volksschüler\*innen und deren Haltung zu diesem Thema auseinandersetzen. Fakt ist, dass Kinder bereits sehr früh, etwa im Alter von vier bis fünf Jahren, eine Haltung zu Themen wie Autismus entwickeln, die sich im Laufe des Entwicklungsprozesses auch in diskriminierenden Handlungen niederschlagen können (vgl. Aubé et al. 2020: 1585; Derguy et al. 2021: 1667). Jene Studien, die sich der Einstellung von Kindern gegenüber anderen Kindern im Autismus-Spektrum angenommen haben, verwenden größtenteils „Self-report“-Fragebögen. Diese Fragebögen weisen jedoch den Nachteil auf, dass sie den befragten Kindern einen gewissen Spielraum bei der Antwortmodifikation einräumen. In anderen Worten können Kinder ihre Antworten danach ausrichten, wie sie wahrgenommen werden möchten – diese Antworten müssen keinesfalls ihrem tatsächlichen Handeln entsprechen. Dieser Kontrast zwischen den von Kindern

gemachten Angaben und deren tatsächlichem Handeln wird umso größer, je älter sie werden. Das zweite Defizit dieser Art von Fragebogen ist die Tatsache, dass er bloß explizite Formen von diskriminierenden Einstellungen aufdecken kann. Explizite Formen der Diskriminierung sind prinzipiell bewusste und kontrollierbare Verhaltensweisen, währenddem subtilere Formen unbewusst passieren und nur schwer zu steuern sind, z.B. nonverbale Handlungen (vgl. Aubé et al. 2020: 1585, 1594).

In bisherigen Erhebungen zur Einstellung von Kindern und Jugendlichen gegenüber autistischen Gleichaltrigen wurde primär ein Fokus auf ältere Kinder gelegt – Studien zu den Einstellungen von Volksschüler\*innen zu diesem Thema sind selten und fokussieren auf bereits ältere Jahrgänge, aber nicht auf Erst- oder Zweitklässler\*innen (vgl. Derguy et al. 2021: 1668f.). Zudem konnte festgestellt werden, dass Mädchen tendenziell offenere Haltungen gegenüber anderen behinderten Kindern aufweisen. Auch jene Schüler\*innen, die bereits Erfahrungen mit Kindern im Autismus-Spektrum gemacht haben, zeigen eine positivere Haltung (vgl. Tonnsen & Hahn 2016: 263). In einer bereits 2012 durchgeführten Studie verglichen De Boer, Pijl und Minnaert (2012) zwanzig, bis zu diesem Zeitpunkt ausgeführte, internationale Studien, die sich mit der Einstellung von Schüler\*innen zu ihren behinderten Kolleg\*innen befassten. Der Fokus lag auf Studien zur Einstellung von Kindern von vier bis zwölf Jahren. Hauptaugenmerk waren bei dieser Vergleichsstudie zudem der inklusive Faktor und die soziale Eingebundenheit der behinderten Kinder. Die Vergleiche der Studie zeigen, dass Schüler\*innen eine, ihren behinderten Mitschüler\*innen gegenüber, größtenteils neutrale Haltung einnehmen. Natürlich gab es in diesen 20 Studien auch Schüler\*innen, die eher eine positive oder negative Einstellung gegenüber ihren behinderten Mitschüler\*innen aufweisen. Trotz der überwiegend neutralen Haltungen sollten diese Ausreißer im inklusiven Diskurs berücksichtigt werden, da schon einige wenige negative Einstellungen seitens nicht behinderter Schüler\*innen die schulische Inklusion behinderter Kinder einschränken können. Im Zuge dieser Vergleichsstudie zeigte sich außerdem, dass nicht behinderte Schüler\*innen Schüler\*innen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung oder Verhaltensproblemen gegenüber eher negativ gestimmt sind (vgl. De Boer et al. 2012: 379-388). Da es autistischen Kindern und Jugendlichen oft schwerfällt, sozialen Verhaltensnormen gerecht zu werden, laufen sie ebenfalls Gefahr, durch negative Beurteilungen ihrer Mitschüler\*innen an den Rand gedrängt zu werden. Laut Sakellariou (2021: 105) fallen 90% der autistischen

Schüler\*innen am Schulhof durch sozial unpassende Verhaltensweisen, wie etwa das Nicht-Einhalten von Distanz zu anderen Personen oder vermeidendem und zurückgezogenem Verhalten, auf (vgl. Sakellariou 2021: 105). Für neurotypische Kinder und Jugendliche sind die Verhaltensweisen oft schwer einzuordnen und so entsteht manchmal der Eindruck, dass ihre autistischen Mitschüler\*innen absichtlich so handeln. Diese Annahme führt bei den neurotypischen Schüler\*innen wiederum dazu, dass sie glauben, diesem Verhalten ebenfalls mit unangepasstem Verhalten, wie z.B. Mobbing, begegnen zu können (vgl. Tonnsen & Hahn 2016: 263).

Dieser Überblick über bereits durchgeführte Studien zu dem Thema hebt einerseits die Tatsache hervor, dass die physische Inklusion von behinderten Schüler\*innen alleine noch lange nicht ausreicht, um eine gelungene Inklusion in der Schule zu erzielen: „[...] positive attitudes of peers are important for successful social outcomes of inclusive education“ (De Boer et al. 2012: 389). Die Einstellung nicht behinderter Kinder – bzw. im Kontext des Autismus-Spektrums die Einstellung neurotypischer Kinder – ist somit ein entscheidender Gelingensfaktor in der Implementation schulischer Inklusion. Andererseits ist die Rolle der Schule in der Bildung dieser Haltungen und Einstellungen nicht zu unterschätzen. Durch die regelmäßige Auseinandersetzung mit Themen wie Behinderung – beispielsweise mit der Hilfe von Videomaterial oder Bilderbüchern könnten Berührungsängste und Vorurteile schon in jüngeren Jahren vermindert werden (vgl. De Boer et al. 2012: 389). Wichtig hierbei ist es, am Beginn der Volksschule anzusetzen und auch die elementare Bildung einzuschließen.

Hinsichtlich potentiellen Forschungslücken zu den Einstellungen neurotypischer Schüler\*innen gegenüber Gleichaltrigen im Autismus-Spektrum offenbart dieser kurze Exkurs vor allem zwei Aspekte: Die bisherige Forschung hat sich in erster Linie auf die expliziten Formen diskriminierenden Verhaltens konzentriert. Diese Art der Diskriminierung kann jedoch von den jeweiligen Personen bewusst kontrolliert und folglich auch verborgen werden, wenn man sich in einem sozialen Kontext bewegt, der wahrscheinlich ein solches Verhalten als negativ beurteilen würde. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit, auch implizite Formen diskriminierenden Verhaltens offenzulegen und zu evaluieren, in welchen Situationen oder Settings diese mit besonderer Häufigkeit auftreten.

Zum anderen kann festgehalten werden, dass Kinder bereits in jungen Jahren, also mit Eintritt in die Volksschule bzw. häufig sogar schon davor, sich Meinungen zu sozialen Konstrukten wie Behinderung und Andersartigkeit ausbilden. In diesem Zusammenhang gibt es allerdings, wie in diesem kurzen Überblick festgehalten wurde, zu wenige Studien, die sich auf Volksschulkinder – insbesondere jene in der ersten oder zweiten Klasse – beschränken. Gerade diese Entwicklungsphase, wo sich Meinungen und Einstellungen herausbilden, aber noch nicht vollständig verfestigt sind, scheint von großer Bedeutung im Kontext der Inklusion von behinderten Kindern und besonders jenen im Autismus-Spektrum. Es braucht auf Grund dessen vornehmlich Studien, die die subtileren Formen der Diskriminierung von Volksschulkindern in der ersten oder zweiten Klasse eruieren. Hier wirft sich auch die Frage auf, inwieweit Kinder in dieser Entwicklungsphase bereits diskriminierendes Verhalten zeigen und inwiefern es mit möglichen, vorherrschenden Meinungen und Vorurteilen über bestimmte Personengruppen oder einzelne Aspekte zusammenhängt. Diese Erkenntnisse liefern dadurch relevante Implikationen für den Forschungsablauf der vorliegenden Arbeit.

Das vorliegende Kapitel hat zunächst den frühkindlichen Autismus etwas näher beleuchtet, da viele Kinder im Sonderpädagogik-Bereich jenes Bildungscampus, der in dieser Arbeit als konkretes Beispiel herangezogen wird, die Diagnose frühkindlichen Autismus aufweisen. Es zeigt sich, dass sich diese Form des Autismus durch komplexe Verhaltensweisen und unterschiedliche Bedürfnisse auszeichnet, die verschiedene pädagogische und therapeutische Herangehensweisen erfordern. Daher wurden im darauffolgenden Unterkapitel 3.2 auch zwei unterschiedliche Standpunkte zur Inklusion autistischer Schüler\*innen gegenübergestellt und deren Argumente miteinander verglichen. Besonders die Frage, ob die Beibehaltung des medizinischen Labellings, wie eben z.B. das explizite Erwähnen einer Autismus-Diagnose, einer inklusiven Praxis im Wege stehen kann, wurde diskutiert. Ein Konsens kann in dieser Debatte keiner erreicht werden, jedoch ist als Fazit die generelle Wichtigkeit zu unterstreichen, Schüler\*innen im Autismus-Spektrum in inklusive Prozesse einzubinden und an den sozialen und kooperativen Prozessen eines inklusiven Schulalltages teilhaben zu lassen. In Unterkapitel 3.3 wurden daran anknüpfend die Erkenntnisse bisheriger Studien näher beleuchtet – Studien, die die Meinungen nicht behinderter Kinder und Jugendlicher gegenüber ihren autistischen

Mitschüler\*innen untersucht haben. Hier konnten vor allem etliche Forschungslücken identifiziert werden, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind: Es fehlt zum einen an Studien, die die impliziten Formen von Diskriminierung beleuchten und zum anderen bedarf es Studien, die die Einstellungen von Volksschulkindern – insbesondere jenen in der ersten und zweiten Klasse – untersuchen. Im Idealfall würde es also eine Studie brauchen, die beide hier identifizierten Aspekte in Kombination eingehend beleuchtet.

### 3.4 Normalität & Diskriminierung

Das Normalitätskonzept hat im Kontext von Behinderung eine besonders relevante Stellung. Basis der nachfolgenden Abhandlungen zum Konzept der Normalität bildet die Normalitätstheorie nach Jürgen Link. Link fokussierte bei seiner Theorieableitung insbesondere auf die Konstruktion von Normalität. Gemäß Link wird Normalität in Diskursen sozial konstruiert und somit als Kategorie überhaupt erst herausgebildet (vgl. Link 1997: 15f.). Normalität ist jedoch nicht nur sozial konstruiert, sondern auch ein dynamischer Prozess, in Zuge dessen immer wieder aufs Neue unterschiedliche Vorstellungen von Normalität ausgehandelt werden. Die unter Menschen konstruierte und von der Gesellschaft reproduzierte Vorstellung von Normalität hat also auch direkten Einfluss auf diese Menschen (vgl. Brunner 2018: 33f.; Schröter & Zimenkova 2019: 49). Mit Blick auf den pädagogischen Diskurs konstituiert und perpetuiert die Pädagogik für nicht behinderte Schüler\*innen (auch als „Regelschüler\*innen“ bekannt) die allgemein gültigen Vorstellungen und Wissen zu „normalen“ Schüler\*innen. Der gleiche Prozess geschieht für behinderte Kinder durch die Sonderpädagogik. Folglich verfolgt auch die Pädagogik ein bestimmtes Bild des Menschen bzw. Kindes, das anhand der Kategorien Normalität bzw. Behinderung beurteilt und abgeglichen wird (vgl. Brunner 2018: 42f.).

Das soziale Konstrukt der Normalität hat zudem einen direkten Einfluss auf die Stellung bestimmter Personengruppen innerhalb der Gesellschaft. Aufgrund der in sozialen Settings herausgebildeten Unterscheidungen und Kategorien werden Menschen in normal oder „unnormal“ eingeordnet und dementsprechend behandelt. Menschen, die nicht in die jeweils vorherrschende Normalvorstellung passen, werden auf Grundlage dieser Andersartigkeit benachteiligt. Die Abgrenzung zum „normalen“ Rest der Gesellschaft wird quasi als Rechtfertigung für die Schlechterbehandlung

dieser Personengruppe herangezogen. Diskriminierung lebt von sozialen Konstrukten wie Behinderung und sieht es als moralisch und ethisch zulässig an, bestimmte Menschen nicht als vollwertige Individuen anzuerkennen und ihnen somit auch bestimmte Menschenrechte schlachtweg zu verweigern (vgl. Scherr 2016: 7ff.).

Diskriminierung betrifft nicht nur behinderte Menschen, aber alle Betroffenen eint die Schwierigkeit, diskriminierende Prozesse zu verhindern bzw. zu beenden, denn der Kern des Übels ist zum Teil in der Gesellschaft tief verwurzelt: „Maßnahmen gegen Diskriminierung berühren Privilegien und gängige Denkweisen, sie sind also nicht in einem konfliktfreien Raum angesiedelt“ (Scherr 2016: 9). Genauso verhält es sich auch mit der Auflösung der Kategorie Behinderung. Einerseits würde dies die durch diese Kategorie gewährleistete Macht und günstige Stellung vieler nicht behinderter Menschen gefährden und Gleichheit schaffen – eine gesellschaftliche Veränderung, die im Sinne der Menschenrechte zu befürworten wäre. Andererseits schafft die Kategorie Behinderung Anspruch auf zusätzliche, an die jeweiligen Bedürfnisse angepasste, Unterstützungsmöglichkeiten und erleichtert es, in konkreten Fällen eine fehlende Chancengerechtigkeit aufzuzeigen (vgl. Hartwig 2017: 11). Somit kann gesagt werden, dass die Kategorien Behinderung und Normalität als soziale Konstrukte einander beeinflussen und nur durch aufgrund der jeweils anderen Kategorie als Gegenpart existieren können. Eine Auflösung beider Kategorien würde nicht ohne Konflikte geschehen und müsste unter anderem eine Neudefinition des Anspruches auf Unterstützung nach sich ziehen.

### 3.5 Räumlichkeit

Bedenkt man, dass Schüler\*innen einen Großteil ihrer Kindheit und Jugend in der Schule verbringen, erscheint die Relevanz des Klassenzimmers als Lebensraum umso bedeutsamer. In der Pädagogik spielt der Raum daher eine wichtige Rolle:

„Der pädagogische Raum ist ein Raum voller in Einrichtung und Materialien eingelassener und mit ihnen verknüpfter Handlungen und Handlungserwartungen, kurz: ein inszenierter Raum“ (Göhlich 2016: 39).

Die Inszenierung des pädagogischen Raums ergibt sich auch aus den curricularen Anforderungen an die Schüler\*innen und der pädagogischen Praxis, die in diesen Räumen gelebt wird. Der pädagogische Raum und die pädagogische Praxis sind voneinander abhängig und beeinflussen einander. Raum wird hier sowohl als

tatsächlich physisch erlebter Raum und abgetrennter Bereich zur Außenwelt, als auch ein durch bestimmte Handlungen geschaffener Raum, betrachtet. In der Geschichte des pädagogischen Raumes ist vor allem auch der ewige Versuch, sich entweder von der Welt bewusst abzugrenzen bzw. Aspekte der Außenwelt in den pädagogischen Raum zu integrieren, zu erwähnen (vgl. Göhlich 2016: 43-47). In diesen Zusammenhang lässt sich auch die Exklusion bestimmter Personengruppen einordnen, die aus verschiedenen Räumen der Bildung ausgeschlossen wurden bzw. noch immer ausgeschlossen werden. Pädagogische Räume stellen somit auch Orte dar, an denen gesellschaftlich vorherrschende Konstrukte und Machtpositionen weiterexistieren und diese reproduziert werden. Sowohl die Selektion als auch die Erteilung für den Zutritt zu anderen Bildungsinstitutionen geschieht in pädagogischen Räumen (vgl. Nugel 2016: 13ff.).

Der wohl wichtigste Aspekt in Bezug auf den pädagogischen Raum ist die Schularchitektur. Die architektonische Gestaltung von Bildungsräumen trägt nicht nur maßgeblich zum psychischen und physischen Wohlbefinden bei, sondern beeinflusst auch Lern- und Handlungsprozesse aller Beteiligten. In Bezug auf Lernprozesse fördert der Raum in der Pädagogik durch die Raumgestaltung und dort bereitgestellten Materialien ganz bewusst oder unbewusst beiläufiges Lernen und – je nachdem, welche Sozialformen der Raum zulässt – auch soziales Lernen in der Gruppe (vgl. Nugel 2016: 19). Die Anforderungen an den pädagogischen Raum sind folglich zahlreich und die Beseitigung von Barrieren bei Lernprozessen und Bildungsinstitutionen – nicht nur für behinderte Schüler\*innen, sondern auch für andere Personengruppen – ein nach wie vor ungelöstes Problem.

## 4 Forschungsleitende Fragen

Auf Grundlage der Erkenntnisse des Kapitels zum aktuellen Forschungsstand entwickeln sich folgende forschungsleitende Fragen für den Forschungsprozess:

*Wie erfahren nicht behinderte Volksschüler\*innen der zweiten Klasse kooperative Lerneinheiten mit Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf?*

*Welche Herausforderungen entstehen für die Schulentwicklung des Campus beim Inklusionsprozess von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf (in gemeinsamen Lerneinheiten)?*

Die erste Forschungsfrage bildet die Basis für den Forschungsablauf und Fokus für die Sammlung der Daten. Sie zielt darauf ab, zu verstehen, welche Erfahrungen Volksschüler\*innen mit ihren beeinträchtigen Gleichaltrigen gemacht haben und wie diese Erfahrungen einzuordnen sind.

Die zweite Forschungsfrage ergibt sich aus den Daten der ersten Frage – je nachdem, wie die Volksschüler\*innen ihre Erfahrungen darstellen und diese anhand dessen dann in gewisse Themenbereiche zu Behinderung und Inklusion eingeordnet werden können. Die Ergebnisse, die im Zuge der zweiten Frage zusammengetragen werden, können als für zukünftige Bildungscampus-Projekte sowie für die Schulentwicklung bereits bestehender Bildungscampus-Modelle erste richtungsweisende Indikationen liefern.

## 5 Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über den genauen Ablauf des Forschungsprozesses, der sowohl Volksschüler\*innen der zweiten Klassen als auch Schüler\*innen aus dem SEF-Bereich am Bildungscampus inkludierte und auf dessen Basis die weiteren Forschungsschritte stattfanden. Das Vorhaben des Forschungsprozesses war, im Zuge partizipativer Aktionsforschung, Arbeitsphasen zwischen SEF-Schüler\*innen und Volksschüler\*innen zu koordinieren und die Erfahrungen, die die Volksschüler\*innen im Zuge dieser Arbeitssequenzen gemacht hatten, im Rahmen einer thematischen Zeichnung mit anschließendem episodischen Interview zu erheben. Die thematische Zeichnung wurde in diesem Fall gewählt, weil sie zwar einen thematischen Rahmen vorgibt, aber ansonsten genügend Raum für Kreativität lässt.

Die Arbeitsphasen der Kinder waren so gestaltet, dass die SEF-Schüler\*innen drei Aufgaben hintereinander bekommen haben und diese fertigstellen sollten – dabei ist ihnen ein\*e Volksschüler\*in quasi als eine Art Lern-Buddy behilflich gewesen.

Die so gewonnenen Daten sollten die erste Forschungsfrage in ausreichender Form beantworten. Zunächst stellt das vorliegende Kapitel daher das generelle Konzept der Partizipativen Aktionsforschung dar und wie diese im konkreten Kontext aussieht. Daran anschließend wird die Positionalität und Befangenheit der Forschungsleiterin thematisiert.

## 5.1 Partizipative Aktionsforschung (PAR)

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist, die Perspektiven der Schüler\*innen aus den zweiten Klassen der Volksschule den Forschungsprozess leiten zu lassen. Weiters sind die Schüler\*innen aktive Teilnehmer\*innen an der Forschung, indem sie zuerst mit ausgewählten Kindern aus den SEF-Klassen eine kurze Arbeitssequenz unterstützen und danach die Erfahrung dieses kooperativen Prozesses anhand eines reflexiven Gesprächs mit der Forscherin noch einmal Revue passieren lassen. Diese Arbeitssequenzen kommen einem inklusiven Schulalltag recht nahe, da sie simulieren, wie es wäre, wenn Schüler\*innen dazu motiviert werden, ihre Mitschüler\*innen in Lernmomenten zu unterstützen. Die Perspektive der Schüler\*innen spielt hier eine zentrale Rolle und macht dies zu einer Forschung im Sinne der Partizipativen Aktionsforschung. Denn PAR „[...] [begegnet] der Spezifik der Personen und Bedingungen und der als notwendig verstandenen situativen und subjektiven Einflüsse in Forschungsprozessen mit Dokumentation und Reflexion“ (Wöhrer 2017b: 85).

Generell ist die Partizipative Aktionsforschung eine besondere Form der empirischen Verfahren in den Sozialwissenschaften. Der Begriff „partizipativ“ deutet bereits auf einen wesentlichen Unterschied zu anderen empirischen Verfahren hin: Die Personen, um die sich die Forschung dreht, werden nicht einfach nur beforscht, sondern aktiv in den Forschungsprozess miteingebunden. Es findet eine Dynamik statt, die sich von den Personen als schiere „Objekte“ der Forschung distanziert und sie als lebendigen Teil des Prozesses anerkennt und wahrnimmt. Die Vorteile dieser Methode sind dementsprechend vor allem im Mitwirken dieser Personen an der Datensammlung sowie im persönlichen Kompetenzgewinn der teilnehmenden Personen zu finden. Besonders Aspekte der Beobachtungs- und Analysekompetenzen können durch die Partizipation am Forschungsprozess erweitert werden. Den leitenden Forscher\*innen selbst erschließt sich auf diese Weise eine Ebene im Forschungsprozess, welche sie ohne das Zutun der partizipierenden Personen nicht erreicht hätten (vgl. Wöhrer 2017a: 28-31). Da im konkret vorliegenden Fall dieser Masterarbeit die Perspektive von Schüler\*innen zu Erfahrungen, die inklusiven Lernmomenten gleichkommen würden, erforscht werden, eignet sich PAR folglich besonders. Ist das Ziel schulischer Inklusion, einen für alle Beteiligten gelungenen Schulalltag zu gewährleisten, muss man insbesondere die Ansichten der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen. Dies war in der Vergangenheit unglücklicherweise nicht immer der Fall und der

paternalistische Zugang, über Kinder zu entscheiden, lässt sich nach wie vor in der Forschung erkennen (vgl. Kellett 2010: 196). Diese Masterarbeit erkennt das Einbringen der eigenen Meinung, Perspektive und Wahrnehmung bestimmter Sachverhalte von Kindern als ein Kinderrecht an. Gerade bei Prozessen der schulischen Inklusion sollte daher unbedingt die Meinung von Kindern in die Forschungsprozesse miteinfließen.

Ebenso ist die Partizipation von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf bzw. einer (erheblichen) kognitiven Beeinträchtigung an der Aktionsforschung zu erwähnen, da es bis dato wenig Action Research mit behinderten Kindern gibt, sondern diese Studien meistens eher die Familienmitglieder dieser Kinder in die Forschung miteinbeziehen (vgl. Powers 2017: 43). Ein möglicher Grund hierfür dürfte laut Powers (2017: 44f.) auch ein Annäherungsproblem zwischen den Forscher\*innen und jenen Gruppen an behinderten Menschen sein, da es oftmals zu wenige gemeinsame Verbindungspunkte zwischen beiden Gruppen gibt und sich der Aufbau von Vertrauen mitunter schwierig gestalten kann. Clish et al. (2023: 340) betonen im Rahmen ihrer Studie zur Wahrnehmung des amerikanischen Sportunterrichts aus Sicht behinderter Kinder und Jugendlicher, dass es bereits viele Studien mit Kindern und Jugendlichen gibt, die nur leichte bis mäßige kognitive Beeinträchtigungen aufweisen. In diesem Kontext gibt es tendenziell eher wenige Studien mit schwer kognitiv beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen und es fehlt zudem an Forschungsmethoden, die nonverbale Kinder und Jugendliche bei ihrer Partizipation an PAR unterstützen könnten (vgl. Clish et al. 2023: 340ff.).

Bei partizipativer Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen ist zusätzlich anzumerken, dass die jeweilige Stufe der Partizipation stark variieren kann. Kinder und Jugendliche können zwar am Forschungsprozess teilnehmen, aber die Forschungsfrage, die Methoden und die Analyse der Daten obliegt immer noch den leitenden Forscher\*innen. Möglich ist jedoch auch, dass Kinder und Jugendliche genau diese Forschungsschritte aktiv mitgestalten können – je nachdem, wie viel Raum man den an der Forschung teilnehmenden Kindern bzw. Jugendlichen zugesteht. Gemäß der achtstufigen *ladder of participation* von Roger Hart gibt es verschiedene Grade der Partizipation, wovon die untersten drei Stufen in Harts Modell allerdings Grade der Nichtpartizipation darstellen. Erst die fünf oberen Stufen

ermöglichen den Kindern bzw. Jugendlichen eine aktivere Form der Partizipation (vgl. Wöhrer 2017a: 38f.). In Bezug auf diese Masterarbeit bedeutet das, dass, aufgrund der Tatsache, dass die an der Studie teilnehmenden Schüler\*innen aus dem Volksschulbereich die 5. Stufe entsprechend der *ladder of participation* einnehmen. „Consulted and informed“ ist die 5. Stufe in Harts Partizipationsmodell, bei der Kinder über das jeweilige Projekt informiert werden und ihre Meinungen aktiv einbringen können: „The project is designed and run by adults, but children understand the process and their opinions are treated seriously“ (Hart 1992: 12). Dies wird im Falle der Masterarbeit durch die aktive Beteiligung an den Arbeitssequenzen mit den Schüler\*innen aus dem SEF-Bereich und die darauffolgende Reflexion dieser Erfahrungen in den episodischen Interviews mit der den Prozess leitenden Forscherin garantiert. Hauptaugenmerk des vorliegenden Forschungsprozesses sind die Reflexionen und Äußerungen der Schüler\*innen zu den inklusiv gestalteten Arbeitssequenzen.

### 5.1.1 Positionalität & Befangenheit der Forschungsleiterin

Das Kriterium der Objektivität stellt in der Partizipativen Aktionsforschung nicht den Anspruch, Distanziertheit oder die gleichen Bedingungen bei der Beforschung der teilnehmenden Personen zu gewährleisten. Vielmehr entsteht die Transparenz hier durch die Offenlegung des Vorgehens und des Forschungsprozesses. In der vorliegenden Masterarbeit ist die Forschungsleiterin Teil des Bildungscampus und auch als Lehrperson im SEF-Bereich tätig. Die Forschungsleiterin hat keinerlei Berührungs punkte mit Volksschüler\*innen am Standort in ihrem täglichen Schulalltag, weiß jedoch um die Eigenheiten ihrer eigenen Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf genauestens Bescheid. Dies erscheint jedoch gerade in Bezug auf die Protektion der psychischen und physischen Integrität der partizipierenden Schüler\*innen von Vorteil zu sein, da sie eine genaue Auswahl der in Frage kommenden Kinder treffen kann.

Die Motivation hinter der Forschung entspringt dem generellen Interesse am Konzept der Inklusion am betroffenen Bildungscampus. Obwohl eine generelle, inklusive Zusammenarbeit am Standort für alle Beteiligten im Sinne eines demokratischen und vorurteilsfreien Miteinander durchaus wünschenswert wäre, setzt sich die Forschungsleitende in diesem Zusammenhang nicht in besonderem Maße für eine

inklusive Beschulung der von ihr unterrichteten SEF-Schüler\*innen ein. Aufgrund der Diagnose dieser Kinder (siehe Kapitel 3.1.1), ist das Konzept des bereits in einem vorangegangenen Kapitel erwähnten „Schonraums“ in diesem Falle womöglich sogar wichtig und sinnvoll – zumindest für gewisse Tageszeiten.

Ein besonderes Dilemma in diesem Kontext ist jedoch die Position der Forscherin selbst im Prozess. Die Volksschüler\*innen nehmen eine aktive Rolle im forschenden Geschehen ein und stellen ihre Sicht der Dinge dar. Hier ergibt sich die zweischneidige Position der Forschungsleiterin: Einerseits muss der gesamte Forschungsprozess stetig überprüft, kontrolliert werden und das Zusammenarbeiten aller Akteur\*innen koordiniert werden. Andererseits ist die Leiterin aktiver Teil des Geschehens und kann sich nicht aus dem Setting herausnehmen (vgl. Bergold & Thomas 2020: 122). Daher muss die eigene Position als Forschungsleitung laufend reflektiert und neu ausgerichtet werden, um eine möglichst objektive, wertfreie Herangehensweise zu erreichen. Im Zuge dieses Prozesses wurde sowohl ein Forschungstagebuch (der Inhalt dessen wird hier nicht geteilt) als auch Forschungsberichte durch die Forschungsleiterin schriftlich festgehalten. Die Forschungsberichte bestanden aus deskriptiven Berichten mit ersten Punkten, die später für die Analyse der Ergebnisse von Interesse waren.

## 5.2 Auswahl der Kinder

Sowohl die Auswahl der Schüler\*innen aus dem SEF-Bereich als auch aus dem Volkschulbereich unterlag verschiedenen Kriterien. So wurde bei der Auswahl der Schüler\*innen im SEF-Bereich darauf geachtet, insbesondere jene Schüler\*innen für die Studie auszusuchen, die nicht oder nur sehr selten fremdaggressive Verhaltensweisen zeigen. Natürlich verfehlt diese Selektion bereits teilweise den inklusiven Gedanken, ist aber zur Sicherstellung der Integrität aller beteiligten Kinder in Rahmen dieser Studie von Nöten gewesen. Genau dieser Widerspruch stellt auch einen großen Nachteil von PAR in der inklusiven Behinderungsforschung dar, weil PAR bestimmte soziale Kompetenzen voraussetzt, die nicht bei allen Menschen vorhanden sind. Somit ist die Partizipation an der Forschung wiederum auf bestimmte Personengruppen beschränkt.

Ansonsten gab es für die Schüler\*innen aus dem SEF-Bereich keine weiteren Auswahlkriterien, da alle bereits ein gewisses Maß an Arbeitsverhalten entwickelt hatten und zumeist bereit waren, an Arbeitssequenzen teilzunehmen. Im Zuge der kooperativen Arbeitseinheiten mit den Volksschüler\*innen wurde darauf geachtet, nicht immer dieselben Kinder miteinander arbeiten zu lassen. Besonders bei den Schüler\*innen im SEF-Bereich wurde hier auch das Augenmerk auf die jeweilige Tagesverfassung der Kinder gelegt.

Da anzunehmen ist, dass die Schüler\*innen aus dem Volksschulbereich noch vergleichsweise wenige Erfahrungen mit neurodivergenten Gleichaltrigen gemacht haben, sollten diese im Zuge der vorliegenden Studie in einem geschützten Rahmen möglich sein. Daher wurde es den Volksschüler\*innen selbst überlassen, sich für den Forschungsprozess dieser Masterarbeit zu melden. Zunächst wurde allen in Frage kommenden Volksschulklassen durch die leitende Forscherin kindgerecht die Schritte und der Aufbau der Studie erklärt. Hernach war es den Schüler\*innen selbst überlassen, Interesse zu bekunden bzw. sich freiwillig zu melden. Die gesetzte Anzahl an ausgewählten Schüler\*innen lag bei vier Volksschulkindern und vier SEF-Schüler\*innen, schlussendlich beteiligten sich vier Volksschüler\*innen und drei SEF-Schüler\*innen an der Stichprobe, wovon alle vier Volksschulkinder Mädchen waren. Bei den SEF-Schüler\*innen nahmen zwei Jungen und ein Mädchen an der Studie teil. Im Anschluss an die Arbeitsphase kreierten alle vier dieser Volksschülerinnen zweimal Zeichnungen, die sie auch in den darauffolgenden episodischen Interviews genauer erklärten.

### 5.3 Arbeitssequenzen

Vor Beginn der jeweils ersten gemeinsamen Lerneinheit erhielten alle Volksschülerinnen eine kurze Erklärung seitens der Forschungsleiterin, um sich auf die darauffolgende Arbeitsphase einstellen zu können. Zunächst wurde ihnen erklärt, dass die Schüler\*innen, mit denen sie arbeiten werden, nicht sprechen können, ihre Bedürfnisse aber auf andere Weise zum Ausdruck bringen. Außerdem wurde ihnen kurz die Bedienung des 1-2-3-Systems erklärt, mit dem die SEF-Schüler\*innen arbeiten, sowie der Ablauf der Arbeitsphase. Das 1-2-3-System ist eine Form des strukturierten Arbeitssystems, das sich besonders bei Schüler\*innen im Autismus-Spektrum bewährt hat, da es eine immer gleiche, systematische Abfolge an

Aufgabenmengen ermöglicht – die einzelnen Aufgaben dabei jedoch stets neu ausgetauscht werden können (vgl. Rechenberger 2015: 97f.)

Auf die Behinderung der SEF-Schüler\*innen wurde in diesem Briefing bewusst nicht zu viel Aufmerksamkeit gelegt, damit die Volksschulkinder den SEF-Schüler\*innen möglichst wertfrei und uneingenommen gegenübertraten konnten. Jegliche, detaillierte Erklärungen zu den Diagnosen der Kinder hätten sowohl den ersten Kontakt als auch die darauffolgende Bewertung der Arbeitsphase eventuell verfälscht. Ziel der Studie war es schließlich, die ersten Erfahrungen von neurotypischen Kindern mit ihren behinderten Gleichaltrigen festzuhalten und in diesem Zusammenhang schien ein allzu umfangreiches Briefing eher hinderlich als pädagogisch wertvoll.

Die Arbeitssequenzen, in denen die ausgewählten Volksschüler\*innen die SEF-Schüler\*innen in ihren Lerneinheiten unterstützten, waren aufgrund der recht kurzen Aufmerksamkeitsspanne der SEF-Schüler\*innen dementsprechend kurz bemessen – etwa fünf bis maximal zehn Minuten umfasste die Lernsequenz pro Kind. Gegenstand dieser Lerneinheiten waren die in der Jahresplanung vorgesehenen Materialien und zum jeweiligen Thema passenden Aktivitäten, konnten aber auch auf Wunsch der Co-Forscher\*innen – i.e. die Schüler\*innen der Volksschule – selbst gewählt werden. Diese ausgesuchten Aktivitäten wurden dann in das 1-2-3-Regal gegeben, mit dem die SEF-Schüler\*innen arbeiten.

Die SEF-Schüler\*innen wurden mit Hilfe einer Lehrperson gebeten, ihren Arbeitsplatz aufzusuchen und sich zu setzen. Dann folgte stets die Begrüßung durch das Volksschulkind zusammen mit einer Lehrperson – beide nahmen jeweils seitlich von dem Platz des\*r SEF-Schüler\*in Platz. Das SEF-Kind konnte sodann durch Unterstützung des Volksschulkindes die drei Aktivitäten im 1-2-3-Regal nacheinander durchgehen – wo nötig, mit Handführung oder Fingerzeig durch den\*die Volksschüler\*in. Die Arbeitsphase galt als beendet, wenn der\*die SEF-Schüler\*in die dritte und somit letzte Schublade wieder in das Regal geschoben hatte. Der\*die Volksschüler\*in signalisierte dies zusätzlich mit dem Wort „Fertig“ und einer anschließenden Verabschiedung von dem\*der SEF-Schüler\*in.

## 5.4 Fertigung der Zeichnungen & episodische Interviews

Die Erhebung der Daten basiert auf den Erfahrungen der Volksschüler\*innen, die diese während den Arbeitsphasen mit den SEF-Schüler\*innen machen. Um diese Erfahrungen in Form eines brauchbaren Datenmaterials zu verwerten, bedarf es einer Methode, diese Erfahrungen adäquat einzufangen. In diesem Kontext wurden daher Zeichnungen, die von den Kindern selbst angefertigt werden, als besonders vorteilhaft angesehen und als Datengrundlage herangezogen. Zeichnungen sind vor allem bei Kindern, die aus entwicklungspsychologischer Sicht noch keine ausreichenden Mittel besitzen, um Gefühle und Erlebnisse verbal zu reflektieren und zu beschreiben, ein guter Einstieg (vgl. Kleeberg-Niepage 2016: 198). Durch Zeichnungen können sie im Rahmen einer bekannten Tätigkeit ihre Erlebnisse festhalten:

„Grundlage für diese Wertschätzung des kindlichen Zeichnens in der westlichen Welt ist die Überzeugung, dass Zeichnen ein besonders für Kinder geeignetes Mittel ist, sich auszudrücken ohne sprechen oder schreiben zu müssen, die Hoffnung, über das Gezeichnete Zugang zur kindlichen Welt und Perspektive, vielleicht sogar zur kindlichen Seele zu bekommen“ (Kleeberg-Niepage 2016: 203).

In anderen Worten können die Volksschüler\*innen das gerade eben Erlebte auf dem Papier für sich einordnen, bevor sie im nächsten Schritt davon erzählen. Außerdem besteht bei Zeichnungen ein größerer Spielraum, da in Gesprächen eventuell auch unbewusst oder bewusst gewisse gesellschaftliche Standards mitschwingen und eine uneingeschränkte Äußerung des Erlebten unmöglich machen. Im Fall der Masterarbeit geht es zudem um die Frage der Selbst- und Fremdwahrnehmung, das heißt, wie nehmen sich die Kinder selbst und wie nehmen sie die SEF-Schüler\*innen in diesen konkreten Situationen wahr. Wopfner (2012: 411) erwähnt in diesem Zusammenhang auch die Verbindung des äußerlich Erlebten und der psychischen Innenwelt des Kindes, die durch die Kinderzeichnung entsteht (vgl. Wopfner 2012: 411).

Basierend auf diesen Erkenntnissen wurden die Volksschüler\*innen direkt im Anschluss an ihre kooperativen Arbeitsphasen gebeten, das Erlebte in Form einer Zeichnung festzuhalten. Vorgaben gab es hierzu keine, um den kreativen Rahmen nicht einzuschränken. Die einzige Vorgabe war, dass die Zeichnung – in welcher Form auch immer – auf die vorangegangene Arbeitsphase eingeht. Kuhn (2019) führt hier auch den Begriff der „thematischen Kinderzeichnung“ an, da sich die Zeichnung des

Kindes in einem festgelegten Themengebiet befindet, die Umsetzung dieses Themas aber der Kreativität des Kindes obliegt (vgl. Kuhn 2019: 245f.).

Nach dieser kreativen Phase im Forschungsprozess wurden die Volksschüler\*innen dann schließlich gebeten, ihre Erfahrungen anhand ihrer Zeichnungen zu reflektieren. Die von den Volksschüler\*innen gefertigten Zeichnungen wurden also als Einstieg in die Erzählungen genutzt, die auch als Sprachaufnahme aufgezeichnet wurden. Im Verlauf der Interviews wurden die Zeichnungen noch einmal genauer betrachtet und jedes Kind erhielt die Möglichkeit, das eigene Werk zu erklären. Der Vorteil ist nicht nur eine für das Kind ungezwungenere Gesprächsatmosphäre, sondern durch die episodischen Interviews entsteht auch eine Verknüpfung „zwischen kindlicher und erwachsener Weltsicht“ (Kuhn 2019: 246). So kann auch die Aufforderung, zu dem expliziten Thema der gerade erlebten Erfahrung bereits als eine kommunikative Vorstufe zum Interview gedeutet werden (vgl. Kuhn 2019: 246).

Episodische Interviews können als eine gesteuerte Art der Erzählung angesehen werden. Der Fokus liegt in diesem Fall auf den Erzählungen konkreter Erfahrungen der Befragten und ähnelt daher einem ungezwungenen Gespräch, im Zuge dessen diese Erzählungen stattfinden. Einziger Unterschied zu einem normalen Gespräch ist, dass die\*der Interviewer\*in hier mehr nachfragen wird. Diese Fragen, die während der Erzählungen gestellt werden, richten sich in episodischen Interviews nach einem Leitfaden. Dieser Leitfaden garantiert, dass das Interview trotz Fokus auf den Erzählungen jene Informationen erhebt, die es erheben soll (vgl. Trautmann 2010: 76). In der vorliegenden Masterarbeit stützen sich die Themen des Leitfadens auf die Forschungsfrage. Der Leitfaden eignet sich ebenfalls besonders für die Befragung von Kindern, da er die durch die\*den Forscher\*in zu behandelnden Themen in Form von einigen Kernfragen abdeckt und ansonsten viel Freiheit in der Fragestellung erlaubt (vgl. Trautmann 2010: 74).

## 5.5 Auswertungsmethode

Die Bilder der Volksschüler\*innen wurden anhand von vier verschiedenen Kategorien deskriptiv sowie auch interpretativ ausgewertet. Kuhn (2019: 256) folgt hier der Klassifikation von Schoppe und unterteilt die Auswertungskriterien in vier Kategorien bzw. Motive:

- „• Motivniveau 1: reale Sachmotive, z.B. Spielgeräte;
- Motivniveau 2: reale Handlungsmotive, z.B. Kinder beim Turnen;
- Motivniveau 3: speziell-erlebnishaftre Handlungsmotive, z.B. ein Kind verletzt sich beim Hinfallen auf dem Pausenhof das Knie;
- Motivniveau 4: fiktive Sachmotive, z.B. eine Achterbahn auf dem Pausenhof;
- Motivniveau 5: fiktive Handlungsmotive, z.B. „Unterwasser-Unterricht“ im Klassenzimmer;
- Motivniveau 6: (fiktiv-) abstrakte (Handlungs-) Motive, z.B. die Darstellung der Angst vor dem Hochklettern am Tau“ (Kuhn 2019: 256).

Anhand dieser Kriterien wurde jedes Bild in seine Einzelteile zerlegt, um hernach wieder ein Gesamtbild zu ergeben. Da jedes Bild nach diesen Motiven aufgeschlüsselt wurde, entstand auch zu jeder Zeichnung der Volksschüler\*innen ein Auswertungstext. Die Auswertungen der Bilder sind als zusätzliche Datengrundlage zu verstehen, bilden aber nicht die Kerndaten dieser Forschung. Der Fokus in diesem Forschungsprozess liegt vorrangig auf den Erzählungen der Kinder, die sich im Zuge der episodischen Interviews ergeben und sich auf ebendiese Zeichnungen beziehen sollen.

Danach wurden alle episodischen Interviews, die durch eine Sprachaufnahme aufgezeichnet worden waren, im nächsten Schritt transkribiert. Das Transkript jedes Interviews wurde sodann mit Hilfe induktiver Kategoriedefinitionen mit dem Programm MAXQDA anhand eines erstellten Kodierleitfadens kodiert werden (vgl. Mayring 2022: 84f.). Der Ablauf der induktiven Kategorienbildung nach Mayring erfolgt durch das allmähliche Herausbilden von einzelnen Kategorien aus dem Material – in anderen Worten den Transkripten – und das stete Abgleichen mit der Fragestellung (vgl. Mayring 2022: 60-63). Zunächst wurde also anhand der Forschungsfragen das Vorhaben dieser Kategorienbildung genauer eingegrenzt. Dann wurde jedes Transkript einzeln durchgegangen und neue Kategorien gebildet oder Aussagen wurden bereits bestehenden Kategorien zugeordnet. Im weiteren Verlauf der Kategorienbildung war dann auch die Bildung von Subkategorien mit dazugehörender Überkategorie bzw. das Zusammenführen ähnlicher Kategorien möglich (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019: 103).

## 6 Forschungsethische Überlegungen

Da sich die Datensammlung in der vorliegenden Masterarbeit auf die Interaktion und die damit verbundenen Erfahrungen von Menschen konzentriert, ist die Einhaltung von ethischen Standards hier von ganz besonderer Bedeutung. Zusätzlich erfordert auch der Aspekt der geistigen Beeinträchtigung der Schüler\*innen eine umso vorsichtigere Herangehensweise. Nachstehend sind daher die wichtigsten ethischen Überlegungen zu dieser Forschung zusammengefasst.

### 6.1 Einverständnis SEF-Schüler\*innen

Zunächst war bei der Auswahl aller Schüler\*innen ganz entscheidend, dass die Integrität aller Kinder an jeder Stelle im Forschungsprozess unbedingt gewahrt werden muss. In diesem Zusammenhang wurde bei der Auswahl der Kinder aus dem SEF-Bereich darauf geachtet, dass grundsätzlich jene Kinder in den Forschungsprozess miteingebunden werden, die sich im Schulalltag als besonders sozial hervorgetan haben. Jene Kinder, die Probleme haben, neue Personen in ihrem unmittelbaren Umfeld zu akzeptieren und die weiters Probleme bei der Impulskontrolle und Emotionsregulation aufweisen, wurden für den Forschungsprozess nicht ausgewählt. Der Großteil der Schüler\*innen im SEF-Bereich ist non-verbal, verfügt also über keine Lautsprache und auch die Kommunikation mittels Unterstützter Kommunikation oder Gebärden ist nur eingeschränkt möglich. Dadurch ist für diese Kinder die erlebte Frustration bei einem „Nein“, beispielsweise, wesentlich größer, als bei normalen Kindern, da die Möglichkeiten, sich auszudrücken, stark begrenzt sind. Häufig setzen sie in diesen Momenten daher Fremd- oder Autoaggression ein, um mit den erlebten Gefühlen zurechtzukommen und ihrem Ärger Ausdruck zu verleihen (vgl. Freitag et al. 2017: 35). Diese Art des Kommunizierens in diesem Fall normal, kann aber vor allem für neurotypische Kinder ohne Berührungspunkte mit SEF-Kindern durchaus irritierend sein. Um die psychische und physische Unversehrtheit aller beteiligten Kinder zu gewährleisten, wurden aus diesen Gründen nur Kinder aus dem SEF-Bereich für die Arbeitsphasen eingeteilt, von denen die Pädagog\*innen wissen, dass sie gut kooperieren können, ein bestimmtes Maß an Frustrationstoleranz besitzen und keine aggressiven Tendenzen aufweisen.

Die Erziehungsberechtigten der ausgewählten Schüler\*innen sowohl aus dem SEF-Bereich als auch aus dem Volksschul-Bereich wurden im Vorfeld über die geplante

Forschung informiert und wurden außerdem gefragt, eine Einverständniserklärung zu unterschreiben. Mit ihrer Unterschrift erklärten sie sich damit einverstanden, dass ihr Kind am Forschungsprozess beteiligt ist und jegliche Informationen über das Kind, die im Zuge des Forschungsprozesses zusammenkommen, pseudonymisiert wiedergegeben werden dürfen. Im Falle der SEF-Schüler\*innen konnten nur die Erziehungsberechtigten ihr schriftliches Einverständnis geben, jedoch nicht die Schüler\*innen selbst.

Dennoch muss hervorgehoben werden, dass ein Grundprinzip dieses Forschungsprozesses darin bestand, die Schüler\*innen aus dem SEF-Bereich – ob ihrer fehlenden bzw. mangelhaften Fähigkeiten, sich auszudrücken – nicht als bloße Forschungsobjekte darzustellen, die für die vorliegende Masterarbeit ausgenutzt werden. Die Wahrung der Würde dieser Schüler\*innen und die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse wurde stets ein hoher Stellenwert zugesprochen. Wenn sich ein\*e SEF-Schüler\*in gegen die Arbeitsphase oder die unbekannte Person (i.e. das Volksschulkind) in irgendeiner Weise wehrte oder keine Lust hatte, zu arbeiten, wurde der Versuch beendet. Die Schüler\*innen, die den SEF-Bereich besuchen, können zwar nicht verbal kommunizieren, aber an ihrem Verhalten ist durchaus ersichtlich, ob sie sich in der Situation unwohl fühlen oder diese als neue Situation akzeptieren können. Da es sich bei diesen Kindern um – im Kontext der Forschung – nichteinwilligungsfähige Personen handelt und somit nur die Erziehungsberechtigten dieser Kinder über die Teilnahme an diesem Forschungsprozess entscheiden, ist die Beobachtung ihres Verhaltens während der Arbeitsphasen zusätzliche Priorität gewesen (vgl. Aufenanger & Götz 2020: 25). Anzumerken ist an dieser Stelle außerdem, dass die Forschungsleiterin durch ihre tägliche Arbeit eine vertraute Bezugsperson für die SEF-Schüler\*innen darstellt und sie dadurch die Bedürfnisse der Kinder relativ gut erkennen kann. Dies dürfte vor allem für die adäquate Berücksichtigung der Bedürfnisse der SEF-Schüler\*innen ein erwähnenswerter Aspekt sein.

Die SEF-Schüler\*innen sind keine passiven Objekte dieses Forschungsprozess, sondern ein wichtiges Element in dieser Kooperation. Der Grund dieser Forschung ist schließlich der Fakt, dass das Konzept der Inklusion auf den Menschenrechten und den Kinderrechten fußt. In diesem Sinne verlangt Forschung in diesem Feld nach der

Meinung und Perspektive von Kindern zu dem Thema und besonders danach, wie sie inklusive Momente erleben. Gerade deshalb gilt es, die Bedürfnisse aller an diesem Forschungsprojekt beteiligten Kinder ernst zu nehmen und entsprechend zu berücksichtigen.

## 6.2 Einverständnis Volksschülerinnen

Wie bei den SEF-Schüler\*innen, erhielten auch die Erziehungsberechtigten eine Einverständniserklärung sowie eine Erklärung der Studie. Der einzige Unterschied hierbei war, dass nicht nur die Erziehungsberechtigten ihr Einverständnis anhand ihrer Unterschrift bestätigten, sondern auch die Volksschulkinder selbst unterschreiben mussten.

Dasselbe Verständnis für einen Abbruch der Arbeitsphase oder eine Beendigung der Teilnahme an der Studie galt natürlich auch den Volksschülerinnen. So wurden die Volksschülerinnen bei jedem Termin gefragt, ob sie sich gut fühlen und heute dabei sein möchten. Auch nach jeder Arbeitsphase wurden die Kinder gefragt, ob sie die Zeichnung anfertigen und danach das Interview führen oder lieber doch in ihre Klasse zurückkehren möchten. Dies kann als eine erweiterte Einverständnisprozedur verstanden werden. Denn beim Unterschreiben der Einverständniserklärung könnten die Kinder zunächst also eine neugierige Haltung gegenüber der Studie gezeigt haben, aber in der tatsächlichen Arbeitsphase hätten sie durchaus realisieren können, dass sie es doch nicht machen möchten.

## 6.3 Zugang zu den Daten

Die Einverständniserklärungen aller Beteiligten sowie die Tonaufnahmen der Interviews wurden von der Forschungsleiterin privat aufbewahrt. Niemand außer der Forschungsleiterin und der Masterarbeits-Betreuung hatten Zugang zu den Daten. Sobald die Interviews schriftlich transkribiert wurden, wurden auch die Namen aller erwähnten Volksschulkinder pseudonymisiert – jeweils mit der Bezeichnung Kind 1, Kind 2, etc. Die in den Interviews namentlich genannten SEF-Schüler\*innen wurden lediglich durch eine Strichlinie anonymisiert, da in diesem Fall keine nähere Kennzeichnung für den Kontext von Nöten war.

## 7 Darstellung und Analyse der Ergebnisse

Dieses Kapitel präsentiert alle Forschungsergebnisse in jener Reihenfolge, in der die einzelnen Schritte des Datensammlungsprozesses stattgefunden haben. Folglich wird zuerst auf die Arbeitsphasen der Schüler\*innen eingegangen, dann auf die Analyse der Zeichnungen der Volksschüler\*innen und schlussendlich werden die Aussagen der Kinder aus den Interviews kategorisiert.

### 7.1 Arbeitsphasen

Die Arbeitsphasen zwischen den vier Schüler\*innen der Volksschule und den drei Schüler\*innen aus der Sonderpädagogik-Klasse verliefen reibungslos. Einzig bei einer der insgesamt acht Arbeitsphasen zeigte ein\*e SEF-Schüler\*in nach der zweiten Aufgabe klar an, dass er\*sie die Situation nicht mehr aushält und diese abgebrochen werden sollte (das Kind legte sich auf den Boden und wollte nicht mehr aufstehen). Die Arbeitsphase wurde dennoch gewertet, da immerhin zwei der drei Aufgabenkisten erledigt worden waren und Frustrationsmomente außerhalb dieses durch die Forscherin künstlich geschaffenen Settings im Alltag ebenso vorkommen können. Jede Arbeitsphase dauerte im Durchschnitt zwischen fünf und sieben Minuten und jedes Volksschulkind saß dabei neben dem SEF-Kind und leitete es bei der Bedienung des 1-2-3-Regals und der jeweiligen Aufgabe an.

### 7.2 Zeichnungen

Nach der Arbeitsphase wurden die Volksschüler\*innen gebeten, die soeben gemachte Erfahrung anhand einer Zeichnung bildlich darzustellen. Nachfolgend die Aufgabenstellung, die alle Volksschüler\*innen für die Fertigung ihrer Zeichnung erhielten:

#### **Einleitung Erstellung der Zeichnung:**

*Wie ich euch ja schon erzählt habe, möchte ich erfahren, wie eine Schule sein sollte, damit sie ein guter Ort für Kinder ist – auch für behinderte Kinder. Und mich interessiert, wie ihr das findet, mit behinderten Kindern zu lernen. Dafür bist du jetzt der Experte/die Expertin in der Schule. Deshalb interessiert mich deine Meinung.*

*Du hast jetzt erst einmal Zeit, ein Bild zu malen. Du kannst alles malen, was du während dem Arbeiten mit dem Kind gefühlt hast. Vielleicht fühlst du auch jetzt etwas und möchtest es malen. Du kannst auch deine Gedanken malen. Nimm dir dafür gerne die Stifte, die hier liegen.*

*Und nachher, wenn du fertig bist oder du keine Lust mehr hast, dann stelle ich dir ein paar Fragen und du kannst mir noch etwas erzählen. Ist das okay für dich?*

Es wurde zudem ausdrücklich von der Forschungsleiterin erwähnt, dass das Bild auch negative Inhalte präsentieren kann, um den Kindern die Scham vor dem Ausdruck negativer Emotionen zu nehmen. Es wurden Buntstifte, Spitzer und Papier zur Verfügung gestellt. Diese Phase des Forschungsprozesses dauerte meistens um die 10 bis maximal 15 Minuten.

### 7.2.1 Kind 1

#### **Bild 1**

Das erste Bild des ersten Volksschulkindes zeigt einen großen gelben Smiley, der sich fast über die ganze Breite des A4-Blattes erstreckt. Das Gesicht ist umrahmt von braunen Haaren, die an jeder Seite zu einer Art Zopf gebunden sind und jeweils mit einer schwarzen Schleife zusammengehalten werden. Der Mund des Smileys stellt ein eindeutiges Lächeln dar. Links und rechts des Gesichtes sind drei kleinere Herzen gemalt. Die Mischung zwischen Motivniveau 1 und 4 wird durch die reale Darstellung der Haare und der menschlichen Charakteristika des Gesichtes deutlich, währenddem der Smiley bereits als ein fiktives Objekt gewertet werden kann.

#### **Bild 2**

Am zweiten Bild kann man annehmen, dass ein Kind gemalt wurde, da die Person auf dem Bild recht klein im Vergleich zu dem leergelassenen Raum des A4-Bildes wirkt. Zudem lässt das infantile Aussehen der Schuhe bzw. Hausschuhe der Person auf dem Bild ebenfalls die Annahme zu, dass es sich bei der abgebildeten Person um ein Kind handeln soll. Das Kind trägt ein rotes T-Shirt und eine blaue Hose. Links und rechts wird das Kind von jeweils einem Herz umrahmt. Das Bild erfüllt dadurch Motivniveau 1.

### 7.2.2 Kind 2

#### **Bild 1**

Kind 2 hat sich bei der Erstellung des ersten Bildes ebenfalls für einen Smiley entschieden. Das gelbe Gesicht hat zwei große Augen und einen großen Mund sowie zwei rote Punkte als Wangen. Dieser Smiley hat ebenfalls Haare – in diesem Fall braun, die mit dem unteren Ende des runden Smileys abschließen. Auf der linken und

rechten Seite des Kopfes sind jeweils zwei Herzen abgebildet und im linken Eck des Bildes findet sich eine kleine gelbe Sonne wieder. Somit enthält das Bild dieselben Darstellungen wie das erste Bild von Kind 1 und lässt damit auch auf den gleichen Motivniveaus einordnen.

## **Bild 2**

Dieses Bild zeigt die Umrisse eines Hauses mit vier Ecken sowie einem Dach. Innerhalb des Hauses lassen sich zwei rote Ovale und eine Person erkennen. Zudem sieht man ein viereckig anmutendes Objekt mit fünf Quadraten. Die Person auf dem Bild gleich einem Strichmännchen und lächelt eindeutig. Rechts neben dem Haus befindet sich ein weiteres, lächelndes Gesicht. Über dem Haus schweben zwei blaue Wolken. Bis auf die Wolken und die roten Ovale ist das Bild in schwarz gehalten. Durch die Darstellung realer Sachmotive kann das Bild in Motivniveau 1 kategorisiert werden. Im Zuge des Interviews mit dem Kind zu dem vorliegenden Bild stellt sich schließlich heraus, dass das Bild Kinder beim Turnen zeigen soll. Durch diese Erklärung kommt auch Motivniveau 2 in Frage – für diese Einordnung bedarf es jedoch ebendieser mündlichen Erklärung, da das Strichmännchen auf dem Bild an sich keine eindeutige Handlung ausführt.

### 7.2.3 Kind 3

## **Bild 1**

Das Bild zeigt zwei Kinder, die nebeneinandersitzen. Ein Kind trägt ein rotes T-Shirt und hat kurze schwarze Haare. Das andere Kind hat ein rosa T-Shirt an und lange braune Haare. Über diesem Kind schwebt zusätzlich eine Sprechblase mit dem Wort „Super“. Rechts neben den Kindern ist ein zwinkernder Smiley abgebildet sowie ein Regenbogen mit einer blauen Wolke an jedem Ende. Über dieser Zeichnung steht geschrieben: „es war lustig und ich habe gespielt es war cool es war super!“. Zusätzlich finden sich vier rote Herzen in dem Bild.

In Zusammenhang mit den Motivniveaus kann gesagt werden, dass jedenfalls Motivniveau 1 durch die Darstellung realer Sachmotive erfüllt wird. Da das eine Kind im Bild auch augenscheinlich zu dem anderen Kind etwas sagt – in diesem Fall „Super“ – kann davon ausgegangen werden, dass sich beide Kinder in einer gewissen

Handlung befinden, die jedoch auf dem Bild nicht näher definiert wird. Somit erfüllt das Bild auch in gewissem Sinne Motivniveau 2 – die Darstellung realer Handlungsmotive.

## **Bild 2**

Am unteren Bildende von Bild 2 sind zwei Kinder abgebildet – beide haben braune, schulterlange Haare und tragen rosa T-Shirts. Eines der beiden Kinder trägt eine orange Hose und eine blaue Schleife im Haar, sein Mund ist zu einem Lächeln geformt. Das andere Kind trägt eine weiße Hose und hat den Mund offen. Beide stehen links und rechts von einem Tisch. Über den zwei Kindern schweben vier Herzchen-Ballons und ein Regenbogen, an dessen beiden Enden jeweils eine Wolke mit einem lachenden bzw. lächelnden Gesicht schwebt. In der linken Ecke des Bildes steht geschrieben: „es war schön! es war cool!“. Wieder findet sich eindeutig das Motivniveau 1 in der Zeichnung wieder. Durch die Wolken mit den Gesichtern kann das Bild ebenso in das Motivniveau 4 – fiktive Sachmotive – eingeordnet werden.

### 7.2.4 Kind 4

## **Bild 1**

Das Bild wird ausgefüllt von einem orangen, rechteckigen Rahmen, der die Umrisse eines Gebäudes darstellen soll. Innerhalb dieses Rahmens lassen sich zwei Kinder erkennen, die beide auf großen Stühlen sitzen. Zwischen den Kindern befindet sich ein Tisch, auf dem Farben (eventuelle farbige Stifte) liegen und auf der Tischseite des einen Kindes lässt sich ein Blatt Papier mit einer Zeichnung erkennen. Beide Kinder halten einen rosa Stab in der Hand und lächeln. Die Handlung, die hier angenommen werden kann, ist, dass beide Kinder etwas malen. Aufgrund dessen werden sowohl Motivniveau 1 als auch 2 bedient, da reale Sachmotive und reale Handlungen abgebildet sind.

## **Bild 2**

An den Rändern dieses Bildes verläuft ein schwarzer Rahmen, der sich über drei Längen des A4-Blattes zieht und wieder die Umrisse eines Gebäudes imitiert. Im Gebäude befinden sich drei Kinder und etliche Turn- bzw. Spielplatzgeräte. Deutlich erkennbar sind eine Rutsche, eine Schaukel und ein Trampolin. Zudem gibt es ein

rotes Oval, das auch aufgrund seiner schrägen Position auf eine rote Drehscheibe hindeutet. Eines der drei Kinder sitzt in der Drehscheibe, ein weiteres auf der Rutsche und das dritte Kind sitzt auf der Schaukel. Durch diese klar ersichtlichen Handlungen werden sowohl Motivniveau 1 als auch 2 durch die Darstellung realer Sachmotive und Handlungen erfüllt.

Die insgesamt acht Bilder der Volksschulkinder zeigen jedoch eindeutig, dass Behinderung und der Kontakt zu behinderten Kindern bzw. Gleichaltrigen ein recht komplexes Thema für sie darstellt. Die nachstehende Tabelle veranschaulicht, welches Motivniveau von jedem Kind in den Bildern dargestellt wurde.

Kinder	Motivniveau 1	Motivniveau 2	Motivniveau 3	Motivniveau 4	Motivniveau 5	Motivniveau 6
Kind 1	Bild 1 Bild 2			Bild 1		
Kind 2	Bild 1 Bild 2			Bild 1		
Kind 3	Bild 1 Bild 2	Bild 1		Bild 2		
Kind 4	Bild 1 Bild 2	Bild 1 Bild 2				

Anhand dieser Aufteilung lässt sich erkennen, dass in den Bildern aller vier Volksschulkinder weder Motivniveau 3, 5 oder 6 vorkommen. Die Mehrheit der Bilder bewegt sich im Motivniveau 1 und 4. Mögliche Erklärungen hierfür könnten der doch recht kurze Kontakt zu den SEF-Schüler\*innen sein und die damit einhergehende, ungewohnte Situation für die Volksschulkinder. In Zusammenhang mit den Bildern der Volksschüler\*innen muss hier sicher ebenso das Alter der Kinder miteingerechnet werden. Alle teilnehmenden Volksschüler\*innen besuchten zu dem Zeitpunkt der Studie die zweite Klasse Volksschule und waren somit im Schnitt sieben bis acht Jahre alt.

Die Kinder bedienen sich größtenteils der Darstellung realer Sachmotive und zum Teil auch realer Handlungsmotive. Ein paar der Kinder inkludieren auch fiktive Sachmotive in ihre Bilder, die jedoch keinen direkten Zusammenhang zu den behinderten Kindern erkennen lassen. Das Vorkommen der Smileys in vier von acht Bildern muss nicht

unbedingt als Ausdruck positiver Emotionen gewertet werden, sondern kann auch als alterstypisches Symbol, das Kinder in dieser Phase gerne in ihren Alltag einfließen lassen, gewertet werden. Durch die Darstellung der Smileys lassen sich somit noch keine konkreten Rückschlüsse auf positive Erfahrungen der Kinder während dieser Arbeitsphase ableiten.

### 7.3 Interviews

Die von den Kindern erstellten Bilder dienten in weiterer Folge als Basis für die Interviews. Jedes Kind wurde durch die Forschungsleitung zunächst aufgefordert, sein Bild näher zu beschreiben.

#### 7.3.1 Codierungen

Die Bildung des Kategoriensystems erfolgte induktiv, in anderen Worten anhand des Materials – im Falle der vorliegenden Arbeit besteht das Material aus den Transkripten der acht Interviews – wurden mehrere Kategorien abgeleitet. Die Antworten der Volksschulkinder aus den Interviews wurden sodann einer dieser zuvor herausgebildeten Kategorien zugeordnet. Bei der Findung der Kategorien wurde sowohl auf den Inhalt der Aussagen als auch auf die den Interviews zugrundliegenden Forschungsfragen Bezug genommen. Nachstehend sind die Hauptkategorien sowie ihre dazugehörigen Unterkategorien aufgelistet. Die Zahlen neben den Hauptkategorien zeigen an, wie oft eine die Kategorie in den Antworten insgesamt vorkam. Dieser Gesamtwert verteilt sich dann auf die Unterkategorien – sofern vorhanden. Jene Aussagen, die als negativ konnotiert gewertet und entsprechend in die jeweilige Kategorie eingeordnet wurden, dürfen nicht als Kritik an der Aussage an sich verstanden werden, sondern dienen lediglich dazu, einen Überblick über die Gedanken und Meinungen von nicht behinderten Kindern zum Thema Behinderung zu schaffen.

## Haltung gegenüber behinderten Kindern (4)

- Respekt (1)
- Kontaktaufnahme (2)
- Behinderte Kinder sind lieb (1)

## Erfahrung mit Behinderung (5)

- Erfahrung (3)
- Keine Erfahrung (2)

## Positives Erleben der Arbeitsphase (22)

## Fehlende Lautsprache (6)

- Nicht sprechen können/ohne Sprache sein (2)
- Negativ behaftet (4)

## Neue Raumerfahrung (3)

## Lernfähigkeit (2)

## Unterstützungsbedarf (2)

## Stärken (7)

### Haltung gegenüber behinderten Kindern

Die Kategorie der **Haltung** der Volksschüler\*innen gegenüber behinderten Kindern wurde in drei Unterkategorien geteilt, da in den Interview-Transkripten verschiedene Beispiele für diese Kategorien aufscheinen und es im Kontext der Fragestellung relevant erschien, diese genauer zu beleuchten. Somit ergeben sich aus der allgemeinen Oberkategorie der Haltung, die insgesamt vier Mal in den Interviews vorkam, die Subkategorien *Respekt*, *Kontaktaufnahme* und *Positive Charaktereigenschaften*. Für alle drei Subkategorien findet sich ein passendes Textbeispiel.

Die Antworten in dieser Kategorie können alle als durchwegs positiv gewertet werden.

Die Kategorie *Respekt* hat sich durch folgende Antwort einer Volksschülerin ergeben:  
„H m was ich nicht so gut fand ist, dass ---- nicht mit uns gelernt hat das ist aber okay

ja“ (Kind 1, Z. 145). Die Verweigerung des SEF-Kindes, die Arbeitsphase fortzusetzen, wird zwar als nicht so gut benannt, gleichzeitig erkennt die Volksschülerin jedoch selbst an, dass das in Ordnung ist. Dies indiziert ein gewisses Maß an Respekt gegenüber dem SEF-Kind und seinen individuellen Bedürfnissen.

### Erfahrung mit Behinderung

Die Oberkategorie ***Erfahrung mit Behinderung*** wurde unterteilt in *Erfahrung* und *Keine Erfahrung*, da die Antworten der Schüler\*innen jeweils diese beiden Subkategorien vorschlugen. Die Oberkategorie *Erfahrung* schien in den Transkripten insgesamt fünf Mal auf – drei Mal in der Subkategorie *Erfahrung* und zwei Mal in der Subkategorie *Keine Erfahrung*. Beispiele zur Veranschaulichung aus den Textpassagen werden an dieser Stelle keine gegeben, da die Antworten auf die Frage „Kennst du jemanden, der eine Behinderung hat?“ entweder „Ja“ oder „Nein“ lauteten.

### Positives Erleben der Arbeitsphase

Die Kategorie betreffend das ***Positive Erleben der Arbeitsphase*** musste nicht in zwei Subkategorien unterteilt werden. 22-mal kam diese Kategorie vor, wobei ausnahmslos Beispiele für positive Erfahrungen in den Transkripten gefunden werden konnten. Die Antworten rangieren hier zwischen „Schön“ und „Gut“. Manchmal werden auch detaillierte Antworten gegeben: „Mir hat es Spaß gemacht hier zu sein und dass ich den Kindern geholfen hab“ (Kind 2, Z. 37).

### Fehlende Lautsprache

Die ***fehlende Lautsprache*** wird insgesamt sechs Mal thematisiert, wovon das Fehlen dieser Lautsprache vier Mal als etwas Negatives wahrgenommen wurde. Die Kategorie Fehlende Lautsprache wurde somit in die Unterkategorien *Nicht sprechen können/keine Sprache* und *Negativ behaftet* unterteilt, da die Volksschülerinnen zweimal auf die fehlende Lautsprache der SEF-Schüler\*innen hinweisen, ohne jedoch dabei zu werten. Beispielsweise antwortet eine Volksschülerin auf die Frage, was sie an dem Zusammentreffen mit der\*m SEF-Schüler\*in eventuell komisch fand: „Komisch (.) ähm also wie, wenn man so geboren ist und dass man da so ja ohne Sprache kommen“ (Kind 1, Z. 7). Antworten der Volksschulkinder in Bezug auf die fehlende Lautsprache, die die Annahme einer negativen Konnotation zulassen, sind nachstehend als Beispiele aufgelistet:

„Es war schwer mit (5) Kindern (2) ähm w e i l sie können noch nicht sprechen. (5) Wenn sie nicht sprechen da können wir nicht wissen was sie sagen so“ (Kind 4, Z. 99).

„Ähm sie haben diese Probleme, dass s i e ähm dass sie können nicht gut reden sie musste mal lernen zu reden“ (Kind 3, Z. 185).

Die zweite Aussage wurde in die Subkategorie *Negativ behaftet* eingeordnet, da das Volksschulkind es als Notwendigkeit ansieht, dass das behinderte Kind die Lautsprache noch erlernt.

### Neue Raumerfahrung

Die Kategorie der ***neuen Raumerfahrung*** fokussiert auf das aktive Erleben der Volksschüler\*innen der sonderpädagogischen Räumlichkeiten und den damit verbundenen Features und Gegenständen. Dreimal werden die Räumlichkeiten in den Interviews erwähnt.

„Ja (.) und das was mir gefallen hat ist diese Ecke dort“ (Kind 1, Z. 13).

„Komisch fand ich, dass ihr zwei Räume habt. Eigentlich hat man nur einen Raum aber“ (Kind 1, Z. 11).

„Also hm (3) es ist so schön hier [*im Physiotherapieraum*]“ (Kind 1, Z. 147).

### Lernfähigkeit

Die Kategorie der ***Lernfähigkeit*** kommt einmal in den Transkripten vor und bezieht sich auf die Tatsache, dass die Volksschüler\*innen zum Ausdruck gebracht haben, dass die SEF-Schüler\*innen, mit denen sie gearbeitet hatten, noch viel lernen können:

„Ich glaub sie können (4) halt sie werden schon schaffen, dass sie ein bisschen besser reden können das können sie schon schaffen“ (Kind 1, Z. 157).

## Unterstützungsbedarf

Der **Unterstützungsbedarf** als Kategorie scheint zweimal im Kontext der mangelnden Selbstständigkeit der SEF-Schüler\*innen und der damit verbundenen Abhängigkeit von anderen Personen auf.

„Dass ----- nicht alleine aufs Klo gehen kann und ----- k a n n nichts hören oder?“ (Kind 2, Z. 125).

„Ich denke dass sie brauchen ganz viel Hilfe und dass muss man auf sie aufpasse [...]“ (Kind 3, Z. 77).

## Stärken

In Bezug auf die Interviewfrage zu den **Stärken** von behinderten Kindern werden insgesamt sieben Mal Beispiele für diese Kategorie genannt. „Klettern“ wird beispielsweise zweimal genannt. Auch in Verbindung mit den Arbeitsmaterialien, die bei den Arbeitsphasen verwendet werden, können die Volksschulkinder eine Vorstellung über die Kenntnisse und Stärken der SEF-Schüler\*innen gewinnen:

„Sie haben ich glaube sie haben echt gute Stärken und sie können das alles *[Zeigt mit dem Finger auf die Aufgaben im Klassenzimmer]* und lernen sie das werden sie echt ganz gut [...]“ (Kind 3, Z. 79).

## Hoffnung auf Veränderung

Die Kategorie der **Hoffnung auf Veränderung** ergibt sich aus jenen Aussagen der Volksschüler\*innen, die darauf hindeuten, dass diese eine Besserung der Situation der SEF-Schüler\*innen, und damit einhergehend auch einen Schritt in Richtung „normal sein“, nicht ausschließen.

„[...] und lernen sie das werden sie echt ganz gut und sie werden dann wie die andere Kinder sie lernen das“ (Kind 3, Z. 79).

„Ich glaub sie können (4) halt sie werdens schon schaffen, dass sie ein bisschen besser reden können das können sie schon schaffen“ (Kind 1, Z. 157).

„Ähm sie haben diese Probleme, dass sie ähm dass sie können nicht gut reden sie musste mal lernen zu reden“ (Kind 3, Z. 185).

Insbesondere die letzte Aussage impliziert, dass die Volksschulkinder noch Hoffnung sehen, dass die SEF-Schüler\*innen sich doch noch die Lautsprache aneignen können. Auch die Implikation, dass sie wie die anderen Kinder werden können, wenn sie genug lernen, ergibt sich aus den Textpassagen.

## 8 Diskussion der Ergebnisse

### 8.1 Gültigkeit der Antworten

Die Ergebnisse dieser kooperativen Arbeitsphase und die sich daraus ergebenden Kodierungen ergeben ein aufschlussreiches Gesamtbild hinsichtlich der Beantwortung der beiden Forschungsfragen. Zunächst lässt sich anhand der Kategorie *Positives Erleben der Arbeitsphase* und den 22, dieser Kategorie zugeordneten Aussagen, festhalten, dass die Lerneinheiten mit den Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf von den Volksschülerinnen als eindeutig positiv wahrgenommen wurden. Die Aussagen deuten darauf hin, dass die Bereitschaft für solche Arbeitsphasen unter den Volksschulkindern grundsätzlich vorhanden ist. Auf die Frage, was die Volksschülerinnen nicht so schön an dieser Zusammenarbeit fanden, gab es von keinem der vier Kinder eine eindeutige Antwort.

Bei der Interpretation dieser positiven Aussagen muss sicherlich das Konzept der Social Desirability Bias (kurz SDB bzw. Soziale Erwünschtheit) in Betracht gezogen werden. Denn obwohl die Volksschülerinnen die Forschungsleiterin während diesem Forschungsprozess zum ersten Mal gesehen bzw. kennengelernt haben, darf nicht ausgeschlossen werden, dass die Kinder sich über die Rolle der Forschungsleiterin zumindest zum Teil bewusst waren. Hinzu kommt, dass Behinderung gesellschaftlich betrachtet nach wie vor ein heikles Thema darstellt und Kinder dabei durch den Umgang in der Familie mit dem Thema bereits eine gewisse Voreingenommenheit mitbringen. Diese Voreingenommenheit hängt davon ab, ob es innerhalb der Familie eine behinderte Person gibt oder ob die Familie selbst mit Behinderung eher schamhaft umgeht. Im Kontext des sozialwissenschaftlichen Interviews kann die

Social Desirability Bias eine Gefährdung hinsichtlich der Antwortgültigkeit darstellen (vgl. Stocké 2004: 303):

„Unter sozial erwünschtem Antwortverhalten versteht man die Neigung von Befragten, ihre Antworten danach auszurichten, was innerhalb des normativen Systems ihrer Bezugswelt als sozial anerkannt und erwünscht gilt, wodurch der „wahre Wert“ verzerrt wird (social desirability bias, SDB)“ (Möhring & Schlütz 2019: 60).

Für die Volksschülerinnen erschien es daher vielleicht sozial angebracht, die von der Forschungsleiterin initiierte Arbeitsphase mit den SEF-Schüler\*innen positiv zu bewerten. Genauso haben sie eventuell ihre Antworten hinsichtlich der Beschreibung der behinderten Schüler\*innen kontrolliert. Diese soziale Erwünschtheit und das damit einhergehende Ziel, sich in einem guten Licht zu präsentieren sieht Vogl (2021: 147) allerdings erst bei älteren Kindern. Jedoch wird hier keine Angabe zum Alter der Kinder gemacht, ab dem diese Motivation in Interviews vermehrt vorkommen kann.

Ebenso war bei allen acht Interviews zu erkennen, dass die erwartete Erzählfunktion der Kinder noch relativ eingeschränkt war. Da die Volksschulkinder zum Zeitpunkt des Interviews im Schnitt sieben Jahre alt waren, ist diese Erzählfunktion eventuell noch nicht ausreichend ausgereift gewesen. Vogl (2021: 153) gibt hier eine Altersgrenze von etwa neun Jahren an. Unter neun Jahren sei „[...] manchmal mit Einschränkungen in der Erzählfähigkeit, dem Perspektivenwechsel sowie abstraktem und logischem Denken zu rechnen“ (Vogl 2021: 153). Aufgrund dessen waren auch die Antworten nicht unbedingt so umfangreich, wie bei der Planung der Forschungsschritte angenommen worden war.

Inwieweit die Soziale Erwünschtheit bei den vorliegenden Interviews nun tatsächlich eine Rolle gespielt hat, lässt sich schwer eruieren. Fest steht, dass man das Konzept der SDB bei der Analyse und Interpretation der Antworten und Kategorienbildung in Betracht ziehen sollte, gleichzeitig darf es nicht zu sehr von den Daten ablenken. Die den Volksschulkindern augenscheinlich noch fehlende Erzählfunktion könnte in zukünftigen, ähnlichen Forschungssettings durch die Bereitstellung mehrerer Möglichkeiten, die eigene Aussage zu kommunizieren und verbalisieren, ausgeglichen werden (vgl. Vogl 2021: 142f.).

## 8.2 Wahrnehmung der Arbeitsphasen

Beide Kindergruppen gingen offen und neugierig in diese kooperativen Arbeitsphasen. Die Volksschulkinder fielen durch einen behutsamen und geduldigen Umgang mit den SEF-Schüler\*innen während dieser Arbeitsdurchgänge auf. Die Antworten auf die Frage, wie die Volksschulkinder die Arbeitsphasen fanden zeichnen hier ein eindeutiges Bild, das durch die Kategorie *Positives Erleben der Arbeitsphasen* nochmals unterstrichen wird. Natürlich muss hier, wie im vorherigen Unterkapitel abgehandelt wurde, der Einfluss des Settings und die soziale Erwünschtheit von Aussagen zum Thema Behinderung beachtet werden. Dennoch sind die Ergebnisse hierzu als positiv zu werten.

Auch die SEF-Schüler\*innen arbeiteten geduldig und ließen sich auf die neuen Arbeitspartner\*innen ohne Scheu ein. Ein einziges SEF-Kind zeigte sich während der Arbeitsphasen etwas schüchterner als gewohnt – für dieses Kind ist es etwas schwieriger, sich auf fremde Personen einzulassen, die nicht die schulischen Bezugspersonen sind. An dieser Stelle dürfte anzumerken sein, dass auch solche Kinder von inklusiveren Settings profitieren würden, da sich ihr Kreis an schulischen Bezugspersonen erweitern könnte. Diese Erweiterung hätte den Vorteil, dass auch diese Kinder lernen, flexibler auf wechselnde Arbeitspartner zu reagieren und ihr Vertrauen in die gesamte Gruppe stärken könnte.

## 8.3 Wahrnehmung von Behinderung

Dieser Punkt erscheint im Hinblick auf die erhaltenen Antworten und die daraus gebildeten Kategorien besonders interessant. Aus dem Datenmaterial ergeben sich mehrere Diskussionspunkte in diesem Bereich. Insbesondere die Kategorien *Fehlende Lautsprache*, *Hoffnung auf Veränderung* und *Unterstützungsbedarf* werden nun etwas genauer beleuchtet. Alle drei Kategorien haben gemeinsam, dass die Aussagen der Volksschulkinder hier andeuten, dass Behinderung einerseits etwas Leidvolles ist und andererseits, dass Behinderung mit einem höheren Unterstützungsbedarf einhergeht. Außerdem zeigen ihre Antworten, dass eine Verbesserung der Situation der behinderten Kinder erstrebenswert wäre. Die Verbesserung der Situation der behinderten Schüler\*innen sieht eine Volksschülerin in dem Erlernen der Lautsprache. Eine andere Volksschülerin erklärt, dass die SEF-Schüler\*innen wie die anderen Kinder werden können, wenn sie genug lernen:

„Sie haben ich glaube sie haben echt gute Stärken und sie können das alles [Zeigt mit dem Finger auf die Aufgaben im Klassenzimmer] und lernen sie das werden sie echt ganz gut und sie werden dann wie die andere Kinder sie lernen das“ (Kind 3, Z. 79).

Obwohl das Kind in der zitierten Aussage nicht explizit das Wort „normal“ in den Mund nimmt, indiziert die Andeutung, dass die SEF-Schüler\*innen dann wie die anderen Kinder werden können, sehr wohl, dass hier das Normalitätskonzept eine große Rolle spielt. Das Konzept der Normalität ist ein soziales Konstrukt, das eine willkürliche Grenze zwischen dem zieht, was die Gesellschaft als normal erachtet und dem, was nicht als normal gilt: „[...] Normalität [ist] eine deskriptive Kategorie. Sie verweist auf den Prozess fortwährender Herstellung einer Mitte, eines Durchschnitts, der als Vergleichskriterium fungiert“ (Dederich 2015: 133f.). Anhand dieser sozial definierten Normalität wird nun menschliches Leben abgeglichen und als normal bzw. andersartig kategorisiert. Normalität funktioniert nicht ohne den Gegenpart des Abnormalen (vgl. Dederich 2015: 139f.). Diese Abnormalität ist eng verknüpft mit der Pathologisierung menschlicher Erscheinungs- und Daseinsformen. Die Medizin übt seit jeher einen immensen Einfluss auf die gesellschaftlichen Definitionen von Normalität aus. Genauso hat sich Behinderung als pathologisierte Kategorie etabliert (vgl. Hädicke & Wiesemann 2021: 379). Behinderung gemäß dem medizinischen Modell ist ein Defekt und eine Abweichung von der Norm – die als Richtwert menschlicher Entwicklung herangezogen wird (vgl. Buchner 2018: 49f.). Auch Bemühungen, Behinderung im Kontext des Normalitätsbegriffes einen flexibleren Stellenwert einzuräumen, sind letztlich an die medizinische Darstellung von Normalität geknüpft: Dederich (2015: 140f.) verweist in diesem Zusammenhang auf die von der WHO im Jahre 2001 herausgegebene „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF), die einen umfangreicheren Blick auf Gesundheit und Behinderung gewährleisten sollte. Sie sollte von dem klassischen medizinischen Ansatz, Behinderung als eine dem Menschen inhärente Eigenschaft und Gesundheitsproblematik zu sehen, hin zu einer mehr die Gesamtsituation des Individuums (einschließlich seiner Umweltfaktoren) betrachtende Sichtweise führen. Insgesamt ermöglicht das Modell einen flexibleren Umgang mit Normalität, erhält jedoch die Gegenpole Gesundheit und Behinderung aufrecht. Das Modell schafft es somit nicht, die pathologisierte Haltung gegenüber Behinderung zu durchbrechen (vgl. Dederich 2015: 140f.).

Die Aussagen der Volksschulkinder verweisen folglich auf die Tatsache, dass diese medizinisch und negativ konnotierten Normalitätsvorstellungen in der Gesellschaft nach wie vor vorherrschen und laufend reproduziert werden. Erstrebenswert ist, so zu sein wie die anderen Kinder. Diese Norm wird den Kindern bereits früh vorgelebt und in der Schule erfahren sie eine zusätzliche Form der Normen, die erreicht werden muss, um nicht aus dem System zu fallen. Eine von Brehme (2017: 79ff.) durchgeführte Studie an inklusiven Grundschulen in Deutschland unterstreicht nachhaltig, dass das Normalitätskonzept und Behinderung in diesem Setting ebenso untrennbar miteinander verwoben sind. Auch in den Interviews dieser Studie nannten die Kinder zwar Normalität kaum explizit, es war jedoch offensichtlich, dass ihre Antworten durch dieses soziale Konstrukt beeinflusst waren (vgl. Brehme 2017: 79ff.).

Überdies offenbaren die Aussagen der Kinder in der Studie der vorliegenden Arbeit weitere, gesellschaftliche Haltungen in Verbindung mit dem Thema Behinderung. Sie zeigen, dass der Zustand der Behinderung schwer zu akzeptieren ist. Sie sollen sprechen lernen und ihre Aufgaben lernen, damit sie wie die anderen Kinder werden. Nicht sprechen zu können ist in ihrer Wahrnehmung der Welt „[t]raurig“ (Kind 1, Z. 9). Die Bewertung der Unfähigkeit, sich mithilfe von Lautsprache auszudrücken, als traurig ist nicht weiter verwunderlich – wird in der Gesellschaft doch nach wie vor Behinderung mit Leid gleichgesetzt. Behinderte Menschen leiden, weil sie behindert sind (vgl. Waldschmidt 2012: 28).

Auch das vermehrte Angewiesensein auf Hilfe spiegelt sich in ihren Feststellungen wider:

„Dass ----- nicht alleine aufs Klo gehen kann und ----- k a n n nichts hören oder?“ (Kind 2, Z. 125).

„Ich denke dass sie brauchen ganz viel Hilfe und dass muss man auf sie aufpasse“ (Kind 3, Z. 77).

Die Kinder gehen davon aus, dass Selbstbestimmung für ihre behinderten Gleichaltrigen nicht möglich ist bzw. schließen diese von vornherein aus. Die Angewiesenheit auf Hilfe und Unterstützung wird hier stark in den Vordergrund gerückt. Obwohl es während der Arbeitsphase zu keinem Toilettengang kam, nimmt das Volksschulkind an, dass das angesprochene SEF-Kind dies nicht alleine bewältigen kann. Auch der Verweis, dass man auf die behinderten Kinder aufpassen muss, zeichnet ein Bild der Hilflosigkeit. Ihre Behinderung und die damit scheinbar von

der Normalität abweichende Existenz schließt einen selbstbestimmten Alltag in der Vorstellung der Volksschulkinder aus. Dieser paternalistische Umgang mit behinderten Menschen geht ebenso auf die defizitäre Sichtweise von Behinderung zurück. Die Fähigkeit, für sich selbst zu sorgen, wird behinderten Menschen aufgrund ihrer Behinderung abgesprochen (vgl. Buchner 2018: 49; Waldschmidt 2012: 28f.).

Die in den Aussagen abgebildeten sozialen Konstrukte und Vorstellungen reflektieren die gesellschaftliche Reproduktion des Bildes zu Behinderung. Den Kindern ist an dieser Stelle nichts vorzuwerfen, da sie selbst erst ihren Platz in der Gesellschaft verorten müssen und bei ihrer Wahrnehmung der Welt auf ihre Bezugspersonen angewiesen sind. Auch, wenn die Aussagen größtenteils naive Feststellungen der Volksschulkinder darstellen, lassen sich die diesen Gedanken zugrundeliegenden, in der Gesellschaft tief verankerten, Denkmuster dennoch sehr klar erkennen. Sie zeigen vor allem auf, dass zu diesem Thema und im Sinne der Inklusion, gesamtgesellschaftlich betrachtet, noch viel Aufklärung erforderlich ist. Besonders die Annahme, dass Behinderung ein Defizit, ein biologischer Defekt ist, unter dem die betroffenen Personen leiden und der ihnen ein selbstbestimmtes Dasein verunmöglich sticht hier hervor. Zum anderen veranschaulichen diese Erkenntnisse, wie voreilig Vorurteile und Annahmen gebildet werden, wenn ebendiese Aufklärung nicht vorhanden ist und der Kontakt zu behinderten Mitmenschen weitestgehend fehlt. In Bezug auf die zweite Forschungsfrage ist die Aufklärung der gesellschaftlichen Sichtweisen auf Behinderung als Herausforderung zu sehen.

#### 8.4 Alternative Raumgestaltung

Ebenso einer näheren Betrachtung würdig erscheinen die Statements der Volksschulkinder zu den sonderpädagogischen Räumlichkeiten. Sie unterstreichen vor allem die Bedeutung des Raumes als dritte\*n Pädagog\*in. Neben den Mitschüler\*innen und den Pädagog\*innen als die zwei anderen pädagogischen Komponenten, besticht der Raum als dritte\*r Pädagog\*in durch die Raumaufteilung und Einrichtung: „Der Raum soll die Kinder begleiten, ihnen Geborgenheit und Sicherheit geben und sie durch seine Gestaltung, Ausstattung und Materialien fördern“ (Lengersdorf & Hagemann 2021: 10). Vor diesem Hintergrund gewinnt die Neudefinition des Klassenzimmers eine neue Bedeutung. Statt einem Klassenzimmer werden Lernlandschaften angestrebt, die Offenheit für vielfältige Lernmomente bieten.

Besonderes Augenmerk wird auf die multifunktionale Verwendung der Räumlichkeiten und der darin befindlichen Ausstattung gelegt (vgl. Lengersdorf & Hagemann 2021: 22f.). Die Schule als Gebäude und das Klassenzimmer als Lernort neu zu denken, dürfte auch für die Schüler\*innen von Vorteil sein. Bis dato zeigt sich unter den Kindern ein eher traditionelles Verständnis von räumlicher Nutzung im Schulkontext: „Komisch fand ich, dass ihr zwei Räume habt. Eigentlich hat man nur einen Raum aber. (3)“ (Kind 1, Z. 11). An einer anderen Stelle im Interview erwähnt das Kind auch die „Kuschelecke“ im sonderpädagogischen Klassenzimmer: „Ja (.) und das was mir gefallen hat ist diese Ecke dort“ (Kind 1, Z. 13). Diese „Kuschelecke“ ist ein Eck im Klassenzimmer, das Softbausteine, einen Sitzsack und ein kleines Zelt beinhaltet. Es dient als Rückzugsort für die Schüler\*innen und die Softbausteine können auf unterschiedliche Weise in verschiedenen Szenarien eingesetzt werden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Neugier der Kinder den Raum betreffend. Es zeigt, dass Räume, wenn sie entsprechend ausgestattet sind, ein völlig neues Erleben – fernab von den digitalen Medien und Spielwaren – entfalten können (vgl. Hoffmann 2015: 58).

Für eine der Arbeitsphasen wurde auch der Physiotherapie-Raum, der von einem Volksschulkind im Interview erwähnt wurde, als Räumlichkeit genutzt (in Ermangelung eines leeren Klassenzimmers). Die Volksschulkinder, die in diesem Raum an der Arbeitsphase teilnahmen, teilten positive Gefühle über den Raum mit. Interessant ist an dieser Stelle, dass diese Therapie-Räume dazu gedacht sind, behinderte Kinder zu therapieren. Bei Therapien, die behinderte Menschen betreffen, spielt immer auch die Besserung des Zustandes der Betroffenen bis hin zur Heilung ihrer Problematiken eine Rolle (vgl. Kuhlmann 2003: 151-160). Das Paradoxon, das sich in der positiven Wahrnehmung der Räumlichkeiten durch die nicht behinderten Volksschulkinder ergibt, zeigt einmal mehr, dass auch Kinder von räumlichen und innenarchitektonischen Aspekten angesprochen werden und profitieren können, obwohl sie nicht die eigentliche Zielgruppe sind. Im Sinne der Inklusion bedeutet das wohl ebenso, das Konzept der Zielgruppen gänzlich außer Acht zu lassen und alles für alle Kinder und Jugendlichen zu denken und zu konzipieren.

Anhand dieser Aussagen der Kinder ergeben sich wichtige Implikationen für eine inklusive Praxis: Von einem innovativen Raumdesign und multifunktionalen Elementen

profitieren alle Kinder gleichermaßen. Es bietet Möglichkeiten für neue Lernerfahrungen, wechselnde Sozialformen und eröffnet einen neuen Zugang zu Kreativität (vgl. vgl. Lengersdorf & Hagemann 2021: 33f.; Malinin 2015: 82). Gerne vergessen wird außerdem die Tatsache, dass nicht nur behinderte Kinder ganz individuelle Bedürfnisse haben, die in der Raumnutzung berücksichtigt werden wollen, sondern alle Kinder mehr zum Lernen brauchen, als einen bloßen Raum mit Tischen und Stühlen. Alle Schüler\*innen haben in gleichem Maße gewisse Bedürfnisse, die in der Gestaltung von Lernräumen besser eingeplant werden müssen.

## 8.5 Limitationen der Studie

Obwohl die Ergebnisse der Studie der vorliegenden Arbeit einige interessante Erkenntnisse und Implikationen für schulische Inklusion liefern, sollte erwähnt werden, dass es sich hierbei um eine recht kleine Abbildung der schulischen Realität handelt. Es bedarf sicherlich einiger größer angelegten Studien, um vollständig zu klären, wie Volksschulkinder behinderte Gleichaltrige wahrnehmen und das Normalitätskonzept noch in den Köpfen der Kinder vorherrscht. Ebenso sind mehr Studien in der Sekundarstufe zu einer inklusiven Beschulung notwendig, da hier die Lern- und Wissensstände von behinderten und nicht behinderten Schüler\*innen oftmals noch viel größer sind.

Außerdem muss angemerkt werden, dass das Setting der Studie es nicht schafft, eine ganzheitliche Darstellung von Inklusion zu reproduzieren. Um für die Volksschulkinder einen geschützten Erstkontakt mit behinderten Kindern zu gewährleisten, wurden jene Kinder mit erhöhtem Förderbedarf nicht in Betracht gezogen, die mitunter aggressive Verhaltensweisen zeigen. Diese aggressiven Tendenzen beinhalten sowohl fremd- als auch autoaggressives Verhalten. Die bewusste Selektion jener behinderten Kinder, die diese Verhaltensweisen im Alltag nicht zeigen, ist, wie bereits in Kapitel 5.2 abgehandelt, als Schutzmaßnahme zur Sicherung der psychischen und physischen Integrität der Studienteilnehmer\*innen zu werten. Jedoch missachtet diese Selektion die natürlichen Gegebenheiten inklusiver Settings – wo es für Lehrpersonen und Schüler\*innen durchaus zu belastenden Momenten kommen kann (vgl. Martschinke et al. 2020: 277-281). Diese Limitation wirft zudem die Diskussion um ein Dilemma schulischer Inklusion und Teilhabe auf: Schulische Inklusion meint die gemeinsame Beschulung aller Kinder. Aber hier drängt sich unweigerlich die Frage

auf, ob alle Kinder für die schulische Inklusion geeignet sind und, ob manche Kinder in solchen Settings sich überhaupt wohlfühlen würden. Das Dilemma hierbei ist jedoch die Diskussion um genau so eine erneute Selektion von Kindern, denn jegliche Art der Selektion wäre abermals ein Verstoß gegen den Grundgedanken der Inklusion. Letztlich darf auch nicht vergessen werden, dass Menschen unterschiedliche Auffassungen von Teilhabe mitbringen und aufgrund dieser unterschiedlichen Auffassungen können ebenso Konflikte entstehen (vgl. Müller & Pfrang 2022: 289-293).

## 9 Implikationen für eine inklusive Praxis

Die aus den Ergebnissen der Studie abgeleiteten Erkenntnisse und Theorien werden nachstehend nun wieder in Verbindung zur ersten und zweiten Forschungsfrage gebracht. Aus diesen Erkenntnissen werden nun jene Implikationen – und insbesondere auch Schwierigkeiten – herausgearbeitet, die sich für die Schulentwicklung des Campus beim Inklusionsprozess von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und behinderten Kindern im Allgemeinen ergeben. Auf Basis dieser Zusammenfassung lässt sich ein relativ guter Gesamteindruck abbilden, anhand dessen die Etablierung von Inklusion bewertet werden kann.

### 9.1 Aufgeklärtes Miteinander

Zunächst bedarf es eines aufgeklärten Umgangs mit dem Thema Behinderung. Bereits in elementarpädagogischen Einrichtungen sollte der Kontakt zu behinderten Gleichaltrigen für Kinder den Alltag – und keine Ausnahme – darstellen. Dieses tägliche Miteinander sollte geprägt sein von Respekt und einem offenen Umgang mit allen Kindern. Eine Aufklärung über das Thema Behinderung könnte bereits im Kindergartenalter durch entsprechende Bilderbücher und spielerische Zugänge stattfinden. Wichtig ist hierbei, den Kindern klarzumachen, dass Behinderung nicht gleichzeitig bedeutet, dass das Leben schlechter ist, nur, weil man behindert ist. Vielmehr sollte der Fokus auf die menschliche Vielfalt und die damit verbundenen Daseinsformen gerichtet werden. Der Alltag behinderter Menschen gestaltet sich eventuell anders als bei anderen Menschen, aber das heißt nicht, dass diese Art der Existenz schlechter oder bemitleidenswert wäre. Auf diesem Ansatz sollte die Implementation von Inklusion generell fußen, da behinderte Kinder und Jugendliche schnell in die Opferrolle gedrängt werden könnten.

Gleichzeitig ist die Aufklärung dieser Vorurteile und gefestigten Annahmen und die Neu-Definition von „Normal“ im Hinblick auf zweiten Forschungsfrage als Herausforderung zu sehen. Die Pädagog\*innen sollten soweit sensibilisiert sein, dass ein wertfreier Zugang zu dem Thema möglich ist. Hier ist auch die Wichtigkeit eines inklusiven Schwerpunktes in der pädagogischen Ausbildung aller im Bildungsbereich tätigen Personen hervorzuheben. Die Umsetzung von Inklusion bedarf der Bemühungen aller involvierten Personen und darf nicht auf einige wenige „Expert\*innen“ abgewälzt werden.

## 9.2 Innovative Raumgestaltung & -nutzung

Eine in Bezug auf die Raumgestaltung wichtige Feststellung, die sich aus der Analyse der Ergebnisse ergeben hat, ist die Bedeutung des Raumes als dritte\*r Pädagog\*in. Insbesondere der Fakt, dass Einrichtungsgegenstände, die für behinderte Schüler\*innen gedacht sind, anderen Schüler\*innen genauso zugutekommen können. Sie eröffnen neue Lernmomente des Entdeckens und der Kreativität. Selbst Therapieräume könnten auch für nicht behinderte Kinder eine sensorische und motorische Bereicherung sein. In einer inklusiven Schulstruktur würden folglich Beschreibungen wie „Therapieraum“ wegfallen, bzw. sich an einer allgemeineren Formulierung orientieren.

Durch diesen allgemeinen Mehrwert sollte man bei der Umsetzung inklusiver Strukturen im Schulwesen bedenken, dass gewisse Gegenstände und andere, räumliche Eigenschaften nicht nur mehr einer bestimmten Personengruppe zugeschrieben werden. Wenn alle zusammen lernen, bedeutet das, dass alle alles nutzen können und alles allen gleichermaßen nutzen kann. Zur inklusiven Gestaltung von Raum und der Erstellung von Lernlandschaften gibt es bereits genug richtungsweisende Methoden und Guidelines – wie etwa die zehn Bausteine inklusiver Didaktik von Kersten Reich, die unter anderem auf die inklusive Raumnutzung eingehen (vgl. Biewer et al. 2019: 131f.).

## 9.3 Potenzial für Inklusion

Die vorliegende Studie zu kooperativen Lerneinheiten zwischen Volksschulkindern und Kindern mit erhöhtem Förderbedarf konnte einige richtungsweisende Ergebnisse die Umsetzung schulischer Inklusion betreffend liefern. Prinzipiell erwies sich, dass

kooperative Arbeitsphasen dieser Art willkommen und möglich sind. Die Volksschulkinder zeigten sowohl während der Arbeitsphasen als auch in den Interviews eine offene und akzeptierende Haltung gegenüber ihren behinderten Gleichaltrigen. Auch die SEF-Schüler\*innen akzeptierten die Volksschulkinder als „fremde“ Arbeitspartner\*innen. Dies sind generell positive Grundvoraussetzungen, um inklusive Prozesse an einer Schule einzuleiten. Für die Schulentwicklung bedeutet das zunächst, einen vermehrten Einsatz von inklusiven Arbeitsphasen zu forcieren. Auf Basis dessen könnten dann auch inklusivere Klassenzusammensetzungen angedacht werden bzw. auch bei den jährlich neu dazukommenden Klassen mehr Integrationsklassen einzuplanen. Schulische Inklusion ist ein Prozess, der nicht von heute auf morgen fertiggestellt werden kann. Es bedarf kleiner, effektiver Schritte, um ein inklusives Miteinander aufzubauen. Diese Schritte beinhalten sicherlich auch die anfangs benötigte Aufklärung über Behinderung im Allgemeinen und den Abbau von Berührungsängsten. Je länger und intensiver Inklusion in der Bildung – von der Elementarbildung bis hin zur sekundären bzw. auch tertiären Bildung – verankert und gelebt wird, desto höher dürfte auch die Wahrscheinlichkeit sein, perpetuierte Vorstellungen von Normalität und Behinderung zu durchbrechen.

## 10 Conclusio

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, herauszuarbeiten, wie Volksschulkinder kooperative Arbeitsphasen mit behinderten Gleichaltrigen wahrnehmen und welche Implikationen sich durch diese Eindrücke für die Umsetzung schulischer Inklusion ergeben. Die forschungsleitende Frage für die der Arbeit zugrundeliegenden Studie lautete: *Wie nehmen nicht behinderte Volksschüler\*innen der zweiten Klasse kooperative Lerneinheiten mit Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf wahr?*

Für die Beantwortung dieser Frage wurden Volksschüler\*innen nach einer kooperativen Lerneinheit mit Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf gebeten, ihre Erfahrung in einer Zeichnung zum Ausdruck zu bringen. Auf Basis dieser Zeichnung erfolgten daran anschließend die episodischen Interviews, in denen die Volksschüler\*innen zu ihrer Wahrnehmung der Arbeitsphase und dem Thema Behinderung befragt wurden. Die Analyse der Ergebnisse ergab einige aufschlussreiche Erkenntnisse, die für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage – *Welche Herausforderungen entstehen für die Schulentwicklung des Campus beim*

*Inklusionsprozess von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf (in gemeinsamen Lerneinheiten)? – relevant sind.*

In erster Linie zeigen die Ergebnisse, dass die Volksschulkinder kooperative Arbeitsphasen mit behinderten Schüler\*innen durchwegs positiv wahrnehmen. Da die Studie in einem schulischen Setting stattfand, darf hier natürlich auch die Social Desirability Bias nicht vollständig ausgeschlossen werden, aber die positiven Wahrnehmungen der Lerneinheiten machen das Potenzial inklusiver Beschulung deutlich. Weiters ergeben sich aus den Aussagen der Volksschulkinder während der Interviews jene Herausforderungen, die bei der Schulentwicklung hin zu einem inklusiven Miteinander entstehen könnten und folglich unbedingt berücksichtigt werden müssen. Vorrangig ist das die Aufrechterhaltung des Bildes von Behinderung und der damit verbundenen Vorstellung von Normalität. Hier ist die Neu-Definition von Normalität und die Aufklärung über das Leben behinderter Menschen von Nöten. Besonders die Annahme, dass behinderte Menschen ein bemitleidenswertes, oder gar schlechteres, Leben als ihre nicht behinderten Mitmenschen führen, sollte anhand pädagogischer Aufklärungsansätze schon früh bearbeitet werden. Außerdem ermutigen die Erkenntnisse der Studie zu einer innovativen und inklusiveren Raumgestaltung sowie Raumnutzung. In anderen Worten sind vormals als Therapieräume gekennzeichnete Räumlichkeiten allen Kindern zugänglich zu machen, weil alle gleichermaßen davon profitieren können – in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung.

Durch diese, den Ansätzen der partizipativen Aktionsforschung folgend, vorliegende Studie konnten wichtige Erkenntnisse für eine inklusive Schulentwicklung bereits bestehender Schulen als auch neuen Schulstandorte gewonnen werden. Klar ist, dass inklusive Prozesse auch für Schüler\*innen möglich wären, die bis dato wenig bis keinen Kontakt zu behinderten Schüler\*innen hatten. Auch behinderte Schüler\*innen könnten von diesem inklusiven Miteinander profitieren, indem sie lernen, sich auf neue Personen einzulassen. Dies stärkt nicht nur die soziale und emotionale Entwicklung aller Kinder, sondern dürfte auch als wesentlicher Aspekt beim Abbau von in der Gesellschaft zirkulierenden Vorurteilen gegenüber behinderten Menschen gesehen werden.

## 11 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, Bernd (2017): *Der Umgang mit Behinderung: Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz*, 3. Aufl., Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Aubé, Benoite, Alice Follenfant, Sébastien Goudeau und Cyrielle Derguy (2020): Public stigma of autism spectrum disorder at school: implicit attitudes matter, in: *Journal of autism and developmental disorders*, Jg. 51, Nr.5, S. 1584-1597.
- Aufenanger, Stefan und Margarete Götz (2020): Gruppennützige Forschung mit nichteinwilligungsfähigen Personen, in: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 31, Nr. 61, S. 21-27.
- Bergold, Jarg und Stefan Thomas (2020): Partizipative Forschung, in: Günter Mey, Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Biewer, Gottfried (2017): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*, 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Biewer, Gottfried, Michelle Proyer und Gertraud Kremsner (2019): *Inklusive Schule und Vielfalt*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Biewer, Gottfried und Sandra Schütz (2022): Inklusion, in: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger, Reinhard Markowitz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.126-129.
- Binder, Corina (2019): Bildungscampus Friedrich Fexer: Attemsgasse, in: Hammerer, Franz und Katharina Rosenberger (Hrsg.), *Raumbildung 5*, Wien/Krems: AUVA, Kirchlich pädagogische Hochschule Wien/Krems.
- BMBWF (2022): QMS im Überblick. Die Gesamtdarstellung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen, [online]  
<https://www.qms.at/images/QMS-im-Ueberblick.pdf> [8. September 2023].
- BMBWF (o.J.): Förderschwerpunkte, [online]  
[https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/sp\\_schwerpunkte.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/sp_schwerpunkte.html) [8. September 2023].
- Brehme, David (2017): *Normalitätskonzepte im Behinderungsdiskurs. Eine qualitative Befragung inklusiv-beschulter Brandenburger Grundschulkinder*, Wiesbaden: Springer VS.
- Brunner, Julia (2018): *Professionalität in der Frühpädagogik: Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*, Wiesbaden: Springer VS.

Buchner, Tobias (2018): *Die Subjekte der Integration: Schule, Biographie und Behinderung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Buchner, Tobias und Michelle Poyer (2020): From special to inclusive education policies in Austria – developments and implications for schools and teacher education, in: *European journal of teacher education*, Jg. 43, Nr. 1, S. 83-94.

Clish, Meg, Eimear Enright, Leigh Sperka und Sean Tweedy (2023): Engaging young people with disabilities in research about their experiences of physical education and sport: A scoping review of methodologies and methods, in: *European Physical Education Review*, Jg. 29, Nr. 3, S. 331-350.

Czollek, Leah Carola, Gudrun Perko, Corinne Kaszner und Max Czollek (2019): *Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen*, 2. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.

De Boer, Anke, Sip Jan Pijl und Alexander Minnaert (2012): Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature, in: *International Journal of Disability, Development, and Education*, Jg. 59, Nr. 4, S. 379-392.

Dederich, Markus (2015): *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*, Bielefeld: transcript Verlag.

Derguy, Cyrielle, Benoite Aubé, Odile Rohmer, Federica Marotta und Déborah Loyal (2021): Another Step to School Inclusion: Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Autism Questionnaire, in: *Autism: The International Journal of Research and Practice*, Jg. 25, Nr. 6, S. 1666-1681.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2022): Historischer Überblick, in: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger, Reinhard Markowitz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19-29.

Feuser, Georg (2017): Wider den Ungeist selektierender Inklusion. Ein kritisch-ermutigender Essay, in: *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, Jg. 40, Nr. 4, S. 29-39.

Feuser, Georg (2018): Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik, in: Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 111-125.

Feyerer, Ewald (2019): Kann Inklusion unter den Strukturen des segregativen Schulsystems in Österreich gelingen?, in: Jasmin Donlic, Elisabeth Jaksche-Hoffman und Hans Karl Peterlini (Hrsg.): *Ist Inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 61-76.

Flieger, Petra (2012): Es läuft was falsch bei der Schulintegration, [online] [bidok :: Bibliothek :: Flieger - Es läuft was falsch bei der Schulintegration \(uibk.ac.at\)](http://bidok.bibliothek.at/Flieger-Es-laeuft-was-falsch-bei-der-Schulintegration) [16. September 2023].

Freitag, Christine M., Janina Kitzrow, Juliane Medda, Sophie Soll und Hannah Cholemkery (2017): *Autismus-Spektrum-Störungen*, Göttingen: Hogrefe.

Friedmann, Nina (2015): *Integration vs. Inklusion. Die Möglichkeit der praktischen Umsetzung im Elementarbereich*, Hamburg: Diplomica Verlag.

Göhlich, Michael (2016): Raum als pädagogische Dimension. Theoretische und historische Perspektiven, in: Constanze Berndt, Claudia Kalisch, Anja Krüger (Hrsg.): *Räume bilden - pädagogische Perspektiven auf den Raum*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 36-50.

Hädicke, Maximiliane und Claudia Wiesemann (2021): Was kann das Konzept der Diskriminierung für die Medizinethik leisten? – Eine Analyse, in: *Ethik in der Medizin*, Jg. 33, Nr. 3, S. 369-386.

Hammerer, Franz (2019): Der Raum als Unterstützungsfaktor zur erfolgreichen Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem, in: Hammerer, Franz und Katharina Rosenberger (Hrsg.), *Raumbildung 5*, Wien/Krems: AUVA, Kirchlich pädagogische Hochschule Wien/Krems.

Hart, Roger A. (1992): *Children's participation: From tokenism to citizenship*, Innocenti essays No. 4, Florenz: UNICEF International Child Development Centre Spedale degli Innocenti.

Hartwig, Susanne (2017): Einleitung: Vorstellungen von Behinderung in Praxis und Theorie, in: Susanne Hartwig (Hrsg.): *Behinderung: Kulturwissenschaftliches Handbuch*, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S.9-12.

Heimlich, Ulrich (2022): Integration, in: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger, Reinhard Markowetz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 121-125.

Hericks, Nicola (2023): Von der Förderschule zur Schule für Alle oder: Zwischen Exklusion, Separation, Integration und Inklusion, in: Nicola Hericks (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und Heterogenität: Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive*, Wiesbaden: Springer VS, S.199-224.

Hoffmann, Petra (2015): *Der Klassenraum als dritter Pädagoge. Gestaltung und Einfluss des Klassenzimmers auf Schüler und Lehrer*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (2021): *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen: Bericht 2021*, Wien: Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB).

Jacobs, Debra S. und Dion E. Betts (2020): *Wie Alltagsaktivitäten autistische Kinder stärken können: Einfache Übungen, die motorische Fertigkeiten, sensorische Verarbeitung, Koordination und Selbstfürsorge verbessern*, Tübingen: dgvt-Verlag.

Kamp-Becker, Inge und Sven Bölte (2021): *Autismus*, 3. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kellett, Mary (2010): Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers, in: *American Journal of Community Psychology*, Jg. 46, Nr. 1-2, S. 195-203.

Kron, Maria (2012): Barrierefreie Passagen in inklusiver Erziehung und Bildung. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule, in: Vera Moser (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 101-113.

Kuhlmann, Andreas (2003): Therapie Als Affront, in: *Ethik in der Medizin*, Jg. 15, Nr. 3, S. 151-60.

Langer, Antje (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln, in: Barbara Friebertshäuser, Heike Boller, Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 4. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa, S. 515-526.

Lengersdorf, Jeanne und Anna Hagemann (2021): *Raum für Inklusion. Schule als Lernort für alle gestalten und nutzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Link, Jürgen (1997): *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Malinin, Laura Healey (2015): Zum Neudenken von Bildungsräumen im School Design, in: Thomas Coelen, Anna Juliane Heinrich, Angela Million (Hrsg.): *Stadtbaustein Bildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 75-88.

Martschinke, Sabine, Christian Elting, Miriam Grüning, Bärbel Kopp, Cornelia Niessen und Carina Schröder (2020): Belastende Fälle in inklusiven Settings – erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU, in: Nina Skorsetz, Marina Bonanati, Diemut Kucharz (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Band 24: Jahrbuch Grundschulforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 277-281.

Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 13. Aufl., Weinheim Basel: Beltz.

Möhring, Wiebke und Daniela Schlütz (2019): *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*, Wiesbaden: Springer VS.

Müller, Kathrin und Agnes Pfrang (2022): Reflexionen zu Teilhabe – Zur Bedeutung moralischer Dilemmata im Grundschulunterricht, in: Eva Gläser, Julia Poschmann, Petra Büker, Susanne Miller (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Band 26: Jahrbuch Grundschulforschung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 289-293.

Niedermair, Claudia und Bernhard Neyer (2017): Fast ohne Noten: Leistungsverständnis und Leistungsbewertung am Beispiel der UNESCO-Mittelschule Bürs/Vorarlberg, in: Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab und Bettina Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde – Praxisbeispiele*, Münster: Waxmann, S. 175-185.

Notbohm, Ellen und Veronica Zysk (2020): 1001 Ideen für den Alltag mit autistischen Kindern und Jugendlichen. Praxistipps für Eltern, pädagogische und therapeutische Fachkräfte, Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Nugel, Martin (2016): Stichwort: Bildungsräume - Bildung und Raum, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 19, Nr. 1, S. 9-29.

Opp, Günther (2022): Sonderpädagogische Klassifizierungen, in: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger, Reinhard Markowetz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 149-154.

Powers, Laurie E. (2017): Contributing meaning to research in developmental disabilities: Integrating participatory action and methodological rigor, in: *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, Jg. 42, Nr. 1 (2017): 42–52.

Prengel, Annedore (2022): Schulen inklusiv gestalten: Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten, Bd. 1, Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Pupel, Stefanie (2017): Komm mit an Bord, mach mit! Du bist willkommen! Gemeinsames Lernen über den ganzen Tag am Beispiel der Gorch-Fock-Schule Bremerhaven in Deutschland, in: Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab und Bettina Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde – Praxisbeispiele*, Münster: Waxmann, S. 163-174.

Quante, Alina (2021): Inklusion verstehen - Grundbegriffe, in: Astrid Rank, Anne Frey, Meike Munser-Kiefer (Hrsg.): *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rädiker, Stefan und Udo Kuckartz (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA : Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.

Ravet, Jackie (2011): Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position, in: *International journal of inclusive education*, Jg. 15, Nr. 6, S. 667-682.

Rechenberger, Sabine (2015): *Kinder mit frühkindlichem Autismus: Der Teacch-Ansatz als Fördermöglichkeit*, Hamburg: Diplomica Verlag.

Saalfrank, Wolf-Thorsten und Klaus Zierer (2017): *Inklusion*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Sakellariou, Maria (2021): *Child interaction: perspectives, activities and outcomes*, New York: Nova Science Publishers.

Salowski, Claudia (2022): *Quick Guide Unconscious Bias: Wie Sie unbewusste Verzerrungen verstehen, erkennen und verändern*, Berlin: Springer Gabler.

Scherr, Albert (2016): *Diskriminierung: Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden*, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Schönwiese, Volker (2022): Behindertenbewegungen, in: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger, Reinhard Markowetz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 46-50.

Schröter, Anne und Tatjana Zimenkova (2019): Norm und Normalität, in: *Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, Jg. 2, Nr. 3, S. 47-62.

Schwab, Susanne, Markus Gebhardt und Mathias Krammer (2015): Umsetzung der schulischen Integration von SchülerInnen mit Behinderung(en) in Österreich, in: Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger und Rolf Werning (Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 132-138.

Stadt Wien (o.J.): Das Wiener Campusmodell, [online]  
<https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/schulbau/campus/wiener-modell.html>  
[8. September 2023].

Stocké, Volker (2004): Entstehungsbedingungen von Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit. Ein Vergleich der Prognosen der Rational-Choice Theorie und des Modells der Frame-Selektion, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 33, Nr. 4, S. 303-320.

Textor, Annette (2018): Einführung in die Inklusionspädagogik, 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tonnsen, Bridgette L. und Erin R. Hahn (2016): Middle school students' attitudes toward a peer with autism spectrum disorder, in: *Focus on autism and other developmental disabilities*, Jg. 31, Nr. 4, S. 262-274.

Trautmann, Thomas (2010): *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities CRPD, [online]  
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [20. August 2023].

Vogl, Susanne (2021): Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick, in: Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*, 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 142-157.

Waldschmidt, Anne (2012): *Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer*, 2. korrigierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Widetschek, Otto (2017): Brandschutz Info: Vorbeugender Brandschutz, [online] [2017-12-BRANDSCHUTZINFO-57-05-DRUCK.indd](https://www.brandschutz-info.at/2017-12-BRANDSCHUTZINFO-57-05-DRUCK.indd) (brandschutz-info.at) [8. September 2023].

Wöhrer, Veronika (2017a): Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen?, in: Veronika Wöhrer, Doris Arztmann, Teresa Wintersteller, Doris Harrasser, Karin Schneider (Hrsg.): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 27-48.

Wöhrer, Veronika (2017b): „Und wieso ist das Wissenschaft?“ Was bedeutet Forschung in PAR mit Kindern und Jugendlichen?, in: Veronika Wöhrer, Doris Arztmann, Teresa Wintersteller, Doris Harrasser, Karin Schneider (Hrsg.): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 85-98.

Wopfner, Gabriele (2012): *Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend: Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen*, Bd. 1, Berlin: Barbara Budrich Verlag.

World Health Organization (WHO) (2019): *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, [online] [ICD-10 Version:2019](https://icd.who.int/ICD10/2019) [who.int] [9. September 2023].

## 12 Anhang

### 12.1 Information und Einverständniserklärung VS

#### **Teilnehmer\*inneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie:**

##### **Haltung von Kindern und Jugendlichen gegenüber behinderten Gleichaltrigen**

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte,

ich lade Ihr Kind ein, an der oben genannten Studie im Rahmen meiner Masterarbeit teilzunehmen.

**Die Teilnahme Ihres Kindes an dieser Studie erfolgt freiwillig. Es kann jederzeit, ohne Angabe von Gründen, seine Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen oder auch im Verlauf der Studie zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Ihr Kind.**

Diese Studie trägt einen wesentlichen Teil zur Implementierung von inklusiven Prozessen an Schulen und der Akzeptanz von Vielfalt und Behinderung bei. Unverzichtbare Voraussetzung für die Durchführung ist jedoch, dass Sie Ihr Einverständnis zur Teilnahme Ihres Kindes an dieser Studie schriftlich erklären. Bitte lesen Sie den folgenden Text sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

Bitte unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur

- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie bereit sind, der Teilnahme Ihres Kindes zuzustimmen und
- wenn Sie sich über die Rechte Ihres Kindes als Teilnehmer\*in an dieser Studie im Klaren sind.

#### **1. Was ist der Zweck der Studie?**

*Ziel dieser Studie ist es, durch kurze Arbeitssequenzen zwischen Volksschulkindern ohne Diagnose und Kindern aus sonderpädagogischen Klassen mit erhöhtem Förderbedarf herauszufinden, wie Volksschulkinder diesen Kontakt und die Zusammenarbeit mit ihren beeinträchtigten Gleichaltrigen erleben.*

#### **2. Wie läuft die Studie ab?**

*Ihr Kind wird als Teilnehmer\*in an der Studie in einer maximal 10-15-minütige Arbeitssequenz ein beeinträchtigtes Kind bei verschiedenen Aufgaben unterstützen (unter Anleitung einer\*s Sonderpädagog\*in). Nach der Arbeitsphase wird die Studienleiterin Ihr Kind bitten, ein Bild über die soeben erlebte Situation zu malen. Im Anschluss daran wird Ihr Kind dann anhand seines gemalten Bildes die Möglichkeit haben, über die erlebte Arbeitsphase zu erzählen. Die Studienleiterin wird Ihr Kind während des Gesprächs, wo nötig, durch Fragen einfühlsam unterstützen.*

*Dieser Ablauf wird insgesamt zweimal vor den Semesterferien stattfinden, wobei Ihr Kind beim zweiten Durchgang kein neues Bild malen muss – außer es möchte dies explizit.*

*Wenn Ihr Kind kein neues Bild malen sollte, wird die Forschungsleitung Ihr Kind bitten, zu erzählen, was es nach dieser zweiten Arbeitssequenz am Bild nicht mehr gut findet oder ändern würde bzw. was es auch zum jetzigen Zeitpunkt wieder so malen würde und warum.  
Insgesamt beläuft sich die Dauer beider Teilnahmen auf jeweils 1 Stunde.*

**3. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?**

*Der persönliche Nutzen der Teilnahme Ihres Kindes an dieser Studie liegt einerseits in der wertvollen Begegnung mit einer\*m beeinträchtigten Gleichaltrigen. Die Erfahrung, dass es auch andere Daseinsformen und Lebensmöglichkeiten jenseits der eigenen Realität gibt, erweitert den menschlichen Horizont und kann die Empathie Ihres Kindes nachhaltig stärken. Andererseits leistet Ihr Kind durch die Teilnahme an der Studie einen wichtigen Beitrag zum Erkenntnisgewinn über schulische Inklusion und deren Chancen sowie Grenzen.*

**4. Hat die Teilnahme an der Studie Auswirkungen auf die schulischen Leistungen Ihres Kindes?**

*Es wird darauf geachtet, dass Ihrem Kind keine schulischen Nachteile (im Sinne eines Versäumnisses der Lerninhalte) durch die Teilnahme entstehen. Aus diesem Grund wird Ihr Kind die Klasse für beide Studiendurchgänge nur während jener Stunden verlassen, die nicht unmittelbar für eine Schularbeit oder einen Test relevant sind.*

**5. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?**

*Jegliche Daten, die im Zuge dieser Studie über Ihr Kind erlangt werden, werden pseudonymisiert (durch Zuweisung eines anderen Namens, unter dem die Daten gespeichert werden), sodass kein Rückschluss auf Ihr Kind möglich ist.*

**Pseudonymisierung:** Daten lassen sich einer Person mit zusätzlichen Informationen (meist einem Identifikationschlüssel) zuordnen (Art. 4 Z 5 DSGVO) und bleiben daher personenbezogene Daten. Als solche unterliegen sie dem Datenschutz.

*Das Bild bzw. die Bilder, die Ihr Kind im Zuge dieser Studie anfertigt, werden anhand bestimmter Kriterien ausgewertet und unter dem Pseudonym des Kindes in der Masterarbeit inkludiert. Das episodische Interview mit Ihrem Kind wird durch eine Sprachaufnahme aufgenommen, diese Aufnahme wird transkribiert und anhand einer Kategorienbildung in seine Einzelheiten zerlegt. Auch die Interviews werden pseudonymisiert. Sollte Ihr Kind während des Interviews Informationen preisgeben, die einen Rückschluss auf seine Person zulassen, werden diese im Transkript unkenntlich gemacht.*

*Auch in etwaigen Veröffentlichungen der Daten dieser Studie werden die Namen der Teilnehmer\*innen nicht genannt und es können keine Rückschlüsse auf die Teilnehmer\*innen gezogen werden.*

***Es werden weder Fotos noch Videoaufnahmen von Ihrem Kind gemacht werden.***

*Sprachaufnahmen werden nach Abschluss der Transkription und Analyse ohne Ihr Zutun von der Studienleitung gelöscht.*

*Nur die an der Studie mitwirkenden Personen (Studienleitung und Betreuerin) haben Zugang zu den Daten und sind zudem zur Verschwiegenheit verpflichtet.*

**6. Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen**

*Für weitere Fragen im Zusammenhang mit der Studie stehen sowohl die Betreuer\*in als auch die Studienleiter\*in gerne zur Verfügung. Fragen, die die Rechte Ihres Kindes als Teilnehmer\*in an der Studie betreffen, werden selbstverständlich jederzeit beantwortet.*

*Namen der Kontaktperson bzw. der Kontaktpersonen:*

Studienleitung	Agnes Moser, BEd agi.moser@gmx.at 067761388454
Betreuer*in	Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Barbara Schulte barbara.schulte@univie.ac.at Tel.: 01-4277-46701

## 7. Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben: .....

Ich erkläre mich bereit, mein Kind an der Studie *Haltung von Kindern und Jugendlichen gegenüber behinderten Gleichaltrigen* teilnehmen zu lassen.

Ich bin von *Agnes Moser* ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser Teilnehmer\*inneninformation und Einwilligungserklärung gelesen, insbesondere den 5. Abschnitt. Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleiterin verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob mein Kind an der Studie teilnehmen darf. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich behalte mir jedoch das Recht vor, die freiwillige Mitwirkung meines Kindes jederzeit zu beenden, ohne dass meinem Kind daraus Nachteile entstehen. Sollte mein Kind aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich oder mein Kind dies jederzeit schriftlich oder mündlich bei *Agnes Moser* veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten meines Kindes aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass die Daten meines Kindes dauerhaft in pseudonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Die Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist.

Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt die Löschung der Daten meines Kindes wünschen, so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen und bis 1. April 2024 bei **Agnes Moser** unter **067761388454** bzw. [agi.moser@gmx.at](mailto:agi.moser@gmx.at) veranlassen.

Den Aufklärungsteil habe ich gelesen und verstanden. Ich konnte im Aufklärungsgespräch alle mich interessierenden Fragen stellen. Sie wurden vollständig und verständlich beantwortet.

**Eine Kopie dieser Teilnehmer\*inneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.**

Datum und Unterschrift der Teilnehmerin/des Teilnehmers

.....

Datum und Unterschrift der/des Erziehungsberechtigen

.....

Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung

.....

## 12.2 Information und Einverständniserklärung SEF

### **Teilnehmer\*inneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie:**

#### **Haltung von Kindern und Jugendlichen gegenüber behinderten Gleichaltrigen**

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte,

ich lade Ihr Kind ein, an der oben genannten Studie im Rahmen meiner Masterarbeit teilzunehmen.

**Die Teilnahme Ihres Kindes an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, die Teilnahme Ihres Kindes an der Studie beenden. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Ihr Kind.**

Diese Studie trägt einen wesentlichen Teil zur Implementierung von inklusiven Prozessen an Schulen und der Akzeptanz von Vielfalt und Behinderung bei. Unverzichtbare Voraussetzung für die Durchführung ist jedoch, dass Sie Ihr Einverständnis zur Teilnahme Ihres Kindes an dieser Studie schriftlich erklären. Bitte lesen Sie den folgenden Text sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

Bitte unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur

- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie bereit sind, der Teilnahme Ihres Kindes zuzustimmen und
- wenn Sie sich über die Rechte Ihres Kindes als Teilnehmer\*in an dieser Studie im Klaren sind.

#### **1. Was ist der Zweck der Studie?**

*Ziel dieser Studie ist es, durch kurze Arbeitssequenzen zwischen Volksschulkindern ohne Diagnose und Kindern aus sonderpädagogischen Klassen mit erhöhtem Förderbedarf herauszufinden, wie Volksschulkinder diesen Kontakt und die Zusammenarbeit mit ihren beeinträchtigten Gleichaltrigen erleben.*

#### **2. Wie läuft die Studie ab?**

*Ihr Kind wird als Teilnehmer\*in an der Studie in einer maximal 10-15-minütige Arbeitssequenz durch ein Volksschulkind bei verschiedenen Aufgaben unterstützt werden (unter Anleitung einer\*s Sonderpädagog\*in). Nach der Arbeitsphase wird die Studienleiterin das Volksschulkind bitten, ein Bild über die soeben erlebte Situation zu malen. Im Anschluss daran wird das Volksschulkind dann anhand seines gemalten Bildes die Möglichkeit haben, über die erlebte Arbeitsphase zu erzählen.*

*Dieser Ablauf wird insgesamt zweimal vor den Semesterferien stattfinden.*

*Insgesamt beläuft sich die Dauer beider Teilnahmen auf jeweils 10-15 Minuten für Ihr Kind.*

### **3. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?**

*Der persönliche Nutzen der Teilnahme Ihres Kindes an dieser Studie liegt einerseits in der wertvollen Begegnung mit einer\*m gleichaltrigen Kind aus dem Volksschulbereich. Der Kontakt zu anderen Kindern ermöglicht Ihrem Kind neue soziale und emotionale Erfahrungen und hilft ihm dabei, sich auf andere Menschen, die nicht die gewohnten Bezugspersonen sind, einzulassen.*

*1 Andererseits leistet Ihr Kind durch die Teilnahme an der Studie einen wichtigen Beitrag zum Erkenntnisgewinn über schulische Inklusion und deren Chancen sowie Grenzen.*

### **4. Hat die Teilnahme an der Studie Auswirkungen auf den psychischen Zustand Ihres Kindes?**

*Es wird darauf geachtet, dass Ihr Kind von sich aus die Arbeitssequenz abbrechen kann, wenn es für Ihr Kind unangenehm sein sollte. Das heißt, sollte sich Ihr Kind während der Arbeitssequenz motorisch unruhig, autoaggressiv oder schlecht gelaunt (quengeln, jammern, weinen) zeigen, wird die Arbeitsphase sofort abgebrochen und Ihr Kind kann sich wieder den Dingen zuwenden, die ihm Freude bereiten. Sollte Ihr Kind fremdaggressive Tendenzen zeigen, wird die Arbeitsphase ebenfalls – zum Schutz aller Beteiligten – abgebrochen.*

### **5. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?**

*Jegliche Daten, die im Zuge dieser Studie über Ihr Kind erlangt werden, werden pseudonymisiert (durch Zuweisung eines anderen Namens, unter dem die Daten gespeichert werden), sodass kein Rückschluss auf Ihr Kind möglich ist.*

**Pseudonymisierung:** Daten lassen sich einer Person mit zusätzlichen Informationen (meist einem Identifikationsschlüssel) zuordnen (Art. 4 Z 5 DSGVO) und bleiben daher personenbezogene Daten. Als solche unterliegen sie dem Datenschutz.

*Auch in etwaigen Veröffentlichungen der Daten dieser Studie werden die Namen der Teilnehmer\*innen nicht genannt und es können keine Rückschlüsse auf die Teilnehmer\*innen gezogen werden.*

***Es werden weder Fotos noch Videoaufnahmen von Ihrem Kind gemacht werden.***

*Nur die an der Studie mitwirkenden Personen (Studienleitung und Betreuerin) haben Zugang zu den Daten und sind zudem zur Verschwiegenheit verpflichtet.*

### **6. Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen**

*Für weitere Fragen im Zusammenhang mit der Studie stehen sowohl die Betreuer\*in als auch die Studienleiter\*in gerne zur Verfügung. Fragen, die die Rechte Ihres Kindes als Teilnehmer\*in an der Studie betreffen, werden selbstverständlich jederzeit beantwortet.*

*Namen der Kontaktperson bzw. der Kontaktpersonen:*

Studienleitung	Agnes Moser, BEd agi.moser@gmx.at 067761388454
Betreuer*in	Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Barbara Schulte barbara.schulte@univie.ac.at Tel.: 01-4277-46701

## **7. Einwilligungserklärung**

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben: .....

Ich erkläre mich bereit, mein Kind an der Studie *Haltung von Kindern und Jugendlichen gegenüber behinderten Gleichaltrigen* teilnehmen zu lassen.

Ich bin von *Agnes Moser* ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser Teilnehmer\*inneninformation und Einwilligungserklärung gelesen, insbesondere den 5. Abschnitt. Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleiterin verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob mein Kind an der Studie teilnehmen darf. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich behalte mir jedoch das Recht vor, die freiwillige Mitwirkung meines Kindes jederzeit zu beenden, ohne dass meinem Kind daraus Nachteile entstehen. Sollte mein Kind aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich oder mein Kind dies jederzeit schriftlich oder mündlich bei *Agnes Moser* veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten meines Kindes aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass die Daten meines Kindes dauerhaft in pseudonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Die Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist.

Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt die Löschung der Daten meines Kindes wünschen, so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen und bis 1. April 2024 bei **Agnes Moser** unter **067761388454** bzw. [agi.moser@gmx.at](mailto:agi.moser@gmx.at) veranlassen.

Den Aufklärungsteil habe ich gelesen und verstanden. Ich konnte im Aufklärungsgespräch alle mich interessierenden Fragen stellen. Sie wurden vollständig und verständlich beantwortet.

**Eine Kopie dieser Teilnehmer\*inneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.**

Datum und Unterschrift der Teilnehmerin/des Teilnehmers

.....

Datum und Unterschrift der/des Erziehungsberechtigen

.....

Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung

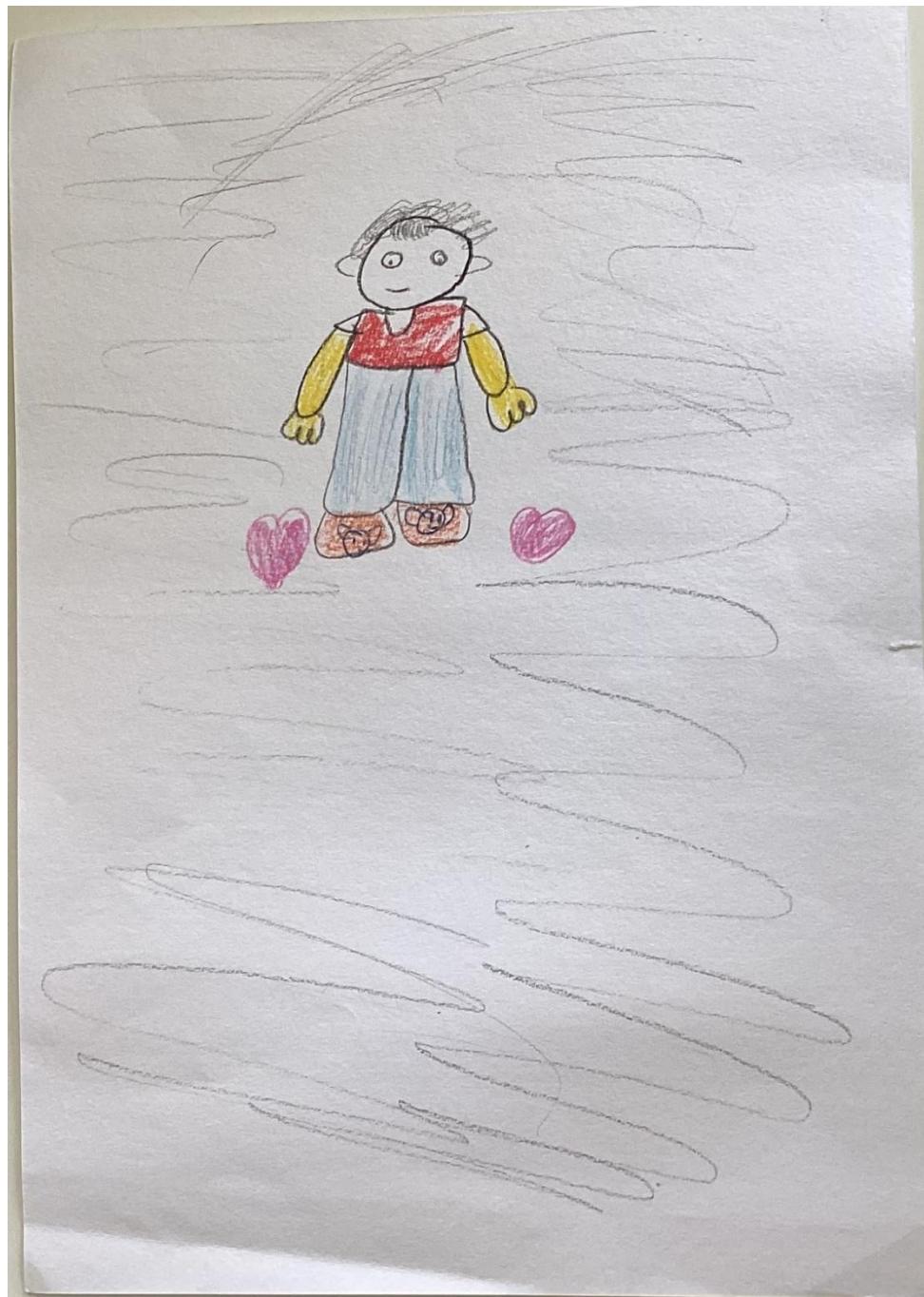
.....

## 12.3 Bilder der Kinder

### 12.3.1 Kind 1, Bild 1



12.3.2 Kind 1, Bild 2

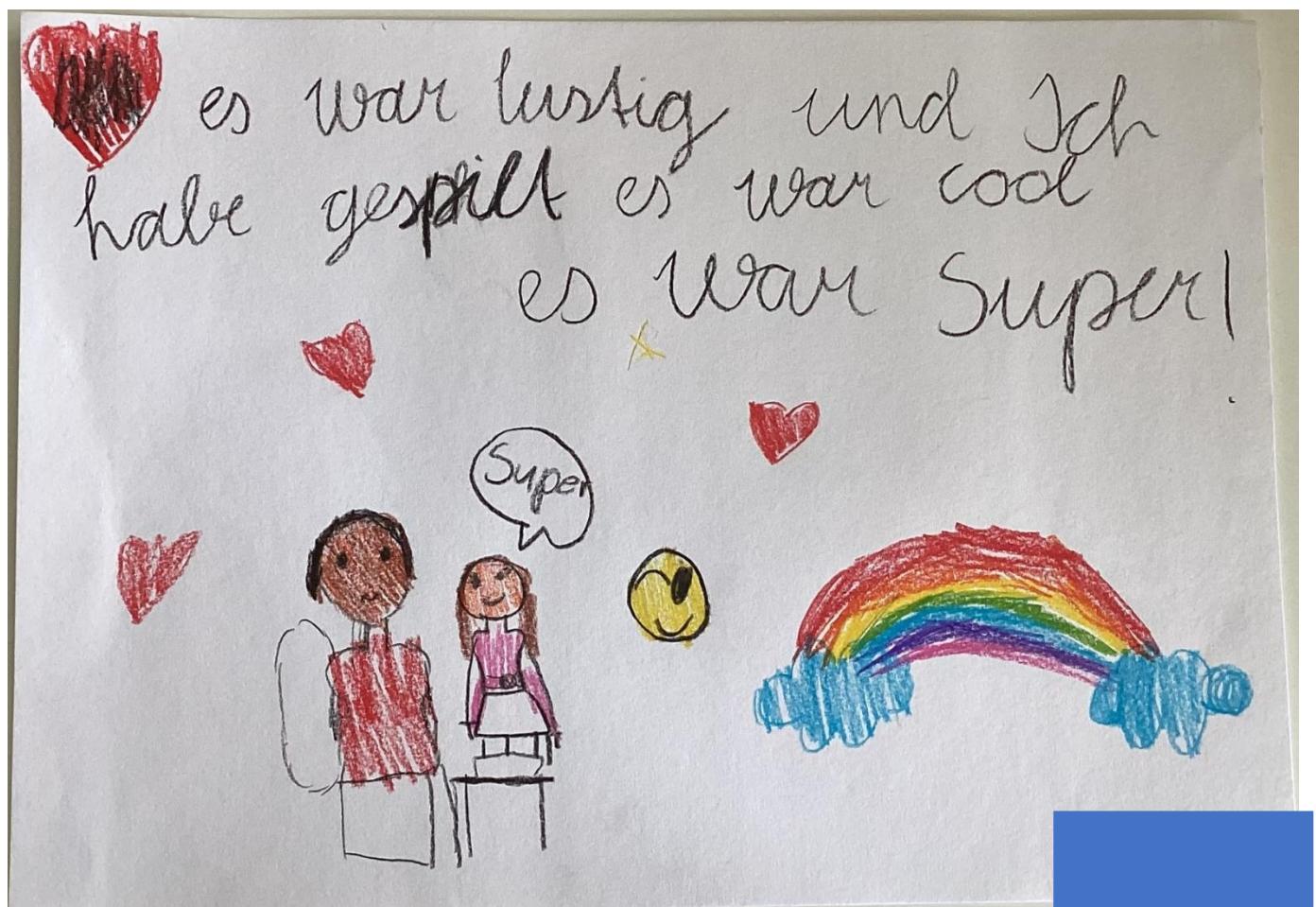


12.3.3 Kind 2, Bild 1



12.3.4 Kind 2, Bild 2







12.3.7 Kind 4, Bild 1



12.3.8 Kind 4, Bild 2



## 12.4 Interviewleitfaden

### **Leitfaden-Fragen für die episodischen Interviews**

#### **Einleitung Erstellung der Zeichnung:**

*Wie ich euch ja schon erzählt habe, möchte ich erfahren, wie eine Schule sein sollte, damit sie ein guter Ort für Kinder ist – auch für behinderte Kinder. Und mich interessiert, wie ihr das findet, mit behinderten Kindern zu lernen. Dafür bist du jetzt der Experte/die Expertin in der Schule. Deshalb interessiert mich deine Meinung.*

*Du hast jetzt erst einmal Zeit, ein Bild zu malen. Du kannst alles malen, was du während dem Arbeiten mit dem Kind gefühlt hast. Vielleicht fühlst du auch jetzt etwas und möchtest es malen. Du kannst auch deine Gedanken malen. Nimm dir dafür gerne die Stifte, die hier liegen.*

*Und nachher, wenn du fertig bist oder du keine Lust mehr hast, dann stelle ich dir ein paar Fragen und du kannst mir noch etwas erzählen. Ist das okay für dich?*

#### **Leitfragen Interview:**

##### **Einstieg**

*Bitte sag mir gerne jederzeit, wenn du etwas nicht verstehst! Okay?*

*Magst du mir zeigen, was du gemalt hast?*

*Möchtest du mir deine Zeichnung genauer erklären?*

*Kannst du beschreiben, wieso du ----- (bestimmter Aspekt der Zeichnung) so gemalt hast?*

*Erzähl mir doch einfach mal von deinen Erlebnissen von heute mit ----- (Name SEF-Schüler\*in).*

*Kannst du mir von einem Moment von vorhin erzählen, den du besonders schön/interessant/fandest?*

*Fällt dir ein Moment von vorhin ein, den du nicht so schön fandest? Erzähl mir gerne davon.*

*Kannst du beschreiben, wie du dich während dieser Arbeitsphase gefühlt hast?*

#### **Mögliche Fragen zur Vertiefung**

*Was denkst du, wenn du das Wort "Behinderung" hörst?*

*Kennst du jemanden, der eine Behinderung hat? Wie findest du das?*

*Was denkst du, welche Probleme behinderte Kinder haben?*

*Was denkst du, welche Stärken behinderte Kinder haben?*

### **Abschluss Interview**

*Danke, für deine schöne Zeichnung und das tolle Gespräch! Ich finde es super, wie toll du mitgemacht hast! Ich hoffe, es hat dir gefallen und du fandest es nicht langweilig oder unangenehm.*

### **Abschluss 1. Mal**

➔ *Wenn es in Ordnung für dich ist, werden wir uns nächste Woche noch einmal wiedersehen. Dann werden wir dasselbe nochmal machen wie heute.*

*Ich freue mich auf dich!*

### **Finaler Abschluss**

➔ *Du bist hier jederzeit herzlich willkommen, um mit unseren Kindern zu lernen! Schau gerne mal wieder bei uns vorbei!*

## 12.5 Transkriptionsregeln

Die transkribierten Interviews unterlagen den von Antje Langer (2013) zusammengefassten Grundlagen und Regeln des Transkribierens. Nachstehend jene Regeln, die für die Transkripte verwendet wurden und sich mit jenen von Langer (2013) decken:

- Es wird wörtlich transkribiert.
- Namen von im Interview erwähnten SEF-Schüler\*innen werden durch ----- anonymisiert.
- I = Interviewer\*in; K = Kind
- Sehr kurze Pausen werden mit (.) gekennzeichnet.
- Längere Pausen werden durch die Anzahl an Sekunden angegeben, z.B. (4).
- Lautgesprochene Wörter oder Passagen werden in Großbuchstaben geschrieben.
- Betont gesprochene Passagen werden unterstrichen.
- Gedehnt gesprochene Passagen werden auseinandergeschrieben, z.B. **a l s o**.
- Anmerkungen zum Transkript werden in einer eckigen Klammer in kursiver Schrift angegeben, z.B. *[lacht]* (vgl. Langer 2013: 523).

## 12.6 Kodierte Transkripte

- 1 **1. Interview mit KIND 1 (31. Jänner 2024)**
- 2 **Interviewer:** Du kannst mir gerne sagen, wenn du was nicht verstehst, okay? Und am besten du zeigst mir mal was du gemalt hast. Magst du was erklären dazu?
- 3 **Kind:** Ja also mir hat (3) haha mir hat also mir haben gefallen wie sie wie sie mich verstehen wie sie ähm also. (2)
- 4 **I:** Du kannst ehrlich sein, du musst nichts verschönern. Wenn es dir nicht gefallen hat, kannst du das auch sagen.
- 5 **K:** Es hat mir eh gefallen ja. (3)
- 6 **I:** Was fandest du denn vielleicht komisch?
- 7 **K:** Komisch (.) ähm also wie, wenn man so geboren ist und dass man da so ja ohne Sprache kommen.
- 8 **I:** Und wie fandest du das, wenn du nicht reden könntest? Kannst du dir das vorstellen?
- 9 **K:** Traurig.
- 10 **I:** Kannst du mir einen Moment von vorhin erzählen, den du besonders schön oder auch komisch fandest?
- 11 **K:** Komisch fand ich, dass ihr zwei Räume habt. Eigentlich hat man nur einen Raum aber. (3)
- 12 **I:** Meinst du mit zwei Räume den Physioraum und den Ergoraum?
- 13 **K:** Ja (.) und das was mir gefallen hat ist diese Ecke dort.
- 14 **I:** Ah ja die Kuschelecke! Schön! Und wie hast du
- ..Nicht sprechen können/oh
- ..Negativ behaftet
- Neue Raumerfahrung
- Neue Raumerfahrung

dich gefühlt beim Arbeiten mit den Kindern? Wie fandest du das Arbeiten?

15

**K:** Schön. (Pause) Ja, mir hat es gefallen.

16

**I:** Und vielleicht zum Abschluss: Kennst du jemanden der eine Behinderung hat? Also, außer den Kindern HIER.

17

**K:** Aus in meiner Familie?

18

**I:** Ja.

19

**K:** Nein.

20

**I:** Nein, kennst du nicht, okay. Und was denkst du was für Probleme haben unsere Kinder so? Also ich meine, dein Problem ist vielleicht, dass du nicht so viel Hausübung machen möchtest oder weiß ich nicht du irgendein Kleid nicht bekommst, das du möchtest, aber was haben unsere Kinder für Probleme glaubst du?

21

**K:** Weiß nicht. (.) Bisschen schwer.

22

**I:** Mhm. Aber glaubst du oder denkst du, dass behinderte Kinder auch irgendwelche Sachen gut können?

23

**K:** Ja.

24

**I:** Magst du sonst noch was sagen?

25

**K:** Nein.

26

**I:** Nein, okay, dann wars das. Dann danke ich dir -----.

**1. Interview mit KIND 2 (31. Jänner 2024)**

28 **I:** Magst du mir zeigen, was du gemalt hast?

29 **K:** Ja, also ein Smiley.

30 **I:** Mhm.

31 **K:** Und Herzen und Sonnen.

32 **I:** Mhm. Und was soll das darstellen? Also jetzt wegen der kurzen Arbeitsphase?

Positives Erleben der Arbeit

33 **K:** Dass ich mich gut gefühlt habe.

34 **I:** Weil du lachst?

35 **K:** Ja.

36 **I:** Mhm. Und warum hast du das so gemalt?

Positives Erleben der Arbeit

37 **K:** Mir hat es Spaß gemacht hier zu sein und dass ich den Kindern geholfen hab.

38 **I:** Ja. Und kannst du mir von einem Moment von vorhin erzählen, den du besonders schön oder vielleicht nicht so schön fandest?

Positives Erleben der Arbeit

39 **K:** Mir hat das gefallen mit den Kisten wo sie das genommen haben mit den Zahlen.

40 **I:** Mhm. Und wie hast du dich gefühlt? Also ich meine so beim Arbeiten mit den Kindern?

Positives Erleben der Arbeit

41 **K:** Gut.

42 **I:** Ja du hattest -----, da konntest du natürlich nicht so viel helfen, weil ----- das sehr gut alleine kann, aber (.) hättest du dich auch getraut ihm zu helfen, wenn er Hilfe gebraucht hätte?

43 **K:** Ja.

44 I: Kennst du jemanden der eine Behinderung hat?

45 K: Ja ----- und -----.

46 I: Ah okay. Und wie findest du das so und wie findest du die Kinder?

47 K: Sehr lie- (.) Die sind sehr lieb und nett.

48 I: Und hast du dir schon mal Gedanken über ihre Behinderung gemacht?

49 K: Nein. (3)

50 I: Nein, okay. Und ich habe ja auch schon vorher ----- gefragt, was glaubst du denn haben denn behinderte Kinder für Probleme?

51 K: Ich weiß nicht. (3)

52 I: Zum Beispiel, wenn wir im Schulhof sind und wir sind mit unseren Kindern auch dort und es sind andere Kinder dort was glaubst du? Haben unsere Kinder dann für Schwierigkeiten vielleicht?

53 K: Ja ich glaub Schwierigkeiten.

54 I: Weißt du auch womit?

55 K: Nein.

56 I: Okay. A h m denkst du, dass behinderte Kinder Sachen auch gut können?

57 K: Ja, mhmm.

58 I: Welche Sachen zum Beispiel?

59 K: Also (3) gut klettern (.) und sehr.

60 I: Dann danke ich dir -----.

Stärken {

Positives Erleben der Arbeit

Positives Erleben der A  
Stärken

- 61 **1. Interview mit KIND 3 (20. Februar 2024)**
- 62 **I:** Magst du mir mal zeigen was du gemalt hast?
- 63 **K:** Ich hab da äh (3) Ich hab da ----- und mich gemalt.
- 64 **I:** ----- hast du gemalt, mhm.
- 65 **K:** Ja, ----- und mich und ich habe dazu geschrieben „Es war lustig und ich hab habe gespielt es war cool es war super“. Und äh da habe ich noch ein Smiley dazu gezeichnet und ein Regenbogen und Herzchen und ein Stern. Und da hab ich da eine Sprechblase gemalt da da habe ich gesagt „Super“.
- 66 **I:** Mhm. Und kannst du beschreiben wieso du den Regenbogen gemalt hast?
- 67 **K:** Mhm der Regenbogen den Regenbogen habe ich gemalt äh weil es war lustig und es war so ähm so wie ein Regenbogen.
- 68 **I:** Hm ja, und kannst du mir von vorhin erzählen als du mit ----- gearbeitet hast? Was fandest du besonders schön oder nicht so schön?
- 69 **K:** Äh für für mich war es schön wie ----- hat gearbeitet ähm und wie könnte ich auch die Farben auf Englisch sagen und ähm ----- hat echt gut gearbeitet.
- 70 **I:** Hm. Und fällt dir irgendwas ein von vorhin was du nicht so schön fandest?
- 71 **K:** Nein.
- 72 **I:** Okay. Und wie hast du dich während dem

	Arbeiten mit ----- gefühlt? Wie war das für dich?
Positives Erleben der Arbeit	<p>73      <b>K:</b> Ähm es ich hab mich echt gut gefühlt und es war lustig und ich hab ----- auch geholfen und es war so cool.</p>
„Keine Erfahrung“	<p>74      <b>I:</b> Kennst du eigentlich jemanden der eine Behinderung hat, weil ----- ist ja auch beeinträchtigt?</p> <p>75      <b>K:</b> Nein.</p>
Unterstützungsbedarf	<p>76      <b>I:</b> Okay, kennst du niemanden. Und was denkst du wenn du behinderte Kinder siehst?</p>
Stärken	<p>77      <b>K:</b> Ich denke dass sie brauchen ganz viel Hilfe und dass muss man auf sie aufpasse und sie lernen auch viel.</p>
	<p>78      <b>I:</b> Das heißt welche Stärken haben behinderte Kinder glaubst du?</p>
Stärken	<p>79      <b>K:</b> Sie haben ich glaube sie haben echt gute Stärken und sie können das alles <i>[Zeigt mit dem Finger auf die Aufgaben im Klassenzimmer]</i> und lernen sie das werden sie echt ganz gut und sie werden dann wie die andere Kinder sie lernen das.</p>
Hoffnung auf Veränder	<p>80      <b>I:</b> Mhm, ja danke ----- für das Interview!</p>
	<p>81      <b><u>1. Interview mit KIND 4 (20. Februar 2024)</u></b></p>
	<p>82      <b>I:</b> Du hast was gemalt, magst du dir zeigen was du gemalt hast?</p>
	<p>83      <b>K:</b> Ja <i>[zeigt Bild]</i>.</p>
	<p>84      <b>I:</b> Sehr schön. Magst du mir näher beschreiben was du gemalt hast?</p>

	85	<b>K:</b> (6).
	86	<b>I:</b> Kannst du sagen was du gemalt hast?
Starken	87	<b>K:</b> Ja (2) ich hab mit Farben angemalt (5).
	88	<b>I:</b> Und was sieht man auf dem Bild?
	89	<b>K:</b> Sieht man (3) Tisch, Sessel, Kind, Bild
	90	<b>I:</b> Sind das unsere Kinder?
	91	<b>K:</b> Ja (5).
	92	<b>I:</b> Warum hast du das so gemalt?
	93	<b>K:</b> Weil (4) die Kinder können auch anmalen können (6)
	94	<b>I:</b> Kannst du mir vielleicht beschreiben wieso du in der Mitte Farben gemalt hast?
	95	<b>K:</b> Sind Farben anmalen u n d (5) äh (.)
	96	<b>I:</b> Kannst du mir sagen was das für ein Gebäude ist auf deiner Zeichnung?
	97	<b>K:</b> Schule.
	98	<b>I:</b> Die S c h u l e, hm. Ahm wenn du jetzt an vorher denkst als du mit ---- gearbeitet hast – wie hast du dich denn da gefühlt? Wie fandest du das?
..Negativ behaftet	99	<b>K:</b> Es war schwer mit (5) Kindern (2) ähm w e i l sie können noch nicht sprechen. (5) Wenn sie nicht sprechen da können wir nicht wissen was sie sagen so.
	100	<b>I:</b> Und wie hast du dich während dem Arbeiten mit ---- gefühlt also während der Arbeitsphase?
Positives Erleben der Arbeit	101	<b>K:</b> Gut.

	102	<b>I:</b> Kennst du jemanden der eine Behinderung hat? Außer den Kindern hier?
„Keine Erfahrung“	103	<b>K:</b> Nein (3).
	104	<b>I:</b> Und was denkst du welche Stärken haben behinderte Kinder? Was können sie gut?
Stärken	105	<b>K:</b> Malen (3) Farben kennen.
	106	<b>I:</b> Was denkst du dir, wenn du ein behindertes Kind siehst?
„Kontaktaufnahme“	107	<b>K:</b> Mit ihr spielen (3).
	108	<b>I:</b> Mhm du möchtest mit ihm spielen?
„Kontaktaufnahme“	109	<b>K:</b> Hm und mit ihr malen (5).
	110	<b>I:</b> Okay, möchtest du sonst noch etwas sagen oder (3)?
	111	<b><u>2. Interview mit KIND 2 (20. Februar 2024)</u></b>
Positives Erleben der Arbeit	112	<b>I:</b> Magst du mir zeigen was du gemalt hast?
	113	<b>K:</b> Ja ähm es ist ein Spiel (.) also eine Spielzimmer wo ---- drauf ist und ein Smiley und Wolken.
Positives Erleben der Arbeit	114	<b>I:</b> Hm und warum hast du das so gemalt?
	115	<b>K:</b> Weil mir macht es Spaß hier zu kommen.
Positives Erleben der Arbeit	116	<b>I:</b> Mhm. Wie findest du das mit den Kindern zu arbeiten?
	117	<b>K:</b> Sehr gut.
	118	<b>I:</b> Und findest du auch etwas was nicht so gut oder

Positives Erleben der Arbeit {

was ein bisschen schwer ist?

119 **K:** M h m ein bisschen schwer finde ich nichts.

120 **I:** Nichts? Okay. U n d wie hast du dich vorhin gefühlt als (3).

Positives Erleben der Arbeit {

121 **K:** Sehr gut.

122 **I:** Ja. Und ich habe dich ja schon das letzte Mal gefragt a b e r vielleicht hast du ja jetzt irgendwie andere eine andere Sichtweise drauf ahm was glaubst duuuu welche Probleme haben behinderte Kinder?

123 **K:** Ich weiß nich so genau (3).

124 **I:** Ich meine wenn du dir ---- ansiehst, welche Probleme hat ---- glaubst du? Was was ist schwierig für ----?

Unterstützungsbedarf {

125 **K:** Dass ---- nicht alleine aufs Klo gehen kann und ---- k a n n nichts hören oder?

126 **I:** Reden kann ---- nicht.

127 **K:** AH okay.

128 **I:** Und was glaubst du welche Stärken haben behinderte Kinder? Was können sie gut?

Stärken {

129 **K:** Klettern?

130 **I:** Mhm. Fällt dir irgendetwas ein, was du letztes Mal nicht gesagt hast was du heute sagen möchtest?

131 **K:** Nein.

132 **I:** Nein. Und sonst möchtest du auch nichts mehr sagen?

- 133 **K:** Ja.
- 134 **I:** Das wars, alles?
- 135 **K:** Ja.
- 136 **I:** Dann vielen lieben Dank, dass du mitgemacht hast!
- 137 **2. Interview mit KIND 1 (20. Februar 2024)**
- 138 **I:** -----, magst du mir auch zeigen, was du gemalt hast?
- 139 **K:** Ja. *[zeigt Zeichnung]*
- 140 **I:** Magst du es auch erklären?
- 141 **K:** Ja also ich habe ----- gemalt wie ----- gelegen ist am Boden.
- 142 **I:** Und wieso hast du ----- so gemalt?
- 143 **K:** Ich weiß nicht, so war ----- vorher.
- 144 **I:** A h m kannst du mir von heute etwas sagen was du nicht so gut fandest oder nicht so einfach?
- 145 **K:** H m was ich nicht so gut fand ist, dass ----- nicht mit uns gelernt hat das ist aber okay ja.
- 146 **I:** Und was fandest du heute schön oder was war

nett hier?

147 **K:** Also hm (3) es ist so schön hier *[im Physiotherapieraum]*.

148 **I:** *[lacht]* H m wie hast du dich da gefühlt als ---- nicht arbeiten wollte?

149 **K:** Jaaa ein bisschen schlecht weil es so (schwer zu verstehen).

150 **I:** Warum hast du dich schlecht gefühlt?

151 **K:** Ich weiß nicht (2).

152 **I:** Kannst du nicht sagen hm?

153 **K:** Nein.

154 **I:** Okay. Hm ich glaube ich habe dich das letzte Mal schon gefragt a b e r vielleicht denkst ja heute anders drüber was glaubst du für Probleme haben behinderte Kinder wie zum Beispiel ----? (5) Was glaubst du hat ---- für Probleme?

155 **K:** Weiß nicht.

156 **I:** Weißt du nicht, okay. U n d was glaubst du kann ---- gut? Also zum Beispiel was können behinderte Kinder gut?

157 **K:** Ich glaub sie können (4) halt sie werden schon schaffen, dass sie ein bisschen besser reden können das können sie schon schaffen.

158 **I:** Hm, super. Wolltest du willst du mir noch etwas sagen, was du mir letztes Mal nicht gesagt hast o d e r?

159 **K:** Habe ich nichts.

160 **I:** Zu deiner Zeichnung auch nicht mehr?

Positives Erleben der Arbeit

- 161 **K:** Nein.
- 162 **I:** Nein? Alles gut?
- 163 **K:** Ja.
- 164 **I:** Okay dann danke ich dir für deine Zeichnung und danke, dass du mitgemacht hast bei dem Gespräch!
- 165 **2. Interview mit KIND 3 (5. März 2024)**
- 166 **I:** Magst du mir mal erklären was du da gemalt hast?
- 167 **K:** Ja ich hab da ----- gemalt und da bin ich.
- 168 **I:** Und magst du sonst noch irgendwas dazu erklären oder (3)?
- 169 **K:** Ich hab da noch ein Regenbogen gemalt.
- 170 **I:** Sehr schön.
- 171 **K:** Und noch Herzenballon.
- 172 **I:** Und was genau macht ihr da auf dem Bild zusammen?
- 173 **K:** Ähm da ähm hab ich gemalt wir sind wir schon fertig weil ----- hat das so gelächelt und so gelacht.
- 174 **I:** Ja, schön. Und wie fandest du's heute das Arbeiten, kannst du mir da kurz was erzählen?
- 175 **K:** Es war ganz schön und (2) es (2) war nicht so schwer weil ----- wusste schon alles.
- 176 **I:** Mhm hast du ----- trotzdem was helfen können auch?
- 177 **K:** Ja.

12/17

	178	<b>I:</b> Super. Ahm fandest du was von vorhin nicht so schön?
	179	<b>K:</b> Gar nix.
	180	<b>I:</b> Okay, das heißt dir hat alles gut gefallen?
	181	<b>K:</b> Ja!
	182	<b>I:</b> Das freut mich. A h m und wie hast du dich gefühlt am Ende von der Arbeitsphase? Weil du hast ja gesagt ----- hat am Ende gelächelt und wie war die Arbeitsphase für dich?
Positives Erleben der Arbeit	183	<b>K:</b> Es war es war ähm es war schön und es für mich war ----- ganz gut.
	184	<b>I:</b> Ja? Okay, a h m ich frag dich jetzt nochmal dieses Mal ich hab dich das schon das letzte Mal gefragt aber was glaubst du für Probleme haben behinderte Kinder?
.Negativ behaftet	185	<b>K:</b> Ähm sie haben diese Probleme, dass s i e ähm dass sie können nicht gut reden sie musste mal lernen zu reden.
Hoffnung auf Veränder	186	<b>I:</b> Glaubst du sie haben also welche Stärken haben behinderte Kinder? Also was können sie gut?
	187	<b>K:</b> Sie können ganz viele Sachen gut machen sie können alles gut machen.
Stärken	188	<b>I:</b> Jaa magst du mir sonst etwas sagen?
	189	<b>K:</b> Ääähm (3).
Positives Erleben der Arbeit	190	<b>I:</b> Irgendetwas, muss nichts Gutes sein, kann auch etwas Schlechtes sein.
	191	<b>K:</b> Es war ganz gut und es hat mir ganz gefallen.
	192	<b>I:</b> Sind das die einzigen behinderten Kinder die du

kennst oder kennst du auch andere behinderte Kinder?

193 **K:** Ähm ich kenn weil mein Freund von Kindergarten hat ein Bruder der ist behindert.

194 **I:** Ah wirklich das heißtt den kanntest du schon?

195 **K:** Ja.

196 **I:** Okay, und wie fandest du den Bruder?

197 **K:** Der ist ganz gut der ärgert den nicht ähm manchmal ärgert nur sein Bruder das äh ja das äh der ärgerts manchmal so sie ärgern sich manchmal.

198 **I:** Okay und was für eine Behinderung hat der Bruder? Weißt du das?

199 **K:** Nein.

200 **I:** Nein, okay. Kann er reden?

201 **K:** Nein auch nicht.

202 **I:** Ah okay das heißtt du kanntest das schon ein bisschen.

203 **K:** Ja.

204 **I:** Magst du sonst noch was sagen?

205 **K:** Ich weiß nicht einfach was.

## 2. Interview mit KIND 4 (5. März 2024)

207 **I:** Magst du mir erklären was du gemalt hast dieses Mal?

208 **K:** J a ich hab Turnsaal gemalt.

- 209 **I:** Mhm sehr schön und was genau hast du da gemalt?
- 210 **K:** Trampolin (2) Rutsche (2) u n d äh (3).
- 211 **I:** Die Schaukel, oder?
- 212 **K:** Ja Schaukel.
- 213 **I:** Genau. Wo sind denn da unsere Kinder?
- 214 **K:** Da *[zeigt auf die Kinder in der Zeichnung]*.
- 215 **I:** A h okay das heißt ä h m du hast dir gedacht du malst unsere Kinder beim Turnen?
- 216 **K:** Ja.
- 217 **I:** U n d wie hast du dich heute beim Arbeiten gefühlt mit ----- wie fandest du es?
- 218 **K:** Gut.
- 219 **I:** Ja, gabs irgendetwas was du nicht so gut fandest war irgendetwas nicht so einfach für dich?
- 220 **K:** Mir war alles einfach.
- 221 **I:** Okay und wie fandest du hat ----- heute gearbeitet?
- 222 **K:** Gut.
- 223 **I:** Du kannst ruhig ehrlich sein.
- 224 **K:** (7).
- 225 **I:** Fandest du ----- hätte besser aufpassen können o d e r (5). Du fandest es gut?
- 226 **K:** Ja!
- 227 **I:** Okay, du willst nichts mehr dazu sagen das is auch in Ordnung a h m fandest du irgendwas

<span style="color: #c0c0c0;">Positives Erleben der Arbeit</span> {  <span style="color: #c0c0c0;">Positives Erleben der Arbeit</span> {  <span style="color: #c0c0c0;">.Nicht sprechen können/ob</span> {  <span style="color: #c0c0c0;">..Negativ behaftet</span> {  	<p>vorher beim Arbeiten besonders schön oder besonders schwierig.</p> <p><b>K:</b> Schön.</p> <p><b>I:</b> Du fandest es schön? Und hab dich eh schon gefragt gabs irgendwas was du nicht so schön fandest?</p> <p><b>K:</b> Es war alles gut.</p> <p><b>I:</b> Okay, ahm und wie hast du dich gefühlt während der Arbeitsphase? Du dich selber jetzt wie war das mit ----?</p> <p><b>K:</b> Gut, ja (2) leicht.</p> <p><b>I:</b> Ah du fandest es leicht. Meinst du jetzt ah mit ---- zu arbeiten oder die Aufgaben die ---- macht sind leicht?</p> <p><b>K:</b> Die Aufgaben.</p> <p><b>I:</b> Die Aufgaben, okay. Ahm ich hab dich schon das letzte Mal gefragt aber ich frag dich jetzt nochmal welche Probleme glaubst du haben behinderte Kinder?</p> <p><b>K:</b> Sie können nicht sprechen.</p> <p><b>I:</b> Mhm und was glaubst du können sie gut? (3) Gibt's irgendwas wo du denkst dass behinderte Kinder es gut können?</p> <p><b>K:</b> Ja sie können gut (2) können nicht sprechen das is bisschen schwer.</p> <p><b>I:</b> Mhm und was glaubst du können sie gut?</p> <p><b>K:</b> Ja.</p> <p><b>I:</b> Weißt du nicht? Ist kein Problem, du musst nichts dazu sagen. Kennst du irgendwen mit einer</p>

Behinderung außer unseren Kindern?

240

**K:** *[schüttelt Kopf].*

241

**I:** Nein okay, ja da versteh ich, dass dir nichts einfällt. Dankeschön für das Interview ----!